JOSÉ EDUARDO DE MIRANDA
HAIDE MARIA HUPFFER
(organizadores)

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES
(prefácio)



ENSINO JURÍDICO

Na Era Disruptiva

EDITORA

ENSINO JURÍDICO NA ERA DISRUPTIVA

ENSINO JURÍDICO NA ERA DISRUPTIVA

JOSÉ EDUARDO DE MIRANDA
HAIDE MARIA HUPFFER
(organizadores)

BOA VISTA/RR
2022

Editora IOLE

Todos os direitos reservados.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.



EXPEDIENTE

Revisão
Elói Martins Senhoras
Maria Sharlyany Marques Ramos

Capa
Alokike Gael Chloe Hounkonnou
Elói Martins Senhoras

Projeto Gráfico e Diagramação
Elói Martins Senhoras
Paulo Henrique Rodrigues da Costa

Conselho Editorial
Abigail Pascoal dos Santos
Charles Pennaforte
Claudete de Castro Silva Vitte
Elói Martins Senhoras
Fabiano de Araújo Moreira
Julio Burdman
Marcos Antônio Fávaro Martins
Rozane Pereira Ignácio
Patrícia Nasser de Carvalho
Simone Rodrigues Batista Mendes
Vitor Stuart Gabriel de Pieri

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO (CIP)

Mi 1 MIRANDA, José Eduardo de; HUPFFER, Haide Maria (organizadores).

Ensino Jurídico na Era Disruptiva. Boa Vista: Editora IOLE, 2022, 317 p.

Série: Direito. Editor: Elói Martins Senhoras.

ISBN: 978-65-998359-0-2
https://doi.org/10.5281/zenodo.7360763

1 - Brasil. 2 - Direito. 3 - Doutrina. 4 - Jurisprudência.
I - Título. II - Senhoras, Elói Martins. III - Direito. IV - Série

CDD–340

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é de exclusiva responsabilidade dos autores



EDITORIAL

A editora IOLE tem o objetivo de divulgar a produção de trabalhos intelectuais que tenham qualidade e relevância social, científica ou didática em distintas áreas do conhecimento e direcionadas para um amplo público de leitores com diferentes interesses.

As publicações da editora IOLE têm o intuito de trazerem contribuições para o avanço da reflexão e das práxis em diferentes áreas do pensamento e para a consolidação de uma comunidade de autores comprometida com a pluralidade do pensamento e com uma crescente institucionalização dos debates.

O conteúdo produzido e divulgado neste livro é de inteira responsabilidade dos autores em termos de forma, correção e confiabilidade, não representando discurso oficial da editora IOLE, a qual é responsável exclusivamente pela editoração, publicação e divulgação da obra.

Concebido para ser um material com alta capitalização para seu potencial público leitor, o presente livro da editora IOLE é publicado nos formatos impresso e eletrônico a fim de propiciar a democratização do conhecimento por meio do livre acesso e divulgação das obras.

Prof. Dr. Elói Martins Senhoras
(Editor Chefe)

Copyright © Editora IOLE
2022

PREFÁCIO

A transformação digital que caracteriza a denominada Sociedade 4.0 atinge também, de forma direta, todo o processo educacional, nos mais diversos níveis, impondo a necessidade de compreensão de seus impactos e desdobramentos. Na educação jurídica, responsável pela formação dos profissionais da área do Direito, não é diferente.

Na área educacional, em especial em cursos tradicionais, as mudanças normalmente ocorrem de forma paulatina; da mesma forma nas respectivas áreas profissionais. As transformações promovidas pela inovação tecnológica são sempre mais rápidas nas áreas das ciências da natureza e naquelas onde sua aplicação é mais visível e direta, ocorrendo de forma gradativa – muitas vezes lenta – nas ciências sociais e nas humanidades.

As novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nesse contexto, já vinham há certo tempo ingressando na área educacional, em especial através da Educação a Distância (EaD). Em alguns espaços sua utilização era maior, em outro mais tímida. Mas era questão de tempo que se expandisse, de forma a atingir mais amplamente o sistema educacional como um todo, mesmo em áreas mais resistentes, como é do caso do Direito.

A chegada do Coronavírus no final de 2019, gerando no início de 2020 a pandemia da Covid-19, desencadeou a necessidade de utilização das TICs e a implementação do ensino remoto como única forma de não paralisar integralmente o processo educacional.

A ideia inicial – como está expresso nos prazos estabelecidos nos primeiros documentos legais que regeram a matéria – era de que essa utilização seria passageira, abrangendo um período de poucas semanas ou meses. A realidade foi muito diversa: em março deste

ano completaremos dois anos de permanência do que era para ser temporário.

As escolas e Instituições de Educação Superior (IES) do sistema privado já estão retornando ao sistema presencial. No caso das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) esse retorno está ocorrendo gradativamente, se distribuindo por praticamente todo o primeiro semestre do corrente ano.

Esse retorno só é possível pelo fato do país já ter alcançado um percentual de vacinação de sua população superior a 70%, e pressupõe o não surgimento de uma nova variante do Coronavírus, mais letal e resistente à vacina do que a atual, a Ômicron. Ou seja, é uma aposta em um determinado comportamento esperado do vírus – que gradativamente fique mais transmissível e menos mortal, se tornando endêmico – e na capacidade da ciência de produzir vacinas e novos medicamentos eficazes.

O período da pandemia da Covid-19 também abrangeu, no caso específico da Educação Jurídica, o prazo de reformulação de todos os Cursos de Direito do país para se adaptarem às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) aprovadas através da Resolução CNE/CES nº 5/2018 e que tiveram seu prazo de cumprimento estendido até o final de 2021 pela Resolução CNE/CES nº 2/2021. Também foi marcado pela abertura do protocolo para a criação de Cursos de Direito em EaD.

Essa reformulação, ocorrida em pleno período pandêmico, exigiu uma série de reflexões sobre o futuro da Educação Jurídica, bem como reformulação mais profunda dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC), tendo em vista a obrigatoriedade da inserção de componentes curriculares e elementos pedagógicos que foram além da tradicional inclusão de conteúdos, tais como a obrigatoriedade da extensão e das metodologias ativas.

De outro lado, a experiência e o aprendizado trazidos pela necessidade de adaptação ocorrida durante a pandemia da Covid-19 ampliou o número de cursos que passaram a adotar, em seus novos PPCs, os 40% de EaD autorizados na legislação vigente.

Já há algum tempo era comum escutar que o futuro da educação seria híbrido. A experiência vivida em 2020 e 2021 demonstrou, no âmbito da educação superior, as imensas possibilidades trazidas pela inovação tecnológica e sua utilização tanto na EaD quanto nos cursos híbridos.

É provável que no retorno ao presencial, que já iniciou, tenhamos um maior número de IES oferecendo cursos híbridos, e, também, que, considerando a experiência vivida, se tenha uma migração de muitos estudantes para cursos em EaD. Não vislumbro, em boa parte dos alunos e professores, o desejo de retomarem um curso 100% presencial, com quatro ou mais horas diárias de maçantes exposições.

Os estudantes, em especial, descobriram que podem aprender de outras formas, no conforto de suas casas, com ganho de um precioso tempo que era dispendido em locomoção, além de, com isso, reduzirem os riscos decorrentes das diversas violências presentes no cotidiano de nossas cidades.

A transformação digital, em especial através das TICs e da incorporação de "robôs" que utilizam Inteligência Artificial (IA), adentrou o mundo jurídico, principalmente pela sua adoção pelo Poder Judiciário (PJ), e veio para ficar. Não há, considerando essa realidade, como pensar a formação dos novos profissionais do Direito sem que haja essa preparação já nos bancos universitários. Importante destacar, inclusive, que a Resolução CNE/CES nº 2/2021 introduziu a obrigatoriedade, para todos os alunos ingressantes a partir de 2022, do conteúdo Direito Digital e da competência Letramento Digital.

Nesse cenário – Era Digital, pandemia e reforma curricular – , no qual o mundo do Direito foi obrigado a despertar e se adaptar rapidamente, impõe-se a reflexão acadêmica séria sobre tudo o que aconteceu e sobre os rumos que se desenham para a educação e o mercado de trabalho jurídicos. A obra que ora apresento faz exatamente isso.

Este livro, intitulado "Ensino Jurídico na Era Disruptiva", traz o exercente do direito como agente de resgate do *fraternae et socialis*. Organizado pelos professores José Eduardo de Miranda e Haide Maria Hupffer, conta com 10 capítulos escritos por um conjunto de 18 professores, cumprindo o papel de dialogarem com a experiência do período pandêmico e com as perspectivas colocadas para o futuro, em especial aquelas decorrentes da transformação digital em curso.

No contexto desse diálogo, a obra traz para a reflexão outra questão fundamental deste momento cultural-social-político-econômico-jurídico que atravessamos: a necessidade de recuperar a fraternidade e a solidariedade como formas de enfrentamento dos problemas e crises pelos quais o planeta passa.

A empatia, o colocar-se no lugar do outro, exige um novo olhar na Era Digital; mais ainda em situações de pandemia, como essa que o planeta enfrenta neste momento. E esse novo olhar precisar impactar, necessariamente, o mundo do Direito e a formação dos seus profissionais, ou seja, as práticas do mundo do trabalho e a educação jurídica.

Nesse aspecto, inclusive, é perceptível outra inovação trazida pelas novas DCNs do Curso de Graduação em Direito: ela inclui os métodos consensuais de solução de conflitos no rol dos conteúdos obrigatórios, bem como exige que seja trabalhada como prática e como competência.

Ainda, na perspectiva da fraternidade e da solidariedade, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais introduziram, no plano das competências interpessoais, questões relativas à cultura do diálogo, à aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, ao trabalho em grupos interdisciplinares, à ética e aos Direitos Humanos.

Como é perceptível, vivemos um momento ímpar para a humanidade, marcado pela inovação tecnológica e pelos grandes avanços atingidos nas mais diversas ciências; mas também pelo surgimento de novas doenças e por uma crise ética e valores. É um período que requer, da academia, uma profunda reflexão sobre o seu papel e, também, o oferecimento de soluções para os problemas existentes e de caminhos para a superação das crises.

A leitura da obra apresentada, considerando esse cenário multifacetário no qual estamos imersos, foi muito gratificante. É grande a contribuição que este livro contém para os diversos temas que são objeto de seus dez capítulos. Percorram suas páginas sem pressa, degustando com intensidade cada ideia que elas contêm.

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1 |
Os Meios Consensuais de Administração de
Conflitos e o Novo Operador do Direito: Em Busca de um Direito Fraterno 17

CAPÍTULO 2 |
Imagens de Resistência ao Desencanto
Individualista no Ensino Jurídico Brasileiro: Por Reflexões com Estudantes 41

CAPÍTULO 3 |
O Impacto da Cultura na Concepção de Direitos Humanos: Construindo
Pontes nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito no Brasil 73

CAPÍTULO 4 |
A Atualidade das Contribuições de Heidegger,
Gadamer e Warat para a Criação de Ambientes
de Aprendizagem nos Cursos Jurídicos 101

CAPÍTULO 5 |
Pandemia e Direito EAD: Entre a
Virtualização da Vida, a Reconfiguração do Ensino
Jurídico e a Necessidade de (RE) Construção do *Fraternae et Socialis Hominis* 135

SUMÁRIO

CAPÍTULO 6 |
Alguns Obstáculos para a Criação de uma
Grade Curricular Inovadora em Cursos de Direito e como Superá-los 171

CAPÍTULO 7 |
Tecnologia Disruptiva e Direito Disruptivo:
Compreensão do Direito em um Cenário de Novas Tecnologias 207

CAPÍTULO 8 |
Desvelamentos no Ensino Jurídico na Pandemia: Uma Aposta na Fraternidade 247

CAPÍTULO 9 |
O Fortalecimento da Educação Jurídica, a Expansão
do Ensino do Direito e o Papel do Núcleo de Práticas Jurídicas 263

CAPÍTULO 10 |
Cultura Digital OnLife e Educação Jurídica: Cruzamentos e Oportunidades 287

SOBRE OS AUTORES | 307

Aquele, pois, que sabe fazer o bem, e não o faz, comete pecado

(Tiago: 4.17)

CAPÍTULO 1

Os Meios Consensuais de Administração de Conflitos e o Novo Operador do Direito: Em Busca de um Direito Fraterno

OS MEIOS CONSENSUAIS DE ADMINISTRAÇÃO DE CONFLITOS E O NOVO OPERADOR DO DIREITO: EM BUSCA DE UM DIREITO FRATERNO

Ana Paula Faria Felipe

Frente ao processo de globalização, o homem busca ajustar as demandas jurídicas ao mundo contemporâneo. Esta adequação ultrapassa a esfera propriamente política ou socioeconômica e alcança a regulação das práticas sociais. Têm-se, assim, a sistematização de novíssimas dimensões da experiência social, além de todo um conjunto de práticas e de normas pouco delimitados pelos sistemas jurídicos anteriores.

Com a explosão de litigiosidade (surgimento de novos sujeitos de direitos e de novas categorias de direitos), o Poder Judiciário, tem buscado fornecer respostas mais efetivas, mais satisfatórias e menos desgastantes aos litigantes. O Judiciário aderiu, assim, ao desenvolvimento de procedimentos consensuais para dirimir os conflitos sociais, tais como a arbitragem, a conciliação, a negociação e, com especial destaque, a mediação e a justiça restaurativa.

Começou-se, desde a Resolução 125/2010, a delinear um novo caminho no campo teórico (normativo e doutrinário) para administrar os conflitos sociais e tornou-se escopo do Poder Judiciário brasileiro a criação de Centros de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC) onde se oportuniza a conciliação, a mediação (pré-processuais e processuais) e, em alguns desses Núcleos, a justiça restaurativa. Nesse contexto, os métodos consensuais de resolução de conflitos estão alicerçados no viés de acesso à justiça de forma a construir a pacificação social.

Nas metodologias da mediação e da justiça restaurativa, busca-se construir um Direito Fraterno que, por sua vez, traz intrínseco em seus fundamentos, uma nova cultura jurídica para administrar as demandas sociais. Contudo, nesse contexto, é necessário a formação de um novo perfil do profissional do Direito, do sistema de Justiça.

Abordaremos, no presente trabalho, os meios consensuais de administração de conflito, com o recorte na mediação e na justiça restaurativa, que são metodologias inseridas pelo Judiciário criando um Sistema de Múltiplas Portas de acesso à justiça. Esse Fórum Multiportas, fundamentado em uma cultura de pacificação social e de um Direito Fraterno, exige, por sua vez, um novo perfil do novo profissional que atua no Sistema de Justiça, na administração de conflitos no âmbito judicial ou extrajudicial.

SISTEMA MULTIPORTAS E A CULTURA DE PAZ

No Brasil, pode-se dizer que o processo de "judicialização das relações sociais" teve, na criação dos Juizados de Pequenas Causas e, posteriormente, nos Juizados Especiais (Lei 9.099/95), um movimento em direção às formas mais democráticas e rápidas de acesso à justiça, tentando inserir uma cultura de meios e instrumentos alternativos de solução de conflitos.

Contudo, as penas alternativas e o instituto da conciliação, trazidos pelos Juizados Especiais, não foram suficientes para atenuar as demandas da sociedade, nem tampouco os seus anseios por justiça, tanto no aspecto quantitativo quanto qualitativo. Nesse movimento, a arbitragem, a negociação e a conciliação foram ganhando espaços para dirimir os conflitos sociais e novos

procedimentos consensuais passaram a ser inseridos no sistema de justiça, com especial destaque, a mediação e a justiça restaurativa.

Fórum Múltiplas Portas (FMP)

A prestação jurisdicional foi (e ainda está) se adaptando às novas demandas das sociedades e pode-se dizer que a Resolução N. 125/2010, editada pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), foi um marco inicial para a inserção dos meios consensuais de resolução de conflitos no âmbito do Poder Judiciário.

Em 2015, tivemos a Lei 13.140 (Lei de mediação) e o Novo Código de Processo Civil, ambas as legislações pautadas na pacificação social, na resolução do conflito voltada para o consenso, partindo do princípio da voluntariedade e através do diálogo, da cooperação, da co-construção de uma resolução que atenda a todos os envolvidos.

Em 2016, o CNJ editou a Resolução N. 225, onde delimitou a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, metodologia também voltada para a construção da paz social.

Tem-se, dessa forma, a instituição do Fórum Múltiplas Portas (FMP), como designado pelo Poder Judiciário, que funciona como um "Centro de Justiça" composto por distintas "portas" e não mais o processo judicial como único meio para solucionar as disputas.

Esse Sistema Multiportas é fundamentado em uma cultura do diálogo e sob o viés de acesso à justiça, sendo esta considerada uma ordem jurídica justa que seja efetivamente acessível a todos, lhes assegurando não só o direito de ação, mas o acesso a resultados individualizados e socialmente justos aos envolvidos em um conflito.

Nesse sistema de Múltiplas Portas, tem-se na mediação de conflitos e na justiça restaurativa as metodologias "responsáveis" à resolução de conflitos de forma pacífica, bem como são consideradas, no plano teórico e normativo, meios de pacificação social, instrumentos de formação de uma cultura de paz. De forma a situá-las no contexto do presente artigo, se faz importante conceitua-las.

Mediação de Conflitos

A Lei 13.140/2015 define a mediação como "a atividade técnica exercida por terceiro imparcial sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia".

Consideramos que *mediação* consiste no processo informal e flexível, onde se insere a figura de um terceiro imparcial – mediador – que atua com ênfase no diálogo, nos sentimentos e interesses dos envolvidos, nas consequências das condutas de cada um dos mediados, bem como na administração do conflito pautada nas responsabilidades e obrigações no presente e no futuro.

O mediador trabalhará, durante todo o procedimento, a comunicação ativa, tentando obter o melhor de cada uma das partes, empoderando-as e ajudando-as a buscar as qualidades de cada uma das partes para que o olhar conflituoso/acusatório dê lugar ao olhar de compreensão, responsabilização e fraternidade. Pode-se dizer, também, que, teoricamente, a mediação é um instrumento de aplicabilidade dos princípios e garantias constitucionais.

Importante pontuar algumas considerações sobre o *empowerment* no âmbito dos conflitos penais (mediação vítima-ofensor). O mediador trabalhará o empoderamento com as vítimas

para que estas descubram suas qualidades e se valorize como ser humano, encontre seus sonhos e idealize novos desejos, fazendo, assim, uma projeção de futuro; que se sintam seguras e possam colocar, durante a mediação, seus sentimentos e suas necessidades. A partir de então, se sentirão aptas para tomarem decisões, sejam estas num eventual acordo ou (e principalmente) no caminho da vida.

Justiça Restaurativa

Por sua vez, o Conselho Nacional de Justiça (2016), define a justiça restaurativa como um conjunto de princípios, métodos, técnicas e atividades cuja finalidade seja a conscientização dos valores relacionais, institucionais e sociais que causam os conflitos, a violência e, consequentemente, geram um dano concreto ou abstrato.

As práticas restaurativas podem ser utilizadas para administrar os diversos conflitos que permeiam a sociedade. Contudo, se voltam, em especial, para a administração dos conflitos relacionados à violência (atos infracionais e conflitos penais).

Numa visão institucional da justiça reparadora, Howard Zeher (2017; 2018) a concebe como um conjunto de procedimentos destinados a introjetar valores espirituais e humanísticos no sistema de justiça.

Explorando um pouco mais o conceito de justiça restaurativa no âmbito penal, pode-se defini-la como uma "nova" forma de administrar as demandas criminais através da proposta de promover, entre os protagonistas do delito, iniciativas de diálogo, de respeito, de solidariedade, de inclusão, de cooperação, de responsabilização e de fraternidade.

Embora trabalhe, sim, na consciência do delito praticado e na reparação do dano causado às vítimas, as práticas restaurativas não se fixam no terreno da culpa e buscam a renovação de todos aqueles envolvidos no conflito em projeções de futuro para que se sintam preparados para seguirem seus caminhos.

Podemos ainda dizer que a concepção de justiça restaurativa no âmbito penal compreende que o delito é um comportamento nocivo violando pessoas e relações interpessoais que geram danos à vítima primária, aos familiares da vítima e do ofensor e à comunidade (vítimas secundárias), bem como ao próprio ofensor.

Na visão de "comportamento socialmente nocivo" presume-se uma vida social (a vida em sociedade), onde todos os indivíduos estão interligados. Esta concepção encontra suas raízes nas tradições culturais e religiosas, mais especificamente na tradição de alguns povos indígenas e, principalmente, nos princípios judaico-cristãos.

Nas escrituras judaicas, a palavra *Shalom* significa viver a vida imerso num sentido de "retas relações" com os outros, com o Criador e com o meio ambiente. Para o povo Maori, a ideia da centralidade dos relacionamentos se expressa pelo termo *Whakapapa*; para os Navajos, *hozho*; para muitos africanos, *Ubuntu*; para o budismo tibetano, *tendrel* (ZEHR, 2017).

Assim, o dano de um é o dano de todos! Isto implica numa visão de Justiça em que o comportamento socialmente nocivo de um dos indivíduos da comunidade demanda a busca pela neutralização do dano causado, bem como pelo restabelecimento de todos os envolvidos: vítimas e ofensor.

De pronto, se faz importante compreender que a cultura de paz não é uma cultura livre de conflitos. Eles existem e são inevitáveis nas relações. Contudo, o que se espera, nesta nova cultura, é que o conflito seja administrado no patamar do diálogo, do respeito mútuo, da cooperação, da co-construção.

A cultura consensual introduzida no Judiciário sob o viés de acesso à justiça (sistema pluri-processual) e de pacificação social permeiam o nosso ordenamento jurídico em todos os âmbitos e esferas do Direito.

Cultura de Paz: a dignidade humana como pilar de sustentação da mediação e da justiça restaurativa

A consagração normativa do princípio da dignidade humana legitima o dever de proteção ao indivíduo, pelo Estado, bem como o dever de respeita-lo, seja por parte do próprio Estado como da sociedade. E, por sua vez, cada indivíduo, para ter os seus direitos respeitados e protegidos, tem os deveres que lhe são correlatos, bem como deve respeitar o próximo, que são todos aqueles que lhe compartilham o ambiente familiar, do trabalho, da comunidade em que está inserido. A dignidade é inerente ao Homem, independentemente de sua raça, crença, cor, sexo.

Através da promoção e do cumprimento dos direitos fundamentais pode-se proporcionar o desenvolvimento digno da vida dos seres humanos, da sociedade (visão universal da dignidade humana), enfim, da humanidade. Nesse prisma, temos, nas metodologias da mediação e da justiça restaurativa, mecanismos de resolução e administração de conflitos aptos a instrumentalizar os direitos e garantias consagrados na Constituição Federal de 1988, quando, ambos, possuem como núcleo axiológico, a dignidade humana.

Tais metodologias visam, precipuamente, encurtar a distância entre os envolvidos no conflito através de um diálogo pacífico. São alternativas extrajudicial e judicial de solução de conflitos que tentam restaurar a comunicação entre os indivíduos que estão contrapostos, procurando levá-los à superação do problema

que estão vivenciando, sem se distanciar da responsabilização, quando necessário, daqueles que infringiram as regras sociais de convivência pacífica.

Nesses procedimentos de administração de conflitos, trabalha-se o empoderamento das partes (*empowerment*). Esta técnica desenvolverá a autonomia da vontade dos envolvidos e a autonomia trabalhará para reconhecer a autonomia do outro, rompendo, assim, com a relação de poder entre os mediados e ajudando-os a respeitar uns aos outros.

Conforme dispõe Jorge Pesqueira (2010, p. 236), "A autonomia da vontade nos convoca a tratar com dignidade os seres humanos, a não fazer aos outros aquilo que não queremos que os outros façam conosco."

Oportuno registrar que este é um ensinamento de há dois mil anos, quando Jesus Cristo passou pela Terra. Para Hannah Arendt (2007, p.328-329), embora a importância pela vida já fosse a pedra angular do povo judeu, foi através do cristianismo que a vida do ser humano passou a ser e ter importância. Nas palavras da citada autora,

> [...] Talvez resida aí o motivo para o fato indubitável de que somente quando a imortalidade da vida individual passou a ser o credo básico da humanidade ocidental, isto é, somente com o surgimento do cristianismo, a vida na Terra passou também a ser o bem supremo do homem.

As práticas restaurativas, bem como a mediação são pautadas na necessidade do respeito mútuo entre os envolvidos no conflito, reforçando os sentimentos de solidariedade social e cooperação. Os envolvidos se conscientizam que abordar os conflitos através do

diálogo restaurador e da tolerância os fazem gerar condições para relações harmoniosas.

Durante o procedimento de mediação ou os encontros restaurativos, as partes são trabalhadas para compreender que seus conceitos não são absolutos e, principalmente, que suas verdades não deixam de existir ao entender a verdade do outro.

A partir de então, tem-se a chance de estabelecer, na relação interpessoal, a comunicação pacífica, pois, à medida que um indivíduo se coloca no lugar do outro valorizando-o, aprende-se a respeitá-lo, a compreendê-lo. Os processos que envolvem a justiça restaurativa buscam, antes de firmar um acordo, a alteridade, pois só a partir do momento em que um se coloca no lugar do outro na relação, tem-se a possibilidade de chegar às finalidades deste instituto, como por exemplo, a paz social.

Importante ressaltar que tais procedimentos, na sua essência, não têm como finalidade primeira o acordo e centram-se nas relações humanas para fomentar o crescimento moral, promover a revalorização e o reconhecimento de cada pessoa.

Numa análise teórica, a mediação e as práticas restaurativas têm como meta fortalecer as qualidades do ser humano para que este desenvolva habilidades específicas que potencializam a condição humana enquanto ser social, bem como, favorecer o desenvolvimento de princípios essenciais como a dignidade, a autonomia da vontade, a corresponsabilidade e a co-construção de um futuro acordo. Para isso, os envolvidos devem romper com as barreiras impostas por eles mesmos diante do conflito e melhorarem a imagem que têm de si mesmos.

Os procedimentos da mediação e das práticas restaurativas são conduzidos, respectivamente, pelo mediador de conflitos e pelo facilitador restaurativo. Cabe a esses profissionais ajudarem as partes a descobrirem suas qualidades e a compreenderem que serão

respeitados quando os mesmos reconhecerem a dignidade humana do (e no) outro.

Percebe-se que, junto às novas metodologias de resolução de conflitos inseridas na sociedade e no âmbito do Judiciário, nasce a necessidade de um novo perfil do profissional que estará atuando junto ao Sistema de Justiça, seja de forma extrajudicial ou judicial.

O PERFIL DO NOVO OPERADOR DO DIREITO: EM BUSCA DO DIREITO FRATERNO

No mundo globalista, as sociedades estão em constantes transformações e para atender à dinâmica das culturas, novas profissões surgem no mercado de trabalho e este exige, não apenas novos profissionais como também um perfil diferenciado, voltado a atender as novas demandas.

O curso de Direito (Ciências Jurídicas), foi um dos primeiros cursos de ensino superior criados no Brasil, sendo um dos cursos mais tradicionais no âmbito nacional e internacional. Os profissionais oriundos da formação jurídica estão diretamente relacionados à administração dos conflitos da sociedade, seja no âmbito judicial ou extrajudicial.

Como já mencionado no presente trabalho, com a inserção da mediação e da justiça restaurativa no âmbito do Poder Judiciário, este vem buscando construir, pelo menos no campo teórico, um Direito Fraterno de forma a sanar os conflitos e pacificar as relações sociais.

Dessa forma, a sociedade e, consequentemente, o mercado de trabalho tem exigido um novo perfil de profissionais que atuam na resolução dos conflitos.

Um novo perfil do profissional operador do Direito: é preciso mudar as lentes

Com a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos, o Poder Judiciário vem procurando formar profissionais diferenciados para atuarem no sistema de justiça (formação de mediadores judiciais). São operadores do Direito que exigem, assim, um novo perfil, um perfil diferenciado, com especificidades cujo viés não pode ser voltado para a litigância. São profissionais oriundos, especialmente, dos cursos de Direito, Psicologia e Assistência Social.

E, por sua vez, os cursos de graduação se reformularam de forma a incluir, em suas grades curriculares, disciplinas voltadas para a humanização e no caso específico do Direito, uma disciplina específica de meios consensuais de resolução de conflitos.

Esse "novo profissional" (mediador/facilitador restaurativo) tem um papel importante na dinâmica dos conflitos e as suas ações, para resolver as demandas de forma pacífica, têm um lugar preponderante entre os protagonistas.

Para Eligio Resta (2020, p. 87), "O mediador é um tradutor que deve estar no meio das linguagens diversas, deve conhecer duas línguas e servir de trâmite, de meio, entre uma e outra; [...]".

O mediador/facilitador restaurativo deve conduzir o trabalho voltado, principalmente, para a comunicação, a escuta ativa, a empatia, a serenidade. O profissional deve despertar essas características nos envolvidos que participam do processo consensual e, muitas vezes, as habilidades sociocognitivas na dimensão do esforço humano não são fáceis diante dos estímulos provocados pela própria cultura do litígio.

Dispões Eligio Resta (2020, p. 84) que:

> O mediador é, agora, meio para a pacificação, remédio para o conflito, graças ao estar entre os conflitantes, nem mais acima, nem mais abaixo, mas no meio deles; ao mesmo tempo, o mediador é aquele que exerce saber e discernimento e, por isso, julga com todos os sentidos sugeridos pela prática da mediação, mas depositados também nas camadas de sentido da palavra; [...].

Dentre as funções primordiais desse novo profissional (facilitador, mediador ou ainda como advogado colaborativo), podemos dizer que é provocar a paulatina modificação das atitudes e do comportamento dos envolvidos no conflito, fazendo-os sair da posição competitiva para assumir o campo da cooperação na resolução do conflito de forma a co-construirem um acordo.

Dentre as habilidades do novo profissional que atuará voltado para a resolução dos conflitos de forma consensual, em especial a mediação e a justiça restaurativa, podemos destacar:

a) *Honestidade*: inicialmente, o mediador/facilitador restaurativo deve procurar ser honesto consigo mesmo, compreendendo e sendo consciente do trabalho que consegue fazer e desenvolver. E se, em um conflito específico, ele não se sentir confortável para atuar, deverá chamar um colega de profissão ou conversar com as partes.

b) *Confiabilidade*: o posicionamento sincero do mediador/facilitador restaurativo terá como uma das consequências a confiabilidade. A busca constante por alternativas para satisfazer as necessidades das partes, de cumprir promessas e compromissos marcam a autenticidade de suas ações.

c) *Paciente*: ser paciente é uma característica importante no perfil do profissional que atuará na administração

consensual dos conflitos. Ele precisa compreender que cada ciclo da abordagem abre espeço para análise, reflexão e conscientização pelas partes. É necessário entender, também, que a confiabilidade dos participantes no programa e no próprio mediador/facilitador/advogado colaborativo, chegará no decorrer dos encontros, bem como as alterações de comportamento dos envolvidos.

d) *Flexibilidade*: o mediador/facilitador restaurativo deverá ser maleável, versátil, flexível para lidar com situações de mudanças no decorrer do procedimento, para que consiga atender às múltiplas demandas dos envolvidos, para se adaptar às reações, às circunstâncias.

e) *Bom humor e otimismo*: para atuar como mediador e/ou facilitador restaurativo, é necessário dispor de ações, de atitudes otimistas para ajudar os envolvidos no conflito a buscarem soluções que beneficiem a todos e a traçarem perspectivas de futuro. Otimismo e bom humor geram empatia.

f) *Empatia*: a empatia se diferencia da simpatia, embora esta seja inserida naquela. Empatia está voltada para atitudes de escutar e compreender o sentimento de cada um dos envolvidos. Ter uma escuta ativa para com a pessoa que está falando para conhecer os seus pontos de vista e seus motivos.

g) *Generosidade*: deve-se sempre estar disposto a compartilhar seus conhecimentos; deverá oferecer às partes o melhor de si, transmitindo compreensão, validando sentimentos e procurando ajudar a todos os envolvidos. O grau de generosidade do profissional consensual está diretamente relacionado com o crescimento emocional, intelectual e espiritual que experimentou durante a sua formação.

h) *Carismático*: o carisma é um vínculo emocional entre o profissional e as pessoas com quem ele interage. Pode-se dizer que o carisma é por excelência um

grande aliado, pois, auxiliará para que as partes participem e continuem a participar no processo consensual. Uma pessoa é carismática nos inspira com seu comportamento, somos atraídos pela forma como ela se expressa ou como se comporta; ela é vista como um ser que projeta uma imagem de confiança, respeitabilidade e generosidade.

i) *Prudência*: a prudência nos convida a ter cuidado conosco, em nosso relacionamento com os outros, para não nos deixar levar por circunstâncias que nos impulsionam a tomar decisões precipitadas. A prudência ajuda a evitar ações apressadas, superficiais, imprecisas.

Em busca do Direito Fraterno

Como supramencionado, os movimentos sociais e jurídicos, alicerçados aos novos estudos de direitos humanos, vêm transformando a ordem social e buscam fornecer respostas efetivas às demandas sociais por justiça, seja pela carência de respostas satisfatórias advindas do Judiciário ou pela consciência de que através do diálogo, da disponibilidade, da autonomia pode-se chegar a respostas mais adequadas e menos desgastantes.

Nesse cenário, surgem a mediação e a justiça restaurativa como metodologias pautadas na fraternidade para resolverem os conflitos sociais buscando, assim, o verdadeiro exercício da cidadania e a humanização das relações.

Buscando o significado da palavra "humanização" podemos encontrar, no Dicionário Informal [s. d.], a definição conforme se expõe:

> (1) Ato ou efeito de humanizar, mudando o comportamento e atitudes, tornando-se humano e dando condições humanas;
>
> (2) Ter compaixão pelo próximo, cuidar bem daquele que precisa de seus cuidados.

Humanizar, para Aurélio (1993, p.290), significa (1) "Dar condição humana a; (2) Civilizar; (3) Tornar-se humano; humanizar-se". Para Hannah Arendt (2007, p.328/329), embora a importância pela vida já fosse a pedra angular do povo judeu, foi através do cristianismo que a vida do ser humano passou a ser e ter importância.

Nas palavras de Arendt,

> [...]. Talvez resida aí o motivo para o fato indubitável de que somente quando a imortalidade da vida individual passou a ser o credo básico da humanidade ocidental, isto é, somente com o surgimento do cristianismo, a vida na Terra passou também a ser o bem supremo do homem.

Os conceitos de "humanização" e "fraternidade" estão interligados e se sustentam "através dos direitos humanos, que se estabeleceram ao longo de toda a história da humanidade e possuem caráter de universalidade, já que são aplicados a todos os cidadãos (SPENGLER; GHISLENI, 2011, p. 25).

Para Eligio Resta (2020, p. 14):

> A humanidade, então, despojada de seu conteúdo metafísico, faz encontrarmos descobertos diante das nossas responsabilidades na seara dos Direitos Humanos: é possível que o Direito Fraterno seja a

> forma na qual pode crescer um processo de autorresponsabilização, desde que o reconhecimento do compartilhamento se libere da rivalidade destrutiva típica do modelo dos “irmãos inimigos”.

O tripé da Revolução Francesa, qual seja, "Liberdade, Igualdade e Fraternidade", voltou a ser coroado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos: "Todas as pessoas nascem *livres* e *iguais* em dignidade e em direitos. São dotadas de razão e de consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de *fraternidade*" (ONU, 1948, destaque nosso).

Consideramos que muito já se avançou na positivação dos direitos fundamentais, constitucionais e internacionais da Liberdade e da Igualdade. Ainda se faz necessário que avancemos em busca de conquistar a Fraternidade.

Importante compreender que a vida como bem supremo não se limita ao "direito à vida", mas ver tal princípio com o olhar ampliado para outros valores, quais sejam, a vida a ser mantida no patamar de dignidade, de respeito, de igualdade. E que tais princípios sejam trazidos à administração dos conflitos.

A política consensual de resolução de conflitos (resolução judicial ou extrajudicial) não se coaduna com a atual formação do profissional advindo do curso de Direito, que é tradicionalmente voltada para a litigância, para a resolução do conflito com enfoque competitivo, onde uma das partes sairá vencedora e a outra perderá “a causa” (demanda).

Embora sejamos um povo fraterno, a cultura da sociedade brasileira, no tocante à solução de suas demandas, também se enquadram no paradigma da disputa; os envolvidos no conflito ainda se colocam na posição de antagonistas. E a cultura jurídica reflete a cultura da sociedade.

Há uma competição entre correntes doutrinárias *contraditórias* apresentadas pelas partes adversárias que se digladiam fomentando o conflito. Ao final do processo judicial, tem-se uma parte "vencedora" e a outra "perdedora", inexistindo a possibilidade de consenso na resolução tendo em vista que o magistrado, na sua *sentença*, escolhe uma das correntes para *fundamentar* sua decisão. E a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado de conflitos não se sustenta frente a essa operacionalização do sistema de justiça.

Ressalta-se que a humanização, da qual tratamos aqui, possa ser inserida nos cursos de graduação em Direito, pois, ainda hoje, nestes cursos preocupa-se, primordialmente, com a formação litigante dos advogados.

Algumas instituições de ensino superior estão reformulando a grade curricular e inserindo disciplinas com caráter humanístico, respeitando, dentre outras, a Resolução nº 9/2004 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as diretrizes curriculares do Curso de Graduação em Direito (BRASIL, 2004). E nesse viés, busca-se a humanização de forma a fortalecer, no íntimo dos operadores do sistema de justiça, o sentimento de fraternidade e não o de litigância.

O ensino jurídico passa a ter importante papel na construção do Direito Fraterno. É preciso trocar as lentes para renovar o curso de graduação em Direito, para a formação desse profissional que chega à sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Galtung, a chave da cultura de paz está na forma de administrar os conflitos que surgem entre indivíduos, entre os

grupos/comunidades locais, entre as nações etc. e, portanto, diante dos problemas/demandas, devemos transformar o enfoque competitivo em uma abordagem cooperativa.

Nesse contexto, todos os envolvidos se beneficiarão ao solucionarem os seus conflitos com foco na cooperação. Para a transformação da cultura (mudança de comportamentos), é necessário a mudança de valores, princípios, atitudes, comportamentos. Não é tarefa fácil. Contudo, é possível desde que envolva a sociedade como um todo (formadores de opinião, professores, líderes políticos e comunitários, etc.).

Em contrapartida, para criar uma cultura de paz, é necessário, também, que os processos de socialização se efetuem cultivando a cooperação, o diálogo, os valores de igualdade, fraternidade, e que a resolução de conflitos de se dê através da não violência.

A mediação e a justiça restaurativa têm como ponto basilar a resolução pacífica dos conflitos através do diálogo, da cooperação, do respeito à dignidade humana, da solidariedade social. Tais metodologias de acesso à justiça produzem a transformação comunicativa, gerando relações com maior cunho de respeitabilidade nas comunidades em que são implantadas reduzindo, assim, o índice de violência.

Como supramencionado, os procedimentos da mediação e da justiça restaurativa estão inseridos no âmbito dos direitos humanos buscando, no campo teórico, a pacificação social.

Tais metodologias se fundamentam no princípio da dignidade da pessoa humana (artigo 5º, III da CF/88), sendo um instrumento para humanizar o sistema de justiça, oferecendo aos envolvidos, um tratamento igualitário, digno, respeitoso, bem como assegura a preservação da liberdade de cada um deles e atinge a finalidade de integração social de forma fraterna.

Somos seres dinamicamente reconstruídos pela cultura (GEERTZ, 2008), o que implica na hipótese que alterar a cultura podemos ter/ser indivíduos com atitudes diferentes, voltadas para a reconstrução histórico-cultural através do diálogo, com assento no direito fraterno e que refletirá na nossa cultura jurídica.

Segundo Garapon e Papadopoulos (2008), se de um lado pode ser definida como um modo de produção da verdade no qual se dá a capacidade de apreender o novo pela abordagem entre os dois universos da cultura jurídica externa e cultura jurídica interna; por outro, pode ser abordada no sentido de uma configuração do político como uma das hipóteses para identificar as forças motrizes que dão a cada cultura o seu dinamismo.

REFERÊNCIAS

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2007.

BARRETTO, V. P. **O fetiche dos direitos humanos e outros temas**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2013.

BRASIL. **Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CAPPELLETTI, M. **Acesso à Justiça**. Porto Alegre: Editora Fabris, 1988.

CNJ - Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 225, de 31 de maio de 2016**. Brasília: CNJ, 2004. Disponível em: <www.cnj.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

DICIONÁRIO INFORMAL. “Humanização”. **Dicionário Informal** [s. d.]. Disponível em: <www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 23/09/2022.

DUARTE, F. “VERBETE sobre igualdade”. *In*: KATAOKA, E. T.; GALDINO, F.; TORRES, R. L. (orgs.). **Dicionário de Princípios Jurídicos**. São Paulo: Editora Campus, 2010.

GALTUNG, J. “Cultural violence”. **Journal of Peace Research**, vol. 27, n. 3, 1990.

GALTUNG, J. **Transcender e Transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. São Paulo: Editora Palas Atenas, 2006.

GARAPON, A.; PAPADOPOULOS, I. **Julgar nos Estados Unidos e na França**: Cultura Jurídica Francesa e *Commow Law* em uma Perspectiva Comparada. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2008.

GRECCO, A. *et al*. **Justiça Restaurativa em Ação**: Práticas e Reflexões. São Paulo: Editora Dash, 2014.

LEAL, J. P.; AUB, A. O. **Mediación Asocitiva y Cambio Social**: El arte de lo possible. Hemossilio: Universidad de Sonora, 2010.

MORAIS, J. L. B.; SPENGLER, F. M. **Mediação e Arbitragem**: alternativas à jurisdição! Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2008.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris: ONU, 1948.

PRANIS, K. **Processos Circulares de Construção de Paz**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2010.

RESTA, E. **O direito fraterno**. Santa Cruz do Sul: Editora Essere nel Mondo, 2020.

SARLET, I. W. **A Eficácia dos direitos fundamentais**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2006.

SICA, L. **Justiça Restaurativa e Mediação Penal**: O Novo Modelo de Justiça Criminal e de Gestão do Crime. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2007.

SPENGLER, F. M.; GHISLENI, A. C. (orgs.). **Mediação de conflitos a partir do Direito Fraterno**. Santa Cruz do Sul: Editora da UNISC, 2011.

ZHER, H. **Justiça Restaurativa**. São Paulo: Editora Palas Athena, 2017.

ZHER, H. **Trocando as lentes**: Um novo foco sobre o crime e a Justiça. São Paulo: Editora Palas Athena, 2018.

CAPÍTULO 2

Imagens de Resistência ao Desencanto Individualista no Ensino Jurídico Brasileiro: Por Reflexões com Estudantes

IMAGENS DE RESISTÊNCIA AO DESENCANTO INDIVIDUALISTA NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: POR REFLEXÕES COM ESTUDANTES

Ernani Santos Schmidt

O presente ensaio, com o qual retomamos preocupações emergentes em nossa atividade docente e em nossos trabalhos de pesquisa, está integrado às tematizações sobre o ensino jurídico, especialmente do ponto de vista do currículo, seus agentes e seus contextos.

A reflexão pretendida tem origem em observações relacionadas às condições numéricas e simbólicas que envolvem o ensino jurídico no Brasil, desde os anos noventa, e que têm aberto um fértil terreno de discussões sobre a proliferação de instituições de ensino particulares responsáveis pela formação de Bacharéis em Direito e de uma paralela indústria voltada à preparação para concursos.

Este cenário, entre outras incontáveis implicações, abre caminhos para que tradicionais dicotomias quantitativo/qualitativo sejam restabelecidas, nem sempre bem organizadas teoricamente em relação aos temas envolvidos e suas situações problemáticas. Não deixamos de lado aspectos quantitativos, pois o caso brasileiro é bastante peculiar.

São muitas e de várias ordens as implicações sobre o contexto pedagógico por parte de interesses burocráticos, econômicos e políticos, repercutindo nos planos da experiência acadêmica e do conhecimento jurídico; há relevantes abordagens envolvendo questões estatísticas, financeiras e de estrutura física, por exemplo, que constituem um material hipoteticamente importante para nossa

compreensão de relações entre a expansão privada, a popularização do acesso e algumas supostas preocupações com a qualidade em suas repercussões sobre estudantes.

Em meio ao processo de expansão do ensino jurídico, sobre o qual deve recair observação crítica quanto às relações entre necessidades sociais e pretensões de lucro, destacamos um aspecto que nos interessa mais diretamente - ele expande na geografia dos territórios e dos setores sociais e culturais.

Pelo interior de todo o Brasil há Cursos de Direito frequentados por muitas pessoas e de diversas classes sociais, idades, costumes, origens etc. Esse evento requer compreensões adequadas para que não seja suprimida sua fecundidade como espécie de "de encontro" às tradições centralistas/elitistas históricas no ambiente acadêmico-jurídico do Direito.

Uma coisa é criticar interesses estritamente capitalistas, outra coisa é estigmatizar indistintamente o trabalho de instituições, seus estudantes e docentes, como desqualificados, a partir de pontos de partida estritamente abstratos, sem qualquer relação com o cotidiano em seus contextos particulares.

A discussão sobre o ensino jurídico tem sido efetuada, reiteradamente, segundo uma vinculação imediata da expansão quantitativa com suposta perda de qualidade. Não bastasse o caráter não presumível da qualidade que, supostamente, antes havia, é devido, ainda, observar que expressões redutoras da complexidade do Direito e dos saberes jurídicos são encontradas indistintamente em instituições do centro e da periferia, centenárias ou recentes, públicas ou privadas, quando o critério de avaliação não se resume a exames padronizados de desempenho técnico dos estudantes.

Decididamente, buscamos características através das quais a preocupação com a qualidade do ensino jurídico exige voltar o olhar para condições relacionadas à sua generalidade/universalidade, em

particular, àquelas voltadas ao tema de uma formação comprometida com valores e ideais emancipatórios.

Tal busca, que tem permitido nossa visão não pessimista (*a priori,* frisamos!) da expansão numérica das instituições e das ofertas de vagas, tem sido possível na disposição à escuta sensível aos que estudantes têm a dizer; a seguir, sintética exposição de como, em suas "vozes" (significados em suas imagens da justiça), encontramos razões para reafirmarmos o otimismo como esperança encorajadora, para argumentarmos em favor da pedagogia jurídica como ação para a capacidade crítica e criadora nos sujeitos, para compreendermos o currículo jurídico como experiência ativa de responsabilidade social.

COMODIDADE E TENSÃO: CONTRADIÇÕES NAS IMAGENS DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Basil Bernstein (1998), utiliza a metáfora de um espelho construído pela ideologia em toda escola e com o qual há reflexos de imagens que podem ser positivas ou negativas, onde ganha forma e conteúdo a amálgama de elementos visuais e temporais projetando hierarquias de valores. Uma tensão distributiva é inerente, pois quais imagens são dominantes ao ponto de excluir as demais?

Tal questionamento é relativo à distribuição de direitos pedagógicos dos estudantes, direitos relacionados entre si e que repercutem nas hierarquias das vozes consideradas ou silenciadas, especialmente aqui lembrados com relação às possibilidades de estudantes reconhecerem-se a si mesmos. Em síntese:

a) O direito à inclusão refere ao sujeito não ser, simplesmente, absorvido pelo contexto, mas a ser

incluído em níveis pessoal, social, cultural e intelectual, em compasso com direitos de autonomia;
b) O direito à participação não refere apenas aos discursos, às discussões, mas ao ambiente prático de manutenção ou mudança da própria ordem;
c) O direito ao crescimento, na ambiguidade do termo, não é o direito a ser mais, no plano pessoal (intelectual, social, material), mas o direito aos meios para tencionar passado e futuros possíveis, relacionado à confiança em si mesmo, "o direito aos meios para uma compreensão crítica e para novas possibilidades" (BERNSTEIN, 1998).

Com base nos diferentes significados das palavras *pictures* e *images,* W. J. T. Mitchell (2009), desenvolve uma classificação convidativa, baseada em estímulo possível pela língua inglesa, a reconhecermos, respectivamente, imagens que podem ser percebidas em uma estrutura material, vale dizer, imagens que ocupam algum lugar específico no mundo físico, bem como imagens pertencentes ao mundo do pensamento, relacionadas às memórias, às capacidades de articulação significativa de informações variadas, textuais ou verbais, produzidas abstratamente por pessoas.

O autor enfatiza que este estímulo é metodológico e não ontológico, pois, em qualquer caso, as imagens possuem um plano material, seja porque ocupam um lugar no mundo, como uma *Res* (coisa, fungível ou não), seja porque assentadas na realidade de sujeitos (mente-corpo) que lhe dão suporte, com seus conceitos, suas fantasias, suas metáforas.

Nesta esteira, Leite, Duro e Henning (2018), organizam peculiares abordagens nas quais *Images* referem a tratamentos teóricos relacionados às implicações necessárias entre imagens, currículo e justiça; e *pictures* recuperam sentidos e interpretações decorrentes de pesquisas empíricas nas quais houve produções de

imagens que são compreendidas como documentos de natureza histórico-social.

Ao dar vazão a este modo de tratamento às imagens procuramos evidenciar características de um peculiar conflito no âmbito pedagógico, com o qual é possível orientar reflexões fecundas sobre exigências contemporâneas à pedagogia jurídica em favor de agentes comprometidos/as *com* e qualificados/as *para* uma fundamentação ética da ordem jurídica, para as implicações da alteridade como parâmetro das relações intersubjetivas, para a socialidade como critério de sentido das dimensões técnicas do conhecimento jurídico e da práxis da jurisdição.

De um lado, certo senso comum sobre o ensino jurídico no Brasil dos últimos trinta anos, particularmente, pela maneira com que este vem naturalizando imagens negativas a respeito das atuais gerações de estudantes, responsabilizando-as por suposta baixa qualidade na formação intelectual e profissional dos egressos dos cursos de graduação.

Note-se, reiteradas vezes esta responsabilização é tomada *a priori*, baseada em meros preconceitos, com justificações nitidamente despojadas de qualquer exame minimamente contextualizado (ROSOLEN; MASSARUTTI, 2015), outras vezes refletida genericamente a partir de índices de avaliações nacionais (DOTTA; CUNHA, 2014).

Em ambas as perspectivas, possível perceber, proposições de receituários genéricos para melhorias, como se tudo fosse uma questão de simples escolhas e implementações.

A propósito, algo tradicional no ambiente jurídico ao apontar para o contexto pedagógico, olhando de viés, de maneira reflexa, esparsa, isto é, com centralidade em disputas conceituais e políticas referentes às bases da compreensão do fenômeno jurídico, realizando o que designamos "abordagem sobre estudantes"

(SCHMIDT, 2019), que não deixam de ser autoritárias, malgrado intenções progressistas, seja porque o sobre é de quem se presume acima, de quem não discute, julga, seja porque o sobre é de quem discute a respeito, mas à revelia, sem o olhar, sem a escuta.

Em qualquer caso, *Images,* na textura de discursos recorrentes que pretendem definir o real, seja na perspectiva de que a teoria constrói sentidos, não apenas a captura e descreve como realidades pré-existentes, seja porque imagens não apenas representam o mundo, mas o constituem.

No outro lado do referido conflito estão expressões de estudantes, com suas resistências capazes de reivindicar outros critérios para a distribuição de imagens do ensino jurídico, particularmente, na exigência de que a qualidade seja pensada a partir de parâmetros mais sutis, relacionados às implicações de compromissos com a justiça social e a liberdade individual, por exemplo.

Implicações estas que fazem emergir preocupações relacionadas à emancipação como critério que mantém presente o questionamento sobre como não ser imobilizado, sobre como teorizar acerca de sujeito e mudança sem cair em romantismos (LOPES; MACEDO, 2011).

Essencial, nesse sentido, que nossas preocupações curriculares não sejam restritas em descrições das macroestruturas de uma sociedade desigual em seus efeitos supostamente inexoráveis, mas ampliadas no resgate de uma primazia dos contextos pedagógicos, das experiências cotidianas de sujeitos ali implicados, onde são fecundas diversas rebeldias frente ao estabelecido.

Esta ampliação é resgate da noção do sujeito em nível de uma consciência comprometida com mudanças na vida social, o que parece imprescindível se quisermos lidar com as implicações da

graduação em direito e formação de profissionais das áreas jurídicas para um agir em favor da socialidade.

Esta lida tem sido estimulada por estudantes, com suas *Pictures*, especialmente com as imagens que produzem e utilizam para comunicar denúncias de um tecnicismo jurídico que os silencia, que os impede às articulações de diferentes perspectivas de conhecimentos e atividades e que culmina na redução das dinâmicas possíveis ao currículo e seus significados, como será observado adiante.

DIRETRIZES CURRICULARES PELA CIDADANIA E SEDUÇÃO INDIVIDUALISTA

Exatamente no início do novo milênio, em densa e extensa pesquisa documental centrada nas normas e atos administrativos referentes ao ensino jurídico no Brasil, desde o império até os desdobramentos da CF/88, Wander Bastos (2000), aponta a necessidade de estudos que viabilizem a identificação de ideologias na formação de bacharéis em Direito.

Afirma o autor não se tratar de estudos ideológicos, necessariamente, mas estudos que viabilizem a delimitação de objetos para reflexão nos quais haja articulação entre o desenvolvimento legislativo dos currículos jurídicos, os contextos de ensino-aprendizagem e os interesses sociais e políticos dominantes.

Quanto ao contexto pedagógico, especialmente, é tenaz a observação quanto ao permanente, intenso e particular interesse das elites brasileiras no controle sobre processos curriculares. Durante o Império e até a Primeira República, por exemplo, o tema era discutido em nível constitucional, no Parlamento.

Cada movimento neste tema estaria pautado segundo a força econômica e política do Império, da Igreja, de aristocratas; depois, de oligarquias, de herdeiros na propriedade oriunda do escravagismo etc. Em todo o período, uma preocupação reiterada desde a primeira Constituinte e Assembleia legislativa: "da instrução de nossa mocidade depende, em grande parte a consolidação de nosso sistema constitucional" (VENÂNCIO, 2011).

Somente após 1930, interesses de classes médias urbanas integram transformações curriculares, fundamentalmente, em face das implicações da industrialização e do pensamento científico. Em termos de poder político, ocorre um deslocamento ao Executivo, com maior abrangência de atos administrativos, na expansão de órgãos da administração pública mais próximos de contextos pedagógicos locais e seus sujeitos.

Ainda assim, possível perceber que foi mantido o princípio elitista, não apenas pelas condições objetivas restritas de acesso a uma vaga no ensino jurídico, em decorrência das desigualdades sociais e suas ressonâncias na exclusão escolar, mas, amiúde, no interior de um currículo em realização.

No qual a vinculação de propósitos educacionais a interesses sociais e econômicos contingentes, historicamente, resultou na eficácia nacional de um esquema de conhecimento e de linguagem codificados que "dificulta o acesso das camadas sociais emergentes ao ´saber jurídico`, impedindo-as de colocar suas técnicas de reflexão a serviço de seus próprios interesses sociais" (BASTOS, 2000).

Apenas em 1994, com a Portaria 1.886/MEC, haverá fissuras democratizantes neste princípio, a partir do reconhecimento de tensões inerentes aos conhecimentos jurídicos, aos modos de produzi-los, aos sujeitos implicados etc. Compreendê-lo requer observar que houve anteriores fissuras na tradição elitista do ensino

jurídico em seus domínios pedagógicos, através da reforma oriunda da Res. 03/CFE/1972.

Mesmo na ditadura militar, ocorreu, com necessidade, espécie de acerto de contas com as modificações em geral na teoria jurídica, reclamado historicamente por desdobramentos específicos de nossa economia capitalista periférica e da intensa urbanização. Este acerto de contas acabou por criar condições para aberturas interdisciplinares, em rigor, contraditórias a regimes autoritários.

Inovações devidas desde a ditadura de Vargas e reprimidas pelos efeitos do golpe de 1964, acabaram moldando a Res.03/1972 em diversos aspectos, com destaque à consolidação de um ensino introdutório ao Direito no contexto geral das Humanidades, com a abertura de alternativas locais complementarem o currículo mínimo, alternativas de especialização de vocações segundo necessidades regionais, alternativas de disciplinas jurídicas opcionais ao corpo discente, estipulação do quadro da prática forense, embrião dos estágios supervisionados, por exemplo.

A relevância destas transformações exige compreendê-las no ambiente geral de um novo tecnicismo, sob pena de uma avaliação demasiado otimista prejudicar a extensão de seus significados e sua capacidade esclarecedora para uma crítica do princípio elitista e seus desdobramentos no currículo.

No ensino do direito esta novidade se manifestou em modelos de racionalidade e modos de ação que esvaziaram o potencial interdisciplinar da reforma e suas ressonâncias, na redução estritamente dogmática dos problemas do conhecimento e da organização racional do poder político.

Pressupostos de uma ordem desigual socialmente, mantidos por uma ordem ditatorial politicamente, implicaram espécie de positivismo jurídico mais burocrático que intelectual, disseminado menos pela força da teoria e mais pelo iniciar de um processo de

massificação das salas de aula associado à extensão de atividades profissionais privativas, tradicionalmente prestigiadas e supostamente bem remuneradas. Terreno fértil para as formas hierárquicas de ambiente acadêmico seletivo, de raciocínio jurídico estritamente técnico e contencioso, de valores e ideais comprometidos com o *status quo* (BASTOS, 1982).

De qualquer forma, como elemento dos desdobramentos da redemocratização, há motivos para um responsável entusiasmo crítico com as inovações implicadas desde a Portaria MEC 1886/94, durante a vigência da Res. NE/CES nº 09/2004, bem como na atual Res. MEC. 05 de 2018.

Nesta trajetória, há tensões em favor de reais mudanças, no reconhecimento da relevância do ensino jurídico para a construção da consciência sobre a ordem, agora, com necessidade, democrática e baseada na supremacia da Constituição em todas as consequências de natureza teórica e política.

Referimos a estas tensões como movimentos nos planos amplos da teoria, bem como nos contextos particulares das instituições de ensino jurídico que evidenciam rupturas quanto ao compromisso tradicional com interesses de elites e com a racionalidade burocrática estatal; movimentos nos terrenos cotidianos de docentes e estudantes que deslocam o pensamento e a atitude para uma reorganização segundo expressões e propósitos pluralistas, exigentes de pautas críticas e interdisciplinares.

Em linhas gerais, reconhecimento de que ser Projeto Pedagógico é o modo de produção institucional do saber jurídico exigido por uma sociedade comprometida na afirmação de liberdades individuais e justiça social, o que implica, necessariamente, a disposição em relacionar decisões pedagógicas aos modos de conhecer diferentes realidades do Direito, integrando a relação na ampliação da cultura jurídica como elemento

fundamental para a democratização da sociedade, como postula M. C. L. Leite (2004), em seu peculiar desenvolvimento do conceito Pedagogia Jurídica.

Um deslocamento de tal natureza, conforme Wander Bastos, exige compreensão dos modos através dos quais o ensino jurídico, na generalidade de sua formação prática destinada constitucionalmente às funções públicas da jurisdição, constitui-se como esfera educativa, não apenas como requisito para concurso público ou exame de ordem para a Advocacia.

A ausência deste tipo de compreensão estimula invasões de interesses corporativos sobre o currículo jurídico, as quais minimizam, senão impedem, possibilidades com referência às seleções de conteúdos sob valores democrático-sociais, às formas de superação do falso dilema do aprendizado prático sem teoria, ou teórico sem prática, mas, sobretudo, ao desenvolvimento das aulas e demais atividades com olhar ao corpo discente em suas particularidades – urge encontrar imagens dos/as estudantes desvinculadas do "Complexo de Ajax, o mito apegado à cultura da conservação e no desespero da mudança" (BASTOS, 2000).

Que lhes conduz arbitrariamente à assunção de comportamentos pedagógicos resumidos à reprodução do instituído, do estabelecido pelos padrões de uma formação voltada exclusivamente para o desempenho técnico – Ajax é inflexível no dogma interessado apenas nas formas contingentes de *como* se faz justiça, jamais questionando o *quanto* dela é concretizado na vida.

Martinez aborda uma "evolução do ensino jurídico no Brasil" (MARTINEZ, 2012), tomando como referência três momentos básicos segundo a teoria política - Estado liberal, Estado Social e Estado Neoliberal. Aponta o autor para uma visão otimista do cenário resultante da Constituição Federal de 1988 em relação com a Portaria 1886/94MEC. O destaque assenta na ideia de que esta

relação coloca a norma geral do ensino jurídico em consonância com postulados do Estado social.

Contudo, observa que este plano normativo acaba relegado ao plano das formalidades, em razão do avanço das políticas neoliberais dos anos noventa. É neste sentido que o autor reivindica a imperiosidade de uma pedagogia específica ao ensino jurídico, e que seja ela dirigida contra modelos de dominação que advém da realidade brasileira, baseada em intensas desigualdades quanto à eficácia dos direitos sociais e que se desdobram em expressões de dominação referentes a estudantes.

Essas expressões são recorrentes na atividade de docentes que, mesmo vitimados pelas explorações características do mundo do trabalho, acabam reiterando as estruturas do *status quo*, quando impõem modos de trabalho em sala de aula segundo as máximas tradicionais de um positivismo jurídico indiferente às exigências de uma formação voltada para a responsabilidade social.

Encorajando modelos de formação que reiteram a tradição elitista, em uma nova hegemonia neoliberal que faz supor não haver qualquer outro motivo na formação jurídica que não o sucesso pessoal, reduzido este, ainda, à exclusividade do enriquecimento econômico e suas ressonâncias nas hierarquias sociais. De qualquer modo, precisamos entender melhor as repercussões desta ideologia neoliberal entre estudantes, em variações do quanto são seduzidas/os, do quanto a repelem.

Buscamos duas *Images* a respeito da ressonância de pressupostos ideológicos do neoliberalismo em diferentes contextos estudantis. São postulações teóricas sobre as quais podemos avaliar graus de verossimilhança em nossos próprios contextos particulares, ou, ainda provocar uma referência crítica ilustrativa, de caráter abrangente. Dizem respeito ao comportamento pedagógico de estudantes destacando algo que observamos em trabalhos anteriores

– uma captura dos jovens pelo apelo às determinações temáticas e procedimentais impostas por uma combinação estreitíssima da mecânica, no que concerne às formas do conhecimento, e do mercado, em tudo que respeita aos motivos da realização de um Curso de Direito.

O que as torna relevantes é a capacidade de retomarem o caráter crítico da distribuição de imagens como conceitos no ensino jurídico, agora com relação às visões de mundo e compromissos ético-políticos expressos pelos estudantes.

Em abordagem relacionada aos cursos de licenciatura, Magalhães (2006) observa que, mesmo após o enfrentamento de inúmeras dificuldades para chegarem ao ensino superior, os/as estudantes parecem reduzir suas expectativas à aquisição de uma profissão para melhoria de sua situação econômica, para melhoria de sua empregabilidade, reiteradas vezes sequer com interesse no magistério.

Destaca a autora o interesse exclusivo na assunção de postos elevados na divisão do trabalho e "não em como a profissão poderá contribuir para mudar sua condição pessoal e ao mesmo tempo mudar o quadro de uma sociedade profundamente desigual, da qual ele pertence".

Docentes de Direito, Brasil afora, testemunham resistências diante de conteúdos, de atividades de aula, ou de propostas de avaliação não sustentadas em suposta objetividade, que impliquem superações hermenêuticas, que exijam exposição oral ou leitura de clássicos, com reiterado argumento em sentido estrito - *eu só quero prestar concursos (!)*.

De modo mais contundente Allan Bloom (1989) critica a juventude universitária dos EUA com uma densa abordagem sobre o que designa fácil aceitação do relativismo quanto ao que de fato tem

valor na cultura ocidental, especialmente do ponto de vista moral e político.

Esta facilidade segundo o autor, no âmago de traições à democracia e empobrecimento das identidades estudantis, favorece movimentos de fascistas e de saudosistas da escravatura, os quais de modo planejado eludem o caráter atroz de suas ideologias enquanto solapam a firmeza dos referenciais éticos que as condenam socialmente.

Charles Taylor (2011), observa certa característica recorrente desta posição e a designa "individualismo da autorrealização", espécie de individualismo centrado no *self* e desligado de preocupações que o transcendem, em diversos níveis, político, histórico ou religioso.

Resgata, neste sentido, uma imagem de Bloom em que a própria vida é estreitada e nivelada, quando estudantes, respectivamente, distanciam-se da insatisfação com o presente e da consciência de alternativas de superação, bem como abdicam da interpretação das coisas, da poesia e da imaginação.

De qualquer modo, Taylor distancia-se de Bloom e das críticas radicais da modernidade, mas também de seus adoradores acríticos e de tentativas de conciliação, ao resgatar ideais modernos de autenticidade, enfatizando não ser possível negar tratar-se de um ideal degenerado, mas que conserva alguma validade em si, da qual um trabalho de recuperação pode auxiliar a restaurar nossa prática.

Com estes ideais, no modo como articula sua crítica ao individualismo, traz, também, recorrentes denúncias contra um subjetivismo que resume as escolhas na vida a uma ponderação sobre satisfação de interesses exclusivamente individuais, sob o qual a própria individualidade é obstruída em suas potências pela subordinação radical a um senso comum da competição, que não permite a compreensão de que existem bens irredutivelmente

sociais, que não são para um *eu* ou um *você*, mas, necessariamente, *para nós*.

O autor é enfático quando refere ao lado sombrio do individualismo como o "centrar-se em si mesmo que tanto nivela quanto restringe nossa vida, tornando-a mais pobre em significado e menos preocupada com os outros ou com a sociedade" (TAYLOR, 2011). Ora, não se pode pensar que é fácil, ou que basta alguma ação simplificada para superar uma cultura curricular fundada no individualismo hegemônico na cultura jurídica brasileira.

Problemas neste sentido, hoje em dia, podem assumir formas de expressão e sedução dos estudantes mais explícitas em face das tecnologias e das distâncias, da ampliação dos cargos públicos bem remunerados, das promessas do profissionalismo liberal relacionadas ao sucesso e enriquecimento, da indústria da preparação para concursos com suas eficácias reprodutivistas, mas não trazem algo inédito.

Ainda assim, a questão central e viável nas características em disputa no direito brasileiro desde a Constituição da República até os Projetos Pedagógicos de Curso reside em não fazer do currículo uma convocação a estas reduções!

Não há razão para exigir alguma espécie de consciência estudantil baseada na exclusão de interesses na empregabilidade e sucesso profissional, pois não há uma contradição necessária entre uma formação crítica da realidade social brasileira e o compromisso com a concretização da Constituição de 1988 e o sistema de direitos e instituições que dela derivam.

Há muitos elementos nas disputas em níveis de hermenêutica e política constitucional. As tensões e crises daí resultantes não são motivos para paralisia político-pedagógica, ao contrário, são reivindicações histórico-culturais para uma práxis curricular baseada

na autocrítica constante, a qual supõe o diálogo horizontal como método de convívio acadêmico.

Por isso, enfatizamos, o mal-estar decorrente das alardeadas imagens (*Images!*) de baixa qualidade ao ensino jurídico na atualidade e a convocação reducionista acima referida está associado à supressão da índole comunicativa inerente contexto pedagógico operada pela hegemonia do culto a exames padronizados de avaliação em larga escala.

Os quais tomam conta da atividade acadêmica e propõem pessoas sujeitadas, "alunos endoutrinados que fazem o que examistas dizem que é para fazer" (PINAR, 2007), mediante uma linguagem burocrática que faz do ensino a implementação de objetivos de outros e não lugar/momento de criatividade, de intersubjetividade.

A consolidação desta hegemonia no ensino jurídico, mesmo diante das inovações curriculares, desde a redemocratização, pode ser compreendida na cumplicidade de elementos ideológicos e políticos com facilidades práticas relacionadas a aspectos de economicidade e flexibilidade (um/a professor/a versátil para números cada vez maiores de alunos), em combinação com a tradicional crença na garantia de eficácia às mensagens (teoria e prática tradicionais) que, supostamente, constituem conteúdos finais, conclusivos, dirigidos a alunos meramente receptores.

Entretanto, como nenhuma hierarquia é naturalmente dominante, como nenhum procedimento político é perfeito e nenhum estado de coisas é definitivamente completo, por definição, uma hegemonia é sempre instável, permanentemente desafiada – logo, ainda que muitas vezes eludidas pelo *status quo*, há tensões neste cenário, pois "as salas de aula estão repletas de alunos que anseiam por uma formação que vá além da decoreba da legislação brasileira" (NEGREIRO; CANI, 2015).

IMAGENS DA JUSTIÇA *VERSUS* REDUÇÃO TECNICISTA NO CURRÍCULO JURÍDICO

Particularmente, para argumentar em favor das relações necessárias do ensino jurídico com a formação de agentes capazes no resgate da alteridade em diferentes âmbitos do Direito, é imperioso, não somente entusiasmar-se com a realidade destas tensões, mas também voltar o olhar às implicações de um diálogo com concepções filosóficas.

Atentas ao pressuposto de que instituições de ensino, relações professor/aluno, graus de conhecimento e respectivas seleções e opções epistêmicas não podem ser tratadas sob esquemas trazidos do mercado e do poder político, também não de voluntarismos e sentimentos piedosos.

Qualquer projeto sincero com o ensino jurídico precisa considerar estudantes como sujeitos com vontade e capacidade para aprender a lidar com os saberes jurídicos, em algum dos variados interesses profissionais baseados neles, na amplitude das possibilidades dos mundos teórico e técnico.

Essa consideração também precisa ser sincera, o que exige não presumir a legitimidade daqueles interesses, ou, pelo menos, mantê-la em níveis *Juris Tantum.* Cumprir tal exigência é relevante em favor de uma liberdade autêntica, no sentido com que anteriormente Taylor denunciou um individualismo autorreferente, redutor das possibilidades do sujeito, especialmente pela sua condução às primazias da razão instrumental, às insistências em basear opções racionais ao mero cálculo da aplicação mais econômica de meios para determinados fins, onde eficiência máxima e a melhor relação custo-benefício delimitam medidas de sucesso, onde a tecnologia ganha o *status* de solução a todos os problemas da vida, estreitando-a, nivelando-a.

Por isso, em nosso contexto particular, devemos considerar que, em que pese a ideia de liberdade nos contextos pedagógicos ser passível de elaboração ideal em uma reflexão filosófica, o mesmo não ocorre com um curso de sujeitos livres.

Apesar disso, o trabalho filosófico (como disposição sincera, exigível de qualquer ciência, para rever em seu interior os saberes de onde provém), é essencial ao trato do tema, porque a opção pelo pluralismo de valores autênticos não implica aceitação e aprovação de todos os propósitos existentes. Sobretudo, para que seja viável diferenciar na formação jurídica interesses legitimados socialmente de pretensões unilaterais, arbitrárias, é preciso padrões críticos.

Diante da imensidão de padrões passíveis de reconhecimento ou construção, em favor da reflexão aqui desenvolvida, assumimos como critério aqueles que encorajam politicamente e alimentam teoricamente resistências à razão instrumental de modo relacionado ao currículo, especialmente em termos de resistência àquelas *Images* que definem estudantes como indivíduos radicalemente egoistas, sem preocupações comunitárias.

Inicialmente, destacamos a *insensibilidade do quotidiano,* categoria com que Bittar e Almeida (2018), reiteram os termos da crítica da modernidade referida anteriormente, de modo particularmente relacionado a bloqueios limitadores da alteridade.

A insensibilidade tornada oficial bloqueia sentimentos e atos comprometidos com o mundo e as pessoas, faz da rudeza e da frieza elementos determinantes do conformismo que naturaliza absurdos construídos politicamente e que reincorpora no debate público as violências dos diversos darwinismos sociais.

Em termos de conhecimento jurídico e formação profissional para as carreiras jurídicas é dramático o efeito da exclusão deliberada do afeto como dimensão socialmente relevante e epistemologicamente valiosa. Na trilha desta perspectiva, Jurjo

Santomé (2013), organiza a reflexão sobre a voracidade da ideologia neoliberal no âmbito do currículo, com as seguintes categorias:

Fenômeno global de "redefinição direitista da linguagem": quer dizer uma atmosfera intelectual e política na qual há um visível privilégio às visões de mundo conservadoras e de enfraquecimento da cidadania, no qual há debilitação das organizações comunitárias progressistas, ao mesmo tempo em que as pessoas que costumam se preocupar com as dimensões do público são convertidas em suspeitas.

Tal enfraquecimento da cidadania viceja na substituição de tudo o que mobiliza "o social" e que pode remeter discussões curriculares aos grandes temas da humanidade, pelo que é tecnicamente rotineiro, burocrático. Uma lente mercantilista vigia o cumprimento dos "conteúdos estrela" e os constitui como expressões culturais autênticas no interesse do trabalho, supondo estudantes obedientes, cumpridores das ordens de quem, circunstancialmente, exerça o poder;

"*Ser humano neoliberal*" - desdobramento em níveis da subjetividade de postulados da economia de mercado dominada por caracteres tecnológicos e financeiros, os quais (re)instrumentalizam sistemas educativos a partir de dois objetivos: mercantilizar a educação, fazer dela mesma um mercado em sentido estrito, e projetar modelos de desenvolvimento da experiência educacional para que do processo de formação o pensamento neoliberal e correlatas medidas políticas e econômicas sejam assimiladas como únicos meios ou caminhos para melhorar a sociedade.

Um sujeito formado neste viés, entre outros aspectos, assumiria a competição como inerente a todos aspectos da vida social; subordinaria a vida pessoal inteiramente a ideais de apropriação material; aceitaria em definitivo noções positivistas do

conhecimento neutro, objetivo e padronizado, especialmente em relação à economia.

Percebendo-a como racionalidade independente do âmbito político; desenvolveria uma personalidade autoritária pela exclusão do valor em contemplar a justiça social e suas exigências de liberdade e igualdade; reduziria sua própria liberdade, na incapacidade para a alteridade, para a intersubjetividade – todo outro será suposto apenas como oportunidade ou ameaça.

O futuro do pretérito utilizado como tempo verbal na síntese acima é uma licença permitida pelos propósitos emancipatórios que caracterizam o autor, pois pretendemos evidenciar que há resistências estudantis ao cenário individualista neoliberal. São nítidas e são fortes as ações para um *ser humano neoliberal* no ensino jurídico, mas não são, ainda, definitivamente exitosas.

Em contraste às *Images* que fomentam a ideia de uma baixa qualidade do ensino jurídico, baseadas em preconceitos ou resultados de avaliações baseadas em desempenho segundo padrões tecnicistas, verificamos *Imagens da Justiça* produzidas, mediante desenho manual, por estudantes ingressantes e concluintes de quatro universidades brasileiras, as quais apontam para o *Ser humano utópico,* as quais permitem aposta curricular otimista de superação do Mito de Ajax no meio estudantil, que:

> [...] se baseia em incidir em todos os temas, do passado e do presente, mostrando que sempre a inovação, as lutas pela justiça, pela melhoria da sociedade são imprescindíveis para se ter êxito (SANTOMÉ, 2018).

O método adotado para a análise das imagens, desde o trabalho inicial e outros dele derivados, o Método Documentário de

Interpretação, foi proposto originalmente por Karl Mannheim, sociólogo húngaro, em cujo livro "Ideologia e Utopia", lançado em 1929, encontramos os fundamentos de uma Sociologia do Conhecimento.

Sucintamente, podemos afirmar que, para esta, como método, importa acessar às visões de mundo em um contexto de ação coletiva, identificando as similaridades e as diferenças presentes no grupo, o que pode apontar nas atividades coletivas a existência de movimentos, na perspectiva de mudanças ou de conservação, seus conceitos, formas de agir e formas de pensamento (MANNHEIM, 1986).

A proposição de Mannheim, no que concerne ao Método Documentário, foi atualizada pelo sociólogo Ralph Bohnsack, em encontro com diferentes tradições no tratamento de imagens, com a qual há revisões relacionadas ao método e à metodologia no sentido de transformá-la "em instrumento de análise para a pesquisa social empírica" (WELLER, 2002).

Neste movimento são levadas em conta as três etapas articuladas que o autor prevê no processo analítico - pré-iconográfica, iconográfica e iconológica. Assim, o/a pesquisador/a, após concentrar-se no "o que" são fenômenos culturais e sociais, nas duas primeiras etapas, muda a perspectiva de análise para o "como" esses são produzidos, "o modus operandi da produção e, respectivamente, da formação dos gestos" (BOHNSACK, 2007).

Essa última etapa do processo, de maior abstração, permite atingir o propósito principal da investigação com base no Método Documentário, não nos limites da reconstrução de uma ação, mas do sentido que assume em seu contexto específico.

Com base nessa metodologia, desenvolvemos a análise das imagens da justiça produzidas pelos estudantes em três etapas inter-relacionadas. Após, realizamos uma análise comparativa, entre

ingressantes e concluintes. No desenvolvimento desse processo, entre outros aspectos relevantes, observávamos a recorrência do conceito de uma justiça institucional particularmente, entre estudantes concluintes, com aspectos preponderantes na justiça estatal; ao contrário, nas imagens produzidas por ingressantes, eram evidentes questões de justiça social, especialmente relacionadas às desigualdades econômicas, sexuais, raciais etc.

Diversas hipóteses de trabalho emergiram destas observações. Aos propósitos do presente ensaio, resgatamos que as comparações entre ingressantes e concluintes podem esclarecer muito sobre os níveis em que sonhos e ideais são ou não modificados com uma formação baseada na apropriação individual da técnica jurídica e o quanto estas modificações nos fazem pensar sobre os projetos pedagógicos dos cursos e as práticas de especialização formal dos currículos.

Conforme observamos anteriormente, houve densas transformações no ensino jurídico brasileiro a partir da Portaria 1886/94. Designamos como Virada Curricular, metaforicamente, a expressão consagrada em virada linguística, virada cultural, virada pictórica, para referir expressamente às mudanças que implicaram diferenças cruciais nos modos de conceber e nas maneiras de tratar o ensino do Direito, as quais recuperaram da marginalização, ou mesmo do esquecimento, a primazia dos contextos de realização pedagógica com as incontáveis tramas e relações de poder neles estabelecidas, apontando para processos democráticos em nível da política e pluralistas em nível da epistemologia jurídica.

Ocorre que as imagens da justiça produzidas por estudantes comunicaram uma denúncia crucial – referente à Cultura *Vade Mecum* (SCHMIDT, 2019), como negação dos valores possíveis na virada curricular, uma verdadeira captura da liberdade e criatividade estudantis por um apelo permanente às determinações temáticas e

procedimentais de exames de avaliação baseados no desempenho individual.

Um apelo ao silêncio como mensagem inexorável do poder, no sentido bernsteniano, um apelo à omissão quanto à diversidade, da qual o ensino jurídico em todo o Brasil é tornado um só, segundo uma lógica intensamente individualista e tecnicista, na recorrência de um *Vade Mecum* que não é apenas um instrumento de trabalho, mas um convite à mudez, um "vem comigo" que diz ao/à estudante "o que precisas para aprender Direito, está em mim e não em ti"; um convite a uma formação da consciência pedagógica em que estudantes são prescindíveis ao "quê" do currículo.

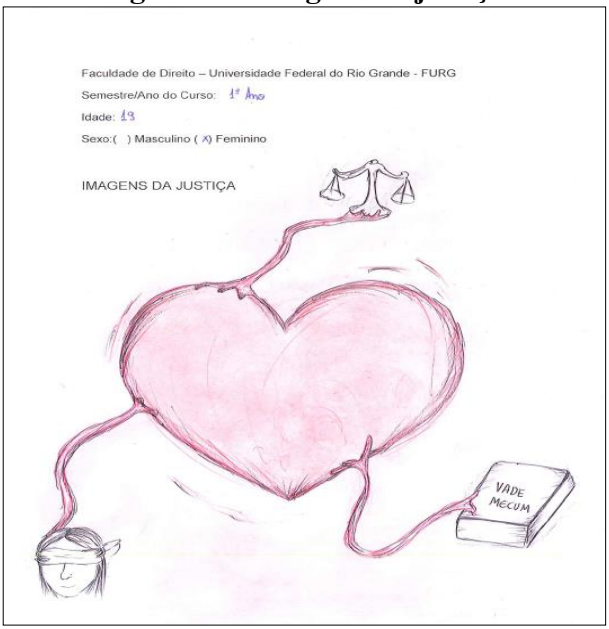
Esta denúncia é demonstrativa de um quadro preocupante, revelador de que as *Images* da qualidade do ensino e de estudantes pautados no individualismo autorreferente não são inocentes, sequer aleatórias, mas são atitudes inerentes ao movimento ideológico em favor do instituído, produzindo políticas ostensivas para um currículo reduzido pelo impedimento à proliferação de sentidos.

Mas também é demonstrativa de *Pictures*, como imagens que agem no mundo pedagógico-jurídico, no sentido de que não há renúncia definitiva em relação às possibilidades do sujeito, postulando que voltemos o olhar às políticas curriculares para além de seus documentos oficiais, em expressões da experiência em suas realizações como situações singulares.

CONCLUSÃO

Neste sentido, à guisa de conclusão, destacamos análise sintética de imagem especialmente relacionada ao presente ensaio por seu ímpeto provocativo, em favor de reflexões com estudantes e não, simplesmente, sobre eles/as:

Figura 1 – Imagens da justiça



Fonte: FURG (s.d.).

No Sentido Pré-Iconográfico (Imanente) - Um coração, três laços de ligação, detalhes de encaixe, ligado a uma balança, situada acima, a uma cabeça de um ser humano, situada abaixo e do lado esquerdo e um livro com a inscrição *Vade Mecum*;

No Sentido Iconográfico (Expressivo) - O coração no exato estilo em que desenhado, colorido em vermelho, corresponde a uma alusão tradicional às emoções humanas relacionadas ao afeto; a cabeça, com a venda nos olhos corresponde a tradicional deusa Themis e o livro, pela sua inscrição, ao conjunto de textos legais;

No Sentido Iconológico (documentário) - Relações que apontam para a primazia de sentimentos nobres como "motivo" das

relações entre imparcialidade, equilíbrio e conhecimento, como categorias jurídicas reunidas pela emoção!

No acervo de imagens são recorrentes símbolos tradicionais da cultura jurídica, como na imagem em análise, com deusas Themis e balanças. Ocorre que a análise comparativa promove inesgotáveis possibilidades de diferenciações, desde a estrutura formal das imagens até seu sentido documentário e o que através delas é comunicado quando associado ao contexto estudantil.

No entanto, nesta imagem, o *Vade Mecum*, um tipo de publicação que apenas reúne textos da Constituição e de Codificações Legais e que, em termos históricos, pode ser compreendido como algo bastante recente e quiçá apenas recorrente no Brasil, especialmente em relação com os outros símbolos implicados, milenares e espraiados por todo o ocidente, está relacionado em um mesmo patamar de importância na disposição da cena.

Assim, já não se pode resumir seu significado a um mero instrumento de trabalho, considerando o contexto do produtor da imagem convidado a representar a justiça com um desenho manual.

Há um elemento novo fundamental, mesmo no recorrente emprego de símbolos tradicionais, com um tipo de feitio, de composição, que movimenta os sentidos e significados mais para uma visão contestatória frente às instituições jurídicas, do que, propriamente, uma reprodução acrítica de alguém que apenas pretende ingressar no *establishment* do mundo jurídico e suas ilusões de riqueza e *statu*s social.

Apenas o coração é colorido e em seu traço há movimento, em sua textura há pulsação e em seu motivo há atitude – a imparcialidade, o equilíbrio e o conhecimento não pairam isolados no vácuo de suas formalidades, mas ganham unidade através da captura que os integra ao centro problemático daquilo que refuta a

insensibilidade, a rudeza, a frieza, a irresponsável instrumentalidade da razão e que vai de encontro ao instituído.

Fazer do ensino jurídico um agir de encontro às expressões do instituído é uma tarefa que envolve resistências aos discursos pautados no controle da difusão de sentidos possíveis ao currículo, aos discursos e teorias postulantes de identidades fundadas em estereótipos e fixadas em valores supostamente inquestionáveis, o que requer, não apenas contra-hegemonias, "mas impedimento a que se fortaleçam de tal maneira que seja impossível questioná-las" (LOPES; MACEDO, 2011).

Há estudantes de direito, Brasil afora, centrados na busca da felicidade e conforto pessoais, às vezes com boas condições materiais, outras vezes com dificuldades severas pela sobrevivência econômica, mas que não são imunes à presença do afeto como elemento de uma boa formação inetelectual e profissional.

Estudantes que não fazem do sonho individual uma disrupção necessária com a insistência por dias melhores, que não abdicam da esperança como um tema social, que não abandonam seus semelhantes, nem se postam resignados diante das injustiças cometidas contra indivíduos e grupos fragilizados em nossa sociedade hierárquica e desigual.

Enfim, é preciso manter contestadas as *Images* depreciativas do ensino jurídico, sobretudo, em relação àquelas que pintam estudantes como necessariamente movidos pelo desencanto ou descrença com relação ao seu papel para transformar as instituições jurídicas em favor de uma elevação dos padrões de sociabilidade.

É urgente voltar o olhar às *Pictures* com que eles/as denunciam uma cultura curricular resumida ao instituído e postulam cenários de um currículo instituinte, onde sujeitos agem, decidem e exigem distribuição eficaz de direitos pedagógicos, mantendo visível a hipótese de ser impossível uma formação jurídica de qualidade sem

estudantes livres, de ser impossível uma formação comprometida com a justiça social, precisamente como justiça distributiva, sem que ela própria possa ser realizada segundo alguma de suas formas.

Este deslocamento do olhar não é tarefa fácil, lida com a crítica em geral, mas exige autocríticas em particular, vale dizer, pelo questionamento sobre o quanto somos capazes de ver, não apenas como intenção, ainda que sincera, mas de nos esforçarmos pelo desenvolvimento de aptidões para o reconhecimento de acontecimentos recorrentes no país e em nossas salas de aula; ou, ainda, ao contrário, para enxergarmos o cotidiano da sala de aula e podermos ver melhor espelhos da experiência jurídica brasileira em *devir*.

Uma virada no olhar para aprendermos a escutar vozes que se rebelam contra o *status quo,* nas variadas imagens com que estudantes produzem significados que deixam em aberto o ensino jurídico como um campo fecundo para resgates da primazia da alteridade, porque reverberam, como há tempos reiteradamente insistimos, ecos de Mannheim na resistência aos apelos do arrivismo, na forma de uma "tomada de consciência, para uma formação intelectual baseada na predestinação a se tornar advogado dos interesses espirituais do todo social" (LÖWY, 1998).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G.; BITTAR, E. **Curso de Filosofia do Direito**. São Paulo: Editora Atlas,2018.

BASTOS, A. W. **O Ensino Jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Júris, 2000.

BASTOS, A. W. "Ensino jurídico: tópicos para estudo e análise". **Seqüência: Estudos Jurídicos e Políticos**, janeiro, 1982.

BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control simbólico e identidad**. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

BLOOM, A. **O declínio da cultura ocidental**: da crise da universidade à crise da sociedade. São Paulo: Best Seller, 1989.

BOHNSACK, R. "A interpretação de imagens e o método documentário". **Sociologias**, n. 18, 2007.

BOHNSACK, R. "A interpretação de imagens segundo o método documentário". *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

DOTTA, A. G.; CUNHA FILHO, V. F. "A qualidade do ensino jurídico no Brasil". **Cadernos da Escola de Direito e Relações Internacionais**, vol. 20, 2014.

LEITE, M. C. L. "Pedagogia Jurídica e Democracia: possibilidades e perspectivas". **Anais do VIII Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2004.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. **Teorias de currículo**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Editora Cortez, 1998.

MAGALHÃES, A. L. "Teoria crítica do currículo: contribuições para uma breve reflexão sobre o papel do professor universitário nos cursos de licenciatura". **Revista E-Curriculum**, vol. 1, n. 1, 2005.

MANNHEIM, K. **Ideologia e utopia**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

MARTINEZ, S. R. **Pedagogia Jurídica**. Curitiba: Editora Juruá, 2012.

MITCHELL, W. J. T. "Como caçar (e ser caçado por) imagens. Entrevista - Daniel B. Portugal e Rose de Melo Rocha". **Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação**, vol. 12, n. 1, 2009.

NEGREIROS, D.; CANI, L. S. "Grupos de oposição: ressignificando o ensino jurídico à luz da pedagogia de Paulo Freire". *In*: FRANCISCHETTO, G. P. P. (org.). **Estratégias de ensino nos cursos de direito**: (des)encontros entre teoria e prática. Curitiba: Editora CRV, 2015.

PINAR, W. F. **O que é teoria do currículo**. Porto: Editora Porto, 2007.

ROSOLEN, A. V.; MASSARUTTI, E. A. S. "Retrospectiva histórica do ensino jurídico no Brasil". **Anais do XXIV Congresso Nacional Do CONPEDI**. Belo Horizonte: UFMG, 2015.

SANTOMÉ, J. T. "Currículo, Justiça e inclusão". *In*: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

SANTOMÉ, J. T. "A justiça curricular nas atuais políticas educativas e curriculares". *In*: LEITE, M. C. L.; HENNING, A. C.

C.; DIAS, R. D. (orgs.). **Justiça curricular e suas imagens**. Porto Alegre: Editora Sulina, 2018.

SCHMIDT, E. S. **Cultura *Vade Mecum* ou da injustiça curricular**: uma análise sobre o ensino jurídico brasileiro a partir de imagens da justiça produzidas por estudantes de Graduação em Direito no sul do Brasil (Tese de Doutorado em Educação). Pelotas: UFPel, 2019

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

TAYLOR, C. **A ética da autenticidade**. São Paulo: Editora É Realizações, 2011.

VENÂNCIO FILHO, A. **Das Arcadas do Bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Editora Perspectiva, 2011.

WELLER, W. *et al*. "Karl Mannheim e o método documentário de interpretação: uma forma de análise das visões de mundo". **Revista Sociedade e Estado**, vol. 17, n. 2, 2002.

CAPÍTULO 3

O Impacto da Cultura na Concepção de Direitos Humanos: Construindo Pontes nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil

O IMPACTO DA CULTURA NA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO PONTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM DIREITO NO BRASIL

Fernanda Duarte

Rafael Mario Iorio Filho

Bárbara Gomes Lupetti Baptista

É com uma certa dose de ousadia que nos juntamos àqueles que tem se preocupado em descobrir quais são as perguntas mais importantes que devem ser enfrentadas quando se busca estabelecer um equilíbrio adequado entre normas universais e diferenças culturais.

Nossas preocupações acadêmicas e pesquisas têm se centrado mais em problemas locais, sendo que os sistemas jurídicos externos nos servem como uma inspiração para reflexões comparadas, marcadas pela diferença.

Na verdade, nossa indagação norteadora, preocupada em tentar entender se "a cultura importa?", pode ser situada no já conhecido debate entre relativismo cultural e universalismo moral (SEGATO, 2006), se colocando como uma alternativa de terceira via, já que diretamente se pretende estabelecer um balanço adequado para esta dicotomia.

Partimos do pressuposto de que essa alternativa é possível, e assim não nos dedicamos ao debate filosófico sobre possibilidade da mesma. Nem temos a pretensão de aqui trazer respostas a essa indagação que talvez precise ser sempre reinventada. Mas,

gostaríamos de apresentar algumas observações singelas, nenhuma delas originais em si mesmas, que possam ajudar a iluminar esse difícil percurso que admite a constituição de uma noção de direitos humanos alinhada com o reconhecimento do caráter multicultural da sociedade contemporânea.

Precisamente neste texto, imaginamos e compartilhamos um caminho alternativo, que poderia ser construído, com a intenção de propor um certo equilíbrio entre essas duas concepções e, tendo isso em mente, gostaríamos de sugerir que certas ideias podem ser muito úteis na construção deste caminho, através de estudos interdisciplinares a serem realizados nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil, com fins à difusão, reflexão, problematização e efetivação de políticas em prol dos direitos humanos.

Nessa linha, nossas observações podem ser organizadas em três conjuntos de ideias:

a) A compreensão do Direito como um conjunto de discursos e práticas locais;

b) A utilidade da categoria teórica "sensibilidades jurídicas" de Clifford Geertz (1983);

c) O reconhecimento de que a cultura interfere na socialização e eficácia social do Direito: pessoas, histórias, tragédias.

E, a partir dessa sistematização de ideias, passando da reflexão ao pragmatismo, acabamos, na parte final do texto, propondo algumas atividades, a serem desenvolvidas no espaço privilegiado dos PPGDs, para dar conta da construção desse caminho interdisicplinar e reflexivo sobre o direito e sobre a cultura e, mais especificamente, sobre os direitos humanos.

O DIREITO ENQUANTO PRODUTO DA CULTURA: ENTRE TEORIAS IDEALIZADAS E EMPIRIAS POSSÍVEIS

No particular, chamamos a atenção para uma fala do Professor Daniel dos Santos, sociólogo angolano da Universidade de Ottawa, quando nos encontramos no "Seminário Brasil-Angola: Estado, Direito e Sociedade", nos idos de 2009, no Rio de Janeiro/Brasil.

Dizia então o sociólogo, que o Direito, em última análise, é um conjunto de discursos e práticas – e é claro que podemos nos perguntar: quais discursos e práticas? E novamente aqui nos recusamos a aceitar o desafio de apontar quais seriam os critérios de atribuição do estatuto de juridicidade, já que, de certa forma, foge ao tema proposto para reflexão (KELSEN, 1998; HART, 1961; REALE, 1967).

De toda forma, o importante desta afirmação é que ela nos remete ao lugar das relações sociais e de sua teia de significados, nos servindo para valorizar a dimensão das práticas, rituais e representações que impactam diretamente o Direito (KANT; VARELLA, 2008). Sendo assim, nos permitimos pensar que o direito é um produto cultural, a despeito de sua vocação normativa universalista (SILBEY, 2010).

Se é inegável a expansão valorativa dos direitos humanos na atualidade, é igualmente inegável a incapacidade do Direito de cumprir com a promessa de proteção a esses direitos que residem na vida real (BOBBIO, 1992).

> A partir daí o reconhecimento dos direitos humanos foi se expandindo [...]. Esta expansão do reconhecimento jurídico dos direitos humanos não impediu, contudo, que este século presenciasse

> genocídios sem precedentes, purgas sinistras, massacres e perseguições, intervenções sangrentas de grandes potências nas vidas dos povos, fome, enfermidades evitáveis e analfabetismo nas regiões atrasadas do mundo, a ameaça permanente de explosão nuclear (NINO, 1989).

Com isso, queremos dizer que, se idealmente podemos excluir a dimensão social do Direito, é certo que, na vida real, as práticas são relevantes, e assim importam (GEERTZ, 1983). E é justamente no mundo das práticas, das relações sociais, que o direito falha (FRIEDMAN, 1975).

E com maior severidade, se considerarmos que, apesar da existência de inúmeros documentos legais das mais diferentes ordens (tais como: Tratados Internacionais, Constituições e Cartas de Direitos, etc.).

Se perpetuam, ainda, notórias violações aos direitos humanos no mundo atual, independentemente de fronteiras geográficas, podemos assumir que entre teorias idealizadas e empirias possíveis existe um longo caminho a ser trilhado; e que, o plano da norma, por si só, tem se revelado incapaz de conformar e moldar as condutas pretendidas em seus textos.

No campo do discurso, com efeito, podemos considerar que a agenda dos direitos humanos vem sendo bastante acionada e mobilizada na seara jurídica. Porém, no campo da efetivação, existe um longo caminho, assim como o da cidadania, para tornar possível a promoção, a defesa e a concretização dos direitos humanos no Brasil.

Apesar do respaldo teórico, é certo que, no campo prático, esses direitos ainda encontram óbices importantes em sua efetivação.

"SENSIBILIDADES JURÍDICAS": UMA CATEGORIA ANTROPOLÓGICA QUE EXPLICITA O QUANTO A CULTURA IMPORTA

Se admitirmos que parte dessas falhas (entre o discurso sobre a importância da cultura e dos direitos humanos e as práticas voltadas à efetivação desse discurso) possam ser atribuídas à incapacidade dos conceitos jurídicos de ostentarem significados unívocos para diferentes pessoas (e aqui nos recordamos dos registros que apontam para a dificuldade/necessidade que os instrumento normativos internacionais precisam enfrentar para "negociar" a adesão a cláusulas morais, como, por exemplo, de igualdade), a ideia de "*legal sensibility"* nos parece ser bastante operativa (GLUCKMAN, 1968).

Essa categoria aponta na direção de um caminho de entendimento mútuo, de aproximação do outro, compreendendo-o como diferente, integrante de "uma outra" cultura jurídica. É, portanto, um conceito-chave para a compreensão do Direito enquanto manifestação de uma cultura.

E este conceito-chave pode prevenir possíveis transplantes acríticos de categorias jurídicas que, ao final, resultam em "invenções fora de lugar" com baixa capacidade e potencialidade de interferir na realidade e moldar comportamentos - ou que implicam na aplicação de práticas impostas pela força.

O antropólogo norte-americano Clifford Geertz (1983) foi quem propôs a categoria de "legal sensibility" (sensibilidade jurídica) como forma de explicar as bases culturais do Direito, tornando-o um produto necessariamente local.

Vejamos um caso narrado por Geertz, que é muito elucidativo para a compreensão de que existem distintas concepções

de justiça (sensibilidades jurídicas) e de que o Direito é sempre, necessariamente, local.

Geertz (1983), compara três distintas visões de mundo (islâmica, índica e malaia), que explicitam três distintas formas de administração de justiça e de concepções sobre o justo e o injusto. Referimo-nos a este texto porque nele Geertz narra um caso empírico, ocorrido em 1958, em Bali, em que um dos habitantes dessa ilha, chamado REGREG, enlouquece por causa da aplicação local de um Direito que era tido como socialmente legítimo, mas que, para ele, individualmente, pareceu demasiado injusto.

O problema de REGREG começa quando a sua esposa foge com um homem de outra aldeia. REGREG, furioso, exige do conselho da aldeia uma providência para trazê-la de volta. Embora todos compartilhassem dos sentimentos de REGREG, não puderam decidir o caso, porque, em Bali, assuntos privados eram resolvidos no âmbito dos grupos de parentesco, não pela aldeia, logo, o tema estava fora da jurisdição do conselho local da aldeia, e, portanto, eles não poderiam intervir.

A vida seguiu e meses mais tarde chegou a vez de REGREG assumir como um dos cinco chefes do conselho, segundo as regras locais. Por causa da decepção anterior, decorrente do fato de o conselho não ter intervindo em seu favor quando a sua esposa fugiu da aldeia, REGREG recusou-se a aceitar o posto ao qual estava obrigado por norma local.

Em resumo, o descumprimento da regra local levou-o a perder o terreno de sua casa, seus direitos políticos, sua posição hereditária e o acesso aos templos da aldeia. Mesmo seus familiares mais próximos foram obrigados a abandoná-lo. REGREG vagava pela aldeia a esmo, remexendo em montes de lixo em busca de sobras de comida, até perder completamente a razão e enlouquecer. O caso é ilustrativo de que existem distintas noções de justo e que a

sensibilidade jurídica local não pode ser ignorada por um membro integrante daquela cultura.

Em outro escrito, Geertz (1983), cita outro exemplo etnográfico, de seu próprio diário de campo, que também demonstra três interpretações culturais completamente diferentes e bastante elucidativas para o mesmo fato: a do judeu, a dos berberes e a dos soldados franceses. Em breve síntese, o caso contado por Geertz foi o seguinte.

Um comerciante judeu, chamado Cohen, teve o seu mercado roubado por invasores de determinada tribo berbere, que, além de levar as suas mercadorias, planejavam queimá-lo vivo. Porém, ele conseguiu fugir. Para que se entenda o contexto: o local onde se situava o mercado de Cohen - que foi roubado - era ocupado por soldados franceses, por imposição legal.

Mas, de fato, permaneciam em vigor os arranjos de segurança e de negociação locais e os regulamentos tradicionais. Ou seja, tratava-se de um local em que havia uma instituição de segurança oficial (composta pelos soldados franceses), mas que funcionava a partir de formas tradicionais de organização.

Devido ao roubo ocorrido, Cohen foi reclamar providências ao capitão francês, solicitando-lhe autorização para que pudesse retomar as mercadorias roubadas. O regulamento tradicional determinava indenização de quatro ou cinco vezes o valor das mercadorias roubadas.

O capitão disse que a autorização não poderia ser oficial, já que os arranjos tradicionais de negociação não estavam amparados na Lei, mas, verbalmente, autorizou-o a ir advertindo-o, no entanto, de que se ele fosse morto, seria problema dele próprio, de Cohen. Ele foi, acompanhado de berberes e do xeque local.

Ou seja, Cohen fez exatamente aquilo que todos legitimavam, inclusive o capitão francês, verbalmente, embora a

orientação oficial fosse distinta. Em palavras diretas: Cohen fez tudo como "mandava o figurino local", mas que não estava oficialmente previsto. Chegando à tribo dos ladrões berberes, Cohen e "seus seguidores", em vez de consensualizarem, capturaram o seu pastor e roubaram os seus rebanhos.

A tribo os perseguiu e, após o impasse, resolveram todos que, em vez da rebelião, o melhor seria, naquele caso, negociar a indenização. Terminado o consenso, resolvida a situação de forma satisfatória tanto para Cohen quanto para os berberes, Cohen retornou ao mercado.

Lá chegando, os franceses não entenderam a negociação e decidiram que não poderiam legitimar a situação, interpretando que Cohen seria espião de outra tribo berbere, de rebeldes. Prenderam Cohen e se apossaram do rebanho que ele havia ganhado a título de indenização – paga pelos próprios berberes da tribo dos ladrões. Passado um tempo na prisão, os franceses soltaram-no.

Quando ele foi reclamar o rebanho, o capitão lhe disse que nada poderia fazer, porque o problema não seria seu. A sua família o havia dado como morto. Eis, portanto, um exemplo empírico que demonstra distintas formas de se interpretar o mesmo fato, a partir de perspectivas específicas, necessariamente, particulares e contextuais.

Neste mesmo livro, Geertz (1973), tem um capítulo intitulado "O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem", em que a sua principal questão é situar os dilemas da antropologia para conciliar a ideia de natureza humana à de cultura.

Quer dizer, Geertz pressupõe que não existem homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, mas, ao mesmo tempo, traz à discussão o fato de que existem algumas características que identificam uma unidade básica da humanidade e que não podem ser ignoradas.

Assim, em sua leitura sobre o tema, Geertz propõe que o desafio antropológico está no fato de que a circunstância de coexistência entre uma concepção uniforme do homem e uma perspectiva culturalista torna muito difícil traçar uma linha distintiva entre o que é natural, universal, e o que é convencional, local e variável.

E, além disso, problematiza a ideia de que, se classificar em um ou em outro grupo, não ajuda a entender as questões sociais concretas que se colocam diante de nós. Em sua proposta reflexiva, Geertz ajuda a entender que, no lugar de sermos seres acabados, somos seres dinamicamente reconstruídos pela cultura. De nada adianta identificar o código universal se os padrões culturais envolvidos na construção desse homem são específicos. Segundo ele próprio:

> [...] assim como a cultura nos modelou como espécie única – e sem dúvida ainda nos está modelando – assim também ela nos modela como indivíduos separados. É isso que temos realmente em comum – nem um ser subcultural imutável, nem um consenso de cruzamento cultural estabelecido [...] aqui, ser humano certamente não é ser Qualquer Homem; é ser uma espécie particular de homem, e, sem dúvida, os homens diferem [...] (GEERTZ, 1973).

Nesse sentido, buscar a generalidade não vai ajudar a encontrá-la. Ao contrário, é na busca da especificidade, na perspectiva antropológica de analisar as distintas maneiras de "ser homem", no particular, no concreto, que vamos consolidar uma análise sistemática dessas diferentes maneiras.

E é, também nessa linha, que a percepção da cultura como algo constitutivo da diversidade humana, vai nos ajudar a nos

deslocarmos de um lugar etnocêntrico para um lugar de alteridade, tão caro à agenda dos direitos humanos e à construção das pontes entre saberes e pessoas (e, ao mesmo tempo, tão inovador para o campo jurídico, constituído de pretensões universalizantes e pouco receptivo às diferenças).

A CULTURA REALMENTE IMPORTA! PONTES (E NÃO MUROS) ENTRE SABERES, PESSOAS E CULTURAS

Também aqui é importante compreender que a cultura jurídica é de um lado, uma forma de produção da verdade e de outro, uma configuração do político.

> O papel da cultura deve ser compreendido de maneira mais modesta e mais justa: ela não dita nada, não constrange a vontade política, não paralisa os determinismos sociológicos, jamais imuniza completamente contra as derivas mais graves, mas, sim, as favorece ou impede, as prepara ou retarda. Assim, a cultura não dita solução alguma – ela estabelece a tela de fundo conceitual sobre a qual os debates passam a ser sentidos. A cultura permite pôr a nu um fundo conceitual, descobrir um vocabulário para o qual ainda não existe dicionário, uma gramática que não julga prematuramente os enunciados, mas que possibilita o retraçar de sua gênese (GARAPON; PAPADOPOULOS, 2008).

Neste texto, com os pressupostos apresentados, pretendemos pensar sobre a possibilidade de encontros entre conhecimentos diversos – Direito, Antropologia e Ética – a fim de se tentar entender

de que modo uma área pode ajudar a compreender melhor a outra e vice-versa.

E vamos imaginar, como referenciado, um caminho alternativo (e possível), que possa ser construído com a intenção de propor um certo equilíbrio entre saberes e culturas. Nessa linha, a ideia de dialogar com a antropologia, no que toca ao plano ético que se cristaliza normas jurídicas, busca nos ajudar a entender e colocar em debate a seguinte questão, que nos guia durante a escrita deste texto: é possível pensarmos em uma moral válida em escala planetária?

Ou, quais são os caminhos a serem trilhados que permitam um melhor entendimento entre diferentes? E ainda que o plano ético opere em termos de universalização, e que esse é o ideal último dos direitos humanos, os estudos antropológicos nos têm ensinado que relativizar é um passo na direção de compreender os sentidos e significados, que variem de sociedade para sociedade e mesmo dentro de uma mesma sociedade, com subgrupos distintos.

Se classificar o direito como sendo um ramo do conhecimento que deve ser interpretado à luz do "saber local" não é novidade entre antropólogos, certamente essa dimensão relativista ainda é bastante impactante (e desconcertante) para juristas clássicos.

A ideia de que a formulação de regras gerais só tem sentido quando derivam de um contexto próprio, individualizado, pode ser muito prosaica para a antropologia, mas é bastante inovadora do ponto de vista jurídico.

A antropologia se apresenta como um ramo do conhecimento que sempre conviveu com a fuga ao etnocentrismo e a partir da dimensão de que o direito recebe distintos sentidos conforme as sensibilidades jurídicas da sociedade em que se aplica. O Direito, ao contrário, sempre foi reativo a qualquer interdisciplinaridade que

confrontasse as suas certezas e que o retirasse do confortável campo das verdades incontestáveis (e uniformizadoras).

A ideia de uniformização internaliza uma forma etnocêntrica de agir diante do mundo e exclui a relativização como comportamento necessário para o convívio em uma sociedade plural. O texto de Marshall Sahlins, intitulado "Cultura e Razão Prática" (SAHLINS, 1979).

É didático para o exercício de uma compreensão mais desconstrutiva, no sentido de chamar a atenção para o fato de que quando classificamos e categorizamos as coisas a partir de um determinado recorte, não significa que não existam outras formas diferentes de organizar essas mesmas coisas, mas simplesmente que elegemos a que nos pareceu mais adequada.

Em seus dizeres, "é também conhecimento comum antropológico o fato de que o 'esquema racional e objetivo' de qualquer grupo humano nunca é o único possível.". No entanto, no mundo do direito não estamos acostumados a nos estranhar e a pensar na possibilidade de que sempre existe uma forma diferente de fazer as coisas que fazemos.

E tampouco estamos habituados, no Direito, a entender que existem culturas diferentes, que fazem as mesmas coisas que nós fazemos, só que de outro jeito, a partir de outros códigos morais e sociais, estranhos aos nossos, porém, nem por isso, menos importantes (ou necessariamente retificáveis pelos nossos).

Não costumamos nos perguntar ou perguntar aos outros por que fazemos as coisas de determinado modo e muito menos que o modo que escolhemos é apenas um dentre inúmeros outros possíveis.

Nossa tendência não é nos questionarmos, a todo o momento, sobre por que motivo fazemos as coisas de determinado jeito. Por isso mesmo, relativizar valores morais é um complicador importante

para as pessoas que transitam no mundo jurídico, quer no plano nacional, quer no plano internacional, quando as diferenças de visão de mundo são irrecusáveis.

Por isso mesmo, a intersdisciplinaridade entre saberes e disciplinas assume um papel tão importante para permitir as pontes entre pessoas e culturas.

E, no caso da proposta deste texto, por isso mesmo, a promoção dessa interdisciplinaridade na Pós-graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil significa, de algum modo, possibilitar a construção deste caminho, de efetivação de políticas em prol dos direitos humanos, uma vez que os espaços dos PPGDs são privilegiados para a formação de recursos humanos com viés crítico, reflexivo e inovador.

Voltando ao ponto objeto deste tópico, relacionado à relevância do deslocamento do etnocentrismo para uma visão relativizadora, destacamos abaixo algumas reflexões importantes sobre o outro lado da moeda, quando políticas de intervenção "humanitária", elas próprias, não saem do seu lugar, e adotam posturas pouco abertas à diferença, resultando, igualmente, em violações.

Indios e índios: a relativização de valores morais como chave para uma compreensão do mundo pela diferença

Roberto Cardoso de Oliveira, antropólogo brasileiro, discutiu esta questão - do relativismo cultural - pelo menos em três ocasiões distintas. Originalmente, durante a Primeira *Conferência Luiz de Castro Faria*, ministrada em 5 de julho de 1993 no Salão Nobre "Pedro Calmon", no Fórum de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Depois, na sessão plenária do XIII Congresso da *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences*, intitulada *Societies, evolution and globalization*, realizada na Cidade do México em 29 de julho de 1993.

E, por fim, em um texto intitulado "Antropologia e Moralidade", divulgado nas publicações da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (OLIVEIRA, 2012).

Em seu texto, Roberto Cardoso de Oliveira reflete justamente acerca das dificuldades enfrentadas pela Antropologia perante um discurso moral de pretensão planetária. A sua pergunta, de certo modo, é também a nossa:

> [...] como julgar o ato de uma pessoa, membro de uma outra sociedade, e que tenha sido guiada em sua ação por valores próprios a sua cultura? Claro que não cabe ao antropólogo julgar – isso é função de juízes e moralistas, mas também do homem comum, que, imerso em seu cotidiano, é sempre impelido a julgar todo e qualquer ato (seu ou de terceiros) como condição de orientar seu próprio comportamento.
>
> Mas o antropólogo enquanto tal, i.e., no exercício de seu *métier*, sempre terá por alvo procurar o sentido do fato moral, compreendê-lo, portanto, de maneira a esclarecê-lo minimamente, seja para si próprio, seja para seus leitores, seja para seus estudantes.

Para ilustrar a dificuldade de pensar sobre a existência de uma moralidade universal a partir de um campo empírico de sociedades plurais, Roberto Cardoso de Oliveira descreve algumas situações etnográficas que vivenciou durante as suas pesquisas com índios. Uma delas nos chamou especial atenção.

Trata-se de um caso ocorrido em 1957, quando o antropólogo fazia uma pesquisa de campo entre os índios Tapirapé, que são um povo Tupi-Guarani habitante da região da serra do Urubu Branco, no Mato Grosso, região central do Brasil.

Na ocasião, o caso observado e vivido por Roberto Cardoso de Oliveira envolvia a prática do infanticídio e a presença de missionárias católicas na própria aldeia. Segundo ele, tratava-se de uma situação de pleno choque entre valores ocidentais (ou cristãos) e valores tribais, particularmente naquilo que diz respeito ao significado da vida.

É que, naquela ocasião, havia sido instituída entre os Tapirapé a prática da eliminação do quarto filho durante o deslocamento da tribo para uma região distante, onde ficava o rio Tapirapé.

Segundo a moralidade da tribo, a eliminação do quarto filho visava impedir o aumento de sua população, que seria incapaz de sobreviver naquele ecossistema com um contingente maior que cerca de mil indivíduos.

Curiosamente, segundo o antropólogo, os índios haviam descoberto (por força de uma experiência secular) que um casal não poderia ter mais de três filhos, uma vez que este era o número ideal, em termos demográficos, para renovar a população sem incrementá-la, o que redundou na prática institucionalizada do infanticídio na região.

A prática era difícil de ser erradicada e, além disso, um tanto incoerente, uma vez que mesmo após o violento declínio da população que, à época da pesquisa etnográfica, não contava com mais que 54 indivíduos, ela seguia sendo cumprida pelos membros da tribo. Trata-se, efetivamente, de uma norma cultural indeclinável naquele contexto.

O interessante da narrativa realizada pelo antropólogo é perceber a forma como as missionárias cristãs intervieram no contexto cultural, respeitando, de um lado, a cultural local e, ao mesmo tempo, interferindo sem criminalizá-los.

Valendo-se de alguns expedientes - em torno dos quais puderam ser registradas diferentes versões – é fato que as missionárias lograram convencer o grupo indígena a não mais recorrer ao infanticídio, tudo a partir de uma interação comunicativa extremamente favorável no interior do sistema interétnico local, constituído pela associação entre missionárias e índios, marcada, por sua vez, por um padrão altamente democrático de sociabilidade.

Abrindo mão de mecanismos repressivos e autoritários, as Irmãzinhas de Jesus – Missão que estava na tribo em 1957 – foram as responsáveis diretas por oferecer condições bastante adequadas para o exercício hábil de uma devotada *argumentação* em torno da supressão do infanticídio.

A descrição etnográfica do antropólogo dá conta de explicitar que independentemente de ter havido, ou não, a erradicação total do infanticídio no local, a ação missionária de interferir naquele contexto de forma consensualizada não retira do fato toda a sua significação ética (do ponto de vista das missionárias haverem cumprido com seu dever de lutar pela vida).

Ou seu sentido moral (no retirar da cultura indígena um hábito para elas altamente comprometedor de uma existência proba e justa, onde a vida de uma pessoa deveria ser vista como o maior bem, a despeito dos Tapirapé colocarem acima dela, certamente como seu valor supremo, a vida da comunidade) (GLUCKMAN, 1968).

Nos dizeres do próprio antropólogo:

> Duas moralidades, no entanto, passíveis de interseção através do diálogo persuasivo ou, em outras palavras, pelo exercício da argumentação.
>
> A consideração desse fato nesta conferência oferece a oportunidade de examinarmos não apenas um choque de valores morais (o peso relativo da vida individual para os Tapirapé e seu peso absoluto para as missionárias), mas uma forma criativa de buscar uma solução "negociada" entre comunidades orientadas por pontos de vista distintos.

No mesmo texto, no entanto, ele narra outros contextos intervencionistas desastrosos, do ponto de vista do desrespeito à cultura local. O antropólogo evoca outro caso, também oriundo de missões religiosas junto a povos indígenas, com a pretensão de inculcar princípios da moralidade cristã.

Trata-se, o outro caso, de uma missão salesiana junto aos Borôro, tribo localizada no planalto central de Mato Grosso. Segundo narra o Professor Roberto Cardoso de Oliveira, a missão teria obrigado os índios a se desfazerem de suas casas comunais, por entenderem serem elas propícias ao pecado do incesto.

Ocorre que, segundo as regras de convivência local, nenhum índio borôro jamais seria capaz de incorrer no incesto clânico, porque esta categoria não lhes era própria.

Em sua incapacidade de compreender o outro e de exercitar a alteridade, a missão fez com que sua interferência na cultura tribal determinasse o comprometimento da forma circular das aldeias e a consequente alteração dos parâmetros simbólicos da organização social e da cosmologia daquele grupo indígena, de estilo de vida muito diferente, mas nem por isso menos probo e justo.

Segundo o antropólogo, a destruição das casas provocou a desorganização da tribo e comprometeu a sua convivência, que era

previamente organizada, para além de outros critérios, também segundo os espaços geográficos das casas. Lévi-Strauss (1955), em seus *Tristes Tropique,* trata do mesmo tema, explicando o sentido da dimensão geográfica na vida dos Borôros:

> Ao moralista, a sociedade Borôro dá uma lição; que ouça os seus informantes indígenas: eles lhe descreverão, como o fizeram para mim, esse balé em que duas metades da aldeia se obrigam a viver e a respirar uma através da outra, uma para a outra; trocando as mulheres, os bens e os serviços num fervoroso cuidado de reciprocidade; casando suas crianças entre si, enterrando mutuamente seus mortos, garantindo uma à outra que a vida é eterna, o mundo seguro e a sociedade justa. Para atestar essas verdades e se apoiar nestas convicções, seus sábios elaboraram uma cosmologia grandiosa; eles a inscreveram no planejamento de suas aldeias e na distribuição de suas casas.

Ora aqui nos parece evidente que a desconsideração da dimensão cultural no plano normativo-social, mesmo que inspirada em valores nobres para o humanismo ocidental pode levar a verdadeiras tragédias (KANT; NOVAES, 2003; SIMEÃO, 2006). Sendo assim, a cultura importa, sim!

Nos exemplos narrados da vida real, que fala de pessoas reais, temos desfechos distintos. Destinos que trazem a semente da esperança, como as freirinhas que ao acreditarem no valor da compreensão e do diálogo, lograram erradicar as práticas de infanticídio.

Mas temos também os signos da tragédia e sofrimento, nos índios Borôros que perderam mais do que suas casas, pois lhes foram

sacados seus referenciais de compreensão do mundo, com o que desfeitas suas formas de existir no mundo.

CONCLUSÃO - CONSTRUINDO PONTES E DESFAZENDO MUROS: UM CAMINHO POSSÍVEL EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS NA PÓS-GRADUÇÃO

Diante das tragédias e dos impasses que ações verticalizadas e hierarquizadas de aculturação podem levar pela desconsideração sensibilidades jurídicas locais e, também, diante da notória realidade que vivemos em um mundo globalizado, em que cada vez mais temos que dividir os espaços com as diferentes culturas, poderíamos ser levados a adotar uma visão cética que reconhece estar a humanidade fadada a um relativismo ético insuperável.

O antropólogo brasileiro Roque Laraia (2006), chama a atenção para a importância de pensarmos que as mudanças dos padrões ideais da sociedade, seja em nível internacional, seja em nível local, devem estar sempre ajustadas aos eventos reais.

É certo que todo sistema cultural está em permanente mudança. E entender esta dinâmica da cultura - que ocorre interna e externamente - é fundamental. Segundo o professor, as diferenças culturais com as quais nos deparamos repercutem para fora daquela localidade e, muitas vezes, para dentro do sistema, o que também exige posturas de alteridade e de respeito à diferença.

Se observarmos comportamentos externos segundo códigos internos, certamente comprometeremos a capacidade de compreensão do outro e o julgaremos segundo nossos próprios juízos de moralidade, o que implicará, necessariamente, em um comportamento etnocêntrico e na intervenção valorativa dos atos de terceiros, a partir da intolerância com a diferença.

Assim, apostando na possibilidade das trocas culturais horizontais, o que se comprova no caso dos índios Tapirapé e das freiras missionárias (que permitiu uma interação igualitária de sentidos e valores entre duas culturas com moralidades diferentes, e, portanto, normatividades distintas).

Propomos algumas ações ou sugestões que possibilitem a comunidade acadêmica (que se preocupa com os desafios e tensões entre Ética, Direitos Humanos e Multiculturalismo) a construção de pontes que levem ao reconhecimento das diferenças e das sensibilidades jurídicas locais e, ao mesmo tempo, privilegiam a interação horizontal dialogada entre elas.

Acreditando que a construção de uma formação interdisciplinar - a ser promovida nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil, com fins à difusão, reflexão, problematização e efetivação de políticas em prol dos direitos humanos - pode ser um caminho possível para uma mudança de chave importante na relação entre culturas e pessoas, propomos algumas atividades, a serem desenvolvidas no espaço privilegiado dos PPGDs.

(1) Competições ou atividades de disputa entre os pesquisadores em formação. Esta sugestão não é exatamente uma novidade, mas entendemos que seria útil para ampliar a integração e interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros. Competições de análise de casos paradigmáticos podem ser organizadas nos países participantes, com um júri multinacional ou um *quiz* sobre os sistemas jurídicos em que as cinco primeiras equipes serão premiadas. Estas atividades permitem ampliar o conhecimento dos estudantes sobre diferentes culturas jurídicas.

(2) Grupo temático para a troca de experiências de pesquisa em estudos sócio-jurídicos. Sugerimos a criação de grupos temáticos no âmbito dos encontros acadêmicos da Pós-Graduação em Direito, como, por exemplo o CONPEDI. Estes grupos seriam criado para permitir a troca de experiências entre estudantes. Doutores poderão coordenar os debates e o próprio grupo.

(3) Grupo temático sobre tradução de categorias jurídicas e culturas jurídicas. Aqui sugerimos a criação de um grupo para trabalhar na tradução de categorias jurídicas e culturas jurídicas no âmbito do CONPEDI. Como resultado da produção acadêmica do grupo, pensamos na publicação de um grande glossário e/ou dicionário de termos jurídicos, permitindo que autores de todo o mundo possam contribuir com a elaboração de verbetes que prestigiem os sentidos / significados de suas culturas legais específicas.

(4) Oficinas sobre metodologias de estudos sócio-jurídicos. Esta sugestão tem como objetivo abrir espaço nos Programas para que pesquisadores, inclusive de outros países, possam discutir diferentes metodologias e resultados de pesquisa em estudos sócio-jurídicos. A iniciativa permite a socialização dos novos pesquisadores com as pesquisas em andamento no mundo acadêmico internacional.

(5) Um programa de visitação interinstitucional. Os PPPGDs poderão, poderão apoiar o intercâmbio entre pesquisadores interessados na formação em outras culturas jurídicas, através do estabelecimento de programas de visitas entre as universidades e redes de pesquisa.

Portanto, considerando-se todas as reflexões teóricas que apresentamos previamente e as práticas propostas, que têm o

potencial de ampliar nossas redes de interação, discussão e trabalho em comum.

Acreditamos ser possível conhecermos a nós mesmos cada vez mais e uns aos outros também e, com isso, vivenciarmos experiências de alteridade, que podem se revelar muito importantes em prol da efetivação de direitos humanos no Brasil.

Conhecer melhor é uma forma de construir pontes, sendo a chave para a compreensão. Neste sentido, se queremos construir pontes entre países e pessoas, também precisamos construir pontes entre saberes e disciplinas, e, nesse caminho, a cultura realmente importa.

REFERÊNCIAS

BOBBIO, N. **Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1992.

DINIZ, D. "Antropologia e os limites dos direitos humanos: o dilema moral de Tashi". *In*: KANT DE LIMA, R.; NOVAES, R. R. (orgs.). **Antropologia e Direitos. Humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2003.

DUARTE, F. "Fundamentando os Direitos Humanos: um Breve Inventário". *In*: TORRES, R. L. (org.). **Legitimação dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro: Editora Renovar, 2002.

DWORKIN, R. **The philosophy of law**. Oxford: Oxford University Press, 1977.

FRIEDMAN, L. M. **The Legal System**: A Social Science Perspective. New York: Russell Sage Foundation, 1975.

GARAPON, A.; PAPADOPOULOS, I. **Julgar nos Estados Unidos e na França**: Cultura jurídica francesa e common Law em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Editora Lúmen Iuris, 2008.

GEERTZ, C. **Local Knowledge**: Further Essays in Interpretive Anthropology. New York: Basic Books, 1983.

GEERTZ, C. **The Interpretation of cultures**. New York: Basic Books, 1973.

GLUCKMAN, M. "The Reasonable Man in Barotse Law". *In*: DUNDES, A. (ed.). **Every man his way: readings in cultural anthropology**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1968.

HART, H. L. A. **The concept of Law**. Oxford: Oxford University Press, 1961.

KANT DE LIMA, R. "Carnavais, malandros e heróis: o dilema brasileiro do espaço público". *In*: GOMES, L. G.; BARBOSA L.; DRUMMOND, J. A. (orgs.). **O Brasil não é para principiantes**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KANT DE LIMA, R. **Sensibilidades jurídicas, saber e poder**: bases culturais de alguns aspectos do direito brasileiro em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 2009.

KANT DE LIMA, R.; VARELLA, A. "Saber Jurídico e Direito à Diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada". *In*: KANT DE LIMA, R. **Ensaios de Antropologia e de Direito**: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada. Rio de Janeiro: Editora Lumens Juris, 2008.

KELSEN, H. **Teoria Pura do Direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1998.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2006.

LÉVI-STRAUSS, C. **Tristes Tropiques**. Paris: Librairie Plon, 1955.

NINO, C. S. **Ética y derechos humanos**. Barcelona: Ariel, 1989.

OLIVEIRA, L. R. C. "Concepções de igualdade e (des)igualdades no Brasil (uma proposta de pesquisa)". *In*: LIMA, R. K.; EILBAUM, L.; PIRES, L. (orgs.). **Conflitos, direitos e moralidades em perspectiva comparada**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2010.

OLIVEIRA, L. R. C. "Concepções de igualdade e cidadania. Contemporânea". **Revista de Sociologia**, n. 1, 2011.

OLIVEIRA, R. C. "Antropologia e Moralidade". **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: ANPOC, 2012.

REALE, M. **Lições Preliminares**. São Paulo: Editora Saraiva, 1967.

SAHLINS, M. **Cultura e razão prática**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1979.

SEGATO, R. L. "Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais". **Estudos de Antropologia Social**, vol. 12, n. 1, 2006.

SILBEY, S. S. “Legal culture and cultures of legality”. **MIT Anthropology** [2010]. Disponível em: <www.mit.edu>. Acesso em: 23/09/2022.

SIMIÃO, D. S. “Igualdade Jurídica e diversidade: dilemas brasileiros e timorenses em perspectiva comparada”. *In*: MELLO, K. S. S.; MOTA, F. R.; SINHORETTO, J. (orgs.). **Sensibilidades jurídicas e sentidos de justiça na contemporaneidade**: interlocução entre antropologia e direito. Niterói: Editora da UFF, 2013.

SIMIÃO, D. S. “The "invention" of domestic violence in Timor Leste”. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 21, n. 61, 2006.

CAPÍTULO 4

A Atualidade das Contribuições de Heidegger, Gadamer e Warat para a Criação de Ambientes de Aprendizagem nos Cursos Jurídicos

A ATUALIDADE DAS CONTRIBUIÇÕES DE HEIDEGGER, GADAMER E WARAT PARA A CRIAÇÃO DE AMBIENTES DE APRENDIZAGEM NOS CURSOS JURÍDICOS

Haide Maria Hupffer

O ano de 2020 será lembrado pela humanidade como o ano da pandemia da Covid-19, que mostrou ao ser humano suas fragilidades frente a um vírus invisível e com alto poder de contaminação que se espalhou rapidamente em todos os continentes e países, ceifando milhares de vidas e causando graves impactos no sistema de saúde, nos empregos, na renda, no sistema econômico, na educação, no sistema político e socioambiental.

A forma rápida como o vírus se disseminou exigiu a suspensão de inúmeras atividades, parou o mundo e colocou a população em estado de isolamento social. A situação de excepcionalidade refletiu fortemente no sistema educacional presencial, exigindo mudanças profundas para garantir o isolamento social. Instituições de ensino foram fechadas com suspensão das atividades presenciais.

No Brasil, parcela significativa dos cursos de graduação em Direito reagiram rapidamente a essa situação de excepcionalidade, migrando as aulas presenciais para plataformas virtuais, objetivando manter a comunicação com os estudantes.

A mudança para aulas virtuais síncronas e assíncronas, mediadas por Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), revelou-se fundamental para que as atividades acadêmicas previstas não fossem paralisadas e os acadêmicos prejudicados no seu processo formativo, bem como para cumprir o calendário semestral proposto.

Debates sobre aprendizagem ativa e educação centrada no aluno afloraram com a pandemia da Covid-19 em busca de uma educação transformadora, significativa, crítica, dialógica, comprometida e motivadora no novo ambiente educacional virtual que se instalou de modo súbito e inesperado.

O presente estudo objetiva apresentar as contribuições da filosofia hermenêutica de Martin Heidegger, da hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer, pela profundidade dos aportes, e a proposta "transgressora" de Luis Alberto Warat, alicerçada em ideais de afetividade nas relações professor-aluno, como companheiros de diálogo na presente pesquisa, para (re)pensar caminhos para a educação jurídica em tempos de educação a distância e ensino híbrido.

Portanto, frente a persistente crise do ensino do Direito que acompanha a crise do Direito, aqui interessa a aplicabilidade do pensamento de Heidegger, Gadamer e Warat como possibilidade de soltar as amarras do racionalismo e positivismo exegético/normativista que se impôs de forma contundente no ensino jurídico. As contribuições dos autores mostram que há um outro modo de aprender a pensar e de construir conhecimento em sala de aula.

São muitas as indagações sobre as perspectivas do ensino jurídico no século XXI, e uma delas certamente é relacionada com a aprendizagem mediada pelas novas tecnologias. Em Heidegger a intenção é observar a importância do pensar como essência do homem enquanto ser-no-mundo e ser-com-mundo, a clareira e a angústia como disposição privilegiada para ir além das visões reducionistas que enxergam apenas a técnica forjada como estratégia de ensino.

Ele oferece a fenomenologia como o caminho para o pensar. Da vasta abrangência da hermenêutica filosófica de Gadamer a

opção é trabalhar com o exemplo privilegiado do jogo como fio condutor de estratégias pedagógicas, enquanto experiência para o compreender.

Warat resgata a humanidade e o afeto nas relações de aprendizagem e instiga alunos e professores a vivenciarem o reencontro consigo mesmo, a partir das experiências situacionais nos processos de aprendizagem.

(Re) pensar a educação jurídica e ir além do espaço que já habitamos é ao mesmo tempo instigante e assustador, mas, por outro lado, também é motivo de esperança e de expectativa de aprender pela possibilidade ofertada pelos companheiros de diálogo escolhidos.

(Des)velar o novo implica poder ver além e caminhar da epistemologia da interpretação do Direito (método/técnica interpretativa objetificadora do Direito Positivo) para a ontologia da compreensão.

HEIDEGGER E O RESGATE DO PENSAR

Nos anos 30 do Século XX, Heidegger toma para si o pensar como tema fundante o que o levou a produzir o ensaio intitulado "O fim da Filosofia e a tarefa de pensar".

Sua pergunta guia:

> O que significa pensar? " Tem a intenção de levar os indivíduos para "um domínio em que o pensar não é uma simples atividade de apresentar argumentos em série ou formas lógicas em qualquer campo científico, mas em que ele é um modo de ser (STEIN, 2004).

Ao convocar para a difícil tarefa de pensar, o filósofo ao logo de suas obras retoma o tema do pensar, pois a racionalidade e o objetivismo da ciência limitaram o pensar crítico, reflexivo e emancipador. Dessa maneira, ele convida a aprender a pensar como um ser-no-mundo.

A maneira como Heidegger aborda o tema pensar aponta para a necessidade de uma reflexão sobre o quanto o Curso de Direito precisa libertar-se da interpretação técnica do pensar. Quando o filósofo diz que o homem ainda está longe de pensar, quer alertar que o pensar é um pensar como uma *tékne*, impregnado de racionalidade e lógica.

Questiona por que o ser humano está submisso à lógica, que é tradicionalmente conhecida como a ciência do pensar. É preciso ir além. Para tal, a tese de Heidegger é de que não se pode limitar o pensar como uma mera ação de oposição ao modo de conhecer das ciências exatas (PÖGGELER, 1993).

Sua orientação é para o perguntar pensante, que não se desvia de sua essência. Diante da pura técnica, o homem nada experiencia da essência da técnica. O pensar para Heidegger é um pensar que possa estar orientando para o acontecer que se dá no desvelamento. E desvelamento, para ele, é "como que o elemento, único, no qual tanto ser como pensar e seu comum-pertencer podem dar-se" (HEIDEGGER, 1983).

No desvelamento, o filósofo indica que é preciso pensar como a clareira que assegura ser e pensar e seu presentar-se recíproco. A partir da aliança do *comum-pertencer* de ser e pensar pode-se atribuir ao pensamento verdadeira seriedade e compromisso. Essa análise de Heidegger reforça sua teoria de que "sem a experiência prévia da *Alétheia* como a clareira, todo o discurso sobre

a seriedade ou o descompromisso do pensamento permanece infundado" (HEIDEGGER, 1983).

A palavra *Alétheia* tem em Heidegger um significado especial. Ele mesmo diz que é com obstinação que traduz o nome *Alétheia* por desvelamento. Isso ele não faz por amor à etimologia, mas "pelo carinho que alimenta para com a questão mesma que deve ser pensada, se quisermos pensar aquilo que se denomina ser e pensar de maneira adequada à questão" (HEIDEGGER, 1983).

E essa questão, em Heidegger, é o desvelamento como tal; não é a questão da verdade, da veracidade, mas, sim, retirar o ser de seu fechamento, possibilitando o pensar que se dá pela linguagem, pela fala, que propicia ao ser a abertura, o partilhar, o mostrar e presentificar, isto é, onde o desvelamento e a iluminação orientam o pensamento. Esse ato revela a tarefa do pensamento, que é estar atento à clareira do ser que se dá quando o ser insere seu dizer na linguagem.

Com isso, ele quer alertar a humanidade mostrando o quanto se está afastado do "pensar", pois à medida que o "pensar chega ao fim, na medida em que sai de seu elemento, compensa esta perda, valorizando-se como *tékhne,* como instrumento de formação, e por este motivo, como atividade acadêmica e, mais tarde, como atividade cultural" (HEIDEGGER, 1983).

Com esse alerta, Heidegger diz que o domínio da *tékhne* e dos "ismos" não é algo casual, mas faz parte da ditadura da opinião pública, da incondicional objetivação de tudo e, principalmente, do esvaziamento da linguagem – em seu sentido estético e moral, ameaçando a essência do ser.

Em suas meditações, Heidegger reservou ao pensamento a tarefa de que ele ainda deve aprender, e que nessa aprendizagem "o pensamento prepara sua própria transformação". Pode-se aqui trazer os apontamentos de Streck de que é "melhor uma aula a distância

que ensina Hart e Kelsen e Raz do que uma aula presencial facilitada-resumida-mastigada cujo conceito de positivismo parou no exegetismo do século XIX (e olhe lá) ".

Para o autor, não é a Educação à Distância (EAD), as aulas online e "modelos outros que está o busílis. Não é disso que o Direito morre". Streck instiga a pensar se não seria "uma contradição que, entre os motivos da 'morte do Direito', não estaria também a transformação do Direito em uma mera ferramenta (quiçá picaretagem)? ".

Há mais de 33 anos Streck faz severas críticas ao "ensino jurídico prêt-à-porter, prêt-à-penser e prêt-à-parler" o que o autoriza a dizer que se o Direito da forma como está posto no Brasil "pode servir para quase qualquer coisa mesmo. É por isso que já morreu. E é por isso que sempre volta. Para então morrer de novo" (STRECK, 2021).

No escrito *A experiência do Pensar*, Heidegger fala que o "obscurecimento do mundo não atinge nunca a luz do Ser" (HEIDEGGER, 1969); para pensar, é preciso ter a coragem que germina da exigência do ser, na magnificência do simples. É isso que ele expressa com a afirmação: "Toda coragem do coração é a ressonância ao apelo do Ser, que reúne nosso pensar no jogo do mundo" (HEIDEGGER, 1969).

Como ser-no-mundo o *Dasein*, que permite o pensar, tem consciência de que o ato de pensar, muitas vezes, é uma ação solitária, lenta, e que exige paciência e o abandono da compreensão por argumentos lógicos e racionais. Está claro para o filósofo que o pensar também pode ser uma rica meditação em comum onde, pela experiência e convivência, surgem companheiros no ofício do pensar. Isso ele mostra ao dizer que "nós nunca chegamos aos pensamentos.

Eles vêm até nós" e esta é a "hora conveniente para a conversação", pois dispõe para a "meditação em comum. Esta nem considera o contraditório, nem tolera o concordar condescendente. O pensar permanece firme ao vento da coisa" (HEIDEGGER, 1969). Pensar o não-pensado traz riscos e perigos, mas esses riscos e perigos, por sua vez, são os que iluminam o encontro com a essência do ser.

O filósofo usa a metáfora do relampejar para mostrar como o relâmpago ilumina e instiga a ver e a olhar. Nesse olhar, o ser encontra sua própria luminosidade, e aí se dá o acontecer no ser mesmo, pois no pensar se realiza a relação do ser com a essência do homem.

O pensar é um agir, mas, para Heidegger, é um agir "que, ao mesmo tempo, supera toda *práxis.* O pensar perpassa o operar e produzir, não pela grandeza de seus resultados nem pelas consequências de sua atuação, mas através do mínimo de seu consumar destituído de sucesso" (HEIDEGGER, 1983).

O filósofo protesta expressamente contra a ideia de que o pensar signifique a "arrogante pretensão de querer saber a solução do enigma e de apontar para a salvação" (PÖGGELER, 1993). Em vários momentos de sua vida, Heidegger reitera que está sempre a caminho, como um caminhante; ele ensina que "quem pensa profundamente deve profundamente errar" (HEIDEGGER, 1969).

Dentre as diferentes consequências decorrentes do isolamento social, exigidas no período da pandemia da Covid-19, parcela significativa dos cursos de Direito no Brasil migraram rapidamente as aulas para o ambiente virtual mediadas pela tecnologia.

Assim, aulas síncronas - onde o professor transmite ao vivo e no horário da sua disciplina aulas nas plataformas virtuais possibilitando interação entre professor e aluno em tempo real - e

atividades assíncronas com a disponibilização de materiais (textos, vídeos, tarefas, links) no ambiente virtual sem a necessidade de interação em tempo real, passaram a fazer parte da rotina de professores e alunos.

A pandemia da Covid-19 instiga a refletir com Heidegger o papel dos professores de Direito na criação de novos ambientes de aprendizagem. Com instituições de ensino fechadas pela pandemia, os docente do curso de Direito foram convocados para a difícil tarefa de (re)orientar no ambiente virtual o aluno a pensar.

Heidegger dirá que é necessário empenhar-se primeiro na preparação de um tal meditar" (HEIDEGGER, 1983). Por isso, o *pensar* de Heidegger é um *pensar* que vai além do uso da lógica e da razão, distanciando-se do cartesianismo de Descartes, que demonstrou que, para se chegar ao conhecimento, a forma suficiente é a científica, que resulta não da experiência, mas de uma reflexão dedutiva a partir de padrões de racionalidade.

Das tantas lições do isolamento social posto pela pandemia da Covid-19 "pensar o pensamento e permitir que o fazer pragmático não catalise nossas atenções" pode ser um momento privilegiado para uma reflexão sobre o ensino jurídico e quem sabe professores e alunos possam permitir o desvelar do novo.

Critelli acolhe o pensar de Heidegger e complementa ao dizer que "o pensar abre o fazer, mas só se confiarmos no vigor do próprio pensamento. Se a única coisa que podemos querer é a prontidão das respostas, das fórmulas, das regras, nesse querer o pensar não pode se presentificar como sendo fundamental".

A difícil tarefa diante de todas as novas tecnologias disponibilizadas para os novos tempos de aulas síncronas e assíncronas é "querem ir mais além de um fazer pragmático sem se sentirem sufocados pela 'incerteza imediata' de um ' o que' fazer e pela segurança do já convencionado", ou seja, "é poder deixar o fazer

no ‘vazio’, abandonar sua prioridade e, concomitantemente, poder abandonar-se à verdade de um fim ainda não-dado” (CRITELLI, 1981).

O atual modelo educacional conforme Nóvoa e Alvim “está no fim. Precisamos de uma metamorfose da escola, de uma transformação da sua forma”. Os novos ambientes de aprendizagem pós-pandemia, “não surgirão espontaneamente. Os professores têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose” (NÓVOA; ALVIM, 2021) dos ambientes de ensino-aprendizagem.

Nessa reflexão observa-se que o desafio do professor frente a educação jurídica mediada pelas novas tecnologias não pode representar o abandono da essência do pensar, pois “na interpretação técnica do pensar é abandonado o ser como o elemento do pensar” (HEIDEGGER, 1983).

É preciso que as experiências de encontros pedagógicos produtivos, mediados por metodologias ativas e plataformas virtuais, sejam compartilhadas para ir além das visões reducionistas que enxergam apenas a técnica forjada como estratégia de ensino, alienando o aluno de perspectivas compreensivas, históricas, problemáticas, crítico-reflexivas e sobre a concretude do Direito.

A educação jurídica mediada pelas novas tecnologias pode ser um privilégio ou a sua angústia, pois pode encontrar nele um lugar para sua morada. Pensar, “como o nadar, exige que nos atiremos à água – exige que nos confiemos ao elemento que torna possível o pensamento” (HAAR, 1997).

Desenvolver o hábito de leitura prévia não apenas informativa, mas, mais do que isso, formativa deve ser incentivado nas aulas síncronas e assíncronas. O que se quer mostrar é que essa talvez seja a mudança mais profunda a ser realizada: exigir que se

redefina o papel do aluno como sujeito da relação ensino-aprendizagem, comprometendo-o com a obrigatoriedade de leitura prévia. Deixará, assim, de ser um mero observador do saber.

Nos novos modelos de educação jurídica mediados por tecnologias, está-se ciente de que os Cursos Jurídicos devem ser implacáveis, pois uma das maneiras de minimizar os efeitos da crise é orientar o aluno a pensar. Mudar a relação sujeito-objeto para sujeito-sujeito na educação jurídica somente pode emergir quando o acadêmico se orientar para o acontecer que se dá no desvelamento.

A escolha da exigência do desvelamento pela leitura – como estrutura prévia de compreensão e autocompreensão – é porque se acredita que ela é ponto de partida para qualquer possibilidade de apresentar pretensões que possam sustentar estratégias para além do esquema sujeito-objeto. "A própria leitura-interpretação jurídica culmina sempre numa 'concretização'" (CASTANHEIRA NEVES, 2003).

O desvelamento propiciado pela leitura-interpretação é como "que o elemento único no qual tanto ser como pensar e seu comum pertencer podem dar-se" (HEIDEGGER, 1983). O deixar de pensar, que se alastra não apenas no Curso de Direito, mas, principalmente, na atividade dos diversos profissionais da área jurídica, não corrói apenas a capacidade intelectiva de produção de conhecimento.

Mas retroalimenta o próprio Judiciário que se vale ainda, em muitos casos, da obscuridade do texto para justificar a interpretação da lei em sentido próprio e com a mesma índole metodológica presente nas explicações e nos verbetes dos manuais. Heidegger, com o resgate do pensar convida a sair do obscurantismo.

Resgatar o pensar é colocar novamente o homem no centro do saber, o que pressupõe a transformação do conhecimento exegético-normativista em sabedoria de vida.

É o (re)fazer emancipatório do sentido comum teórico pela educação jurídica. Por tais razões, assume absoluta relevância (re)orientar o aluno a pensar. A hermenêutica filosófica apresenta uma condição muito importante para o Curso Jurídico: o rompimento de fronteiras.

O EXEMPLO PRIVILEGIADO DO JOGO EM GADAMER

Gadamer foi aluno de Heidegger e elaborou sua teoria amparado no solo fenomenológico; utilizou, no entanto, uma definição mais alargada da hermenêutica que Heidegger empregou "como uma teoria da experiência real, que é o pensamento" (GADAMER, 1999).

Como exemplo, Gadamer cita as análises por ele realizadas sobre o jogo e sobre a linguagem, que são pensadas de forma puramente fenomenológica. Tem a ver com a experiência do sujeito, ou seja,

> o jogo não surge na consciência do jogador, e enquanto tal é mais do que um comportamento subjetivo. A linguagem não surge na consciência daquele que fala, e enquanto tal é mais do que um comportamento subjetivo (GADAMER, 1999).

Como fio condutor da explicação ontológica, Gadamer utilizou o conceito de arte como jogo, assumindo-o como ponto de partida para criar sua teoria da compreensão e romper com o modelo da filosofia tradicional. O primeiro passo de Gadamer foi libertar o conceito tradicional de jogo de seu significado subjetivo, sustentado por Kant e Schiller (GADAMER, 1999).

Ao utilizar o exemplo privilegiado do jogo em correlação com a experiência hermenêutica, Gadamer aponta que é necessário superar o hiato entre a generalidade do Direito estabelecido que se ensina na academia e a concreção do caso individual. O problema da interpretação compreensiva está indissoluvelmente ligado ao problema da aplicação. Na autêntica experiência da hermenêutica jurídica, a "*applicatio* não pode vir separada da *intellectio* e da *expplicatio*" (GADAMER, 2002).

Por isso, a escolha dos aportes de Gadamer como um caminho para o professor trabalhar nos ambientes virtuais de aprendizagem com o jogo, como suporte fundamentalmente orientador para confirmar que a interpretação não se autonomiza da compreensão e da aplicação. O jogo possibilita estratégias pedagógicas, posto que deverá ser adequado constantemente, para evitar o esquema de que há sujeitos e objetos do conhecimento.

Quem entra no jogo tem consciência de que é somente um jogo, mas desde o início deve ter presente que o entrar no jogo exige uma atuação séria, devendo saber que deve estar pré-disposto a correr riscos. O jogador só adquire essa relação com a seriedade do jogo no momento em que entra no jogo, ou seja, no momento em que permite que seja verdadeiramente um jogo (GADAMER, 2002).

Por outro lado, cada jogador tem suas expectativas, que podem ser confirmadas ou não; isso implica que não é possível antecipar o que vai ocorrer no jogo, pois seu sentido não reside na conquista de um fim. O jogador, ao experienciar um jogo, tem, sim, a liberdade de decidir por uma ou outra possibilidade, mas ela não é sem riscos. O atrativo do jogo está justamente em assumir riscos, pois "não é possível deduzir *a priori* o que acontece no desenrolar até o fim dele. Ele não se submete a uma vontade externa nem a qualquer espécie de voluntarismo" (ROHDEN, 2002).

As plataformas virtuais de aprendizagem possibilitam transformar os espaços de aprendizagem em autêntico jogo hermenêutico. Seu acontecer tem regras próprias, exige envolvimento, comprometimento e participação do professor e do aluno em uma relação sujeito-sujeito, realiza-se em um tempo e espaço delimitado, é o espaço privilegiado para o autêntico diálogo hermenêutico (perguntas e respostas) e para o acontecer da experiência.

É o espaço onde se debatem conceitos, ideias, normas jurídicas, fundamentos teóricos, práticas jurídicas, realidade social, complexidade do Direito e tantas outras questões jurídicas, sociais, econômicas e culturais onde o jogar se faz presente, pois "assinala uma experiência que mostra a impossibilidade de fazer da linguagem um mero objeto de análise delimitável num conceito" (ROHDEN, 2002).

O jogo possibilita construir ambientes de aprendizagem, o que faz remeter para o dizer de Nóvoa e Alvim, em outro contexto, quando dizem que os laboratórios são "propícios ao estudo e ao trabalho em conjunto. Aprender não é um ato individual, precisa dos outros. O que sabemos depende, em grande parte, do que os outros sabem".

O jogo gadameriano pode ter o significado de um laboratório que na perspectiva de Nóvoa e Alvim é onde-se trabalha "em conjunto, estuda-se a realidade, resolvem-se problemas". Os autores também trazem o exemplo do atelier em que "dá-se largas à expressão e à imaginação, cria-se, antecipa-se o futuro". Partilhar e compartilhar e colaborar é imprescindível (NÓVOA; ALVIM, 2021).

A intenção aqui não é realizar uma exploração pedagógica do jogo, mas abarcar a tese de Gadamer de que o jogo mediado pelas novas tecnologias pode ser o ponto de partida da experiência

hermenêutica. Para o autor, é possível descobrir formas lúdicas em tarefas humanas vitais, como na jurisdição, onde ocorrem representações de papéis. O mesmo se pode perceber na relação ensino-aprendizagem.

É metodologicamente indicativo que Gadamer se propôs a investigar o fenômeno do jogo, pois o apresenta diferentemente da Teoria dos Jogos amparada na matemática. O modelo "estrutural lógico-ontológico" do jogo desenvolvido pelo autor,

> É lógico por um lado, porque possui regras fixas, universalmente válidas, sem as quais ele não ocorreria. As regras de cada jogo, com suas exigências próprias, são explicáveis e reconhecidas universalmente. Por outro lado, o jogo é ontológico porque nele o sujeito é envolvido como um todo, não apenas do ponto de vista do conhecimento – como um espectador que examina um objeto à distância – mas porque, nele, o jogador ao jogar realiza uma experiência e revela o seu ser (ROHDEN, 2002).

Aulas em ambientes virtuais também possibilitam o desenvolvimento de jogos pedagógicos ao permitir que no jogar o aluno realize uma experiência e, com isso, revele seu ser, é uma lógica diferente da metodologia que apenas articula determinações puramente conceituais, racionais, ou seja, um ensino que tem como base puros conceitos e a norma posta, na estrutura lógica e funcional de um cartesianismo dogmático do fenômeno jurídico.

Gadamer contribui ao colocar elementos não-racionais para construir sua concepção de compreensão nas ciências do espírito, como a experiência estética, o lúdico, o jogo, a percepção, a imaginação, a memória e o tato.

O ser humano passa a ter sentido como um ser-no-mundo. Isso foi revolucionário, e o modelo estrutural do jogo é um exemplo da verdadeira experiência hermenêutica, aliada à "dialética da pergunta, que sustenta o processo hermenêutico e que surge do esquema básico do diálogo" (GADAMER, 2002).

O fenômeno que se dá na transição do jogo e do jogar permite aprofundar a compreensão até um âmbito que "já não é acessível de um modo imediato, mas só dentro do que ele produz e opera" (GADAMER, 1996). É a arte, na perspicaz visão de Gadamer, que propicia esse outro olhar, pois o "assombroso do impulso artístico não é precisamente seu caráter impulsivo, mas o alento de liberdade inerente a sua formação".

O jogo em Gadamer tem esse interesse especial, pois se trata de uma ação simbólica onde o decisivo não está em realizar algo de utilidade grandiosa ou de beleza supérflua ou de estratégia espetacular, mas "em que o produzir humano pode propor-se tarefas assim diversas e proceder segundo planos que se distinguem num momento de livre arbitrariedade" (GADAMER, 1996).

Como aplicar o modelo estrutural lógico-ontológico desenvolvido por Gadamer ao ensino jurídico em ambiente virtual? O jogo como espaço de compreensão mais ampla e do acontecer do sentido do Direito para o aluno possibilita a transposição para as situações de aprendizagem dos três princípios defendidos por Gadamer: compreensão, interpretação e aplicação?

Para responder a estas questões, inicialmente é preciso ter presente que, para aceitá-lo, é essencial permitir ao pensamento a arte de pensar, refletir, criticar e criar, embalado pelo mais puro espírito de liberdade e (des)velamento, descortinando novos horizontes a partir de uma outra maneira de olhar o fenômeno jurídico.

Assim sendo, nas situações de ensino-aprendizagem mediado pelas novas tecnologias, o modelo estrutural de jogo desenvolvido por Gadamer abre espaço para organizar a aula a partir de determinadas situações, como: definição de um conceito, resolução de um problema jurídico coletivo ou individual, a dinâmica de pergunta e respostas inter-relacionadas, uma temática jurídica atual, o pensamento de um filósofo ou de um jurista, um texto jurídico, decisões judiciais, jurisprudência etc.

Pode-se ampliar a discussão ao tomar o fato da aula, o qual, no caso, consegue reunir uma comunidade de aprendizagem que participa como atores privilegiados do processo ensino-aprendizagem. Uma maneira de trabalhar o conceito de jogo em sala de aula que propicie os três momentos da autêntica experiência hermenêutica (interpretação, compreensão e aplicação) é potencializado pelo envolvimento da comunidade de aprendizagem em torno de algo significativo.

Gadamer denomina a mudança que ocorre quando o jogo humano forma sua real consumação em ser arte de *transformação em configuração.* Só assim o jogo alcança sua idealidade, de maneira que possa ser pensado e compreendido. Não é simplesmente transferência para um outro mundo, mas poder perceber o sentido do jogo (espetáculo) que se desenrola diante dele.

A alegria ante o espetáculo que se oferece é a alegria do conhecimento, pois na representação do jogo (espetáculo) resulta o que ele é. "Nela será sacado e trazido à luz aquilo que, noutras ocasiões, sempre se encobre e se retrai. Quem quer perceber a comédia e a tragédia da vida sabe também se subtrair à sugestão das finalidades que escondem o jogo (espetáculo) que é jogado (representado) conosco" (GADAMER, 1999).

> Ao assumir essa mudança, Gadamer mostra que é possível libertar o jogador da mera atividade representativa, pois,
>
> [...] o ser do jogo é sempre resgate, pura realização, *energia,* que traz seu *telos* em si mesmo. O mundo da obra de arte, no qual um jogo vem à fala pleno, dessa maneira, na unidade de seu decurso, é, de fato, um mundo totalmente transformador (GADAMER, 1999).

Como é da natureza do jogo, as regras devem ser claras e disponíveis a todos os jogadores. As possibilidades pedagógicas do jogo que aqui se propõe não é a simulação de um processo, de uma audiência ou de um júri.

A pergunta que motiva o jogo na perspectiva da hermenêutica filosófica não é valorar a certeza da única resposta certa que se concretiza na objetificação da realidade, mas, sim, como cada um vai conduzir sua atuação enquanto jogador, apoiando-se no círculo hermenêutico da compreensão, tendo condições, ao longo do jogo, de dar-se conta de que "é equivocado cindir/separar discursos de fundamentação/justificação de discursos de aplicação" (STRECK, 2005).

O jogo, como no ensino mediado por tecnologias, exige predisposição de quem quer participar e se faz acontecer por si mesmo. O professor é o orientador do jogo e instigará nos alunos momentos de discussão, de comprovação, de afirmação, de fundamentação, de refutação e de decisão. Importante recordar aos alunos que não há uma única, verdadeira, válida e necessária solução para o caso em jogo.

A estrutura da ordenação do jogo "faz com que o jogador desabroche em si mesmo" (GADAMER, 1999). A produção do

conhecimento é orientada por perguntas. Conhecimento, aqui, é vivência, e não passividade e conteudismo.

Utilizar os aportes de Gadamer é como uma aventura, "permite que se sinta a vida no todo, na sua amplidão e na sua força" (GADAMER, 1999). O jogo só cria uma situação favorável "devido à possibilidade de o jogador/aluno se colocar diante de si mesmo em risco. Posso me autoexperimentar no jogo, ele me dá a possibilidade de um comportamento que normalmente não devo ter. Ao jogar se experimentam diferentes papéis sociais" (SCHUK, 2003).

A organização da aprendizagem em plataformas digitais através do jogo baseia-se fundamentalmente no diálogo, busca respostas a perguntas que, em geral, são práticas na relação entre conteúdos e áreas de conhecimento e lhes dão significado. Esse pode ser um modo diferente de trabalhar com os educandos, valorizando o resultado dos alunos como algo peculiar e especial de cada um como participante do processo de ensino-aprendizagem.

WARAT E O RESGATE DAS RELAÇÕES DE AFETO NO AMBIENTE DE APRENDIZAGEM

Warat introduziu a expressão *carnavalização* no ensino e no discurso jurídicos, comprovando que é possível o ato de compreensão do fenômeno jurídico ser um ato de descoberta, amadurecimento, crescimento e que, ao *carnavalizar* a aula, se pode propiciar momentos de criatividade, percepção dos sinais do novo, desfazer representações ideológicas, sair de um discurso que aliena, organizar significações à margem da pertinência que os códigos consagram e privilegiar a instância de produção de reconhecimento das significações.

O exercício da didática carnavalizada permite destruir a atual relação professor/aluno, em que o aluno de "objeto do ensino" passa a ser sujeito, e seu lugar é a suas práxis, na medida em que lhe é permitido sair da certeza que aliena e da objetividade imposta pelo paradigma da modernidade, pois o paradigma moderno ensina a não sentir e, sim, a raciocinar (WARAT, 2004).

Em sua chegada ao mundo universitário brasileiro, Warat representou o lugar do novo, da transgressão, do criativo, formando um círculo de professores e alunos de Graduação e Pós-Graduação em torno de suas ideias transgressoras. Foram sobretudo os livros de Warat fascinantes, polêmicos, audazes e revolucionários, que representam sua grande influência no meio acadêmico e criaram uma nova sensibilidade no tratamento do ensino jurídico.

Como exemplo, pode-se citar *A Ciência Jurídica e seus dois maridos*; *Manifesto do Surrealismo Jurídico*; *O amor tomado pelo amor*; *O Direito e sua linguagem*; *Introdução Geral ao Direito*; I, II e III; *Territórios desconhecidos*; A procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade; *Epistemologia e Ensino do Direito*; Surfando na Pororoca: o ofício do mediador.

Seu espírito libertário, que está em todas as suas obras, propõe uma única grande provocação: mostrar que a ortodoxia no ensino jurídico se reduz à transmissão de um saber rigorosamente completo, alicerçado na racionalidade instrumental. É a voz de uma crítica decidida a denunciar o reducionismo do ensino jurídico.

Com Warat tinha-se a esperança de que algo estava realmente acontecendo, pois entendia que,

> [...] ao questionar as atitudes de onipotência e de consciência dos professores e filósofos do Direito, também estaria gerando um processo que serviria

> para que desaprendesse a perfeição das significações jurídicas (MONDARDO, 2000).

Além das obras, no início dos anos oitenta do século vinte, Warat criou uma série de disciplinas para cursos de Pós-Graduação e Graduação em Direito no Brasil, em que pode ser constatado o espírito libertário, criativo e transgressor.

São disciplinas sem fronteiras nítidas em que se propõe a quebrar a lógica dos planos de ensino e desarticular "a narrativa clássica de seus campos temáticos", como Filoestética e Direito, Linguística, Ecologia Política, Teoria Crítica e Dogmática Jurídica, Direito e Psicanálise, entre outras (WARAT, 2000). Observa-se na criação dessas disciplinas a preocupação e a defesa de Warat por uma formação interdisciplinar para os acadêmicos de Direito.

Tais contribuições assumem uma dimensão relevante ao se verificar em Warat o principal representante de uma geração de juristas comprometidos em discutirem profundamente a questão da crise do ensino jurídico.

O autor desafia a história de uma época e dedica grande parte de seu tempo para pensar institucionalmente, com outros juristas, sobre a crise do ensino do Direito. Warat, como ninguém, soube contagiar professores e alunos a fazerem uma crítica profunda do paradigma cientificista do Direito e do neopositivismo lógico, mostrando,

> [...] que a crise respondia simultaneamente à falta de rigor pedagógico, ao menosprezo tradicional pelas questões epistemológicas, à falsa crença do caráter despolitizado do Direito e à falta de afeto na relação docente-aluno (WARAT, 1996).

Para Warat, a formação dos futuros docentes, amparada na relação de afeto entre docente e aluno, é mais importante que a racionalidade técnica e o simulacro da transmissão e interpretação da lei aos alunos, ainda que tudo isso seja necessário para o processo de compreensão do Direito.

E aí Warat mostra seu lado transgressor, ousado, e seu amor por um pensamento sem fronteiras, pois, para ele, o ingrediente do afeto na relação ensino-aprendizagem responde às indagações dos alunos – indagações que também podem ser inspiradoras, críticas e transgressoras.

Só o vínculo afetivo e o prazer pela formação dos futuros juristas podem levar a relação professor-aluno a ser mais leve, plena e amistosa, sem necessidade de buscas intermináveis, ou como diz o personagem de García Márquez: "Não trocaria por nada neste mundo as delícias do meu desassossego" (WARAT, 1996). E é desse desassossego que provém sua autoridade, da troca e confiança recíproca que estabelece com seus pupilos, mostrando sua humildade ao dizer que aprende com seus alunos enquanto ensina.

A conjugação de sua proposta de uma pedagogia do desejo ao ensino jurídico permitiu a Warat mostrar como a relação ensino-aprendizagem depende de um processo transferencial, que é muito semelhante ao de um encontro psicanalítico. Consequência desse modo de compreender, Warat vai dizer que:

> Sem um processo transferencial não existe o ato ou encontro pedagógico. O lugar do mestre é um espaço condenado a ficar vazio. O aluno tem que procurar a morte do professor para ocupar seu lugar, apoderar-se do presumido, saber do mestre como única condição para tentar os caminhos de sua própria autonomia (WARAT, 2000).

A proposta pedagógica de Warat é uma aposta na liberdade, autonomia e criatividade do aluno, e não na subserviência, ou seja, "uma pedagogia que ensine os alunos a administrar suas impossibilidades, as impossibilidades da lei e as do social" (WARAT, 2000). No âmbito dessa proposta mostra-se fundamental, dentro do pensamento waratiano, que a teoria jurídica deve estar alicerçada na realidade.

Mas isso não significa validar uma norma que não esteja alicerçada na realidade teórica-normativa do Direito. Quando o jusfilósofo menciona a necessidade da inserção do ensino do Direito na realidade, ele fala da necessidade de uma nova atitude pedagógica que vença a lógica positivista.

Mondardo, ao realizar a análise da atividade filosófica-pedagógica desenvolvida por Warat nas Universidades brasileiras, expressa os pontos mais notáveis e originais de sua proposta pedagógica, enfatizando que "esse mestre nunca usou a sala-de-aula (MONDARDO, 2000), para a submissão, para contar com repetidores de seus discursos, mas com cúmplices para retomar os vínculos do saber com a vida, como a única arma efetivo-intelectiva para superar a crise de civilização" (MONDARDO, 2000).

Outra proposta de Warat é transformar o espaço acadêmico em espaço teatral para que alunos e professores possam ressignificar o mundo em si mesmos e com os outros para que a vida não resvale indiferente sobre cada um dos atores, como a chuva que banha as estátuas.

Como professor, Warat observava que no seu comportamento em sala de aula buscava pela utopia, dizendo que "falsifico a possibilidade de produção de um mundo, de/e pelo desejo. Ministro sempre uma lição de amor, provoco e teatralizo um

território de carências. Quando invado uma sala de aula se amalgamam ludicamente todas as ausências afetivas". Para ele o,

> [...] aprendizado é sempre um jogo de carências. De diferentes maneiras, sempre me preocupo em expor a crítica à vontade de verdade, partir da vontade do desejo, como bom alquimista que sou, transformo o espaço de uma sala de aula em um circo mágico (WARAT, 1985).

Por isso, Warat assumiu a "escuta" como uma estratégia pedagógica. Para o autor, "os professores não ensinam a 'escutar', colocando que quase 100% deles não escutam os alunos; 80% dos professores são autistas, ou seja, só escutam a si mesmos, impondo seu saber aos alunos".

O paradigma racionalista alijou uma geração de docentes de sensibilidade, comprometimento, de estabelecer diálogos criativos em que o objetivo seja iniciar o aluno a internalizar e a compreender e não apenas a decorar (WARAT, 2000).

Em sua crítica ao ensino jurídico, questiona o que se entende como conhecimento crítico do Direito. Para responder a essa questão, coloca a forma de seu pensar, mostrando que o pensamento crítico advém de um conjunto de vozes dissidentes que produzem um conhecimento sobre o Direito que, pela força desse novo pensar, fornece as "bases para um conhecimento social radical", estabelecendo "uma nova formulação epistemológica sobre o saber jurídico institucionalmente sacralizado" (WARAT, 2004).

O que legitima Warat a empreender seu desejo de renovação da linguagem jurídica é seu profundo conhecimento sobre os fundamentos teóricos que questiona.

Além de temas jurídicos e filosóficos, Warat empreendeu um longo percurso em seu pensamento, integrando vários saberes, alicerçado nas teorias de Nietszche, Foucault, Barthes, Deleuze, Guattari Borges e Cortazar, Bakthin, culminando com Freud.

A riqueza da cumplicidade de Warat com os teóricos que o inspiraram é lembrada por Mondardo quando diz que o jusfilósofo consegue,

> [...] gerar novos conceitos, simultaneamente filosóficos e não-filosóficos, operando fluxos heterogêneos de inovação ao pensamento histórico do Direito e, a partir dele, refazer sua trajetória sem negá-lo, mas incorporando a abertura ao novo (MONDARDO, 2000).

O que se busca em Warat para tempos de ensino a distância é como avançar na produção de um discurso crítico, visto que o conhecimento jurídico na medida em que foi purificado pela razão, limita, de forma maldosa, a percepção dos efeitos políticos das verdades.

Essa percepção waratiana concretiza-se "quando concebemos a história das verdades como jogo estratégico, como campo de luta semiológico e não como uma história das ideias ou dos homens, desenvolvidas progressivamente pelo espírito" (WARAT, 2004).

Warat propõe, inicialmente, que é necessário admitir que, ao se analisar o jogo estratégico desse discurso, é possível comprovar que existe um esvaziamento do núcleo conceitual, induzido pela forma esteriotipada lógico-conceitual-objetificadora que adotamos em nome da racionalidade científica do Direito e de suas representações ideológicas.

Como consequência desse modo de compreender o Direito como um conhecimento científico, Warat reivindica um novo ponto de vista epistemológico para que se avance na elaboração de um saber crítico do Direito, em que os objetos de análise são os discursos "competentes da Ciência e a epistemologia jurídica".

Os discursos jurídicos são forjados pela práxis jurídica e se constituem no que Warat chama de "senso comum teórico dos juristas", ou seja, em nome da pretensa "verdade científica", se produziram versões de teorias ajustadas às crenças ideológicas que dominam a consciência dos juristas, "influindo na formação do capital cultural da prática teórica" (WARAT, 2004).

Streck foi aluno de Warat e em inúmeras obras e artigos reitera que a expressão "senso comum" vem de Warat "que desvelou as máscaras do óbvio" ao denunciar que, "no âmbito da Teoria do Direito, que as 'obviedades, certezas e verdades' transmitidas pela dogmática jurídica não passam de construções retórico-ideológicas".

Streck dirá ainda que "o senso comum teórico sufoca as possibilidades interpretativas", pois permite apenas o "debate periférico, mediante a elaboração de respostas que não ultrapassem o teto hermenêutico prefixado (horizonte do sentido)" (STRECK, 2021).

Metaforicamente, Warat caracteriza o senso comum teórico como "a voz 'off' do Direito, como uma caravana de ecos legitimadores de um conjunto de crenças a partir das quais se pode dispensar o aprofundamento das condições e das relações que tais crenças mitificam" (WARAT, 2004).

Em suas denúncias, Warat mostra que ao lado "de um saber jurídico apegado à fantasia de um 'já-dito-desde-sempre', surgiu o excesso do vazio" que pode ser observado nas Universidades pela desarticulação do movimento estudantil.

Poucos são os Diretórios Acadêmicos de Direito que assumem como pauta de discussão a mobilização política, o compromisso com o processo educativo-libertador da sociedade e a rejeição de todas as formas de manipulação (WARAT, 2004).

Inquietante é a questão levantada por Monteiro em sua trajetória de professora de Direito, quando analisa a marca dessa geração, percebendo que a maioria dos graduandos em Direito estão com sua capacidade reflexiva intacta. Questiona se é esse o material humano que o Curso vai pôr no mundo profissional.

A resposta de Monteiro é: "Se não formos capazes de estimular sua transcendência, serão só reprodutores dos velhos sentidos, dragados por uma estrutura perversa que faz da dimensão prática do Direito um paradoxo conceitual" (MONTEIRO, 2004).

É preciso refletir sobre as possibilidades e limites das novas tecnologias, visto que há "património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital" (NÓVOA; ALVIM, 2021).

Esse olhar waratiano pressupõe que o currículo privilegie a dinâmica da vida, constituindo-se em espaço significativo para a reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homem-homem. Portanto, na perspectiva de Warat, o movimento dialético requer uma transformação na realidade mediatizada e, a partir do diálogo Universidade /Sociedade, a construção de um saber além dos códigos, onde possam ser sujeitos em si e com os outros.

É uma pedagogia da consciência, do compromisso social que instiga a entender o curso jurídico além do positivismo e do dogmatismo. Para Warat, a Universidade deve "preparar-se para permitir ser atravessada pelos sentidos que emergem de todas as tensões dramáticas da vida cotidiana" (WARAT, 2004).

Ela é constituída muito mais do que apenas por alunos e professores; ela "é feita de ideias em um ambiente livre de coerção. É feita de posturas conscientes diante do mundo. Não um outro mundo, é a própria sociedade em autoperspectiva" (MONTEIRO, 2004).

Falar sobre a importância das propostas waratianas para o ensino mediado por tecnologias instiga a fazer uma transgressão da propriedade do discurso e ter a capacidade de ir além da intertextualidade, embaralhando com o imaginário os discursos alheios, engajando-se com aquilo que o texto leva a dizer dele, ou seja, "é o jeito de eu influir-me, convertendo-me em um leitor aberto de mim mesmo na reinterpretação da escrita dos outros".

Dito de outro modo "o que afirmo do discurso dos outros obriga-me a pensá-lo (aceitando ou negando). É a leitura dos outros como espelho meu. É também pôr o 'eu' no discurso do outro" (WARAT, 2004).

Este certamente é o maior desafio que Warat propõe:

> [...] pôr o "eu" em nosso discurso, no discurso do outro e no discurso com a história, pois somos frutos de uma geração que foi atravessada pelo saber consumível, ou seja, pela transmissão de conteúdos, sem exigir da mente capacidade de intelecção, de crítica e de posicionamento frente à realidade que está posta.

Como levar as contribuições de Warat para o ser professor no ensino a distância? Certamente, implica em transformar o espaço da sala de aula mediado pelas novas tecnologias em um experimento em aberto, construindo o lugar da diferença, com espaço para a sensibilidade, para a interação do aluno com o mestre, afastando-se

do condicionamento disciplinador que valoriza a certeza e a completude do Direito.

CONCLUSÃO

A matriz heideggeriana-gadameriana possibilita uma clareira, buscando construir espaços onde algo se revela, onde o Direito adquire sentido na medida em que é compreendido por uma atitude permanente de diálogo, onde o acontecer da compreensão ocorre a partir de uma fusão de horizontes.

Heidegger dirá que sempre chegamos tarde, pois já antes o nada nos visita e nos envia para a angústia. Gadamer contribui com o modelo estrutural da experiência hermenêutica do jogo, porque pressupõe a participação do sujeito que compreende na medida em que se apropria da essência de toda atividade lúdica.

O jogo, na perspicaz visão de Gadamer, permite esse novo olhar, pois o aluno não compreende no distanciamento da consciência, mas, sim, na comunhão de tomar parte, naquilo que está sendo representado e reconhecido e no qual, obviamente, a participação não pode ser aleatória.

O caminho oferecido por Luis Alberto Warat é audacioso. Como se viu, trata-se de um caminho inspirado por ideias libertárias e ousadas de trabalhar com temas que entram em confronto com o conservadorismo das escolas de Direito. Warat realiza profundas "transgressões", sempre amparado na convicção de que a saída são as relações de afeto entre professor e aluno e um pensamento sem fronteiras.

Frente ao contexto da pandemia da Covid-19 e os desafios impostos de desenvolver ambientes de aprendizagem que envolvam modelos híbridos com atividades presenciais, síncronas ou

assíncronas, releva-se urgente a construção de novas estratégias pedagógicas que sejam portadoras de uma pedagogia do encontro como Warat já professava nos anos setenta do século XX. O grande legado de Warat é o de transformar a aprendizagem em um momento mágico regada por afetividade, humildade, diálogo, amor, paixão pelo saber, esperança e juízo crítico.

REFERÊNCIAS

CASTANHEIRA NEVES, A. **O actual problema metodológico da interpretação jurídica**. Coimbra: Editora Coimbra, 2003.

CRITELLI, D. M. "Para recuperar a Educação". *In*: HEIDEGGER, M. **Todos nós... ninguém**: um enfoque fenomenológico social. São Paulo: Editora Moraes, 1981.

GADAMER, H. G. **Estética y Hermenéutica**. Madrid: Tecnos, 1996.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método I**. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método II**: complementos e índice. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

HAAR, M. **Heidegger e a essência do Homem**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

HEIDEGGER, M. **Da experiência do Pensar**. Porto Alegre: Editora Globo, 1969.

HEIDEGGER, M. “O fim da Filosofia e a tarefa do pensamento”. *In*: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

HEIDEGGER, M. “Sobre o “Humanismo”. *In*: HEIDEGGER, M. **Conferências e escritos filosóficos**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1983.

MONDARDO, D. **20 Anos Rebeldes**: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Editora Diploma Lega, 2000.

MONTEIRO, C. S. “Crônica da Promessa”. *In*: WARAT, L. A. (org.). **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. C. “Os professores depois da pandemia”. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 42, 2021.

PÖGGELER, O. **El camino del pensar de Martin Heidegger**. Madrid: Alianza Universidad, 1993.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Editora da UNISINOS, 2002.

SCHUK, R. J. “O jogo como fio-condutor da explicação ontológica de Gadamer: subjetividade e compreensão”. **Dialética Brasil** [2003]. Disponível em: <www.dialetica-brasil.org>. Acesso em: 10/09/2022.

STEIN, E. **Exercícios de Fenomenologia**: limites de um paradigma. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2004.

STRECK, L. L. “Da interpretação de textos à concretização de direitos; A incindibilidade entre interpretar e aplicar a partir da diferença ontológica (*Ontologische Diferentz)* entre Texto e Norma”. **Anuário do Programa de Pós-Graduação em Direito**. São Leopoldo: UNISINOS, 2005.

STRECK, L. L. “Senso comum teórico dos juristas”. **Estadão** [2021]. Disponível em: <www.estadao.com.br>. Acesso em: 11/092022.

STRECK, L. L. “Será que o EAD causou, mesmo, a "morte do Direito" no ano 194? ” **Conjur** [2021]. Disponível em: <www.conjur.com.br>. Acesso em: 11/09/2022.

WARAT, L. A. “A Ciência Jurídica e seus dois maridos”. *In*: WARAT, L. A. **Territórios desconhecidos**: a procura surrealista pelos lugares do abandono do sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, L. A. “A condição transmoderna do desencanto com a cultura jurídica”. *In*: WARAT, L. A. **Epistemologia e Ensino Jurídico**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, L. A. “Confissões pedagógicas diante da crise do ensino jurídico”. *In*: AZEVEDO, A. V. *et. al*. **OAB Ensino Jurídico**: diagnóstico, perspectivas e propostas. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.

WARAT, L. A. “Falando de Vinte Anos”. *In*: MONDARDO, D. **20 Anos Rebeldes**: o Direito à luz da proposta filosófico-pedagógica de L. A. Warat. Florianópolis: Diploma Lega, 2000.

WARAT, L. A. “Saber crítico e senso comum teórico dos juristas”. *In*: WARAT, L. A. **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

WARAT, L. A. “Saber crítico e senso comum teórico dos juristas”. *In*: WARAT, L. A. **Epistemologia e Ensino do Direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

CAPÍTULO 5

Pandemia e Direito EAD: Entre a Virtualização da Vida, a Reconfiguração do Ensino Jurídico e a Necessidade de (RE) Construção do Fraternae et Socialis Hominis

PANDEMIA E DIREITO EAD: ENTRE A VIRTUALIZAÇÃO DA VIDA, A RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO E A NECESSIDADE DE (RE) CONSTRUÇÃO DO *FRATERNAE ET SOCIALIS HOMINIS*

José Eduardo de Miranda

Andréa Corrêa Lima

Enquanto a população brasileira divide-se entre tomar e não tomar a vacina contra o novo coronavírus, tornando-se refém da politização da pandemia, e na medida em que a Ômicron multiplica-se com velocidade, sem os traumas irreversíveis deixados pelas variantes anteriores, a educação superior perpassa por transformações potencializada pelas medidas de isolamento promovidas a partir do mês de março de 2020 (BRASIL, 2020).

Desde então, soergue-se, uma e outra vez, a espera de um 'novo normal', definido como um tempo futuro, ou já presente, intrínseco às condições sanitárias e atitudinais próprias para garantirem a sobrevivência da espécie humana, durante e depois da pandemia.

Não obstante, e por acreditar-se que a pandemia desatou um sistema disruptivo que redimensionará as capacidades humanas, advoga-se pela inexistência de um novo normal, seja próximo ou distante do normal antes do coronavírus.

Conquanto sobreviva-se inclusos nesse dilema conceitual, que de uma ou de outra forma há de traduzir o padrão de existência deixado pela pandemia, observa-se que a disrupção se faz presente em segmentos específicos, revelando uma ruptura de processos que reclamam pela reorganização relacional das pessoas não apenas

entre pessoas, mas, também, com situações, fenômenos procedimentos e métodos.

Neste contexto, observa-se que a educação superior estampa cristalinamente um modelo disruptivo, eis que a estratégia utilizada para o enfrentamento da pandemia não apenas rompeu o fluxo tradicional das modalidades na oferta educacional, como solidificou uma tendência que se mostra irreversível, ao menos nos próximos cinco, talvez dez anos.

Dentro dessa conjuntura 'transformacional', a formação jurídica deparou-se com a eclosão de publicações inesgotáveis que apontavam à autorização dos Cursos de Direito ofertados na modalidade à distância.

Paradoxalmente, no auge de emprego das tecnologias de comunicação e informação como ferramentas adequadas à continuidade do ensino e da aprendizagem, o 'Direito EAD' acirrou o debate considerável no universo acadêmico brasileiro, acendendo a insurgência de alguns setores conta a legitimidade dos cursos jurídicos não presenciais.

Diante disso, e considerando-se a preexistência de críticas depreciativas do modelo da formação em Direito no Brasil., o presente trabalho tem o propósito de analisar a circunstância, conferindo prevalência ao exame da correlação entre o ensino jurídico EAD e o *fraternae et socialis honinis.*

Por este caminho, serão desenvolvidos os seguintes tópicos: para início de conversa: da pandemia do novo coronavírus à sociedade disruptiva; direito EAD: mitos, ritos e outras estripulias; educação remota e virtualização da vida: é o meio que justifica o fim; sobre a (re) construção do *fraternae et socialis honinis.*

DA PANDEMIA DO NOVO CORONAVÍRUS À TECNOLOGIZAÇÃO DA EXISTÊNCIA EM SOCIEDADE

Longe de qualquer insurgência, ou postura pessimista que oprima a busca pela 'harmonização' da vida após todas as comoções já deixadas pela pandemia do novo coronavírus, a humanidade ainda se mostra refém do medo e vítima das incertezas. Carregando sobre os braços um terrível legado de dor, cada cidadão do mundo sofreu no âmago de sua subjetividade efeitos que lhe privaram de algo, ou de alguém.

Desde o momento em que o vírus passou a desrespeitar fronteiras, invadindo países situados em diferentes regiões, perdeu-se vidas, empregos, possibilidades. A esperança, que sempre foi o mote daqueles que se encontravam no fim de um 'túnel escuro', ou no interior de um 'buraco sem saída', quase foi vencida pela 'praga' que surrupiou a capacidade respiratória de pessoas, que agonizavam em corredores de hospitais lotados.

O fato, que jamais será apagado da história, é que entre os anos de 2020 e 2021, viveu-se um abalo que ecoará por muito tempo na alma de todos. Na medida em que a instabilidade político-econômica-sanitária destemperou, inclusive, a estabilidade das maiores economias do planeta, o covid-19 proliferou-se como uma enfermidade que atingiu pessoas de todas as classes. Morreram ricos, morreram pobres.

Um incalculável número de pessoas humildes passou a subsistir em condições precárias, e famílias abastadas repentinamente se depararam com a instabilidade de suas estruturas.

Ninguém ficou imune ao sofrimento:

> Si en dato momento el lockdown se presentó como la herramienta adecuada para la minimización de los contagios, y disminución de las muertes, el cierre de las actividades económicas depreció el ritmo de la economía brasileña. Los sectores de la industria, del comercio y de servicios tuvieron una queda considerable, que afecto directamente el mercado de trabajo. En el primero trimestre del 2021, 14,7% de los brasileños en edad económicamente activa estaban sin trabajo, viviendo de ayudas externas y donaciones de entidades de apoyo social.
>
> El desempleo, el hambre, la violencia, la queda de las condiciones de dignidad y la instabilidad política reclaman una actuación inmediata, para minimizarse un futuro que se muestra complejo. Reorganizar la economía, para que el país vuelva a crecer, no es más un desafío, sino una misión de los poderes público y privado, que necesitan trabajar conjuntamente para reverter una situación que puede generar un colapso social (MIRANDA; CORRÊA, 2021).

Repentinamente, as pessoas, acostumadas à liberdade de ir e vir, viram-se privadas do direito natural de locomoção, e foram praticamente retiradas de circulação. Houve, sem exagero, um esvaziamento dos ambientes de convivência social e laboral.

As academias, os supermercados, as lojas, os bares e restaurantes, as escolas e universidades, deixaram de funcionar, alterando a rotina de milhões de pessoas. Além da preocupação com a Covid-19, o medo pelo desequilíbrio econômico passou a ser um fantasma que repousou sobre a estrutura de praticamente todas as famílias do planeta.

Independentemente do caos sócio-político-econômico-sanitário que o mundo vivenciou, alguns seguimentos ajustaram-se

à nova realidade, e setores da sociedade continuaram seu fluxo operacional, suplantando os obstáculos gerados pela pandemia.

Enquanto a sensação de que o mundo pandêmico sufocava a existência das pessoas, empresas, indústrias, universidades, escolas, repartições públicas, bancos, entre outras entidades, apoiaram-se nas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento de suas respectivas atividades.

Para minimizar o impacto de produtividade nas organizações, os trabalhadores foram colocados em *home office*, levando às suas casas a execução de funções laborais. Houve, desde o início da pandemia, um verdadeiro tirocínio de ação e reação. "Reagindo à crise da pandemia o sistema econômico produziu mudanças buscando na transformação digital uma solução.

Uma vez que o isolamento social foi uma medida largamente adotada, o trabalho *home office* foi a alternativa para reduzir o impacto na produtividade das empresas (BERNUZZI; CHINA, 2020).

A despeito de já existir anteriormente a modalidade do trabalho remoto, a pandemia aumentou substancialmente essa prática, exigindo um considerável empenho e envolvimento dos departamentos de TI. Verificou-se, com isso, que:

> Empresas precisaram se adequar com hardware e softwares além de algum rápido treinamento e compartilhamento de informações. O uso de VPN (Virtual Private Network, ou Rede Virtual Privada, um software instalado e configurado no servidor da empresa e no computador do colaborador, possibilitou que esses colaboradores pudessem acessar com boa segurança a rede da empresa, em qualquer lugar do planeta, desde que tenha internet, permitindo assim o trabalho home office. A

> computação em nuvem, disponibilizando recursos de armazenamento de dados e até capacidade de computação, alavancou a modalidade home office. O acesso a rede da empresa a partir da casa do colaborador foi um desafio, mas foi o que permitiu em muitos casos a continuidade do trabalho, impedindo que o colapso econômico fosse ainda maior e mais catastrófico (BERNUZZI; CHINA, 2020).

De outra forma, as atividades sociais e culturais igualmente foram atingidas pela pandemia, sofrendo ainda hoje os impactos oriundos da crise sanitária e econômica deixada pelo coronavírus. Em virtude dessa situação,

> [...] expressões artísticas viram-se forçadas a migrar, ainda que apenas por um período, para a esfera exclusivamente digital, para encontrar um ambiente já bastante ocupado pelas mais variadas formas de criação, veiculação e consumo de manifestações culturais (GARMATTER, 2020).

Quando se acreditou que a sociabilidade humana enaltecida por Aristóteles (2004), seria comprometida pela necessidade de distanciamento entre uns e outros, a tecnologia operou um modus de aproximação, que manteve o viés relacional e profissional aceso.

A grande maioria das pessoas se apropriou das tecnologias de informação e comunicação, adequando-se à nova maneira de existência numa sociedade mutante, em que as relações sociais e laborais foram transferidas aos ambientes de rede.

Se de um lado a pandemia do novo coronavírus exigiu o imediato emprego das tecnologias de informação e comunicação,

para uma diligente reação contra os efeitos do distanciamento social, de outro, despertou nas pessoas um maior interesse pelo uso e aplicação das ferramentas tecnológicas.

> As vantagens que o mundo digital oferece, permitem que profissionais trabalhem de qualquer lugar utilizando a internet. Acesso remoto, aplicativos, armazenamento em nuvem e plataformas de vídeo conferência são recursos que estão sendo explorados amplamente durante a pandemia (REIS; REIS, 2021).

DIREITO EAD: UM VOTO DE CRÉDITO ÀS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO DENTRO DO PROCESSO DE FORMAÇÃO JURÍDICA

No início do segundo semestre do ano de 2021, mais de uma dezena de instituições de educação superior brasileiras divulgou que o Ministério da Educação aprovara, através do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), seus respectivos pedidos de autorização dos cursos de direito na modalidade a distância (SALIBA, 2021).

Ressalta-se, neste sentido, que:

> Desde 2009, diversas instituições buscavam o credenciamento junto ao MEC de cursos de Direito feitos de forma 100% virtual. Os pedidos ficaram parados durante anos, mas de acordo com o Sindicato das Mantenedoras do Ensino Superior (Semesp), cerca de 90% das instituições com pedidos de autorização relataram movimentações recentes em seus processos (SALIBA, 2021).

Muito embora a aprovação dos cursos de direito estivesse no núcleo de um debate inflamado que colocava partidários da autorização de um lado, e oposicionistas de outro, o cenário pandêmico, que intensificou a utilização das tecnologias de informação e comunicação como saída à continuidade do processo ensino e aprendizagem, favorece.

Ou instigou o andamento das análises dos pedidos, culminando com a determinação das visitas avaliativas, celebradas de maneira virtual. Sobre este aspecto, importante enaltecer que as avaliações virtuais foram instituídas no marco regulatório da educação superior em 20 de abril de 2021, através da publicação da Portaria 165 (MEC, 2021).

Verificando-se que, a exemplo do que ocorria no resto do mundo, o Brasil padecia todos os efeitos da pandemia, e tendo em vista que a migração da sala de aula física para plataformas digitais, e o emprego de aparatos tecnológicos legitimou a fluidez do calendário acadêmico de escolas, faculdades e universidade.

O MEC compreendeu que a associação das tecnologias à avaliação externa de instituições e cursos tanto desafogaria o sistema avaliativo, como adequaria a pauta procedimental de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior.

Para tanto, o Ministério da Educação, pelo parágrafo primeiro, da Portaria 165/2021, definiu que a avaliação externa virtual *in loco* é "ambiente de avaliação no qual poderão ser implementados procedimentos novos ou inovadores para o aperfeiçoamento e modernização das visitas para avaliação externa de IES e cursos de graduação" (MEC, 2021).

Perseguindo este objetivo, a avaliação externa virtual, *in loco,* foi efetivamente implementada para:

I. Fortalecer a organização da avaliação, seu acompanhamento e supervisão, a segurança da informação, a disponibilidade de avaliadores e o atendimento a IES e cursos de graduação no país;

II. Viabilizar novas formas de interação entre IES e comissões avaliadoras de forma síncrona, com a garantia de condições para o registro fiel e circunstanciado das evidências de oferta educacional, seus insumos e processos, pelas comissões;

III. Incrementar o atendimento a municípios de difícil acesso ou que possuam atendimento prejudicado por condições de disponibilidade aérea, rodoviária, aquaviária, condições geográficas ou meteorológicas;

IV. Dirimir elementos de ordem logística que afetam a realização das avaliações;

V. Garantir a entrega do relatório de avaliação, dados e informações educacionais às partes interessadas no resultado da avaliação externa - secretaria de regulação e supervisão da educação superior do ministério da educação (SERES/MEC) e IES;

VI. Manter o processo de avaliação externa de IES e cursos de graduação mesmo em cenários de contingência local, regional ou nacional, como as ocasionadas pela disseminação do novo coronavírus;

VII. Agregar novas tecnologias para a organização da avaliação externa;

VIII. Otimizar a dedicação de integrantes dos bancos de avaliadores à interação com as IES; e

IX. Aumentar a eficiência da visita realizada pelas comissões (MEC, 2021).

Na prática, a dinâmica da avaliação externa in loco destoou consideravelmente das avaliações tradicionais, pois:

> Durante as visitas virtuais, realizadas por videoconferência pela plataforma Microsoft Teams, os avaliadores analisam documentos, entrevistam representantes institucionais e docentes, além de realizarem a avaliação das instalações físicas da instituição. Também são vistoriados os sistemas de informática utilizados, tal qual a avaliação presencial in loco. Nesse caso, apenas entrevistas e depoimentos sigilosos não podem ser registrados. Os demais procedimentos são gravados para maior transparência dos processos (INEP, 2021).

A despeito das IES empreenderem um movimento acelerado de adequação operacional, para cumprirem seus ciclos avaliativos, houve, de um modo geral, um sentimento global de tranquilidade que amenizou medos e dúvidas sobre a credibilidade da avaliação desenvolvida 'à distância'.

Passado o momento inicial de adaptação, que exigiu um redimensionamento atitudinal também dos avaliadores, logrou-se observar que a proposta foi válida, gerou efetividade, e estabeleceu um anova tendência dentro do Ministério da Educação.

Verificado o resultado operacional das avaliações externas *in loco*, e computado quantitativamente o número de avaliações realizadas (INEP, 2021), as expectativas gerais, das instituições, e do próprio MEC, foram superadas. Com isso, deve-se assinalar que a percepção sobre o sentido da virtualização no ambiente da educação superior alçou um voo diferenciado, que a pandemia do novo coronavírus apenas antecipou.

Não se pode, aqui, afirmar que a proliferação do covid-19 foi responsável pela inserção das tecnologias no ambiente do ensino e da aprendizagem, pois "diversos estudos têm sido realizados com o objetivo de identificar estratégias e consequências dessa utilização" (BACICH, 2016).

A pandemia da Covid-19 apenas antecipou a sistematização de um procedimento didático-metodológico que se vinha construindo no decorrer das últimas décadas. Importante, portanto, ter-se em evidência que todas as instituições de educação superior possuem seus respectivos laboratórios de informáticas, uma considerável parcela disponibiliza aos seus alunos e professores plataformas digitais, ambientes virtuais de aprendizagens e aplicativos direta ou indiretamente relacionados com a formação acadêmica.

Justamente dentro deste contexto, à oferta do direito EAD ganhou um protagonismo dialogal que ainda não encontra harmonia entre partidários e opositores. Enquanto os primeiros sustentam que a transmutação do ensino tradicional ao ensino digital não há de macular a essência da formação em direito, os segundos colacionam que o direito EAD "é um desserviço tanto para o ensino jurídico quanto para o direito do consumidor" (SALIBA, 2021).

No pináculo pelo respeito e reconhecimento à importância pela diversidade de opiniões, é importante enaltecer que as tecnologias de informação e comunicação servem para instigar o aluno ao desenvolvimento de sua capacidade cognitiva, de maneira que intensifique o pensamento, a reflexão e a busca constante pela solução dos problemas que assolam o contexto social em que se encontra inserido. Capital salientar que:

> [...] a velocidade com que as TICs se desenvolveram alcançou inclusive os meios educacionais, gerando uma nova onda educacional que passa pela reformulação total da sua base pedagógica, metodológica, tecnológica, científica e institucional, a metodologia mais apropriada é a do learning doing (aprender fazendo). E a mais recente aliada dessa revolução educacional ostenta natureza tecnológica: consiste na combinação do ensino à distância (via

> satélite) com o virtual (via internet) (BERNARDES; ROVER, 2010).

Ainda, a utilização das TICs deve subsidiar a postura atitudinal responsável, criativa, e convergente ao interesse pela construção, transmissão e socialização do conhecimento.

> É fundamental entender que a relação entre tecnologia e educação se concretiza em princípios e processos de ação educativa, gerando produtos educativos, todos resultantes da aplicação do conhecimento científico e organizado à solução ou encaminhamento de problemas e processos educacionais (AQUARONI; BIZELLI, 2016).

Quando se pondera a especificidade da ação educativa, conectada com o ato educacional, é imperioso observar que no espaço de formação e educação, especialmente no ambiente universitário, a inovação didática e o emprego da técnica diversificada é preponderante ao atendimento dos objetivos de qualquer curso de graduação, como à formação se seus egressos.

Pois, em linhas gerais, todo egresso deve mostrar-se apto à atuarem com um mundo em constante modificação. Salienta-se, desse modo, que "toda técnica ou recurso utilizado para realizar alguma operação ou processamento sobre algum tipo de informação, configura uma tecnologia de informação" (AQUARONI; BIZELLI, 2016).

As tecnologias digitais de informação e comunicação conjugam-se com uma,

> [...] gama de bases tecnológicas que possibilitam a partir de equipamentos, programas e das mídias, a associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos (SOARES, 2015).

VIRTUALIZAÇÃO DA VIDA, EDUCAÇÃO REMOTA E DIREITO EAD: NÃO É O MEIO QUE JUSTIFICA O FIM!

Sem estender em demasia o olhar pelo tempo passado, pode-se dizer que, a partir da segunda metade do século XX (ABRÃO, 2020), o mundo submerge no relacionamento com as tecnologias. Primeiro, os computadores assumem um protagonismo nos distintos ambientes de existência humana.

Logo em seguida, a internet coloca as pessoas num plano de suplante dos limites relacionais, permitindo-as ir além de onde se encontram, somente através de um click. Por fim, os smartphones culminaram por consolidar a transmutação do modus pelo qual as pessoas se relacionam entre si, e com os diferentes fenômenos do cotidiano. Nesse compasso:

> [...] o homem, enquanto ser de razão e emoção, quase não mais logra existir distante das facilidades proporcionadas pela inteligência artificial e do comodismo que lhe oferece a internet. O computador, e, mais recentemente, o smartphone, ou telefone inteligente, são peças da vida humana que deixam de ser instrumentos de trabalho, para representar mecanismos existenciais que estão acoplados à condição pós-moderna do ser pessoa humana na vida.

> Nas ruas, nas escolas, nos ambientes de descontração e recreação, e mesmo em família, o espaço de confraternização humana perde o protagonismo para a convivência virtual, pois, cada vez mais, as pessoas, independentemente da distância física, estabelecem uma linha de comunicação virtual que afasta o contato físico, enaltecendo o relacionamento pelas redes sociais (MIRANDA; LIMA, 2020).

Cada vez mais dentro do ciberespaço, o home se vê diante de um paralelo existencial que o situa entre o real e o virtual, reputando, neste sentido, o real enquanto aquilo que existe com materialidade, e o virtual, relativo ao que foge da conotação física, concreta. Observa-se, com isso, que o "real é o que está ao alcance da mão, do toque, enquanto o virtual é aquilo que, mesmo distante do tato, se opera por representação de uma possível realidade" (MIRANDA; LIMA, 2020).

Visto o anterior, parece claro que "los mundos virtuales tecnocientíficos constituyen una extensión o un nuevo tipo de realidad. Son una suerte de tercer entorno. Los entornos son los ambientes, lo que nos circunda y en lo que vivimos. Tal entorno se sumaria al que representa la ciudad y al que significó la naturaleza" (SERRANO, 2005).

No contexto de representação virtual, daquilo que é real, a pandemia do novo coronavírus acirrou esta configuração no campo educacional. Com a transferência das aulas presenciais para os ambientes virtuais de aprendizagem, o sentido da presencialidade se conformou dentro de uma ótica de sincronicidade, que conectou simultaneamente alunos e professores para desenvolverem o processo de ensino e aprendizado dentro de uma sala virtual. Paralelamente, houve um incremento no uso de plataformas digitais, empregadas em atividades laboratoriais, práticas jurídicas e mesmo experimentação no desenvolvimento de certos estágios curriculares.

Apesar da grande resistência inicial por parte dos alunos, e mesmo de professores mais tradicionais, o cenário mudou gradativamente, e, no final do segundo ano de pandemia, a preferência pelas aulas remotas mostrou-se quase que unânime. Com isso, e a despeito da distinção entre ensino remoto e ensino a distância, compreende-se que este, associado ao outro, é preponderante ao êxito dos cursos de direito oferecidos na modalidade EAD.

Para resgatar-se o entendimento adequado, não perfaz exagero reeditar que no ensino remoto, há uma identidade temporal de participação dos alunos e professores, que acessam uma sala virtual no horário ajustado pela Coordenação do Curso, em obediência ao calendário acadêmico institucional. Como dito anteriormente, as atividades são síncronas, e o encontro entre professores e alunos acontece sincronicamente.

Contrariamente, no EAD, não há sincronicidade. Nesta modalidade de oferta, alunos e professores não interagem diretamente, através de um exercício síncrono, na mesma sala, durante os dias e horas previstos pelo calendário acadêmico do Curso.

É sabido por todos que no ensino EAD, a utilização das ferramentas tecnológicas de informação e comunicação é imprescindível para o desenvolvimento do aprendizado. Além da instituição disponibilizar videoaulas gravadas, oferece, também, o conteúdo do curso/disciplina, estruturado dentro de um ambiente virtual, onde o aluno pode acessar no seu tempo, sempre e quando obedeça ao cronograma da disciplina.

Em vigília às especificidades de ambas as modalidades, pode-se afirmar que a educação à distância não gera prejuízos pedagógicos ao aluno. A conformação do preceito organizativo do Curso segue estritamente as orientações preconizadas pelas

Diretrizes Curriculares Nacionais, da mesma forma como ocorre com os cursos presenciais. Neste sentido, não se pode olvidar que o artigo 2º, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, é peremptório ao determinar que:

> Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:
>
> I. O perfil do graduando;
>
> II. As competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;
>
> III. A prática jurídica;
>
> IV. As atividades complementares;
>
> V. O sistema de avaliação;
>
> VI. O trabalho de curso (TC);
>
> VII. O regime acadêmico de oferta; e
>
> VIII. A duração do curso.
>
> § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:
>
> I. Concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;
>
> II. Concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
>
> III. Condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

IV. Cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

V. Formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização,quando pertinente;

VI. Modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

VII. Formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VIII. Modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

IX. Incentivo, de modo discriminado, aì pesquisa e aì extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X. Concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do núcleo de práticas jurídicas (NPJ);

XI. Concepção e composição das atividades complementares; e,

XII. Inclusão obrigatória do TC.

§ 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

> § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa.
>
> § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras (MEC, 2018).

Em atenção ao conteúdo do curso, o artigo 5º, da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, alterado pela Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021, determina que:

> Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:
>
> I. Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;
>
> II. Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o

conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR);

III. Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR)

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e

> pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.
>
> § 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário (MEC, 2021).

Independentemente da modalidade de oferta, a legislação educacional é precisa, e, quando da construção de um Curso de Direito, existe, indiscutivelmente, uma necessidade de observação absoluta dos elementos definidos pela DCN, sob pena do Curso não ser autorizado.

No pináculo pelo respeito soberano à compreensão dos oposicionistas do Direito EAD, o fato que deve gerar preocupação não é a modalidade de oferta, mas, de sobremodo, a tríplice crise que assola as entidades universitárias há mais de quatro décadas (SANTOS, 1989).

Na conformação dos fins específicos que dão causa à sua instituição, as entidades universitárias, responsáveis pela oferta da educação superior, deixam de cumprir com a finalidade precípua de produzir conhecimentos, transmitindo-os a um grupo social restrito e homogêneo (seja em razão de suas origens sociais, ou de seus destinos profissionais), e passam, também, a transmitir conhecimentos para grupos outros, mais amplos e homogêneos, que buscam na ação universitária a alternativa primeira para sua

respectiva ascensão econômico-social (SANTOS, 1989). No amago deste debate, é impossível esquecer que:

> [...] No momento em que a procura da universidade deixou de ser apenas a procura de excelência e passou a ser também a procura de democracia e igualdade, os limites da congruência entre os princípios da universidade e os princípios da democracia e da igualdade tornaram-se mais visíveis: como compatibilizar a democratização do acesso com os critérios de seleção interna?; como fazer interiorizar numa instituição que é, ela própria, uma «sociedade de classes» os ideais de democracia e de igualdade?; como fornecer aos governados uma educação semelhante à que até agora foi fornecida aos governantes, sem provocar um «excesso de democracia» e, com isso, a sobrecarga do sistema político para além do que é tolerável?;como é possível, em vez disso, adaptar os padrões de educação às novas circunstâncias sem promover a mediocridade e descaracterizar a universidade? (SANTOS, 1989).

Já não é de agora que a educação, em todos os seus níveis, passou a ser um 'cancro político' que transmutou a genealogia do ato educativo e do processo educacional.

Utilizar a educação como estratégia de fomento à igualdade e à democracia, massificando o acesso quase que praticamente sem controle, intensificou a desigualdade cognitiva, provocando uma verdadeira ruptura axiológica no seio das entidades universitárias.

Inversamente de preocuparem-se com a produção, transmissão e socialização do conhecimento, as entidades que oferecem a educação superior cuidaram de ajustar-se à realidade em que estão inseridas, ora adequando-se às especificidades e

exigências concursais do mercado educacional, ora exercendo seu papel benevolente de instituição inclusiva que aceita o aluno independentemente de suas condições cognitivas, inserindo-o num processo formativo que se ajusta em revelia às necessidades sociais, do próprio estudante, e mesmo do mundo em que ele está inserido.

Vive-se, portanto, o mundo do faz de conta, onde a democratização do acesso sem limites à educação superior conspurcou a finalidade das entidades universitárias, colimando a qualidade do processo formativo e o perfil dos egressos que se encontram no mundo, hoje, ou em trânsito pelas passarelas de faculdades, centros universitários e universidades.

Dito isso, não se pode coadunar com oposicionistas que arguem contra o EAD, haja vista a tecnologização do ensino jurídico, ou de qualquer área do conhecimento. Na seara educacional, não será o meio que justificará o fim! Não é a sala de aula física, o professor, ou a sincronicidade material do processo educativo.

Hoje, no apogeu do século XXI, as relações sociais, e inclusive pedagógicas, ajustam-se perfeitamente em ambientes virtuais, e a relação com o conhecimento independe do espaço em que se encontra o estudante, pois nunca, antes, ninguém teve tanta facilidade de receber informações como agora. Quem sabe, o problema esteja na capacidade de processar a informação recebida, utilizando-a para consolidar o conhecimento adequado à intervenção no mundo, através do exercício de uma área profissional específica.

Neste sentido, a figura do professor sofre uma metamorfose considerável, pois o professor deixa de ser o foco central do processo educativo, assumindo-se como mediador entre os sujeitos cognoscentes, tencionando entre eles o processo de construção do conhecimento, seja de forma síncrona, participando de aulas presenciais ou virtuais, seja de maneira assíncrona, organizando estruturas e conteúdos de cursos desenvolvidos a distância.

Releva-se, com isso, que a autonomia e a independência do aluno perfazem valores inseparáveis da formação universitária, uma vez que deve-lhe ser exigida uma efetiva participação no processo formativo, subtraindo-o da confortável zona de apenas receber o conhecimento pré-concebido, para cobrar-lhe uma postura atitudinal intrínseca ao envolvimento com a informação, para que construa o conhecimento e transforme o saber.

Imperioso, portanto, que os alunos "se conscientizem dos diferentes tempos e espaços da construção do seu conhecimento" (RORIG; BACKES), para que cumpram o seu papel, deixando de ser meros agentes de transferências de responsabilidades.

Existe, de sobremodo, um problema que transpõe a modalidade de oferta, e repousa na postura atitudinal dos alunos, via-de-regra decorrente da fragilidade pela qual cumprem a fase anterior do processo educacional. Essa assertiva, distante de lotérica, confirma-se quando se observa que, em relação à "evasão no ensino superior, segundo o Ministério da Educação (MEC) as universidades brasileiras apresentam um elevado índice de evasão, o que demonstra a fragilidade do ensino médio no país" (PEGORARO; BRAUNSTEIN, 2020).

A TÍTULO DE ÚLTIMAS PALAVRAS: SOBRE A (RE) CONSTRUÇÃO DO *FRATERNAE ET SOCIALIS HONINIS*

Já antes da pandemia do novo coronavírus, discutia-se o acentuado grau de individualização que assola a sociedade pós-moderna, levando às pessoas a distanciaram-se grotescamente do processo de sociabilização, passando a conduzirem suas vidas nua via única, de busca continua pela satisfação de interesses próprios. Há, com isso, além de um distanciamento do sentido maior da

importância e valor do alheio, uma tendência imparável de transferência ao outro, dos insucessos subjetivos.

Sobre este aspecto, Bauman sentenciou que na sociedade de indivíduos, todos os tipos de problemas que cada sujeito possa se envolver são por ele criados, e todas as ranhuras deles derivadas, são, invariavelmente, atribuídas a responsabilidades alheias (BAUMAN, 2008).

Infelizmente, observando-se como as relações sociais, entre elas, as acadêmicas, desenvolvem-se neste modelo de comunidade da individualização, "só podemos agradecer ou culpar a nós mesmos pelo que acontece de bom ou de ruim em nossa vida. E a forma pela qual 'a história de toda a vida' é contada eleva esta suposição ao nível de um axioma" (BAUMAN, 2008).

Com isso, não perfaz exagero dizer que:

> O processo de individualização, que afeta da mesma forma as "condições" e as narrativas de vida, precisa de duas pernas para avançar: os poderes que estabelecem o alcance das opções e separam as escolhas realistas dos castelos de areia devem ser estabelecidos no universo das "condições", enquanto as histórias de vida devem se restringir a ir e vir entre as opções disponíveis. As vidas vividas e as vidas contadas são, por essa razão, estreitamente interconectadas e interdependentes. Podemos dizer, o que é paradoxal, que as histórias de vidas contadas interferem nas vidas vividas antes que as vidas tenham sido vividas para serem contadas [...] (BAUMAN, 2008).

Sobrelevar o aforisma da interferência das histórias das vidas contadas antes que as vidas tenham sido vividas, possibilita o cotejo

da atitude relacional dos estudantes universitários com o processo de formação, com seus cursos, professores, instituição e até mesmo com as expectativas que possuem, enquanto alunos, com seu futuro profissional.

Distante de qualquer incursão pela análise do perfil cognitivo dos estudantes brasileiros, pode-se utilizar a experiência na gestão e docência para subscrever que, constantemente, há um apego às histórias contadas, que naturalmente interferem com importância tanto nas histórias que não foram vividas, como nas histórias que não foram construídas.

Desse modo, limitando-se a análise ao contexto universitário, pode-se afirmar, sem temor ao erro, que hodiernamente a tendência à individualização do processo existencial ganha contornos preocupantes, que encontram sustentação tanto na subjetivização das 'histórias das vidas contadas, como em múltiplas histórias de vidas ainda não vividas.

Hoje, nota-se um reducionismo indescritível na compreensão do sentido de vida gregária, e de valoração do outro. Durante a passagem pelos corredores das entidades universitárias, estudantes do ensino superior, entre eles alunos dos cursos de direito, existe um desapego completo pela essência da formação acadêmica, em prol exclusivo da conquista do título universitário.

Sem compreenderem a causa e o efeito do trânsito pela educação superior, há uma preocupação excessiva pelo eu-de-cada-um. Olhando exclusivamente para os objetivos intrassubjetivos, os egressos abnegam o fato maior de estarem inseridos num contexto social, onde não apenas exercerão seu ofício profissional, como lograrão o meio adequado à sua realização pessoal.

De fato, o que se experiencia hoje, mais do que nunca, é o desarranjo da expectativa de uma integração no *locus* de vida, como agente político no pleno exercício da cidadania, em favor de um

envolvimento compulsivo com a necessidade de propagação de uma única história, que tem como enredo o eu-no-mundo, vitimado pelo 'eu-que-se-penaliza-da-vida-que-levo', descrevendo continua e freneticamente sensações, emoções, traumas, problemas, desejos que são 'meus'.

Infelizmente, de acordo com a especificidade atitudinal praticamente padrão assumida no jogo da vida, de contar histórias de vida em que o eu-de-cada-um sou a parte mais importante, esse jogo passa a ser conduzido de,

> [...] tal forma que as- regras do jogo, o conteúdo do maço de cartas e a forma como as cartas são embaralhadas e distribuídas raras vezes sofrem um exame; e ainda com menos frequência se tornam matéria de reflexão, muito menos de discussão séria (BAUMAN, 2008).

Por este caminho, esquece-se completamente que a felicidade, e a concretização dos objetivos de vida, conformam-se num exercício gregário que estampa naturalmente uma interdependência que não pode ser esquecida, ou eliminada. Adverte-se, com isso, que:

> A característica distintiva das histórias contadas em nossos tempos é que elas articulam vidas individuais de uma forma que exclui ou elimina (impede a articulação) a possibilidade de seguir a pista dos vínculos que conectam o destino individual às formas e aos meios pelos quais a sociedade como um todo opera; para ser mais exato, impede o questionamento de tais formas e meios, relegando-os ao cenário não examinado das buscas individuais e considerando-os como "fatos brutos" que os contadores de histórias

> não podem desafiar nem negociar, seja de forma solitária, diversa ou coletiva (BAUMAN, 2008).

Tem-se, nessa conjuntura, uma situação absolutamente dramática, correlacionada à escolha de tornar-se um contador de história de vida não vivida, alheio à história da vida que vive ou que viverá. A 'eu-mesmização' do exercício da vida, oprime a capacidade de estabelecer-se um olhar crítico, aberto e reflexivo sobre a tenacidade da vida real, levando os indivíduos a delimitarem o seu campo existencial, indiferentes ao que acontece no mundo exterior de suas próprias vivências, não raras às vezes no seu próprio círculo de intimidade.

Da maneira como se relacionam com a vida, as pessoas relacionam-se com a sua formação universitária, e usam suas capacidades subjetivas apenas para 'irem cursando seus cursos', sem entenderem a necessidade que possuem de entrelaçarem-se com a plenitude do conhecimento, interconectando-o com o mundo da vida real que vivem, e não com a história da vida que contam.

Como caindo de paraquedas, hoje, os estudantes universitários ingressam num curso superior sem compreenderem à finalidade deste nível de educação. A democratização do acesso, literal e absolutamente abriu as portas das entidades universitárias, que recebem alunos oriundos do ensino médio, e uma parcela pequena proveniente de uma demanda específica (FUNDACRED, 2021).

Lamentavelmente, há um antagonismo perverso, inconsciente, - acredita-se, mas legitimado pelo meio..., que corrobora o exercício de negação do conhecimento, em benefício do enaltecimento das histórias de vidas não vividas.

> Não que falte razão e bom senso aos homens; a questão é que as realidades com as quais temos que lidar no curso de nossas vidas estão carregadas com o pecado original de falsificar o verdadeiro potencial humano e cortar a possibilidade de emancipação" (BAUMAN, 2008).

Em vista disso, advoga-se que, enquanto as pessoas, especialmente aquelas que se encontram em fase de formação universitária, não lograrem assimilar o sentido de relacionamento com o conhecimento, e a importância de examinarem cautelosamente o teor das 'histórias de vidas que contam', muito difícil será conduzi-las a um processo de formação efetiva, que as permita tanto estabelecer uma relação verdadeira consigo, como equacionar o sentido de viver em coletividade, preocupando-se com o meio e com os seus comuns.

É aqui que se entende necessário e indispensável o resgate, ou a reconstrução, do *fraternae et socialis honinis,* um homem social e fraterno, consciente de sua condição política e cônscio de sua responsabilidade social.

Não se pode rechaçar o fato de que, em decorrência de sua origem gregária, a convivência com seus iguais é preponderante tanto para o seu desenvolvimento pessoal, como para a preservação e evolução de sua própria espécie (ARISTÓTELES, 1991). Portanto, a índole política e sociável do homem o conduz ao estabelecimento de ações inerentes ao trato com seus pares, à preocupação com as condições de vida do alheio, e as possibilidade de realização de cada um, e não apenas do 'eu-na-vida'.

Este tônus relacional, do indivíduo com ele próprio, e com seu meio, encontrará perfeita guarida no seio dos processos educacionais, pois, a educação, como um todo, "tem por finalidade

o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1996).

Isso, na formação jurídica, deve ser meta imperiosa, pois, enquanto agentes de conformação da paz e da harmonia social, os egressos dos cursos de direito precisam conhecerem-se, para que compreendam o mundo e entendam a dinâmica da vida em sociedade.

O *homo juridicus*, ou o homem do direito, é, antes de um conhecedor e aplicador da lei, um entendedor de relações sociais, pois antes que um fato se transforme num fato jurídico, ele foi essencialmente um fato social que surgiu entre pessoas que vivem vidas cujas histórias são por elas contadas.

Portanto, não perfaz exagero recordar que, há 33 anos, os Congressistas que assinaram a Constituição Federal de 1988, encravaram um preâmbulo no texto que foi categórico no sentido de afirmar o 'desejo' de todos instituírem:

> [...] um Estado Democrático, destinado a assegurar *o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida*, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias (BRASIL, 1988).

Alcançar o desiderato constitucional de assegurar *o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida* é uma questão

fenomenológica de causa e efeito, sub-rogada a postura atitudinal daqueles que sustentam o estandarte da Carta Maior, e utilizam o direito como espada indispensável ao equilíbrio e a paz no entorno onde se encontram inseridos.

Lograr um perfil de exercente do direito apto à intervenção no mundo, e a atuação na vida, não é obra decorrente da modalidade de oferta da educação. Seja presencial, seja a distância, o estudante de direito preciso entender-se como ser-da-vida, e eu-no-mundo enquanto sujeito social, que vive em coletividade.

É forçoso, para isso, uma compreensão rigorosa do sentido do formar, suplantando a atuação da academia como mera preparadora de aplicadores da lei, vazios de sentimentos, e despidos de envolvimento com o que existe além as fronteiras que limitam seus interesses pessoais.

Para tanto, quem sabe suplante-se a mera formalidade de descrição de perfis de egresso, de tracejamentos de objetivos de cursos, de cumprimento dos indicadores avaliativos, e se passe, definitivamente, a atuar universalmente num processo formativo em que se desenvolva um efetivo e minucioso relacionamento com o aluno, para que o mesmo passe, a partir do momento em que gere a sensação de pertencimento à entidade universitária, passe a compreender que também pertence ao mundo, dentro do qual resguarda responsabilidades intrínsecas à sua própria realização como pessoa e como profissional.

Queiram, ou não, a essencialidade do homem social e fraterno é reflexo do exercício puro da cidadania, que "exige um elo de natureza diferente, um sentimento direto de participação numa comunidade baseado numa lealdade a uma civilização que é um patrimônio comum" (MARSHALL, 1967).

O preocupante, é que apenas desenvolverá este sentimento, quem entender que o mundo, hoje, reclama a integração de pessoas

sociáveis, preocupadas umas com as outras, que têm, sim, seus objetivos pessoais, mas que sabem que a realidade da existência se configura em razão do protagonismo daqueles que contam, e experienciam histórias de vidas vividas...

REFERÊNCIAS

ABRÃO, J. A. "O virtual é o novo real? A virtualização do cotidiano a partir de um olhar interacionista". **Com Ciência** [2020]. Disponível em: <www.comciencia.br>. Acesso em: 12/09/2022.

AQUARONI, L. M.; BIZELLI, J. L. "Tecnologias da informação e comunicação na educação: conceitos e definições". **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, vol. 1, n. 18, 2016.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco Poética**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1991.

BACICH, L. "Ensino Híbrido: Proposta de formação de Professores para uso integrado das tecnologias digitais nas ações de ensino e aprendizagem". **Research Gate** [2016]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/09/2022.

BAUMAN, Z. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2008.

BERNARDES, M. B.; ROVER, A. J. "Uso das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas de modernização do ensino jurídico". **Research Gate** [2010]. Disponível em: <www.researchgate.net>. Acesso em: 23/09/2022.

BERNUZZI, C. C.; CHINA, A. P. Z. "As contribuições da tecnologia para amenizar o impacto da pandemia". **Anais do II Workshop de Tecnologia da Fatec Ribeirão Preto**. Ribeirão Preto: FATEC, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Planalto, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Lei n. 13.979, de 6 de fevereiro de 2020**. Brasília: Planalto, 2020. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

FUNDACRED. "Panorama do ensino superior no primeiro trimestre de 2021". **Fundacred** [2021]. Disponível em: <www.fundacred.org.br>. Acesso em: 23/09/2022.

GARMATTER B. B. "Virtualização da Cultura e a Pandemia da Covid-19". **Portal Eletrônico Gedai** [2020]. Disponível em: <www.gedai.com.br>. Acesso em: 23/09/2022.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação in loco**. Brasília: INEP, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

MARSHALL, T. H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.

MEC – Ministério da Educação. **Portaria n. 165, de 20 de abril de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

MEC – Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 19 de abril de 2021**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

MEC – Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

MIRANDA, J. E. **Palavras ao vento em tempos de pandemia**. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MIRANDA, J. E.; CORRÊA LIMA, A. "La intercooperación sócio-economica-humana: una propuesta de utilización del princípio cooperativo por parte del poder público, como alternativa de superación de los ahogos provocados por la pandemia del nuevo coronavirus en el setor privado brasileño". **Boletín de la Asociación Internacional de Derecho Cooperativo**, n. 59, 2021.

MIRANDA, J. E.; LIMA, A. C. "Entre a inteligência artificial, a virtualização da vida, e a desumanização do humano: crítica ponderada à anulação do ser-homem-alma". *In*: MIRANDA, J. E. *et al*. (orgs.). **Direito e inteligência artificial**: o desafio ético no emprego das novas tecnologias. Curitiba: Brazil Publishing, 2020.

PEGORARO, C. B.; BRAUNSTEIN, G. K. "Avaliação da evasão do curso de licenciatura em ciências agrárias da Unidade Universitária da UERGS em Vacaria (RS) ". **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, vol. 6, n. 1, 2020.

REIS, R.; REIS, D. “A pandemia de Covid-19 e o processo de transformação digital”. **Revista Processando o Saber**, vol. 13, 2021.

RÖRIG, C.; BACKES, L. “O professor e a tecnologia digital na sua prática educativa”. **Portal Eletrônico da UFRGS** [2012]. Disponível em: <www.ufrgs.br>. Acesso em: 08/09/2022.

SALIBA, L. A. “MEC aprova cursos de Direito a distância e reabre debate entre especialistas”. **Consultor Jurídico** [2021]. Disponível em: <www.conjur.com.br>. Acesso em: 15/09/2022.

SANTOS, B. S. “Da ideia de universidade à universidade de ideias”. **Revista de Ciências Sociais**, n. 27, 1989.

SERRANO, F. J. T. “La virtualización de la sociedad”. **Athenea Digital**, n. 7, 2005.

SOARES, S. J. *et al.* “O uso das tecnologias digitais de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem”. **Anais do Encontro da Associação Brasileira de Educação a Distância**. Montes Claros: ABED, 2015.

CAPÍTULO 6

Alguns Obstáculos para a
Criação de uma Grade Curricular
Inovadora em Cursos de Direito e como Superá-los

ALGUNS OBSTÁCULOS PARA A CRIAÇÃO DE UMA GRADE CURRICULAR INOVADORA EM CURSOS DE DIREITO E COMO SUPERÁ-LOS

Marina Feferbaum

Guilherme Forma Klafke

O que vem à mente quando se fala que "aquele curso é inovador"? Muito provavelmente será uma de três ideias: que os métodos para conduzir as aulas são inovadores, que o curso emprega intensamente novas tecnologias ou que a grade curricular tem disciplinas modernas, atuais e interessantes.

A grade curricular de um curso é uma das faces mais visíveis para os públicos interno e externo de qualquer instituição de ensino, inclusive por ser um ponto que desperta interesse, controvérsias e disputas entre coordenação, professores e estudantes. É sobre ela que este artigo se debruça.

Ainda que o currículo de uma instituição não se limite à grade de disciplinas, a maneira como um curso é estruturado revela muito sobre o projeto político-pedagógico que ela pretende desenvolver.

O currículo abrange o conjunto de relações sociais que são criadas e mantidas em uma faculdade, como o grau de abertura das decisões institucionais para as opiniões dos estudantes ou o estímulo para relações com o meio social em que se insere a instituição (SILVA, 1999).

A definição e a distribuição de disciplinas ao longo de semestres também indicam uma forma de enxergar essas relações, como, por exemplo, a noção de que os estudantes devem começar com uma carga de disciplinas obrigatórias maior, que reflete uma

percepção de que eles não devem se especializar desde cedo ou que devem ter um mínimo de conhecimentos definido por terceiros antes de começar a decidir o que querem estudar.

Em um momento em que "inovação" se tornou uma palavra de moda (*buzzword*), é fácil encontrar cursos que se denominam ou se apresentam como inovadores. Mas será que é o caso?

Dá para ser inovador mantendo uma grade de disciplinas engessada, com conteúdos hermeticamente separados e ementas que não se comunicam?

Ou, por outro lado, basta criar trilhas de formação para que seja verdadeira a alegação de que o curso é inovador? Há algo a mais a ser discutido.

Este texto parte de uma percepção dos autores de que normalmente é muito difícil reformar a sequência de disciplinas de um curso para torná-lo inovador, a despeito do discurso institucional.

A seção 2 apresenta uma revisão de algumas propostas de currículo para cursos jurídicos e o que elas propõem de inovador, apontando onde se assemelham. A seção 3 ressalta como crenças e conhecimentos docentes agem para essas propostas, aproveitando-se principalmente do referencial teórico de Lee Shulman.

Em seguida, as seções 4 e 5 sugerem como esses fatores operam para criar uma resistência à inovação na grade curricular, contribuindo para que ela fique restrita às "franjas" do curso (disciplinas eletivas ou atividades de extensão).

Em conclusão, o texto indica algumas linhas de ação para que uma pessoa interessada na mudança da grade curricular possa tentar superar essas barreiras.

UMA VISÃO GERAL SOBRE A CRIAÇÃO DE GRADES CURRICULARES INOVADORAS

Não é de hoje que juristas sugerem grades curriculares inovadoras para os cursos de Direito. Tercio Sampaio Ferraz Jr. partiu do diagnóstico de que os cursos jurídicos enfocam muito mais as respostas aos problemas (enfoque dogmático) do que a construção das perguntas (enfoque zetético) (FERRAZ JÚNIOR, 2006).

Como consequência, identificou a compartimentalização estanque do currículo e a perda de protagonismo das disciplinas básicas frente às profissionalizantes. Em conclusão:

> [...] o enfoque curricular, acaba por instaurar assim, uma dicotomia (artificial) entre ciência e técnica, transformando-se as Faculdades de Direito em verdadeiras fábricas de fórmulas prontas, sem laboratórios de pesquisa (FERRAZ JÚNIOR, 2006).

Para solucionar isso, sugeriu que os cursos jurídicos adotassem um modelo pergunta-resposta e se organizem "na forma de grupo de questões, por exemplo: o sentido do ensino jurídico no Brasil, o papel do Direito na sociedade brasileira, o papel do seu ensino, a crise do ensino, etc. com vários enfoques" (FERRAZ JÚNIOR, 2006).

Alguns diferenciais dessa proposta seriam: a divisão entre momentos de zetética (questões de sentido do ensino jurídico, de sentido do Direito e de sentido da Ciência Jurídica) e momentos de dogmática (norma como decisão e norma como premissa de decisão); a maior importância à estrutura de pensamento do que ao repertório de temas e dogmas; o afastamento do modelo serial de

disciplinas para um modelo de créditos livres, com alunos participando de seminários; dentre outros.

Mangabeira Unger fez uma proposta bastante detalhada do que seria um curso jurídico capaz de formar pessoas aptas a se moverem "entre a exegese rasteira das normas de cada país e as abstrações do pensamento político, econômico e social" em contexto de globalização (UNGER, 2006).

Mais especificamente, sua proposta objetivou reconciliar "a necessidade de dar resposta a este imperativo nacional com a vantagem prática de formar um advogado e um jurista capazes de atuar no ambiente da globalização" (UNGER, 2006). Ela procurou estruturar o curso de Direito em cinco currículos:

I. Do direito brasileiro;
II. Das disciplinas de apoio e aprofundamento;
III. Das práticas de direito;
IV. Da globalização;
V. Das alternativas institucionais.

Os estudantes poderiam optar por três a quatro desses currículos. As disciplinas nos currículos de direito brasileiro, disciplinas de apoio e globalização seriam conduzidas segundo um método híbrido de mapeamento do campo e aprofundamento seletivo de problemas exemplares para que, por meio da experiência, estudantes conseguissem dominar métodos analíticos, técnicas de argumentação e ferramentas de pesquisa (UNGER, 2006).

Já as disciplinas de práticas do direito e alternativas institucionais seriam estruturadas em seminários com pequenos grupos (UNGER, 2006). Não é o caso de entrar nas minucias da proposta. Apenas a indicação das disciplinas pensadas para o rol de práticas de direito sinaliza para a proposta inovadora do autor:

a) Redação jurídica;
b) Consultoria;
c) Negociação;
d) Práticas judiciárias.

Horácio Wanderlei Rodrigues (2010) sugeriu uma grade curricular detalhada para a adoção da aprendizagem baseada em problemas *(PBL)* ou, em suas palavras, um Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP) no Direito.

Assim como Ferraz Júnior, Rodrigues enuncia que,

> [...] o elemento central do método proposto, como adequadamente justificado, são os problemas – deve-se preparar o aluno para solucionar problemas, permitindo que ele busque as respostas através dos diversos meios de difusão do conhecimento hoje disponíveis, aprendendo a utilizá-los (RODRIGUES, 2010).

Ao pensar o currículo adaptado para receber esse método de ensino, o autor explica que "um currículo pensado para viabilizar o EARP necessita apresentar seus conteúdos ao aluno de modo integrado e integrador dos conhecimentos" e, por isso, não deve ser dividido em disciplinas, mas em módulos temáticos (RODRIGUES, 2010).

Não há divisão entre ciclos básicos e profissionais, teóricos e práticos ou fundamentais e profissionais – a integração ocorre nos temas. Em síntese: "um módulo temático não é uma matéria ou disciplina, mas contém conteúdos de várias matérias ou disciplinas, necessários para o entendimento de uma situação dada" (RODRIGUES, 2010).

Loussia Félix conduziu a versão brasileira do Projeto ALFA Tuning América Latina, estudo sobre matriz curricular em várias áreas, dentre elas o Direito (FELIX, 2014). O projeto tem por objetivo "criar cursos e diplomas compatíveis, comparáveis, relevantes para a sociedade, com níveis de qualidade e excelência, preservando a valiosa diversidade das tradições de cada um dos países" (FELIX, 2014).

Com base em um aprofundado diagnóstico sobre o perfil dos cursos jurídicos, do alunado do Direito, do futuro das profissões jurídicas e da trajetória dos estudantes, a autora e outros pesquisadores sugeriram um conjunto de competências e estratégias de aprendizagem que deveriam ser incorporados nos cursos. Ao todo, aponta 15 competências genéricas e 13 competências específicas em Direito que devem nortear o ensino (FELIX, 2014).

Tratando do papel da instituição de ensino na concepção do curso, afirmou que elas deveriam garantir,

> [...] que a formação seja tanto sólida quanto afinada às demandas relativas às competências interpessoais, de natureza técnica, humanista e que, enfim, o estudante leve como legado uma cultura profissional e também cidadã, para que possa compreender sua inserção como membro de uma carreira pública ou privada relevante para a sociedade em que se insere (FELIX, 2008).

O que podemos concluir a partir dessa breve incursão na literatura sobre o tema? Em primeiro lugar, salta aos olhos que a maioria das propostas no Direito é pensada e sugerida por homens brancos. Isso importa porque a visão sobre os conteúdos mais relevantes também será influenciada pelas experiências de vida de quem faz a proposta, e as experiências de homens e mulheres,

brancos e negros, "sudestinos" e "nordestinos", muito provavelmente serão diferentes, principalmente nas profissões jurídicas e no desenvolvimento da carreira, como demonstrado pela literatura (BONELLI, 2016; NEDER CEREZETTI, 2019).

Outro ponto a ser destacado são as várias possibilidades que se abrem para que a estrutura de uma grade curricular seja considerada inovadora. A inovação pode vir, em primeiro lugar, do mais básico: os temas que serão abordados ao longo do curso e a sequência em que serão dispostos.

A indicação do Direito de Família como matéria de 1º ano, ao contrário do que ocorre com a grande maioria dos cursos jurídicos, é vista como inovadora na grade curricular da FGV Direito SP. Em segundo lugar, a trajetória do estudante pode ser diferenciada. Neste ponto, ressaltamos desde as propostas mais comuns de aumento da carga horária com disciplinas eletivas até a concepção de "trilhas de aprendizagem", como várias instituições começam a oferecer a seus estudantes.

Em terceiro lugar, a própria abordagem em relação ao Direito pode ser um diferencial, como a proposta orientada pela pergunta-resposta de Ferraz Júnior ou a proposta institucional de Unger demonstram.

Vale notar que as sugestões mencionadas acima têm alguns pontos em comum em relação aos propósitos e à execução do curso de Direito. Quanto aos propósitos, elas se preocupam em integrar a dimensão profissional da formação jurídica com uma relevante dimensão social.

Elas se afastam de uma visão tecnicista que procura formar "operadores do Direito", para sugerir que os cursos devem formar profissionais críticos, capazes de atuar em prol do desenvolvimento do país a partir de valores como acesso à Justiça, responsabilidade social, comportamento ético, defesa da democracia, respeito às

liberdades e combate às desigualdades. Quanto à execução, elas se preocupam com uma metodologia de ensino que integre teoria à prática e atribua protagonismo para os estudantes em sala de aula e na trajetória de curso.

Por fim, é importante mencionar que essa visão está cada vez mais presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito. Um erro muito comum entre professores e gestores de instituições é pensar que essa normativa exige a oferta de disciplinas específicas ou ementas com conteúdos mínimos que devem ser ministrados.

As DCNs nada dizem sobre disciplinas que devem estar na grade curricular como obrigatórias, nem que os conteúdos mencionados no art. 5º devem ser tratados separadamente em disciplinas específicas. Nada impede, por exemplo, que o conteúdo de Ciência Política (formação geral) seja ministrado em uma disciplina conjuntamente com Direito Constitucional (formação técnica) e atuação perante cortes superiores (formação prático-profissional).

Ficaram no passado as regras que impunham às instituições uma grade curricular a ser observada, como o Parecer CNE nº 215/1962 ou a Portaria Ministerial nº 1.886/94 (RODRIGUES, 2020).

A INFLUÊNCIA DE CRENÇAS E CONHECIMENTOS DOCENTES SOBRE A CONSTRUÇÃO DE GRADES

Docentes têm crenças e conhecimentos que orientam suas ações. Crenças são opiniões tomadas como verdadeiras pela pessoa e que estruturam sua forma de pensar e enxergar o mundo, enquanto conhecimentos são informações sobre fatos, procedimentos,

conceitos e teorias que dão suporte à construção da rede de crenças e opiniões pessoais (SAMUELOWICZ, 1999; ERTMER, 2005; KRATHWOHL; ANDERSON, 2001).

Crenças e conhecimentos são independentes, ainda que mantenham relação entre si: as crenças podem se apoiar em ignorância ou informações erradas ou mal interpretadas, como quando uma professora acredita que o curso falhou porque uma estudante lhe disse que não gostou, assim como conhecimentos podem ser adquiridos pela pessoa mesmo que ela não acredite naquilo, como quando uma pessoa procura entender a ideia de "terra plana", mesmo acreditando que a terra é redonda.

Crenças e conhecimentos aparecem de maneira mais visível em comentários e afirmações ou na forma como professores se comportam. Muitos docentes dizem que querem "conhecer métodos de ensino participativo" para "aplicarem em sala de aula".

O conhecimento dos métodos contribui para que a docente coloque em prática uma crença que ela tem no ensino participativo. Outros dizem que "não conseguem passar todo o conteúdo do curso" quando o semestre tem muitos feriados ou há uma greve dos estudantes. A frase esconde a crença de que professores devem cobrir a ementa do curso e transmitir todo o conhecimento para os estudantes.

A influência das crenças e dos conhecimentos docentes sobre o modo como lecionam foi destacada por Lee Shulman (1978; 1986; 1987). O psicólogo americano propôs a noção de que existe um Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK, em inglês) próprio de cada docente. Esse conhecimento corresponde a uma maneira bem específica de cada professor e professora traduzir o conteúdo a ser trabalhado em sua prática.

O melhor exemplo para quem é do Direito é a ideia de "pirâmide kelseniana". Hans Kelsen nunca usou a metáfora da

pirâmide em sua Teoria Pura do Direito para representar sua visão do ordenamento, inclusive porque ela contraria a ideia de relação dinâmica de atribuição estabelecida entre norma superior e norma inferior. A ideia de "pirâmide" é uma tentativa de traduzir o conhecimento da teoria para uma maneira pedagógica de ensiná-la – neste caso, por meio de uma metáfora visual.

O Conhecimento Pedagógico de Conteúdo não surge do nada, mas da soma de crenças e conhecimentos docentes (SHULMAN, 1986). Adaptando o PCK para uma ideia de construção pedagógica do professor, Hashweh sistematizou alguns fatores que influenciam essa construção e interagem mutuamente:

I. Conhecimento sobre o objeto a ser ensinado (fatos, procedimentos e teorias sobre Direito Constitucional, por exemplo);

II. Crenças e conhecimentos pedagógicos (sobre métodos de ensino ou sobre quais métodos dão certo para quais turmas, por exemplo);

III. Crenças e conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e sobre quem aprende (sobre motivações de estudantes, por exemplo);

IV. Conhecimento sobre o contexto onde se ensina (sobre a comunidade onde está a instituição, por exemplo);

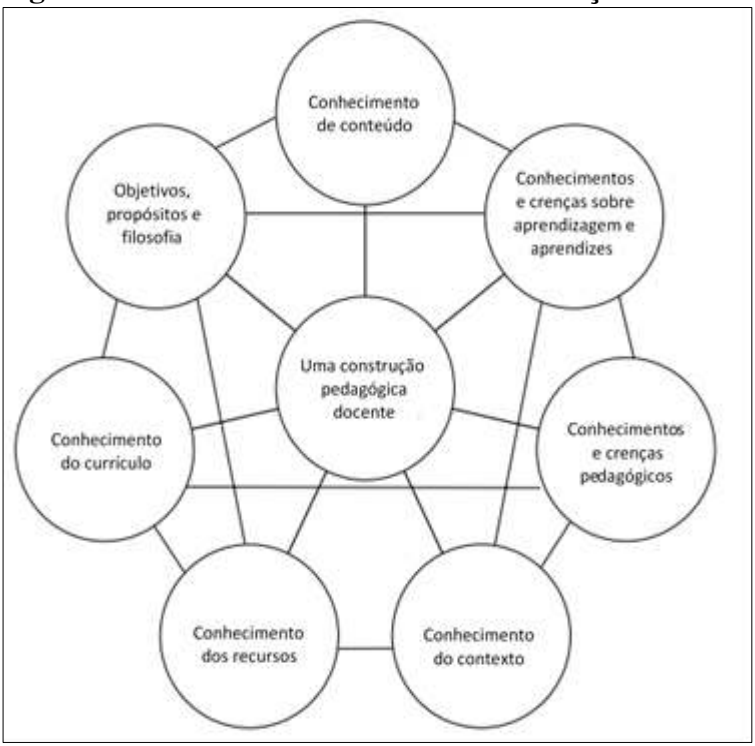
V. Conhecimento de recursos de ensino (sobre aplicativos e *softwares*, por exemplo);

VI. Conhecimento sobre o currículo da instituição (sobre as disciplinas que antecedem, concorrem ou procedem, por exemplo);

VII. Crenças sobre os objetivos, as finalidades e a filosofia por trás do ensino (sobre objetivos do ensino superior ou propósito da instituição, por exemplo) (HASHWEH, 2005).

Essa intrincada rede de crenças e conhecimentos está esquematizada na Figura 1.

Figura 1 - Modelo de conhecimentos e crenças docentes



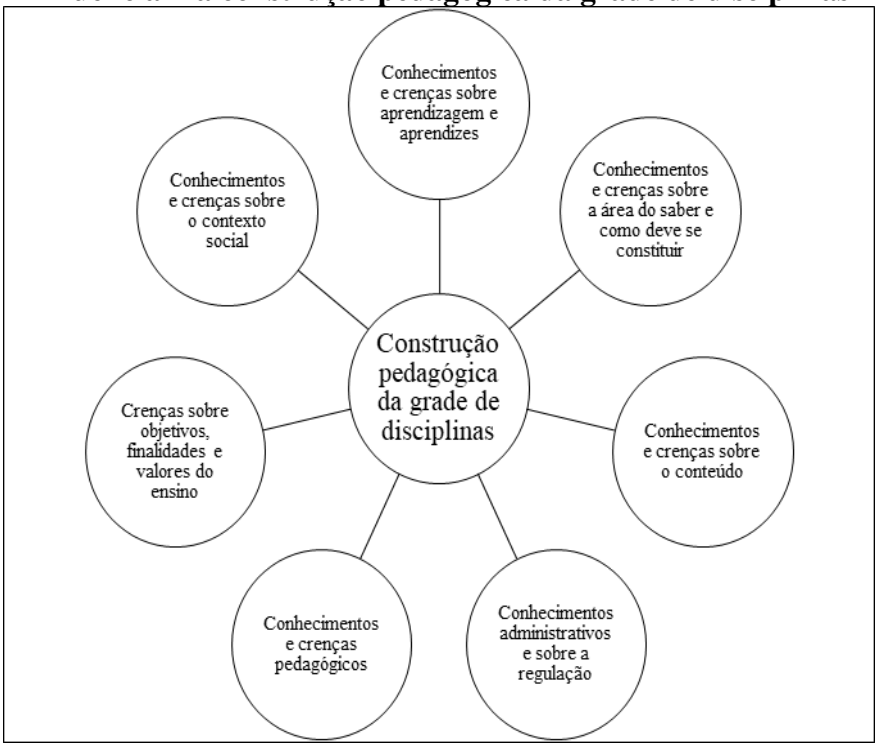
Fonte: HASHWEH (2005, p. 282).

O mesmo raciocínio pode ser aplicado à construção de grade de um curso, correspondendo a uma espécie de "construção pedagógica da grade" ou de um "conhecimento pedagógico da grade disciplinar", usando termos semelhantes ao de Shulman. O modelo de Hashweh já indica pistas de elementos que influenciam o

"conhecimento do currículo": conhecimentos e crenças pedagógicos, conhecimento dos recursos disponíveis, crenças sobre objetivos, propósitos e filosofia por trás do ensino, esses três são conexões diretas na Figura 1, ainda que todos interajam com todos.

A Figura 2 resulta de um esforço para tentar analisar algumas crenças e conhecimentos docentes que impactariam essa outra espécie de construção pedagógica (SANCTIS; HIKMAT NASSER, 2017; FGV, 2016; ALVARADO, 2019).

Figura 2 - Modelo de conhecimentos e crenças docentes que influenciam a construção pedagógica da grade de disciplinas



Fonte: Elaboração própria.

Conhecimentos e crenças sobre aprendizagem e aprendizes

Docentes podem ter informações sobre como pessoas aprendem e agir informados por teorias de aprendizagem (por exemplo, comportamentalismo, construtivismo, conectivismo etc.) (ERTMER; NEWBY, 1993). Uma crença sobre aprendizagem bastante arraigada no Direito e que se reflete nas grades disciplinares é a de que os estudantes devem aprender primeiro os fundamentos e conceitos básicos (a gramática básica) e progredir para tópicos mais complexos e aprofundados.

Por isso, geralmente as disciplinas de Teoria das Obrigações ou Teoria do Processo antecedem Direito dos Contratos e Processo Civil ou Processo Penal. Docentes também podem ter informações e crenças sobre estudantes e como se comportam.

Um exemplo clássico é a discussão sobre a "maturidade dos estudantes", que contribui, por exemplo, para a percepção de que disciplinas eletivas só devem ser oferecidas quando os alunos estão maduros o suficiente para escolher no que querem aprofundar ou se especializar – ao contrário, por exemplo, de uma visão que os enxerga como pessoas que precisam experimentar diferentes caminhos até escolher um. Raramente o corpo docente ou a instituição procura pesquisar, informar-se sobre os interesses do corpo discente.

Conhecimentos e crenças sobre a área do saber e como ela deve se constituir

Docentes podem ter conhecimentos e crenças que os levam a entender a área do saber de maneiras completamente diferentes, com impactos sobre a forma como entendem que ela deve se constituir.

No Direito, o exemplo mais controverso é sobre a própria concepção de Direito. Imaginem-se duas professoras: a professora Márcia é adepta da Teoria Pura do Direito e acredita que o Direito em si é formado pelas normas jurídicas e suas fontes; a professora Júlia é adepta da Teoria Tridimensional do Direito e acredita que o Direito não pode ser compreendido sem a conjugação de fatos, valores e normas.

Márcia acredita que o conhecimento jurídico deve ser construído de maneira pura, retirando-se dele compreensões que, embora importantes para a aplicação do direito (como economia e psicologia), não servem para o conhecimento do Direito. Júlia, por sua vez, acredita que o conhecimento jurídico deve incluir o conhecimento da sociedade e dos valores morais pessoais e da comunidade.

Parece evidente pelo exemplo que as duas darão pesos diferentes para disciplinas como Criminologia, Economia, Filosofia Política etc. na criação de uma grade curricular. Em pesquisa sobre concepções de professores em Direito Internacional, por exemplo, foi comum a percepção de que há uma dificuldade em promover uma visão internacionalizada frente à concepção estatal nacional do Direito (SANCTIS; HIKMAT, 2017).

Conhecimentos e crenças sobre o conteúdo

Intimamente relacionado com o item anterior é o conjunto de informações e opiniões que os docentes têm sobre o conteúdo a ser ensinado. A maior influência aqui é sobre o que é "importante" ou "essencial" e o que não é importante ou essencial para figurar em uma grade curricular.

Em uma reunião de discussão de reforma de grade curricular, um dos autores deste artigo ouviu de um professor que "codicilo" era um conteúdo fundamental e ninguém poderia sair de uma faculdade de Direito sem sabê-lo, bem como os artigos 1.881 a 1.885 do Código Civil.

Nada revela mais sobre os conhecimentos e as crenças sobre conteúdo do que as ementas das disciplinas, as quais, na maioria das vezes, indicam um conjunto de tópicos abrangente do que se entende do assunto – e geralmente irrealizável na prática.

Conhecimentos administrativos e sobre a regulação

Durante muito tempo, a decisão sobre quais conteúdos deveriam ser ministrados dependia menos dos conhecimentos e crenças docentes e mais da regulação.

O Parecer CNE/CES nº 55/2004 recupera o histórico de currículos únicos dos cursos de Direito, reproduzindo como deveria ser as grades desde o período Imperial, quando, por exemplo, o 1º ano deveria conter as disciplinas de "Direito Natural", "Público", "Análise da Constituição do Império", "Direito das Gentes" e "Diplomacia" (BRASIL, 2004).

O conhecimento sobre a regulação é imprescindível, por exemplo, para definir cargas horárias, formato (*online* ou presencial) e atividades complementares ou de prática jurídica.

A ele se somam os conhecimentos administrativos sobre remuneração de corpo docente, distribuição de carga horária entre professores, e outras informações sobre o cotidiano de funcionamento de uma instituição de ensino.

Conhecimentos e crenças pedagógicos

Ao contrário da crença enraizada no pensamento de muitos professores de cursos jurídicos, a docência é uma atividade específica e os profissionais que a executam devem ter conhecimentos pedagógicos para se habilitarem a exercê-la.

A opinião de que basta conhecer o conteúdo jurídico para dar aulas se cristaliza, por exemplo, nos editais para concursos públicos que exigem apenas prova de conhecimentos ou na contratação de docentes com base em sua titulação.

Por outro lado, o conhecimento sobre como funciona um curso moldado segundo a aprendizagem baseada em problemas (*PBL*), com todas as suas etapas e atividades, pode servir para que a instituição adote essa estrutura para a grade disciplinar – como faz, por exemplo, a Escola de Economia da Fundação Getúlio Vargas.

Crenças sobre objetivos, finalidades e valores do ensino

Talvez as opiniões sobre para que serve o ensino superior, que tipo de egresso se busca formar e quais valores devem ser observados na educação sejam a principal fonte de divergências para a concepção de grades curriculares. Essas crenças atuam em três níveis:

I. Um nível mais fundamental sobre o próprio ensino em geral, e o ensino superior em específico (GHIRARDI, 2014);
II. Um nível intermediário da instituição, aplicando-se ao seu projeto político-pedagógico;

III. Um nível mais individual dos professores, aplicando-se à crença da pessoa sobre seu próprio papel no processo de formação dos estudantes (GHIRARDI, 2012; 2012b).

Os exemplos são vários e a própria Constituição de 1988 apresenta três finalidades da educação: "pleno desenvolvimento da pessoa", "preparo para exercício da cidadania" e "qualificação para o trabalho" (art. 205). Um curso que privilegia a prática profissional se estruturará de maneira diferente a um curso que privilegia o impacto social na comunidade.

Conhecimentos e crenças sobre o contexto social

Os conhecimentos e as crenças sobre contexto em que se insere a instituição desempenham um papel importante para várias definições na grade curricular. Alguns exemplos de crenças e conhecimentos que podem influenciar a definição de conteúdos ou a abertura para especializações são:

I. A percepção sobre os interesses do mercado profissional e dos estudantes que procuram o ensino superior;
II. A percepção sobre a vocação econômica da localidade onde se encontra a instituição;
III. A crença sobre a necessidade ou não de direcionar o curso para processos seletivos (como concursos públicos);
IV. O conhecimento sobre as necessidades sociais da localidade ou do país como um todo;
V. O conhecimento de atores relevantes que podem interagir com o curso.

Essa não é uma lista exaustiva de fatores que atuam para a construção pedagógica de uma grade disciplinas, mas contempla importantes conhecimentos e crenças que emergem nas discussões sobre o tema. Outros interesses também podem entrar em jogo para a definição de disciplinas e sua sequência. Não se pode ignorar que auto interesses da instituição e dos próprios docentes podem ser tão ou mais importantes.

É o caso do desejo de professores em manter seu espaço na grade disciplinar, por exemplo para não sofrer redução de rendimentos, ou do desejo da instituição de cortar custos e otimizar a relação de matriculados por docente. O próprio arranjo institucional da faculdade ou da universidade pode influenciar a construção da grade. É a hipótese, por exemplo, da divisão em departamentos ou da definição dos corpos decisórios.

AS CRENÇAS E CONHECIMENTOS DOCENTES COMO OBSTÁCULOS PSICOLÓGICOS A GRADES INOVADORAS

Crenças e conhecimentos docentes podem favorecer ou dificultar a construção de grades curriculares inovadoras nos cursos de Direito. Eles facilitam quando estão alinhados com conhecimentos e crenças inovadores; eles dificultam quando estão alinhados com visões tradicionais do ensino superior ou da educação jurídica.

Inovação não é sinônimo de tecnologia e muito menos de tecnologias de informação e comunicação, mas uma ideia consolidada em documentos internacionais e na própria legislação brasileira. A Lei de Inovação (Lei Federal n. 10.973/2004) inspira-se nos conceitos de inovação de manuais internacionais (Manuais de Frascati e Oslo da OCDE) e define a inovação como,

> [...] introdução de novidade ou aperfeiçoamento no ambiente produtivo e social que resulte em novos produtos, serviços ou processos ou que compreenda a agregação de novas funcionalidades ou características a produto, serviço ou processo já existente que possa resultar em melhorias e em efetivo ganho de qualidade ou desempenho.

Uma grade curricular inovadora, então, será aquela que recebe uma novidade ou um aperfeiçoamento que cria uma forma de ensinar ou modifica a existente, resultando em efetivo ganho de aprendizagem. Uma hipótese extrema de uma grade inovadora é a simples eliminação da divisão em unidades de conteúdo (disciplinas).

A Escola da Ponte, em Portugal, idealizada pelo pedagogo José Pacheco, é um exemplo de instituição que não adota disciplinas e abre espaço para que seus estudantes aprendam o que é significativo para seus projetos pessoais e coletivos (PACHECO; PACHECO, 2015).

Sob uma ótica construtivista, essa maneira de ensinar melhora a aprendizagem por trazer mais significado, motivação, integração de conhecimento à realidade e proximidade às necessidades sociais. Adotada no Direito, essa solução seria diferenciada e ainda levaria a mudanças administrativas e pedagógicas impactantes – além de suscitar questões aos avaliadores sobre o cumprimento dos requisitos da regulação.

As redes de crenças e conhecimentos docentes podem ser um obstáculo para a construção de grades curriculares inovadoras de diferentes formas. Antes de tudo, vale mencionar que raramente a criação de grades é um empreendimento solitário.

Ela geralmente resulta de um processo de tomada de decisão coletiva (LIST; PETTIT, 2011). Se a diversidade de pessoas pode

favorecer o acúmulo de conhecimentos e reduzir ignorâncias e interpretações equivocadas – o valor epistêmico da deliberação, nas palavras de Conrado Hübner Mendes (2013) –, ela também leva à necessidade de conciliar crenças diferentes e tudo o que lhes dá suporte (emoções, experiências, valores etc.).

Em organizações, não se pode ignorar, ainda, o papel que a hierarquia e as relações de poder desempenham, de maneira que alguns atores estão em melhor posição no processo decisório do que outros. No final, crenças e conhecimentos dessas pessoas serão mais relevantes para a formatação da grade curricular.

Cada fator também pode ter seu papel para obstaculizar a criação de grades inovadoras. Exploramos esses pontos a seguir.

Conhecimentos e crenças sobre aprendizagem e aprendizes

Nesse aspecto, o maior obstáculo é a crença de que estudantes aprendem por transmissão de conhecimento, naquilo que Eison e Bonwell chamam de modelo de "recipiente-distribuidor" (*Container-Dispenser*): um agente passa o conteúdo e outro absorve (BONWELL; EISON, 1991).

Ela piora se conjugada com a ideia de que alunas e alunos são tábulas rasas que não sabem nada e, por isso, devem receber o conteúdo de que precisam para entender o Direito (KLAFKE, 2020).

A grade que resulta dessa posição tende a diminuir a autonomia do corpo discente, reduzindo seu protagonismo, limitando suas escolhas (menos disciplinas eletivas), aumentando a quantidade de alunos por sala (ensino não personalizado), e favorecendo as ementas como referência para a construção dos cursos.

Conhecimentos e crenças sobre a área do saber e como ela deve se constituir

Nesse aspecto, os maiores obstáculos são a visão de que o Direito se resume ao estudo das fontes jurídicas oficiais, principalmente legislação, e que a área jurídica deve ser formada por técnicos que aplicam, por silogismo, regras previamente conhecidas aos casos ("operadores do Direito"). A primeira crença leva a uma grade estruturada segundo os códigos e as grandes leis (Código Civil, Código Penal, Código de Processo Civil, Lei de Licitações etc.). Pouco destaque é conferido ao ambiente no qual essas normas são secundárias, principalmente projetos de extensão.

Disciplinas que trabalham a zetética jurídica (criminologia, filosofia jurídica etc.) ou *soft skills* (habilidades como relação interpessoal, criatividade, pensamento crítico etc.) perdem espaço ou são desconsideradas em detrimento das disciplinas dogmáticas que trabalham a identificação e interpretação das leis (FERRAZ JÚNIOR, 2007; UNESCO, 2016).

A segunda crença reduz as oportunidades de que a grade proporcione às estudantes chances para confrontarem situações inéditas e sem respostas legislativas ou entrem em contato com o contexto social. Essa é a diferença entre pensar os profissionais como "portadores do não" e como "viabilizadores de interesses jurídicos".

Conhecimentos e crenças sobre o conteúdo

Nesse aspecto, além da crença de que disciplinas tradicionais são mais importantes do que outras mais abertas para as necessidades sociais, a falta de conhecimento sobre os conteúdos mais adequados

para solucionar problemas importantes da atualidade afeta a concepção das grades. A inércia é um elemento que dificulta mudanças institucionais (DWORKIN, 2007).

No tocante ao conteúdo, ela aparece na reprodução de ementas com tópicos que já não são tão úteis à formação jurídica no séc. XXI. Em consequência, muitos docentes simplesmente não seguem as ementas de curso e procuram adaptá-las às suas próprias visões individuais sobre o que deve ser ensinado.

Vale notar ainda que as grades curriculares são estruturadas em torno de conteúdos, não em torno de problemas, o que aumenta as chances de se fecharem em si mesmos, reforçarem a divisão hermética de áreas jurídicas e dificultarem a interdisciplinaridade. Ao invés de Direito Civil (um tema), por exemplo, uma disciplina poderia ser sobre Financiamento e Estruturação de Novos Negócios (um problema).

Conhecimentos administrativos e sobre a regulação

Nesse aspecto, um dos principais fatores é a má interpretação ou a falta de conhecimento sobre o que a regulação atual permite, demanda e proíbe em termos de configuração da grade curricular. Já foi mencionada a incompreensão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), que não preveem nem disciplinas, nem um currículo único a ser adotado.

Veja-se que docentes ainda defendem a inserção dos mais variados temas nas DCNs, como Direito Urbanístico ou Direito Imobiliário, por acreditarem que isso levará à adoção da respectiva disciplina nos programas dos cursos jurídicos. Outra questão é a diferença entre estágio e prática jurídica. A prática jurídica, tal como prevista nas Diretrizes, não é sinônimo de estágio em escritórios de

advocacia, podendo ser realizada em clínicas jurídicas (HIRAI, 2020).

Conhecimentos e crenças pedagógicos

Nesse aspecto, um dos principais fatores é a falta de conhecimento pedagógico de professoras e professores nos cursos jurídicos. Historicamente, a posição de docente em cursos de Direito foi vista como um segundo trabalho, uma complementação do trabalho principal nas carreiras jurídicas (MUSSE; FREITAS, 2015).

Como resultado, valorizava-se mais o conhecimento das normas jurídicas ou a posição na magistratura, advocacia, promotoria, procuradoria etc. do que o conhecimento pedagógico. Poucos programas de pós-graduação, por exemplo, inserem a metodologia de ensino como uma parte integrante e obrigatória da formação de todos os pós-graduandos (SANCTIS; KLAFKE, 2016).

Em consequência, os antigos e os novos docentes sabem pouco sobre métodos de ensino e estratégias pedagógicas, sobre fundamentos do ensino participativo ou sobre uso de recursos tecnológicos para aprendizagem. A falta de conhecimento resulta em um repertório menor de ideias e propostas inovadoras para grades curriculares.

Crenças sobre objetivos, finalidades e valores do ensino

Nesse aspecto, talvez o maior obstáculo para uma grade curricular inovadora seja a crença de que os cursos jurídicos devem formar alunos para saber o conteúdo do Exame da Ordem ou dos

concursos públicos. Esse tipo de crença padece de um problema fundamental: ele retira da esfera dos docentes e da instituição o poder de definir os objetivos, os valores e as finalidades que norteiam a grade, delegando-o para as pessoas que concebem esses exames.

Além disso, ele limita as oportunidades para estudantes que não desejam seguir a advocacia ou as carreiras jurídicas públicas, como aqueles que desejam seguir carreira acadêmica, por exemplo. Metodologia de pesquisa é uma formação geralmente limitada ao momento de trabalho de conclusão de curso, não um objetivo ou uma finalidade para o ensino.

Conhecimentos e crenças sobre o contexto social

Nesse aspecto, o desconhecimento sobre o contexto social em que se insere a instituição é um dos maiores obstáculos para grades curriculares inovadoras. Esse desconhecimento abrange desde a ignorância sobre atores que poderiam ser potenciais parceiros para disciplinas e projetos, até a falta de informação sobre as necessidades e a vocação da localidade onde a instituição executa suas atividades. É o problema, por exemplo, de uma instituição de ensino do interior em região com forte produção agrícola que mimetiza a estrutura de curso de uma instituição de uma grande metrópole.

POR QUE É MAIS FÁCIL INOVAR NA FRANJA?

O argumento construído até o momento abre caminho para entender um pouco mais sobre a razão de ser mais fácil inovar "nas franjas" do curso, ou seja, em disciplinas eletivas, atividades de

extensão ou outros espaços que não fazem parte do "tronco obrigatório" de disciplinas da grade curricular.

Em primeiro lugar, a própria ideia de um tronco obrigatório se aproxima de crenças e conhecimentos mais tradicionais sobre como deve se estruturar um curso de Direito. Crenças como a de que alunos não são maduros para escolher, de que o curso se resume à dogmática jurídica das fontes oficiais e ou de que o ensino deve ser expositivo e transmissor de conteúdo se alinham facilmente às disciplinas obrigatórias.

Os professores e as professoras que apresentam essas opiniões tendem a preferir esses espaços e, por isso, exercem mais influência sobre eles. Ao contrário, as "franjas" são os espaços onde professores e professoras que apresentam crenças mais alinhadas com a inovação tendem a exercer mais influência.

Em segundo lugar, existe uma percepção de que os estudantes que participam de atividades "nas franjas" dos cursos têm um perfil diferente daqueles que seguem o curso obrigatório. Frequentemente eles são vistos como mais interessados, mais dedicados, mais disponíveis e menos numerosos. Entende-se que eles escolheram estar ali. Mesmo que essa opinião não encontre sempre respaldo na realidade, a mera perspectiva de que seja assim estimula os docentes e a instituição a inovarem.

Em terceiro lugar, as "franjas" são vistas como atividades que não precisam cumprir com o programa mínimo demandado pela regulação ou que vão além da gramática básica necessária para a formação em Direito.

Em outras palavras, cria-se uma dicotomia entre uma parte da grade curricular que não está sujeita às experimentações e inovações, seja por desconhecimento da regulação, seja por crenças sobre o conteúdo básico que deve ser ministrado aos alunos, e outra parte que está livre dessas amarras e pode comportar essas

mudanças. Tal cisão, como visto anteriormente, não é necessária como a realidade dos cursos jurídicos faz parecer e deve ser desnaturalizada.

Em quarto lugar, é possível indicar que crenças sobre a construção do conhecimento jurídico e sobre objetivos, finalidades e valores do ensino superior também desempenham um papel para a inovação nas "franjas".

A combinação da opinião do Direito como uma área de saber que enfoca normas jurídicas com a ideia de que a faculdade deve formar profissionais leva, por exemplo, à distinção entre espaços voltados para o conhecimento das normas (geralmente as disciplinas obrigatórias) e todos os outros voltados para a formação profissional (estágio, prática jurídica, disciplinas secundárias voltadas para a atividade profissional).

Ao contrário, a percepção de que a finalidade principal do ensino superior é o impacto social e a formação de cidadãos tende a facilitar a incorporação de atividades e disciplinas que antes seriam vistas como extensão ao "tronco obrigatório" das grades curriculares.

Por fim, assim como frisamos anteriormente que outros interesses e elementos podem impactar a criação de grades inovadoras, também aqui eles podem oferecer resistência à inovação. Exemplares são a redução no número de disciplinas, a transformação de disciplinas obrigatórias em eletivas ou a substituição de disciplinas associadas com um ou uma docente específica.

Esses casos costumam despertar resistências dos professores ou das professoras afetados por outros motivos que não apenas a rede de crenças e conhecimentos, como interesses econômicos e simbólicos. As "franjas" já são espaças percebidos como mais voláteis, inclusive porque dependentes da matrícula de estudantes nas atividades.

CONCLUSÃO

Neste artigo procuramos sistematizar de maneira analítica crenças e conhecimentos que podem ser obstáculos para a criação de grades curriculares inovadoras. Elas são barreiras que dificultam um ensino jurídico disruptivo, que é aquele que inova radicalmente em relação ao que é praticado, alterando significativamente a prática docente e aumentando o ganho de aprendizagem dos estudantes. Superá-las não é trivial, e não poderíamos terminar o texto sem sugerir algumas linhas de ação.

Peggy Ertmer aponta um conjunto de medidas que podem contribuir para a superação de barreiras de ordem cognitiva, referentes às crenças e concepções que os professores e as professoras têm (ERTMER, 1999). A mudança psicológica passa por três alternativas:

I. Possibilitar que eles experimentem novas situações e tenham acesso a modelos (*modeling*), que proporcionarão mudanças de opiniões ou aquisição de novas informações;
II. Possibilitar que eles reflitam sobre a opinião de outros e compartilhem suas próprias ideias (*reflection*);
III. Dialogar e colaborar com outros colegas (*collaboration*) (ERTMER, 1999).

Visitas técnicas a instituições inovadoras, cursos de formação docente e a construção de espaços de trocas entre docentes (como projetos interdisciplinares) são apenas algumas medidas que facilitam a obtenção dessa mudança cognitiva. Em qualquer caso, é imprescindível que a liderança da instituição dê suporte e condições para que ela aconteça.

Outra questão é a diversidade de quem está pensando a grade curricular. Quanto mais democrático o processo de criação da grade, maiores as chances que ela tenha aspectos inovadoras. Isso decorre de dois movimentos: em primeiro lugar, a diversidade favorece a troca de informações e experiências, aumentando o grau de conhecimento daquelas pessoas que estão pensando a mudança curricular; em segundo lugar, a diversidade favorece o embate entre diferentes crenças docentes.

E em um processo decisório deliberativo, aumenta as chances de soluções criativas ou, pelo menos, de propostas mais coerentes com seus pressupostos e inovadoras em relação a eles. Um corpo docente que defina que a instituição tem como missão garantir a empregabilidade de seus estudantes pode desenvolver atividades especificamente para isso, concebendo disciplinas de gestão de escritórios, captação de clientes, atraindo parceiros para disciplinas (das quais poderão sair futuros profissionais), dentre outras.

Uma terceira medida é o alargamento do repertório docente dos professores. Isso pode ser obtido não apenas por um treinamento docente e pelo fornecimento de informações sobre práticas pedagógicas, mas também pelo intercâmbio com outras instituições nacionais e estrangeiras.

Este é apenas mais um argumento em favor da valorização da profissão de docente em curso jurídico. Assim como se preza por experiências de pesquisa no exterior ou pelo intercâmbio de profissionais jurídicos com outras instituições, também se deve estimular que os professores circulem e conheçam outras propostas de ensino.

Sugerimos, em suma, que qualquer pessoa interessada em conduzir um processo de inovação na grade curricular em cursos de Direito preste atenção para as crenças e para os conhecimentos individuais dela mesma e de seus colegas. Qualquer proposta

curricular reflete essas crenças e esses conhecimentos. Quanto mais transparência e clareza se tem sobre eles, maiores as chances de construção de propostas inovadoras, com maior qualidade de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, P. A. A. *et al*. "Repensar a educação em direito internacional na América Latina: reflexões para um diálogo global". **Twailr – Third World Approaches to International Law Review** [2019]. Disponível em: <www.twailr.com>. Acesso em: 18/09/2022.

BONELLI, M. G. "Carreiras jurídicas e vida privada: intersecções entre trabalho e família". **Cadernos Pagu**, n. 46, 2016.

BONWELL, C. C.; EISON, J. A. **Active Learning**: Creating Excitement in the Classroom. Washington: ERIC Clearinghouse on Higher Education, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES n. 55, 18 de fevereiro de 2004**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

DWORKIN, R. **O império do direito**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

ERTMER, P. A. "Addressing First- and Second-Order Barriers to Change: Strategies for Technology Integration". **Educational Technology, Research and Development**, vol. 47, n. 4, 1999.

ERTMER, P. A. “Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?”. **Educational Technology Research and Development**, vol. 53, 2005.

ERTMER, P. A.; NEWBY, T. J. “Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective”. **Performance Improvement Quarterly**, vol. 6, n. 4, 1993.

FELIX, L. P. M. “Competências no processo de formação do bacharel em Direito: Perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas”. **Boletim Educação Jurídica**, vol. 2, n. 2, 2008.

FELIX, L. P. M. (ed.). **Tuning América Latina**: Ensino Superior na América Latina: reflexões e perspectiva sobre o Direito. Bilbao: Universidade de Deusto, 2014.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. **Introdução ao estudo do Direito**: técnica, decisão, dominação. São Paulo: Editora Atlas, 2007.

FERRAZ JÚNIOR, T. S. “Reforma do Ensino jurídico: reformar o currículo ou modelo? ” **Cadernos FGV Direito Rio**, vol. 2, 2006.

FGV DIREITO SP. “[1/2] Ensinar Direito Internacional: Desafios e Perspectivas”. **Youtube** [2016]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 18/09/2022.

GHIRARDI, J. G. “A Praça Pública, a Sala de Aula: representações do professor de Direito no Brasil”. *In*: CARVALHO, E. M. (org.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: Editora CRV, 2012b.

GHIRARDI, J. G. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: FGV, 2012.

GHIRARDI, J. G. *et al*. "Visões de universidade nas críticas ao ensino jurídico brasileiro". **Anais do VIII Congresso da Associação Brasileira de Ensino do Direito**. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

HASHWEH, M. Z. "Teacher pedagogical constructions: a reconfiguration of pedagogical content knowledge". **Teachers and Teaching**, vol. 11, n. 3, 2005.

HIRAI, C. M. N. **Clínicas jurídicas na FGV Direito SP**: relatos de uma década de aprendizados e experiências de ensino. São Paulo: FGV, 2020.

KLAFKE, G. F.; FEFERBAUM, M. **Metodologias Ativas em Direito**: guia prático para o ensino jurídico participativo e inovador. São Paulo: Editora Atlas, 2020.

KRATHWOHL, D. R.; ANDERSON, L. W (eds.). **A taxonomy for learning, teaching, and assessing**: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. New York: Longman, 2001.

LIST, C.; PETTIT, P. **Group agency**: The possibility, design, and status of corporate agents. Oxford: Oxford University Press, 2011.

MENDES, C. H. **Constitutional Courts and Deliberative Democracy**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

MUSSE, L. B.; FREITAS FILHO, R. "Docência em Direito no Brasil: uma carreira profissional? ". **Revista Jurídica da Presidência**, vol. 17, n. 111, 2015.

NEDER CEREZETTI, S. C. *et al*. **Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP**: um currículo oculto? São Paulo: Editora USP, 2019.

PACHECO, J.; PACHECO, M. F. **Escola da Ponte**: uma escola pública em debate. São Paulo: Editora Cortez, 2015.

RODRIGUES, H. W. "Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas". **Revista Direito GV**, vol. 6, n. 1, 2010.

RODRIGUES, H. W. "Quadro comparativo dos currículos dos Cursos de Direito no Brasil - 1827 a 2018". *In*: RODRIGUES, H. W. (org.). **Educação Jurídica no Século XXI**: novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito – limites e possibilidades. Florianópolis: Editora Habitus, 2020.

SAMUELOWICZ, K. **Academics' educational beliefs and teaching practices** (PhD Thesis). Brisbane: Griffith University, 1999.

SANCTIS DE BRITO, A.; HIKMAT NASSER, S. "Ensinar direito internacional no Brasil: panorama de uma prática e seus desafios". **Revista Derecho Estado**, n. 39, 2017.

SANCTIS DE BRITO, A.; KLAFKE, G. F. "O ensino de direito global entre o velho aluno e o novo professor". *In*: BADIN, M. R. S.; SANCTIS DE BRITO, A.; VENTURA, D. F. L. (orgs.). **Direito global e suas alternativas metodológicas**: primeiros passos. São Paulo: FGV, 2016.

SHULMAN, l. S. "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". **Harvard Educational Review**, vol. 57, n. 1, 1987.

SHULMAN, L. S. “Relating theory to practice in educational research”. **Michigan State University** [1978]. Disponível em: <www.education.msu.edu>. Acesso em: 08/09/2022.

SHULMAN, L. S. “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. **Educational Researcher**, vol. 15, n. 2, 1986.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 1999.

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Glossário de Terminologia Curricular**. Paris: UNESCO, 2016.

UNGER, R. M. “Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil”. **Revista De Direito Administrativo**, n. 243, 2006.

CAPÍTULO 7

Tecnologia Disruptiva e
Direito Disruptivo: Compreensão do
Direito em um Cenário de Novas Tecnologias

TECNOLOGIA DISRUPTIVA E DIREITO DISRUPTIVO: COMPREENSÃO DO DIREITO EM UM CENÁRIO DE NOVAS TECNOLOGIAS

Paulo Junior Trindade dos Santos

Cristhian Magnus de Marco

Gabriela Samrsla Moller

As Novas Tecnologias impactam a *psiché* e *techné* humana (GALIMBERTI, 2006), o que significa transformar o modo do homem de agir sobre mundo e a cognição humana, levando o humano a recorrer a territórios que até então eram inexplorados, transformando a sociedade, as pessoas e as relações entre as diferentes culturas (RODOTÁ, 2014, p. 73).

As novas tecnologias são inevitáveis (KELLY, 2011, p. 176-177) e seus efeitos invariáveis e imprevisíveis expressam o alto grau de complexidade desse fenômeno. Nesse cenário, o Direito é fundamental como meio de prevenção e gerenciamento de riscos, devendo ter como matriz epistemológica um Paradigma Científico que seja capaz de observar o fenômeno das Novas Tecnologias e apresentar respostas que coadunem com a natureza da manifestação do fenômeno tecnológico através do que se propõe como um Direito Disruptivo (como resposta às Tecnologias Disruptivas).

A pesquisa busca responder questões como "Pode o Direito Disruptivo, constituído de um Paradigma Científico Complexo-Reflexivo, criar estratégias jurídicas eficientes às complexidades geradas com as Novas Tecnologias? " é "Como pode o Direito melhor compreender as Tecnologias Disruptivas por sua epistemologia?".

O objetivo primordial a ser alcançado pelo trabalho é uma compreensão das novas tecnologias através de seus impactos sociais e de sua produção de complexidades junto ao Direito através do Direito Disruptivo (apregoado à nova racionalidade científica), para que este venha pelas estratégias jurídicas (CALDANI, 2011, p. 52) (gerenciamento de riscos/problemas/possibilidades) a absorver e resolver, de um lado, os problemas apresentados com o advento das novas tecnologias e, do outro as possibilidades para que o Direito seja revisitado em suas bases metodológicas diante do cenário de complexidades atuais (cujos impactos se tornam exponenciais com as tecnologias).

Para se chegar ao objetivo primordial, o artigo partirá de uma compreensão do homem em uma sociedade hiper-pós-trans-moderna em suas complexidades, contingências e incertezas, inseridas em um contexto de Novas Tecnologias que invadem o cotidiano.

Como exemplos dessas complexidades: *big data*, a *internet das coisas*, a *inteligência artificial*, a *neurociência* (desenvolvida para aplicações cognitivas não-artificiais para com a compreensão da *psiché*), assim como o *transhumano* (tecnologias voltadas ao biotecno-humano, alterando a composição orgânica). Busca-se acompanhar as transformações engenhadas pelas dinâmicas sociais potencializadas pelas Novas Tecnologias por efeitos como o da globalização da vida (IANNI, 2001; GHOSH, 2011), da urbanização da sociedade, da contratualização da vida e da hiperculturalidade (HAN, 2018).

Essa compreensão auxiliará a solucionar as interações nascidas com as Novas Tecnologias e introduzidas como complexidades junto ao Direito, o que exige uma epistemologia jurídica atenta. Deste panorama, repensar-se-á o Direito a partir de um Novo Paradigma Científico, renovando o Paradigma Cartesiano-Mecanicista (tem como lócus a razão fechada).

Pela complexidade-reflexividade, caracterizada por ser disruptiva, abrir-se-á caminhos para o estudo e o desenvolvimento de inovações ao direito pelas vias da regulação e regulamentação, explorando-se a relação entre Empresas e Governança Estatal no tocante à indústria criativa.

O Direito Disruptivo fornece nova visão para a Regulamentação e Regulação, com o fim de se evitar riscos e contingências nascidas com o social e refletidas em complexidades sociais (NICOLESCO, 1996), que exigem uma pluralidade de saberes (Transdisciplinaridade) para alcançar os problemas sócio-jurídicos e assim serem desenvolvidas efetivas estratégias jurídicas para a sociedade (CERUTI, 1995), possibilidades próprias da Matriz Pragmático Sistêmica (ROCHA, 2005).

Esta relevante discussão se faz necessária em um momento onde se repensam as bases metodológicas do ensino do Direito, abrindo importante espaço também a partir do proposto debate crítico sobre a matriz epistemológica do Direito.

Justifica-se também a relevância da pesquisa para o Direito em um momento no qual vários debates emergentes são realizados também sobre a relação das Novas Tecnologias com a prática jurídica, na automação das profissões jurídicas, no uso da ciência de dados, entre outros efeitos que causam um repensar da relação entre Direito e Tecnologia, conforme se propõe.

A Transdisciplinaridade ocupa um espaço fundamental junto à contemporânea Teoria do Direito na construção do saber jurídico, pois transforma a epistemologia predominante, superando-a para uma visão de um paradigma complexo-reflexivo, propício para lidar com a complexidade social fruto dos efeitos da globalização, pujantes de um redimensionamento dos espaços públicos e privados, influenciando diretamente nos espaços jurídicos, tanto no tocante à

regulação e a regulamentação, possibilitando assim novos espaços em uma sociedade plural e em rede.

Somado a isso, as novas tecnologias, apresentam em um sem número de possibilidades, que acabam por influenciar em um aspecto global a Educação. Essa nova interface exige novos desafios a Ciência, a Ética e ao Direito.

O que justifica a fundamental discussão sobre o (Re)Pensar a Teoria do Direito de uma dimensão do ensino (apoiado pela neuroeducação como metodologia-teoria e pela análise econômica comportamental) (ROCHA, 2013; THALER, 2016) e como da própria produção jurídica do Direito.

A Tecnologia cria nosso mundo, cria riqueza, a economia e, inclusive, o nosso próprio modo de ser, influenciando diretamente no cotidiano do homem, envolvendo a *psiché* humana "[…] more than anything else technology creates our world. It creates our wealth, our economy, our very way of being" (ARTHUR, 2009).

O humano hiper-pós-trans-moderno com as Novas Tecnologias cria rupturas com a tradição e com a história e gera, consequentemente, novos problemas devido a produção de incertezas e de desordens junto às relações sociais, potencializando complexidade e contingências.

Desse modo o Direito deve ser ressignificado em sua função e estrutura. Busca-se, dessa forma, demonstrar a conexão entre o Direito Disruptivo e as Tecnologias Disruptivas, explorando como a Tecnociência permeia de forma abrupta todos os setores da sociedade, bem como a própria estrutura biológica do humano (HACKEL, 2017), exigindo assim que o Direito seja repensando desde suas bases para que seja capaz de resguardar elementos éticos e democráticos.

O IMPACTO SOCIAL DAS NOVAS TECNOLOGIAS: NOVAS COMPLEXIDADES AO DIREITO

Os progressos ocasionados pelas Novas Tecnologias (ARTHUR, 2009, p. 131-133) causam grande impacto social na vida das pessoas e esses mesmos progressos não ocorrem em um vácuo social, pois a tecnologia é uma criação humana e, como os humanos são criaturas sociais, a mudança tecnológica é necessariamente um processo social (VOLTI, 2016, p. 39-40). A Tabela abaixo descreve as principais fases, tarefas e funções que influenciam o resultado da implementação de Novas Tecnologias junto à sociedade:

Table 1 - Incorpotating Social-Cultural Influences into the Phases of Technology Adoption

Phases of Technology Adoption	Social-Cultural Influences
Understanding the Organizational Culture	Meanings, Values, Rituals, Symbols, Practices, Language
Defining the Leader's Role (CIO)	Agent of change & cultural evolution
Communicating the Message	Medium is the message; Context
Selecting the Project Manager, Team & Plan	Leadres, Heroes, Champions, Sponsors
Choosing the Right Technology	Necessary upheaval to organizational culture
Designing the System	Agile, iterative, development; Align to bus. Goals
Implementing the Process (Check & Balances)	Change management & conflict resolution
Introducing the Technology (Roll-Out)	Surviving culture shock

Fonte: BORKOVICH; BREESE VITELLI; SKOVIRA (2015, p. 139-143).

A cunhada *dimensão social da Tecnologia* pode ser observada em três estágios:

1) No *design*, pois para além de utilizar o conhecimento científico e tecnológico específico, leva em consideração valores sociais e econômicos;

2) O processo tecnológico é desenvolvido em empresas públicas e privados organizadas mediante valores e com estrutura institucional própria;

3) O resultado final é um produto produzido pelo humano, para ser utilizado junto à sociedade. A dimensão social da tecnologia é evidente e ocasiona uma reflexão sobre os limites da tecnologia, relacionados à ética, cultura, política, ecologia, economia, consideradas em um contexto de uma sociedade democrática que se interessa no bem-estar social geral (GONZALEZ, 2005, p. 28-29).

O aumento de complexidade sentido nas vidas das pessoas é o resultado de um caminhar da história do próprio mundo em que vivemos: a criação se move da simplicidade final, após o *big bang*, a um lento acúmulo de moléculas em alguns pontos quentes, até a primeira pequena centelha de vida aparecer, e depois um desfile cada vez maior de seres mais complexos, de células isoladas a mamíferos, e depois a corrida de cérebros simples para tecnologias complexas, como hoje é possível visualizar.

A mesma complexidade que molda o mundo natural (desde uma partícula simples a uma partícula complexa, desde um cérebro simples a uma criação de um cérebro superdotado), o número de objetos com uma Tecnologia cada vez mais complexa continuam a aumentar. Invenções complexas hoje acumulam informações (ao invés de átomos), tornando-se também mais leves e com menos materiais. (KELLY, 2011).

> New technologies, then, do not simply use time and displace existing activities. If we have learnt anything from the history and social studies of technology, it is that technological innovations generate unintended consequences and unanticipated (and often contradictory) effects. As socio-material configurations, they usher in a whole range of changes in social practices, communications structures, and corresponding forms of life. The same technologies can mean very different things to different groups of people, collectively producing new patterns of social interaction, new relationships, new identities. Rather than simply reading them as adding to time pressure and accelerating the pace of life, mobile modalities may be creating novel time practices and transforming the quality of communication (WAJCMAN, 2008, p. 70).

O densenvolvimento tecnólogico produz verdadeiras maravilhas, como espaçonaves, acesso instantâneo à internet; porém, ao mesmo tempo, a inexorável marcha tecnológica produziu, como nunca antes visto, poluição global, superpopulação e a ameaça nuclear. Destarte, a Tecnociência produziu também rupturas sociais, como a destruição de um sem número de empregos (VOLTI, 2016).

Ao confrontar as tecnologias, é difícil perceber a íntrinseca conexão entre Direito e Tecnologia, que se desvela na medida em que pontos positivos e negativos são contrapostos. Nesse sentido, o Direito hodierno deve ser um canal de decantação dessas Tecnologias, para que elas se adeqúem aos direitos básicos do humano, para que sejam delineados novos caminhos ao Direito em tempos de complexidade tecnológica.

Estes impactos das tecnologias na sociedade tornaram-se cada grande desafio ao Direito, uma vez que as complexidades são trazidas ao Judiciário e, paralelamente, não há resposta do direito

legal para corresponder aos conflitos, pois as Tecnologias e seus desdobramentos são dimensionados de diversas formas, muito a frente da capacidade de apreensão dos fenômenos por parte do Direito.

Esse cenário, reflexo atual do que hoje vivemos como sociedade, exige uma nova compreensão do fenômeno jurídico, aceitando que, na atualidade, a juridicização da vida é um fenômeno resultado das complexidades sociais, como Novas Tecnologias.

Assim, dentro do pensar sobre os impactos socias das tecnologias, torna-se relevante a discussão sobre o panorama de incertezas e complexidades causados por este fenômeno, trazendo situações em uma cada vez maior velocidade e com maior carga de problematização, colocando a prova a epistemologia utilizada pelo homem até então para conhecer e decantar o mundo (LATOUR, 1994).

A partir deste cenário do existir que se apresenta ao mundo jurídico, o Direito passa a prestar especial atenção às Novas Tecnologias como Novas Complexidades (BOSTROM, 2007, p. 130), causando dilemas como:

> 1. A necessidade potencial de leis que proíbam, iniba ou incentive novas tecnologias;
> 2. Reduzir a incerteza na aplicação das regras legais existentes aplicadas às novas práticas;
> 3. Evitando a possível inclusão excessiva ou subincidência das regras legais existentes aplicadas às novas práticas;
> 4. Remediar a obsolescência das regras existentes. Sob outra ótica, o estudo dos atributos de difusão ajudaria a determinar a estrutura apropriada e a época das respostas legais voltadas para a promoção ótima de novas tecnologias (COCKFIELD; PRIDMORE, 2007, p. 496-498).

Exemplos de verdadeiras revoluções tecnológicas são o Big Data (assim como a compreensão do Big Data absorvido pela estrutura Estatal), a Internet das Coisas (BOTSMAN; ROGERS, 2011), a Inteligência Artificial (POZZI; FERSINI; MESSINA, 2016), a Neurociência (desenvolvida a aplicações cognitivas não-artificiais para com a compreensão da *psiché*, além dos avanços produzidos junto a *psiché* humana e a técnica.

Por sua vez, efeitos da Tecnologia junto às relações de Trabalho expressa o impacto social das Novas Tecnologias, pelo que a doutrina cunha de *terceira revolução industrial* (RIFKIN, 2011), falando-se, recentemente, também na *quarta revolução industrial* (SCHAWAB, 2016).

Que se dá em um sistema de plataformas: ambas revoluções envolvem diretamente as novas tecnologias, e tem relevância crucial ao direito, pois dessa relação resulta a inovação – paralelo à desigualdade (BUNGE, 2012), a regulação e os usos das Novas Tecnologias junto ao Direito (BROCKMAN, 2016; HEROLD, 2016).

Junto ao Direito, inclusive, aponta-se no dimensionamento da Ciência Jurídica que tem como laboratório a complexidade social sob um laboratório em rede ou em plataformas, absorvendo assim de forma muito mais dinâmica as complexidades sociais (NIELSEN, 2011).

Uma vez que as tecnologias são indispensáveis ao atual contexto social, cumpre ao direito pensar nos fenômenos da *Técnica, Ciência* e *Tecnologia* como a possibilidade de novos horizontes ao Direito em um contexto pós-hiper-trans-moderno. As Novas Tecnologias, assim, não nos apresentam *certezas*, mas sim *complexidades*, o que é expressada por um esboço de diferentes cenários possíveis de se vivenciar junto às Tecnologias (KEVIN, 2011).

O EFEITO DA TECNOCIÊNCIA NA PSICHÉ E TECHNÉ: UM MUNDO TRANSFORMADO EM SUAS BASES ORGÂNICAS E INORGÂNICAS

Desde os primórdios da sociedade a *técnica* faz parte de todas as atividades, ações e reações humanas, como expressão da evolução entre a relação do homem em sociedade e do homem e a natureza.

A técnica pode ser compreendida como sendo meio de realização da prática humana para suprir a existência (por exemplo, a produção de um martelo pelo neandertal) em decorrência de sua inabilidade instintiva (GALIMBERTI, 2006).

Pois, já que detém consciência, passa a experimentar da técnica como complementação orgânica e inorgânica de suas falhas naturais, dado que diferentes dos animais, os instintos humanos não são rígidos, mas são imprecisos (GALIMBERTI, 2009).

As Tecnologias sempre existiram junto às sociedades humanas como forma de potencializar as práticas existenciais humanas: nos primórdios, por exemplo, era a *mágica* e, hoje, a Tecnologia une-se à Ciência (Tecnociência), absorvendo a vida humana de forma mais intensa, suprindo necessidades humanas (conhecida como *magia ocidental simplista*) (AGASSI, 1985).

A Tecnociência, hoje, é a atual forma de expressão da Técnica na sociedade pós-hiper-trans-moderna, entretanto, por seus impactos, altera a própria substância do que seria a técnica humana, tornando-a não mais somente um *meio* de adaptação do homem, mas o *fim* mesmo desta adaptação (GALIMBERTI, 2006), tema que germina muitos debates nos campos da sociologia e da filosofia.

Através da Revolução Tecnocientífica, a Ciência, Tecnologia e a Técnica, passam a serem compreendidas como uma, como Tecnociência (ECHEVERRIA, 2003) e,

> [...] se caracteriza porque las acciones científicas devienen acciones tecnológicas, al quedar englobadas en un sistema de ciencia y tecnología que constituye una de las principales tecnologías sociales de nuestro tiempo (ECHEVERRIA, 2003, p.76).

A Tecnociência encrusta-se socialmente e reflete seus efeitos nas relações sociais e, consequentemente, no Direito. Desta feita, por isso compreender que as Novas Tecnologias afetam tanto a *techné* quanto a *psiché* humana, pois redimensionam artificialmente o humano, influenciando organicamente e inorganicamente sua composição (ELLUL, 2003).

Isso significa dizer que a Tecnologia como *techné* é absorvida pelas revoluções científicas (BINET, 2002) e se usa de uma pluralidade de saberes para seu desenvolvimento, entretanto, não mais atinge somente a *techné* (ELLUL, 1954), mas também a própria cognição através do desenvolvimento de novas tecnologias neste campo, alterando a *psiché* humana (ELLUL, 1954) - que pode ser afetada no ponto de vista de indução dos desejos e redimensionamento das necessidades humanas, potencializando novas e grandes angústias.

Bisol, Carnevale e Lucivero (2011), nesse diapasão, apontam que em consequência do controle que as novas tecnologias exercem sobre a informação, superam a simples racionalidade instrumental, afetando também o modo de sentir e pensar humano, influenciando emoções e julgamentos, pois as tecnologias manifestam uma nova forma de produzir a imagem do mundo, ou seja, nossa atual experiência com o que nos rodeia.

Essa interferência manifesta-se diretamente na linguagem humana e na construção da subjetividade, servindo para alcançar a felicidade, para curar-se da doença, para derrotar o sofrimento, para ser reconhecida como mais bonita e atraente, de modo que as

tecnologias trazem consigo uma carga simbólico-afetiva, gerada a partir da necessidade humana de estar em relação com o outro, o que, inclusive, cria condições para novas dependências patológicas no uso das novas tecnologias.

Todas as tecnologias influenciam nossa percepção e compreensão do mundo, contribuindo assim para formar nossa visão das coisas o julgamento dos fatos. As atuais *neuroses* e *necroses* (MORIN, 2018) propaladas socialmente são reflexo dos influxos tecnológicos junto à *psiché* humana, afetando os contextos sociais de forma negativa (KELLY, 2011).

Ou seja, podem afetar as tecnologias profundamente as relações sociais, impulsionando uma colisão quanto a adaptação social, causando níveis de complexidade caóticos, criando contingências e desordens.

Hoje, a aflição tecnológica tem desafiado o verdadeiro significado do bem-estar, pois com a proliferação das Tecnologias, vários obstáculos até então intransponíveis são superados. A Tecnologia fornece ferramentas que auxiliam diretamente a um aumento do bem-estar humano, como, por exemplo, a facilitação do contrato entre pessoas.

Porém, paralelo, é também evidente as consequências do efeito da tecnologia junto ao bem-estar, o que pode ser verificado no aumento do isolamento das pessoas, o que leva a vivermos um aumento exponencial de casos de depressão. Também, atividades terroristas, como o roubo de dados e a invasão de dados desmentem o mito de que a Tecnologia traz consigo bem-estar.

Ainda, destaca-se que a rapidez que as tecnologias aderem a nosso dia a dia, afetam à capacidade de tolerância das pessoas e ocasiona um aumento da frustração. Não se pode ignorar, também, a ampliação da poluição e riscos à saúde, muitas vezes desconhecidos quando da fabricação (CHOUDHURY; BARMAN, 2014).

As tecnologias desde sempre oferecem novos horizontes ao homem:

> […] this cyclotron of social betterment is propelled by technology. Society evolves in incremental doses; each rise in social organization throughout history was driven by an insertion of a new technology. The invention of writing unleashed the leveling fairness of recorded laws (KEVIN, 2011, p. 39-40).

Mas hoje seu potencial nocivo é muito maior do que em outras épocas, bem como hoje as Tecnologias multiplicam-se e são inseridas junto ao cotidiano sem que seja percebido, levando o homem a viver em um espaço *trans-natural*. Os dilemas que naturalmente provêm desta nova ordem manifestam a necessidade de reconstrução da relação entre natureza ameaçada, vida em mutação e sociedade desintegrada (PÉREZ LINDO, 1995).

As maiores esperanças do homem hoje estão colocadas sobre a Tecnologia, o que manifesta a profunda conexão da Tecnologia com a própria natureza humana. Tradicionalmente, o homem está conectado intrinsicamente com a natureza, com o ambiente original – e não o artificial – ou seja, a confiança original do homem está na natureza, mas há uma esperança junto à Tecnologia que hoje se sobrepõe à própria natureza (o que demonstra a passagem da Técnica como meio para uma como fim), intervindo, inclusive, na natureza humana. (ARTHUR, 2009).

Portanto, as novas Tecnologias e seus efeitos junto à *psiché* e *techné* acabam por gerar um sem número de possibilidades ao Direito, tendo este que ser repensado em sua função e estrutura em sua Ciência, delineando-se por uma Transdisciplinaridade que absorva a todos os saberes. Causam as Novas Tecnologias rupturas

com velhas tradições e a imposição de novas transformações (WOOTTON, 2015).

Para lidar com as Tecnologias, necessário se faz uma abertura estrutural e funcional do Direito, sendo este um Direito também (como ocorre com a técnica humana) absorvido pelas Revoluções Científicas.

Constituído em sua epistemologia em uma pluralidade de saberes e desenvolvido e transformado pelo paradigma científico da complexidade. Somente um direito Transdisciplinar pode ser capaz de absorver e resolver os problemas e as possibilidades gerados com as novas tecnologias frente a adaptação social, já que *o direito é ritmo de vida*.

Assim, com a Tecnociência, necessário uma profunda reestruturação organizacional e comunicacional do direito, repensando a função do direito em seus Paradigmas, pois frente às novas tecnologias a ciência tem em sua *essência* ser tecnológica, passando também a se pensar na possibilidade de uma tecnociência (LATOUR, 2000) jurídica.

O desenvolvimento tecnológico será um dos principais fatores de *mudança na produção jurídica*, no que tange à produção interna do direito, já que a regulação/regulamentação se tornam muito mais rapidamente obsoletas.

De outro lado, a produção jurídica internacional, sob "efeitos da globalização nas relações sociais" (GHOSH, 2011, p. 172) pode apresentar-se muito mais dinâmica ao absorver as complexidades sociais causadas pelas novas tecnologias, já que rompem os espaços ordenados e territorializados (MULLER; ZOURIDIS; FRISHMANN; KISTEMAKER, 2012).

A Ciência Jurídica crítica e da pluralidade dos saberes, frente as complexidades sociais e Novas Tecnologias, tem de observar a

constância adquirida com a relação entre tempo e espaço e sua "aceleração exponencial, combinatória e recursiva", a Ciência Jurídica deve tentar eliminar os riscos e enfrentar o caos com devida emergência (LATOUR; WOOLGAR; SLAK, 2013).

A maneira pela qual os processos de criação de tecnologia são realizados são fundamentais para a compreensão dos impactos tecnológicos na atualidade. Tópicos como a sociologia da invenção, a adoção e difusão da tecnologia, noções de custo-benefício, o papel das instituições.

Aassim como noções sobre a introjeção da teconologia junto à tecnica são elementares para desvelar os efeitos práticos da tecnologia e para que o Direito possa ser campo de absorção dessas novas complexidades, por um Direito que venha a reduzir riscos e contingências sociais e busque resolver e projetar a resolução e minimização de impactos danosos ao social.

A Tecnologia atua alterando a realidade e exige, para tanto, a consideração de aspectos relacionados à ética, economia, ecologia, política e cultura; ou seja, embora a tecnologia alcance seus objetivos, pode nao ser aceitável do ponto de vistas de outros aspectos. (GONZALEZ, 2005, p. 12), servindo-se, muitas vezes, como forma de desumanização e criação de novas desigualdades.

CONEXÃO ENTRE O CONSTRUTITIVISMO SISTÊMICO E AS NOVAS TECNOLOGIAS: PROPOSTA PARA SUPERAÇÃO DE UM PARADIGMA CARTESIANO-MECANICISTA NO DIREITO

> La metodología dominante produce oscurantismo porque no hay más asociación entre los elementos disjuntos del saber y, por lo tanto, tampoco

> posibilidad de engranarlos y de reflexionar sobre ellos (MORIN, 2005, p. 29-30).

As Novas Tecnologias não nos apresentam *certezas*, mas sim *complexidades*, o que é expressada por um esboço de diferentes cenários possíveis de serem vivenciados pelo humano. Por isso compreender as Novas Tecnologias em um panorama de Nova Racionalidade, pois se torna premente em uma sociedade onde cada vez mais riscos são assumidos.

Diante do quadro de complexidade que o contexto social contemporâneo projeta, muitos desafios surgem à Teoria do Direito, o que somente uma temática sistêmico-construtivista consegue apreender pois considera a realidade como uma construção de um observador (auto-observador), analisando todas as particularidades voltadas a observação complexa a partir de um conjunto de categorias teóricas e metodológicas próprias da Matriz Pragmático Sistêmica para produzir ao jurídico novos horizontes (ROCHA, 2003, p. 100).

O ora método encontra relação com as Novas Tecnologias pois é a expressão de uma Ciência Jurídica mais atual, que vai ao encontro de um panorama de grandes complexidades, aderidas na teoria sistêmica como um panorama social de incertezas e riscos.

A Ciência do Direito quando vincada, por sua vez, ao Paradigma Científico Cartesiano-Mecanicista, trata o social como *matéria*, e não como *possibilidades ao Direito*. Por isso compreender a Nova Racionalidade (Paradigma da Compelxidade-Reflexividade) como abertura de um campo de novos horizontes ao Direito através da Transdiciplinariedade, pois o Direito passa a absorver o social a partir de um sem número de possibilidades pelos diversos saberes, não fechando a ciência jurídica em seu campo

unidisciplinar – mas abrindo-o para os horizontes da Transdisciplinariedade.

> New technologies, then, do not simply use time and displace existing activities. If we have learnt anything from the history and social studies of technology, it is that technological innovations generate unintended consequences and unanticipated (and often contradictory) effects. As socio-material configurations, they usher in a whole range of changes in social practices, communications structures, and corresponding forms of life. The same technologies can mean very different things to different groups of people, collectively producing new patterns of social interaction, new relationships, new identities. Rather than simply reading them as adding to time pressure and accelerating the pace of life, mobile modalities may be creating novel time practices and transforming the quality of communication (WAJCMAN, 2008, p. 70).

As Tecnologias podem servir, de um lado, como base para solucionar os problemas nascidos na sociedade, ou, por outro lado, podem criar novos problemas. A questão principal em uma atmosfera absorvida e dimensionada pelos conflitos que advêm das tecnologias gira em torno da *natureza* dessas novas contingências e *emergências* acumuladas pelas relações sociais.

Diversas análises buscam apontar falhas do Direito junto à sociedade e Novas Tecnologias, exasperando diversos pontos de vista sobre o que ocasionaria os percalços vistos hoje no sistema jurídico. Uma certeza é que a epistemologia jurídica constituída em um Paradigma Científico ultrapassado acaba não alcançando as novas possibilidades complexas geradas pelas Novas Tecnologias.

No meio de tantos apontamentos, não se tem pensado sob o ângulo da *construção do saber jurídico* (BIOND, 1953); ou seja, a pesquisa científica tem ignorado que o Direito continua a ser construído sob uma visão ultrapassada da ciência, posta ainda a partir do paradigma cientifico cartesiano-mecanicista (simplificador) (SANTOS, 2008).

O que ocasiona uma distorção grosseira dos fatos sociais por tratar discussões que exasperam o Direito com o *silêncio*, considerando com superficialidade reflexões das demais áreas científicas. A dinâmica de construção do saber nos centros acadêmicos continua a reduzir o complexo ao simples pela fragmentação do objeto de estudo: toda esta soma de percalços incide na crise do Direito, hoje vivenciada na dupla dimensão (ensino jurídico e saber jurídico).

O Paradigma da Complexidade como Base para um Direito Disruptivo

A Racionalidade Científica do Direito hoje é palco de um embate entre o velho e o novo; embate que ganha grande relevância em uma sociedade onde a Tecnologia cada vez mais permeia e reflete suas consequências no dia a dia de todos.

O novo hoje ganha mais espaço do que em qualquer outro momento, porém o (re)pensar sobre o novo não é uma tarefa simples e exige modificação na maneira como o Direito é compreendido, tarefa a ser feita a partir de uma exposição sobre a relevante necessidade de nova compreensão do Direito (OST, 2006, p. 13) diante dos atuais influxos sociais das Novas Tecnologias que ocasionam a denominada “angústia cartesiano-mecanicista”.

A qual desvela a falência do velho aderido ao pensar jurídico. Os antigos paradigmas dominantes (legalista, estadista e positivista) da "Ciência Jurídica hoje vem enfrentando uma crise, a qual vem a afetar em larga escala todos os ramos do Direito" (OST, 2006, p. 13)

A necessidade de pontes entre os diferentes saberes do mundo jurídico desvela as nuances de uma sociedade dinâmica e complexa (REALE, 1977), o que contrasta frontalmente com a visão linear posta pelo paradigma cartesiano mecanicista, cujo núcleo centra-se em uma produção jurídica realizada tão somente pela regulamentação institucional, pois a produção jurídica pode surgir dos mais variados espaços (SCHAWAB, 2016).

A visão linear acaba multiplicando os problemas sociais e jurídicos, pois não é capaz de aprisionar todas as infinitas possibilidades dos fenômenos, mais ainda quando se fala de Novas Tecnologias (BAUMAN, 1997). A certeza já não pode mais sedimentar bases no mundo atual (positivismo), o que exige um repensar da maneira de produzir e observar os fenômenos sociais pelo Direito.

Para um novo paradigma, a título de exemplo, não é possível fazer distinção o - que incide na criação e multiplicação dos híbridos - ou seja, não é possível cindir o humano do não-humano, o orgânico do inorgânico e demais cisões que dimensionam a ciência na polarização.

De uma Ciência Jurídica epistemologicamente constituída por certezas absolutas, ocorre uma ruptura, que passa a exigir um pensamento Complexo, Transdisciplinar e Flexível (CARBONIER, 2001) pois,

> [...] existen fenómenos sociales cuyo estudio sobrepasan los limites de las disciplinas; de tal manera que sus aproximaciones solo pueden ser

> entendidas a través de los contextos transdiciplinarios, los cuales generan nuevos datos que entre si las distintas normas de Derecho (ARAUJO; SOSA, 2012, p. 4).

Adentra-se em uma Nova Racionalidade mais sensível ao homem, seus desejos, necessidades e angústias (CASTEL, 2010). Em um contexto de complexidades geradas pelas Novas Tecnologias, o Paradigma Científico da Complexidade-Reflexão é o que melhor corresponde ao Direito para que possa dar respostas aos problemas, reduzir riscos e, paralelo, também possa usar das novas tecnologias de modo positivo junto às relações sociais, advindo dos conflitos causados pelas Novas Tecnologias junto à *téchne e psiché* – cujos impactos incidem na adaptação social do homem.

A abertura Transdisciplinar busca um olhar mais sensível às exasperações da sociedade, buscando uma faceta mais humana do Direito, sendo uma possibilidade enriquecedora à Ciência Jurídica realizar pontes disciplinares capazes de proporcionar ao observador novos horizontes. A análise jurídica normalmente não leva em conta as maneiras pelas quais os desenvolvimentos tecnológicos podem prejudicar ou aumentar os interesses individuais (COCKFIELD; PRIDMORE, 2007, 496-498).

Pensar na Teoria do Direito na atualidade não se limita a enclausurar o "mundo jurídico" na disciplinariedade, mas, sim, possibilitar que o Direito seja observado por novos ângulos, por novas Ciências, o que possibilita que o "[...] conocimiento no sólo se desarrolla verticalmente, hacia lo hondo, sino también horizontalmente, en conexión con otras materias-disciplinas" (VILAR, 1997, p. 44).

O Direito com uma epistemologia plural de saberes fundada na Nova Racionalidade é democrático horizontalmente, pois a política atua para a absorção de novos problemas, possibilidades,

riscos e emergências efetuais condicionados direta e indiretamente pelas Novas Tecnologias, observando a "comunicação e organização" em um modelo de Estado modelado em uma Governança Estatal (VOLTI, 2016, p. 339).

Por um sistema de rede (OST; KERCHOVE, 2012), viabilizando a regulação e efetivando a regulamentação dos avances inovativos positivos ou negativos produzidos com as novas tecnologias.

Para, que a Governança se torne efetiva, deve-se ampliar o exercício da democracia horizontalizada, que acaba sendo fio condutor dos contextos complexos sociais que se politizam e acabam por ser reconhecidos esses os problemas e possibilidades pelo Direito Transdiciplinar (AGASSI, 1985, p. 14), (TEUBNER, 2016, p. 10), (OBERDOFF, 1992, p. 984), base para o Direito Disruptivo e para discussões sobre o ensino jurídico sob perspectivas atuais, como a neuroeducação (MORA, 2013).

É evidente a relação positiva entre as Novas Tecnologias e a Ciência Jurídica constituída em um Paradigma novo, responsável por uma ruptura profunda com o velho Paradigma Científico que impede que a Ciência Jurídica observe o fenômeno das Novas Tecnologias. (BORGMANN, 1984, p. 64)

NOVAS TECNOLOGIAS DISRUPTIVAS: A NECESSIDADE DE UM DIREITO QUE TAMBÉM SEJA DISRUPTIVO

> This presentism of technology disrupting law leads directly to an essential contradiction; an emphasis on the need for legal change yet a continual affirmation of law as it has been known; a desire to manage disruption using the forms and tools of modern law (TRANTER, 2017, p. 8).

> La estrategia jurídica, y su integración con la táctica respectiva, han sido dejadas de lado por la frecuente referencia al Derecho hecho en el pasado, ignorando que éste tiene un fuerte sentido de futuro, donde ambas ocupan lugares destacados (CALDANI, 2011. p. 50-51).

A doutrina especializada aponta que existem dois tipos de tecnologias em evolução. De um lado temos a tecnologia de sustentação/evolução gradual, tecnologias que se auto-desenvolvem, melhorando-se. De outro lado, existem tecnologias disruptivas (GOANTA, 2017), tecnologias que chegam e alteram muitos dos pressupostos Tecnocientíficos a partir de suas aplicações.

As Tecnologias Disruptivas, em especial, criam sérios impactos nas relações sociais, gerando incertezas em razão de seu potencial inovativo: causam impactos negativos sócio-econômicos, ocasionando profundas crises, mas, também, podem ocasionar fortes impactos positivos (CHRISTENSEN, 1997).

A Tecnologia Disruptiva, por seus riscos e fatores positivos, é, de fato, uma espada de dois gumes (ROBERTSON, 1981, p. 438), pois as repercussões sociais dos avances da Tecnociência produzem ora efeitos positivos e ora negativos, principalmente em áreas delicadas como meio ambiente e saúde.

O primeiro impacto (esperança) do desenvolvimento da Ciência e Tecnologia gerado pelas primeiras Tecnologias Disruptivas foi encorajar a esperança de uma nova sociedade, onde todas as necessidades seriam satisfeitas e onde todas as pessoas poderiam ser criativas. Pensava-se, assim, em segundo lugar, que o impacto da Tecnociência seria modernizar a sociedade, razão pela qual ninguém poderia opor-se.

Em terceiro lugar, a Tecnociência foi considerada social e politicamente neutra, de modo que a responsabilidade pelo mau uso foi transferida aos usuários, e não aos cientistas/tecnólogos. A esperança, em suma, era que o desenvolvimento levaria a solução de conflitos sociais e políticos (RAHMAN, 1981).

Para combater os efeitos negativos da Tecnociência, é possível projetar soluções a partir do Direito, com uma leitura das Revoluções Científicas Paradigmáticas, pois as Revoluções desvelam uma ordem cognitiva nova e inovadora para o cenário das Novas Tecnologias e acabam proporcionando uma direção da Ciência e da Tecnologia e sua conexão, que não deve ser guiada pelos valores ultrapassados de poder, controle e exploração, mas sim pelos valores da harmonia social e ambiental, colaboração reativa e aprimoramento mútuo.

As Novas Tecnologias junto às Revoluções Científicas têm, inegavelmente, um papel disruptivo (HUESEMANN; HUESEMANN, 2011) que não pode ser ignorado pelo Direito.

As Novas Tecnologias disruptivas exigem que novas ferramentas sejam utilizadas para que o Direito observe as Novas Tecnologias, pois como bem demonstra o trecho de Tranter citado no início deste capítulo, não é possível controlar a disruptividade nas tecnologias com uma epistemologia jurídica proveniente de um Paradigma Científico matemático-cartesiano (Paradigma Velho).

O Direito deve se adaptar ao futuro – e presente – das Novas Tecnologias, o que implica pensar em como o Direito pode acomodar essa área de inovação. Esses debates implicam uma (necessária) evolução/revisão do Paradigma Científico jurídico.

Somente um Direito instituído pelo Paradigma Novo é hábil a absorver o não-direito (CARBONNIER, 2001), as novas tecnologias produzem inovações, estas devem estar sempre ajustadas

com estratégias jurídicas, de forma continua e menos danosas a sociedade e economia.

Dado que as tecnologias se tornam disruptivas, inovações no Direito também precisam ser (TWIGG-FLESNER, 2016), Direito Disruptivo, então, é aquele que tem sua racionalidade expressada pelo Paradigma da Complexidade (Novo), um Direito que constrói Estratégias Jurídicas na busca de melhor gerenciar e reduzir riscos produzidos pelas Tecnologias Disruptivas, que criam complexidades na forma de impactos junto à *psiché* e *techné* humana.

Trata-se de um direito prospectivo, ou seja, não somente preso ao passado, mas que por estratégias jurídicas olhe para o futuro e o observe. As estratégias jurídicas passam a ter como elemento essencial o *disruption* aplicada as novas tecnologias, fazendo com que ocorra um amplo fluxo entre Ciência, Tecnologia e Direito, já que o direito é elemento rítmico de vida, representa ele os impactos sociais vivenciados pela complexidade, contingências, emergências e riscos produtos do social.

Na medida em que Novas Tecnologias surgem, dilemas legais surgem juntos: as tecnologias transformam-me rapidamente, o que exige que se repense os papeis realizados pelas instituições legais bem como no que concerne às metodologias adotadas. Uma tecnologia disruptiva como os carros sem motoristas levantam uma série de questões legais, pois acidentes acontecerão.

Tecnologias disruptivas cada vez mais tornam-se partes da vida em sociedade, e cabe ao Direito preencher o vazio cujos impactos serão sentidos juridicamente causado por essas tecnologias. Inclusive ocorrem questionamentos sobre a forma de compreensão dos Direitos Fundamentais, pois pela Tecnociência o Direito *torna-se sem fronteiras*, uma vez que a cidadania se encarna em Direitos que pertencem a cada um enquanto pessoais, superando a fronteira nacional (RODOTÀ, 2014, p. 73)

A questão hoje posta é como é possível combinar o progresso científico, tecnológico, econômico, social e moral para preservar os valores sociais da humanidade e o ambiente social do qual elas dependem. Se faz necessário educar as pessoas a pensar em termos de organização do trabalho como um todo, estabelecer colaboração entre trabalhadores e engenheiros, ampliar habilidades, promover entendimento mútuo e promover bem-estar e cultura baseados no local de trabalho.

Assim, o avanço técnico, de fato, é um processo evolutivo e irregular, mas quando os fatores sociais são integrados ao progresso tecnológico, o progresso humano é menos perturbado e sujeito a conflitos, momento no qual o Direito deve atuar. A adoção de qualquer tecnologia, com o fim de diminuir os riscos, precisa ser analisada em seus pormenores, bem como regulada/regulamentada, se não estará exposta a perigos (ROBERTSON, 1981).

> Essa história mostra que, se é verdade que o Direito é uma técnica entre outras, não é uma técnica como as outras. Ele permitiu tornar humanamente vivível e usar técnicas novas sem ser destruído por elas. Interposto entre o Homem e a máquina, ele serviu para proteger o Homem das fantasias de onipotência gera das pela potência das máquinas. Ferramenta interposta entre o Homem e suas representações, trate-se das representações mentais (a fala) ou materiais (as ferramentas), o Direito cumpre assim uma função dogmática - de interposição e de proibição. Essa função confere-lhe um lugar singular no mundo das técnicas: *a de uma técnica de humanização da técnica* (SUPIOT, 2007, p. 143).

São os atores jurídicos institucionais (hoje com maior atenção ao Judiciário), que detém a tarefa de implementar e

interpretar o alcance do marco normativo que rege a produção dos avanços científicos e tecnológicos (CERVANTES, 2015).

O Direito deve, de um lado, absorver as inovações introduzidas pelas Novas Tecnologias, produzindo uma governança junto aos problemas que as Novas Tecnologias (a tecnologia executa um propósito) (ARTHUR, 2009) geram, criando novos canais redutores de riscos e contingências e, quanto as possibilidades da Tecnologia, o Direito deve buscar sua regulação e regulamentação absorvendo os riscos e contingências.

De outro lado, a produção jurídica internacional, sob "efeitos da globalização nas relações sociais" (GHOSH, 2011, p. 172) pode apresentar-se muito mais dinâmica ao absorver as complexidades sociais causadas pelas novas tecnologias, já que rompem os espaços ordenados e territorializados (MULLER *et al*., 2012).

Novas Tecnologias fazem com que se repense acerca do Constitucionalismo Globalizado, proposta que cobriria todas as principais áreas jurídicas em escala global - comércio, meio ambiente, segurança, criminalidade, finanças, mercados e concorrência, propriedade intelectual, trabalho, tributação e saúde - deixando apenas algumas áreas intocadas por regras e procedimentos internacionais.

A Tecnologia consiste em fenômeno global, transfronteiriço, enquanto que o Direito, na maioria das vezes, é o produto de Estados-Nações. Na regulamentação dos avanços científicos e tecnológicos, alguns limites devem ser reconhecidos e aceitos em nível internacional, a fim de acomodar as perspectivas nacionais sobre questões sensíveis que abordam os valores e pontos de vista culturais de comunidades específicas (PALMERINI, 2013).

Como o ambiente tecnológico muda rapidamente, exige-se, em uma época na qual as Novas Tecnologias são disruptivas e invadem a *psiché e techné* humana, um sistema flexível, o qual não

se comprometa com nenhuma regra antecipadamente. Um sistema rígido, conforme é defendido pelo Paradigma Velho, se compromete *ex ante* a um conjunto de penaldidades para as externalidades Tecnológicas; mas ao fazê-lo, impõe as mesmas penalidades, indiferente da inovação tecnológica ocorrer ou não.

Por exemplo, considere o problema de um legislador que tem que regulamentar antes de saber se a tecnologia atual será ou não substituída por uma tecnologia mais avançada. Em particular, o regime rígido pode acabar selecionando uma regra que desencoraje ou, mais surpreendentemente, incentive fortemente o investimento em Tecnologias Disruptivas. Por outro lado, o investimento excessivo na pesquisa nunca ocorre quando as instituições legais são flexíveis. Um padrão regulatório flexível aceita a incerteza.

Para acomodar os impactos negativos das Novas Tecnologias, qualquer regulamentação deve manter flexibilidade e capacidade de resposta, ou mesmo antecipar os riscos futuros de atividades que estão em constante evolução.

Em um caminho diferente, para que a regulação evolua junto à Tecnociência, levando em conta as restrições de uma abordagem "rígida" pelo Direito, o sistema jurídico deve orientar-se por "instrumentos prospectivos e homeostáticos", capazes de se adaptar a uma paisagem em mutação, que já não pode ser gerenciada por um Direito rígido.

Nesse sentido, ainda existe uma profunda distância entre as Novas Tecnologias disruptivas e o Direito e, para encurtar/reduzir esta distância, deve o Direito observar e absorver:

a) *Soft law vs hard law*;

b) *Technical delegation and the public/private dichotomy*;

c) *Global technology vs local law* (PALMERINI, 2013, p. 15-16).

O Direito cada vez mais envolve-se na regulamentação de atividades, produtos e resultados científicos, vínculo que se hibridiza, no qual a contribuição de ambos os atores legitima seu conteúdo. Também, a Ciência e Tecnologia passa também a ser alvo de regulação (avaliando riscos, por meio da governança de riscos). (PALMERINI, 2013).

Dentre os métodos legais para a construção de um direito voltado a adaptação social junto à Tecnociência, com um impacto menos profundo e danoso, a Transdiciplinaridade é fundamental, pois expressa o fim de uma abordagem da ciência e da tecnologia, por um lado, e o Direito, por outro lado, pois até então eram tratados como sistemas separados e não comunicantes, sustentados por regras e métodos diferentes (PALMERINI, 2013).

As estratégias jurídicas, nesse cenário, visam proteger a sociedade e o indivíduo dos danos existenciais produzidas na *techné* e na *psiché* impulsionados com as Novas Tecnologias, pois o seu desenvolvimento acaba por viabilizar a constatação de problemas, possibilidades e dos riscos gerados ao indivíduo e à sociedade imersos tecnologicamente, levando em consideração que em mundo global os limites tanto do Direito quanto do Estado são ultrapassados, tomando consciência científica estrategicamente.

CONCLUSÃO

As Novas Tecnologias possuem alto teor disruptivo, pois elas vêm a interromper o curso evolutivo e se impõe como transformação social e econômica junto à *pshiché* e *techné*.

Ao observar o contexto social, o Direito apresenta respostas inorgânicas (provenientes do mundo jurídico artificial) ao que é orgânico (mundo natural ou a realidade social exposta), um confabular artificioso engenhado pelo Direito, propício para momentos em que a ciência jurídica assentava-se (e ainda se assenta, por vezes) sobre um conhecimento neutro, nos termos da crítica feita por Miaille (2005).

Hoje, em um contexto de Novas Tecnologias Disruptivas, mais do que nunca, a ciência jurídica deve ser capaz de considerar o contexto social, ou seja, o estudo da sociedade e de suas transformações, verdadeiro objeto da ciência jurídica, na busca de adaptar os desafios postos pela sociedade atual utilizando estratégias jurídicas para redução de riscos.

A Ciência Jurídica, através do Direito Disruptivo, atua na criação de atmosfera capaz de se projetar os caminhos e estratégias jurídicas a serem seguidos no futuro tendo como base as experiências jurídicas do presente e do passado, na busca de possibilitar o convívio humano junto às Tecnologias, o qual reduza as contingências sociais conflituais.

Para que o Direito Disruptivo alcance às complexidades sociais criadas pelas Tecnologias Disruptivas, sem que haja sacrifícios dos valores humanos no que concerne a *techné* e a *psiché*, mostra-se necessário uma combinação colaborativa entre o que é privado na formação e produção de regulação, e o que é público, na produção de regulamentação.

Desta interação entre regulação (direito nascido das relações privadas) e regulamentação (direito estabelecido pelo Estado) deve-se observar sempre elementos de eticidade junto às complexidades causadas pela disruptividade.

A direção da Tecnociência não pode ser guiada por valores ultrapassados de poder, controle e exploração. Frente a esse cenário,

acaba-se (re)pensando a produção do Direito, refletindo diretamente na formação das políticas públicas e a efetivação de direitos pensados desde os Direito humanos e pela ética, contribuindo diretamente em uma melhor produção do conhecimento jurídico, por uma nova racionalidade mais sensível ao homem e ao seu mundo em uma era tecnológica, onde o Direito deve buscar manter e resgatar nas relações valores como harmonia social e ambiental, cooperação e aprimoramento mútuo, para que o Direito continue a ser uma "técnica de humanização da técnica", conforme nos lembra Supiot (2007, p. 143).

REFERÊNCIAS

AGASSI, J. **Technology**: Philosophical and Social Aspects. Canada: Kluwer Academic Publishers, 1985.

ARAUJO, E.; SOSA, J. G. **El Objeto del Derecho desde el contexto de la Multidisciplinariedad, Interdisciplinariedad y Transdisciplinariedad**: Una Vision de los Autores. Barquisimeto: Universidad Fermin Toro, 2012.

ARTHUR, W. B. **The Nature of Technology**: What It Is and How It Evolves. Nova York: Free Press, 2009.

BAUMAN, Z. **Ética Pós-Moderna**. São Paulo: Editora Paulus, 1997.

BINET, J. R. **Droit et progrès scientifique**: Science du droit, valeurs et biomédecine. Paris: Presses Universitaires de France, 2002.

BISOL, B.; CARNEVALE, A.; LUCIVERO, F. "Diritti umani, valori e nuove tecnologie. Il caso dell'etica della robotica in Europa". **RoboLaw** [2011]. Disponível em: <www.robolaw.eu>. Acesso em: 04/08/2022.

BORKOVICH, D.; BREESE VITELLI, J.; SKOVIRA, R. J. "New Technology Adoption: embracing cultural influences". **Issues in Information Systems**, vol.16, n.3, 2015.

BOSTROM, N. "Technological Revolutions: ethics and policy in the dark". *In*: NIGEL, M.; CAMERON, S.; MITCHEL, E. (eds.). **Nanoscale**: Issues and Perspectives for the Nano Century. Hoboken: John Wiley, 2007.

BOTSMAN, R.; ROGERS, R. **What's Mine Is Yours**: How Collaborative Consumption is Changing the Way We Live. New York: HarperCollins Business, 2011.

BRIDLE, J. **New Dark Age**: Technology and the End of the Future. New York: Verso, 2018.

BROCKMAN, J. **Life**: The Leading Edge of Evolutionary Biology, Genetics, Anthropology, and Environmental Science. New York: Harper Perennial, 2016

BRYANT, J. **Beyond Human Science and the Changing Face of Humanity**. Oxford: Oxford Press, 2013.

BUNGE, M. **Filosofía de la Tecnología y otros ensayos**. Lima: Fondo Editorial de la UIGV, 2012.

CALDANI, M. A. C. "La Estrategia Jurídica, una Deuda del Derecho Actual? " **Portal Eletronico da Universidad Nacional de**

Rosario [2011]. Disponível em: <www.centrodefilosofia.org>. Acesso em: 09/08/2022.

CARBONNIER, J. **Flexible Droit**. Pour une Sociologie du Droit sans Rigueur. Paris: EJA, 2001.

CASTEL, R. **El ascenso de las incertidumbres**: trabajo, protecciones, estatuto del individuo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

CERUTI, M. "El mito de la omnisciencia y el ojo del observador". *In*: WATZLAWICK, P.; KRIEG, P. (orgs.). **El ojo del observador**: Contribuciones al constructivismo. Barcelona: Gedisa Editorial, 1995.

CERVANTES, F. T. "La Cientificidad del Derecho y las Nuevas Tecnologías". **Instituto de Investigaciones Jurídicas Unam** [2015]. Disponível em: <www.archivos.juridicas.unam.mx>. Acesso em 30/01/2022.

CHOUDHURY, S. R.; BARMAN, A. "Technology and Well-Being: An Evocative Essay". **Postmodern Openings**, vol. 5, 2014.

CHRISTENSEN, C. M. **The Innovator's Dilemma**: When New Technology Causes Great Firms to fail. Cambridge: Harvard Business Review Press, 1997.

COCKFIELD, A.; PRIDMORE, J. "A Synthetic Theory of Law and Technology". **Minnesota Journal of Law, Science and Technology**, n. 8, 2007.

ECHEVERRIA, J. **La Revolución Tecnocientífica**. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

ELLUL, J. **La edad de la técnica**. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2003.

ELLUL, J. **Le bluff technologique**. Paris: Hachette Pluriel, 2004.

ELLUL, J. **The Technological Society**. New York: Vintage Books, 1954.

ENGELMANN, W. **Crítica ao Positivismo Jurídico**: Princípios, Regras e o Conceito de Direito. Porto Alegre: Editora Fabris, 2001.

ENGELMANN, W. "O Ensino Jurídico no Cenário da Emergência das Nanotecnologias". *In*: PETRY, A.; MIGLIAVACCA, C. (orgs.). **Ensino Jurídico no Brasil**: 190 anos de histórias e desafios. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

GALIMBERTI, U. "Man in the age of technics". **Journal of Analytical Psichology**, vol. 54, 2009.

GALIMBERTI, U. **Psiche e techne**: o homem na idade da técnica. São Paulo: Editora Paulus, 2006.

GHOSH, B. "Cultural Changes and Challenges in the Era of Globalization. The Case of India". **Journal of Developing Societies**, vol. 2, n. 27, 2011.

GOANTA, C. "How disruptive technology affects the law". **Maastricht University** [2017]. Disponível em: <www.maastrichtuniversity.nl>. Acesso em: 07/08/2022.

GONZALEZ, W. J. "The Philosophical Approach to Science, Technology and Society". *In*: GONZALEZ, W. J. **Science, Technology and Society**: A Philosophical Perspective. Coruña: Netbiblo, 2005.

HACKEL, M. **Humanoid Robots**: Human-like Machines. London: Intech, 2017.

HAN, B. C. **Hiperculturalidad**. Barcelona: Herder, 2018

HEROLD, E. **Beyond Human**: How Cutting-Edge Science Is Extending Our Lives. New York: Thomas Dunne Books, 2016.

HUESEMANN, M.; HUESEMANN, J. **Techno Fix Why Technology Wont Save Us or the Environment**. Gabriola Island: New Society Publishers, 2011.

IANNI, O. **Teorias da Globalização**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

KELLY, K. **What technology wants?** London: Penguin Books, 2011.

KELSEN, H. **Teoria Geral do Direito e do Estado**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2005.

LATOUR, B. **Ciência em ação**: como seguir cientistas e engenheiros na sociedade. São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S.; SLAK, J. **Laboratory Life the Construction of Scientific Facts**. Princeton: Princeton University Press, 2013.

MATURANA, H. **La Objetividad**: Un Argumento para Obligar. Santiago de Chile: Dolmen, 1997.

MIAILLE, M. **Introdução Crítica ao Direito**. Lisboa: Estampa, 2005

MORA, F. **Neuroeducación**: Solo se puede aprender aquello que se ama. Barcelona: Alianza, 2013.

MORIN, E. **Cultura de Massas no Século XX**: neurose e necrose. Rio de Janeiro: Editora Forense, 2018.

MORIN, E. **Introduccion al Pensamiento Complejo**. Barcelona: Gedisa, 2005.

MULLER, S. *et al*. "The Perspective of Technology: How is Technology Affecting Law**?** The Law of the Future Continues". **The Law of the Future and the Future of Law**, vol. 2, n..1, 2012.

NICOLESCO, B. **La Transdisciplinariedad. Manifiesto**. Ciudad de México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 1996.

NIELSEN, M. **Reinventing Discovery**: The New Era of Networked Science. Princeton: Princeton University Press, 2011.

OBERDOFF, H. "Le droit, la démocratie et la maîtrise sociale des Technologies". **Revue Juridique de l'Environnement**, n. 4, 1993.

OST, F. "La thèse de doctorat en droit: du projet à la soutenance". **Yumpu** [2006]. Disponível em: <www.yumpu.com>. Acesso em: 17/05/2022.

OST, F.; KERCHOVE, M. ¿De la pyramide au réseau? Pour une **Théorie dialectique du Droit**. Bruxelles: Facultés Universitaires St Louis, 2012.

PALMERINI, E. **The interplay between law and technology or the RoboLaw project in context**. Pisa: Pisa University Press, 2013.

PÉREZ LINDO, A. "La esencia y el destino de la tecnología". **Redes**, vol. 2, n. 5, 1995.

POZZI, F. A.; FERSINI, E.; MESSINA, E. **Sentiment Analysis in Social Networks**. Burlington: Morgan Kaufmann, 2016.

RAHMAN, A. "The interaction between science, technology and society: historical and comparative perspectives". **International Social Science Journal**, vol. 33, n. 3, 1981.

REALE, M. "A Dinâmica do Direito numa Sociedade em Mudança". **Congresso Internacional de Filosofia Social e Jurídica**. Camberra, 1977.

RIFKIN, J. **The Third Industrial Revolution**. London: Palgrave Macmilla, 2011.

ROBERTSON, A. "Introduction: technological innovations and their social impacts". **International Social Science Journal**, vol. 33, n. 3, 1981.

ROCHA, L. S. (org.). **Paradoxos da Auto-Observação**: Percursos da Teoria Jurídica Contemporânea. Ijuí: Editora da Unijuí, 2013.

ROCHA, L. S. "Da epistemologia jurídica normativista ao construtivismo sistêmico". *In*: ROCHA, L. S.; SCHWARTZ, G.; CLAM, J. (orgs.). **Introdução à teoria do sistema autopoiético do direito**. Porto Alegre: Editora Livraria do Advogado, 2005.

RODOTÀ, S. **El Derecho a Tener Derechos**. Madrid: Editorial Trotta, 2014.

SANTOS, B. S. **Um Discurso sobre as Ciências**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SCHAWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. São Paulo: Edipro, 2016.

SUPIOT, A. **Homo Juridicus**: Ensaio sobre a função antropológica do direito. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2007.

TEUBNER, G. **Fragmentos Constitucionais**: constitucionalismo social na glogalização. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

THALER, R. H. **Todo lo que he aprendido con la psicología económica**. Madrid: Deusto, 2016.

TRANTER, K. "Disrupting Technology Disrupting Law". **Law, Culture and the Humanities**, vol. 17, n. 2, 2017.

TWIGG-FLESNER, C. "Disruptive Technology – Disrupted Law? How the Digital Revolution Affects Contract Law"? *In*: DE FRANCESCHI, A. **European Contract Law and the Digital Single Market**. Cambridge: Intersentia, 2016.

VILAR, S. **La Nueva Racionalidad**: Comprender la Complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Editorial Kairós, 1997.

VOLTI, R. **Society and Technological Change**. New York: Worth Publishers, 2016.

WAJCMAN, J. "Life in the fast lane? Towards a sociology of technology and time". **The British Journal of Sociology**, vol. 59, n. 1, 2008.

WOOTTON, D. **The Invention of Science**: A New History of the Scientific Revolution. New York: Harper, 2015.

ZOURIDIS, S. *et al*. "The Global Legal Environment and its Future. Four Scenarios". **Tilburg Law Review**, n. 17, 2012.

CAPÍTULO 8

Desvelamentos no Ensino Jurídico na Pandemia: Uma Aposta na Fraternidade

DESVELAMENTOS NO ENSINO JURÍDICO NA PANDEMIA: UMA APOSTA NA FRATERNIDADE

Sandra Regina Martini
Moara Curubeto Lona de Miranda

O cenário ocasionado pela pandemia do vírus SARS-CoV-2 acarretou em profundas alterações na dinâmica da sociedade. Assim, tem razão Bauman (2017), quando afirma que tudo (ou quase tudo) pode acontecer. É neste momento em que as certezas e os modelos entram em crise, que os sistemas da educação, junto com os demais sistemas sociais precisam reagir no sentido de entender o lugar o "outro". Nunca como hoje a fraternidade foi tão colocada à prova, pois cuidar do "eu" só é possível através do cuidado com o "outro".

Em meio a um período transpandêmico, onde o número de casos no Brasil vem, finalmente, diminuindo frente à ampla vacinação, cabe a reflexão sobre os efeitos das mudanças provocadas pelo vírus em outras esferas para além da saúde. Esta diminuição apresenta suas paradoxalidades, pois sabemos que se o cuidado com o Eu e o Outro tivesse realmente ocorrido não teríamos perdido tantas vidas. Deste modo, nosso questionamento é como o sistema da educação pode contribuir para renovar a atual sociedade nos aspectos educacionais.

O coronavírus é responsável pelo distanciamento social, prática adotada pela segurança da população e que se estendeu ao trabalho, vida social e até mesmo à educação. A situação fez com que se adotasse, no Brasil, ferramentas virtuais para não restar estagnada a construção e propagação de conhecimento. A Educação à Distância (EAD) ou Ensino Remoto Emergencial (ERE), que serão devidamente diferenciados ao longo deste artigo, passou a ser

adotada pelas instituições de educação do país, desde as esferas municipais à federais. É, portanto, pertinente o estudo de como o sistema da educação vem sendo afetado por conta desta mudança estrutural que seguramente trará repercussões na formação de estudantes - se já não o está fazendo.

E, por ser a educação um campo extremamente amplo, caberá neste trabalho, enfoque à situação do ensino superior no Brasil, especificamente, será investigada a situação do ensino jurídico frente à pandemia, vez que se trata de um curso que exige teoria e prática, além de ser, de acordo com Censo de Educação Superior de 2019, o 3º curso de graduação com mais graduandos no Brasil.

Portanto, o presente artigo propõe-se a analisar os desvelamentos do ensino jurídico brasileiro frente à pandemia, levando em consideração as mudanças causadas pela mesma, a transdisciplinaridade da área e os efeitos de um ensino à distância na realidade do estudante de direito brasileiro. Como norteadora do estudo, temos a Teoria dos Sistemas Sociais proposta por Niklas Luhmann, principalmente por estarmos lidando com um aporte transdisciplinar.

Além disso, o estudo se baseia na metateoria do direito fraterno, desenvolvida por Eligio Resta, para construção de uma proposta de solução às consequências da conjuntura. Pauta-se em método dedutivo-indutivo, com base em amplos estudos bibliográficos e em conhecimento prévio das autoras.

O ENSINO À DISTÂNCIA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

A importância da educação formal presencial ou a distância não está em questionamento, o que nos preocupa é como este novo

paradigma, surgido de modo emergencial pode acarretar, tanto em seus aspectos positivos quanto negativos.

Em se tratando de ensino no Brasil em tempos de pandemia, é importante diferenciarmos o Ensino à Distância, que já se utilizava de ferramentas virtuais para disseminação de conhecimento antes da pandemia da COVID-19, e o Ensino Remoto Emergencial, estabelecido especialmente para a situação de pandemia.

O Ensino à Distância (EAD), já previsto como modalidade de ensino curricular, exige um maior desenvolvimento de estratégias de ensino inclusivas que levem em consideração o perfil de discentes e de docentes, além de ter atividades e estrutura que servem de base para o aprendizado à distância. Ou seja, o Ensino à Distância já existia com uma estrutura inteiramente voltada para o fim a que se propunha. Além disso, dados do Censo da Educação Superior demonstram que:

> Ao todo, 40.427 cursos de graduação foram oferecidos, em 2019, entre bacharelados, licenciaturas e cursos superiores em tecnologia. Do total, 88,7% (35.898) são presenciais e 11,3% (4.529), a distância. O bacharelado predomina entre os graus acadêmicos ofertados (60,4%). Vale destacar que bacharelandos optam, em sua maioria, pela modalidade presencial. Já no EaD, o predomínio é de estudantes de licenciatura (BRASIL, 2021).

Já o Ensino Remoto Emergencial trata-se de uma alternativa à situação imposta (e não posta, não discutida, não pactuada) pela pandemia do coronavírus. Mesmo sendo a única alternativa, o ensino remoto precisa ser questionado a partir de uma perspectiva fraterna. Pois, o que temos não é uma inclusão de todos, mas uma inclusão de quem tradicionalmente já era incluído digitalmente.

As tecnologias pré-existentes e desenvolvidas para solucionar o afastamento social - medida de segurança adotada para evitar disseminação do vírus - foram adaptações das aulas presenciais ao sistema remoto. Ao fim, o ERE é uma alternativa experimental para o ensino jurídico no país, sem o preparo estrutural do EAD e que terá consequências diversas em se tratando da formação de discentes e construção de conhecimento por docentes.

Isso demonstra que, de forma geral:

> A situação criada pela pandemia ressignificou todos os níveis de educação. O que acompanhamos foi uma reorganização possível para continuar as ações do período letivo. As tecnologias digitais estavam presentes, porém as metodologias e os tempos foram resgatados da costumeira educação presencial (CAMPOS; CAVALCANTI, 2020).

Assim, se por um lado, o ensino à distância permite uma democratização do conhecimento ao ampliar o acesso ao ensino jurídico, por outro, há de se avaliar a qualidade deste ensino, vez que estamos tratando de Ciências Jurídicas e Sociais. Além da qualidade o acesso à internet, acesso à equipamentos.

O que observamos neste período é que muitos alunos das classes populares não ligam suas câmaras porque não querem expor suas casas e os alunos de classes mais altas não ligam porque estão de "pijama", estas são as paradoxalidades sociais evidenciadas pela técnica.

O ensino jurídico já vem sofrendo transformações com as ferramentas e possibilidades da modernidade, cabendo, ao se tratar de EAD, questionarmos quanto à qualidade ou precariedade desta forma de construção de conhecimento. Já o sistema ERE, como diz

o nome, trata-se de uma situação emergencial enquanto perdura a pandemia. Seus efeitos, assim como os da própria pandemia, ainda estão construindo sequelas.

SISTEMA DA EDUCAÇÃO, COMPLEXIDADE SOCIAL E A TRANSDISCIPLINARIDADE

A ciência jurídica é um ramo de conhecimento antigo, mas em constante adaptação conforme a comunidade objeto de seu estudo. Ao nos aprofundarmos no sistema da educação jurídica, é importante ter em mente uma concepção de conhecimento transdisciplinar. Isso porque diferentemente da interdisciplinaridade, que estabelece diálogo entre disciplinas, a transdisciplinaridade, fundamentalmente, não enxerga fronteiras do conhecimento.

Assim, ao estabelecermos que o conhecimento em si atravessa disciplinas, podemos estabelecer uma compreensão para além das unidades que compõem a ciência jurídica, enxergando-a como parte de um todo - sem deixar de lado a sua complexidade -. Contudo, enxergar o ensino jurídico a partir da transdisciplinaridade não é regra, pelo contrário, o atual sistema "tradicional" de educação.

Ao entendermos a complexidade de um ensino transdisciplinar, ainda mais ao se mencionar o ensino jurídico que pode facilmente tornar-se uma ciência enrijecida por se tratar de um campo de conhecimento de normativas, cabe lembrar a complexidade de sistemas que já foi abordada pelo alemão, Niklas Luhmann. Assim,

> Deve-se dizer que a diferenciação do sistema não significa decomposição de um todo em partes, e sim que cada subsistema tem seu próprio entorno. Não

> existe um agente externo que modifica o próprio sistema que, por uma questão de sua sobrevivência no ambiente, realiza essa diferenciação. Justamente em face dessa mutabilidade, ele foi capaz de se autoproduzir e, assim, alcançamos a expectativa jurídica da saúde. Ele foi irritado suficientemente para fazer sua seleção e, dentro dela, a seleção da saúde com o intuito de torná-la expectativa jurídica (regra). Importante referir que o sistema da educação, amplamente estudado por Luhmann, também opera a partir do código negativo. Porém, em ambos os sistemas sociais, temos a unidade de uma diferença. Em termos de educação, podemos falar em uma distinção entre um ato educativo e uma intencionalidade de educar. Na saúde, um ato curativo e a intencionalidade da cura. Todos os sistemas sociais operam com códigos: no caso específico em estudo, temos dois sistemas que operam com o código negativo [...]. Afirma-se, no entanto, a possibilidade de um código secundário, graças à tecnologia genética: a distinção do geneticamente perfeito/geneticamente preocupante nos conduz a determinar uma distinção secundária curável/incurável, referida à doença: o tratamento e a cura dos pacientes são, então, necessários em ambos os lados da distinção" (CORSI; ESPOSITO; BARALDI, 1996).

Nesse sentido, temos um sistema da educação que vem sofrendo adaptações de acordo com as novas necessidades que se apresentam a partir do próprio sistema. O ato educativo vem se configurando em uma transdisciplinaridade, agregando processos de ensino que valorizam conhecimentos diversos, atravessando fronteiras disciplinares, e transformam o ambiente de aprendizado em um sistema educativo enriquecedor em que todos os sujeitos nele inseridos passam a estar em constante formação.

O ramo do ensino jurídico, especificamente, por estar inserido há tanto tempo em um sistema "tradicional" de educação, é um campo difícil de se deixar penetrar por mudanças pedagógicas que exigem uma ampliação do conhecimento e dos métodos de desenvolver este conhecimento. Contudo, justamente por ser o ensino jurídico um ramo importantíssimo para o estudo e desenvolvimento da comunidade, além de servir de moldes legais da sociedade, é imprescindível que seja uma ciência pautada pela transdisciplinaridade.

Assim, a transmissão de conhecimento jurídico tem que ser parte de um todo, um encaixe em um complexo sistema de educação transdisciplinar que vem emergindo nos últimos anos, mas mantendo - ou retomando - o seu cerne voltado aos direitos humanos fundamentais.

OS EFEITOS DA PANDEMIA NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

O direito, enquanto fenômeno social, existe apenas em sociedade, sendo sua qualidade de ser social uma realidade jurídica. O jurista, como estudioso do direito, enfrenta desafios quanto ao seu objeto, vez que a sociedade nunca está estagnada, mas sempre em constante transformação.

Assim, aquele que se aprofunda na ciência jurídica e social não é mero replicador de leis, mas um membro de sua sociedade, que acompanha as transformações da mesma e influência no ordenamento. Trata-se de compreender todo um contexto social que engloba normas, a aplicabilidade delas e, quando necessário, a reformulação das mesmas.

Assim, em se tratando de uma ciência social, há visões distintas a depender do objeto de estudo e de todo um contexto no qual este jurista está inserido. Assim,

> [...] todo aquele que opera o Direito, na condição de acadêmico ou de profissional, sempre se dedica a compreender, delimitar, apreender, enfim, interpretar o sentido que as palavras podem adquirir em um texto. Interpretar é estabelecer o alcance de uma proposição, revelar o seu sentido (TABARELLI; GALIA, 2021).

O ensino jurídico, portanto, exige uma carga de estudo, argumentação e debate que deveria se fazer presente ao longo de toda uma graduação. O que enxergamos, contudo, no país com mais cursos de direito no mundo, é um rendimento insatisfatório dos cursos em testes como o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e o Conceito Preliminar de Curso (CPC).

Antes mesmo da pandemia, já se via uma problemática com a elevação de cursos de direito nos últimos 20 anos no país, mas sem rendimento adequado, o que leva a crer que as técnicas empregadas para o ensino jurídico necessitam de urgente reforma para melhor atender as demandas dos estudantes, o preparo dos professores e, por fim, a própria sociedade.

Ao ingressarmos no contexto do ensino jurídico brasileiro e a pandemia, toda a comunidade acadêmica foi afetada pelas mudanças emergenciais exigidas. Enquanto discentes temem prejuízos em sua formação, vê-se uma gama de docentes que não estavam ambientados a uma modalidade virtual.

Os desafios envolvem problemas de sistemas, atrasos no calendário acadêmico, além do período de adaptação de todos os

envolvidos para com o novo módulo de ensino - mesmo que de forma temporária-. Ainda pode-se falar em problemas de acesso à recursos e disposição de tempo, vez que a condição econômica dos estudantes não se assemelha e ainda há um expressivo número de estudantes do ensino superior sem acesso à internet:

> No ensino superior, o problema mostra-se bem menor. Afinal, há quase cinco vezes menos matrículas e cerca de sete vezes menos casos de falta de acesso domiciliar à internet entre estudantes de graduação e de pós-graduação do que entre estudantes de educação básica. Somando graduação e pós-graduação stricto sensu, não chega a 200 mil o número de estudantes que não dispunham de acesso domiciliar à internet em banda larga ou 3G/4G em 2018. Essa dimensão reduzida não deve ser interpretada como se fosse inexistente o problema do acesso em nível superior. O problema já existia em 2018 e é possível que tenha se tornado maior ao longo de 2020 (NASCIMENTO *et al.*, 2020).

O que podemos enxergar, portanto, é que a paralisação de atividades do ensino presencial e a subsequente transposição para o ambiente virtual deixou estudantes com condições econômicas desfavoráveis em situação de maior vulnerabilidade.

O ensino jurídico presencial, além de prejudicado pelos desafios gerais de acesso às ferramentas virtuais, alterações de cronogramas e problemas com sistemas, também é diretamente afetado no cerne de sua composição.

A pandemia afetou direta e indiretamente a vida de todo brasileiro. No concernente à vida acadêmica de discentes e docentes vinculados aos cursos de Direito, problemas complexos e estruturais da forma de se ensinar e aprender as ciências jurídicas e sociais

foram evidenciados ao se realizarem mudanças do ambiente de ensino. Cabe refletirmos se a pandemia criou tais problemáticas no ensino jurídico ou apenas tornou evidente a necessidade de se reformular e inovar o ensino jurídico brasileiro.

UMA RESPOSTA AOS DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO EM TEMPOS PANDÊMICOS: A APOSTA NA FRATERNIDADE

A pandemia fez com que fosse necessária a adoção de uma série de medidas de segurança que cerceiam, em certa medida, nossas liberdades. Entre elas, passou-se a exigir o uso de máscaras em ambientes comuns, o álcool em gel tornou-se parte do cotidiano e, principalmente, foi recomendado - e obrigatório em alguns locais - o distanciamento social. O propósito de todas essas medidas é evitar a contaminação exacerbada do coronavírus e cuidar, na medida do possível, uns dos outros. O mesmo propósito pode ser relacionado à vacinação, pois trata-se de um ato de autocuidado, mas também de proteção de todos em nosso entorno.

A proteção de si e da comunidade trata-se de um ato fraterno. Mesmo o distanciamento social, que requer o isolamento em casa, pode ser interpretado como uma espécie de "distanciamento fraterno", já que seu objetivo final é salvaguardar a si e aos demais.

Assim, em tempos nebulosos onde vários espaços de nossas vidas sofreram com as mudanças ocasionadas pela Covid-19, se faz necessário o resgate da fraternidade das masmorras da Revolução Francesa (MARTINI; RESTA; JABORANDY, 2017).

O ensino jurídico já vem dando indicativos de que necessita de uma reformulação para melhor atender as demandas da sociedade. Há como o ensino contribuir para a busca da paz, solidariedade e aproximação em tempos tão imprecisos?

Pode-se responder afirmativamente o questionamento, ainda mais em período transpandêmico que certamente transformará o meio em que vivemos e nos relacionamos. Ao repensarmos o pacto social no qual estamos inseridos, tarefa de estudantes das Ciências Jurídicas e Sociais, se faz necessária uma orientação fraterna, pois, a fraternidade recoloca em jogo o compartilhamento de pactos entre sujeitos concretos, com suas histórias e diferenças, não com o poder e posições privilegiadas que ocultam o egoísmo na abstração (dos procedimentos neutros, do poder de definição, da escolha da relevância em torno do tema da decisão, da cidadania). Por isso, "a vida" será sempre em excesso comparado com o Direito. Um bom modelo de convivência jurídica deve evitar de colonizar sempre e, a todo custo, a intimidade, deixando espaço à "soberania" de cada um sobre si mesmo: não a soberania centralizadora de um Estado, de uma maioria, de um poder de governo, mas aquela de cada um sobre sua própria vida, sabendo que, talvez ali, o espaço compartilhado da solidariedade seja mais próximo (RESTA, 2020).

A pandemia, portanto, acentua a necessidade já pré-existente de se formular um ensino jurídico fundamentado no cuidado com o próximo, onde se realçam os direitos humanos fundamentais e em que o "pensar direito" esteja vinculado a um fim de bem comum. Estamos falando de um pensar jurídico que fomente o ideal de fraternidade trata-se de um modelo de Direito que abandona a fronteira fechada da cidadania e olha em direção à nova forma de cosmopolitismo que não o dos mercados, mas da universalidade dos Direitos Humanos que vai impondo ao egoísmo dos "lobos artificiais" ou dos poderes informais que à sua sombra governam e decidem.

Fala-se, portanto, de uma proposta frágil, infundada, que aposta sem impor, que arrisca cada desilusão, mas que vale a pena cultivar: vive de esperas cognitivas, e não de arrogâncias normativas (RESTA, 2020).

Portanto, fomenta-se a ideia de que, além de necessárias as mudanças no sistema de ensino jurídico no Brasil, cabe apostar na fraternidade como norteadora de tais mudanças, o que é corroborado em período um turbulento de transpandemia que estamos vivenciando.

CONCLUSÃO

Os dilemas vivenciados atualmente nos recordam o as reflexões de Rubens Alves (2005), quando nos relata que Pinóquio deveria ir à Escola para virar gente, ou seja a madeira poderia se transformar em humano. A questão hoje é: não estaremos transformando o humano em madeira? Ainda, com o texto de Alves, vemos a preocupação com os processos avaliativos, onde desconsideramos os voos dos alunos.

Ao nos aprofundarmos nos desvelamentos do ensino jurídico, em especial no novo desvelamento apresentado pela situação pandêmica, há de se considerar a complexidade que o tema exige. As ciências jurídicas e sociais se propõem a um denso estudo das sociedades, suas Leis e como a relação entre elas afeta os indivíduos. São, no Brasil, cinco anos de graduação para se concluir um curso que oferece inúmeras possibilidades de carreira.

Mas, como em toda outra esfera social, o aprendizado também foi afetado pela pandemia da Covid-19, tendo sido suspensas as aulas presenciais, modelo sistematizado desde que o ensino jurídico se assentou no Brasil, e adotados de forma emergencial, métodos de ensino à distância.

Tais métodos vêm sendo amplamente debatidos, uma vez que se está tentando adaptar a estrutura presencial ao meio virtual enquanto perdura a pandemia, nos conformes do modelo de Ensino

Remoto Emergencial. Enquanto isso, há o debate em relação à qualidade de ensino em modelos pré-pandêmicos, como o EAD.

Em tempos de pandemia, novos desafios surgem no âmbito do ensino jurídico. Entre um sistema já estruturado para ensino à distância, onde questiona-se a qualidade do mesmo, e um sistema emergencial e temporário que tenta realocar o ensino presencial para plataformas digitais, percebe-se a falta de uma metodologia que seja trespassada e empregue os ideais de uma sociedade que, em teoria, se pauta em princípios de igualdade, liberdade e, principalmente, fraternidade,

As competências exigidas hoje de um professor-educador ultrapassam a função de "ensinar", hoje precisamos pensar no professor (como sempre afirmou Paulo Freire) como um animador do conhecimento, para tal o professor não deve fazer um espetáculo, mas demonstrar que o papel atual da Educação é a finalidade do "ÉTICO" na convivência humana.

Para que não transformemos o humano em madeira, precisamos refletir sobre alguns aspectos: como formalizar uma educação em rede; não transformar o EAD em ensino de qualidade inferior, ou seja a qualidade dos cursos; o acesso universal à internet; flexibilização das relações trabalhistas; ressignificação do espaço da sala de aula; como preparar as futuras gerações; quais os melhores recursos pedagógicos; como lidar com comunicações eficazes… estas e outras perguntas precisam ser respondidas pensando no pressuposto de que não basta ser homem para ter humanidade.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. “O papel do jurista na contemporaneidade”. **Jus Navegandi** [2014]. Disponível em: <www.jus.com.br>. Acesso em: 23/09/2022.

ALVES, R. **Pinóquio às avessas**: uma estória sobre crianças e escolas para pais e professores. Campinhas: Editora Verus, 2005.

BAUMAN, Z. **Retrotopia**. Bari: Editore Laterza, 2017.

BRASIL. **Ensino a distância se confirma como tendência**. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

CAMPOS, F. A. C.; CAVALCANTI, A. P. C. "Partilhando em Rede: Uma Proposta de Trocas de Saberes em Tempos de Pandemia". **Revista Docência do Ensino Superior**, vol. 10, 2020.

CORSI, G.; ESPOSITO, E.; BARALDI, C. **Glosario sobre la teoria social de Niklas Luhmann**. Ciudad de México: Anthropos, 1996.

MARTINI, S. R.; RESTA, E.; JABORANDY, C. C. M. "Direito e fraternidade: a dignidade humana como fundamento". **Revista do Direito**, vol. 3, 2017.

NASCIMENTO, P. A. *et al*. **Acesso domiciliar à internet e ensino remoto durante a pandemia**. Brasília: IPEA, 2020. Disponível em: <www.ipea.gov.br>. Acesso em: 28/09/2022.

RESTA, E. **O Direito Fraterno**. Santa Cruz do Sul: Essere Nel Mondo, 2020.

TABARELLI, L.; GALIA, R. W. "Repensando o ensino jurídico a partir da pandemia (covid-19) e as novas tecnologias para a educação à distância". **Revista Científica Disruptiva**, vol. 3, n. 1, 2021.

CAPÍTULO 9

O Fortalecimento da Educação Jurídica, a Expansão do Ensino do Direito e o Papel do Núcleo de Práticas Jurídicas

O FORTALECIMENTO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA, A EXPANSÃO DO ENSINO DO DIREITO E O PAPEL DO NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS

Tarcizo Roberto do Nascimento

Um dos graves problemas da educação jurídica brasileira é a preparação insuficiente dos graduandos para a atividade prática. Isso se deve principalmente às tradições da educação acadêmica, à falta de métodos de ensino orientados para a prática.

Além disso, hoje não há unidade entre os professores no entendimento do que seria adequado ensinar no quesito prática, haja vista o quantitativo de profissões que podem ser exercidas pelo egresso do curso de direito, tais como: Advogado, Promotor, Magistrado, Defensor Público, Delegado de Polícia, Assessor Jurídico, Procurador Federal, etc.

Entretanto, a modernização do ensino jurídico no Brasil passa necessariamente pelo aprimoramento e desenvolvimento do seu componente curricular prático, ou seja, o aperfeiçoamento estágio curricular obrigatório ofertados pelos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJ).

A melhoria da qualidade do ensino jurídico brasileiro depende diretamente do fortalecimento dos conteúdos ofertados para a prática. Neste sentido, é necessário ressaltar a importância do ensino prático no processo de formação de futuros advogados e operadores do direito a partir dos Núcleos de Práticas de Jurídicas que funcionem como unidades estruturantes das Universidades, Centros Universitários e Faculdades.

O treinamento prático jurídico deve consistir tanto no ensino teórico preliminar com viés de construção do conhecimento para posterior aplicação, quanto em trabalho prático assistido por professores advogados com a finalidade de atendimento das pessoas hipossuficientes e cidadãos socialmente vulneráveis, esse último tendo como dueto a busca da aplicação do direito ao carente e a completa formação do discente.

Contudo, para conhecer melhor o problema vamos tratar das dificuldades atuais da formação no presente artigo e também das propostas de fortalecimento da educação jurídica a partir do NPJ das Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Direito.

A LACUNA ENTRE A FORMAÇÃO ACADÊMICA E A PRÁTICA LABORAL

Nas condições modernas, o problema atual do ensino jurídico nacional ainda é a preparação ínfima dos alunos de bacharelado em Direito para as atividades práticas, principalmente devido à lacuna entre a formação acadêmica e as demandas da prática laboral.

A solução para o problema da falta de competências elementares e habilidades necessárias para o início de uma atividade prática em inúmeros cursos jurídicos requer uma abordagem integrada e revisão constante do seu Projeto Político Pedagógico a fim de admitir a aplicação simultânea de recursos metodológicos, materiais e técnicos que permitam a solução do problema.

É inadmissível, verificar que um egresso do curso de graduação em Direito passou pelos bancos acadêmicos e não sabe apor conhecimentos basilares em busca de direitos próprios ou de terceiros, ou simplesmente não consegue lograr êxito em uma prova de conhecimentos mínimos, como a respeitada prova do Exame de

Ordem realizada pela Ordem dos Advogados do Brasil. Assim, é nítido que existe uma lacuna entre a formação acadêmica e a prática laboral que precisa ser resolvida, essencialmente na base, passando pelo progresso NPJ.

Posto isso, para a educação jurídica brasileira moderna, os Núcleos de Práticas Jurídicas são primordiais para formação plena do bacharel em direito, sendo necessário aproximar o ensino teórico da prática.

Nesse sentido, a principal missão do NPJ nos dias atuais é melhorar o nível educacional dos discentes, lecionando conteúdos específicos voltados para realização de entrevista com cliente, práticas de negociação, mediação e conciliação, elaboração de petições, analise de reclamações e conhecimento do Processo Judicial Eletrônico, entre outros.

No entanto, isso é apenas parte do aspecto educacional das atividades do NPJ. Vale ressaltar, a importância da atividade prática, haja vista que realizar o estágio curricular obrigatório em um Núcleo de Práticas Jurídicas possibilita aos alunos ter contato com a ideia do que significa ser um advogado em uma determinada sociedade. Em outras palavras, o NPJ é uma forma de transferir não apenas conhecimentos e habilidades profissionais, mas também valores e ideais jurídicos.

Como visto, o NPJ deve se tornar um teste socialmente significativo e sério para todo aluno que deseja realmente obter conhecimentos de alta qualidade no campo jurídico.

Além da lacuna entre a teoria e a prática, que precisa ser resolvida, é preciso ter uma atenção especial para melhorar a qualidade da formação jurídica, atenção que deve ser dada à formação do corpo docente que leciona no NPJ, haja vista que o trabalho é baseado em princípios que diferem de aulas tradicionais, sendo necessário atentar para requisitos relativos à qualificação,

experiência profissional e didática dos professores, além disso, é necessário ter em consideração o elo com a prática, bem como o uso de metodologias ativas de ensino.

De igual sorte, para melhorar a qualidade do trabalho dos docentes do NPJ, é necessário prever cursos obrigatórios de atualização, ampliar as possibilidades de crescimento profissional na carreira com licenças especificas para capacitação de forma remunerada, bem como estabelecer na IES a possibilidade de formação continuada de professores para os quadros do NPJ, uma vez que o direito é uma ciência jurídica viva em constante transformação.

A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL APLICADA AO NPJ

Os novos padrões educacionais são um desafio para os coordenadores de cursos, professores e gestores educacionais, sendo uma tarefa complexa para o treinamento dos futuros egressos do curso de direito em especial aos que desejam exercer a advocacia, com essa visão a legislação educacional vigente destaca que:

> A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização (BRASIL, 2018).

Como visto, o NPJ tem um papel fundamental no processo de ensino- aprendizagem, proporcionando aos alunos um conjunto

de conhecimentos, habilidades e competências necessárias para seu desenvolvimento profissional. Portanto, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em direito, traz em seu bojo uma nova fórmula para o NPJ, apontando sempre para as habilidades, competências e conhecimento a ser lecionado para os futuros operadores do direito em aulas práticas.

Quadro 1 - Quantitativo de Cursos de Direito no Brasil

Estado	Cursos	Vagas
Acre	8	935
Alagoas	34	5.138
Amazonas	21	3.809
Amapá	7	980
Bahia	114	19.735
Ceará	66	13.018
Distrito Federal	41	12.499
Espírito Santo	42	6.524
Goiás	89	16.000
Maranhão	45	7.314
Minas Gerais	227	39.695
Mato Grosso do Sul	24	4.345
Mato Grosso	62	9.757
Pará	44	7.609
Paraíba	26	5.856
Pernambuco	73	14.952
Piauí	35	5.120
Paraná	124	19.561
Rio de Janeiro	114	26.819
Rio Grande do Norte	26	6.035
Rondônia	24	4.062
Roraima	4	709
Rio Grande do Sul	108	16.393
Santa Catarina	86	13.973
Sergipe	18	3.174
São Paulo	334	84.439
Tocantins	21	3.230
Total	1.817	351.681

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: MEC.

Observando, diariamente os novos profissionais que desejam ingressar nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil, tenho a convicção que os indicadores da qualidade do ensino jurídico são as competências profissionais, muitas das quais só podem ser formadas em condições reais de atividade prática.

Hoje, no Brasil, o nível de formação dos estudantes de direito não corresponde às condições de desenvolvimento da sociedade moderna e isso se deve principalmente à falta de atenção adequada ao componente curricular da prática no processo educacional.

O problema da qualidade da educação também foi causado pelo aumento dramático do número de faculdades de direito no país, conforme se vê no Quadro 1. Em consequência desse elevado número de cursos, diversos jovens depois de se formarem estão constantemente ingressando nas fileiras dos desempregados.

Portanto, uma tarefa importante da educação jurídica hodierna é o desenvolvimento de sua orientação voltada para a prática, onde os alunos (sob a orientação de professores) fornecem assistência jurídica gratuita aos carentes e outras categorias vulneráveis de cidadãos. O trabalho realizado pelo NPJ contribui geralmente para o desenvolvimento do processo de modernização do ensino superior jurídico.

Vale destacar ainda que o Núcleo de Práticas Jurídicas também assume o papel de órgão jurídico de extensão das Instituições de Ensino Superior, promovendo a aproximação entre as comunidades locais de modo profícuo tanto para os estudantes em fase de aquisição de conhecimentos práticos, como para a sociedade que carece de orientação jurídico em diversos assuntos, atendendo assim o que disciplina a Lei de Diretrizes e Bases em seu:

> Art. 43: VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das

> conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

A CRIAÇÃO DO NPJ

O ato jurídico normativo inicial, que levou ao surgimento dos Núcleos de Práticas Jurídicas no Brasil foi a Portaria nº 1.886 do Ministério da Educação, este documento apoiou a ideia das práticas como estruturas essenciais para os cursos jurídicos brasileiros.

Até o momento, com base apenas no quantitativo de cursos divulgados no Brasil, podemos estimar a existência de aproximadamente 1.820 Núcleos de Práticas Jurídicas no Brasil, com a finalidade inicial de complementar o ensino dos alunos de direito e ao mesmo tempo cumprir uma função social ao atender pessoas hipossuficientes e em situação de vulnerabilidade, possibilitando, assim, ao cidadão a busca pelos seus direitos de forma correta e orientada por futuros profissionais do direito que estão sob orientação de um educador jurídico.

Ao longo da sua trajetória, o NPJ enfrentou e enfrenta diversos problemas desde da ausência ou uso ineficaz de métodos de ensino para os orientados. Ao mesmo tempo, nasceram inúmeras maneiras de melhorar a qualidade da educação por meio de medidas pedagógicas, o uso de tecnologias, avaliações periódicas, e até mesmo padrões específicos para as atividades do NPJ, não permitindo que alunos e supervisores tenham um grande número de casos para elaboração de petições e acompanhamento dos clientes hipossuficientes.

Cabe informar que atualmente as Instituições de Ensino Superior que desejam criar um curso de Direito, devem submeter-se aos critérios definidos pelo Ministério da Educação. Em relação

especificamente ao Núcleo de Práticas Jurídicas, o Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação definido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), tanto na modalidade presencial e a distância, define que o conceito 3 para um NPJ (padrão minimamente satisfatório) se constitui a partir dos seguintes princípios: "Quando o Núcleo de Práticas Jurídicas previsto/implantado possui regulamento específico destinado à realização de práticas jurídicas simuladas e visitas orientadas e atende muito bem às demandas do curso."

Posto isso, conseguimos ter um vislumbre de uma das raízes do problema da baixa qualidade da prática jurídica no país, uma vez os critérios voltados aos requisitos mínimos do NPJ são extremamente rasos e resultam na distanciação dos alunos da realização de práticas jurídicas reais e efetivas.

O FORTALECIMENTO DO NPJ

Os setores de práticas jurídicas instalados nas Instituições de Ensino Superior, que ofertam os seus cursos jurídicos, são responsáveis por apresentar ao aluno a realidade das atividades laborais aos discentes, estabelecendo também, com a devida organização, um espaço que permite ao aluno: primeiro, engajar-se em pesquisas jurídicas; em segundo lugar, para começar a resolver problemas jurídicos profissionais.

Além disso, como amplamente já citado no presente artigo, uma das poucas maneiras de obter assistência jurídica gratuita para cidadãos vulneráveis é por intermédio do NPJ.

Desta maneira, o Núcleo de Práticas Jurídicas, torna-se a verdadeira porta da inovação na área da Educação Jurídica, atendendo cidadãos socialmente desprotegidos que precisam de

assistência jurídica e não têm acesso a um advogado remunerado. Assim, é imprescindível a busca continua pelo fortalecimento e melhoria do NPJ.

Nesse contexto, o relatório do Grupo de Trabalho MEC/OAB (2005) aponta diversas sugestões para o aprimoramento do ensino prático do ensino jurídico e de igual modo a literatura apresenta estratégias para avançar a educação jurídica, tais como maximizar o número de professores que possam controlar e auxiliar os alunos no seu trabalho com as questões prática, ou seja, desenvolver a instituição de supervisão constante no NPJ.

Outro ponto importante a ser destacado, é a necessidade constante de revisitar o próprio processo de implementação da assistência judiciária gratuita, haja vista que não é adequado sobrecarregar as atividades práticas com inúmeros clientes, ainda que hipossuficientes. A qualidade do ensino ofertado e do atendimento prestado tende a não melhorar.

Assim, as Instituições de Ensino Superior estabelecem por meio do Regimento Interno do NPJ as regras de trabalho, geralmente levando em consideração os seguintes fatores: O tempo para analisar o caso concreto do assistido ou caso simulado, complexidade, pesquisa jurídica, elaboração da petição e o devido protocolo quando necessário, distribuição uniforme de casos entre os alunos.

Um ponto que merece destaque é o sistema de incentivos aos discentes, como busca de aprimoramento do ensino ofertado, nesse sentido é possível conceder premiações, certificados, descontos em cursos de formação continuada ou extensão, ou bônus que, de alguma forma, facilitarão o próprio processo educacional. Estas, talvez, sejam as principais ferramentas utilizadas para o fortalecimento do NPJ atualmente, na minha visão.

Contudo, uma coisa é inequivocamente clara e unânime o NPJ é um elemento importante na formação e desenvolvimento dos

futuros advogados, é, claro, uma escola muito importante na educação jurídica moderna. Mas para que dê os frutos que pode trazer em um modelo ideal, é necessário investimento pedagógico, recursos humanos, e principalmente recursos financeiros.

O problema da formação dos discentes do direito pode ser parcialmente resolvida pelo fortalecimento e desenvolvimento de práticas simuladas e reais por intermédios dos NPJ das Universidades, Centro Universitários e Faculdades, o que deve ser interpretado como um processo de formação orientada para a prática, que consiste na formação profissional de futuros advogados, magistrados, promotores, defensores públicos, procurados federais etc.

Desta forma, os alunos sob a orientação de professores ou advogados praticantes, poderão trabalhar com situações jurídicas "vivas" e encontrar soluções e ajudar os clientes a exercerem os seus direitos.

A formação conduzida no NPJ deve ser um complemento bastante sério à educação jurídica, dando aos alunos uma oportunidade real de aplicar os conhecimentos teóricos na prática e, assim, proporcionar a experiência necessária no campo do direito (aprender a receber e entrevistar clientes, preparar petições, elaborar vários documentos legais, aplicáveis às autoridades estaduais e municipais, etc.).

Com essa abordagem, o próprio vetor de aprendizagem muda: enquanto trabalha no NPJ para resolver uma situação de vida específica (sobre um problema jurídico), o aluno entende que conhecimento teórico lhe falta e começa a passar da atividade prática para a reposição do necessário fundamento teóricos e vice-versa, mas apenas em um nível de qualidade superior.

A função do NPJ consiste, por um lado, na aquisição pelos alunos das competências práticas exigidas na sua futura profissão

(componente educacional) e, por outro, na prestação de serviços jurídicos gratuitos à população (componente social). No entanto, é o componente educacional que determina todos os objetivos principais das atividades do Núcleo de Práticas Jurídicas.

Para o ensino eficaz dos alunos, não é o número de consultas que importa, mas "um estudo de qualidade dos problemas jurídicos e sua compreensão pelo fato de que a atividade prática deve visar prioritariamente a execução de tarefas educativas, portanto, é claro, ela não pode resolver todos os problemas da região relacionados com a prestação de serviços jurídicos.

Ademais, é importante que os serviços prestados sejam sempre de qualidade no final. Isso deve ser facilitado pelos próprios procedimentos de trabalho desenvolvidos no NPJ.

A IMPORTÂNCIA DA AULAS PRÁTICAS NA FORMAÇÃO DOS ADVOGADOS

O papel das aulas práticas para a formação do senso de justiça do estudante de direito é essencial. Não há dúvida de que o sistema de ensino superior jurídico passou e passa por uma crise há muito, muito tempo.

Em todo caso, é difícil discordar que a formação de alta qualidade de especialistas na área jurídica é de fundamental importância para o desenvolvimento do estado democrático de direito, haja vista que os advogados envolvidos no cotidiano do poder executivo, legislativo e judiciário e nos órgãos governamentais são os principais condutores da vontade do Estado.

Nesse sentido, vale destacar que quaisquer que sejam as decisões legislativas, como serão implementadas, como serão percebidas pela sociedade, depende dos executores específicos, que

na grande maioria dos casos, de uma forma ou de outra, são advogados.

Desta forma, a qualidade da formação dos advogados torna uma preocupação não somente dos educadores jurídicos, mas sim de toda a sociedade brasileira, razão pela qual o ensino teórico não pode manter um isolamento da prática. Em relação a tudo isso, diversas Instituições de Ensino Superior adotam medidas destinadas a garantir uma maior proporção de aulas práticas no processo educacional.

Além da realização de palestras, abertas ao corpo discente, ministradas por professores de Direito, Promotores, Magistrados, Defensores Públicos, Delegados, Procuradores a fim demonstrar a necessidade da junção entre teoria e prática e sua importância para vida laboral. Esta medida, é explicada pela necessidade de formação de competências práticas para os futuros advogados, bem como pela necessidade de promover o desenvolvimento da consciência jurídica nos discentes.

A consciência jurídica dos alunos de Direito é um fenômeno interessante e versátil, pois é durante seus estudos que um estudante de Direito que a sua consciência jurídica é formada, sendo que é durante a realização da prática que ocorre a transformação gradual da consciência jurídica comum em uma consciência profissional, a qual desempenhará um papel importante na atuação do futuro advogado, seja pelos fundamentos morais e éticos de um advogado, respeito pela lei, respeito pela verdade, respeito à justiça.

CARACTERÍSTICAS DA PRÁTICA JURÍDICA NO NPJ

Na maioria dos casos, os Núcleos de Práticas Jurídicas são vinculados as Instituições de Ensino Superior que ofertam o curso

de Direito, entretanto, existem outras instituições ou órgãos que recepcionam candidatos que desejam realizar o estágio jurídico fora das IES ou sob a supervisão de outras pessoas diferentes da Faculdade onde estudam, tais como: órgãos públicos, defensoria pública e escritórios de advocacia, a maior preocupação nesse tipo de prática é o componente educacional, o qual não pode ficar em segundo plano, haja vista que no NPJ os alvos principais são os objetivos educacionais (aquisição de habilidades práticas).

O aluno tem a oportunidade única de aprender como entrevistar adequadamente um cliente, fornecer aconselhamento especializado, redigir uma petição e outros documentos legais de forma completa e clara, resolver problemas complexos, aprender a ética profissional de um advogado, etc. Além disso, vale repisar que as habilidades práticas são adquiridas com base em ações reais (situações de vida). Basicamente, os serviços são prestados nas áreas cível, familiar, trabalhista, administrativa, previdenciário, tributário, penal e outras.

A assistência jurídica em NPJ é fornecida principalmente aos pobres (cuja renda está abaixo do nível de subsistência) e outras categorias de cidadãos socialmente mal protegidas (desempregados, aposentados, deficientes, mães solteiras, menores, etc.), mas em muitos casos todos os que procuram atendimento em um Núcleo recebem no mínimo um aconselhamento jurídico quando não é possível realizar a assistência jurídica gratuita.

AS PRINCIPAIS DIFERENÇAS NA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DOS NPJ

Apesar das características gerais acima, em geral, as atividades desenvolvidas nos diversos Núcleos de Práticas Jurídicas existentes no Brasil, são organizadas de maneiras diferentes. Em

alguns locais pode existir apenas o desenvolvimento de atividades simuladas em determinados conteúdos, enquanto que em outros lugares as atividades são essencialmente reais, isso decorre do processo geral de aprendizagem e principalmente do tipo de convênio que foi firmado entre a IES e o poder judiciário.

Cabe ressaltar que existe uma diferenciação entre o estágio voluntário de alunos realizado em instituições fora do âmbito escolar de caráter extracurricular do estágio curricular obrigatório para todos os alunos. Esse último, como já mencionado é obrigatório para o recebimento do diploma e conclusão do curso, razão pela qual deve ser ofertado pela própria Instituição de Ensino Superior por meio do seu Núcleo de Práticas Jurídicas baseado em seus princípios metodológicos.

MODELO DE TRABALHO EFETIVO DO NPJ

Atualmente um dos problemas do descompasso entre o sistema educacional e o mercado de trabalho é a falta de conhecimento mínimo para o exercício da advocacia, o que se deve em grande parte à discrepância entre o modelo ensino e as exigências da prática.

Portanto, as atividades dos NPJs devem ser construídas de acordo com o Projeto Pedagógico da IES, com base no perfil desejado para o egresso, passando primeiro por uma formação teórica, durante a qual devem conhecer o direito material e entender os problemas do cliente, analisar o caso com ética profissional, dominar a técnica de elaboração de petições, documentos e etc...

Em seguida, aplicar os conhecimentos adquiridos na teoria no processo de atividade prática (adquirir competências profissionais). Portanto, o ensino jurídico ofertado deve

necessariamente incluir duas etapas: A preparação teórica dos discentes e a prática por meio de atividades reais ou simuladas.

APERFEIÇOANDO A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

Hoje, o problema da qualidade do ensino jurídico é um dos mais urgentes para comunidade jurídica nos últimos anos, uma vez que há um número crescente bacharéis em direito que não conseguem ingressar nos quadros da OAB, aliado a isso muitos não atuam na área jurídica.

As estatísticas são bastante alarmantes. Nos últimos anos, o número de alunos na área do direito vem crescendo. No ano 2010 haviam 632.613 alunos com aproximadamente com 218.752 vagas anuais autorizadas para o curso de Direito, segundo dados do Censo da Educação Superior do respectivo ano.

Isso significa que aproximadamente duzentos mil graduados recebiam diplomas legais a cada ano. Nesse contexto, a evolução dos cursos jurídicos foi imensa, uma vez que atualmente existem mais de mil e oitocentas cursos de Direito ofertados por inúmeros Instituições de Ensino Superior em Direito no país.

A Ordem dos Advogados do Brasil por meio da sua Comissão de Educação Jurídica trabalha diuturnamente pela melhoria do ensino jurídico ofertado no Brasil, levantando a discursão sobre a proliferação das faculdades de direito no país e profanação da qualidade do ensino jurídico, sendo constantemente indicada a necessidade de reorganizar o ensino.

A EXPANSÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL

A expansão dos cursos jurídicos no Brasil, com uma concentração maciça no setor privado, aconteceu por uma política pública adotada na década de 90, passando a conter uma participação maior da iniciativa privada no setor educacional, descentralizando, assim, a concentração do ensino em instituições públicas para a esfera privada.

Existe uma crítica formalizada por muitos ao mencionar que a educação superior foi "empresariada", tendo como escopo a privatização do setor, em razão da reforma neoliberal promovida pelo governo.

Corroborando com esse entendimento, o Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil se posiciona contra o aumento desordenado dos cursos jurídicos, quando em agosto de 2006 anunciava-se a criação do milésimo curso de direito no Brasil.

E dias depois, o MEC já tinha 1.019 (mil e dezenove) cursos jurídicos autorizados. Todavia, dos 300 cursos autorizados pelo Ministério da Educação naquela época, apenas 19 obtiveram parecer favorável da OAB, por comprovarem padrões de qualidade mínimos para abertura e continuidade do curso.

É importante registrar que as IES foram desprendidas dos controles burocráticos e incentivadas a crescer e a encontrar seus próprios modos de sobreviver ao novo cenário de competição. Todavia, é necessário que essa expansão dos cursos venha acompanhada da requerida qualidade que deve ter o ensino jurídico nacional.

PANORAMA ATUAL DOS CURSOS JURÍDICOS

É preciso observar que, apesar da contraposição da OAB, o crescimento dos cursos jurídicos continuou. Como exemplo, pode ser citado o Estado de Goiás, o qual detinha, no ano de 2005, apenas 44 cursos de graduação em Direito e, já alcançou a marca de 89 cursos em funcionamento, um significativo aumento de mais de cem por cento. No tocante ao quantitativo geral de cursos, o Brasil passou a contar com 1.817 (mil oitocentos e dezessete) cursos.

Quadro 2 - Panorama atual dos cursos jurídicos

Estado	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021
AC	3	5	6	6	6	5	5	4	4	8	8	8
AL	15	17	18	20	20	18	18	19	19	25	28	34
AM	10	11	12	12	12	13	13	14	14	21	21	21
AP	6	6	7	7	7	6	6	7	7	7	7	7
BA	57	58	61	63	63	65	62	65	65	110	114	114
CE	17	18	19	20	21	24	24	27	27	53	65	66
DF	24	28	30	29	30	32	32	31	31	41	40	41
ES	33	33	34	34	34	34	34	34	34	42	41	42
GO	*44*	*50*	*51*	*51*	*51*	*52*	*52*	*50*	*50*	*77*	*87*	*89*
MA	18	20	22	23	24	23	23	22	22	37	44	45
MG	137	152	155	158	159	156	157	159	159	216	227	227
MS	21	23	24	24	24	23	23	21	21	25	24	24
MT	30	32	34	34	37	37	35	36	37	52	61	62
PA	16	20	21	21	21	21	21	24	24	39	44	44
PB	16	19	20	20	20	19	19	20	20	28	26	26
PE	29	32	33	34	36	38	37	37	37	65	73	73
PI	34	36	39	39	39	35	35	28	28	33	35	35
PR	84	90	93	94	93	92	93	90	91	120	124	124
RJ	98	103	105	106	106	103	103	104	106	113	114	114
RN	14	18	19	19	19	18	18	17	17	25	26	26
RO	11	12	13	13	13	12	12	13	13	23	25	24
RR	4	4	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4
RS	77	79	84	84	86	89	89	90	90	107	109	108
SC	63	66	67	69	70	78	70	69	69	77	87	86
SE	11	11	12	12	12	11	11	12	12	17	18	18
SP	243	253	260	262	259	241	243	245	247	322	331	334
TO	11	14	16	17	17	17	17	17	18	20	21	21
Total	1.126	1.210	1.260	1.276	1.284	1.266	1.256	1.259	1.266	1.707	1.804	1.817

Fonte: Elaboração própria. Base de dados: MEC.

O EXAME DE ORDEM E A QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO

Diante da multiplicação dos cursos de Direito, o Exame de Ordem aplicado aos bacharéis em Direito recém-formados vem sendo alvo de diversas críticas, haja vista ser o único filtro para aqueles que desejam realizar ingressar nos quadros da OAB e exercer a advocacia.

O Exame de Ordem, defendido por muitos e pela Comissão Nacional de Exame de Ordem — CNEOR, está previsto na Lei n. º 8.906 de 1994, precisamente no artigo 58, inciso VI², sendo regulamentado atualmente pelo Provimento n. º 144/2011, com realização anual de três provas para aferição do conhecimento necessário para o exercício da advocacia.

Entre as diversas críticas ao Exame aplicado pela OAB, encontram-se, principalmente, as opiniões acerca de sua possível ilegalidade, a inserção de disciplinas que não avaliam o aprendizado adquirido pelo aluno ao longo do curso, e a forma de aplicação complexa. Em contrapartida, existem os adeptos do Exame que apoiam a sua aplicação e querem estender a sua forma de realização a todas as áreas do conhecimento. Estes últimos lutam, assim, pela aprovação no Congresso Nacional Brasileiro de leis que tornem obrigatória a avaliação externa para inclusão no mercado de trabalho.

Outro fator relevante na discussão do ensino superior brasileiro é o crescente número de cursos de graduação em Direito em todo o país, o que muitos entendem contribuir para o aumento dos altos índices de reprovação no Exame de Ordem. Diante desses índices, o CFOAB, por intermédio de suas Comissões de Exame de Ordem e Ensino Jurídico, iniciou um longo e exaustivo debate sobre o Ensino Jurídico e sua avaliação, a fim de verificar a forma de

ensino aplicado ao curso de graduação em Direito e as necessidades do profissional a ser inserido no mercado após os bancos acadêmicos.

Da parte da Comissão Nacional de Educação Jurídica, intensificou-se o diálogo com o Ministério da Educação a ponto de criar-se uma força-tarefa denominada Grupo de Trabalho MEC/OAB, com a finalidade de avaliar as possíveis deficiências do curso e as diretrizes curriculares, além de traçar avaliações a serem seguidas pelo MEC e OAB. Após cinco meses de trabalho, o Grupo apresentou um relatório com sugestões e medidas a serem tomadas.

Já a CNEOR iniciou um trabalho de aprimoramento do Exame aplicado, com o propósito de unificar a data de realização da avaliação e o conteúdo exigido nos 26 estados e no Distrito Federal, organizando inúmeras reuniões em todas as capitais brasileiras. Em Brasília, o número de reprovados no Exame cresce ano a ano. Desta forma, fica a pergunta: o Exame de Ordem contribui para a qualidade do ensino jurídico ofertado em Brasília?

É preciso observar a visão histórica da origem dos cursos jurídicos no Brasil e do aparecimento do Exame de Ordem e sua aplicação no cenário jurídico brasileiro pela Ordem dos Advogados do Brasil. Isso permitirá melhor a compreensão no que concerne ao surgimento e aplicação do Exame. Outro aspecto é análise dos conteúdos exigidos pelo Ministério da Educação para o curso de graduação em Direito e a sua evolução ao longo dos anos, bem com a sua exigência no Exame de Ordem. Essas diretrizes curriculares estabelecidas pelo MEC ajudam a compreender a unificação do Exame e o processo de supervisão.

Por último é necessário compreender o desenvolvimento da unificação do Exame de Ordem e o início do processo de supervisão dos cursos jurídicos realizados pelo MEC. Os dados demonstram o processo de avaliação externa das IES e dos alunos e a possibilidade

de transformação do Exame de Ordem em um possível componente de avaliação oficial do ensino jurídico brasileiro, bem como a importância do Núcleo de Práticas Jurídicas na formação do futuro operador do direito e do egresso que deseja exercer o sacerdócio da advocacia.

CONCLUSÃO

Diante de todas as informações expostas, é inegável que o aumento de cursos de Direito no país, e consequentemente o aumento do número de Núcleos de Práticas Jurídicas, não tem sido realizado de forma controlada e supervisionada. A formação dos atuais bacharéis em Direito carece de práticas jurídicas reais que de fato preparem os egressos para contribuir em uma sociedade carente de atendimento jurídico.

Desse modo, mecanismos como o Exame de Ordem tornam-se cada vez mais importantes e imprescindíveis, a fim de garantir um padrão mínimo de qualidade do ensino jurídico. Por fim, cabe ratificar que o Núcleo de Práticas Jurídicas como ferramenta de expansão universitária, deve sempre buscar os melhores mecanismos pedagógicos de ensino, com o objetivo precípuo de preparar da melhor forma possível os futuros operadores do Direito diante dos desafios existentes no mundo jurídico atual.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, D. H. **O ensino jurídico e o Exame de Ordem de acordo com a Constituição Federal e a Lei n. º 8906/94** (Trabalho de

Conclusão de Curso de Graduação em Direito). Santarém: CEULS, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 9.235, de 15 de dezembro de 2017**. Brasília: Planalto, 2017. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília: Planalto, 2018. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 23/09/2022.

INEP **-** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. "Censo da Educação Superior". **Portal Eletrônico INEP** [2020]. Disponível em: <www.gov.br>. Acesso em: 09/09/2022.

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil. **Ensino jurídico**: O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, 2006.

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil. **Relatório Final do Grupo de Trabalho MEC-OAB**: Portarias n. 3.381 e 484/2005. Brasília: OAB, 2009.

CAPÍTULO 10

Cultura Digital OnLife e Educação Jurídica: Cruzamentos e Oportunidades

CULTURA DIGITAL *ONLIFE* E EDUCAÇÃO JURÍDICA: CRUZAMENTOS E OPORTUNIDADES

Wilson Engelmann

Raquel von Hohendorff

Se vive, de acordo com Luciano Floridi, em uma "era hiperconectada", o que gera um cenário *OnLife*, que corresponde "[...] à nova experiência de uma realidade hiperconectada dentro da qual não faz mais sentido perguntar se se pode estar online ou off-line" (FLORIDI, 2015). Se tem, portanto, cada vez mais uma vida projetada em redes e dependente delas para o desenvolvimento do ser humano em um espaço híbrido e multimodal.

A condição humana é afetada pelo desenvolvimento constante e crescente das tecnologias de informação e comunicação, provocando o seguinte quadro de transformações:

> i. indefinição da distinção entre realidade e virtualidade; ii. o obscurecimento das distinções entre humano, máquina e natureza; iii. a reversão da escassez de informações para a abundância de informações; e iv. a mudança da primazia das entidades para a primazia das interações (FLORIDI, 2015).

Essas modificações já são realidade, impactando a vida das pessoas na sociedade. Por isso, deverão ser percebidas e estudadas pelo Direito. A virtualização da realidade gera mudanças paradigmáticas, provocando a dificuldade de distinção entre o

humano, a máquina e a natureza, permeada pela grande quantidade disponível de informações, que são potencializadas pelas interações geradas pela vida em rede.

Além dos variados desafios jurídicos que emergem desse contexto, se precisará ensinar e pesquisar metodologias para distinguir as informações confiáveis e verdadeiras, daquelas que não trazem essas características. Um novo foco para o desenvolvimento do Bacharel em Direito. Ao mesmo tempo, será necessário o desenvolvimento de novos conceitos e categorias para dar conta desse panorama inovador e que não de acomoda no "catálogo" conceitual e normativo existente até o momento.

No mundo *OnLife*, segundo Luaciano Floridi, os artefatos deixaram de ser meras máquinas simplesmente operando de acordo com as instruções humanas. Eles podem mudar estados de maneiras autônomas e podem fazer isso explorando a riqueza exponencialmente crescente de dados tornados cada vez mais disponíveis, acessíveis e processáveis por das tecnologias e informação e comunicação.

Os dados são registrados, armazenados, computados e realimentados em todas as formas de máquinas, aplicativos e dispositivos de novas maneiras, criando oportunidades infinitas para ambientes adaptáveis e personalizados. Filtros de muitos tipos continuam a corroer a ilusão de uma percepção objetiva e imparcial da realidade, enquanto, ao mesmo tempo, abrem novos espaços para interações humanas e novas práticas de conhecimento (FLORIDI, 2015).

Como trazer o conhecimento jurídico para o contexto reticular da Educação *OnLife*? Um dos caminhos é apontado por *Pierre Lévy* por meio da estruturação da chamada *digital humanities*, ou seja, estudando que as novas tecnologias não são apenas as

Ciências Exatas, mas as Ciências humanas e sociais também poderão ajudar muito (EL PAÍS, 2021).

A proposta de Lévy aponta para a construção transdisciplinar do conhecimento jurídico. Vale dizer: o conhecimento do Direito deverá ser conjugado com outras áreas de conhecimento, com a redução gradativa das barreiras disciplinares que ainda se tem nas diversas áreas do conhecimento, não sendo um fenômeno exclusivo do Direito.

Para examinar esse cenário multifacetado e desafiador, se apresenta, a seguir, uma proposta que é contada a partir do *Storytelling*. Se trata de uma metodologia desenvolvida a partir da junção de uma história, que poderá ser fictícia, real ou a mescla dessas duas, com um determinado conteúdo que se pretende discutir com um grupo. Como guia para a *Storytelling* que segue será a personagem Polegarzinha, que também poderá ser o Polegarzinho, de Michel Serres (2013).

O NOVO MUNDO NOVO: *ONLIFE*

Movidos pelas interferências da mídia, os estudantes agora também habitam o virtual, eles estão no contexto *OnLife* e em formações reticulares, mesmo antes de ingressarem na Universidade. Segundo Mássimo Di Felice, as redes digitais exprimem, além de uma nova forma comunicativa, um outro tipo de complexidade, não mais sistêmica, mas interativa e conectiva (DI FELICE; TORRES; IANAZE, 2012).

Além da superação do frontalidade, a dimensão reticular tem substituído a concepção ecológica-analógica por uma forma ecológica conectiva, ou seja, por uma nova condição habitativa que se exprime nas novas preocupações ecológicas coletivas.

Do alfabeto, à escritura, do telescópio até a Web, dos Big Data às redes informáticas digitais, o conhecimento foi sempre produzido em rede, ou seja, através de um diálogo fértil entre a mente humana e outras formas de inteligência humana é uma ecologia complexa que age enquanto estimulada pela linguagem e circuitos informativos não humanos (DI FELICE, 2020).

As ciências cognitivas mostram o uso da Internet, a leitura ou *a escrita de mensagens com o polegar*, a consulta às Bases de Dados e Sites ou ao Facebook não ativam os mesmos neurônios nem as mesmas zonas corticais que o uso do livro, do quadro-negro ou do caderno, onde se escreve com o lápis ou com a caneta.

Agora escrevem com os polegares, mais rápido do que jamais eu conseguiria com todos os meus dedos. É interessante destacar que as mãos integram o desenvolvimento do ser humano e da sua história ao longo dos anos.

Usamos as mãos para quase tudo. Por isso, cada um dos nossos dedos possui uma região correspondente no cérebro. Esse mapeamento cerebral super específico torna o controle de todos os pedacinhos articulados da mão muito mais preciso. Mas o que acontece com quem não tem esses membros?

Um estudo mostrou que, em pessoas que precisam usar os pés para tarefas diárias, como escovar os dentes (e até pintar, no caso dos artistas), os dedos do pé acabam substituindo os das mãos, ocupando a mesma área cerebral. Mas só com muito treino: é preciso desenvolver a percepção sensorial de cada dedo do pé, individualmente.

Enquanto várias gerações assistiram às aulas em salas ou auditórios universitários considerados “homogêneos culturalmente”, atualmente, cada vez mais estudamos em uma coletividade onde convivem várias religiões, línguas, origens e costumes. O multiculturalismo começa a ser considerada a regra.

Os nossos antepassados baseavam sua cultura em um horizonte temporal de alguns milhares de anos, na tradição greco-latina e na Bíblia judaica, por exemplo. Mas a perspectiva temporal passou a ser bilionária e se remete à barreira de Plank.

Agora se fala em *nano escala,* ou seja, na construção de coisas e da própria vida a partir da bilionésima parte de um metro. Aí falamos de átomos e moléculas. Se vive, agora, na chamada "Quarta Revolução Industrial", segundo Klaus Schwab (2016).

De acordo com o TEDx de Gustavo Reis (2021), "Seja um fracassado", se pode fazer uma relação entre o tempo de duração de uma aula e o tempo em que o aluno se encontra focado/ligado naquilo que está acontecendo na aula: é chocante!

Os primeiros cinco minutos as pessoas estão agregando a sua atenção, fazendo uma anotação complementar, ainda tem uma conversinha lateral. Esse nível de atenção se mantém ao longo da aula? Essa percepção continua: Chegando-se à metade da aula, se terá 1 em cada 4 alunos prestando atenção.

Até que chega aquele momento mágico, quando o professor diz: "Finalmente"! Nesse instante ele consegue recuperar algumas das ovelhas desgarradas, por dois motivos: Se espera que o professor deixe o melhor para o final; ou, se ele não tiver tido esse cuidado, ao menos é o "final". Isso já é bom, pensa Polegarzinha e Polegarzinho.

Quando as pessoas assistem a algum vídeo, se verifica um fenômeno semelhante: transcorridos 10segundos de qualquer vídeo, 89% das pessoas que começaram a assistir este vídeo ainda estão assistindo, 11% já foram embora; após 30segundos 2/3 ainda estão assistindo, 1/3 das pessoas já foi embora.

Por isso, nós professores precisaremos pensar nisso quando preparamos um vídeo com todo amor e carinho. Para dar conta disso, as aulas virtuais, por meio de sensores, poderão captar os alunos que

estão prestando atenção. Será que isso fará com que Polegarzinha preste atenção à aula?

Aqui um ponto de contato com a matéria de *Pierre Lévy*, sobre o déficit de atenção, gerado pelo excesso de estímulo tecnológico, que não oferece tempo e espaço para que se possa pensar sobre a quantidade de informações, seriam necessários desenvolver exercícios de atenção.

Por que isso acontece? Porque os Polegarzinhos podem manipular diversas informações ao mesmo tempo. Não conhecem, não integralizam nem sistematizam da mesma forma que nós, pessoas jovens a mais tempo e seus antepassados.

Por celular, têm acesso a todas as pessoas; por GPS, a todos os lugares; pela Internet, a todo o saber: circulam, então, por um espaço topológico de aproximações, enquanto nós vivíamos em um espaço métrico, referido por distâncias.

Até pouco tempo, o saber se encontrava na biblioteca, em seus livros e revistas, físicos; nos professores. Pouco a pouco, o saber se objetivou, e assumiu escala global e de acesso imediato. Tudo está à disposição: primeiro em rolos, em pergaminhos, suportes de escrita. Depois, a partir do Renascimento, em livros de papel, suportes da imprensa. E hoje, na Internet, suporte das mensagens e das informações. Portanto, se pode dizer que hoje, o saber inteiro passou a estar acessível a todo mundo.

Os espaços da biblioteca, como espaços de silêncio e de concentração são gradativamente substituídos em um espaço de proximidades imediatas. Agora se fala em Biblioteca Digital, Base de Dados, e-book, revistas digitais. Vale dizer: uma gradativa digitalização do conhecimento, da vida, das relações pessoais, e assim por diante.

E O DIREITO?

E o Direito? Tudo ainda continua, em grande parte, escrito, quando a vida que busca a proteção jurídica se encontra em processo de digitalização. O que se percebe? Até então o conhecimento estava na cabeça das pessoas; agora, ele passa para o exterior, nas nossas mãos, a caixa-computador, na rede, nas nuvens(?), com uma capacidade de memória que vai muito além da nossa capacidade cerebral-humana.

A estrutura da educação está sofrendo mutações ou mesmo metamorfoses, conforme escreve Ulrich Beck, a partir das novas tecnologias. Essa "metamorfose" também deverá ser percebida pelo Direito: a educação jurídica, sua pesquisa e os processos de estruturação do jurídico e de suas normas.

Ray Kurzweil (The singularity is near) já dizia que o problema da humanidade é o limitado espaço, ou capacidade de armazenamento da nossa memória. Aí se valoriza muito mais uma cabeça bem-feita do que uma cabeça cheia (Ver Edgar Morin: A cabeça bem-feita: repensar a reformas, repensar o pensamento, 2003).

Hoje, com a substituição do livro e da revista em papel pelo virtual, eletrônico, e-book, Kindle e outros artefatos que pretendem trazer o conhecimento, que não se enquadra mais na página no formato espacial do livro ou da revista. Hoje se tem a posição onde se encontra determinada informação, que pode estar em outra posição no Kindle do colega.

Até pouco tempo, mas em algumas áreas de conhecimento ainda muito presente, o professor verbalizava o conhecimento que estava depositado nos livros. Para essa fala do professor, se pedia silencio e atenção ao que seria dito.

Nas salas de aula atuais, sejam de presencialidade física ou de presencialidade digital, *on line*, a tagarelice já toma conta do espaço e o professor tem dificuldade de ser ouvido. Por que a Polegarzinha e o Polegarzinho tagarelam tanto? Pergunta Michel Serres.

A resposta: Porque todos têm "o tal saber" que o professor insiste em anunciar e por inteiro, à disposição. Na mão. Acessível pela Internet, Wikipédia, celular, em inúmeros sites. Explicado, documentado, ilustrado, sem maior número de erros do que nas melhores enciclopédias.

Ninguém mais precisa dos porta-vozes de antigamente (os professores!), a não ser que um deles, original e raro, invente. Aqui o grande desafio! Inventar. Inovar. Talvez, se reinventar! Fazer novos links com os conhecimentos. Desafiar o aluno a fazer o mesmo percurso inovativo. O aprender, ouvindo, deverá ser substituído pelo aprender, fazendo.

Para isso, os Polegarzinhos precisam ser provocados a resolver problemas reais, que são complexos e transdisciplinares por excelência. Por que a Polegarzinha e o Polegarzinho cada vez menos se interessam pelo que é dito pelo porta-voz (o professor)? Porque, diante da crescente oferta do saber, num imenso fluxo, por todo lugar e constantemente disponível, a oferta pontual e singular se torna irrisória. Agora distribuído por todo lugar, o saber se espalha em um espaço homogêneo, descentrado, de movimentação livre.

A sala de antigamente morreu (?), mesmo que ainda a vejamos tanto, mesmo que só saibamos construir outras iguais, mesmo que a sociedade do espetáculo ainda procure se impor. Na Unisinos estamos na Era da sala de aula virtual e caminhando para a Sala de Aula Simultânea, que conecta alunos de diversos Estados do Brasil, quando antes, no ambiente exclusivamente presencial, se

tinha alunos em sala de aula oriundos de diversas cidades próximas da Unisinos.

E como será o mundo do trabalho, para onde a Polegarzinha e o Polegarzinho serão jogados logo após a finalização do curso superior? Será que ainda haverá trabalho ou emprego? Como será esse mundo modificado pelas tecnologias que estão no centro da Quarta Revolução Industrial? Será que a Polegarzinha/o consegue responder? Isso deveria preocupar os nossos personagens.

O emprego remunerado foi concebido no início da Revolução Industrial para maximizar a produtividade. Nas fábricas, as atividades eram segmentadas em processos repetitivos, exaustivos e monótonos. As Escolas, aqui consideradas de todos os níveis formativos, foram moldadas para disciplinar, e seus propósitos perduram até hoje.

Entretanto, a tecnologia está obrigando uma metamorfose nos objetivos educacionais, bem como aposentando o modelo empregatício. A geração da Polegarzinha não aceita o trabalho repetitivo, padronizado e busca mais liberdade para conceber, criar, labutar, aspira ambientes flexíveis e colaborativos, com estruturas organizacionais horizontais, fluidas, matriciais, transparentes e descomplicadas e preferem a comodidade de trabalhar por projetos *home office* (CGEE, 2021).

Se deverá desenvolver modelos mentais, com o intuito de preparar os estudantes para a transição do *work to* (empregabilidade) para o *work with* (trabalhabilidade), desenvolvendo criatividade, empreendedorismo, valores humanos e menos rigidez no tempo e no espaço. Aqui se tem outra grande interrogação: será que o Curso de Graduação em Direito está preparando os nossos dois personagens para aquilo que efetivamente importa na sociedade?

Desse sobressalto de realidade surge o problema de pesquisa na pedagogia do ensinar-aprender Direito, a fim de que, não só os

alunos tenham acesso ao conhecimento técnico jurídico, mas, desenvolvam competências denominadas de *soft skills*, identificadas como competências de caráter, atitudes, valores, de perfil emocional, capacidade de comunicação e de sentido social.

Sobretudo, nesse estágio pós-pandemia, imprescindível que tais competências estejam conectadas em rede na busca de soluções complexas, multidisciplinares, rodeadas de riscos e incertezas, fortemente, dependente de variáveis humanas e sociais (FIGUEIREDO, 2019).

Aqui, quando se menciona *soft skills,* quer-se incluir habilidades de trabalho em equipe, habilidades de comunicação oral e escrita, ética, habilidades de gerenciamento de tempo, solução de problemas, pensamento crítico e liderança. E essas habilidades básicas são geralmente mais desenvolvidas por meio da participação ativa dos alunos.

O grande acesso às redes gerado pela Internet provoca outro fenômeno preocupante: A Polegarzinha e o Polegarzinho – indivíduos, clientes, cidadãos – deixarão, indefinidamente, que o Estado, os bancos, as grandes lojas, ... Se apropriem de seus próprios dados? Ainda mais que hoje em dia os dados se tornaram uma fonte de riqueza.

Aliás, Harari, no seu livro "21 lições para o século 21" refere que os donos dos dados serão os donos do poder. Aqui veja-se o documentário que está no NetFlix "Privacidade hakeada", onde se verifica o que se poderá fazer com os dados pessoais de milhões de pessoas, chegando ao limite de influenciar a eleição americana e a condução do *Brexit*.

No mundo do futuro, projetado pela Singularity University (SU), todos têm acesso à informação, a um ambiente saudável e a experiências que podem construir inteligência, conhecimento e habilidades para todas as pessoas em todos os estágios de suas vidas,

tanto para a realização pessoal como em benefício da sociedade. Não é possível imaginar nesse mundo, portanto, crianças indo à escola – a escola é que as segue para onde elas forem.

Nesse contexto, professores e alunos estão sempre mudando de posição. Em um mundo de mudança tecnológica e econômica em aceleração, as profissões rapidamente se modificam, o que exige um aprendizado para a vida toda a fim de complementar a educação formal – o *live long learning*.

Além disso, teremos de ser flexíveis para conciliar como atendemos nossas necessidades básicas enquanto encontramos estímulo e propósito em nosso trabalho e aprendizado. Em muitos casos, na atualidade,

> [...] quando os alunos chegam ao fim do ensino fundamental, já perderam boa parte de sua criatividade, porque só se preocupam com as notas. A criatividade vem quando você faz algo em que realmente está envolvido, e isso não necessariamente resulta em uma nota máxima. E essa criatividade gera paixão e interesse, o que dura para o resto da vida (SERRES, 2013).

De maneira abrangente, as tecnologias emergentes na educação podem parecer voláteis, mas a exploração e a descoberta podem fechar importantes lacunas no acesso e na qualidade da educação. Os principais educadores deram os primeiros passos em direção ao ensino com a ajuda da inteligência artificial (IA) e do blockchain para orientar as jornadas educacionais dos alunos.

Outros inovadores educacionais se concentraram em tornar a educação mais envolvente e atraente por meio da realidade virtual (RV) e da realidade aumentada (RA). E alguns líderes estão

explorando o uso da internet das coisas (IoT, na sigla em inglês) para oferecer comunicações mais eficientes aos alunos e pais em tempo real.

Imaginem um mundo em que instrutores não ensinem mais fazer provas, mas recompensem os alunos por resolver problemas da vida real. Visualizem uma realidade na qual aprendizado e educação podem acontecer em qualquer lugar, em qualquer momento, com qualquer pessoa, e no qual os adultos possam aprender de forma tão fluida quanto as crianças.

As chamadas metodologias ativas de ensino, conforme Diesel, Baldez e Martins (2019), apesar de estarem em ampla evidência na atualidade, têm sido desenvolvidas e elaboradas em nossa educação desde a década de 1930, com o movimento da Escola Nova.

Esse método ativo, ao contrário dos passivos tradicionais, parte da aplicação de teorias e práticas onde o protagonista é o educando. Para tanto, utiliza-se a ideia de aplicação dos princípios da problematização da realidade, pensamento sistêmico, reflexão de forma a potencializar o protagonismo dos alunos na construção do conhecimento e na interpretação e intervenção na realidade.

Ainda, cabe lembrar que conhecer o humano não é separá-lo do Universo, mas situá-lo nele. E, para tanto, nada parece melhor do que o ensino baseado em casos, seja a utilização de casos em avaliações formativas e somativas, ou ainda de entrevistas que os alunos desenvolvam e apresentem para demonstrar e discutir a realidade. Mais do que isso, a educação deve contribuir para a autoformação da pessoa: ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver e ensinar como se tornar cidadão (MORIN, 2003).

Um currículo bem-sucedido foca o desenvolvimento de habilidades críticas de sobrevivência, como liderar pela influência, nutrindo habilidades como agilidade, adaptabilidade, iniciativa,

empreendedorismo, comunicação efetiva, pensamento crítico, análise, curiosidade e imaginação. Em resumo: para fazer frente aos desafios trazidos pela IA no mundo e na vida será fundamental desenvolver habilidades vinculadas com a inteligência emocional. Aqui um dos desafios que a educação em geral precisará avançar, especialmente havendo coincidência com a entrevista com Pierre Lévy.

Ainda, especificamente no caso da Escola de Direito, as possibilidades do *Legal Design*, buscando facilitar a comunicação do jurídico, poderá promover mais e melhores conexões reticulares inter e transdisciplinares. Será preciso desenvolver competência no Curso de Direito para que os egressos saibam produzir e aplicar regras dinâmicas, muitas produzidas por sistemas de algoritmos, baseadas em padrões e critérios estatísticos, por exemplo. Provavelmente, esse movimento provocará uma mudança substancial na estrutura e funcionamento do processo legislativo.

Regras dinâmicas são regras que mudam automaticamente sem intervenção do criador da regra de acordo com mudanças nas condições futuras que a própria regra corrige de forma abrangente e precisa. À medida que o cálculo aumenta, fica mais fácil adicionar condições complexas, porque essas condições podem ser monitoradas continuamente e porque a aplicação da nova regra pode ser calculada mais prontamente (MCGINNIS; WASICK, 2015).

Paralelamente, se deverá preparar o egresso do Curso de Direito para lidar com os dois tipos de tecnologia que promoverão a morte das regras e dos standards: tecnologia preditiva e tecnologia de comunicação.

O primeiro facilitará os esforços dos legisladores para elaborar regras *ex ante* específicas do contexto que forneçam a nuance e a especificidade tradicionalmente associadas aos padrões. O segundo permitirá a tradução dessas leis diferenciadas e

específicas em diretivas simples que são comunicadas aos atores regulamentados em tempo hábil (CASEY; NIBLETT, 2017). Com esse arcabouço tecnológico não se terá que esperar a ocorrência de um fato para nascer a preocupação regulatória. As tecnologias poderão antecipar os padrões normativos a serem seguidos, por meio de um design regulatório, orientado por padrões e princípios.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar o Direito a partir de uma perspectiva menos formalista e da necessidade de superação de um ensino excessivamente dogmático exige uma reflexão sobre a formação de habilidades e competências e implica na prevalência do desenvolvimento do raciocínio jurídico sobre fatos reais.

Portanto, deve-se perder o receio de se utilizar metodologias que não são aquelas tradicionalmente usadas no campo do Direito. Voos metodológicos são necessários para que a Ciência do Direito supere seu anacronismo frente às demais ciências (GUSTIN *et al*., 2012).

A Universidade detém enorme papel educativo na formação dos cidadãos, pois não prepara apenas novos profissionais, mas sim gerações nas mãos das quais está o destino e a condução de nosso país e da nossa sociedade.

As faculdades de Ciências Jurídicas e Sociais devem formar pensadores e pesquisadores capazes de desvelar sentido e questionar autenticamente o que se faz com o Direito na sociedade, preparados para atuar em um mundo complexo, e para tanto, precisam utilizar práticas de ensino diferenciadas.

A responsabilidade do professor, em sua ação de gestor do coletivo nesse processo está relacionada diretamente a questões

como liberdade, autonomia, ética, limites, inquietação pela busca do conhecimento e a busca contínua pela atualização.

Por isso, se destacou nesse capítulo do livro a utilização da metodologia do Storytelling, mostrando os desafios que são trazidos pelos alunos, como os "Polegarzinhos" e as características inéditas geradas pelas relações reticulares processadas em ambientes cada vez mais digitalizados.

REFERÊNCIAS

AQUINO, M. F. "Os arranjos colaborativos e complementares de ensino, pesquisa e extensão na educação superior brasileira e sua contribuição para um projeto de sociedade sustentável no Brasil". **Cadernos IHU Ideias**, vol. 187, 2013.

CASEY, A. J.; NIBLETT, A. "The Death of Rules and Standards". **Indiana Law Journal**, vol. 92, 2017.

CGEE - Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Desenvolvimento tecnológico e mercado de trabalho - Digitalização e relação homem-máquina**: mudanças e tendências na legislação em nível global. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2021.

DI FELICE, M. **A cidadania digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação nas redes digitais. São Paulo: Editora Paulus, 2020.

DI FELICE, M.; TORRES, J. C.; YANAZE L. K. H. **Redes digitais e sustentabilidade**: as interações com o meio ambiente na era da informação. São Paulo: Editora Anna Blume, 2012.

DIESESL, A.; BALDEZ, A. L. S.; MARTIN, S. N. "Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica". **Revista Thema**, vol. 14, n. 1, 2019.

EL PAÍS. "Aunque muchos no lo crean, ya éramos muy malos antes de que existiera internet". **El País** [27/06/2021]. Disponível em: <www.elpais.com>. Acesso em: 23/09/2022.

FIGUEIREDO, A. D. **Compreender e desenvolver as competências digitais**. Lisboa: Universidade de Coimbra, 2019.

FLORIDI, L. *et al*. (eds.). **The Onlife Manifesto**: Being Human in a Hyperconnected Era. Londres: Springer Open, 2015.

GUSTIN, M. B. S. *et al*. "Pesquisa Quantitativa na produção de conhecimento jurídico". **Revista da Faculdade de Direito da UFMG**, n. 60, 2012.

MCGINN, C. **Prehension**: the hand and the emergence of Humanity. Cambridge: MIT Press, 2015.

MCGINNIS, J. O.; WASICK, S. "Law's Algorithm". **Florida Law Review**, vol. 66, n. 3, 2015.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2003.

REIS, G. "TEDX: Como ser um fracassado". **Youtube** [2021]. Disponível em: <www.youtube.com>. Acesso em: 14/09/2022.

SCHWAB, K. **A quarta revolução industrial**. São Paulo: Editora Edipro, 2016.

SERRES, M **Polegarzinha**. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 2013.

SOBRE OS AUTORES

SOBRE OS AUTORES

Ana Paula Faria Felipe é professora da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais. Doutora em Direito pela Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail para contato: anapaulaffelipe@gmail.com

Andréa Corrêa Lima é advogada. Fundadorado Escritório de AdvocaciaMiranda e Corrêa Lima. Graduada, mestre e doutoranda em Direito pela Universidad de Deusto, Espanha. E-mail para contato: aclima@mirandacorrealima.com

Bárbara Gomes Lupetti Baptista é professora da Universidade Veiga de Almeida (UVA). Mestre e doutora em Direito pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: balupetti@globo.com

Cristhian Magnus de Marco é professor da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS). E-mail para contato: cristhian.demarco@unoesc.edu.br

Ernani Santos Schmidt é professor da Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Mestre em Direito. Doutor em Educação pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). E-mail para contato: Ernani.schmidt@ucpel.edu.br

SOBRE OS AUTORES

Fernanda Duarte é professora da Universidade Federal Fluminense (UFF). Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). E-mail para contato: fduarte1969@yahoo.com.br

Gabriela Samrsla Möller é doutoranda bolsita PROSUC/CAPES e mestra em Direito pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Professora no Curso de Direito da UNOESC, Joaçaba. E-mail para contato: gabriela.moller@unoesc.edu.br

Guilherme Forma Klafke é professor da da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduado, mestre e doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail para contato: guifk1407@gmail.com

Haide Maria Hupffer é pós-doutora e doutora em Direito pela UNISINOS. Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Qualidade Ambiental e do Curso de Direito da Universidade Feevale. E-mail para contato: haide@feevale.br

Horácio Wanderlei Rodrigues é professor da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre e doutor em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). E-mail para contato: horaciowr@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

José Eduardo de Miranda é advogado e fundador de Miranda e Corrêa Lima. Graduado, mestre, doutor e pós-doutor em Direito pela Universidad de Deusto, Espanha. E-mail para contato: jemiranda@mirandacorrealima.com

Marina Feferbaum é professora da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Graduada, mestre e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). E-mail para contato: marina.feferbaum@fgv.br

Moara Curubeto Lona de Miranda é graduanda em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Voluntária no Grupo de Assessoria à Imigrantes e Refugiados (GAIRE). E-mail: jemiranda@mirandacorrealima.com

Paulo Junior Trindade dos Santos é professor e pesquisador da Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC). Doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: pjtrindades@hotmail.com

Rafael Mario Iorio Filho é professor Universidade Veiga de Almeida (UVA). Graduado, mestre e doutor em Direito pela Universidade Gama Filho (UGF). E-mail para contato: rafa.ioriofilho@gmail.com

SOBRE OS AUTORES

Raquel von Hohendorff é professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre e doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: vetraq@gmail.com

Sandra Regina Martini é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutorado em Evoluzione dei Sistemi Giuridici e Nuovi Diritti pela Università Degli Studi di Lecce. E-mail para contato: srmartini@terra.com.br

Tarcizo Roberto do Nascimento é bacharel em Direito. Mestre em Direito e Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). E-mail para contato: tarcizo.nascimento@gmail.com

Wilson Engelmann é professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Graduado, mestre e doutor em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). E-mail para contato: wengelmann@unisinos.br

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

NORMAS PARA PUBLICAÇÃO

A editora IOLE recebe propostas de livros autorais ou de coletânea a serem publicados em fluxo contínuo em qualquer período do ano. O prazo de avaliação por pares dos manuscritos é de 7 dias. O prazo de publicação é de 60 dias após o envio do manuscrito.

O texto que for submetido para avaliação deverá ter uma extensão de no mínimo de 50 laudas. O texto deverá estar obrigatoriamente em espaçamento simples, letra Times New Roman e tamanho de fonte 12. Todo o texto deve seguir as normas da ABNT.

Os elementos pré-textuais como dedicatória e agradecimento não devem constar no livro. Os elementos pós-textuais como biografia do autor de até 10 linhas e referências bibliográficas são obrigatórios. As imagens e figuras deverão ser apresentadas dentro do corpo do texto.

A submissão do texto deverá ser realizada em um único arquivo por meio do envio online de arquivo documento em Word. O autor / organizador / autores /organizadores devem encaminhar o manuscrito diretamente pelo sistema da editora IOLE: http://ioles.com.br/editora

Copyright © Editora IOLE
2022

CONTATO

EDITORA IOLE

Caixa Postal 253. Praça do Centro Cívico

Boa Vista, RR - Brasil

CEP: 69.301-970

@ http://ioles.com.br/editora

+ 55 (95) 981235533

eloisenhoras@gmail.com

Copyright © Editora IOLE
2022