



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA

**Tecnologias de Informação e Comunicação: a formação por
competências no campo da Educação Jurídica a partir de Luciano
Floridi**

BRASÍLIA
2025

TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA

**Tecnologias de Informação e Comunicação: a formação por
competências no campo da Educação Jurídica a partir de Luciano
Floridi**

Área de concentração: Direito, Estado e Constituição

Linha de pesquisa: Transformações na Ordem Social e
Econômica e Regulação

**Sublinha de pesquisa: Regulação Social e Políticas
Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação**

Orientadora: Profa. Dra. Loussia Penha Musse Felix

BRASÍLIA

2025

MIRANDA, Taynara Tiemi Ono. *Tecnologias de Informação e Comunicação: a formação por competências no campo da Educação Jurídica a partir de Luciano Floridi*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília (PPGD/UnB), Brasília-DF, 2025.

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (PPGD/UnB) como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Direito.

Área de Concentração: Direito, Estado e Constituição.

Linha de pesquisa: Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação

Sublinha de pesquisa: Regulação Social e Políticas Públicas de Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação

Brasília/DF, 31 de março de 2025.

BANCA EXAMINADORA

Professora Doutora Loussia Penha Musse Felix (orientadora)

Faculdade de Direito – Universidade de Brasília/UnB

Professor Doutor Henrique Araújo Costa

Faculdade de Direito – Universidade de Brasília/UnB

Professor Doutor André Gomma de Azevedo

Faculdade de Direito - Universidade de Pepperdine/EUA

Professora Doutora Marina Feferbaum

Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – FGV/SP

Professora Doutora Jhébica Luara Alves de Lima

Universidade Federal do Ceará – UFC

Aos alicerces da minha vida

Aos meus pais, Tsutomu e Hérica, com quem
aprendi o que é amar;

Aos meus irmãos, o velho e o novo, André e
Ricardo, sem os quais não saberia que dividir é
também multiplicar;

Ao Thiago, meu porto seguro. Ao teu lado, até
a mais tormentosa tempestade se desmonta em
uma suave brisa;

À minha filha, Emmi, fonte de alegria e
inspiração diária, a quem desejo demonstrar,
em cada gesto, o que é amar.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Professora Loussia Felix, gostaria de registrar aqui a minha mais profunda gratidão. Ainda no curso da graduação, na ocasião em que tive a oportunidade ímpar de participar do PIBIC sob sua orientação (2013), fui introduzida ao mundo da pesquisa acadêmica. O seu contínuo incentivo, a sua paciência e a sua generosidade intelectual despertaram meu interesse pelo estudo crítico do Direito e, desde então, sigo aprendendo muito. Cada etapa do meu percurso acadêmico foi aprimorada pelo seu apoio e por sua orientação.

Ao professor Henrique Costa, agradeço não apenas por sua participação na banca de qualificação e pelas contribuições compartilhadas naquela ocasião, como também por todo seu apoio e pelas oportunidades de aprendizado desde 2014, quando eu pude contar com a sua orientação em minha monografia de graduação. Além disso, gostaria de ressaltar a importância dos textos e dos debates promovidos no grupo de estudos DireitoTec, iniciado e conduzido pelo senhor em 2018 na FD/UnB, bem como das inestimáveis oportunidades de ouvir suas reflexões, para o desenvolvimento desta pesquisa.

Ao professor André Gomma, agradeço por integrar a minha banca de qualificação e por suas contribuições para o aprimoramento desta pesquisa. Gostaria de agradecer também por me conceder a oportunidade de estagiar no Conselho Nacional de Justiça (2013), experiência que me permitiu desenvolver diversas habilidades, desde a escrita acadêmica até o aprimoramento da língua inglesa, que me foram essenciais à aprovação nos processos seletivos do mestrado e do doutorado.

À professora Marina Feferbaum, expresso meus agradecimentos por sua participação na banca de defesa. A professora, ao compartilhar sua experiência no âmbito da Escola de Direito da FGV, trouxe considerações relevantes que ampliaram e qualificaram as discussões em torno da tese defendida, além de valiosas reflexões que, certamente, levarei comigo e que enriquecerão meus futuros trabalhos acadêmicos.

À professora Suely Figueiredo (UFSC), agradeço por sua gentileza nos contatos que estabelecemos por e-mail, motivados por nosso interesse em comum: as obras de Luciano Floridi. Seus vídeos em seu canal no YouTube e o seu curso “Mentoria em Filosofia da Informação” foram fundamentais para me ajudar a desenvolver reflexões a partir dos diversos fenômenos da vida cotidiana transformados pela tecnologia, sob uma perspectiva floridiana.

Aos colegas do grupo de estudos Direito e Educação, agradeço pelas trocas acadêmicas e pelo estímulo intelectual proporcionado a partir dos trabalhos desenvolvidos por seus membros. Um

agradecimento expresso à colega Jhéssica Lima por todo seu auxílio durante o período de submissão do projeto de pesquisa qualitativa ao Comitê de Ética.

Aos amigos Maira Bravo, Bruno Hoccheim, Márcio Cunha e Fernanda Potiguara, sou muito grata por todas as oportunidades que tive para conversar sobre esta tese, pelas reflexões trocadas, pelos textos e pelas ideias compartilhadas ao longo destes anos. Apesar de já terem concluído seus projetos aqui na FD/UnB, nunca deixaram de me oferecer apoio e incentivo, algo que muito me alegra.

Ao Ricardo Ono, agradeço por reservar parte do seu tempo para se dedicar à leitura do meu texto e compartilhar comentários construtivos, os quais enriqueceram esta tese.

Aos meus pais, aos meus sogros e à Sílvia Uesu, minha gratidão pelo apoio generoso e pela rede de suporte que construíram para que eu pudesse me dedicar à elaboração desta tese, especialmente nos momentos desafiadores de conciliar os estudos com os cuidados à minha filha recém-nascida. Saber que podia contar com vocês foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente.

A Thiago Miranda, Andre Ono, Camila Torres, Patrícia Yamakawa, Carlos Watanabe, Maria Carolina Miranda, Welligton Akamine, vó, primas, tios, tias e amigos, obrigada pela torcida, pela ajuda no dia a dia e pelas palavras de motivação, sempre carregadas de entusiasmo e alegria.

Aos colegas Bruno Rangel, Juan Nogueira e Elisane de Deus, sou profundamente grata pela compreensão e apoio durante o doutorado, permitindo-me conciliar as exigências acadêmicas com as responsabilidades profissionais, mesmo diante dos prazos processuais e das intensas demandas da advocacia.

Por fim, um agradecimento especial a todos os servidores da secretaria da pós-graduação, cujo atendimento sempre cortês, gentil e solícito fez toda a diferença ao longo desses anos de doutorado.

A todos, meu muito obrigada!

RESUMO

A presente tese investigou os impactos das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nas profissões jurídicas, com o objetivo de constatar a insuficiência do modelo dogmático de ensino do Direito frente às transformações tecnológicas. Diante desse diagnóstico, propôs-se a formação por competências, fundamentada nas premissas construídas no âmbito do Projeto Tuning – América Latina, como uma ferramenta capaz de adequar o ensino do Direito no país às demandas da sociedade contemporânea. Como base teórica, foram analisadas as obras do filósofo Luciano Floridi, cujos conceitos auxiliam a compreensão dos impactos das TICs sobre o ser humano, o ambiente e o tempo, dentro de um cenário em constante evolução, uma realidade reontologizada. Essas mudanças repercutem diretamente no papel do Direito e dos juristas na sociedade da informação, ainda em construção. Frente a um cenário de implementação de novas tecnologias e de falta de informações imediatas acerca de seus impactos e seu alcance na sociedade, as bases do Direito atual encontram-se desafiadas à uma contínua revisão e atualização, demandando dos juristas uma atuação que considere correlacionar a sociedade da informação a princípios fundamentais, à ética e aos valores democráticos, incentivando o uso benéfico das TICs e fornecendo as ferramentas adequadas para mitigar e resolver eventuais conflitos provenientes de sua implementação. O desenvolvimento de competências apresenta-se relevante ao preparo dos bacharéis em Direito para essa nova realidade. Aspecto esse, contudo, pouco explorado no modelo tradicional de ensino jurídico, caracterizado por aulas expositivas unilaterais e baixo engajamento do estudante em seu processo de aprendizado. Ademais, além das competências indicadas no âmbito do Projeto Tuning, propôs-se a adição da competência informacional, construída a partir da conjugação das ideias em torno da eficiência na gestão do ciclo da informação proposto por Luciano Floridi com o papel do jurista. Portanto, a análise empreendida na presente tese destina-se a indicar a pedagogia da formação por competências, incluindo a competência informacional, como ferramenta para renovação do ensino jurídico e sua adequação frente aos avanços das TICs. Por fim, com o objetivo de ilustrar a aplicação da pedagogia da formação por competências, foi analisada a reformulação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB), estruturado com base na formação por competências. Adicionalmente, foi realizada uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório com estudantes de uma disciplina da FD/UnB construída sob essa abordagem pedagógica, cujos resultados sugerem a percepção discente positiva quanto ao desenvolvimento de autonomia, bem como à aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos relevantes à prática jurídica no século XXI.

Palavras-chave: Tecnologias de Informação e Comunicação, Realidade informacional, Ensino Jurídico, Projeto Tuning – América Latina, Formação por competências, Competência informacional, Projeto Pedagógico, Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

ABSTRACT

The present thesis investigated the impact of information and communication technologies (ICTs) on legal professions, aiming to demonstrate the insufficiency of the dogmatic model of legal education in the face of technological transformations. Based on this diagnosis, competency-based education, grounded in the premises established by the Tuning Project – Latin America, was proposed as a tool to align legal education in the country with the demands of contemporary society. As a theoretical foundation, the works of philosopher Luciano Floridi were analyzed, as his concepts aid in understanding the impact of ICTs on human beings, the environment, and time within a constantly evolving landscape—a reontologized reality. These transformations directly affect the role of law and legal professionals in the still-developing information society. In a scenario of emerging technologies and a lack of immediate information regarding their societal impact and reach, the foundations of current legal systems are challenged to undergo continuous revision and updating. This demands that legal professionals correlate the information society with fundamental principles, ethics, and democratic values, encouraging the beneficial use of ICTs while providing the necessary tools to mitigate and resolve potential conflicts arising from their implementation. Developing competencies is crucial to preparing law graduates for this new reality. However, this aspect has been largely overlooked in the traditional model of legal education, which is characterized by unilateral lecture-based instruction and low student engagement in their learning process. Furthermore, in addition to the competencies outlined in the Tuning Project, this study proposes the addition of informational competency, derived from the combination of Luciano Floridi's ideas on the efficient management of the information cycle with the role of legal professionals. Thus, the analysis conducted in this thesis aims to establish competency-based education pedagogy, including informational competency, as a tool for the renewal of legal education and its adaptation to the advancements of ICTs. Finally, to illustrate the application of competency-based education, the reformulation of the Pedagogical Project of the University of Brasília Law School (FD/UnB)—structured around competency-based learning—was examined. Additionally, an exploratory qualitative study was conducted with students enrolled in a course at FD/UnB, designed based on this pedagogical approach. The findings suggest a positive student perception regarding the development of autonomy, as well as the acquisition of skills, attitudes, and knowledge relevant to 21st-century legal practice.

Keywords: Information and Communication Technologies, Informational Reality, Legal Education, Tuning Project – Latin America, Competency-Based Education, Informational Competence, Pedagogical Project, Faculty of Law of the University of Brasília

RESUMEN

La presente tesis investigó los impactos de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las profesiones jurídicas, con el objetivo de constatar la insuficiencia del modelo dogmático de enseñanza del Derecho frente a las transformaciones tecnológicas. Ante este diagnóstico, se propuso la formación por competencias, fundamentada en los principios desarrollados en el marco del Proyecto Tuning – América Latina, como una herramienta capaz de adecuar la enseñanza del Derecho en el país a las demandas de la sociedad contemporánea. Como base teórica, se analizaron las obras del filósofo Luciano Floridi, cuyos conceptos ayudan a comprender los impactos de las TIC en el ser humano, el entorno y el tiempo, dentro de un escenario en constante evolución, una realidad reontologizada. Estos cambios repercuten directamente en el papel del Derecho y de los juristas en la sociedad de la información, aún en construcción. Ante un escenario de implementación de nuevas tecnologías y de falta de información inmediata sobre sus impactos y su alcance en la sociedad, las bases del Derecho actual se ven desafiadas a una revisión y actualización continua, exigiendo de los juristas una actuación que relacione la sociedad de la información con los principios fundamentales, la ética y los valores democráticos. Esto implica fomentar el uso beneficioso de las TIC y proporcionar herramientas adecuadas para mitigar y resolver posibles conflictos derivados de su implementación. El desarrollo de competencias resulta relevante para la preparación de los egresados en Derecho ante esta nueva realidad. No obstante, este aspecto ha sido poco explorado en el modelo tradicional de enseñanza jurídica, caracterizado por clases expositivas unilaterales y un bajo compromiso del estudiante en su proceso de aprendizaje. Además de las competencias indicadas en el marco del Proyecto Tuning, se propuso la adición de la competencia informacional, construida a partir de la combinación de las ideas sobre la eficiencia en la gestión del ciclo de la información propuestas por Luciano Floridi con el papel del jurista. Por lo tanto, el análisis realizado en esta tesis busca señalar la pedagogía de la formación por competencias, incluyendo la competencia informacional, como una herramienta para la renovación de la enseñanza jurídica y su adecuación ante los avances de las TIC. Finalmente, con el objetivo de ilustrar la aplicación de la pedagogía de la formación por competencias, se analizó la reformulación del Proyecto Pedagógico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia (FD/UnB), estructurado con base en la formación por competencias. Adicionalmente, se llevó a cabo una investigación cualitativa de carácter exploratorio con estudiantes de una asignatura de la FD/UnB diseñada bajo este enfoque pedagógico. Los resultados sugieren una percepción positiva por parte del estudiantado con respecto al desarrollo de su autonomía, así como en la adquisición de habilidades, actitudes y conocimientos relevantes para la práctica jurídica en el siglo XXI.

Palabras clave: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Realidad informacional, Enseñanza Jurídica, Competencia Informacional, Proyecto Tuning – América Latina, Proyecto Pedagógico, Facultad de Derecho de la Universidad de Brasilia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS UTILIZADAS

CNJ Conselho Nacional de Justiça

CPC Código de Processo Civil

EI Ética da Informação

FD/UnB Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

GDI General Definition of Information – Definição Geral de Informação

GDPR General Data Protection Regulation

IA Inteligência Artificial

IFAP Information For All Programme – Programa informação para todos

IOT Internet of Things – Internet das coisas

LINDB Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro

LoA Level of Abstraction – Nível de Abstração

PAD Prática e Atualização do Direito

PDPJ-Br Plataforma Digital do Poder Judiciário Brasileiro

PIB Produto Interno Bruto

PJe Processo Judicial Eletrônico

PP Projeto Pedagógico

STF Supremo Tribunal Federal

STJ Superior Tribunal de Justiça

TICs Tecnologias de Informação e Comunicação

TJ Tribunal de Justiça

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 LUCIANO FLORIDI: A REONTOLOGIZAÇÃO DA REALIDADE PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	20
1.1 A REVOLUÇÃO INFORMACIONAL	21
1.1.1 Inteligência Artificial: software que emula a inteligência humana	23
1.1.2 Big Data: o súbito aumento de dados	26
1.1.3 Internet: criação do ciberespaço e de uma sociedade hiperconectada.....	29
1.2 A REONTOLOGIZAÇÃO DA REALIDADE: OS IMPACTOS DA REVOLUÇÃO INFORMACIONAL SOBRE O ESPAÇO, A IDENTIDADE E O TEMPO	32
1.2.1 Infoesfera: uma nova dimensão do espaço.....	34
1.2.2 Onlife: uma nova dimensão da identidade	39
1.2.3 Hiperhistória: uma nova dimensão do tempo	42
1.3 ÉTICA DA INFORMAÇÃO	45
1.3.1 Microéticas da informação e sua insuficiência segundo Luciano Floridi	46
1.3.2 A macroética da informação de Luciano Floridi	48
1.3.3 Iniciativas recentes destinadas à promoção da ética da informação.....	53
1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	57
CAPÍTULO 2 JURISTAS NA ERA DA INFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	59
2.1 A DIRETA INTERAÇÃO ENTRE O DIREITO E A REALIDADE INFORMACIONAL: TRANSFORMAÇÕES QUE APONTAM PARA UMA NECESSÁRIA RENOVAÇÃO DO AMBIENTE JURÍDICO	61
2.1.1. Transformações que demandarão a regulação de situações novas e a revisão de normas atuais.....	61
2.1.2. Transformações que demandarão a aplicação do conhecimento jurídico para o desenvolvimento de sistemas de Inteligência Artificial para o Direito	71

2.1.3 Transformações que demandarão novas formas de concretizar direitos	77
2.2 JURISTAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO	84
2.3 A (IN)SUFICIÊNCIA DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO DO DIREITO FRENTE À REALIDADE INFORMACIONAL ESBOÇADA POR LUCIANO FLORIDI	88
2.3.1 As expectativas envolvendo o bacharel em Direito.....	89
2.3.2 O ensino dogmático e o desalinhamento de expectativas sobre o bacharel em Direito	93
2.3.3 O papel da Educação Jurídica e a insuficiência do modelo tradicional de ensino do Direito frente às demandas da realidade informacional traçada por Luciano Floridi	98
2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	103
CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO CONTEXTO DOS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	105
3.1 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A ADEQUAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO ÀS NECESSIDADES DA REALIDADE INFORMACIONAL	107
3.1.1 Os impactos do reposicionamento do estudante como sujeito ativo no seu processo de formação e aprendizagem	107
3.1.2 A pedagogia da formação por competências segundo a metodologia Tuning e sua pertinência com a realidade informacional: preparação discente para uma realidade em constante transformação.....	110
3.1.3 Metodologias ativas exploradas na literatura sobre o tema.....	121
3.2 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DE LUCIANO FLORIDI: PROPOSTA DE INCLUSÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL AO CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	129
3.2.1 Proposta de inclusão da competência informacional.....	138
3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	139

CAPÍTULO 4 O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM PARADIGMA DE ENSINO JURÍDICO PELA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS	141
4.1 ESTUDO DO CASO: O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FD/UNB.....	142
4.2 PESQUISA QUALITATIVA EXPLORATÓRIA: PERCEPÇÕES PRELIMINARES DOS DISCENTES SOBRE A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS EM DISCIPLINA DA FD/UNB	147
4.2.1 Estruturação da disciplina.....	149
4.2.2 Resultados da pesquisa	171
4.3 A MUDANÇA DE CULTURA COMO ALICERCE PARA A EFETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO JURÍDICO: O PAPEL CENTRAL DOS PROFESSORES.....	185
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO	189
CONCLUSÃO	191
REFERÊNCIAS	195
ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO	206
ANEXO 2 – ACEITE INSTITUCIONAL – FD/UnB	210
ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO..	212
ANEXO 4– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)	214
ANEXO 5 – DADOS COLETADOS	222

INTRODUÇÃO

A informação ocupa um papel central nas grandes mudanças provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação (TICs) sobre a realidade. O filósofo Luciano Floridi (2014) introduziu o conceito de infoesfera para descrever um ecossistema formado, sustentado e constantemente impactado por informações. Nesse contexto, a infoesfera não se trata apenas de um ambiente destinado à circulação da informação, mas um espaço que molda o ser humano, os objetos, as relações, as formas de agir e pensar. Os impactos provenientes do desenvolvimento das TICs são tamanhos que se fala na ocorrência de uma Quarta Revolução, equiparável, em termos paradigmáticos relacionados ao papel do ser humano no mundo, às revoluções copernicana, darwiniana e freudiana. Esse novo cenário impõe reflexões envolvendo diversos campos, incluindo o Direito. O papel do Direito e dos profissionais da área sofrem os impactos ocasionados pelas transformações provocadas pelos avanços das TICs. De forma constante, novas demandas surgem seja em relação às normas jurídicas e à regulação de situações inéditas, como também quanto à prática jurídica – aspectos esses que acabam por impor a reavaliação da adequação do modelo de ensino do Direito mais comumente adotado no país. A partir desse panorama, a presente tese apresenta uma pesquisa no campo da Educação Jurídica que considera a formação por competências como proposta pedagógica viável para a preparação de bacharéis em Direito, visando sua atuação eficaz na sociedade da informação.

Embora a realidade se encontre em plena e constante transformação por causa das TICs, esse mesmo movimento não se observa no campo do ensino jurídico, que permanece preso a práticas tradicionais que, historicamente, não se mostram suficientes à adequada formação de bacharéis. Em nosso país, são profusas as menções à crise do ensino do Direito, diagnosticada há décadas e mencionada continuamente até o presente momento. O ensino dogmático tradicional adotado, predominantemente, pelas faculdades do país, baseia-se em aulas expositivas transmitidas unilateralmente pelo docente, em que o sucesso do estudante se mede pela sua capacidade de memorizar conceitos e textos de lei, quando muito, o olhar crítico citado pelo docente em sala de aula. Entende-se que, nesse modelo, haveria uma limitação em promover uma formação crítica e reflexiva dos futuros bacharéis, que finalizariam seu curso sem os requisitos essenciais para atuar de forma autônoma em sua área de formação. Frente a essas características, a revisão desse modelo de ensino tem se mostrado pertinente, diante dos vários desafios regulatórios e éticos impostos pela sociedade da informação, além das modificações constantes observadas nas funções dos juristas e na forma de exercício das

diferentes profissões jurídicas. Pretende-se, nesta tese, realizar essa revisão levando em consideração o contexto envolvendo os impactos das TICs.

Essa análise tem sua relevância na medida em que, enquanto as faculdades de Direito persistirem na formação de bacharéis moldados para as necessidades do século passado, treinados para memorizarem e reproduzirem irrefletidamente conteúdos, sem a autonomia que os capacitem a atuarem e contribuírem na construção de uma nova realidade, pode-se haver o risco de uma grande massa de recém-formados perder sua relevância profissional. Em um cenário em que inúmeras ferramentas baseadas em inteligência artificial se mostram eficientes no desempenho de atividades repetitivas, de pesquisa, de organização de materiais, de análise documental e elaboração de documentos jurídicos com rapidez e precisão crescente, surge a possibilidade de o âmbito das profissões vinculadas à formação jurídica, simplesmente deixar de necessitar de bacharéis desprovidos de habilidades, atitudes e conhecimentos relevantes a uma atuação criativa, crítica e reflexiva. Ademais, além da busca pela manutenção de sua relevância profissional, vale trazer que a formação de uma sociedade da informação sustentável, que segue em construção, acaba por demandar profissionais capazes de se adaptarem e se atualizarem continuamente, com autonomia que os permita agir e contribuir ativamente para a sua conformação.

Portanto, a partir das transformações provocadas pelas TICs sobre a prática jurídica, a presente tese parte da hipótese de que a pedagogia da formação por competências, tal como foi delineada no âmbito do Projeto Tuning – América Latina, pode se apresentar como uma ferramenta capaz de proporcionar a renovação do ensino jurídico. Essa abordagem pedagógica adota como proposta a busca pelo desenvolvimento de competências profissionais consideradas relevantes para um determinado contexto e época. Afasta-se a ênfase tradicionalmente atribuída ao conteudismo. Espera-se que o estudante seja posicionado no centro de seu processo de ensino-aprendizagem, assumindo uma postura ativa e colaborativa em sala de aula. O docente, por sua vez, desempenha o papel de planejar, conduzir e incentivar a participação dos discentes nas diversas atividades, cuja finalidade seria a de impulsionar a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos. A partir de tais características, a mencionada hipótese fundamenta a investigação realizada na presente tese, destinada à avaliação do modelo de ensino diante do crescente impacto das TICs sobre o Direito, a sua prática e as profissões jurídicas.

Frente a essa hipótese, esta pesquisa adota como objetivo central a análise dos impactos das TICs sobre a realidade, o Direito e as profissões jurídicas, a fim de examinar a (in)suficiência do modelo tradicional de ensino jurídico frente aos avanços tecnológicos e, a partir disso, avaliar a pedagogia da formação por competências como ferramenta capaz de

fomentar a renovação do ensino jurídico no país. Complementarmente, objetiva-se investigar a relevância da integração da competência informacional na formação do bacharel em Direito, que envolve habilidades específicas relacionadas à gestão eficiente do ciclo da informação, estruturado por Luciano Floridi, como uma das formas de colaboração dos juristas na construção de uma sociedade da informação sustentável. Por fim, pretende-se oferecer exemplos práticos da aplicação da pedagogia da formação por competências.

Esta abordagem, explicitada nas hipóteses, busca enfrentar uma questão que tem sido ofuscada por outras pautas mais recorrentes no campo da Educação Jurídica, de como a formação de bacharéis em Direito poderia finalmente beneficiar-se da intensa mudança tecnológica que atinge a sociedade humana há, pelo menos, três décadas, período marcado pela popularização da internet, pela automação de processos e pelo avanço da inteligência artificial. Essa questão ainda está longe de ser plenamente compreendida em suas premissas e possibilidades no âmbito do campo de formação de sucessivas gerações de bacharéis formados em cursos de Direito. Que têm se caracterizado via de regra como espaços pedagógicos de uma reprodução mecânica de modelos já exaustivamente criticados, e reconhecidamente exauridos em sua pretensa disposição de formar profissionais aptos a atuarem em seu tempo e para a sociedade no qual estão inseridos.

A metodologia adotada na presente pesquisa baseou-se fundamentalmente na revisão de literatura sobre as TICs, os seus impactos sobre a realidade e o Direito, o ensino jurídico¹ e a pedagogia da formação por competências. Especificamente em relação às mudanças provocadas pelas TICs, adotou-se como marco teórico as obras do filósofo Luciano Floridi que, a partir da filosofia da informação, fornece um arcabouço teórico que evidencia a extensão e a profundidade das transformações ocasionadas pela integração tecnológica, além de abordar questões éticas para esse contexto². Ademais, em relação ao estudo da pedagogia da formação por competências, a pesquisa se baseou em publicações oriundas do Projeto Tuning – América Latina como referência principal, a fim de analisar a capacidade dessa abordagem pedagógica em adaptar-se à realidade e às necessidades contemporâneas. Por fim, como meio de ilustrar a aplicação prática da pedagogia por competências, realizou-se um estudo de caso em torno do

¹ Na presente tese, “ensino jurídico” e “ensino do Direito” serão utilizados como sinônimos, referindo-se ao processo de ensino-aprendizagem em disciplinas do curso de Direito, com ênfase nas metodologias pedagógicas adotadas em sala de aula. Ambos os termos estão inseridos na compreensão de “Educação Jurídica”, mas não serão tratados como sinônimos, diante do objetivo mais amplo relacionado à Educação Jurídica, que abarca, além da formação acadêmica em Direito, reflexões relacionadas à função social e ao papel do Direito e da Educação.

² Sobre esse aspecto, será realizada uma revisão de literatura abrangente, tendo em vista que essa abordagem, que tem por ponto de partida as ideias de Luciano Floridi, ainda não é explorada no Direito brasileiro em pesquisas envolvendo a formação jurídica.

processo de reformulação do Projeto Pedagógico da FD/UnB e uma pesquisa qualitativa exploratória em uma disciplina da FD/UnB, por meio da aplicação de questionários, destinada à captação da percepção discente acerca do impacto dessa abordagem pedagógica na formação de competências e, assim, formar dados empíricos para avaliação da eficácia e do potencial da pedagogia por competências na prática. A pesquisa, portanto, faz um recorte com ênfase na reflexão sobre as metodologias de ensino nas disciplinas do curso de Direito, sendo importante salientar que a presente pesquisadora não ignora o fato de que a formação jurídica também ocorre em atividades essenciais de pesquisa e extensão.

Esses aspectos serão desenvolvidos em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, intitulado *Luciano Floridi: a reontologização da realidade pelas Tecnologias de Informação e Comunicação*, explora-se o contexto das transformações provocadas pelas TICs a partir de três dimensões principais: o espaço, a partir da ideia de *infoesfera*; a identidade, ajustada pela condição *onlife*; e o tempo, redefinido no contexto da *hiperhistória*. Essas categorias foram propostas pelo filósofo Luciano Floridi, e sintetizam as grandes mudanças que os avanços da tecnologia têm causado sobre a realidade. Identifica-se a informação como o cerne da revolução tecnológica contemporânea, que possui relação com, por exemplo, o surgimento da internet, que possibilitou a formação de uma sociedade hiperconectada a partir de um espaço virtual; a big data que envolve um grande volume de dados e um aumento da capacidade de processamento; a inteligência artificial, que se relaciona à capacidade de computadores executarem atividades as quais eram, típica e tradicionalmente, executadas por seres humanos. Ademais, uma discussão que passa a exercer relevância dentro de um campo ainda em transformação e desenvolvimento diz respeito à ética, sobre o qual o capítulo em questão buscará apresentar as ideias traçadas por Floridi.

O capítulo 2, intitulado *Juristas na era da informação: reflexões sobre o papel da Educação Jurídica*, dedica-se à análise das transformações das TICs no ambiente jurídico, as quais demandarão (i) a regulação de novas situações e a revisão de normas atuais; (ii) a aplicação do conhecimento jurídico no desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial para o Direito; (iii) novos modos de concretização de direitos. Frente a esse novo panorama, avalia-se a (in)suficiência do modelo dogmático de ensino, tradicionalmente adotado pelas faculdades para formação de bacharéis para atuação no mercado jurídico. Para tanto, discutir-se-ão as expectativas que envolvem os bacharéis em Direito e a capacidade de as instituições de Ensino Superior em atender as reais necessidades da sociedade, assim como o papel da Educação Jurídica dentro de uma realidade imersa em tecnologia. Busca-se identificar as razões que conduzem à compreensão de que o ensino dogmático tem, potencialmente, se apresentado

como um modelo que precisa ser revisado para um melhor alinhamento às demandas contemporâneas. Essa análise busca expor aspectos envolvendo o Direito e a sua prática, que dão forma ao problema de pesquisa da presente tese.

Em seguida, o terceiro capítulo, intitulado *A Formação por Competências e a implementação da competência informacional no contexto dos avanços das tecnologias de informação e comunicação*, busca realizar uma abordagem em torno da hipótese de pesquisa. Discute-se a renovação do ensino jurídico no Brasil a partir da adoção da pedagogia da formação por competências. Nessa parte, trabalha-se o conceito de competências a partir de considerações delineadas no âmbito do Projeto Tuning – América Latina, avaliando-se a sua pertinência dentro de um contexto das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais. Adicionalmente, apresentam-se as metodologias ativas mais comumente mencionadas em bibliografia consultada e que poderiam ser integradas ao ensino do Direito para o desenvolvimento de competências relevantes à formação de futuros juristas, a fim de explicitar formas de ensino desenhadas especificamente para incentivar a participação ativa de estudantes em sala de aula e, assim, reposicioná-lo em um espaço central no processo de aprendizagem. Ademais, o referido capítulo objetiva expor a proposta de inclusão da competência informacional, com a indicação das habilidades e conhecimentos relevantes aos futuros bacharéis para atuação e contribuição mais efetiva na era da informação.

Por fim, o quarto e último capítulo, intitulado *O projeto pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília: um paradigma de ensino jurídico pela formação por competências*, dedica-se à análise prática de uma proposta pedagógica inovadora aprovada no contexto da FD/UnB, baseada na pedagogia da formação por competências. Esse capítulo tem por pretensão expor a aplicação dos conceitos teóricos analisados no capítulo anterior, a fim de apontar qual seria o potencial dessa abordagem pedagógica em transformar a experiência de ensino no curso de Direito. Para isso, na primeira subseção, foi realizado um estudo de caso com a descrição do processo de reformulação do projeto pedagógico da FD/UnB que, observando as diretrizes curriculares delineadas pelo Conselho Nacional de Educação e incluindo estratégias concretas baseadas na formação por competências, buscou modernizar o currículo de seu curso de graduação. Na seção seguinte, foram apresentados dados empíricos de pesquisa qualitativa exploratória realizada em uma disciplina da FD/UnB estruturada a partir das ideias do projeto pedagógico reformulado, com o objetivo de apresentar, de forma preliminar, as possíveis vantagens envolvendo o ensino participativo para o desenvolvimento de competências relevantes à formação do discente.

Como se observa da estrutura da presente tese, buscou-se apresentar uma abordagem orientada a responder ao problema proposto na presente pesquisa: como a formação por competências pode contribuir para o ensino do Direito frente a uma realidade traçada por Luciano Floridi, que expõe profundas transformações provocadas pelas TICs sobre o mundo, o ser humano e as suas diversas formas de interação –, portanto, sobre o Direito. A análise desenvolvida buscou enfrentar essas mudanças que impactam o Direito bem como oferecer subsídios para que se possa repensar o ensino jurídico dentro de uma realidade que, a cada dia, impõe novos desafios relacionados à adaptação, ao aprendizado e à prática profissional. Ademais, destaca-se que a presente tese foi finalizada em janeiro de 2025, momento em que há uma disputa política envolvendo o controle da informação, que, embora se trate de uma questão central para as democracias, amplamente debatida pelas cortes brasileiras, assumindo, portanto, relevância atual³, essa não foi diretamente enfrentada na pesquisa, cujo foco recai na reforma do ensino jurídico pela formação por competências.

Por fim, a última parte desta pesquisa sido reservada para indicar desafios envolvendo a adoção da pedagogia por competências e a necessidade de transformação de toda uma cultura no ambiente acadêmico para a sua implementação efetiva. Buscou-se com a presente tese estimular reflexões acerca de um tema urgente, principalmente diante da velocidade e da profundidade das mudanças provocadas pelas tecnologias digitais sobre o Direito e as profissões jurídicas.

³ Atualmente, observa-se uma tensão entre o Judiciário brasileiro e redes sociais, como o X (de Elon Musk) e Instagram e Facebook (de Mark Zuckerberg), que, na visão do Ministro do STF Alexandre de Moraes, estariam adotando posturas mais permissivas em relação à propagação de discursos de ódio e antidemocráticos, contrariando a legislação brasileira e, portanto, exigindo intervenções para o regular funcionamento dessas plataformas no país. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2025-01/moraes-diz-que-plataformas-continuarao-no-brasil-se-respeitarem-lei>>. Acesso em 17 fev. 2025

CAPÍTULO 1 LUCIANO FLORIDI: A REONTOLOGIZAÇÃO DA REALIDADE PELAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Whoever controls the information has the keys to everything. Whoever controls the questions shapes the answers. Whoever shapes the answers controls reality.

Luciano Floridi

O cerne da revolução tecnológica contemporânea é a informação: a otimização dos meios de coleta, armazenamento, processamento, transmissão e uso da informação alicerça os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs. E, como consequência desse fenômeno denominado informacional, a realidade tem experimentado transformações extrínsecas e intrínsecas ao ser humano, capazes de alterar o meio, impactar relações e conformar novas formas de pensamentos e comportamentos. As possibilidades de interação entre humanos e máquinas foram ampliadas. Formas de pensar, agir e reagir vêm sofrendo ajustes contínuos.

Em vista disso, reflexões e novas ações em torno dessa reconfiguração da realidade tornaram-se prementes – diante das mais variadas oportunidades de benefícios por um lado e, por outro, dos riscos significativos que as TICs podem revelar à sociedade e ao próprio indivíduo (FLORIDI, 2010, p. 7). Essas mudanças são céleres, rapidamente implementáveis e incorporáveis – dinâmica essa que não encontra paralelo com o tempo mais alongado e necessário a reflexões em torno das repercussões dessas transformações. A respeito disso, Floridi (2010, p. 7) faz menção à seguinte analogia: “[a] sociedade da informação é como uma árvore cujos galhos estão crescendo de forma caótica e muito mais rápida do que as suas raízes conceituais, éticas e culturais”⁴, realçando, com isso, os desafios de ordem teórica e analítica sobre o tema. Acerca dessa avaliação, vale mencionar a compreensão de Jonathan Zittrain (2019), que conceitua como dívida intelectual o fenômeno envolvendo o florescimento de sistemas de aprendizado de máquina, sem a correspondente compreensão humana em torno de seu real funcionamento, alertando, desse modo, para o risco envolvendo a completa

⁴ Tradução livre. “A simple analogy may help to make sense of the current situation. The information society is like a tree that has been growing its far-reaching branches much more widely, hastily, and chaotically than its conceptual, ethical, and cultural roots. (...) The risk is that, like a tree with weak roots, further and healthier growth at the top mind be impaired by a fragile foundation at the bottom”. (FLORIDI, 2010, P. 7)

dependência humana por sistemas de IA nas mais diversas atividades sem considerar os efeitos que essa, então denominada, dívida intelectual poderá repercutir a longo prazo.

Nessa linha, o presente capítulo tem o objetivo de traçar considerações acerca dessa combinação entre informação e tecnologia, suas implicações práticas e éticas, tendo por referencial teórico o trabalho de Luciano Floridi – professor e pesquisador de Filosofia e Ética da Informação da Universidade de Yale⁵ e pioneiro na proposição de um campo autônomo da filosofia dedicado à informação (FLORIDI, 2011)⁶. A fim de subsidiar sua investigação, o referido autor⁷ propôs a reconfiguração da maneira de atribuição de sentido e significado ao mundo e às relações surgidas nesse contexto de avanços das TICs por intermédio de neologismos⁸ como reontologização, infoesfera, onlife, hiperhistória, os quais serão abordados, dentre outros assuntos, nos tópicos subsequentes.

1.1 A REVOLUÇÃO INFORMACIONAL

De acordo com Norbert Wiener (1894-1964)⁹, “informação é informação, não é matéria, não é energia”. Há complexidade na definição de informação¹⁰, o qual configura elemento-chave dos avanços tecnológicos atuais. Luciano Floridi ressalta a viabilidade de a informação estar atrelada a inúmeros significados e explicações a depender da perspectiva de análise a ser adotada (2010, p.1), apontando, por esse motivo, a inexistência de uma única teoria para conceituação da informação. O referido filósofo vale-se, em suas reflexões, de uma abordagem

⁵ Digital Ethics Center. *People*. Disponível em: <https://dec.yale.edu/people/luciano-floridi>. Acesso em: 17 fev. 2025.

⁶ Sobre a necessidade de uma Filosofia da Informação: “Given the unprecedented novelties that the dawn of the information era is producing, it is not surprising that many of our fundamental philosophical views, so entrenched in history and above all in the industrial age, may need to be upgraded and complemented, if not entirely replaced”. (FLORIDI, 2014, p. viii)

⁷ Nesse sentido, vale conferir o seguinte trecho da obra *The Fourth Revolution*: “Finally, the reader will see that this book contains plenty of terminology that is only tentative, with neologisms, acronyms, and technical expressions. (...) We may need to reconsider and redesign our conceptual vocabulary and our ways of giving meaning to, and making sense of, the world (our semanticizing processes and practices) in order to gain a better grasp of our age, and hence a better chance to shape it in the best way and deal successfully with its open problems.” (FLORIDI, 2014, p. x).

⁸ Em relação à criação de neologismos, Luciano Floridi parte da ideia por ele nominada como ‘design conceitual’, decorrente de um projeto filosófico realista “que trata os artefatos semânticos como codependentes da mente e da realidade”, necessário à reflexão dos impactos das tecnologias de informação sobre o mundo e sobre o ser (FLORIDI, 2015, p. 2)

⁹ Norbert Wiener foi professor de matemática do Instituto de Tecnologia de Massachusetts, pesquisador nas áreas de ciência da computação e matemática. A referida frase citada foi publicada pelo autor em sua obra intitulada *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine* (1961, p. 132). Tradução livre. “Information is information, not matter or energy. No materialism which does not admit this can survive at the present day”.

¹⁰ Adicionalmente, vale ressaltar a seguinte compreensão de Moraes (2019, p. 39): “Desde a “virada informacional na Filosofia”, diversas concepções de informação foram desenvolvidas na tentativa de responder a preocupações com o estatuto ontológico e epistemológico da informação”.

interdisciplinar (envolvendo, inclusive, metodologias extraídas da ciência da computação) para pensar problemas filosóficos¹¹ (2011, p. 1) e parte da seguinte premissa: a informação é sustentada pela tecnologia ao mesmo tempo que, sem a informação, a tecnologia não funcionaria¹².

Essa combinação entre informação e tecnologia foi caracterizada, por Floridi, como o fenômeno que impulsionou o surgimento de uma nova revolução científica (em sua compreensão, a quarta revolução científica). Para fins de enquadramento na denominação de revolução, o referido autor adota como parâmetro a existência de transformações profundas sobre a vida humana e o mundo, capazes de provocar um deslocamento do papel do ser humano da posição central desses acontecimentos. Na visão de Floridi, a 1ª revolução se constituiu a partir da teoria heliocêntrica de Copérnico, que acabou por retirar a terra/a humanidade do centro do universo; a 2ª, partiu da afirmação de Charles Darwin de que todas as espécies se originam de um ascendente em comum e a partir da seleção natural, retirando a humanidade do centro do reino biológico; a 3ª, foi provocada por Sigmund Freud, ao apontar para a existência de uma dimensão inconsciente da mente, inacessível pelo indivíduo, que, por isso, foi retirado do centro da racionalidade pura (FLORIDI, 2010, p. 9).

A revolução informacional (4ª), que teve Alan Turing como expoente, sustenta uma realidade em que a inteligência deixa de ser uma característica exclusivamente humana¹³ e, cada vez mais, verificada em máquinas (TICs) com capacidades que, em certas condições, até superam o cérebro humano em termos de velocidade e volume de processamento de informações¹⁴. A retirada do ser humano do centro das relações informacionais gera impactos

¹¹ Sobre a Informação: “Information is notorious for coming in many forms and having many meanings. It can be associated with several explanations, depending on the perspective adopted and the requirements and desiderata one has in mind”. (FLORIDI, 2010, p. 1)

¹² Quanto à escolha de Floridi pela denominação Filosofia da Informação, no lugar de Filosofia da Computação: “[...] PI [philosophy of information] privileges ‘information’ over ‘computation’ as the pivotal topic of the new field because it analyses the latter as presupposing the former. PI treats ‘computation’ as only one (although perhaps the most important) of the processes in which information can be involved”. (FLORIDI, 2011, p. 15)

¹³ A esse respeito, interessa resgatar o seguinte trecho de autoria de Luciano Floridi: “Intelligence was, and still is, a rather vague property, difficult to define, but we were confident that no other creature on Earth could outsmart us. Whenever a task required some intelligent thinking, we were the best by far, and could only compete with each other. We thought that animals were stupid, that we were smart, and this seemed the reassuring end of the story. We quietly presumed to be at the centre of the infosphere, joined by no other earthly creature”. (FLORIDI, 2014, p. 91)

¹⁴ Sobre o ponto, vale conferir exemplos em que a inteligência computacional se mostrou expressivamente superior ao de um humano: A quarta revolução trouxe à luz a natureza intrinsecamente informativa da identidade humana. É humilhante, porque compartilhamos essa mesma característica com vários objetos que nos acompanham. Qualquer que seja a característica que define o ser humano como único, não se pode dizer que essa estaria relacionada à capacidade de jogar xadrez, conferir a ortografia de um documento ou traduzi-lo para outro idioma, realizar cálculos, estacionar um carro ou mesmo pousar um avião – tarefas que já são realizadas, em melhor desempenho, pelas TICs. O ser humano já não pode mais vencer uma máquina mesmo em um jogo aleatório como pedra-papel-tesoura, porque o robô é tão rápido que, em um intervalo de 1 milissegundo, é capaz de reconhecer a forma que a mão está construindo, escolhendo quase que simultaneamente, a partir disso, a opção vencedora –

no mundo. É nesse contexto que se fez relevante a análise de fenômenos intrínsecos à informação a partir de uma perspectiva macro – ou seja, que ultrapasse a mera compreensão das TICs como meios de comunicação com o mundo e para o contato de uns com os outros –, e que, portanto, passe a considerar o potencial dessas tecnologias de criar e moldar realidades intelectuais e físicas, alterar a nossa própria autocompreensão como ser, a forma como nos relacionamos em variadas circunstâncias e interpretamos os mais diversos acontecimentos (FLORIDI, 2014, p. vi)¹⁵.

Apesar das repercussões profundas das TICs, a sociedade da informação tornou-se uma realidade recente. O desenvolvimento tecnológico foi um processo que demandou desde teorizações até a possibilidade material, computacional e de custos para a sua efetivação – o que vem ocorrendo de 1950 até os dias de hoje, em um ritmo exponencial e continuado. Por essa razão, entende-se que as grandes transformações provocadas pelas TICs estão sendo experienciadas apenas pela geração atual (FLORIDI, 2014, p.5)¹⁶. Nesse contexto, como pressuposto para compreensão da dimensão dos impactos das TICs sobre a humanidade, a seguir, será abordado o processo de desenvolvimento de teorias, tecnologias e infraestruturas que contribuirão para o desenrolar da chamada revolução informacional.

1.1.1 Inteligência Artificial: software que emula a inteligência humana

As máquinas podem pensar? Esse foi o questionamento inicial apresentado por Alan Turing (1950) que, a fim de gerar maior compreensão a um público que não tinha familiaridade com o que hoje denominamos inteligência artificial, prosseguiu com a sua reformulação na forma de um problema envolvendo o que, então, denominou “jogo da imitação” (Teste de Turing). Esse jogo consistia na apresentação de perguntas por um jogador humano a dois outros jogadores ocultos (dois humanos ou um humano e um computador), cabendo ao primeiro jogador adivinhar se as respostas estariam sendo dadas exclusivamente por jogadores humanos ou não. Turing sustentou que se a máquina for capaz de imitar um ser humano – de forma a

levando o jogador humano a pensar que o computador estaria lendo sua mente. A quarta revolução é esclarecedora na medida em que nos permite entender melhor a nós mesmos na condição de organismo informacional (FLORIDI, 2014, p. 96)

¹⁵ Esses aspectos serão melhor analisados no tópico 1.2. desta pesquisa.

¹⁶ Tradução livre. “However, the recording and transmitting facilities of ICTs evolved into processing capabilities only millennia later, in the few centuries between Johann Gutenberg (c.1400-68) and Alan Turing (1912-54). It is only the present generation that is experiencing the radical transformations, brought about by ICTs, which are drawing the new threshold between history and hyperhistory.” (FLORIDI, 2014, p. 5)

gerar dificuldades ao primeiro jogador de dizer se um computador estaria participando ou não do jogo – essa seria, então, capaz de pensar.¹⁷

Em linhas gerais, a inteligência artificial relaciona-se à capacidade de computadores executarem atividades as quais eram, típica e tradicionalmente, executadas por seres humanos (como decidir, interpretar, reconhecer falas e imagens, processar textos, automatizar processos, analisar dados, identificar padrões). A inteligência artificial se consubstancia em softwares que emulam a inteligência humana, não havendo relação com a aparência de um ser humano, motivo pelo qual, no Teste de Turing, os jogadores ocultos, que estariam em uma sala separada do primeiro jogador, não respondiam às perguntas com a própria voz. O primeiro jogador não poderia ver, ouvir ou tocar os jogadores – justamente porque o jogo consistiria em conferir se a máquina poderia simular a cognição humana, e não propriamente imitar um ser humano em sua forma física. A inteligência artificial não está propriamente relacionada ao hardware¹⁸, mas ao software¹⁹⁻²⁰.

De acordo com Luciano Floridi (2020), a IA trata-se de um software especial que efetua diversas ações que a inteligência humana executa. Para colocar uma aplicação de inteligência artificial em funcionamento presume-se a formulação de uma sequência de instruções bem definidas em linguagem de programação (denominado algoritmo) capaz de ser processada pelo computador, que deverá, então, segui-las para, assim, gerar uma ação por parte da máquina. Além disso, caso se pretenda que a máquina tenha a capacidade de processar informações e, concomitantemente, de aprender com esse processo, torna-se essencial o treinamento do referido algoritmo – etapa que viabilizará o aprendizado pela máquina a partir de conhecimentos consolidados em dados.

A construção (geralmente descrita como programação) e o aprimoramento do algoritmo são etapas que antecedem o funcionamento de um software de inteligência artificial com capacidade de aprendizado e delimitam, em certa medida, o objetivo e alcance das ações a serem desempenhadas por uma máquina. Um dos ramos da IA é o *machine learning*, dedicado à criação de algoritmos capazes de viabilizar o aprendizado pela máquina a partir de dados, gerando como possíveis resultados a identificação de padrões, a indicação de previsões, a realização de classificações e o auxílio na tomada de decisões. A capacidade de gerar resultados,

¹⁷ Para acessar o artigo de Alan Turing *Computing Machinery And Intelligence*: <<https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>>. Acesso em 11 mai 2023.

¹⁸ Hardware está relacionado aos componentes físicos de um computador.

¹⁹ Software está relacionada à parte intangível de um computador constituída por programas e aplicativos.

²⁰ Apesar de a IA não estar propriamente relacionada ao hardware, mas ao software, vale ressaltar que o hardware pode se apresentar como um limitador para o funcionamento do software ou mesmo o software pode ser pensado e construído a partir do hardware disponível.

sobre cujo o programador não possui controle integral, é desenvolvida pela máquina mesmo após o treinamento do software com dados. Outro ramo da inteligência artificial que tem sido responsável pelas grandes mudanças atuais é o *deep learning*, que, por intermédio do treinamento daquilo que se denomina redes neurais²¹⁻²², promove uma forma particular (mais profunda) de aprendizado geradora de resultados mais sofisticados pela máquina, tendo essa forma específica de treinamento da máquina sido responsável por avanços, por exemplo, nos processos de reconhecimento da linguagem humana²³ e de imagens (RUSSEL, 2016).²⁴

Como se observa, a IA tem a informação como elemento fundamental para a sua criação e seu funcionamento (FLORIDI, 2011). A aptidão para uma máquina automatizar processos, sugerir condutas, classificar dados, fazer previsões está intrinsecamente relacionada à sua habilidade de gerenciamento e processamento de informações (contidas e extraídas de dados). Embora Alan Turing (1950) tenha apontado para a possibilidade de as máquinas desempenharem satisfatoriamente o seu papel no jogo da imitação²⁵ – o que levaria à compreensão de que poderiam, de fato, pensar –, o referido cientista da computação reconhece, em seu artigo *Computing Machinery And Intelligence* que esse resultado seria alcançado dentro de cerca de cinquenta anos, quando os computadores atingiriam maior capacidade de

²¹ De acordo com Peixoto e Silva, “[d]efine-se rede neural como um tipo de sistema computacional inspirado pelas propriedades básicas de neurônios biológicos. Uma rede neural é composta por muitas unidades individuais – conectadas por ligações direcionadas; cada qual recebe *inputs* de umas e envia *outputs* a outras, propagando a ativação da rede [...] é possível colocar as redes neurais como a forma pela qual ocorre o aprendizado de máquina profundo: *deep learning*.” (2019, pp. 98-99)

²² Adicionalmente, vale considerar “Artificial neural networks (ANNs) are computing systems inspired by the biological neural networks. They learn (progressively improve performance) to do tasks by considering examples, generally without task-specific programming. While impressive, these technologies are highly tailored to particular tasks.”

²³ Sobre o tema, vale considerar a seguinte definição: “Natural Language Processing is a field that covers computer understanding and manipulation of human language. These technologies analyze human speech for meaning and syntax.” (STANKOVIC *et al*, 2017, p. 6)

²⁴ Ademais, em relação às aplicações práticas da IA, pode-se considerar o seguinte: “As aplicações práticas da IA são encontradas em casa, no carro (e no carro sem motorista), no escritório, no banco, no hospital, no céu... e na Internet, incluindo a Internet das Coisas (que conecta os sensores físicos em constante multiplicação em nossos dispositivos, roupas e ambientes). Alguns estão fora do nosso planeta: robôs enviados para a Lua e Marte, ou satélites orbitando no espaço. Animações de Hollywood, videogames e jogos de computador, sistemas de navegação por satélite e o mecanismo de busca do Google são todos baseados em técnicas de IA. Assim são os sistemas usados pelos financiadores para prever movimentos no mercado de ações e pelos governos nacionais para ajudar a orientar políticas de saúde e transporte. Assim são os aplicativos de telefones móveis. Adicione avatares em realidade virtual e emoção em robôs "companheiros". Até as galerias de arte usam IA – em seus sites e também em exposições de arte de computador. Com menos alegria, os drones militares vagam pelos campos de batalha de hoje – mas, felizmente, os robôs caça-minas também o fazem.” (BODEN, 2018, p. 1-2)

²⁵ Adicionalmente, de acordo com João Moraes, Turing adotou o seguinte pressuposto: “pensar é calcular”. E, a partir disso, defende o seguinte: “dado que computadores digitais operam a partir de cálculos e manipulam regras para organização de símbolos, se considerarmos que pensar consiste, principalmente, na atividade de manipulação de símbolos, de acordo com um conjunto de regras lógicas, constituindo algoritmos, então computadores digitais poderiam, em princípio, pensar.” (2019, p. 23)

armazenamento²⁶. Sobre o tema, Mustafa Suleyman e Michael Bhaskar (2023) indicam que alguns sistemas de IA estariam próximos ou mesmo já superaram o teste de Turing, ressaltando, contudo, que, atualmente, mais importante que avaliar se uma máquina é capaz de pensar, seria compreender o que ela poderia fazer no mundo real com supervisão mínima, propondo, portanto, o “Teste de Turing moderno”, em que a aprovação nesse teste resultaria em profundos efeitos sobre a sociedade e a economia:

Passar em nosso novo teste significará que as IA's não apenas poderão redesenhar estratégias de negócios, mas também ajudar a vencer eleições, gerenciar infraestruturas e alcançar diretamente objetivos de qualquer natureza para indivíduos ou organizações. Elas realizarão nossas tarefas do dia a dia — organizar festas de aniversário, responder e-mails, administrar agendas — mas também serão capazes de conquistar territórios inimigos, enfraquecer concorrentes, invadir e assumir o controle de seus sistemas centrais. Do trivial e cotidiano ao extremamente ambicioso, do encantador ao assustador, a IA será capaz de concretizar ações com supervisão mínima. (Tradução livre. SULEYMAN, 2023)²⁷

Portanto, apesar de a inteligência artificial estar relacionada mais ao desenvolvimento de softwares, um fator limitador para a concretização de ações que buscam emular a inteligência humana é o próprio hardware, que se constitui de componentes físicos de um computador, dentre eles a memória e os processadores. Nesse sentido, observa-se que a infraestrutura física para que a informação a ser utilizada por um programa de IA seja armazenada e gerenciada mostrou-se essencial ao real desenvolvimento e à mais ampla utilização da referida tecnologia. Desse modo, o subtópico seguinte destinar-se-á à exposição sobre a big data que, a partir do progressivo aumento da capacidade computacional em termos de coleta, armazenamento e processamento, potencializou os usos de programas de inteligência artificial nos mais variados campos de nossas vidas diárias.

1.1.2 Big Data: o súbito aumento de dados

Diz-se que dados são o novo petróleo da atualidade (HOLMES, 2017, p. 20)²⁸ tamanho seu potencial de geração de riquezas e sua relevância na condução de estratégias, decisões e atividades do dia a dia. Com dados, comportamentos humanos e fenômenos naturais são

²⁶ Sobre o ponto, destaca-se o seguinte trecho do artigo: “I believe that in about fifty years’ time it will be possible to programme computers, with a storage capacity of about 10^9 , to make them play the imitation game so well that an average interrogator will not have more than 70 per cent, chance of making the right identification after five minutes of questioning” (TURING, 1950)

²⁷ Disponível em: < <https://www.technologyreview.com/2023/07/14/1076296/mustafa-suleyman-my-new-turing-test-would-see-if-ai-can-make-1-million/>>. Acesso em 07 mai 2024

²⁸ Sobre a referida frase, adicionalmente, vale considerar o seguinte: “It’s a catchy phrase and suggests that data, like oil, is extremely valuable but must first be processed before that value can be realized” (HOLMES, 2017, p. 20)

suscetíveis a uma maior previsibilidade, diagnósticos de doenças podem ocorrer de forma mais diligente, experiências personalizadas na interação do ser humano com o mundo tornam-se regulares, avanços científicos e descobertas passam a ser mais frequentes na medida em que a pesquisa científica pode se valer da capacidade de processamento de um grande volume de dados. As funções dos dados são inúmeras, e sua mais ampla utilização tem promovido reflexões de ordem desde prática e mercadológica até mesmo filosófica, ante o seu potencial de transformação do mundo, da sociedade e das pessoas.

O termo big data²⁹ refere-se a uma elevada quantidade de dados gerados eletronicamente e/ou pertencentes a grandes bases de dados que, diante de seu volume, sua variedade e sua velocidade de produção (3 V's), demandam a utilização de algoritmos capazes de revelar seus eventuais significados e utilidades (HOLMES, 2017, p. 7)³⁰. Por exemplo, nas redes sociais, são geradores de dados os cliques efetuados pelo usuário durante sua navegação na internet, o tempo dedicado à visualização de dado conteúdo, as escolhas de mídias para entretenimento e aprendizado, as 'curtidas' e os comentários registrados em postagens, a sinalização de interesse por certos conteúdos e produtos, a publicação de textos e imagens. As tecnologias existentes são capazes de extrair dados diversificados a todo momento. A partir disso, recursos destinados à manutenção de usuários conectados a uma determinada plataforma podem ser melhor otimizados, elevando-se o consumo de bens e serviços imateriais, além de proporcionar o uso dirigido e personalizado de estratégias de marketing.

Inclusive, com o aumento da capacidade computacional, tornou-se crível a coleta, o processamento e o uso instantâneo do dado (HOLMES, 2017, p. 10). Por exemplo, transformou-se em algo factível a sujeição de pacientes a um monitoramento a distância e em tempo real por intermédio tecnologias que permitem a obtenção de dados relativos à pressão sanguínea, à temperatura corporal, aos batimentos cardíacos, à saturação arterial de oxigênio (HOLMES, 2017, p. 9). Os carros autônomos são capazes de irem de um ponto a outro, de forma eficiente, e sem demandar intervenção humana direta (apesar das variações diárias do tráfego de veículos) em decorrência da capacidade de processamento instantâneo de dados coletados em tempo real relacionados à trajetória, aos obstáculos, ao volume de carros, à identificação de incidentes que venham a prejudicar ou facilitar a mobilidade do automóvel.

²⁹ Em 1997, foi publicado o primeiro artigo que trouxe o termo "big data" pelos pesquisadores Michael Cox and David Ellsworth. Informação disponível em: <<https://www.forbes.com/sites/gilpress/2013/05/09/a-very-short-history-of-big-data/?sh=4f9911c865a1>>. Acesso em 05 jul. 2023

³⁰ Por exemplo, as redes sociais são grandes geradoras de dados diariamente: "As redes sociais também geram uma grande quantidade de dados, com o Facebook e o Twitter no topo da lista. Em meados de 2016, o Facebook tinha, em média, 1,71 bilhão de usuários ativos por mês, todos gerando dados, resultando em cerca de 1,5 petabytes (Pb; ou 1.000 Tb) de dados de log da Web todos os dias". (HOLMES, 2017, p. 8)

Para se ter uma ideia da dimensão que a big data representa, vale trazer o significado dos 3 Vs que caracterizam esse termo, propostos por Doug Laney (2001), que correspondem a volume, variedade e velocidade. Quanto ao volume, tem-se que a big data cuida de uma grande quantidade de dados coletados de inúmeras fontes, tais como das redes sociais, de cadastros, dos sensores instalados para captar certa ação, dos objetos com tecnologia da internet das coisas. Em relação à variedade, extrai-se da diversidade de dados no tocante ao seu formato (vídeos, textos, números, imagens) e ao seu tipo (dados estruturados, semiestruturados e não estruturados, características que dizem respeito ao grau de organização). No que toca à velocidade, esse termo se relaciona à rapidez de geração dos dados, como também à celeridade para que esses sejam processados e analisados³¹.

Como se extrai, a big data está intrinsecamente relacionada à capacidade de armazenamento e ao desenvolvimento da tecnologia computacional de hardware e de software³². Os dados aumentam e podem ser melhor aproveitados na medida em que a capacidade de coleta, armazenamento e processamento também se elevam. Dados brutos (não processados) por si sós não expressam sentido e valor, esperando-se da big data, além da coleta e do armazenamento de dados, o seu processamento e sua transformação em informações relevantes e úteis. Portanto, nota-se que os atributos referentes à velocidade, à variedade e à velocidade são indissociáveis para a conceituação, embora de difícil precisão³³ do que se trata a big data.

Ademais, a título exemplificativo da evolução na capacidade de armazenamento, vale trazer que, em 1956, o primeiro disco rígido desenvolvido pesava mais de uma tonelada, ocupava um espaço considerável e possuía a capacidade de armazenamento médio de 5 Mb. Atualmente, enxerga-se com naturalidade a possibilidade de se adquirir, a um preço proporcionalmente mais acessível se comparado a 1956, um computador pessoal com capacidade superior a 8 Tb, ou seja, pelo menos 1.677.722 vezes maior que o armazenamento de um disco rígido desenvolvido em 1956 (HOLMES, 2017, p. 26). Vive-se hoje a chamada era

³¹ Mais recentemente, foram acrescentados outros V's a concepção de Big Data, os quais representam os termos valor, visualização e veracidade (HOLMES, 2017, p. 19-20)

³² Ademais, vale destacar que esses requisitos proporcionaram avanços no âmbito da IA, mais precisamente, do deep learning. De acordo com Kai-Fu Lee, “as redes neurais precisam de grandes quantidades de duas coisas: poder de computação e dados. Os dados ‘treinam’ o programa para reconhecer padrões, fornecendo muitos exemplos, e o poder computacional permite que o programa analise esses exemplos em alta velocidade (2019, p. 22)

³³ Sobre o ponto, Floridi faz a seguinte consideração: “Despite the importance of the phenomenon, it is unclear what exactly the term ‘big data’ means.” (2014, p. 13) Após, citando a definição sustentada pela National Science Foundation (NSF) e a National Institutes of Health (NIH), Luciano Floridi reproduz a seguinte definição: “The phrase ‘big data’ in this solicitation refers to large, diverse, complex, longitudinal, and/or distributed data sets generated from instruments, sensors, Internet transactions, email, video, click streams, and/or all other digital sources available today and in the future.” (2014, p. 13)

dos zettabytes³⁴ (FLORIDI, 2014, p. 13-17), unidade de medida de armazenamento em quantidade extremamente elevada e que tem sido utilizada para expressar o volume de dados, até o momento, gerados e armazenados.

Como se nota, o surgimento da big data foi resultado direto do desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação – hardwares, softwares, infraestrutura de rede, plataformas destinadas à viabilização da comunicação –, além da redução de custos de produção, utilização e acesso a tais tecnologias³⁵. E, como um sistema que se retroalimenta, a big data, pelo seu potencial de transformação e sua importância em inúmeras atividades, vem se apresentando como um propulsor para criação e desenvolvimento dessas TICs responsáveis pelas profundas mudanças observadas na realidade³⁶.

O subtópico a seguir destinar-se-á a trazer uma abordagem sobre a internet, rede global de computadores, que foi fundamental à ampliação do uso da inteligência artificial e da geração de dados impulsionadores da big data.

1.1.3 Internet: criação do ciberespaço e de uma sociedade hiperconectada

A troca de informações independentemente das fronteiras físicas viabilizou maior conexão, interação e comunicação não só entre pessoas como entre pessoas e objetos e, até mesmo, entre objetos (Internet das Coisas - IoT). A criação de uma rede global de computadores (ciberespaço) tornou a interação virtual lugar comum nos dias atuais, tornando-se natural a adoção de inúmeras rotinas envolvendo o acesso à internet, principalmente por aqueles denominados nativos digitais³⁷. Essa rede de conexão global não nasceu pronta da forma como

³⁴ Um zettabyte equivale a um trilhão de gigabytes. De acordo com Luciano Floridi, as tecnologias de informação e comunicação viabilizaram a chamada era dos zettabytes: “Thanks to ICTs, we have entered the age of the zettabyte. Our generation is the first to experience a zettaflood, to introduce a neologism to describe this tsunami of bytes that is submerging our environments. In other contexts, this is also known as ‘big data’”. (2014, p. 13-14)

³⁵ Acerca do aumento do poder computacional e da redução de custos ao longo do tempo, vale trazer o seguinte: “It is known as Moore’s Law and suggests that, over the period of development of digital computers, the number of transistors on integrated circuits doubles approximately every two years. Figure 6 is less famous but equally astonishing. It tells you a similar story, but in terms of decreasing cost of computational power. [...] Whether you find Figure 5 or Figure 6 more compelling, the conclusion is the same: increasingly more power is available at decreasing costs, to ever more people, in quantities and at a pace that are mind-boggling. The limits of computing power seem to be mainly physical. (FLORIDI, 2014, pp. 6-8).

³⁶ No subtópico 1.2.3 desta pesquisa, será exposto a noção de hiperhistória, nova perspectiva surgida diante do papel central assumidos pelas tecnologias da informação e da comunicação. Sobre o tema, vale apontar o seguinte trecho da obra de Floridi: “Around the beginning of the 3rd millennium, or future historian may conclude, innovation, welfare, and added value moved from being ICT-related to being ICT-dependent. She might suppose that such a shift required unprecedented levels of processing power and huge quantities of data.” (2014, p. 6)

³⁷ Na obra “Nativos Digitais, Imigrantes Digitais”, o professor Marc Prensky faz a seguinte consideração em relação aos que ele denominou nativos digitais: “Os alunos de hoje – do maternal à faculdade – representam as primeiras gerações que cresceram com esta nova tecnologia. Eles passaram a vida inteira cercados e usando

se apresenta no presente. O desenvolvimento de ferramentas e funcionalidades e a criação das mais diversas plataformas online ocorreram ao longo das últimas décadas e assim seguem ocorrendo até o momento³⁸.

Conforme esboça o autor Hugo Lança “a internet é uma realidade complexa que inclui hardware, software, infraestruturas técnicas, aplicações e os conteúdos que navegam pelos servidores” (2019, p. 23), além de se tratar de um “espaço de comunicação atípico, pela inexistência de um mediador, não [ter] um dono, um presidente, um conselho de administração, um parlamento ou um governo, uma pessoa, entidade ou estado que dê a última palavra” (2019, p. 31). A informação anseia a liberdade, “a distribuição geográfica dos usuários e a natureza de seu conteúdo tornam a internet especialmente resistente à regulação estatal” (BOYLE, 2018, p.190). Extrai-se desses aspectos que o espaço de criação e a difusão de informações valeram-se de uma ampla margem de liberdade, o que foi responsável, em alguma medida, por impulsionar inovações provenientes do uso da internet.

Dentre as funcionalidades e ferramentas disponibilizadas nas últimas décadas, vale citar o acesso a páginas hospedadas na internet (WWW – *World Wide Web*), o e-mail pessoal, os mecanismos de busca como Yahoo e Google que facilitaram a pesquisa por informações difundidas na rede, aplicações destinadas à difusão de vídeos como o YouTube e de áudios como o Spotify, o comércio eletrônico fomentado por plataformas como a Amazon, as redes sociais a exemplo do X, Instagram e Facebook, aplicativos de mensagens instantâneas como Whatsapp, Telegram e Line. Por intermédio de criações proporcionadas pela internet e responsáveis pela virtualização de inúmeras experiências, um novo modo de vida foi atingido. A comunicação a distância e em tempo real gerou transformações no âmbito da prestação de serviços, do comércio, do entretenimento, da educação, do marketing, do avanço científico etc.

A computação em nuvem também foi uma realidade proporcionada pela internet. Por intermédio dessa tecnologia, sistemas de computadores – tanto recursos de hardware como de software – passaram a ser acessíveis por usuários mediante acesso à internet por dispositivos eletrônicos como computadores, tablets e celulares, independentemente de elementos como memória e modelo do aparelho. Desse modo, viabilizou-se mecanismos para que assinantes

computadores, vídeo games, tocadores de música digitais, câmeras de vídeo, telefones celulares, e todos os outros brinquedos e ferramentas da era digital” (2001)

³⁸ Para informações sobre aspectos técnicos acerca do funcionamento da internet: “The Internet is not one network but a global network of networks that are bound together through standards and protocols, relying on hardware and software for information flows. Its decentralized, complex, and multi-layered character explains why its maintenance takes many actors and organizations. [...] This model divides the Internet into three layers: the content layer (information to interact with), the logical infrastructure layer (software), physical infrastructure (wires, cables)” (FLORIDI, CATH, TADDEO, 2018)

pudessem acessar um serviço customizado em atenção às suas demandas e necessidades pessoais, com programas de computador sujeitos a constantes atualizações para implementação de melhorias, e possibilidade de armazenamento de arquivos digitais para uso pessoal ou compartilhado.

Outra inovação de impacto em nossas atividades diárias foi a criação da Internet das Coisas (IoT – Internet of Things), que envolve a coleta de dados por sensores submetidos a estímulos (que podem ser de calor, luz, movimento, pressão, químico), a transmissão de desses dados a outros objetos conectados à internet e a realização de ações. Objetos físicos foram modelados para se comunicarem entre si sem a necessidade de intervenção humana direta. Essa estrutura formada por objetos integrados à internet, sensores e softwares tem viabilizado a automação, a facilitação e a transformação de inúmeras atividades cotidianas, tecnologia essa que tem sido cada vez mais adotada em dispositivos domésticos, em carros autônomos, em relógios digitais integrados a celulares, entre muitos outros (STANKOVIC *et al*, 2017, p. 11).³⁹

Ademais, vale ressaltar que a Internet das Coisas tem viabilizado também o aumento cada vez maior da produção de dados, e, por sua vez, ampliado a capacidade de automação promovida pelas máquinas. As tecnologias de informação e comunicação têm gerado impactos em vários aspectos da vida humana apesar da sua invisibilidade. E, de acordo com Floridi, embora os dados gerados sejam invisíveis aos olhos humanos, como o oxigênio que respiramos, esses estão se tornando vitais e crescendo exponencialmente (2014)⁴⁰.

Como se observa, a internet tem promovido a criação e o desenvolvimento de outras tecnologias. A desnecessidade de meio físico para transmissão de dados e a desterritorialização de ações pelo uso de uma estrutura de rede (MUSIANI, 2012) tornou possível a Internet das Coisas, a computação em nuvem, além de permitir a formação da big data e promover maior sofisticação no uso da linguagem de programação. Por exemplo, oportuno mencionar a criação das moedas digitais (como o Bitcoin), que, valendo-se da infraestrutura da internet e da

³⁹ Em relação a essa forma de interação máquina-máquina, Luciano Floridi traz a seguinte consideração: “Nas interações máquina-máquina, um sistema de TIC, como um medidor ou sensor, monitora e registra um evento, como o estado da superfície da estrada, e comunica os dados resultantes por meio de uma rede a um aplicativo, que processa os dados e atua sobre eles, por exemplo, adaptando automaticamente o processo de frenagem de um carro, se necessário” (2014, p. 9).

⁴⁰ Sobre o ponto, vale reproduzir os seguintes trechos: “Quase todos os MIPS (milhões de instruções por segundo) são invisíveis para nós, como o oxigênio que respiramos, mas estão se tornando quase tão vitais e estão crescendo exponencialmente. Dispositivos computacionais de todos os tipos geram uma quantidade assombrosa de dados, muito mais dados do que a humanidade jamais viu em toda a sua história. Este é o outro recurso que tornou possível a hiper-história: zettabytes. (...) Todos os dias, novos dados suficientes são gerados para encher oito vezes todas as bibliotecas dos EUA. É claro que exércitos de dispositivos de TIC estão trabalhando constantemente para nos manter à tona e navegar por esse oceano de dados. Todos esses são números que continuarão crescendo rápida e constantemente no futuro previsível, especialmente porque esses mesmos dispositivos estão entre as maiores fontes de dados adicionais, que por sua vez exigem, ou simplesmente possibilitam, mais TICs”. (FLORIDI, 2014, p. 13)⁴⁰

tecnologia blockchain, tornaram possível transações online entre partes interessadas situadas em várias regiões do globo de forma segura e sem a necessidade de uma autoridade central para sua validação.

A internet tornou viável uma sociedade hiperconectada, rodeada por sensores, máquinas e dispositivos capazes de promover comunicação, geração e manejo de grandes volumes de dados, automação de ações em tempo real para cada situação concreta sem a necessidade de um comando direito proveniente de um ser humano⁴¹. Toda essa estrutura baseada em tecnologia para a gestão da informação fez surgir o que Luciano Floridi (2014) então denominou infoesfera, conceito a ser melhor explorado nos tópicos subsequentes deste capítulo, e que expressa uma parcela das transformações que as TICs estão exercendo sobre o mundo e sobre o ser humano.

1.2 A REONTOLOGIZAÇÃO DA REALIDADE: OS IMPACTOS DA REVOLUÇÃO INFORMACIONAL SOBRE O ESPAÇO, A IDENTIDADE E O TEMPO

Como consequência da revolução digital, uma nova perspectiva possível de análise do mundo e do ser humano surgiu: uma dimensão informacional dos mais variados fenômenos. A reontologização da realidade decorre, em linhas gerais, da passagem de uma ontologia materialista – em que objetos e processos físicos exerciam um papel fundamental no mundo e na forma de interação entre sujeitos –, para uma ontologia informacional, em que a informação passa a ser o elemento central das mais diversas interações (FLORIDI, 2010, p.12). E, como consequência disso, passamos a viver em um ambiente cada vez mais sincronizado (tempo), deslocalizado (espaço) e correlacionado (interação) (FLORIDI, 2015, p. 9)⁴².

Há aqueles que, por um extremo, entendem a completa inexistência de novidades causadas pela tecnologia em relação ao ser humano, ao sustentarem: “[n]ão há nada de novo; a natureza humana nunca muda, a situação do ser nunca muda [...] trata-se de apenas mais uma

⁴¹ A partir desse contexto, Floridi ressalta o poder reontologizante das TIC, “que não só aumentam epistemologicamente as capacidades dos agentes como permite a construção de novos espaços onde o agente pode estar telepresente interativamente” (2015a, p. 44)

⁴² Sobre a reontologização, Luciano Floridi a retrata da seguinte forma: “Reontologizar é outro neologismo que introduzi em Floridi (2007a) para me referir a uma forma muito radical de reengenharia, que não apenas projeta, reconstrói ou reestrutura um sistema (por exemplo, uma empresa, uma máquina ou algum artefato), mas que também transforma fundamentalmente sua natureza intrínseca, ou seja, sua ontologia ou essência. [...] A maneira mais óbvia pela qual as TICs estão reontologizando a infoesfera diz respeito à transição de dados analógicos para dados digitais e, em seguida, ao crescimento cada vez maior de nosso espaço informacional. A reontologização radical da infoesfera se deve em grande parte à convergência fundamental entre recursos digitais e ferramentas digitais. A ontologia das tecnologias de informação disponíveis (por exemplo, software, algoritmos, bancos de dados, canais de comunicação e protocolos etc) é, agora, a mesma (logo, completamente compatível com a) ontologia de seus objetos, dos dados brutos manipulados” (FLORIDI, 2015, p. 6-7)⁴²

tecnologia, já vivemos isso antes, etc.”. Em torno dessa visão, Floridi a refuta sustentando que as TICs promoveram o acréscimo de uma nova dimensão de análise sobre o ser (dimensão informacional). Em adição, o referido autor, em entrevista, ressaltou: “hoje faz muito sentido nos vermos como organismos informacionais: organismos que vivem, sofrem, florescem, trocam informações (...) [podendo] toda essa informação nos tornar saudáveis ou doentes, felizes ou infelizes” (LA PORTA; NABONA, 2021, p. 120-1)⁴³.

Inclusive, o filósofo da informação Capurro (2010) sustenta que as TICs já fazem parte de nossas vidas, estando elas integradas, inclusive, a experiências corpóreas, e aponta: “se é verdade que mudamos a tecnologia, também é verdade que a tecnologia nos transforma, transformação essa que ocupa um espaço central em nossas experiências corpóreas”⁴⁴. As mudanças promovidas pelas TICs transcendem os seus impactos sobre os meios físicos, exercendo influência também sobre o próprio ser humano (corpo e mente) ante a uma sofisticação de ordem tecnológica que admite facilmente sua interação a experiências humanas. A alteração da autocompreensão do ser humano no mundo sofre impactos diretos da capacidade de as TICs interferirem na forma como pensamos, agimos e nos adaptamos.

Muitas são as questões que orbitam essa nova realidade informacional. Em essência, Luciano Floridi, em suas obras, vale-se da filosofia⁴⁵ para identificar e refinar as perguntas que preocupam a humanidade e, ao mesmo tempo, “oferecer um espectro de respostas que, assim como as perguntas, evoluem com a evolução da humanidade, mas permanecem sempre abertas intrinsecamente ao debate informado, razoável e urbano” (FLORIDI, 2020⁴⁶)⁴⁷. De acordo com

⁴³ Tradução livre. “There are people who say: “Oh, nothing new; human nature never changes, the human predicament never changes.... It’s just another technology, we have seen this before, etc.”. Well, yes and no. It is true that we are born, we live and we will die. In that sense, history never changes. But it would be silly to say that nothing has changed since the time of Socrates onwards, that we live the same life, we have the same expectations, the same values. That’s not true. History has changed dramatically Today it makes a lot of sense to see ourselves as informational organisms (Floridi 2014, 98): organisms that live, suffer, flourish, exchange information. What we absorb from our environment, what we put into our environment, what we exchange in our environment ... gossip, caresses – this also is information – kisses and shouts, bad words and graffiti, the mass media and WhatsApp messages ... all that information is what makes us healthy or sick, happy or unhappy”.” (LA PORTA; NABONA, 2021, p. 120-1)

⁴⁴ Tradução livre. “If it is true that we change technology then it is also true that technology transforms us. This transformation is at the heart of our bodily experience” (CAPURRO, 2010)

⁴⁵ Vale ressaltar o contexto em que Floridi apresenta a proposta de uma Filosofia da Informação: “Nowadays, the pulling force of innovation is represented by the complex world of information and communication phenomena, their corresponding sciences and technologies and the new environments, social life, existential and cultural issues that they have brought about. This is why PI [Philosophy of Information] can present itself as an innovative paradigm.” (FLORIDI, 2011, p. 12)

⁴⁶ Entrevista disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/604136-ser-humano-e-inteligencia-artificial-os-proximos-desafios-do-onlife-entrevista-com-luciano-floridi>

⁴⁷ Para compreensão do desenvolvimento das ideias do referido autor, vale considerarmos as seguintes perguntas iniciais⁴⁷: “Como podemos assegurar que colheremos seus benefícios? O que poderíamos fazer para identificar, coordenar e fomentar as melhores transformações tecnológicas? Quais são os riscos implícitos em transformar o mundo em um ambiente progressivamente amigável às TICs? Nossas tecnologias irão nos capacitar e nos

os subitens seguintes, vivemos em um ambiente permeado de informações (inforesfera); sem fronteiras entre o espaço offline e o espaço online (onlife); em que assumimos o papel de agentes informacionais (inforgs), os quais produzem e consomem informações a todo momento. Essa nova dimensão dá luz a reflexões e a novas perguntas em torno das causas e das possíveis consequências dos fenômenos informacionais e da codependência cada vez mais evidente entre sociedade e tecnologia (culminando na chamada hiperhistória). A mudança testemunhada é radical (FLORIDI, 2013, p. 6), fazendo surgir desafios inéditos e de urgente enfrentamento.

1.2.1 Infoesfera: uma nova dimensão do espaço

A revolução informacional culminou na criação de uma nova dimensão do espaço: a infoesfera⁴⁸ – que retrata um ambiente instituído e estabelecido pelos mais diversos fenômenos informacionais, em que indivíduos interagem entre si, as máquinas interagem entre si, e ambos uns com os outros. Esse novo ambiente surge como resultado do funcionamento, das ações e das características próprias das tecnologias digitais, tais como (i) o seu potencial de desfisicalizar/desmaterializar processos e objetos físicos; (ii) a invisibilidade do processamento de informações pelo computador; (iii) a existência de tecnologias, denominadas por Floridi como sendo de 3ª ordem, capazes de interagir entre si (em uma relação máquina-máquina) de forma independente e direta; (iv) o potencial de redução do chamado atrito informacional; (v) as adaptações realizadas sobre o ambiente para o melhor desempenho das TICs (FLORIDI, 2014).

O fenômeno da desfisicalização/desmaterialização do mundo – item (i) – tem promovido uma alteração de nossa perspectiva metafísica da natureza da realidade – transição “de uma metafísica materialista, na qual os objetos e processos físicos desempenham um papel fundamental, para uma metafísica informacional”, em que esses mesmos objetos e processos deixam de depender de um suporte físico para seguirem cumprindo seu papel por intermédio de um meio virtual (FLORIDI, 2010, p.12)⁴⁹. Ainda, aponta-se para um processo de dissolução

empoderar, ou irão restringir nossos espaços físicos e conceituais e nos forçar silenciosamente a nos ajustarmos a eles porque essa é a melhor, ou às vezes a única, maneira de fazer as coisas funcionarem? As TICs podem nos ajudar a resolver nossos problemas sociais e ambientais mais prementes ou vão agravá-los? Estas são apenas algumas das questões desafiadoras que a revolução informacional está colocando.” (FLORIDI, 2014, p. vii)

⁴⁸ Esse termo foi criado por Floridi (1999) tendo por base a ideia de ‘biosfera’, que se refere à uma região do planeta que sustenta a vida (FLORIDI, 2015, p. 6)

⁴⁹ Sobre o ponto, vale reproduzir os exemplos trazidos pelo referido autor os quais ilustram a dimensão dessa transformação: “[...] as experiências mais dramáticas ou os sentimentos mais tocantes, da guerra ao amor, da morte ao sexo, podem ser vivenciados dentro de um ambiente virtual, adquirindo uma aura informacional. Arte, bens, entretenimento, notícias, trabalho e outros podem ser colocados e experimentados por detrás de uma tela de um

das fronteiras entre o analógico (offline, baseado em carbono) e o digital (online, baseado em silício), em que, cada vez mais, o digital tem se expandido e se fundido com o analógico; em que o offline e o online tendem a se tornar indistintos; em que objetos e processos deixam de depender de um suporte físico para existirem ou mesmo impactarem a realidade (FLORIDI, 2015, p. 8). Sobre o ponto, Floridi faz a seguinte observação: “[a] informatização gradual de artefatos e de ambientes (sociais) inteiros significa que está se tornando difícil entender como era a vida em tempos pré-digitais. Em um futuro próximo, a distinção entre online e offline se tornará cada vez mais indistinta e depois desaparecerá” (FLORIDI, 2014, p. 43)⁵⁰.

A título ilustrativo dos impactos provocados por esse fenômeno da desmaterialização, vale considerar, por exemplo, o compartilhamento de um arquivo de música – que, atualmente, não depende mais de um suporte físico, tal como um CD (Compact Disc), para que possa ser ouvido. Ainda, esse arquivo pode ser perfeitamente copiado, transmitido e acessado por terceiros sem perda de qualidade, e sem diferença em relação ao arquivo original (a cópia e o original são indistinguíveis). Nesse cenário – em que a desmaterialização provoca a alteração da qualidade do sujeito, de detentor de um CD por ele adquirido para, por exemplo, um assinante de uma plataforma de *streaming* que reproduz músicas (ex.: Spotify, Deezer, Amazon Music, Youtube Music) – “o direito de uso é percebido como tão importante quanto o direito de propriedade”⁵¹ (FLORIDI, 2010, p. 12).

Esse exemplo concreto compreende o fenômeno da desfisicalização e coloca em evidência três propriedades da informação como mercadoria (FLORIDI, 2014, p. 51-2): (a) a não rivalidade, ou seja, o consumo da informação por uma pessoa não impede que o mesmo seja feito por outro no mesmo momento – o que não se observaria no caso da mercadoria física em que, por exemplo, o empréstimo de um CD limitaria o seu uso em favor de seu detentor, excluindo a do proprietário; (b) a tendência à não restrição do acesso a informações – uma vez que a restrição seria a exceção (em caso de informações sigilosas, militares, envolvendo propriedade intelectual etc.) –, sendo essas mais acessíveis e compartilháveis quando comparado a informações armazenadas a algum suporte físico; (c) o custo de reprodução da informação tende a ser desprezível, admitindo-se a replicação de um mesmo arquivo de computador (ao mesmo tempo e por usuários distintos) sem

computador. De uma moldura virtual, objetos e indivíduos podem se tornar *tokens* totalmente substituíveis e, muitas vezes, absolutamente indistinguíveis de modelo ideal [...]” (FLORIDI, 2011, p. 8),

⁵⁰ Tradução livre. “The gradual informatization of artefacts and of whole (social) environments means that it is becoming difficult to understand what life was like in pre-digital times. In the near future, the distinction between online and offline will become ever more blurred and then disappear.” (FLORIDI, 2014, p. 43)

⁵¹ Tradução livre. “Less stress on the physical nature of objects and a processes means that the right of usage is perceived to be at least as important as the right to ownership”. (FLORIDI, 2010, p. 12)

preocupações com despesas com materiais (ex.: CDs)⁵². Essas propriedades ressaltam a maleabilidade dos objetos informacionais, a qual os diferencia dos objetos físicos.

Ademais, a infoesfera se expressa também em decorrência da invisibilidade da forma de funcionamento das máquinas – item (ii). Embora as transformações provocadas pelas TICs carreguem consigo elevado potencial de impacto, paradoxalmente, esse processo é sutil e invisível. Tais tecnologias são incorporadas no dia a dia sem, muitas vezes, causar qualquer tipo de perplexidade a seus usuários. A estrutura computacional que sustenta e processa informação não demanda conhecimento técnico em computação pelo seu usuário para que, por exemplo, um computador possa ser, então, por ele utilizado. Essa invisibilidade viabiliza, assim, maior aproximação dos indivíduos às tecnologias digitais (que, por essa característica, as tornam mais amigáveis ao ser humano – FLORIDI, 2014, p. 40), contribuindo para o estabelecimento do ambiente informacional.

Outro elemento que integra a infoesfera são as tecnologias de 3ª ordem – item (iii). Floridi as conceitua como tecnologias que tornam possível a interação máquina-máquina sem a participação direta do ser humano para a transmissão, o processamento e a apresentação de respostas a comandos pela máquina. As máquinas conversam entre si para, a partir de sua programação (invisível ao usuário), provocar interferências no ambiente de forma autônoma e independentemente de um comando humano prévio e imediato para tanto. Nesse sentido, “[a]s TICs podem processar dados de forma autônoma e inteligente e, com isso, serem responsáveis pelos seus próprios comportamentos [...] dispensando as interações humanas para existir e expandir” (FLORIDI, 2014, p. 32).

Diversamente, as tecnologias de 1ª e 2ª ordens foram caracterizadas por Floridi (2014, p. 25-34) como sendo aquelas que teriam o ser humano como partícipe essencial no seu funcionamento. Nas de 1ª ordem⁵³, a tecnologia atinge a finalidade esperada pelo indivíduo – por exemplo, os chinelos (tecnologia) protegem os pés (usuário) da areia quente (situação que induz a existência da tecnologia em questão) –, em uma relação Humano-Tecnologia-Natureza. Nas de 2ª ordem⁵⁴, a tecnologia existe para dar sentido a outra tecnologia, existindo uma mútua dependência entre ambos – por exemplo, a chave-de-fenda é uma tecnologia de 2ª ordem, pois

⁵² Essas propriedades dos objetos informacionais deram origem a novos modelos de negócios, tal como no exemplo explorado por Floridi: “However, some new business models are already addressing such novelties by rethinking how contents are packaged and sold in the twenty-first century. In 2013, Amazon, for example, began offering buyers of printed books the corresponding ebooks for free, or at a discounted price.” (2014, p. 52)

⁵³ Sobre as tecnologias de 1ª ordem: “When technologies are in-between human users and natural prompts, we may qualify them as first-order” (FLORIDI, 2014, p. 26)

⁵⁴ Sobre as tecnologias de 2ª ordem: “Second-order technologies are those relating users no longer to nature but other technologies; that is, they are technologies whose prompter are other technologies” (FLORIDI, 2014, p. 27)

existente para apertar um parafuso (que figura como uma tecnologia que induz a existência de outra) –, em uma relação Humano-Tecnologia-Tecnologia. Quanto às tecnologias de 3ª ordem⁵⁵, a tecnologia não só depende da existência de outra, como será consumida por uma outra tecnologia, em uma relação: Tecnologia-Tecnologia-Tecnologia.

A título ilustrativo, pode-se observar o uso de tecnologias de 3ª ordem a partir do seguinte exemplo: o sistema de um veículo (tecnologia intermediária de 3ª ordem) realiza a leitura do diário eletrônico do condutor (tecnologia que induz a existência da tecnologia intermediária) e o lembra, a partir da exibição em uma TV digital (tecnologia usuária), da necessidade de abastecimento em razão do cálculo envolvendo o volume de gasolina contido no tanque e a distância que precisará ser percorrida para se chegar ao destino onde ocorrerá o compromisso agendado. Nesse caso, o ser humano não está envolvido na ação que promoveu essa interação entre diferentes dispositivos eletrônicos, que, ao final, apontaram para a necessidade de abastecimento do carro em uma tela de TV. Basicamente, máquinas conseguem conversar umas com as outras de forma autônoma, gerando comandos e respostas sem intervenção humana (situação que, então, favorece a expansão da infoesfera).

Ainda, em relação à infoesfera, vale ressaltar o fenômeno do atrito informacional – item (iv). Sobre o ponto, Floridi sustenta que o atrito informacional “[e]stá relacionado com a quantidade de esforço necessária para algum agente obter, filtrar ou bloquear informações sobre outros agentes em um determinado ambiente, diminuindo, moldando ou aumentando o atrito informacional”⁵⁶ (2014, p. 103) – portanto, quanto menor o atrito, maior será a facilidade de fluxo de informações na infoesfera. Em torno disso, as tecnologias digitais atuais têm priorizado a diminuição desse atrito em busca de uma ampliação da implementação de sistemas automatizados e de tecnologias de 3ª ordem – em que a informação transita do mundo analógico ao digital de forma sutil e fluida e, muitas vezes, despercebida pelo ser humano, contribuindo para a redução de fronteiras entre o offline e o online.

Floridi aponta, em relação a essa circunstância de ‘supercondutividade de dados’, para a ocorrência de quatro consequências (2014, pp. 42-3; 103-5): (a) erosão do direito de ignorar, tornando-se “progressivamente menos crível afirmar que não se sabia de algo quando confrontado com eventos facilmente previsíveis e fatos dificilmente ignoráveis”; (b) aumento exponencial do conhecimento comum, em que as pessoas passam a não só saber do fato x, como

⁵⁵ Sobre as tecnologias de 3ª ordem: “Essentially, third-order Technologies (including the Internet of things) are about removing us, the cumbersome human in-betweeners, off the loop.” (FLORIDI, 2014, p. 31)

⁵⁶ Tradução livre. “It is connected with the amount of effort required for some agent to obtain, filter, or block information about other agents in a given environment, by decreasing, shaping, or increasing informational friction.” (FLORIDI, 2013, p. 103)

sabem e possuem a legítima expectativa de que todas elas compartilham do mesmo saber – ex.: compartilhamento de um fato em uma mídia social a todo um círculo de seguidores; (c) elevação da responsabilidade da humanidade em torno da forma como o mundo é, deveria ser e será; (d) a privacidade, estando intrinsecamente relacionada ao atrito informacional, sujeitar-se-á a um nível mais baixo quanto menor for o atrito do fluxo de informações.

Um exemplo da consequência dessa ‘supercondutividade de dados’ pode ser extraído da disseminação da chamada ‘computação ubíqua’ – cunhada por Mark Weiser (1991, p. 78), em sua obra *The Computer for the 21st Century*, para se referir a tecnologias com a capacidade de se conectarem entre si, de extraírem elevada quantidade de informações do mundo e de se ocultarem a ponto de seu funcionamento não ser percebido pelos indivíduos que a elas se sujeitam. Para Weiser, “as tecnologias mais profundas são aquelas que desaparecem. Elas se entrelaçam no tecido da vida cotidiana [ambiente humano natural] até serem indistinguíveis dela”⁵⁷. Essa relação facilitada entre os indivíduos e as máquinas e; entre as máquinas umas com as outras, em grande medida, decorre dessa diminuição do atrito informacional.

Mais uma situação decorrente dos avanços das TICs são as adaptações que têm sido provocadas na realidade, no espaço físico e no modo de interação humana para melhor acolhimento das tecnologias – item (v). Visando à criação de ambientes que propiciem melhor desempenho das tecnologias, o mundo físico e os indivíduos têm se sujeitado a modulações frequentes com o intuito de promover uma “infoesfera cada vez mais adaptada às capacidades limitadas das TICs”⁵⁸ (FLORIDI, 2014, p. 143). Floridi alerta para a necessidade de um olhar crítico para que essas demandas tecnológicas adaptativas busquem por soluções que promovam, cada vez mais, uma redução dos custos humanos e um aumento dos benefícios no ambiente; além disso, o autor ressalta a importância que o *design* inteligente exerce na conformação do futuro das interações entre os seres humanos, entre esses e os próximos artefatos tecnológicos e a infoesfera compartilhada (FLORIDI, 2014, pp. 150-1).

A partir da exposição supra em torno das características da infoesfera, pode-se compreender que essa nova dimensão do espaço (como parte do processo de reontologização da realidade) tem por consequência a seguinte situação: “começamos a aceitar o virtual como

⁵⁷ Tradução livre. “The most profound technologies are those that disappear. They weave themselves into the fabric of everyday life until they are indistinguishable from it. [...] Therefore we are trying to conceive a new way of thinking about computers in the world, one that takes into account the natural human environment and allows the computers themselves to vanish in to the background”. (WEISER, 1994, p. 78)

⁵⁸ Tradução livre. “Instead, the world is becoming an infosphere increasingly well adapted to ICTs’ limited capacities.” (FLORIDI, 2014. p. 143)

parcialmente real e o real como parcialmente virtual” (Floridi, 2014, p. 218)⁵⁹. Contudo, com a sua progressiva ampliação, espera-se que a sua expressão máxima tenha por consequência uma infoesfera que, quando interpretada informacionalmente, se constitua como sinônimo da própria realidade.⁶⁰

Como se observa, os avanços das tecnologias digitais têm propiciado o surgimento da infoesfera, um ambiente sustentado por relações informacionais – em que a informação é o elemento comum que une os humanos às máquinas e as máquinas às outras. As tecnologias estão modificando a própria natureza (FLORIDI, 2014, p. 40), com isso, provocando alterações no mundo e no ser humano. Neste subitem, foram apresentados os impactos das TICs sobre o espaço. O subtópico a seguir dedicar-se-á à exposição das modificações provocadas por essas tecnologias sobre o ser humano.

1.2.2 Onlife: uma nova dimensão da identidade

A quarta revolução científica, decorrente da “presença das TIC como mediadoras de ações cotidianas dos indivíduos” (MORAES, 2019, p. 31), tem como uma das formas de manifestação o seu impacto sobre o ser humano: em relação à sua compreensão sobre si próprio e à sua posição no mundo. O ser humano constitui parte viva da infoesfera que, imerso nesse ambiente informacional, experiencia a denominada onlife – uma forma de vida em que as barreiras entre o mundo online e o mundo offline deixam de existir (FLORIDI, 2015b)⁶¹, fazendo surgir a necessidade de uma reavaliação em torno de quem somos e onde estamos em um contexto em que “realizamos ajustes diários, intelectual e comportamental, a uma realidade

⁵⁹ Tradução livre. Indeed, we have begun to accept the virtual as partly real and the real as partly virtual (Floridi, 2014, p. 218)

⁶⁰ Sobre esse aspecto: “[...] A infoesfera é um conceito que está evoluindo rapidamente. No mínimo, a infoesfera denota todo o ambiente informacional constituído por todas as entidades informacionais, suas propriedades, interações, processos e relações mútuas. É um ambiente comparável, mas diferente do ciberespaço, que é apenas uma de suas sub-regiões, por assim dizer, já que a infoesfera também inclui espaços offline e analógicos de informação. No máximo, infoesfera é um conceito que também pode ser usado como sinônimo de realidade, desde que interpretemos esta última informacionalmente. Nesse caso, a sugestão é que o que é real é informacional e o que é informacional é real. É nesta equivalência que está a origem de algumas das mais profundas transformações e dos problemas desafiadores que iremos experienciar num futuro próximo, no que diz respeito à tecnologia. A maneira mais óbvia pela qual as TICs estão transformando o mundo em uma infoesfera diz respeito à transição do analógico para o digital e, em seguida, ao crescimento cada vez maior dos espaços informacionais nos quais passamos cada vez mais tempo.” (FLORIDI, 2014, p. 41)

⁶¹ Sobre o tema, Luciano Floridi explica o seguinte: “We decided to adopt the neologism “onlife” that I had coined in the past in order to refer to the new experience of a hyperconnected reality within which it is no longer sensible to ask whether one may be online or offline” (FLORIDI, p. 1, 2015b)

que está mudando fluidamente diante de nossos olhos, exponencial e ininterruptamente” (FLORIDI, 2014, p. viii)⁶².

Diante da progressiva desfisicalização de processos e objetos físicos, da invisibilidade do funcionamento das TICs, da existência das tecnologias de 3ª ordem, da facilitação dos fluxos de informação e das adaptações do ambiente visando a um melhor desempenho das tecnologias, cria-se um contexto em que os indivíduos passam a acostumar-se à uma nova forma de relacionar-se uns com os outros e com os diferentes artefatos computacionais (ou seja, à vida online) em um processo de naturalização da relação dos indivíduos com as TICs (MORAES, 2019, p. 32). O online provoca a adaptação do ser humano e, por sua vez, modifica o seu papel no mundo mediante as alterações sobre a relação dos indivíduos com o mundo e sobre a sua própria autopercepção.

O online é a tendência. De acordo com Floridi, “[a] informatização gradual de artefatos e de ambientes (sociais) inteiros significa que está se tornando difícil entender como era a vida em tempos pré-digitais. Em um futuro próximo, a distinção entre online e offline se tornar-se-á cada vez mais indistinta e depois desaparecerá.” (2014, p. 43). Online equivale a uma vida em um ambiente em que “a interação humano-computador decorre de telas sensíveis ao toque, comandos de voz, dispositivos de escuta, aplicativos sensíveis a gestos, dados *proxies* para localização e assim por diante” (FLORIDI, 2014, p. 46)⁶³. A inteligência artificial, a big data e a internet desencadearam o surgimento de novos contextos e práticas através das quais nos moldamos – portanto, nos transformamos.

Embora relevante do ponto de vista das mudanças provocadas sobre o ser humano, essa nova realidade se molda sem que esse ocupe uma posição central no processo em que, na realidade, são as TICs quem tomam a frente. A revolução informacional provém do desempenho dos computadores, responsável pela ampliação das formas de processamento, gerenciamento, armazenamento, transmissão e uso da informação. Quando comparados ao ser humano, confere-se a superioridade dos computadores na realização de inúmeras atividades que demandam velocidade na captação e no processamento de grande quantidade de dados – sendo

⁶² Tradução livre. “Much more realistically and powerfully, but also more confusedly and tentatively, the alterations in our views of the world are the result of our daily adjustments, intellectually and behaviourally, to a reality that is fluidly changing in front of our eyes and under our feet, exponentially and unremittingly.” (FLORIDI, 2014, p. viii)

⁶³ Tradução livre. “Today, Alice’s granddaughter has walked inside the computer again, in the form of a whole infosphere that surrounds her, often imperceptibly. Human-computer interaction has become somatic again, with touch screens, voice commands, listening devices, gesture-sensitive applications, proxy data for location, and so forth”. (2014, p. 145)

essas as características determinantes para os avanços das tecnologias digitais nos últimos tempos.⁶⁴

Nesse contexto, os indivíduos denominam-se organismos informacionais (inforgs)⁶⁵ “mutuamente conectados e inseridos em um ambiente informacional (a infosfera), compartilhado com outros agentes informacionais, naturais e artificiais, que também processam informações de forma lógica e autônoma” (2014, p. 94). A revolução informacional traz como consequência o surgimento dessa nova perspectiva do ser humano, em que, como inforgs, os indivíduos vivem, sofrem, florescem, projetam sentimentos e pensamentos por intermédio de informações (LA PORTA; NABONA, 2021, p. 120-1). Junto a esse fenômeno, surge a questão filosófica de como as TICs nos levam a reinterpretar quem somos e como devemos interagir uns com os outros (FLORIDI, 2014, p. 166).

Para análise dessas questões, Floridi parte da seguinte definição de *self*: “[o] self é visto como um sistema informacional complexo, feito de atividades de consciência, memórias ou narrativas e, dessa perspectiva, o ser humano é a sua própria informação” (2014, p. 72). Três espécies de “self” são mencionadas pelo referido autor: (i) a identidade pessoal – *personal identity*, que diz respeito a quem somos; (ii) a autoconcepção do ser – *self conception*, que corresponde a quem pensamos que somos, e (iii) a identidade social – *social self*, que decorre do que os outros pensam que somos (2014, p. 60). Dentre essas, entende-se ser a identidade social a que sofre os impactos mais profundos decorrentes das TICs e, por intermédio dela, implicações recaem sobre a autoconcepção e a identidade pessoal⁶⁶⁻⁶⁷.

⁶⁴ A título ilustrativo, vale considerar os exemplos a seguir: “The fourth revolution has brought to light the intrinsically informational nature of human identity. It is humbling, because we share such a nature with some of the smartest of our own artefacts. Whatever defines us uniquely, it can no longer be playing chess, checking the spelling of a document or translating it into another language, calculating the orbit of a satellite, parking a car, or landing an aircraft better than some ICTs. You cannot beat ICT even at a random game such as rock-paper-scissors, because the robot is so fast that, in 1 millisecond, it recognizes the shape that your hand is making, chooses the winning move, and completes it almost simultaneously. If you did not know better, you would think it was reading your mind.” (FLORIDI, 2014, p. 96)

⁶⁵ De acordo com Floridi, há necessidade de se afastar a confusão de inforg com ciborgue. (2014, pp. 94-95-96)

⁶⁶ Sobre o ponto, vale destacar a seguinte consideração feita por Floridi: “Recall how the construction of your social self (who people think you are) feeds back into the development of your self-conception (who you think you are), which then feeds back into the moulding of your personal identity (who you are). More freedom on the social side also means more freedom to shape oneself.” (2014, p. 64)

⁶⁷ Quanto ao ponto, vale o destaque da seguinte compreensão: O “social self” é o principal canal através do qual as TICs, e especialmente as mídias sociais interativas, exercem um profundo impacto sobre nossas identidades pessoais. Mude as condições sociais em que você vive, modifique a rede de relações e os fluxos de informação de que você gosta, remodele a natureza e o alcance das restrições e possibilidades que regulam sua apresentação de si mesmo para o mundo e indiretamente para si mesmo e, então, seu “social self” pode ser radicalmente atualizado, retroalimentando sua autoconcepção, o que acaba por moldar sua própria identidade pessoal. Usando o exemplo anterior: se as pessoas pensam e dizem que você é confiante e deseja ser visto por elas como confiante, então, é mais provável que você se considere confiante e, portanto, pode realmente se tornar confiante. (FLORIDI, 2014, p. 60-1)

Com a adesão crescente às redes sociais (ex.: Instagram, Youtube, TikTok, Twitter), visões subjetivas, gostos pessoais e informações privadas são continuamente publicizadas, divulgadas, expostas a seguidores em plataformas digitais e, a partir delas, o indivíduo passa a ter a liberdade de moldar sua própria identidade social (cujos efeitos podem transbordar para a modulação da autoconcepção e da identidade pessoal). As TICs possuem elevado potencial de causar influência sobre os elementos que compõem o *self*: atividades de consciência, memórias, narrativas (as informações relativas ao próprio sujeito) – ao habilitar seus usuários a gastarem tempo em um lugar diverso (online) do que estão localizados fisicamente, ao admitirem a assincronicidade dos acontecimentos da vida, ao se estabelecerem como um meio de autocontemplação (FLORIDI, 2014).

Portanto, sustenta-se que as TICs não devem ser tratadas como meras ferramentas inertes, mas como um fenômeno que está afetando quem somos e como nos socializamos, nossas interações com a realidade e nossa concepção da realidade (Floridi *et al*, 2015). O onlife afastará as distinções entre o online e o offline, que deixarão de ser percebidas principalmente pelos indivíduos da geração Z, conhecidos como “nativos digitais”, que nasceram em um mundo cercado pelas TICs, pela presença da internet, das redes sociais (Facebook, Twitter), das ferramentas de busca (Google), da enciclopédia eletrônica (Wikipédia), etc (FLORIDI, 2014, p. 44). Identifica-se, assim, a naturalização das mudanças promovidas pelas tecnologias digitais e, em geral, a incorporação de novas práticas com efeitos extrínsecos e intrínsecos sobre o usuário, os quais demandam reflexões de cunho filosófico, político e jurídico.

1.2.3 Hiperhistória: uma nova dimensão do tempo

A gradual introdução das TICs – que carrega consigo o potencial de superar a capacidade da mente humana e do espaço físico necessário para captação, armazenamento e processamento de elevado volume de dados – faz surgir, de acordo com Floridi, sociedades que vivem um novo tempo histórico: a hiperhistória. Para o referido autor, nessas sociedades, confere-se uma relação de forte dependência entre o indivíduo e as TICs. A realização das mais diversas atividades encontra-se intrinsecamente relacionada ao adequado funcionamento de “[u]m imenso número de aplicativos de TICs [que] executa um número incalculável de instruções a cada milissegundo de nossas vidas para manter a sociedade da informação hiperhistórica funcionando” (Floridi, 2014, p. 10-11)⁶⁸. Eventual interrupção ou perturbação sobre o

⁶⁸ Tradução livre. “An immense number of ICT applications run an incalculable number of instructions every millisecond of our lives to keep the hyperhistorical information society humming.” (FLORIDI, 2014, p. 10-11)

desempenho das tecnologias envolvidas poderiam gerar a completa paralisação de atividades em sociedades hiperhistóricas.

Ao expor sobre a hiperhistória, Floridi parte da premissa de que a história se encontra associada à existência de meios para registrar eventos e acumular e transmitir informações sobre o passado – ou seja: sem registros, sem história (2010, p. 3). Nessa linha, sustenta que a pré-história se tratou de um tempo histórico que não contou com a existência das TICs; a história, um período em que as tecnologias de informação e comunicação estariam presentes e influenciando o bem-estar do indivíduo; por fim, a hiperhistória, momento que se caracteriza não só pela existência das TICs, como também pela completa dependência do ser humano e da sociedade em relação a essas tecnologias para o seu normal funcionamento.

A título ilustrativo, a sociedade histórica ainda “é feita de carros, prédios, móveis que não são interativos, mas que estão ‘mortos’, pois incapazes de se comunicarem, aprenderem ou memorizarem”. Por outro lado, nas sociedades que estão ingressando na hiperhistória, “o que ainda experimentamos como o mundo offline está destinado a se tornar um ambiente totalmente interativo e mais responsivo a processos informativos sem fio, distribuídos, envolvendo IOT [Internet das Coisas], em funcionamento em tempo real a qualquer hora e lugar” (FLORIDI, 2014, p. 48)⁶⁹.

Ademais, vale trazer que, nas sociedades hiperhistóricas, o progresso e o bem-estar estariam dependentes de uma gestão eficiente do ciclo de vida da informação (2010, p. 4), o qual envolve as fases de criação, coleta, armazenamento, processamento, transmissão, uso e descarte ou reciclagem. Nota-se que, na hiperhistória, o enfoque não está na mera possibilidade de registro de eventos (o que caracterizou a história), mas na necessidade de um eficiente gerenciamento do ciclo da informação – que desempenha a função de gerir de forma responsável e eficiente a informação por meio de fases orientadas envolvendo criação, armazenamento, processamento, disseminação, utilização e remoção da informação – como condição para a promoção do bem-estar e do progresso das sociedades então denominadas hiperhistóricas.

As sociedades hiperhistóricas situam-se em uma infoesfera progressivamente mais sincronizada, deslocalizada e correlacionada (FLORIDI, 2014, p. 48). Realizando uma

⁶⁹ Tradução livre. “Our views about the ultimate nature of reality are still Newtonian and belong to modernity: we grew up with cars, buildings, furniture, clothes, and all sorts of gadgets and technologies that were noninteractive, irresponsive, and incapable of communicating, learning, or memorizing. However, what we still experience as the world offline is gradually becoming, in some corners of the world, a fully interactive and responsive environment of wireless, pervasive, distributed, a2a (anything to anything) information processes, that works a4a (anywhere for anytime), in real time.” (FLORIDI, 2014, p. 48)

analogia, Floridi sustenta que essas sociedades estariam funcionando como se estivessem localizadas no interior de um computador, ligado a todo momento e operando a partir de múltiplos dispositivos de TICs capazes de afetarem e serem afetados de forma contínua e autônoma pelas mais diversas interações provenientes da realidade (2014, p. 29). Nesse espaço, há uma identidade entre o real e o virtual envolvendo as mais variadas situações cotidianas (por exemplo, lazer, trabalho, relacionamentos). Nesse espaço, “[e]stamos cada vez mais delegando ou terceirizando a agentes artificiais nossas memórias, decisões, tarefas rotineiras e outras atividades que estarão progressivamente integradas a nós” (2014, p. 94)⁷⁰.

Embora Luciano Floridi ressalte que, atualmente, não sejam todas as sociedades que vivem a chamada hiperhistória (2014, p.4), aponta se tratar de uma tendência em franca expansão mediante uma progressiva adoção/introdução das TICs. Na compreensão do referido autor, todos os membros do G7 – Canadá, França, Alemanha, Itália, Japão, Reino Unido e Estados Unidos – qualificam-se como sociedades hiperhistóricas, uma vez que, ao menos 70% do PIB desses países estariam relacionados a bens intangíveis (ou seja, possuem pertinência com a informação e a eficiente gestão de seu ciclo de vida) no lugar de bens materiais, como produtos manufaturados e agrícolas⁷¹. Contudo, há se considerar a expansão de tais condições a outros países ou comunidades, considerando “uma crescente popularização dos computadores pessoais e de artefatos móveis que permitem conexão à internet, globalização, e projetos de empresas privadas como Google e Facebook para levar conexão à internet a áreas remotas” (MORAES, 2019, p. 17).

Compreender o tempo histórico que uma dada sociedade vive serve como um norte para se aferir em que medida as ações humanas estão sendo impactadas pelas tecnologias digitais. A condição hiperhistórica de uma sociedade aponta para um grau urgente de reflexão ética e filosófica (além de jurídica, como será tratado no capítulo 2 desta pesquisa) a fim de minimizar impactos nocivos das TICs nos mais variados processos e atividades diárias do ser humano. A virtualização do mundo promoveu uma reontologização da realidade com o surgimento de novas perspectivas/dimensões em torno do espaço, tempo e indivíduo.

A seguir, considerações acerca dos aspectos éticos envolvendo as TICs serão abordadas.

⁷⁰ Tradução livre. “We are increasingly delegating or outsourcing to artificial agents our memories, decisions, routine tasks, and other activities in ways that will be progressively integrated with us.” (FLORIDI, 2014, p. 94)

⁷¹ Adicionalmente: “Their economies heavily rely on information-based assets (knowledgebased economy), information intensive services (especially business and property services, communications, finance, insurance, and entertainment), and information-oriented public sectors (especially education, public administration, and health care).” Tradução livre. Suas economias dependem fortemente de ativos baseados em informação (economia baseada em conhecimento), serviços intensivos em informação (especialmente serviços empresariais e imobiliários, comunicações, finanças, seguros e entretenimento) e setores públicos orientados à informação (especialmente educação, administração pública e assistência médica). (FLORIDI, 2014, p. 4)

1.3 ÉTICA DA INFORMAÇÃO

A Ética da Informação proposta por Luciano Floridi surge como ramo da Filosofia da Informação e se dedica à investigação dos impactos éticos decorrentes do desenvolvimento das tecnologias digitais (2015a, p. xii). Ao mesmo tempo que as TICs se apresentam como um propulsor de oportunidades e de benefícios à humanidade em várias áreas – como educação, entretenimento, ciência, economia, comunicação – essas mesmas tecnologias carregam em si riscos que demandam contínuos questionamentos e reflexões acerca de seus impactos sobre o ser humano, sobre as gerações presentes e futuras, sobre a organização da sociedade, sobre as obrigações e responsabilidades a serem assumidas por cada envolvido (2015a, p. 6).

Não obstante a importância das reflexões envolvendo os impactos das TICs em nossas vidas, verifica-se uma assincronia envolvendo as novas interações vivenciadas pelos indivíduos diante da disseminação das tecnologias e as teorias e compreensões acerca dos impactos, a curto e longo prazo, sobre o ambiente e o ser humano. Em relação a esse descompasso, Luciano Floridi vale-se de uma analogia envolvendo o crescimento de uma árvore, que, assim como a aplicação das TICs, tem galhos em franco desenvolvimento, mas raízes conceituais, culturais e éticas caóticas. Como consequência dessa assincronia entre a realidade e a teoria, aponta-se para o risco de comprometimento do crescimento maior e mais saudável dos galhos quando as raízes da árvore se mostram frágeis (2015a, p. xiii).

A Ética da Informação de Floridi tem o propósito de fornecer uma teoria ética que leva em consideração as novas dinâmicas da sociedade da informação, de indivíduos imersos a uma nova realidade imposta pelos avanços das TICs, os quais repercutem sobre suas ações morais. Luciano Floridi dedicou uma obra integral para tratar especificamente da Ética da Informação (2015a), sob a premissa de que as teorias éticas tradicionais não se mostram suficientes no contexto de uma realidade informacional, ressaltando, assim, a necessidade de formação de uma estrutura ética diversa, que passe a encarar a infoesfera como ambiente “digno de atenção moral e de cuidado dos inforgs que o habitam” (2015a, p. 18). Na compreensão do autor, a tarefa da filosofia envolveria “antecipar dificuldades, identificar oportunidades e resolver conflitos e dilemas morais” (2015a, p. xiii).

O desafio enfrentado pela filosofia e pela ética informacional advém, em grande medida, do ineditismo e da velocidade das transformações provocadas pelas tecnologias digitais no mundo e no indivíduo. A desfisicalização do mundo material, com sua passagem para um mundo virtual, impacta a vida do ser humano, tornando-se premente questionamentos sobre o

seu papel no mundo, a sua autocompreensão, os limites de suas ações nesse ambiente predominantemente virtual – questões que, atualmente, sequer poderiam estar embasadas em precedentes, justamente porque a reontologização da realidade impôs um novo paradigma ainda em processo de desmistificação e sujeito a investigações contínuas à medida que os avanços na tecnologia seguem ocorrendo.

O uso das TICs envolve benefícios e riscos que demandam ser contrabalanceados de forma a viabilizar, por um lado, o pleno desenvolvimento tecnológico da sociedade da informação e, por outro, garantir a segurança, a liberdade, a proteção de todo ambiente informacional e dos direitos dos agentes envolvidos. Para tanto, uma reflexão séria sobre o projeto humano torna-se necessária (FLORIDI, 2015, p.18), surgindo, assim, a importância da Filosofia e da Ética da Informação. A revolução informacional atribuiu uma condição informacional ao ser humano (inforqs) que, associado às tecnologias digitais, participam ativamente da configuração da infoesfera, e encontram-se conectados a entidades inanimadas e artificiais em um modo de vida onlife.

Nesse contexto e, diante de preocupações de natureza moral, Luciano Floridi constrói toda uma teoria da ética da informação com base em conceitos e premissas que levam em consideração a realidade informacional, sujeita à reontologização. Para tanto, inicialmente, apresenta distinções entre sua teoria e as teorias que a antecederam, os quais também tiveram por desiderato formular teorias acerca da ética da informação; em seguida, justifica a insuficiência das teorias éticas tradicionais em relação aos eventos informacionais, envolvendo, por exemplo, agentes artificiais e situações experienciadas virtualmente, e; a partir disso, delimitando suas premissas, apresenta um arcabouço de conceitos, princípios e reflexões que embasaram a sua teoria da ética da informação.

Conforme o exposto a seguir, o subtópico 1.3.1 terá por escopo de abordar as teorias da ética da informação que antecederam a teoria proposta por Luciano Floridi, bem como a justificativa do referido autor para sustentar a insuficiência de tais construções teóricas frente às circunstâncias atuais envolvendo as TICs. O subtópico subsequente, 1.3.2, dedicar-se-á à apresentação de considerações em torno da teoria da ética da informação proposta e sustentada por Floridi para uma realidade constituída e concebida a partir de informação. Por fim, o subtópico 1.3.3 apresenta recentes iniciativas destinadas à concretização da ética no ambiente informacional mediante a proposição de diretrizes por organismos internacionais.

1.3.1 Microéticas da informação e sua insuficiência segundo Luciano Floridi

Com o objetivo de mapear a evolução das discussões sobre a ética da informação⁷², Luciano Floridi traça considerações acerca de outras teorias que se debruçaram na análise de questões morais envolvendo a informação a partir de um dos seguintes vetores: (i) informação como recurso; (ii) informação como produto; (iii) informação como alvo. O referido autor cunha essa análise como modelo RPT (sigla proveniente das iniciais das palavras da língua inglesa *resource, product, target*) – modelo esse que tem a função de estruturar o desenvolvimento e analisar teorias éticas precedentes à teoria proposta por Floridi (2015a).

A informação como recurso diz respeito à utilização/ao consumo de informação pelo agente (input). Por esse aspecto, torna-se relevante a disponibilidade, a acessibilidade e a precisão dos recursos informacionais (FLORIDI, 2015a, p. 22). Nos termos propostos por Ralph Leal Heck (2022, p. 363), deve-se indagar: “a origem dessa informação é correta?”, a partir do qual, por exemplo, empreende-se uma reflexão em torno da “regulação das ações do agente pela quantidade e qualidade da informação que ele dispõe”, bem como do “uso pleno (não corrompido) da informação”, tornando-se relevante a observação aos seguintes princípios: “respeito à identidade das fontes de informação, a restrição às informações pessoais, sensíveis ou sigilosas, o tratamento e a valoração sem preconceitos”.

A informação como produto tem relação com a produção e a disponibilização da informação (output), abrangendo questões morais como, por exemplo, responsabilidade, plágio, fake news, publicidade, difamação, etc. (FLORIDI, 2015a, p. 23). Avalia-se o aspecto qualitativo do que é produzido pelo agente moral a partir “[d]as restrições integradas na produção da informação e [d]as vantagens e objetivos visados com o produto” (HECK, 2022, p. 363).

A informação como alvo leva em consideração os seus efeitos sobre o ambiente informacional. Propõe-se “uma reflexão sobre os efeitos que a aquisição, preservação, manipulação ou criação da informação desempenham em um dado ambiente informacional” (HECK, 2022, p. 364), a partir da qual tornam-se centrais questões envolvendo “segurança (incluindo questões relacionadas à guerra de informação, cibernética e terrorismo), vandalismo

⁷² Quanto à criação do termo “ética da informação”: “[...] a expressão 'ética da informação' foi introduzida na década de 80, por autores como Koenig et al. (1981) e Hauptman (1988), que então estabeleceram o Journal of Information Ethics em 1992. Foi usado como um rótulo geral para discutir questões relacionadas à confidencialidade, confiabilidade, qualidade e uso de informações ou dados. Sem surpresa, as disciplinas envolvidas foram inicialmente biblioteconomia e ciência da informação e estudos de negócios e administração. A eles só mais tarde se juntaram os estudos das tecnologias da informação.” (FLORIDI, 2015a, p. 21)

(queima de bibliotecas até a disseminação de vírus), pirataria, propriedade intelectual, liberdade de expressão, censura e controle de conteúdo” (FLORIDI, 2015a, p. 24-5)⁷³.

Contudo, cumpre esclarecer que, embora o modelo RPT possua uma utilidade dentro da teoria proposta por Floridi, o modelo em si (cujos vetores são analisados individualmente, de forma tripartida) é considerado, por ele, insatisfatório, ao fundamento de que “qualquer interpretação da ética da informação baseada em apenas um dos vetores da informação [microética] tende a ser muito redutora” (2015a, p. 26)⁷⁴. O modelo RPT foi enfrentado por Floridi como meio de aproximação inicial acerca das questões éticas envolvendo as TICs⁷⁵, o qual, logo em seguida, demandaria ser superada mediante a sua substituição por intermédio de uma abordagem mais ampla do tema⁷⁶. Quanto à matéria, o referido autor ressalta a utilidade transitória e apenas inicial do modelo RPT.

Portanto, em continuidade ao estudo da ética da informação, o subtópico a seguir destinar-se-á a abordar a teoria da ética da informação segundo Luciano Floridi (macroética).

1.3.2 A macroética da informação de Luciano Floridi

A ética da informação de Floridi tem por escopo apresentar uma ética de abordagem ampla, teórica, aplicável independentemente do campo e concatenada às evoluções tecnológicas das TICs (2015a). Sem a pretensão de esgotar o tema ou mesmo fornecer uma solução integralmente irrefutável e à prova de erros para todos problemas morais, Luciano Floridi propõe uma teoria da ética da informação abrangente (macro), com o propósito de formar moralmente um agente ao fornecer reflexões, análises, fundamentos conceituais e

⁷³ Tradução livre. “Other issues here include security (including issues related to information warfare, cyberwar, and terrorism), vandalism (from the burning of libraries and books to the dissemination of viruses), piracy, open source software, freedom of expression, censorship, filtering, and contents control.” (FLORIDI, 2015a, p. 24-5)

⁷⁴ Tradução livre. “The tripartite analysis just provided helps to structure both chronologically and analytically the development of IE and its interpretations. But it is unsatisfactory, despite its initial usefulness, precisely because any interpretation of information ethics based upon only one of the ‘information vectors’ is bound to be too reductive.” (FLORIDI, 2015a, p. 26)

⁷⁵ Sobre o tema: “O modelo RPT é útil para explicar, entre outras coisas, o por quê de qualquer tecnologia que modifique radicalmente a ‘vida da informação’ epistemologicamente ou ontologicamente está fadada a ter profundas implicações morais para qualquer agente moral.” (FLORIDI, 2015a, p. 20)

⁷⁶ Quanto à matéria, Floridi ressalta a utilidade transitória e apenas inicial do modelo RPT: “Em outras palavras, o modelo mostra que versões idiossincráticas da EI, que privilegiam apenas alguns aspectos limitados do ciclo da informação, são insatisfatórias. Não devemos usar o modelo para tentar classificar os problemas de maneira organizada, o que é impossível. Devemos antes explorá-la como uma primeira aproximação útil a ser superada, tendo em vista uma abordagem mais abrangente da EI como uma macroética; ou seja, uma ética teórica, independente de campo e aplicável. Os filósofos reconhecerão aqui a *Aufhebung* hegeliana ou a escada de Wittgenstein, que pode ser usada para alcançar um novo ponto de partida, mas depois pode ser descarregada.” (FLORIDI, 2015a, p. 26)

princípios morais e, com isso, orientar procedimentos de solução de problemas dentro de uma compreensão contemporânea e informacional da moralidade (p. 84-85, 2015a).

A ética da informação (EI) como teoria delimita os destinatários da ação moral, os princípios que a regem, o que seria moralmente certo ou errado, o que caracteriza um agente moral, os deveres envolvidos, o que deve e o que não deve ser feito (FLORIDI, 2015a). Assumindo a informação⁷⁷ papel central na teoria, a EI (i) unifica as três dimensões da informação – informação como recurso, produto e alvo (delineadas no subtópico anterior); (ii) diz respeito a todas as etapas do ciclo de vida da informação – criação, armazenamento, processamento, disseminação, utilização e remoção da informação; (iii) analisa as entidades, bem como suas mudanças, ações e interações, na condição de parte de um ambiente informacional (a infoesfera) (2015a, p. 26).

Como metodologia para o estabelecimento do compromisso ontológico da teoria da EI, Floridi adota um nível de abstração específico. Em uma abordagem que se vale de uma menor tecnicidade relacionada ao termo, nível de abstração pode ser compreendido como uma forma de categorização da investigação, de apresentar esclarecimentos em torno dos pressupostos implícitos e das premissas envolvidas em uma teoria – com objetivo de promover maior objetividade, consistência e transparência das delimitações realizadas por um investigador⁷⁸. Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a ética da informação de Floridi, diante da difusão e da contínua evolução das TICs e os seus impactos, interpreta informacionalmente a realidade, ou seja, volta seu olhar para a infoesfera (2015a, p. 35).

De acordo com Floridi, “a infoesfera denota todo o ambiente informacional constituído por todas as entidades informacionais, suas propriedades, interações, processos e relações mútuas” e, se interpretada informacionalmente, “é um conceito que também pode ser usado como sinônimo de realidade”, em que o real e o informacional são correspondentes (2014, p. 41)⁷⁹. A ética da informação pode ser denominada como a ética do ambiente informacional ou

⁷⁷ Luciano Floridi parte da premissa de que a informação é “um elemento constituinte do universo, ao lado de matéria e energia, não sendo redutível a elas” (MORAES, 2019, p. 77).

Ademais, Floridi compreende a informação em si como sendo formada por dados bem formados, significativos e verídicos. O autor parte da compreensão de que a “a informação encapsula a verdade”, deixando de qualificar a informação falsa como informação (2011).

⁷⁸ Para maiores explicações acerca do tema, destaca-se o seguinte trecho: “Uma teoria compreende pelo menos um LoA (nível de abstração) e um modelo. O LoA permite que a teoria analise um determinado sistema e elabore um modelo que identifique algumas propriedades do sistema no LoA escolhido. O compromisso ontológico de uma teoria pode ser claramente entendido pela distinção entre um componente comprometido e um comprometido dentro do esquema. (...) Resumindo, ao adotar um LoA, uma teoria se compromete com a existência de alguns tipos específicos de observáveis que caracterizam o sistema e constituem o LoA” (Tradução livre, FLORIDI, 2015a, p. 34)

⁷⁹ Tradução livre. “[...] Minimally, infosphere denotes the whole informational environment constituted by all informational entities, their properties, interactions, processes, and mutual relations [...]. Maximally, infosphere

mesmo a ética da infoesfera (1999), justamente em razão do enfoque então adotado para a construção da referida teoria (interpretação informacional da realidade).

Ademais, vale trazer o conceito de entidade informacional⁸⁰, que, em medida bastante ampla, diz respeito não somente aos seres humanos, comportando também seres inanimados, artificiais e de existência futura, englobando tudo que possa configurar como um “pacote consistente de informação” – “um item que não contém nenhuma contradição [ou seja, cuja informação não tenha sido negada, apagada ou corrompida na infoesfera] em si e pode ser nomeado ou denotado em um processo de informação” (2015a, p. 65)⁸¹. Todas as entidades informacionais são possuidoras de um valor intrínseco de existir e desenvolver-se de acordo com sua natureza dentro da infoesfera, o que as configuram como habilitadas a reivindicações no plano moral da ética da informação⁸²⁻⁸³.

Indica-se como pergunta moral feita pela EI o seguinte: “O que é bom para uma entidade informacional e para a infoesfera em geral?” (Tradução livre, 2015a, p. 70). São a infoesfera e as entidades informacionais as receptoras/pacientes de uma dada ação praticada por um agente moral, portanto, posicionadas no centro do discurso ético. Da perspectiva da ética da informação, avaliam-se processos, ações ou eventos em termos de sua contribuição para o bem-estar e o florescimento da infoesfera, considerando como instâncias do mal aqueles que venham a afetar negativamente o ambiente informacional (2015a, p. 84), que devem ser evitadas do ponto de vista da ética da informação.

Nota-se que, na ética da informação, a moralidade das ações é avaliada da perspectiva de seu receptor/paciente (entidades informacionais e infoesfera), deixando de considerar uma abordagem voltada para o agente que efetivamente efetuou a ação. Considera-se como agente moral “qualquer entidade [...] capaz de produzir fenômenos informacionais que podem afetar a

is a concept that can also be used as synonymous with reality, once we interpret the latter informationally.” (FLORIDI, 2014, p. 41)

⁸⁰ Importa trazer a seguinte correlação entre a infoesfera e as entidades informacionais nos termos de Luciano Floridi: “A infoesfera é a totalidade do Ser, portanto, o ambiente constituído pela totalidade das entidades informacionais, incluindo todos os agentes, juntamente com seus processos, propriedades e relações mútuas”. (2015a, p. 65)

⁸¹ Tradução livre. “An entity is a consistent packet of information, that is, an item that contains no contradiction in itself and can be named or denoted in an information process.” (FLORIDI, 2015a, p. 65)

⁸² Floridi denomina essa condição como princípio da igualdade ontológica: “This ontological equality principle means that any form of reality—that is, given the informational structuralist approach defended by IE, any instance of information— simply for the fact of being what it is, enjoys an initial, overridable, minimal right to exist and develop in a way appropriate to its nature.” (2015a, p. 69)

⁸³ Acerca da sua abrangência, faz-se relevante citar o seguinte trecho: “Do ponto de vista da IE, o discurso ético passa a dizer respeito à informação como tal; isto é, não apenas todas as pessoas, seu cultivo, bem-estar e interações sociais, e não apenas animais, plantas e sua própria vida natural, mas também tudo o que existe, de pinturas e livros a estrelas e pedras; qualquer coisa que possa ou venha a existir, como as gerações futuras; e tudo o que era, mas não é mais, como nossos ancestrais”. (FLORIDI, 2015a, p. 65)

infoesfera” (FLORIDI, 2015a, p. 68), consubstanciada em “quaisquer sistemas de transição interativos, autônomos e adaptáveis, que podem realizar ações moralmente qualificáveis” (2015a, p. 134). Ou seja, na EI, denomina-se agente moral aquele ou aquilo que é capaz de agir em um meio de forma mútua um sobre o outro (interativo); ajustar-se sem interferência do meio, com grau de complexidade e independência (autônomo), e; aprender com suas experiências pretéritas para, com isso, ajustar ações (adaptável) (2015a, p. 140-141).

Diante desse contexto, a formulação de uma teoria macroética da informação se mostrou como necessária ao passo que os problemas éticos da macroética clássica possuem natureza distinta e não levam em consideração as questões envolvendo as especificidades das TICs. Nos termos de Floridi, “o consequencialismo, o contratualismo e o deontologismo parecem incapazes de acomodar facilmente os problemas éticos das TIC e, no final, podem muito bem ser inadequados” (2015a, p. 58), como, por exemplo, nos problemas da ética do computador que não envolvem seres humanos e os que possuem natureza lúdica.

Floridi conduz à compreensão de que o deontologismo⁸⁴ poderia levar à conclusão de que a computação seria um campo destituído de valores morais diante da imaterialidade do ambiente, da virtualização das interações, do possível anonimato dos envolvidos⁸⁵. Quanto ao consequencialismo⁸⁶ e ao contratualismo⁸⁷, aponta-se que essas abordagens não apresentam perspectivas promissoras devido a várias razões: (i) as ações virtuais podem permanecer indetectáveis e sem efeitos perceptíveis; (ii) o distanciamento e, em certos casos, o anonimato proporcionados pelas TICs diminuem o senso de responsabilidade ética e a percepção das consequências das ações; (iii) a existência de uma compreensão de que apenas interações no mundo real ou ações envolvendo objetos físicos e tangíveis são potencialmente imorais; (iv)

⁸⁴ “As éticas deontológicas sustentam a vigência de princípios universais ex-ante da ação, que devem ser seguidos pelos agentes individuais”. (GOMEZ, 2020, p. 8)

⁸⁵ A título exemplificativo da insuficiência do deontologismo⁸⁵, vale reproduzir o seguinte trecho: Por exemplo, Alice e Bob podem perceber suas atividades online como jogos ou desafios intelectuais, e suas ações como encenações em vez de crimes de computador. Devido à distância dos processos, à natureza imaterial do ambiente e à interação virtual com indivíduos sem rosto, muitos cantos da infoesfera podem ser facilmente percebidos como ambientes mágicos, oníricos ou fictícios, e tudo menos reais, podem, assim, presumir erroneamente que suas ações são tão virtuais e insignificantes quanto matar inimigos em um jogo de computador. A consequência é que não apenas os agentes não se sentem responsáveis por suas ações – ninguém jamais foi culpado ou acusado de assassinato por ter matado alguns monstros em um videogame – eles podem estar perfeitamente dispostos a aceitar a máxima universal e estender as regras do jogo a todos os agentes. O hacker pode ser um kantiano perfeito porque a universalidade sem nenhuma preocupação com as consequências reais de uma ação é eticamente impotente em um jogo moral. (FLORIDI, 2015a, p. 59)⁸⁵

⁸⁶ No tocante à ética consequencialista, vale trazer a seguinte consideração: “[...] julgam o valor das ações humanas pela avaliação de suas consequências”. (GOMEZ, 2020, p. 8)

⁸⁷ Quanto à ética contratualista, vale trazer a seguinte consideração: “[...] com ênfase na autonomia individual, sendo que a mesma sociedade é formada e legitimada ex-post, pelo estabelecimento de vínculos contratuais entre indivíduos”. (GOMEZ, 2020, p. 8)

difficuldade na visualização das consequências globais de uma ação; (v) no ambiente virtual, os sujeitos envolvidos não contam com uma igualdade de forças (2015a, p. 59-60).

Ainda, aponta-se que as éticas tradicionais são voltadas para o executor da ação moral e são eminentemente antropocêntricas, sendo descrita, portanto, como uma ética voltada para as ações do agente malfeitor, e não pela perspectiva do agente receptor da ação, da vítima⁸⁸. As preocupações morais envolvendo as TICs podem assumir características que evidenciem a insuficiência da visão antropocêntrica e voltada para o agente da ação, tal qual adotada pela ética tradicional. Na ética da informação, a avaliação da moralidade das ações volta-se para a verificação em termos da manutenção e do florescimento da infoesfera e das entidades informacionais (o que se busca preservar é a própria realidade informacional). As premissas das éticas clássicas podem inviabilizar uma análise das ações na infoesfera, em síntese, pelos seguintes motivos: (i) as TICs tornam possível que o agente de uma ação seja uma máquina (agente artificial que não estaria adequadamente posicionado dentro de uma teoria antropocêntrica); (ii) as percepções das consequências éticas modificam-se em um espaço virtual; (iii) o anonimato inviabiliza a verificação do agente executor de uma ação.

Com base nessas considerações, tem-se a ética da informação proposta por Floridi como uma ética da infoesfera e das entidades informacionais (ou seja, do ambiente e de seus componentes – centros de reivindicação moral), e não do agente moral. E, a partir dessa compreensão, o referido filósofo delinea princípios baseados no conceito de entropia da informação destinados a “orientar, modificar e condicionar os processos de informação e, portanto, também contribuir para a fundamentação dos códigos morais pelos quais poderíamos viver” (2015a, p. 70), quais sejam:

- Princípio 0 - a entropia não deve ser causada na infoesfera;
 - Princípio 1 - a entropia deve ser evitada na infoesfera;
 - Princípio 2 - a entropia deve ser removida da infoesfera;
 - Princípio 3 - o florescimento de entidades informacionais, bem como de toda a infoesfera deve ser promovido com vistas a preservar, cultivar e enriquecer o seu bem-estar.
- (2015a, p. 71)

⁸⁸ Sobre o ponto: “A ética da virtude e a filosofia antiga em geral concentram sua atenção na natureza moral e no desenvolvimento do agente individual que é a fonte da ação. Pode, portanto, ser adequadamente descrito como principalmente uma ética orientada para o agente. Pense no agente como um remetente de uma ação/mensagem. Uma vez que o agente é geralmente assumido como sendo um único ser humano, a ética da virtude é intrinsecamente antropocêntrica e individualista. [...] o utilitarismo ou, de maneira mais geral, o consequencialismo, o contratualismo e o deontologismo são as três teorias mais conhecidas que se concentram na natureza e no valor morais das ações executadas pelo agente. [...] Em outras palavras, enquanto a ética clássica é uma filosofia do malfeitor, a ética não clássica é uma filosofia da vítima.” (FLORIDI, 2015a, p. 61-3)

A entropia diz respeito a qualquer forma de empobrecimento da infoesfera (2015a, p. 70). Os princípios acima transcritos encontram-se listados em ordem crescente de valor moral, considerando-se como melhor ação moral aquela capaz de observar a todos os princípios concomitantemente. Vale esclarecer que não se considera, nos termos da teoria da EI, como uma ação moralmente ruim aquela que deixa de contemplar alguns dos princípios, desde que essa gere um valor moral positivo (compreensão esboçada no seguinte trecho: “embora seu desempenho cause uma quantidade específica de entropia, reconhecemos que a infoesfera está melhor após sua ocorrência”) (2015a, p. 71).

De acordo com o exposto, a macroética proposta por Floridi apresenta-se como diretriz filosófica capaz de atribuir sustentabilidade a uma evolução tecnológica das TICs, que observe o bem-estar das entidades envolvidas e do ambiente informacional. Verifica-se que as éticas tradicionais deixam de abarcar aspectos da nova realidade, enquanto que a ética da informação incorpora, dentro de sua classificação de agente moral, as entidades não humanas. O enfoque dado ao paciente da ação moral (no lugar do executor da ação) viabilizou um olhar mais amplo em torno dos efeitos morais das ações no ambiente tecnológico, contemplando toda e qualquer entidade informacional com os princípios éticos da informação.

1.3.3 Iniciativas recentes destinadas à promoção da ética da informação

Adicionalmente, sobre o tema, vale expor algumas iniciativas recentes adotadas no âmbito de organismos internacionais e destinadas a traçar princípios e orientações a serem observadas no ambiente informacional.

Por essa perspectiva, pode-se citar os estudos no âmbito do programa Informação para Todos (IFAP), da UNESCO, o qual compreende a ética da informação como um campo destinado à análise dos aspectos éticos, legais e sociais do uso da informação e das TICs, apontando relevância à observação dos direitos humanos fundamentais para o desenvolvimento de uma sociedade da informação equitativa e sensível às questões éticas informacionais⁸⁹. Dessa iniciativa, foi proposto pelo IFAP um Código de Ética centrado nas pessoas dentro do contexto das sociedades de informação, destinado à descrição de valores e princípios orientadores, sem caráter vinculante, cuja adesão é facultada aos Estados-Membros interessados. A seguir, expõe-se o conjunto de valores, direitos e deveres descritos no referido Código de Ética⁹⁰:

⁸⁹ Disponível em: <https://en.unesco.org/themes/information-ethics>>. Acesso em 10 mai 2023

⁹⁰ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212696>>. Acesso em 10 mai 2023

1. A Internet em particular e as TIC em geral devem ser reconhecidas como um serviço público fundamental para a construção de uma sociedade da informação **centrada nas pessoas**, inclusiva e orientada para o desenvolvimento e são cruciais para promover o exercício e gozo dos direitos humanos e liberdades fundamentais universalmente reconhecidos.
2. Todas as pessoas, independentemente do local onde vivam, sexo, educação, religião, condição social, devem poder se beneficiar da Internet e da utilização das TIC. **Todos devem poder se conectar, acessar, escolher, produzir, comunicar, inovar e compartilhar informações e conhecimentos na Internet.**
3. A Internet acessível deve servir como **ferramenta de desenvolvimento, coesão social e potencialização de todos**. A participação social ativa na vida pública por meio do uso da Internet e outras TICs deve ser possibilitada de forma **não discriminatória**.
4. A informação deve ser disponibilizada e acessível para todos os grupos linguísticos, culturais e sociais e para ambos os sexos, incluindo pessoas com deficiências físicas, sensoriais ou cognitivas e pessoas que falam línguas minoritárias. A Internet e outras TIC devem servir para reduzir a exclusão digital e implantar tecnologias e aplicativos para garantir a **inclusão**.
5. Padrões tecnológicos e metodológicos, soluções de acesso, portabilidade e interoperabilidade devem permitir o acesso mais amplo possível aos conteúdos e à produção de conteúdos e estimular a evolução e aprimoramento da Internet e outras TICs para **maior inclusão e superação de formas de discriminação**.
6. A criação, preservação, processamento e acesso a conteúdos educacionais, culturais e científicos em formato digital devem ser incentivados, de modo a garantir que **todas as culturas possam se expressar e ter acesso à Internet em todas as línguas**, incluindo línguas indígenas e minoritárias.
7. Todos devem ter **liberdade de associação na Internet e reunião mediada por TIC**. Os Estados-Membros devem tomar medidas preventivas contra o monitoramento e vigilância de assembleias e associações em ambiente digital.
8. Os Estados-Membros e as respectivas partes interessadas devem tomar todas as medidas necessárias para **desenvolver uma Internet fiável e outras TIC**, garantindo a segurança, fiabilidade e estabilidade de aplicações e serviços críticos e generalizados.
9. Os Estados-Membros devem encorajar e alargar a disponibilidade de informação no domínio público, reconhecer e decretar o direito de acesso universal em linha a registos públicos e detidos pelo governo, incluindo informações relevantes para os cidadãos. **Informações publicamente relevantes devem ser colocadas em domínio público e disseminadas online** de forma facilmente acessível usando formatos compatíveis e abertos.
10. A **alfabetização midiática e informacional** é um pré-requisito fundamental para o acesso à informação, o exercício dos direitos culturais e o direito à educação por meio do uso da Internet e outras TICs. É essencial garantir que todos os grupos de usuários tenham o conhecimento e as habilidades para agir e fazer escolhas informadas e claras com base no consentimento usando a Internet e as TICs, para que possam ser membros plenamente responsáveis da sociedade da informação.
11. Todos têm direito à **liberdade de expressão, participação e interação na Internet**, que não deve ser restringida, exceto em circunstâncias estritamente definidas com base em leis internacionalmente reconhecidas e padrões universais de direitos humanos.
12. Todos têm direito à **proteção dos dados pessoais e da vida privada** na Internet e outras TIC. Os usuários devem ser protegidos contra o armazenamento ilegal, abuso ou divulgação não autorizada de dados pessoais e contra a invasão de sua privacidade.
13. Todas as partes interessadas devem trabalhar juntas para **prevenir usos abusivos das TICs, proteção de dados privados e privacidade e violação dos direitos humanos na Internet e outras TICs** por meio da combinação de medidas legislativas, educação do usuário, incluindo o uso de mídia e habilidades de alfabetização informacional, medidas de autorregulação e correção e soluções técnicas sem interromper o livre fluxo de informações.
14. Os Estados-Membros devem implementar medidas preventivas e coordenar estratégias para garantir a **segurança na Internet e a proteção da sociedade** contra

o cibercrime, incluindo atos motivados por racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, ódio, violência, todas as formas de abuso infantil e tráfico e exploração de seres humanos.

15. Todos os membros da sociedade da informação, coletivos ou individuais, devem ser livres para desenvolver e distribuir novos conteúdos e aplicações na Internet. A liberdade de expressão e o uso criativo das TICs não devem ser restringidos, exceto quando infringindo os direitos humanos básicos de terceiros. Os padrões técnicos básicos usados na Internet e outras TIC devem estar sempre abertos para permitir a interoperabilidade e a inovação.

16. Os Estados-Membros devem apoiar o uso da Internet e outras TICs para aumentar a eficácia da democracia e das instituições democráticas, oferecendo ao público oportunidades para deliberação pública efetiva e participação no processo democrático e promovendo transparência, responsabilidade, capacidade de resposta, engajamento, inclusão, acessibilidade, participação, subsidiariedade e coesão social.

17. A propriedade intelectual das criações em ambiente digital deve ser objeto e protegida pela legislação de direitos de propriedade intelectual. A cópia e distribuição não autorizadas de materiais protegidos por direitos autorais não devem ser toleradas. Os quadros jurídicos que facilitam os titulares de propriedade intelectual a compartilhar seus conhecimentos e criações devem ser apoiados para promover o acesso aberto ao conhecimento e fomentar a criatividade. A aplicação das convenções internacionais de propriedade intelectual deve ser baseada no justo equilíbrio entre os interesses dos titulares dos direitos e do público.

18. Os Estados-Membros são responsáveis por garantir um ambiente jurídico inclusivo, relevante, atualizado para o desenvolvimento da sociedade da informação.

(Grifo nosso. Tradução livre)

Como se extrai, foram apontados no citado Código de Ética Informacional a importância da Internet e das TICs na construção de uma sociedade da informação centrada nas pessoas, a quem devem ser garantidos a liberdade de expressão e reunião; o acesso à informação e à tecnologia; a utilização não discriminatória; a inclusão social; a proteção da segurança, dos dados pessoais, dos direitos autorais, da vida privada e contra crimes cibernéticos (racismo, xenofobia, ódio, violência, abuso infantil, tráfico e exploração de pessoas); a participação democrática; a alfabetização informacional para tomada de decisões informadas e atreladas à responsabilização do usuário.

Mais especificamente, o item 18 aponta a responsabilidade dos Estados em “garantir um ambiente jurídico inclusivo, relevante e atualizado para o desenvolvimento da sociedade da informação”, revelando, dessa maneira, o desafio imposto a juristas nesta era informacional. A revolução informacional tem gerado mudanças e criado situações sem precedentes, os quais ultrapassam “nossa compreensão de sua natureza, implicações e consequências” (FLORIDI, 2015, p. xii), apontando, assim, a necessidade de reflexões e conhecimento mais aprofundado sobre o funcionamento de tecnologias a fim de subsidiar a criação de um ambiente jurídico que preze pelo respeito a princípios éticos-informacionais.

Outra iniciativa envolvendo a busca pela ética no uso das TICs pode ser conferida a partir das Diretrizes Éticas para a Inteligência Artificial Confiável, elaborada no âmbito da

Comissão Europeia⁹¹, a partir de trabalhos de um grupo de especialistas, os quais apontaram para a importância de observância aos seguintes princípios:

- 1) Princípio do respeito à autonomia humana;
- 2) Princípio da prevenção de danos;
- 3) Princípio da justiça;
- 4) Princípio da explicabilidade.

Em linhas gerais, o princípio do respeito à autonomia humana busca garantir a proteção da liberdade do ser humano frente ao desenvolvimento tecnológico, sendo imperativo que sistemas de inteligência artificial busquem “aumentar, completar e fortalecer as habilidades cognitivas, sociais e culturais humanas”. Quanto ao princípio da prevenção de danos, aponta-se para a necessidade de a IA proteger a dignidade, a integridade física e mental dos seres humanos, bem como a preservação do meio ambiente e seus seres vivos. Por sua vez, o princípio da justiça, dentro de uma dimensão substantiva, destina-se a indicar a necessidade de os sistemas de inteligência artificial garantir “a distribuição igual e justa de benefícios e custos” e, a partir disso, elevar a justiça social, e; de uma dimensão processual, viabilizar contestação e eventual reparação quanto a processos de decisões tomadas por sistemas de IA. Por fim, o princípio da explicabilidade diz respeito à transparência na tomada de decisão com apoio em sistemas de inteligência artificial, permitindo ao usuário que compreenda o acesso aos motivos que levaram uma máquina a indicar um modelo de decisão (Ethics Guidelines for Trustworthy AI, 2019).

Ademais, a partir dos referidos princípios, a comissão apontou sete requisitos para a implementação de uma inteligência artificial confiável: (i) intervenção e supervisão humana, que ressalta a necessidade de os sistemas de inteligência artificial apoiar os seres humanos sem limitar sua autonomia; (ii) robustez e segurança relacionados aos algoritmos; (iii) privacidade e gestão de dados, admitindo que as pessoas possam ter controle sobre seus dados, que não poderão ser utilizados de modo a prejudica-los; (iv) transparência; (v) diversidade, não discriminação e justiça, (vi) bem-estar social e ambiental, em que os sistemas de IA devem se voltar para a melhoria da sociedade, assim como elevar aspectos como sustentabilidade e responsabilidade ecológica; (vii) responsabilização, que diz respeito à existência de formas de responsabilizar agentes pelas consequências geradas por um sistema de inteligência artificial (Ethics Guidelines for Trustworthy AI, 2019).

⁹¹ Ethics Guidelines for Trustworthy AI. Disponível em: <https://ec.europa.eu/futurium/en/ai-alliance-consultation.1.html>. Acesso em 04 jul. 2023

Por fim, com aplicação mais específica, vale trazer considerações feitas na Carta Europeia de Ética sobre o uso de Inteligência Artificial em Sistemas Judiciais e seu ambiente⁹², que trouxe os seguintes princípios:

Princípio do respeito aos direitos fundamentais: assegurar que a conceção e a aplicação de instrumentos e serviços de inteligência artificial sejam compatíveis com os direitos fundamentais.

Princípio da não-discriminação: prevenir especificamente o desenvolvimento ou a intensificação de qualquer discriminação entre indivíduos ou grupos de indivíduos.

Princípio da qualidade e da segurança: em relação ao processamento de decisões e dados judiciais, utilizar fontes certificadas e dados intangíveis com modelos elaborados de forma multidisciplinar, em ambiente tecnológico seguro.

Princípio da transparência, imparcialidade e equidade: tornar os métodos de tratamento de dados acessíveis e compreensíveis, autorizando-se auditorias externas.

Princípio do controle do usuário: excluir uma abordagem prescritiva e garantir que os usuários sejam atores informados e controlem as escolhas feitas.

Confere-se que os princípios acima transcritos são compatíveis e, em certa medida, já inseridos nas Diretrizes Éticas para a Inteligência Artificial Confiável da Comissão Europeia descrita nos parágrafos antecedentes.

Observa-se, portanto, iniciativas para se discutir o uso ético das tecnologias de informação e comunicação, realçando, assim, a preocupação com os impactos das TICs sobre o ser humano e o ambiente informacional. Tais diretrizes e princípios propostos, quando analisados em conjunto com a teoria ética de Luciano Floridi, apontam para uma preocupação pelo prosseguimento do desenvolvimento tecnológico de forma concomitante à preservação e proteção das entidades informacionais e da infoesfera.

1.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Em linhas gerais: na hiperhistória, vive-se onlife, imerso em uma infoesfera. O desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação tornou viável a conjugação do material (offline) com o virtual (online). A reontologização da realidade decorre do surgimento de novas dimensões envolvendo o espaço, o indivíduo e o tempo – frutos do desenvolvimento tecnológico. Consequentemente, nesse contexto, formou-se a necessidade de se pensar uma nova teoria ética destinada a reflexões em torno das ações dentro de uma realidade informacional.

A filosofia de Luciano Floridi buscou olhar para os fenômenos informacionais e, sobre esses, formular reflexões e criar categorias destinadas não só à compreensão como também à atribuição de sustentabilidade à 4ª revolução científica atualmente vivenciada. Nesse contexto,

⁹² Carta Europeia de Ética sobre o uso da Inteligência Artificial em Sistemas Judiciais e seu ambiente. Disponível em: <https://rm.coe.int/carta-etica-traduzida-para-portugues-revista/168093b7e0>. Acesso em 04 jul. 2023

aspectos éticos tornaram-se fundamentais para orientação das ações praticadas na sociedade da informação.

A partir disso, mostra-se relevante – ainda mais diante de uma teoria ética construída especificamente para lidar com uma realidade que envolve de TICs –, os impactos que as tecnologias provocarão no ambiente jurídico que se espera seja inclusivo, atualizado e alinhada à uma realidade reontologizada.

No capítulo seguinte, serão apresentados desafios impostos aos juristas bem como o seu papel dentro de uma realidade informacional para, em seguida, apontar as fragilidades do ensino do direito que, tradicionalmente, vem se valendo de uma metodologia de ensino essencialmente conteudista, focado na acumulação irrefletida de conteúdos pertinentes a um determinado campo de estudo.

CAPÍTULO 2 JURISTAS NA ERA DA INFORMAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE O PAPEL DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

[...] the main strategic question is this – what are you training your young lawyers to become? [...] the great majority of law professors around the world, and not just Brazil, are still training their students to become twentieth century legal practitioners rather than twenty-first century law professionals. Most law schools have not changed much – in what they teach and how they teach [...]
 SUSSKIND, Richard⁹³

Na 4ª revolução científica, o ser humano encontra-se lado a lado de agentes artificiais para a prática de ações envolvendo as etapas do ciclo da informação – criação, armazenamento, processamento, disseminação, utilização e remoção da informação (FLORIDI, 2014). Imerso em uma realidade informacional, o ser humano passou a ser identificado como um *inforg*, participando ativamente da configuração da infoesfera em um modo de vida *onlife* (FLORIDI, 2014). As tecnologias de informação e comunicação têm provocado mudanças sobre a realidade e sobre o indivíduo e seu papel nessa nova configuração. Instalou-se a sociedade da informação e, como resultado esperado, o Direito será, cada vez mais, acionado para lidar com as novas relações e situações surgidas desse novo contexto.

A sociedade da informação está em formação; sistemas de inteligência artificial têm, paulatinamente, sido implementados; as relações entre humanos em um ambiente informacional foram renovadas seja comercial ou até mesmo emocionalmente; os valores éticos passaram a ter de serem reformulados; novos olhares e teorias precisarão ser pensados por cientistas sociais. O Direito, naturalmente, sofrerá os impactos de uma sociedade imersa em uma realidade transformada pelas TICs, sendo-lhe imposto os desafios decorrentes da limitação teórica, da invisibilidade da tecnologia, da rapidez das transformações, dos ajustes diários; da necessidade de superação de normas e da insuficiência regulatória; do confronto entre princípios constitucionais sensíveis, como, por exemplo, a liberdade de expressão e a privacidade em casos em que se discute o grau de sigilo a ser atribuído a uma dada informação a ser processada por uma máquina e disponibilizada para uso.

⁹³ SUSSKIND, Richard. Prefácio. In: *O advogado do amanhã*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2019, p. 8.

Dentro desse panorama, qual seria o papel da Educação Jurídica? Qual tipo de formação esperar de bacharéis em Direito para lidar com situações destituídas de precedentes? A Educação Jurídica é um domínio prático, impregnado de teoria, em que discentes e docentes sujeitam-se a transformações próprias de cada geração (MAHARG, 2016). Ademais, considera-se que “pensar no ensino do direito é refletir também sobre como se produz o pensamento jurídico e como isso impacta o funcionamento das instituições” (BUCCI, 2022, p. 16). Não obstante a importância de uma adequada formação de bacharéis em direito, o modelo tradicional e predominante no país de ensino-aprendizagem se prende a um método essencialmente formalista e conteudista (BONILLA, 2012), destinado à transmissão puramente expositiva e unilateral de informações sobre um campo específico pelo docente aos discentes – formato esse, contudo, com baixo potencial de subsidiar ações e tomadas de decisões na vida prático-profissional, sujeita a constantes modificações pelas TICs.

Susskind apontou, em 2013, que “o mundo jurídico mudaria mais nos próximos 20 anos do que nos últimos dois séculos” (2017, p. vii). Nessa linha, pode-se extrair que as transformações tecnológicas tornam a Educação Jurídica alicerce para a renovação do ambiente jurídico, compatibilizando-o a uma realidade reontologizada pelas TICs, visando, ao mesmo tempo, à integração das inovações tecnológicas nos mais variados domínios com os princípios essenciais à dignidade do ser humano. No entanto, a falta de paralelismo entre a relevância da Educação Jurídica dentro de uma realidade tomada por tecnologias digitais e o método tradicional de ensino (essencialmente conteudista e focada na memorização irrefletida e acrítica de conteúdos pelo discente) aponta para a urgência da modernização do ensino jurídico – responsável pela formação de bacharéis que enfrentarão as demandas do mercado pela revisão frequente de normas e regulação de situações novas; pela implementação de aplicações de IA no Direito, e; pela reordenação da forma de concretização de direitos.

Nesse contexto, o presente capítulo tem por escopo apontar potenciais transformações promovidas pelas TICs no ambiente jurídico; o papel exercido por juristas no Estado Democrático de Direito; a função da Educação Jurídica na conformação de uma sociedade da informação alinhada à tutela de direitos fundamentais, e; a partir dessas premissas teóricas, investigar a (in)suficiência do ensino eminentemente conteudista para a formação de bacharéis em Direito ante tecnologias que vêm transformando o mundo, o ser humano e as relações provenientes das mais diversas interações.

2.1 A DIRETA INTERAÇÃO ENTRE O DIREITO E A REALIDADE INFORMACIONAL: TRANSFORMAÇÕES QUE APONTAM PARA UMA NECESSÁRIA RENOVAÇÃO DO AMBIENTE JURÍDICO

Nos últimos tempos, observa-se um progressivo estreitamento da relação entre a tecnologia e o Direito. A virtualização da realidade e da prática de atos da vida civil faz surgir novas necessidades, diferentes tipos de conflitos e outros modos de solução de litígios. A incorporação da tecnologia no cotidiano tem gerado mudanças significativas a serem enfrentadas por juristas em sua atuação profissional. Essas transformações surgem tanto em decorrência da aparição de tecnologias aplicáveis à dinâmica de trabalho dos juristas, exigindo-se, portanto, novas habilidades e formas de organização, quanto em razão das eventuais demandas regulatórias e interpretativas geradas pelo uso da tecnologia nos mais diversos aspectos da vida.

Além dos avanços e das melhorias proporcionadas pelas tecnologias de informação, não se pode ignorar os problemas que delas podem advir, com destaque aos de ordem ética e legal. A esse respeito, Luciano Floridi ressalta que o uso ético das TICs e o desenvolvimento sustentável de uma sociedade da informação equitativa se estabelecem a partir de um ambiente informacional seguro e público, em que a comunicação e a colaboração entre sujeitos se encontrem alinhadas a direitos civis, exigências legais e liberdades fundamentais (FLORIDI, 2001, p.3)⁹⁴. Extrai-se disso a relevância atribuída à participação ativa dos juristas na construção responsável de uma sociedade da informação.

Nesse sentido, os subtópicos seguintes destinam-se à reflexão sobre as transformações que as tecnologias digitais tendem a provocar na prática e na conformação do Direito, os quais demandarão: (i) a regulação de novas situações e a revisão de normas atuais; (ii) a aplicação do conhecimento jurídico no desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial para o Direito; (iii) novos modos de concretização de direitos.

2.1.1. Transformações que demandarão a regulação de situações novas e a revisão de normas atuais

O Direito, enquanto ferramenta destinada à organização da sociedade e à proteção da convivência humana, deve refletir o contexto no qual se encontra inserido. A criação de normas

⁹⁴ Sobre o ponto: “The ethical use of ICT and the sustainable development of an equitable information society need a safe and public infosphere for all, Where communication and collaboration can flourish, coherently with the application of civil rights, legal and the fundamental freedoms in the media”. (FLORIDI, 2002, p. 3)

e de institutos jurídicos demanda prévia compreensão das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que moldam o tecido social, sendo, ademais, imprescindível considerar os impactos das tecnologias de informação e comunicação – as quais, de acordo com Luciano Floridi (2014), têm transformado o mundo, o ser humano e a forma como esse se relaciona um com o outro e com os artefatos tecnológicos, e que estão cada vez mais presentes nas dinâmicas do dia a dia. Mostra-se relevante que o Direito seja pensado a partir do objeto que se propõe a regular (GHIRARDI, 2002, p. 79)⁹⁵ para, então, apresentar-se como instrumento verdadeiramente apto à tutela de direitos e à promoção de justiça e equidade social.

As bases do Direito sedimentadas há séculos no país formaram-se a partir de um contexto em que as tecnologias de informação e comunicação ainda não impactavam as diversas relações sociais e jurídicas como nos dias atuais, em que observamos a tendência ainda em ascensão de uma desmaterialização de processos e objetos físicos; a invisibilidade e autonomia no funcionamento de tecnologias; a adoção de sistemas de inteligência artificial em inúmeras práticas diárias; a diminuição da distinção entre online e offline. E, embora “a infoesfera seja um ambiente intangível e imaterial, não é ela, por essa razão, menos real ou menos vital” (FLORIDI, 2002, p. 3). Portanto, apesar da dinamicidade intrínseca do Direito na resposta a mudanças ao longo do tempo⁹⁶, observa-se que as premissas do arcabouço jurídico até então vigente encontra-se desafiado no contexto tecnológico.

Os pressupostos que fundamentaram a criação e a evolução do Direito apresentam-se, em alguma medida, obsoletos para lidar com a complexidade, a celeridade e a abrangência das mudanças provocadas pelas TICs⁹⁷. A partir disso, vários desafios são impostos ao Direito – que, tendo de lidar com situações inéditas, pode deixar de encontrar respostas nas principais fontes do Direito. As fontes tradicionais – como a lei, a doutrina, a jurisprudência e os costumes

⁹⁵ Quanto ao ponto, vale trazer a seguinte transcrição: “O processo dialético de construção de uma imagem do Direito se dá em concomitância com um processo similar de construção simbólica em relação à estrutura e ao funcionamento da sociedade como um todo. Instrumento de regulação do social, o Direito não é pensável sem uma ideia do objeto que se propõe regular. Leituras diversas sobre as dinâmicas da vida social traduzem-se em entendimentos correspondentemente diversos sobre a relação Direito-sociedade e sobre o significado último da normatividade jurídica”. (GHIRARDI, 2022, p. 79)

⁹⁶ Sobre o ponto, importante a consideração a seguir: “Normas são decisões que resultam de acordos e desacordos, negociações sociais. De líquidos e moventes pactos sociais. Neste sentido, norma é uma decisão mutante”. (FALCÃO, 2022, p. 49)

⁹⁷ Sobre o tema, vale considerar o artigo escrito por Hartmann e Piaia, o qual aborda o impacto dessa alteração de premissas do ponto de vista da ética. A seguir, um trecho que possui pertinência e relevância em relação ao tópico em estudo: “Com o desenvolvimento tecnológico, baseado essencialmente na evolução da técnica e da genética, a tecnologia incorporou-se ao cotidiano humano de maneira ímpar. [...] Como consequência, nunca antes na história mundial utilizou-se tamanha quantidade de robôs, de tecnologias de interação e de dados, ou seja, a tecnologia, indubitavelmente, transformou os preceitos fundamentais da humanidade. [...] a intenção principal do trabalho é analisar as perspectivas e os desafios para a utilização da ética na inteligência da web semântica, almejando um repensar equilibrado e racional em face do momento em que se vive, um repensar ético e coerente perante o atual paradigma tecnológico, algorítmico-informacional”. (p. 91-92)

– têm o seu potencial e suficiência desafiados em responder eficaz e tempestivamente às novas demandas ao se evidenciar a sua incapacidade de lidar com situações completamente novas como, por exemplo, as decorrentes da integração da inteligência artificial às mais diversas áreas da vida cotidiana⁹⁸. Não obstante o art. 4º da LINDB aponte para a possibilidade de solucionar lacunas normativas por meio da analogia, dos costumes e dos princípios gerais do direito, a extensão dos impactos provocados pela tecnologia ainda assim ressalta dúvidas e a necessidade de reflexões em torno da própria suficiência dessas alternativas.

Por exemplo, o Airbnb, plataforma online que, de forma preponderante, intermedeia serviços de hospedagem trouxe, na ocasião de seu surgimento, inúmeras questões de ordem tributária e condominial que não puderam ser suficientemente respondidas pela jurisprudência e pela legislação vigente, evidenciando, assim, um vácuo regulatório dessa forma de prestação de serviços⁹⁹. Outro caso gerador de incertezas oriundo da falta de regulamentação específica¹⁰⁰

⁹⁸ Por exemplo, atualmente, questiona-se a dificuldade de regulamentar os resultados gerados por aplicações de inteligência artificial, os quais decorrem do processamento de um grande volume de dados e acabam por apresentar conclusões cujos caminhos para se chegar a esses resultados fogem à compreensão do próprio programador e de seus usuários, gerando, assim, desafios envolvendo a responsabilidade civil e penal por eventuais danos causados por agentes artificiais. Sobre o tema, vale a leitura da obra de Frank Pasquale “The black box society. The secret algorithms that control money and information” (2015).

Especificamente em relação ao regime de responsabilização envolvendo atividades empresariais, a autora Ana Frazão, docente da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília que, como se extrai de seu currículo lattes, há anos, desenvolve pesquisa em áreas envolvendo “a efetividade do direito em face do poder dos gigantes da internet” e “empresa, mercado e tecnologia: desafios jurídicos à estruturação empresarial no mercado globalizado”, faz o apontamento de problemas envolvendo a utilização da inteligência artificial: “Mesmo que não tenha tecnologia própria, qualquer empresa pode adquirir no mercado diversos sistemas de inteligência artificial, delegando-lhes as mais diversas atividades, que vão desde o recrutamento e a avaliação de empregados até decisões delicadas sobre precificação e estratégias comerciais. Os avanços tecnológicos possibilitaram, portanto, que as delegações de atividades e decisões empresariais, que antes eram feitas para pessoas naturais ou jurídicas, pudessem ser feita diretamente para sistemas de inteligência artificial. [...] Esse novo cenário suscita muitas discussões, até porque vem sendo consolidado na prática, sem a necessária e correspondente reflexão jurídica e ética. [...] o artigo explorará inicialmente o potencial e os riscos da utilização da inteligência artificial na atividade empresarial, para mostrar como isso vem alterando a própria forma de gestão das sociedades empresárias. Depois, analisará os pressupostos tradicionais do regime de responsabilização dos administradores para, ao fim, mostrar como este já permite, com algumas adaptações, o endereçamento de vários dos problemas mapeados.” (2020, pp. 501-541)

⁹⁹ Inclusive, vale indicar que a própria plataforma, em sua página na internet, reconhece a ausência de regras claras em vários países sobre essa forma de prestação de serviços e faz menção aos esforços que tem empreendido para que isso seja superado: “Na maioria das cidades, você precisa se registrar, obter uma autorização ou licença antes de anunciar sua propriedade ou aceitar hóspedes. Certos tipos de reservas de curta duração podem ser completamente proibidos. Os governos locais variam muito na forma de aplicar essas leis. As penalidades podem incluir multas ou outros tipos de execução. Essas regras podem ser confusas. Estamos trabalhando com governos em todo o mundo para esclarecer essas regras e para que todos tenham uma compreensão clara do que são as leis”. Disponível em: <<https://www.airbnb.com.br/help/article/376/what-legal-and-regulatory-issues-should-i-consider-before-hosting-on-airbnb>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁰⁰ Ainda pendente de regulamentação, em 09/04/2024, foi realizada audiência pública promovida pela Comissão de Trabalho da Câmara dos Deputados em conjunto com a Comissão de Desenvolvimento Econômico em torno da regulamentação da atividade exercida por intermediário de aplicativos. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/1049001-comissoes-debaterem-regulamentacao-da-atividade-dos-trabalhadores-de-aplicativos>>. Acesso em 13 mai. 2024

é o aplicativo Uber¹⁰¹, que se destina a fornecer serviços privados de transporte de passageiros. A sua utilização no país, no início de sua operação, fomentou dúvidas em torno da viabilidade da prestação de serviços semelhantes aos prestados por táxis, mas que não se sujeitariam à mesma regulamentação. Com isso, surgiram questões relacionadas à responsabilização por danos causados a motoristas ou a passageiros, à existência ou não de vínculo empregatício entre o prestador de serviços e a empresa, à ausência de tratamento isonômico frente a algoritmos que desconsideram a existência de situações de desigualdade¹⁰², etc.

Como se verifica, o desenvolvimento tecnológico tem se deparado com situações em que o ordenamento jurídico se mostra insuficiente, admitindo-se, diante disso, práticas à margem da lei e que, em certa medida, acabam por sustentar a insegurança jurídica dos sujeitos interessados. Os efeitos da insegurança podem acabar por limitar a incorporação de práticas à realidade¹⁰³. Nesse contexto, observa-se, ademais, que produção doutrinária enfrenta o desafio de manter-se constantemente atualizada e capaz de promover reflexões sobre as implicações sociais dessas inovações. Ainda, os juízes podem ser demandados a resolver matérias totalmente novas e sem precedentes aplicáveis ao caso em questão, dificultando tanto a aplicação quanto a formação de jurisprudência relacionada à tecnologia, que seguirá avançando de forma contínua. Além disso, os costumes, formados a partir de práticas reiteradas e reconhecidas pela sociedade ao longo do tempo, acabam por esbarrar na volatilidade própria

¹⁰¹ Disponível em: < <https://www.uber.com/br/pt-br/>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

¹⁰² Sobre o tema, vale explorar as conclusões do paper “The gender earnings gap in the gig economy: Evidence from over a million rideshare drivers” (COOK; DIAMOND; HALL et al, 2018), o qual apontou a existência de tratamento diferente entre motoristas do sexo masculino e motoristas do sexo feminino promovido pelo algoritmo da empresa Uber. Disponível em: <https://www.nber.org/system/files/working_papers/w24732/w24732.pdf>. Acesso em 13 mai. 2024

¹⁰³ Exemplo disso pode ser extraído do contexto referente às criptomoedas e da intermediação de compra e venda das moedas virtuais por corretoras brasileiras. A ausência de regulação dessa atividade tratou-se de ponto explorado em julgamento do STJ que, dentre outros fundamentos, considerou legítimo o cancelamento de conta corrente utilizada pela corretora Mercado Bitcoin Serviços Digitais LTDA por ato unilateral de instituição financeira brasileira por ocasião de a atividade exercida pela corretora à época dos fatos não contar com a regulação do Conselho Monetário Nacional: “[...] 4.1 Longe de encerrar abusividade, tem-se por legítima, sob o aspecto institucional, a recusa da instituição financeira recorrida em manter o contrato de conta-corrente, utilizado como insumo, no desenvolvimento da atividade empresarial, desenvolvida pela recorrente, de intermediação de compra e venda de moeda virtual, a qual não conta com nenhuma regulação do Conselho Monetário Nacional (em tese, porque não possuiriam vinculação com os valores mobiliários, cuja disciplina é dada pela Lei n. 6.385/1976). De igual modo, sob o aspecto mercadológico, também se afigura lícita a recusa em manter a contratação, se, conforme sustenta a própria insurgente, sua atividade empresarial se apresenta, no mercado financeiro, como concorrente direta e produz impacto no faturamento da instituição financeira recorrida. Desse modo, o proceder levado a efeito pela instituição financeira não configura exercício abusivo do direito”. (Grifo nosso. RESP 1.696.214 – SP, Rel. Min. Marco Aurélio Bellizze, DJe de 16/10/2018). A pendência de regulação da atividade econômica praticada pela corretora Mercado Bitcoin acabou por sujeitá-la a situações de insegurança jurídica que poderiam, inclusive, implicar o seu fim. Note-se que os profissionais do Direito envolvidos na resolução do referido caso – advogados e magistrados – foram demandados a enfrentar situação nova, destituída de regulamentação e sem precedente específico do tribunal, a qual, não obstante, teria o potencial de impactar milhares de usuários dos serviços prestados pela plataforma.

das mudanças tecnológicas, gerando dificuldades na sua adequação a um contexto completamente diverso e disruptivo.

Além das lacunas observadas nas fontes tradicionais, vale considerar que a tecnologia pode também acabar por desafiar as normas já estabelecidas, as quais, por terem sido constituídas em contexto diverso do atual, podem deixar de considerar as nuances e os riscos envolvendo o uso de novas ferramentas. Com isso, a utilidade e a adequação de tais normas podem se tornar questionáveis dentro de uma realidade cada vez mais impactada por soluções baseadas em Inteligência Artificial, Internet das Coisas, *big data*, dentre outras inovações¹⁰⁴, os quais apontam para a obsolescência normativa. Por exemplo, algoritmos de *machine learning* e *deep learning* – já adotados em diversas áreas, como saúde, finanças e justiça – “embora muito bem-sucedidas do ponto de vista da exatidão, são opacas quanto à forma como tomam decisões” (Ethics guidelines for trustworthy AI, 2019)¹⁰⁵, devido ao fenômeno conhecido como “caixa preta”, em que até mesmo os programadores não conseguem explicar como certas decisões são tomadas pelos computadores¹⁰⁶, complicando a atribuição de responsabilidade e a *accountability*, questões fundamentais no Direito. Sobre a “caixa preta”, por exemplo, destaca-se o problema causado por sistemas de IA utilizados por tribunais dos EUA:

Como os sistemas de IA assumirão responsabilidades dos humanos – e para os humanos – é importante que as pessoas entendam como esses sistemas podem falhar. No entanto, isso nem sempre acontece na prática. Considere o algoritmo Northpointe que os tribunais dos EUA usaram para prever a reincidência de criminosos. O algoritmo pesava 100 fatores, como prisões anteriores, vida familiar, uso de drogas, idade e sexo, e previa a probabilidade de um réu cometer outro crime. Os desenvolvedores da Northpointe não consideraram especificamente a raça, mas quando jornalistas investigativos da ProPublica analisaram o Northpointe, descobriram que o algoritmo rotulava incorretamente os réus negros como “alto risco” quase duas vezes mais frequentemente do que os réus brancos. Desconhecendo esse viés e ansiosos para melhorar seu sistema de justiça criminal, estados como Wisconsin, Flórida e Nova York confiaram no algoritmo por anos para determinar

¹⁰⁴ Vale repetir nesta nota algumas das atividades antes exercidas exclusivamente por humanos e que passaram a ser, mais comumente, ser delegadas a soluções baseadas em tecnologia: “A gravidade dessa utilização de dados pode ser bem compreendida na obra *Automating Inequality: How high-tech tools profile, police, and punish the poor*, na qual Virginia Eubanks lança luzes sobre a transformação ocorrida nas principais decisões que determinam a vida das pessoas: desde a seleção de currículos para uma vaga de emprego, chegando até os seguros, acesso ao crédito e a serviços do governo. Decisões que, até pouco tempo, eram tomadas exclusivamente por seres humanos, acabaram sendo delegadas no todo ou em parte para sistemas automatizados de elegibilidade, algoritmos de ranking e modelos de risco preditivo, que acabam controlando desde a concessão de crédito a uma pessoa até quem tem mais chances de delinquir, com base na análise computadorizada de estatísticas” (TEFFÉ; AFFONSO. 2020, p. 476)

¹⁰⁵ Ethics guidelines for trustworthy AI. Disponível em: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>>. Acesso em: 21 mai. 2024)

¹⁰⁶ Para melhor compreensão dos aspectos técnicos envolvendo as “caixas pretas”, foi realizada a leitura do artigo “AI tools in decision making support systems: a review”, a partir do qual vale destacar o seguinte trecho: “NN [artificial neural networks] are often called “black boxes” meaning that while the accuracy of the network in producing outputs close to training data is high, the underlying interpretation is difficult in decision problems. Much of the difficulty is that computation is distributed over nodes and possibly hidden layers, and even more complexity may be added with redundant networks.” (PHILLIPS-WREN, 2012, p. 6)

sentenças. Sem entender as ferramentas que estavam usando, esses tribunais encarceraram réus com base em cálculos falhos. (STANKOVIC et al, 2017, p. 28)¹⁰⁷

Além disso, vale considerar que a ubiquidade da Internet das Coisas cria uma rede de dispositivos interconectados que, de forma constante, coletam e compartilham dados, levantando preocupações relacionados à privacidade e à segurança cibernética que as legislações atuais não conseguem abordar de maneira eficiente. A *big data*, que envolve as etapas de coleta, armazenamento e processamento de enorme quantidade de dados, também atrai novos outros desafios; as práticas de discriminação de preços e a manipulação comportamental baseadas em perfis construídos dos consumidores tratam-se de alguns exemplos os quais ressaltam com as tecnologias emergentes podem acabar explorando as lacunas legais para realizar práticas antiéticas.

Relacionados aos pontos supra, reitera-se a seguinte consideração sustentada por Luciano Floridi (2010, p. 7): “[a] sociedade da informação é como uma árvore cujos galhos estão crescendo de forma caótica e muito mais rápida do que as suas raízes conceituais, éticas e culturais”¹⁰⁸⁻¹⁰⁹. De forma similar, a celeridade das transformações provocadas pelas TICs tem superado a velocidade de adaptação e as reflexões em torno das bases do sistema jurídico vigente, ressaltando a emergente necessidade de busca pela tutela de direitos em harmonia com a sustentabilidade da realidade informacional, sob o risco de tecnologias operarem à margem do Direito, impactando negativamente a sociedade e, na esfera individual, o ser humano.

Além do fato de os avanços tecnológicos muitas vezes ultrapassarem nossas compreensões e, portanto, influenciarem a formação de compreensões teóricas para o embasamento de ações na vida prática, vale considerar a dificuldade em se definir o melhor momento para intervenção do Estado no processo de incorporação de inovações. De acordo

¹⁰⁷ Tradução nossa. “Because AI systems will assume responsibility from humans – and for humans – it is important that people understand how these systems might fail. However, this does not always happen in practice. Consider the Northpointe algorithm that US courts used to predict reoffending criminals. The algorithm weighed 100 factors such as prior arrests, family life, drug use, age and sex, and predicted the likelihood that a defendant would commit another crime. Northpointe’s developers did not specifically consider race, but when investigative journalists from ProPublica analyzed Northpointe, it found that the algorithm incorrectly labeled black defendants as “high risks” almost twice as often as white defendants. Unaware of this bias and eager to improve their criminal justice system, states like Wisconsin, Florida, and New York trusted the algorithm for years to determine sentences. Without understanding the tools they were using, these courts incarcerated defendants based on flawed calculations.” (STANKOVIC et al, 2017, p. 28)

¹⁰⁸ Tradução livre. “A simple analogy may help to make sense of the current situation. The information society is like a tree that has been growing its far-reaching branches much more widely, hastily, and chaotically than its conceptual, ethical, and cultural roots. (...) The risk is that, like a tree with weak roots, further and healthier growth at the top mind be impaired by a fragile foundation at the bottom”. (FLORIDI, 2010, p. 7)

¹⁰⁹ Adicionalmente, importa apontar as seguintes considerações de Luciano Floridi: “This is the crucial historical difference compared to any previous technological revolution. The problem is that our ethical development has been much slower than our technological growth. We can do so much more than we can understand. Upgrading our moral sensibility is a slow process” (2002, p. 3)

com o dilema de Collingridge (1980), controlar o desenvolvimento tecnológico enfrenta dois desafios aparentemente inconciliáveis¹¹⁰: por um lado, no início do surgimento de uma tecnologia, faltam informações a seu respeito, as quais virão a se estabelecer quando melhor desenvolvida e amplamente utilizada; por outro lado, no momento em que a tecnologia se encontra bem enraizada, torna-se difícil o exercício de controle ou a introdução de mudanças sobre seu funcionamento¹¹¹. Sobre o ponto:

Este livro considera um dos problemas mais prementes de nosso tempo - "podemos controlar nossa tecnologia - podemos fazê-la fazer o que queremos e podemos evitar suas consequências indesejadas?" A raiz das dificuldades manifestas com as quais o controle da tecnologia é atormentado é que nossa competência técnica excede vastamente nossa compreensão dos efeitos sociais que decorrem de seu exercício. Por essa razão, as consequências sociais de uma tecnologia não podem ser previstas no início da vida da tecnologia. No entanto, quando as consequências indesejáveis são descobertas, a tecnologia muitas vezes já se tornou tão parte do tecido econômico e social que seu controle é extremamente difícil. Esse é o dilema do controle. Quando a mudança é fácil, a necessidade dela não pode ser prevista; quando a necessidade de mudança é aparente, a mudança se tornou cara, difícil e demorada. (Collingridge, 1980, p. 11)

Diante de um cenário de implementação de novas tecnologias e de falta de informações imediatas acerca de seus impactos e seu alcance na sociedade, as bases do Direito atual encontram-se desafiadas à uma contínua revisão e atualização. Juristas de diversas esferas de atuação serão demandados¹¹² a reflexões envolvendo a sociedade da informação correlacionada aos princípios jurídicos fundamentais, à ética e aos valores democráticos; e, de forma concomitante, esses mesmos profissionais terão de lidar com a dinamicidade e flexibilidade do Direito em uma realidade em constante transformação e, na medida do possível, conciliá-lo

¹¹⁰ Para lidar com o dilema, Collingridge propôs que decisões destinadas ao controle de tecnologias teriam de ser reversíveis, corrigíveis e flexíveis, além de serem tomadas e revistas tendo por base a orientação de especialistas sobre o tema (COLLINGRIDGE, 1980).

¹¹¹ Tradução livre. "This book considers one of the most pressing problems of our time - 'can we control our technology - can we get it to do what we want and can we avoid its unwelcome consequences?' The root of the manifest difficulties with which the control of technology are beset is that our technical competence vastly exceeds our understanding of the social effects which follow from its exercise. For this reason, the social consequences of a technology cannot be predicted early in the life of the technology. By the time undesirable consequences are discovered, however, the technology is often so much part of the whole economic and social fabric that its control is extremely difficult. This is the dilemma of control. When change is easy, the need for it cannot be foreseen; when the need for change is apparent, change has become expensive, difficult and time consuming". (COLLINGRIDGE, 1980, p. 11)

¹¹² Sobre o tema, destaca-se a compreensão de Fabiano Hartmann Peixoto: "Estão em jogo a privacidade de dados, a concretização de direitos, o combate à discriminação, o reforço democrático, a paridade de armas em processo judicial e, pelas características multifuncionais da IA, poderá haver manifestações em todas as especializações jurídicas, por exemplo, desde o direito do trabalho ao eleitoral, do empresarial ao processual penal, do internacional ao contratual. [...] É importante realinhar a ideia de que a construção do conhecimento em IA e Direito (real, onipresente e estratégica) não deve estar dissociada às necessárias cautelas éticas e filosóficas". (2020, p. 35-6)

com a busca pela segurança jurídica das relações dentro de uma realidade informacional¹¹³⁻¹¹⁴. Além disso, a resposta do Direito em relação às rápidas mudanças provocadas pelas TICs por exercer a função de prevenir a estagnação da inovação tecnológica, incentivando o seu uso benéfico na sociedade e fornecendo as ferramentas adequadas para mitigar e resolver eventuais conflitos que possam vir a surgir de sua implementação¹¹⁵.

Apesar do papel do Direito na sociedade da informação, importa destacar que as ferramentas jurídicas nem sempre conseguem abranger completamente todas as situações emergentes da integração da tecnologia à sociedade¹¹⁶. Isso pode ocorrer devido ao ritmo acelerado dos avanços tecnológicos assim como por fatores que desafiam o seu próprio alcance. Por exemplo, a existência de sistemas de IA, que frequentemente resultam na chamada 'caixa preta' (em que não é possível conferir qual o caminho percorrido pela IA para chegar a uma decisão), produzindo resultados sem explicabilidade¹¹⁷, complica a adoção de uma previsibilidade jurídica, o exercício da *accountability*¹¹⁸ e a atribuição de responsabilidades por

¹¹³ A esse respeito, Engelmann e Werner traçam a seguinte consideração: “Cabe ao Direito estudar quais serão os impactos nas diversas carreiras jurídicas, buscando antecipar cenários e projetar estruturas normativas flexíveis capazes de acompanhar a evolução tecnológicas, com o devido suporte regulatório. [...] Resta saber como a área do Direito irá lidar com estas projeções do incremento da IA.” (2020, pp. 159-162)

¹¹⁴ Acerca do impacto da tecnologia sobre a prática jurídica: “A tecnologia, de forma geral, já mudou a prática jurídica. Contudo, nos últimos tempos, o desenvolvimento da IA como subáreas da Ciência da Computação em entrelaçamento com o Direito provocou, em ambos, o surgimento de novos problemas de pesquisa e soluções. [...] Há muito espaço para o desenvolvimento de soluções associadas ao raciocínio jurídico, à dialética formal, à argumentação jurídica, à negociação, à tomada de decisão e à produção de documentos jurídicos com elevada acurácia e com resultados no plano quantitativo e qualitativo.” (HARTMANN-PEIXOTO; SILVA, 2019, p. 109)

¹¹⁵ Stankovic *et al* apontam o risco de medidas estatais mal estruturadas impedirem o uso benéfico da IA, ressaltando o papel dos profissionais do direito na condução de decisões envolvendo a temática: “Emerging AI is an ever-increasing public concern for the many risks present where decisions are made by computers and not by humans. AI requires access to vast amounts of data, but poorly drawn laws and government policies can hinder beneficial access without reducing the risk of AI activities. AI also raises important ethical and privacy concerns that could erode trust in emerging technologies if not addressed thoughtfully. As a transformative technology, AI has the potential to challenge numerous legal assumptions in the short, medium, and long term. Precisely how law and policy will adapt to advances in AI— and how AI will adapt to values reflected in law and policy—depends on a variety of social, cultural, economic, and other factors, and is likely to vary by jurisdiction. A common thread, however is that policymakers will be challenged to draft legislation that does not stifle AI innovation, but at same time protects the public from possible dangers presented when computer judgment replaces that of humans. Since policy formulation is rarely swift, the judiciary may be the first to address these novel legal issues. As a result, practitioners will bear a special responsibility to understand the emerging issues, interests and arguments involved in AI activities, in order to guide their clients. (STANKOVIC *et al*, 2017, p. 19)

¹¹⁶ Nessa linha, vale considerar a conclusão der Hartmann e Piaia: “[...] durante o percurso histórico da internet, notou-se rapidamente que soluções baseadas exclusivamente no direito positivo diante da panaceia legislativa é uma ideia fadada ao fracasso. Em busca de resultados concretos, surgiu uma abordagem mista, de maneira a regulamentar os conflitos decorrentes da internet, baseado no conjunto do sistema jurídico com a arquitetura da internet.” (2021, p. 107-8)

¹¹⁷ De acordo com Pasquale: “The term “black box” is a useful metaphor for doing so, given its own dual meaning. It can refer to a recording device, like the data-monitoring systems in planes, trains, and cars. Or it can mean a system whose workings are mysterious; we can observe its inputs and outputs, but we cannot tell how one becomes the other.” (2015, p. 3)

¹¹⁸ Em relação à transparência e auditabilidade envolvendo respostas geradas por inteligência artificial caracterizadas pela existência de ‘caixas pretas’, Miriam Wimmer faz as seguintes considerações: “A discussão acerca da elevação das exigências de transparência requer que preliminarmente se conceitue o que se entende por

atos decorrentes do funcionamento desses sistemas. Além disso, a extraterritorialidade da internet e dos fornecedores de tecnologia avançada¹¹⁹⁻¹²⁰ - nos termos de Floridi, tratando-se da infosfera deslocalizada (2014, p. 48) – pode desconsiderar os esforços regulatórios locais¹²¹⁻
¹²². Enquanto que, por outro lado, tecnologias de *geopricing* e *geoblocking* possuem o potencial de promover a discriminação levando em consideração justamente o local de acesso a determinado conteúdo¹²³⁻¹²⁴. Outro desafio surge do confronto entre princípios fundamentais no

transparência no contexto de sistemas de IA. Com efeito, além de esbarrar em questões de segredo industrial, a simples divulgação do código de programação de determinado sistema teria, possivelmente, limitada utilidade, dada a escassez de profissionais aptos a compreender e interpretar tais linguagens. Ressalte-se que mesmo que se pudesse desconstruir o percurso lógico de um algoritmo, ainda assim os resultados poderiam ser complexos demais para que se pudesse deles extrair sentido” (2020, p. 389)

¹¹⁹ Sobre a extraterritorialidade, vale ler as considerações feitas por Luciano Floridi: “The infosphere, often equated to its most prominent, digital region, namely cyberspace, is not a geographical, political, social, or linguistic space. It is the atopic space of mental life, from education to science, from cultural expressions to communication, from trade to recreation. Its borders cut across North and South, East and West, industrialised and developing countries, political systems and religious traditions, younger and older generations, even members of the same family. The scientist in Rio de Janeiro, the manager in New Delhi and the student in Paris, may all inhabit the infosphere and form a community of “netizens”, citizens of the net.” (FLORIDI, 2002, p. 2)

¹²⁰ Sobre o tema, vale ressaltar a seguinte compreensão de Luciano Floridi: So that’s why the change should happen there. Now it is more difficult than to say my place, my rules will stop these companies... That doesn’t mean that those companies live on the Moon... There is either a universal legislation everywhere or a specific legislation wherever they have their headquarters. That’s why we need to convince our American colleagues to change the laws, because those are American companies. At the same time, you can put some pressure on them, remembering that there are four tools. One of them is the market: Europe is the biggest market for this kind of company outside America. If Europe decides that in this market these are the rules... You might see what has happened with the car industry. The car industry is also non-European but, in terms of CO2 emission and environmental rules, Europe has raised the bar constantly and it has changed the industry... The same has happened with big pharma, with oil companies... It’s a struggle but there is progress in that struggle (PORTA; NARBONA, p. 133, 2021)

¹²¹ Inclusive, Moreira defende, diante dos impactos das TICs no mercado de trabalho, o fortalecimento do direito internacional: “Outra das questões que se levanta é a do desemprego tecnológico e, por isso, há que ter em atenção que estas mutações são globais e há necessidade de agir globalmente e não apenas a nível nacional. Na verdade, mais do que nunca, o Direito do trabalho ou é internacional ou não sobrevive” (2020, p. 414)

¹²² A globalização da economia digital permite que as empresas de tecnologia operem em múltiplas jurisdições, muitas vezes escolhendo aquelas com regulamentações mais brandas, dificultando a aplicação de leis locais e incentivando a criação de paraísos regulatórios que comprometem a proteção dos consumidores e a equidade de mercado.

¹²³ Sobre o tema, vale a leitura da seguinte análise: “[...] modalidade de discriminação foi implementada por meio da ferramenta tecnológica disponibilizada na plataforma da empresa aos empresários do setor hoteleiro, que possibilitar que os próprios hotéis discriminassem os consumidores, indicando as nacionalidades que teriam condições melhores de hospedagem em detrimento dos demais. Portanto, a prática abusiva e ilegal de *geopricing* (precificação diferenciada da oferta com base na origem geográfica do consumidor) foi caracterizada, seja por intermédio da codificação do algoritmo de processamento das ofertas, seja por meio da disponibilização de uma ferramenta na plataforma digital da empresa). Já o *geoblocking* pode ser definido com o conjunto de práticas comerciais que impedem determinados consumidores de acessar e/ou comprar determinados bens ou serviços oferecidos por intermédio de uma interface online, com fundamento na localização online do cliente. [...] ao discriminar unilateralmente os conteúdos que trafegam na web, as condutas de *geopricing* e *geoblocking* violam o princípio da neutralidade da Internet, consagrado no artigo 9º do Marco Civil da internet (Lei 12.965/2014)”. (MARTINS, 2020, p. 654-666)

¹²⁴ A ubiquidade da Internet das Coisas cria uma rede de dispositivos, todos conectados entre si, que coletam e compartilham dados continuamente, levantando preocupações significativas sobre privacidade e segurança cibernética que as legislações atuais não conseguem abordar de forma eficaz. A análise de Big Data, envolvendo as fases de coleta, armazenamento e processamento de enormes quantidades de dados, também apresenta desafios únicos; práticas de discriminação de preços e manipulação comportamental baseadas em perfis detalhados dos consumidores são exemplos de como as tecnologias emergentes podem explorar lacunas legais para práticas potencialmente antiéticas.

uso da tecnologia, como a tensão entre a proteção da intimidade, a liberdade de expressão e o direito à informação¹²⁵⁻¹²⁶, impostos pelo nosso direito interno.

De forma complementar, vale considerar que a Ética da Informação surge, portanto, como uma abordagem destinada a subsidiar o Direito e a orientar a conduta dos agentes dentro da sociedade da informação, independentemente de prévia regulamentação pelo Estado¹²⁷. De acordo com Veronese, Silveira e Lemos, existem várias formas de regulação, tratando-se de uma tendência, no caso de aplicações envolvendo IA, a conjugação da autorregulação com a correção e a regulação tradicional:

As aplicações de inteligência artificial requerem regulação e discussão sobre os elementos éticos que as envolvem, uma vez que elas possuem certo grau de autodeterminação e por terem implicações em diversos campos, muitas vezes sensíveis, tal como a saúde humana, por exemplo. Seria possível pensar em vários modos de regulação, como expresso anteriormente. Não obstante, a tendência regulatória tem sido conjugar ferramentas de autorregulação (ética, por exemplo) com meios de correção (fomento e colaboração) e regulação tradicional (fiscalização com base na proteção de dados pessoais). [...] O objetivo, no presente momento, é buscar uma regulação que não prejudique a inovação e a criatividade, que são elementos inerentes a esse setor. (2020, p. 242)

Como se observa, as transformações na forma como nos relacionamos sinalizam mudanças em vários campos da vida cotidiana, impactando, necessariamente, as relações jurídicas. A integração das TICs no tecido social revela a necessidade de renovação constante do Direito e a importância de princípios éticos na orientação de condutas em uma realidade (reontologizada) cujas bases teóricas não se encontram ainda bem definidas, devido à volatilidade e à celeridade das mudanças tecnológicas sobre o ser humano e a sociedade. Naturalmente, espera-se que ajustes, cada vez maiores, nas profissões jurídicas tornem-se necessários, exigindo dos juristas sensibilidade na busca pelo equilíbrio para um desenvolvimento sustentável da sociedade da informação, com atuação tanto preventiva quanto reparadora, capaz de abranger a complexidade, a fluidez e a abrangência da tecnologia. A prática do Direito enfrenta desafios de várias ordens nesse novo contexto.

¹²⁵ De acordo com Frank Pasquale, as caixas-pretas representam um paradoxo da denominada era da informação: “os dados estão se tornando imensos em sua amplitude e profundidade, mas, frequentemente, a informação mais importante para nós está fora de nosso alcance, disponível apenas para insiders” (Tradução livre, 2015, p. 191). Texto original: “Data is becoming staggering in its breadth and depth, yet often the information most important to us is out of our reach, available only to insiders”.

¹²⁶ A respeito do tema, vale a leitura dos artigos de Santana e Ricarte (2021, pp. 79-101); Momo e Bone (2021, pp. 23-53); Comércio e Alves (2021, pp. 121-153); Hartmann e Piaia (2021, pp. 91-111).

¹²⁷ Essa compreensão é compartilhada por Stanovic et al: “Questions have already arisen concerning the use of AI and the law. In many cases, the law does not yet provide guidance. In some cases, the legislation may not be able to address AI functionality that overlaps areas that historically have been reserved to areas of personal morality and belief. Hence, it is generally agreed that ethical implications will play an important role in governing AI activities, and in establishing the standard of care expected of practitioners and clients in these areas.” (2017, p.28-9)

2.1.2. Transformações que demandarão a aplicação do conhecimento jurídico para o desenvolvimento de sistemas de Inteligência Artificial para o Direito

Além da necessidade de renovação contínua do Direito e da consequente adaptação dos profissionais da área, a prática jurídica também poderá sofrer mudanças como resultado de transformações que exigirão a aplicação do saber jurídico no desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial. Diante desse contexto, juristas passariam a ser demandados a não só atualizarem seus conhecimentos tradicionais, adquiridos ao longo de seu curso de graduação e de sua prática, como também lhe seriam exigidas competências que viabilizassem a sua contribuição no desenvolvimento, na implementação e na supervisão de sistemas baseados em inteligência artificial. O acompanhamento por um profissional do Direito se apresenta ainda mais relevante diante da complexidade e da dinamicidade própria da área, o que ressalta o desafio envolvendo a automatização de tarefas atribuíveis a juristas (TELANG, 2023)¹²⁸.

Programas de computadores baseados em inteligência artificial têm sido implementados em diversas esferas da sociedade, inclusive no Direito. A inteligência artificial exerce a capacidade de transformar a prática jurídica diante de sua aplicação cada vez mais abrangente na automação de atividades procedimentais como também na previsão de decisões judiciais¹²⁹. Embora à primeira vista o uso da tecnologia resulte em inúmeros benefícios relacionados ao aumento de produtividade e à melhoria na gestão de recursos humanos e de tempo, há considerar os desafios relacionados à proteção de princípios fundamentais, da justiça, da transparência etc. Os aspectos técnicos das inovações tecnológicas, muitas vezes, obscurecem as escolhas feitas por desenvolvedores de softwares na definição de como um dado programa irá funcionar¹³⁰. Dentro desse contexto, a ativa participação de juristas no processo de criação de sistemas de inteligência artificial apresenta-se relevante à construção de um sistema alinhado a diretrizes éticas, à lei e aos regulamentos vigentes.

Por exemplo, vale considerar que o funcionamento de sistemas de inteligência artificial depende dos dados que as alimentarão e que, por sua vez, irão ditar os resultados a serem

¹²⁸ Disponível em: <<https://jolt.law.harvard.edu/digest/the-promise-and-peril-of-ai-legal-services-to-equalize-justice>>. Acesso em 21 jun. 2024

¹²⁹ A esse respeito: “(...) há muito espaço para o desenvolvimento de solução associadas ao raciocínio jurídico, à dialética formal, a argumentação, a negociação, a ação decisória e a produção de documentos jurídicos com elevada acurácia e resultados muito expressivos no plano quantitativo e qualitativo.” (BONAT; HARTMANN PEIXOTO, 2020, pp. 39.

¹³⁰ A esse respeito: “Current machine-learning systems operate so quickly that no one really knows how they make decisions – not even the people who develop them. Moreover, these systems learn from their environment and update their behavior, making it more difficult for researchers to control and understand the decision-making process. This lack of transparency the “black box” problem – makes it extremely difficult to construct and enforce a code of ethics.” (STANKOVIC *et al*, 2017, p.28-9)

gerados pela máquina (SULLIVAN; ZUTAVERN, 2017). Nesse sentido, mostra-se relevante a participação do profissional do Direito na chamada curadoria de dados, que se dedica a um trabalho de seleção, organização, manutenção e aprimoramento de dados para garantia de sua qualidade, relevância e integridade para o uso em aplicações de inteligência artificial¹³¹. A mitigação de resultados indesejados (enviesados e discriminatórios) apresenta-se como uma tarefa que o jurista, com seu conhecimento técnico e dentro de uma equipe multidisciplinar, pode assumir na condução de projetos de construção de sistemas de IA.

A respeito da relevância da curadoria, vale citar a seguinte compreensão:

A IA jurídica inclui interfaces inteligentes para ajudar advogados na realização de tarefas jurídicas, análise de contratos para ajudar pessoas a finalizar contratos analisando-os em profundidade e pesquisa de dados jurídicos para analisar os dados legais. Para realizar essas tarefas, a IA jurídica usa o conceito de aprendizado de máquina, que envolve a entrada de uma grande quantidade de dados, o aprendizado dos dados pela máquina na fase de treinamento e, finalmente, a provisão de resultados com base no aprendizado.

A IA e o aprendizado de máquina enfrentam um grande número de desafios ao lidar com questões jurídicas. Um dos maiores desafios é extrair as opiniões judiciais a partir de dados jurídicos não estruturados ou ruidosos, o que leva a resultados sub e super exclusivos. Além disso, a porcentagem de imprecisão nos resultados aumenta com a complexidade das questões jurídicas. O segundo desafio que essas técnicas enfrentam é fazer uma distinção entre dados de entrada e dados de treinamento. Isso é necessário porque dados de treinamento corrompidos ou incorretos podem levar a resultados falsos. Ao fazer uma distinção entre dois dados, deve-se garantir que os dados fornecidos para treinamento sejam imparciais, o que ajuda a alcançar um bom desempenho de generalização.¹³²

Ademais, torna-se relevante não só o alinhamento às normas vigentes ao longo do processo de construção de um sistema de inteligência artificial, como também o acompanhamento das modificações legais e o surgimento de regulamentos incidentais sobre as TICs. Como salientado no subtópico anterior, o Direito encontra-se em constante modificação e, no contexto tecnológico, essa característica torna-se ainda mais profunda e célere. Aos

¹³¹ A respeito do tema, vale a leitura do tópico “A importância da curadoria de *datasets* e do processamento de linguagem natural para a predição de decisões judiciais” (BONAT; HARTMANN PEIXOTO, 2020, pp. 59-67). Adicionalmente, o trecho seguinte ressalta os elementos a serem considerados na ocasião da curadoria: “O conhecimento precisa ser representado dentro da máquina, para que seja trabalhado e apresentar as conclusões desejadas. Nesse processo são feitas determinadas escolhas de modelação, sejam elas ontológicas (fonte, alcance, orientação, nível, resolução), de comportamento (precisão, incerteza) e, principalmente, de representação (equações, associações, procedimentos).” (ROVER, 2021, pp. 20-21)

¹³² Tradução livre. Texto original: “Legal AI includes intelligent interfaces to help lawyers in finishing legal tasks, contract analysis to help people in finalizing contracts by analyzing it in depth and Legal data research for analyzing the legal data. To perform these tasks legal AI uses the concept of machine learning which involves inputting a large amount of data, learning data by machine in training phase and finally providing outcome based on learning. AI and Machine learning face a large number of challenges while dealing with legal issues. One of the biggest challenges is to retrieve the judicial opinions out of unstructured or noisy legal data which leads to under and over exclusive results. Also, the percentage of imprecision in outcome increases with the complexity of legal questions. The second challenge that these techniques face is to make a distinction between input data and training data. It is required because corrupted or wrong training data can lead to the false outcome. While making a distinction between two data it must be ensured that the data given for training is unbiased which helps in achieving good generalization performance”. (DABASS; DABASS, 2018, p. 3)

profissionais do direito são direcionadas as responsabilidades de acompanhar tais mudanças e provocar a adaptação dos sistemas construídos às normas vigentes; participar e analisar debates em torno de propostas legislativas; e, influenciar a formação de políticas relacionadas à preservação da infoesfera (ALLEN, 2024).

Ainda, além da importância de se observar normas e regulamentos para a construção de sistemas de inteligência artificial, espera-se que sejam também incorporados princípios éticos aplicáveis¹³³. Nos termos propostos por Luciano Floridi (2015a), as ações provocadas no ambiente informacional devem levar em consideração o bem-estar das entidades envolvidas e a sustentabilidade da evolução das TICs. Nesse sentido, forma-se a expectativa no sentido de que a informação seja utilizada de forma transparente e sem distorções, evitando-se, assim, vieses, discriminações, disseminação de informações falsas. Adicionalmente, segundo a visão esboçada por Floridi, torna-se essencial que agentes informacionais atuem de forma responsável, visando à preservação e melhoria da infoesfera e à promoção da justiça e da equidade.

Nessa linha, a título exemplificativo, vale avaliar a consideração de que “o uso de IA no judiciário pode ajudar a minimizar a influência de fatores externos, como cansaço e instabilidade emocional.” No entanto, mostra-se relevante reconhecer que “a tomada de decisões por IA pode revelar diferentes preconceitos estruturais de origem humana, dos dados e da própria programação” (BUOCZ, 2018, p. 44)¹³⁴. No tocante ao risco envolvendo a reprodução de preconceitos na sociedade decorrente dos resultados gerados por sistemas de inteligência artificial, vale mencionar o *bot* Tay da Microsoft, que, após aprender com interações junto a seus usuários, passou a, automaticamente, iniciar uma série de postagens com conteúdo ofensivo e, até mesmo, antissemitas no *Twitter*, chagando a comparar o feminismo a um câncer e sugerindo que o Holocausto teria sido uma história inventada¹³⁵. Ou seja, oportuno observar que os riscos envolvendo o uso da inteligência artificial demandam a adoção de

¹³³ Nesse sentido: “In some cases, the legislation may not be able to address AI functionality that overlaps areas that historically have been reserved to areas of personal morality and belief. Hence, it is generally agreed that ethical implications will play an important role in governing AI activities, and in establishing the standard of care expected of practitioners and clients in these areas”. (STANKOVIC *et al*, 2017, p.28-9)

¹³⁴ Tradução livre. “The use of AI in the judiciary might help with minimising the influence of extraneous factors such as weariness and emotional instability. However, AI decision-making might reveal different human-made, structural biases that originate from the legal system, the AI’s training data or the AI’s programming itself. For example, the risk assessment software Correctional Offender Management Profiling for Alternative Sanctions – COMPAS, that was used for predicting the likelihood of defendants committing a future crime, was racially biased against African American defendants”. (BUOCZ, 2018, pp. 44-45).

¹³⁵ Microsoft ‘deeply sorry’ for offensive tweets by AI chatbot. *The Guardian*, Londres, 26 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.theguardian.com/technology/2016/mar/26/microsoft-deeply-sorry-for-offensive-tweets-by-ai-chatbot>>. Acesso em: 22 jun. 2024.

cauteladas a fim de minimizá-los¹³⁶ para que, então, seus benefícios possam, de fato, ser aproveitados. Sobre o tema, vale citar o seguinte trecho da obra *Digital Justice* de Ethan Katsh e Orna Rabinovich-Einy (2017, pp. 164-166):

À medida que a automação aumenta, a necessidade de garantir a imparcialidade por meio do design de software também aumentará—para assegurar que ambas as partes tenham participação no processo e uma oportunidade igual de influenciar seu resultado. O aumento da oportunidade de envolvimento leigo poderia, de fato, aprimorar a justiça processual e o "dia no tribunal" (virtual) de uma pessoa, atribuindo um papel crucial aos profissionais—talvez advogados—para garantir a justiça no design dos procedimentos e seus resultados e, consequentemente, a legitimidade do órgão que conduz esses processos de resolução de disputas.

[...]

A documentação automática de todos os dados de disputas e características das partes mudará tudo isso. À medida que o número de usuários cresce e as capacidades computacionais se expandem, grandes bancos de dados digitais permitirão novas perguntas e a identificação de tendências e padrões em larga escala que nunca vimos antes, muitas vezes por meio de métodos automatizados em vez de análises humanas. [...] No futuro, seremos capazes de estudar esses dados e aprender muito sobre a resolução de disputas nos tribunais. Aqueles que controlam esses grandes conjuntos de dados poderão analisá-los e nos permitir aprender lições importantes sobre os litigantes, hábitos de litígio, condições que geram sucesso e fracasso na resolução e como prevenir problemas no futuro. (Tradução livre)¹³⁷

Como se extrai, Ethan Katsh e Orna Rabinovich-Einy ressaltam a importância de se buscar a imparcialidade por meio do *design* de software, uma análise que conduz à reflexão em torno do papel dos juristas na identificação de possíveis fontes de viés em dados e modelos algoritmos. Essa atuação teria por fim promover, tanto quanto possível, resultados gerados por sistemas de IA mais justos e imparciais. Ainda sobre o tema, vale mencionar que “[s]e os dados subjacentes forem enviesados de alguma forma, há o risco de que desigualdades estruturais e preconceitos injustos não sejam apenas replicados, mas também amplificados” (tradução livre.

¹³⁶ Diz-se minimizar, pois, em certas situações, entende-se que “vieses existentes na cultura humana são inevitavelmente replicados nos algoritmos, pois esses acabam reproduzindo, em larga escala, preconceitos e estereótipos [...]. Assim como nós humanos estamos sujeitos a heurísticas e a vieses em nossas tomadas de decisão, os algoritmos também estão.” (MULHOLLAND; FRAJHOF, 2020, p. 269)

¹³⁷ Tradução livre. “In much the same way, we can expect to see the meaning of impartiality and confidentiality change as information becomes more difficult to contain and decision makers are exposed to details previously excluded as inadmissible, irrelevant, or unreliable. As automation increases, the need to guarantee impartiality through software design will increase—to ensure that both sides have input in the process and an equal opportunity to shape its outcome. Increased opportunity for lay involvement could in fact enhance procedural fairness and one’s (virtual) “day in court,” assigning a crucial role to professionals—perhaps lawyers—in ensuring the fairness of the design of procedures and their outcomes and, consequently, the legitimacy of the body conducting these dispute resolution processes.

[...]

The automatic documentation of all dispute data and party characteristics will change all of this. As numbers of users grow and computing capabilities expand, large digital databases will enable new questions and the identification of large-scale trends and patterns we have never seen before, often through automated means instead of human analysis. [...] We will, in the future, be able to study this data and learn a great deal about the resolution of disputes in court. Those in control of these large data sets will be able to analyze the data and enable us to learn important lessons about disputants, disputing habits, conditions that generate success and failure in resolution, and how to prevent problems in the future.” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, pp. 164-166).

POLONSKI, 2018)¹³⁸. Diante disso, aponta-se a existência de propostas para a mitigação de vieses por sistemas de IA, tal qual a indicada pelo pesquisador Slava Polonski (2018) com a formulação de quatro princípios a serem observados no processo de construção de um sistema de IA, quais sejam: (i) a representação paritária no conjunto de dados, ainda que isso demande maior diversificação ou mesmo acréscimos ao conjunto de dados de treinamento de grupos sub-representados; (ii) a proteção de grupos vulneráveis por meio de design de sistemas de IA que previna efeitos negativos relacionados a certos atributos como, por exemplo, raça, etnia, gênero, nacionalidade, orientação sexual, religião, crenças políticas; (iii) a responsabilidade contínua pela busca de justiça e garantia da diversidade de perspectivas nos processos de construção de modelos de IA; (iv) a autenticidade dos dados e dos resultados gerados por sistemas de IA.

Observa-se, portanto, o papel dos profissionais do Direito em assegurar a observância da lei e dos princípios éticos no processo de criação e funcionamento de sistemas de IA¹³⁹, colaborando estreitamente com cientistas de dados e engenheiros de softwares na revisão de dados e em processos de modelagem algorítmica. Ainda, a integração do Direito à tecnologia tem sido vista como uma oportunidade para expansão da atividade econômica de editoras jurídicas, que, atualmente, têm empregado grande número de bacharéis em Direito e engenheiros de softwares a fim de seguirem fornecendo ferramentas para uso por outros profissionais da área jurídica:

Duas das maiores empresas jurídicas do mundo são a Thomson Reuters e a Reed Elsevier. Esses gigantes comerciais evoluíram da produção de publicações impressas convencionais para a oferta de grandes e populares bases de dados jurídicas (em grande parte de materiais de fontes primárias, como legislação e jurisprudência). No entanto, elas também se diversificaram ao longo dos anos e são claramente ambiciosas e aquisitivas nos campos da tecnologia jurídica, engenharia de conhecimento jurídico

¹³⁸ Tradução livre. “If the underlying data is biased in any form, there is a risk that structural inequalities and unfair biases are not just replicated, but also amplified.” (POLONSKI, 2018)

¹³⁹ Convém ressaltar o exemplo prático da importância da participação de profissional do direito na construção de sistema de IA em parceria com o Supremo Tribunal Federal: “No dia 03/12/2018, a Professora Pesquisadora, primeira autora deste trabalho, teve a oportunidade de ouvir o Prof. Dr. Henrique Costa, que tem desenvolvido estudos e análises sobre o tema. Nosso objetivo era compreender como a Plataforma “Constituição Anotada” tem potencial para gerar inteligência artificial. [...] Nossa intenção foi contrastar as perspectivas achadas na literatura com a expertise do professor. Assim, parte do que desenvolvemos até então assinala que a construção de uma inteligência artificial a partir de consultas dos usuários sobre uma plataforma que cataloga e organiza decisões do Supremo Tribunal Federal pode ter um sentido mais conectados com a perspectiva sociotécnica. Isto não é não mistificar as demais perspectivas que se colocam para o agrupamento de decisões, pois em todos os processos há uma escolha ou uma decisão subjetiva (humana) por detrás. Identificar um conjunto de decisões e compreender como elas foram tomadas e que sentimentos geram (positivos e negativos) é uma atividade humana que estabelece critérios específicos. O professor nos mostrou um conjunto de decisões e como as catalogou proporcionando diferentes combinações que auxiliam na construção de uma inteligência artificial. [...] E, sobre o tema da participação, convém destacar que o especialista nos colocou diferentes exemplos de como ela pode acontecer nesse cenário. Nesse caso, há a opção por auditorias contínuas nos algoritmos, buscando-se evitar discriminações, homogeneização e vigilância que constroem os cidadãos. A construção de fóruns de usuários da plataforma e possibilidade de maior interação entre cidadãos e o Poder Judiciário, por exemplo, pode ser saídas importantes para os desafios colocados para construção de uma inteligência artificial.” (FARRANHA; BATAGLIA, 2021, pp. 206-208)

e serviços jurídicos online. Essas empresas empregam legiões de advogados e exércitos de engenheiros de software. Elas são fornecedoras confiáveis para a profissão jurídica e também veem oportunidades no tumultuado mundo jurídico. São comercialmente ambiciosas, de alta tecnologia e experientes em conquistar novos espaços de mercado. Essas empresas, sem dúvida, oferecerão oportunidades para muitos graduados em direito no futuro. [...] A Thomson Reuters é um estudo de caso fascinante. Para fornecer seus serviços de conhecimento e pesquisa, eles empregam mais advogados qualificados do que todas, exceto as maiores firmas de advocacia; possuem uma empresa de terceirização de processos jurídicos; recentemente compraram uma plataforma líder de automação de documentos; e possuem grandes exércitos de tecnólogos. Consequentemente, podem oferecer uma ampla gama de carreiras no setor jurídico do futuro. (SUSSKIND, 2017, p. 149)¹⁴⁰

Ainda, em relação à contribuição de juristas na construção de sistemas de IA, vale considerar a possibilidade de esses profissionais influenciarem a formação de engenheiros de software e cientistas de dados acerca das implicações legais e éticas dos resultados gerados por sistemas autônomos de IA, por intermédio de cursos, treinamentos, workshops. Os debates fronteiriços envolvendo as áreas do Direito e da tecnologia apontam para a interdisciplinaridade que caracteriza o desenvolvimento de soluções inovadoras, a discussão em torno da regulação e os desafios inéditos impostos pelo desenvolvimento das TICs. Sobre o entrelaçamento entre o Direito e a Ciência da Computação e o potencial dessa associação, vale trazer as considerações de Fabiano Hartmann Peixoto e Roberta Zumblick Martins da Silva: “[...] há muito espaço para o desenvolvimento de soluções associadas ao raciocínio jurídico, à negociação, à tomada de decisão e à produção de documentos jurídicos com elevada acurácia e com resultados no plano quantitativo e qualitativo” (2019, p. 109).

Há um espaço significativo para debates, reflexões e construções teóricas por juristas. A transparência dos sistemas de IA demanda o estabelecimento de parâmetros para gerar maior confiança do ponto de vista jurídico. Os profissionais do Direito também ocupam um espaço relevante na criação de políticas que abordem a privacidade e a proteção de dados, considerando a coleta e o processamento de dados pessoais por sistemas de IA – realçando a discussão em torno da anonimização de dados e da obtenção de consentimento informado para maior proteção

¹⁴⁰ Tradução livre. “Two of the largest legal businesses in the world are Thomson Reuters and Reed Elsevier. These commercial giants have evolved from the production of conventional print- based publications to the provision of very large and popular legal databases (largely of primary source materials such as legislation and case law). But they have also diversified over the years and are clearly ambitious and acquisitive in the fields of legal technology, legal knowledge engineering, and online legal services. These businesses employ legions of lawyers and armies of software engineers. They are trusted suppliers to the legal profession, and they too see opportunity in the tumultuous legal world. They are commercially ambitious, high- tech, and experienced in carving out new market space. These businesses will, unquestionably, provide homes for many law graduates in the future. [...] Thomson Reuters is a fascinating case study. To deliver their knowledge and research services, they employ more qualified lawyers than all but the largest of law firms; they own a legal process outsourcing company; they recently bought a leading document automation platform; and they have great armies of technologists. Accordingly, they can offer a wide range of careers in tomorrow’s legal sector.” (SUSSKIND, 2017, p. 149)

do indivíduo frente ao avanço das TICs. Sobre este último ponto, vale considerar a análise feita por Ana Frazão acerca do GDPR e da LGPD, que atribuem ao controlador o ônus da prova sobre a legitimidade do tratamento de dados totalmente automatizado:

(i) os dados que são coletados, de que fonte e de que maneira, (ii) quais as linhas gerais de programação dos algoritmos e seus objetivos, (iii) como se deu a programação e o desenvolvimento do algoritmo, (iv) se o algoritmo pode ou não modificar seu próprio código, (v) se tais modificações são previsíveis ou ao menos verificáveis, (vi) quais as categorias relevantes dos perfis e os critérios para cada uma delas, (vii) quais são os outputs do processo decisório e como avaliar a sua adequação e acurácia, (viii) se há mecanismos de feedback, (ix) se há intervenção humana e em que nível, (x) quais são os principais impactos e riscos para os titulares de dados, (xi) que medidas foram tomadas para conter tais riscos. (2018)

Pelo exposto, notam-se algumas das transformações que demandarão a aplicação do conhecimento jurídico para o desenvolvimento de sistemas de Inteligência Artificial, sendo exigido dos profissionais do Direito, na condição de co-criadores de tecnologias, não apenas a adequação dos sistemas às normas existentes, como também a contribuição sobre áreas ainda pendentes de regulamentação, conceituação e definição de novos parâmetros éticos e legais que venham a garantir maior proteção aos ideais de justiça, à transparência e aos direitos fundamentais na era digital.

2.1.3 Transformações que demandarão novas formas de concretizar direitos

As tecnologias de informação e comunicação têm transformado o campo do Direito em várias frentes – com o surgimento de novas formas de agir, resolver problemas e praticar atos – demandando a revisão de normas obsoletas e a regulamentação de inovações implementadas à margem da lei (subtópico 2.1.1). A criação e implementação de tecnologias apontam a importância da participação do profissional do Direito para melhor adequação legal e ética (subtópico 2.1.2). Ademais, as TICs têm impactado a forma de concretização de direitos, com o crescente uso da tecnologia por, por exemplo, advogados e juízes em suas atividades diárias, aumentando a produtividade, a assertividade e o acesso à justiça. Tais transformações, contudo, exigem constante atualização e desenvolvimento de competências tecnológicas por parte desses profissionais para que a utilização das TICs na prática jurídica beneficie a sociedade como um todo.

Atualmente, os profissionais do Direito podem contar com o auxílio de softwares jurídicos voltados à automação e gestão de documentos¹⁴¹; gestão de escritórios e departamentos

¹⁴¹ Inclusive, sobre o tema, Richard Susskind ressalta o potencial de substituição da atividade humana por sistemas informatizados em relação à revisão de documentos e redação básica de contratos: “Many lawyers and commentators fail to recognize that services such as legal process outsourcing (LPO), where they largely use low-

jurídicos¹⁴²; realização de pesquisas, monitoramento e extração de dados públicos¹⁴³, resolução de conflitos *online*¹⁴⁴. Além disso, pode-se contar com funcionalidades envolvendo a análise preditiva baseada em decisões judiciais pretéritas¹⁴⁵, o suporte na criação de contratos inteligentes¹⁴⁶, ferramentas de *compliance* para a garantia da conformidade de ações a regulamentações específicas¹⁴⁷. Busca-se, com a implementação de tais ferramentas, aumentar a eficiência e produtividade, a celeridade na solução de conflitos, o auxílio na tomada de decisões, a economia de recursos humanos e financeiros – liberando, consequentemente, mais espaço para atividades complexas, as quais exigem um maior grau de criatividade e análise crítica. Adicionalmente, vale ressaltar a compreensão de Debora Bonat e Fabiano Hartmann Peixoto (2020, p. 39) sobre a existência de amplo espaço para a contribuição da tecnologia na prática jurídica:

cost labour, are likely to be temporary measures and not long- term solutions. If we think of two classes of service that are typically considered to be suitable for LPO— document review in litigation and basic contract drafting— both of these will in due course be replaced by information systems that can outperform junior lawyers and administrative staff.” (2017, p. 90)

¹⁴² Quanto ao ponto, ressalta-se que a tecnologia pode ser utilizada para a sistematização das várias etapas de um serviço jurídico por meio de sistemas capazes de promover fluxos de trabalho automatizados: “With the advent of technology, a further step can be taken— that of systematization. This can extend to the computerization of checklists or procedure manuals into what are known as workflow systems. These are commonly used in the insurance industry where there is automation of high- volume, often lowvalue, tasks and activities. Where there are many tasks, activities and people involved, and yet the process can be proceduralized, automated workflow can greatly enhance the efficiency of legal work.” (SUSSKIND, 2017, p. 29)

¹⁴³ A título exemplificativo, vale citar a ferramenta LexGPT, desenvolvida pelo Professor da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília Henrique Araújo Costa, destinada à pesquisa de jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça – STJ. Disponível em: < <https://gpts.app.br/r/6f287efb?m=7553fc97-0dc1-468b-8cc2-b436b37f7009>>. Acesso em 28 jun. 2024.

¹⁴⁴ No que toca à resolução de conflitos online, faz-se relevante citar a obra *Digital Justice*, de Ethan Katsh e Orna Rabinovich-Einy, dedicada à exposição do tema de forma aprofundada e detalhada. Os autores trazem a seguinte consideração em torno das mudanças provocadas pela Online Dispute Resolution (ODR): “Expanding access to justice through ODR involves three major shifts in dispute resolution practices. These are the shift from a physical, face-to-face setting to a virtual one; the shift from human intervention and decision making to software- supported processes; and the shift from an emphasis on the value of confidentiality to an emphasis on collecting, using, and reusing data in order to prevent disputes.” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, pp. 46-47)

¹⁴⁵ Em artigo que trata sobre a função da inteligência artificial no Direito, Jyoti Dabass e Bhupender Singh Dabass apontam para a existência de tecnologia capaz de gerar previsões em torno do resultado de eventuais litígios, indicando, inclusive, softwares mais comumente utilizados para esse fim (2018).

¹⁴⁶ Sobre o tema: “Legal contracts are usually backed by a physical signature. Unfortunately, manual processing of documents often leads to human error, and the legal sphere is also vulnerable to this. Blockchain can significantly improve the situation through the use of smart contracts. The terms of smart contracts are programmed into the system, and the contract is executed automatically if the terms are met on both sides. Thus, the introduction of smart contracts makes it possible to eliminate human error and automate otherwise lengthy and routine processes.”. Disponível em: <<https://pixelplex.io/blog/blockchain-in-legal-document-management/>>. Acesso em 28 jun. 2024.

¹⁴⁷ Quanto à utilização de programas para auxiliar na verificação de conformidade regulatória, vale a sua prática no contexto norte-americano: “Legal and regulatory compliance is often socially and morally required, not to mention the penalties that are due for non-compliance. As such, many corporations employ teams of lawyers to confirm that they comply with the applicable regulatory regimes. AI machines are already being employed in this area, including Neota Logic, which powers other companies’ AI regulatory compliance systems, such as, Compliance HR for employment regulations or Foley and Lardner Global Risk Solutions (GRS) for Foreign Corrupt Practices Act of 1977 (FCPA) compliance.” (BEN-ARI *et al*, 2017, p. 43)

Há ainda necessárias reflexões sobre o uso de sistemas de inteligência artificial pela imposição de preceitos éticos cruciais, bem como pela necessidade de compatibilidade de concretização de direitos humanos. Ressalvados esses pressupostos, há muito espaço para o desenvolvimento de solução associadas ao raciocínio jurídico, à dialética formal, a argumentação, a negociação, a ação decisória e a produção de documentos jurídicos com elevada acurácia e resultados muito expressivos no plano quantitativo e qualitativo.

No que tange ao emprego de tecnologias na resolução de disputas, vale mencionar Richard Susskind (2017; 2019), autor da obra *Online Courts and the Future of Justice*, bem como Ethan Katsh e Orna Rabinovich-Einy, autores de *Digital Justice: Technology and the Internet of Disputes* (2017). As considerações levantadas por esses autores vão além da mera interação dos sujeitos do processo por intermédio de uma plataforma online. Seus estudos exploram a possibilidade de adoção de soluções baseadas em inteligência artificial para a resolução de disputas, explorando como tais tecnologias poderiam transformar profundamente o acesso à justiça e a eficiência dos tribunais.

Nesse sentido, vale trazer o seguinte questionamento: qual seria a função precípua de um tribunal? Proporcionar um espaço físico para acomodar partes, advogados, juízes ou resolver os conflitos de interesses submetidos ao Poder Judiciário? Tal questionamento é trazido por Richard Susskind (2017, p. 109) com o objetivo de ressaltar que o acesso à justiça não deve ser confundido com o espaço onde é realizado¹⁴⁸. Para o referido autor, a integração de soluções tecnológicas aos serviços prestados pelos tribunais poderia contribuir com a redução do acúmulo de processos no acervo do Poder Judiciário e a ampliação do acesso à justiça¹⁴⁹. Na linha desse raciocínio, a Resolução/CNJ n. 345, de 6 de outubro de 2020, dispôs sobre a implementação do “Juízo 100% Digital” (realização de atos processos por meio eletrônico). Destaca-se, a seguir, trecho do voto do relator, Ministro Luiz Fux:

[...] O Poder Judiciário tem se reinventado nos últimos anos ao ingressar na era digital. No futuro, os fóruns não necessitarão de espaços físicos, pois todos os serviços serão oferecidos on-line. Isso tende a diminuir muito as despesas, pois tudo estará disponível na Internet. O alinhamento entre a inteligência humana e artificial também melhorará o gerenciamento de processos e de recursos humanos. Os robôs realizam em segundos o trabalho de centenas de funcionários. Também é cediço que a pandemia do coronavírus testou a capacidade de resiliência institucional do Poder Judiciário como nunca em nossa história contemporânea. Com velocidade e senso de adaptação, conseguimos prestar jurisdição ininterruptamente com ganho de produtividade por meio da utilização da tecnologia. À guisa de exemplo, apenas o Tribunal de Justiça de São Paulo produziu, até o momento, mais

¹⁴⁸ Veja-se o seguinte trecho: “Looking further ahead now, in thinking about the long- term future of courts and dispute resolution, one fundamental question sets the agenda: is court a service or a place? To resolve disputes, do parties and their advisers need to congregate together in one physical space, in order to present arguments to a judge? Why not have virtual courts or some kind of online courts?” (SUSSKIND, 2017, p. 109)

¹⁴⁹ Ressalta-se que o mencionado autor traz a compreensão de que a resolução online de conflitos não se apresenta como a melhor abordagem para todos os tipos de litígios. Destaca-se que a expectativa é que demandas complexas sejam processadas segundo as normas do processo judicial tradicional (2017, p. 114).

de 15,4 milhões de atos processuais, com o registro de 4 milhões de acessos remotos. [...]

A rigor, trata-se de diretriz já estabelecida no Novo Código de Processo Civil que privilegiou a utilização dos meios eletrônicos para a prática dos atos processuais, os quais deverão ser produzidos, comunicados, armazenados e validados por meio eletrônico (art. 193, CPC/2015), tudo com supedâneo no princípio constitucional de amplo acesso à Justiça (art. 5º, inciso XXXV, da, da CRFB).

Embora a adoção do “Juízo 100% digital” seja uma faculdade a ser exercida pelas partes (art. 3º da Resolução n. 345, do CNJ), a expectativa exteriorizada em seu voto é a de que, no futuro, o espaço físico dos fóruns torne-se desnecessário com a incorporação da tecnologia na prática dos atos processuais e na prestação de serviços. Portanto, depreende-se de sua manifestação a possibilidade de o caráter facultativo da adoção tornar-se, no futuro, obrigatória, em decorrência da própria extinção do modelo presencial, adotado há séculos.

O movimento de ampliação do uso da tecnologia pelo Poder Judiciário também pode ser observado com a edição da Resolução n. 335, de 29 de setembro de 2020, do CNJ. Foi criada a Plataforma Digital do Poder Judiciário Brasileiro – PDPJ-Br, que se destina a “integrar e consolidar todos os sistemas eletrônicos do Judiciário brasileiro em um ambiente unificado” (art. 2º, I), de modo a viabilizar a instituição de “plataforma única para publicação e disponibilização de aplicações, microsserviços e modelos de inteligência artificial, por meio de computação em nuvem” (art. 2º, IV). A adoção de soluções destinadas à “automação de atividades rotineiras” (art. 4º, XV) e ao “incremento de robotização” (art. 4º, XVI) deverão fazer-se obrigatoriamente presentes.

Como se observa, o CNJ tem privilegiado iniciativas dedicadas à informatização dos atos processuais. Por exemplo, em 18 de novembro de 2020, foi divulgada em sua página institucional a implementação de um *software* pelo TJ/Ceará que automatizou o procedimento de inclusão de processos em pauta de julgamento, resultando em significativa celeridade na realização de tarefas que, a princípio, embora não se relacionem com um exercício cognitivo em torno do mérito da demanda, acabou por gerar maior economia de recursos humanos e redução do tempo morto do processo¹⁵⁰.

Ademais, vale destacar que o uso de soluções baseadas em inteligência artificial já é uma realidade no Poder Judiciário, tendo sido matéria de regulação pela Resolução n. 332, de

¹⁵⁰ Sobre a notícia, vale destacar o seguinte trecho: “Uma atividade que levaria até duas horas para ser feita por um servidor levou apenas 13 minutos para ser executada. Esse foi o tempo que o Robô II precisou para incluir 176 processos na pauta de julgamento da 5ª Turma Recursal. O trabalho foi realizado na segunda-feira (16/11) e faz parte do projeto-piloto que o Tribunal de Justiça do Ceará (TJCE) vem implementando para otimizar os serviços no Fórum das Turmas Recursais”. Tarefas executadas por robô otimizam em até dez vezes o tempo na Justiça do Ceará. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/tarefas-executadas-por-robo-otimizam-em-ate-dez-vezes-o-tempo-na-justica-do-ceara/>>. Acesso em: 25 nov. 2020.

21 de agosto de 2020, do CNJ. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal passou a adotar a ferramenta de inteligência artificial batizada como Victor para o processamento inicial dos recursos remetidos ao tribunal. O *software* passaria a realizar a leitura da peça recursal e classificá-lo de acordo com os temas de repercussão geral. Quanto ao tema, vale compartilhar, nesta ocasião, a experiência da presente pesquisadora em estágio supervisionado realizado no âmbito do STF no ano de 2012 durante seu período de graduação. O estágio envolvia a execução da mesma atividade atualmente desempenhada pelo sistema Victor. Sobre o ponto, pode-se afirmar que houve, com a implementação de tal sistema, ganhos em termos de celeridade, haja vista que, essa atividade antes realizada por analistas judiciários e pela presente pesquisadora (enquanto estagiária do setor), demandava, em média, 50 minutos de dedicação por processo, o que, agora, com o Victor, passa a ser concluído em segundos.

Como se pode observar, o Poder Judiciário tem apresentado iniciativas que demonstram sua receptividade à incorporação de tecnologias de informação e comunicação aos diversos procedimentos envolvendo a tramitação de processos nos tribunais. Confere-se a incorporação de sistemas automatizados para a gestão de processos e a utilização de inteligência artificial para auxiliar na análise de documentos e na predição de decisões judiciais. Tais iniciativas ressaltam o interesse no aumento da eficiência da prestação jurisdicional e na celeridade dos julgamentos por intermédio da automação de atos envolvendo, principalmente, atividades repetitivas e procedimentais, bem como na promoção de um acesso mais amplo e democrático à justiça.

Frente ao surgimento de novos métodos de trabalho, a reinvenção da forma de prestação de serviços jurídicos apresenta-se como uma oportunidade para reimaginar o sistema de justiça de maneira a torná-lo mais eficiente e acessível na realidade tecnológica¹⁵¹. Por exemplo, a implementação de sistemas de resolução de disputas online (ODR) apresenta-se como ferramenta dedicada à resolução remota de conflitos, em favor da redução de custos e de tempo, principalmente na tramitação de demandas de menor complexidade. Inclusive, na linha da reflexão de Ethan Katsh e Orna Rabinovich-Einy: “a tecnologia não só gera disputas de todos os tipos – algumas sérias, outras apenas irritantes – como também pode ser utilizada para

¹⁵¹ Por exemplo, a simples digitalização do processo pela implementação do Processo Judicial Eletrônico – PJe, viabilizou a introdução de inovações no CPC/2015. A título exemplificativo: (i) a interposição de agravo de instrumento em autos eletrônicos deixou de demandar a juntada de cópia de peças do processo em tramitação no 1º grau na ocasião da distribuição do recurso (art. 1.017, § 6º do CPC/2015); (ii) tornou-se desnecessário informar o juízo prolator da decisão agravada sobre a interposição do agravo de instrumento (art. 1.018, § 3º do CPC) com o fim de oportunizar eventual retratação; e (iii) a regra da concessão do prazo em dobro em favor de litisconsortes representados por procuradores distintos deixa de ser aplicada na hipótese em caso de processo eletrônico (art. 229, § 2º do CPC).

resolvê-las e preveni-las” (2017, p. 3), ressaltando, a partir disso, a necessidade de maior investimento nas formas de resolução de conflitos, o qual não tem acompanhado esse aumento de conflitos:

Investir tanto em formas antigas quanto novas de resolução de disputas deve ser uma prioridade importante para a sociedade. O aumento das disputas – em número e em variedade – sempre acompanha o uso crescente de nossas novas tecnologias. Nossas atividades online e offline ocorrem em um ambiente ativo, criativo e, para alguns, lucrativo; no entanto, não é isento de atritos e harmonioso. Em qualquer ambiente, quanto mais relacionamentos são formados e mais transações ocorrem, mais disputas tendem a acontecer. Isso se torna um problema maior quando as transações e relacionamentos são novos, complexos e parte de um ambiente continuamente mutável e intrusivo.

Enquanto o nível aumentado de conflito está se integrando em nossas vidas, os sistemas de resolução de disputas estão ficando para trás. O que falta são vias novas e mais variadas de resolução de disputas e mais esforços na prevenção de disputas. “Mais” não significa uma seleção maior do que já existe. “Mais”, neste contexto, traduz-se na adoção de ferramentas e sistemas digitais que forneçam soluções para problemas, bem como no uso de tecnologias de informação de novas maneiras que antecipem e previnam disputas. A lacuna entre o espectro cada vez maior de disputas e a atual natureza conservadora das práticas existentes de resolução e prevenção de disputas precisa ser reduzida. (2017, p. 3)¹⁵²

Adicionalmente sobre a matéria, Katsh e Rabinovich-Einy informam que as atividades praticadas na plataforma eBay seriam responsáveis pela geração de sessenta milhões de litígios entre compradores e vendedores por ano, um dado que ressalta a relevância de se pensar e aperfeiçoar a infraestrutura de prevenção e resolução de conflitos (2017, p. 4). Tal situação levou o eBay a disponibilizar uma ferramenta de resolução de disputas online (ODR) para seus usuários, promovendo a negociação assistida pela tecnologia (“identificar tipos de disputa; expor os interesses das partes; fazer perguntas; reenquadrar demandas; sugerir opções de soluções; estabelecer prazos; manter as partes informadas; desagregar questões; combinar soluções para problemas; e redigir acordos”) (2017, p. 34). Essa ferramenta realiza tarefas anteriormente executadas por um facilitador humano, permitindo a escalabilidade do serviço,

¹⁵² Tradução livre. Texto original: “Investing in both old and new forms of dispute resolution should be an important societal priority. Growth in disputes— in number and in kind— always parallels the growing use of our new technologies. Our activities online and offline are taking place in an environment that is active, creative, and, for some, lucrative; it is not, however, friction- free and harmonious. In any environment, the more relationships that are formed and the more transactions that take place, the more disputes are likely to occur. This becomes a bigger problem when the transactions and relationships are novel, complex, and part of a continuously changing and intrusive environment.

While the increased conflict level is becoming integrated into our lives, dispute resolution systems are lagging behind. What is missing are novel and more varied avenues of dispute resolution and more efforts at dispute prevention. “More” does not mean a larger selection of what is already in existence. “More” in this context translates into the adoption of digital tools and systems that provide solutions to problems as well as the use of information technologies in new ways that anticipate and prevent disputes. The gap between the broadening spectrum of disputes and the current conservative nature of existing dispute resolution and prevention practices needs to be reduced. How to increase innovation in this area is a theme at the heart of this book.” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, p. 3)

atendendo a um grande número de pessoas, mostrando-se alinhada à ampliação de litígios decorrentes das atividades realizadas no ambiente virtual.

A título exemplificativo, vale indicar o seguinte caso de uso de algoritmo na resolução de conflitos online (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, p. 48):

No contexto consumerista, se um usuário da Amazon receber uma torradeira quebrada e registrar uma reclamação, existe um algoritmo que decide como ou se deve resolver a disputa sem intervenção humana. Um algoritmo pode ter regras diferentes e causar resultados diferentes dependendo de vários fatores: se o comprador é membro do Amazon Prime; um comprador frequente; um infrequente devolvedor de mercadorias; se o item não é caro; ou alguma combinação de todos esses fatores. Se todas as perguntas acima puderem ser respondidas com "sim", a Amazon pode simplesmente informar ao comprador que ele não precisa devolver a torradeira e que pode escolher entre receber uma nova torradeira gratuitamente ou ter seu dinheiro devolvido. Um resultado diferente pode ocorrer se apenas uma ou duas das regras forem cumpridas. O apelo dos algoritmos para uma empresa como a Amazon é que um algoritmo pode fazer o trabalho de muitos humanos. Empresas como a Amazon não poderiam existir na escala que existem sem projetar e confiar em algoritmos.¹⁵³

Ademais, vale destacar que a digitalização do processo e a incorporação de tecnologias na resolução de conflitos apresentam-se como uma oportunidade para a produção e a facilitação da coleta de dados¹⁵⁴, os quais podem auxiliar gestores a “aprender lições importantes sobre os litigantes, os hábitos de disputa, as condições que geram o sucesso e o fracasso na resolução e como prevenir problemas no futuro” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, p. 166). No que concerne à prevenção de problemas, ressaltam os autores sobre a possibilidade de identificação de situações problemáticas recorrentes a partir dos dados gerados pelas disputas sujeitas à resolução mediada por tecnologias, podendo isso fundamentar medidas legislativas ou regulatórias¹⁵⁵.

Como se observa, a tecnologia tem provocado transformações sobre a forma de concretização de direitos, modificando não só os procedimentos internos do sistema judicial,

¹⁵³ Tradução livre. Texto original: “In the consumer context, if an Amazon user receives a broken toaster and files a complaint, there is an algorithm that decides how or whether to resolve the dispute without human intervention. An algorithm might have different rules and cause different outcomes depending on numerous factors: whether the buyer is an Amazon Prime member; a frequent buyer; an infrequent returner of goods; the item is not expensive; or some combination of all these. If all of the above can be answered “yes,” Amazon might simply tell the buyer that she need not return the toaster and that she can choose between getting a new toaster for free and having her money returned. A different outcome might come about if only one or two of the rules were met. The appeal of algorithms to a company like Amazon is that an algorithm can do the work of many humans. Companies like Amazon could not exist at the scale they do without designing and relying on algorithms.” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, p. 48)

¹⁵⁴ Ademais, especificamente sobre o tema, o artigo “Using technology to discover more about the justice system” trata sobre o uso concreto de dados extraídos de litígios (BURSTYNER *et al*, 2018)

¹⁵⁵ A respeito do tema: “Dispute data can be used to prevent problems from recurring Darin Thompson, a founder of one of the Canadian ODR systems, has pointed out that disputing data can shed light on patterns of disputes in ways that can obviate the need to litigate and, in a sense, prevent the occurrence of a dispute. One example he offers is that by identifying a sudden spike in specific dispute types— such as the rise in torts claims over dog bites— new regulations of dog owners may be necessary.” (KATSH; RABINOVICH-EINY, 2017, p. 167)

mas também a forma como as pessoas lidam com conflitos e os solucionam. Inteligência artificial, big data e internet têm provocado profundas modificações sobre a prática jurídica, ressaltando a relevância de competências específicas para a obtenção dos benefícios que as TICs podem oferecer em prol de uma tutela de direitos mais célere, eficiente e acessível.

2.2 JURISTAS NA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO

Como tratado no tópico anterior, o Direito, a sua prática e sua integração à tecnologia encontram-se em constante modificação à medida que se observam os avanços das TICs. De forma concomitante, tais mudanças também impactam o papel dos juristas na sociedade da informação, e demandam desses profissionais adaptação contínua e o desenvolvimento de novas competências. A sua função no Estado de Direito merece reflexões, diante do impacto de suas ações sobre o regular funcionamento das instituições democráticas, a tutela de direitos fundamentais e o aprimoramento dos meios de exercício das diversas atividades exercidas por profissionais da área.

Cargos-chave dos poderes da República brasileira e da iniciativa privada são ocupados por juristas:

CARGOS PRIVATIVOS DE BACHARÉIS EM DIREITO	
Poder Executivo	- Advogado da União - Procurador Federal - Procurador da Fazenda Nacional - Procurador do Banco Central - Procurador do Estado/DF/Município - Professor/Pesquisador - Delegados da Polícia Civil e Federal
Poder Legislativo	- Consultor Legislativo da área do direito - Advogado Legislativo - Analista Legislativo da área jurídica
Poder Judiciário	- Juízes - Analista Judiciário - Assessores
Ministério Público	- Membro do Ministério Público da União, Estados, DF - Analista da área jurídica

	- Assessores
Defensoria Pública	- Defensor Público Federal - Defensor Público dos Estados/DF - Analista da área jurídica
Tribunais de Contas	- Membros no Ministério Público junto aos Tribunais de Contas (TCU, TCEs, TCDF) - Analista da área jurídica - Auditor de controle externo para bacharéis em direito
Iniciativa Privada	- Advogados - Professores/Pesquisadores - Pareceristas/Consultores

Tabela elaborada pela autora

Da referida lista exemplificativa, verificam-se cargos de grande relevância destinados exclusivamente a bacharéis em Direito¹⁵⁶, desempenhando funções essenciais ao regular funcionamento do Estado de Direito. No contexto da sociedade da informação, esses profissionais assumirão, cada vez mais, a responsabilidade na condução de políticas relacionadas às tecnologias de informação e comunicação, no que concerne ao seu acesso, à sua utilização, à sua limitação de uso, à sua introdução na administração pública e na sociedade civil. Além disso, a criação e a interpretação de normas relacionadas às inovações tecnológicas e a necessária proteção de direitos fundamentais também se tratam de atividades as quais dependerão do trabalho de juristas.

Ainda, vale considerar que, em torno do surgimento e da implementação de tecnologias, emerge um mercado com demandas por novos tipos de profissionais do Direito, com habilidades e competências voltadas ao manejo da tecnologia. Sobre o tema, Richard Susskind (2017, pp. 135-144), em sua obra *Tomorrow Lawyers*, indica uma série de novas profissões jurídicas que têm a tendência de se tornarem essenciais em um futuro próximo, cuja descrição resta sumarizada conforme a seguir:

¹⁵⁶ Vale esclarecer que existem concursos para o cargo de professor, inclusive na área do Direito, que não exigem a graduação específica em Direito. Não obstante, optou-se por manter essa profissão no rol apresentado, considerando relevância desses profissionais na formação de futuros bacharéis em um contexto cada vez mais influenciado pelas TICs.

- **Engenheiro de Conhecimento Jurídico:** profissional designado para análise e modelagem de informações jurídicas para, então, representá-las em sistemas computacionais;
- **Tecnólogo Jurídico:** profissional capaz de transitar com expertise tanto na prática do direito quanto no campo da engenharia de sistemas, sendo, portanto, competente para estabelecer pontes entre o Direito e a tecnologia por intermédio da criação e do gerenciamento de sistemas específicos para a prática jurídica;
- **Híbrido Jurídico:** profissional com formação multidisciplinar, abrangente e rigorosa em torno das disciplinas correlatas à sua prática profissional, tornando-se habilitados para atuarem, por exemplo, como consultores de gestão, psicólogos organizacionais, conselheiro empresarial;
- **Analista de Processos:** profissional especializado na coordenação, organização e otimização de processos de trabalhos jurídicos – mediante o estabelecimento de fluxos de trabalho, identificação de gargalos, implementação de tecnologia –, promovendo, com isso, maior eficiência operacional em termos de tempo e custos;
- **Gerente de Projetos Jurídicos:** profissional responsável por acompanhar a execução de todas as etapas de um projeto, a fim de garantir o cumprimento de prazos, do orçamento estabelecido e dos padrões exigidos, utilizando sua expertise em “logística jurídica”;
- **Cientista de Dados Jurídicos:** profissional com formação, além da jurídica, em matemática, programação ou ciências naturais, que estaria dedicado à obtenção, análise e manipulação de grande volume de dados com o uso da tecnologia, tendo por objetivo identificar padrões, correlações, tendências que possam ser aplicados no Direito;
- **Profissional de Pesquisa e Desenvolvimento:** profissional focado no desenvolvimento de capacidades, técnicas e tecnologias endereçadas a uma melhor prestação de serviços jurídicos;
- **Praticante de ODR:** profissional qualificado para prestar auxílio na resolução de conflitos online, com domínio das ferramentas necessárias para atuar em tribunais online, além de desenvolver habilidades e técnicas negociais para utilização em ambientes virtuais;
- **Consultor de Gestão Jurídica:** profissional dedicado à prestação de consultorias a departamentos jurídicos, tendo como missão o oferecimento de

estratégias de trabalho a serem implementadas a longo prazo, envolvendo, por exemplo, o desenvolvimento de equipes, a gestão de conhecimento, implementação de tecnologias. Ademais, o referido profissional teria a expertise para atuar também na parte operacional, oferecendo consultorias relacionadas ao controle financeiro, comunicação interna, gestão de documentos;

- **Gerente de Riscos Jurídicos:** profissional dedicado à análise e prevenção de riscos de natureza jurídica, tendo a pretensão de evitar o surgimento de litígios ou os impactos negativos para a organização em que atua. Esse profissional desenvolve e implementa processos, metodologias e sistemas, alinhando-se às preferências do conselho e da diretoria da empresa.

Da referida lista das novas profissões descritas por Richard Susskind, observa-se a preocupação relacionada ao aumento de eficiência e eficácia dos serviços jurídicos, com foco na melhor gestão de custos e tempo, na automação de tarefas, na criação de processos. Ademais, a multidisciplinariedade surge como elemento essencial na formação de tais profissionais, que precisam desenvolver profundo conhecimento em áreas distintas do Direito, como gestão de projetos, ciência de dados, tecnologia da informação. Outra característica central dessas novas profissões é a adaptabilidade aliada à inovação contínua, fundamentais para a prestação adequada dos serviços jurídicos propostos.

Como se nota, tanto as profissões tradicionais quanto as novas demandam a compreensão de que o indivíduo, a sociedade e o Direito sofrem os impactos dos avanços das TICs, estando, portanto, em constante transformação. Ainda, há considerar que, à medida que novas profissões surgem, outras, por sua vez, deixam de fazer sentido dentro de um contexto em que certas tarefas passam a ser cumpridas com maior velocidade e precisão por um computador. Esse olhar permite que o profissional do Direito siga se adaptando às mudanças por intermédio do desenvolvimento de competências, do aprendizado contínuo e atualizado sobre sua área de atuação, e da implementação de tecnologias para a prestação de serviços jurídicos com maior eficiência.

Diante das transformações que afetam as diversas profissões jurídicas, surge a seguinte reflexão: como estão sendo preparados, hoje, os profissionais do Direito de amanhã? Considerando o papel dos juristas na sociedade e o monopólio de inúmeros cargos destinados a bacharéis em Direito, a Educação Jurídica torna-se um fator capaz de impactar de forma significativa a realidade social, política, econômica e tecnológica. Sobre esse tema, o próximo tópico dedicar-se-á a apresentar uma análise mais pormenorizada.

2.3 A (IN)SUFICIÊNCIA DO MODELO TRADICIONAL DE ENSINO DO DIREITO FRENTE À REALIDADE INFORMACIONAL ESBOÇADA POR LUCIANO FLORIDI

A realidade informacional, que segue em constante transformação, tem desafiado e provocado reflexões sobre a suficiência do atual modelo de ensino do Direito. O futuro do Direito e as TICs apresentam-se inseparáveis – seja na concretização de direitos, seja na forma de repensar o próprio Direito, a presença da tecnologia é inevitável. Atualmente, a automação abrange desde atividades repetitivas e manuais até tarefas mais complexas envolvendo a elaboração de documentos, o levantamento de jurisprudência, o auxílio na tomada de decisões. Além do mais, a imersão da sociedade em um ambiente tecnológico tem provocado mudanças sobre o ser humano e a sua forma de se relacionar uns com os outros, aspectos que, por sua vez, têm desafiado o próprio Direito (suas bases, normas e fontes). Em paralelo a essa redefinição da sociedade e das práticas profissionais, coloca-se em questão a adequação do modelo de ensino dogmático, tradicionalmente adotado no país.

Como ponto de partida para a reflexão proposta, vale conferir um desalinhamento entre i) o que se espera de um bacharel em Direito; ii) o que esperar de um bacharel em Direito; iii) o que espera um bacharel em Direito ao receber esse título. Após, pelo menos cinco anos dedicados à graduação, surgem expectativas de diversas fontes em relação aos recém-formados. A análise dessas três perspectivas exige uma consideração prévia sobre as necessidades da sociedade e, especificamente nesta pesquisa, sobre os avanços das tecnologias da informação e comunicação e seus impactos no Direito. Nesse contexto, a Educação Jurídica emerge como um campo essencial para conectar os bacharéis às demandas sociais, ressaltando a importância de sua constante adaptação às transformações que podem impactar a prática jurídica. A respeito desse entrelaçamento entre Direito, Educação Jurídica e prática profissional, vale citar a seguinte compreensão esboçada por Daniel Eduardo Bonilla Maldonado (2013, p. 268):

O conceito de direito, a noção de educação jurídica e a prática profissional do direito são três categorias que estão interligadas teórica e praticamente. Mudanças em uma delas implicam mudanças nas outras duas. Assim, por exemplo, o surgimento de um novo campo para a prática profissional pode gerar transformações no currículo e/ou no conceito de direito dominante. O nascimento do direito do entretenimento, dos esportes ou da resolução alternativa de conflitos, seguindo com os exemplos, fez com que muitas faculdades abrissem espaço para esses temas em seus currículos. Essas decisões acadêmicas muitas vezes trazem como consequência a eliminação de outras matérias e, portanto, interpretações sobre quais áreas do direito são importantes ou o que deve ser ensinado em uma faculdade. Essas mudanças, no entanto, geralmente não têm consequências sobre o conceito de direito dominante. Essas transformações usualmente não são estruturais, mas variações dentro dos limites impostos pelo conceito de direito que prevalece na comunidade jurídica. No entanto, em outros casos, como o direito de interesse público na América Latina, a situação parece distinta. A presença dessa nova matéria nas faculdades conseguiu mudanças curriculares menores, mas também conseguiu erodir algumas das bases sobre as quais

se sustenta o conceito de direito formalista que domina a consciência jurídica latino-americana.¹⁵⁷

Avaliar as expectativas envolvendo os bacharéis de cursos jurídicos a partir da forma de ensino que receberam auxilia a compreensão de como a Educação Jurídica poderia evoluir para que a formação acadêmica se alinhe às exigências contemporâneas do mercado e da sociedade. Com base nessas premissas, os subtópicos a seguir têm por objetivo examinar o desalinhamento de expectativas depositadas sobre os bacharéis em Direito; analisar o modelo de ensino preponderantemente dogmático adotado tradicionalmente pelas faculdades de Direito no país; e discutir o papel da Educação Jurídica, enfatizando a sua atual insuficiência em responder às demandas da sociedade da informação.

2.3.1 As expectativas envolvendo o bacharel em Direito

O bacharelado em Direito visa à formação e ao preparo do estudante para atuar em diversas áreas relacionadas ao sistema jurídico. As expectativas que cercam um bacharel em Direito são variadas e abrangem tanto as aspirações pessoais dos estudantes – provenientes das mais diferentes classes sociais – quanto as demandas do mercado de trabalho e da sociedade. Os objetivos ao longo do curso e após a obtenção do título de bacharel podem ser os mais variados; contudo, existem conhecimentos e competências essenciais ao exercício de toda atividade jurídica, desde o exercício de cargos públicos até a advocacia privada. A partir disso, questiona-se se o ensino tradicional do Direito (com enfoque dogmático) mostrar-se-ia capaz de atender às expectativas dos atores interessados. Sobre o ponto, os parágrafos seguintes trazem algumas considerações para fins de reflexão sobre o tema.

O que se espera de um bacharel em Direito? Frente ao progressivo avanço das tecnologias de informação e comunicação, a expectativa do mercado de trabalho – interessado

¹⁵⁷ Tradução livre. “El concepto de derecho, la noción de educación jurídica y la práctica profesional del derecho son tres categorías que están entrelazadas teórica y prácticamente. Cambios en una de ellas implica cambios en las otras dos. Así, por ejemplo, el surgimiento de un nuevo campo para la práctica profesional puede generar transformaciones en el currículo y/o en el concepto de derecho dominante. El nacimiento del derecho del entretenimiento, los deportes o la resolución alternativa de conflictos, siguiendo con los ejemplos, han hecho que muchas facultades abran espacios para estos temas en sus currículos. Estas decisiones académicas muchas veces traen como consecuencia la eliminación de otras materias y, por tanto, interpretaciones sobre qué áreas del derecho son importantes, o qué debe enseñarse en una facultad. Estos cambios, sin embargo, generalmente no tienen consecuencias sobre el concepto de derecho dominante. Estas transformaciones usualmente no son estructurales, sino variaciones dentro de los límites impuestos por el concepto de derecho que prevalece en la comunidad jurídica. No obstante, en otros casos, como el derecho de interés público en Latinoamérica, la situación parece distinta. La presencia de esta nueva materia en las facultades ha conseguido cambios curriculares menores pero también ha logrado erosionar algunas de las bases sobre las que se sostiene el concepto de derecho formalista que domina la conciencia jurídica latino-americana.” (BONILLA MALDONADO, 2013, p. 268)

na absorção dessa nova força de trabalho para ocupação de carreiras jurídicas públicas ou privadas –, progressivamente, passa a ser a de contar com profissionais capazes de lidar com essa integração entre o Direito e a tecnologia, mediante conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais à uma adequada prestação de serviços jurídicos¹⁵⁸⁻¹⁵⁹. Cargos privativos a bacharéis em Direito justificam-se diante da sua responsabilidade e da sua importância na tutela do Estado de Direito¹⁶⁰. Como se observa no tópico 2.2 da presente pesquisa, cargos-chave dos poderes da República brasileira e da iniciativa privada são ocupados por juristas. Não obstante o papel de destaque do jurista na sociedade, há se considerar a existência de instituições de ensino com interesse voltando puramente à aprovação de seus estudantes nas provas da OAB¹⁶¹, visando à comprovação de suposta qualidade do curso ofertado, sem preocupação imediata quanto ao real preparo para a atuação profissional de seus discentes.

O que esperar de um bacharel em Direito? Não obstante as expectativas do mercado de trabalho e a responsabilidade dos cargos privativos a bacharéis em Direito, após receber o título, tem-se um estudante, caso submetido a um ensino puramente dogmático, com uma bagagem de conhecimento majoritariamente decorado e, em grande medida, limitado ao que fora transmitido em sala de aula e cobrado em avaliações¹⁶². Um modelo de ensino centrado no

¹⁵⁸ A Professora Loussia Penha Musse Felix, acerca da formação de bacharéis em Direito, faz a seguinte análise: “É imprescindível uma adequada compreensão dos elementos pedagógicos, conteúdos teóricos e instrumentos metodológicos que devem ser empregados para a formação de bacharéis portadores de conhecimentos, habilidades técnicas e competências profissionais de nível adequado e suficiente para o ingresso em um mercado de trabalho cada vez mais volátil e exigente em relação a seus novos integrantes.” (FELIX, 2008, p. 42)

¹⁵⁹ Acerca da responsabilidade das faculdades de direito em uma formação que deve superar a memorização das normas vigentes, tendo como funções a reforma do Direito, a sedimentação do processo democrático e a luta pela redução de desigualdades: “[...] as Faculdades de Direito não podem desvestir-se de sua responsabilidade na remoção da crise e na formação do jurista para derruí-la. Não se exaure sua missão em apenas formar profissionais destros no manuseio e domínio das normas vigorantes, das doutrinas consagradas e das jurisprudências predominantes. Têm as Faculdades de Direito, também, a função não menor de cooperar na reforma do Direito, na sedimentação do processo democrático e na luta pela redução das desigualdades socioeconômicas do País. Se, porém, permanecerem encerradas de currículos limitados e métodos de ensino defasados a exigir correção, porquanto fiéis, dogmáticamente, aos meios ultrapassados de ação pedagógica, desfuncionalizam-se ante a realidade.” (MELLO FILHO, 1993, p. 102)

¹⁶⁰ Adicionalmente, vale mencionar a seguinte consideração: “É indubitável que vivemos em um País marcado por intermitentes crises e contradições que afetam diretamente as Faculdades de Direito, único curso que forma, com exclusividade, os integrantes de um dos poderes do Estado (o Judiciário), e trata da matéria-prima de outro dos poderes (a lei, para o Legislativo).” (MELLO FILHO, 1993, p. 99)

¹⁶¹ A respeito do modelo de ensino predominante baseado na prova da OAB, Joaquim Falcão realiza a seguinte consideração: “A organização do currículo é então dividida como direito civil, direito comercial, direito tributário, direito processual e por aí vamos. A maioria das faculdades e dos grupos de pressão disputam MEC e OAB como fontes da legalização das disciplinas. Um querendo ser todos. É a ambição autoritária curricular. A legalidade dogmática é a demanda maior do mercado de trabalho, presença maior nos livros, reflexões, práticas, artigos, pesquisas da profissão. É a área dos concursos públicos. Cria-se um círculo vicioso, o currículo fica rígido e imovente. As faculdades atendem às demandas imoventes do mercado parasitário e devolvem com habilidades mecânicas.” (FALCÃO, 2022, p. 51)

¹⁶² Sobre esse aspecto: “Em detrimento do processo de aprendizado, opta-se por um único momento avaliativo, cujo objetivo é a avaliação de um produto, o qual muitas vezes não exige mais do que a mera memorização de conceitos.” (ZUGMAN; BASTOS, 2013, p. 113)

docente, delimitador dos conteúdos a serem reproduzidos em sala, em um monólogo com duração de mais de hora sem ou com poucas interrupções gera, como resultado, a formação de bacharéis acostumados a uma forma hierarquizada de ensino, com baixo questionamento e pouca reflexão em torno dos fundamentos e do direito vigente, muitas vezes com dificuldades de conectar o aprendizado teórico e a prática jurídica. Inclusive, diante da mutabilidade do Direito, o conhecimento decorado que eventualmente possa auxiliar na aprovação em provas da OAB ou em concursos públicos tem a tendência de tornar-se obsoleto com a passagem do tempo – ressaltando, mais uma vez, a limitação de um ensino puramente dogmático, responsável pela formação de um grande número de bacharéis sem colocação no mercado de trabalho jurídico¹⁶³. Falhas cometidas na formação do jurista repercutem negativamente na sociedade e, sobre o tema, vale reproduzir trecho do discurso proferido pelo Professor Mauro Brandão Lopes na ocasião de sua posse como Titular da Cadeira de Direito Comercial na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (LOPES, 1979, p. 286-7)

No ensino, a imprecisão de conceitos e a incongruência interna da massa amorfa das leis brasileiras, aliadas ao despreparo dos alunos, produzem maus juristas e os produzem em grande quantidade. Ora, os maus juristas são maus legisladores, e enxertam nas leis a sua má formação conceitual; os maus juristas são maus juízes, e traduzem leis más em pior jurisprudência; e, ainda mais sério, os maus juristas são maus advogados, e fazem de sua profissão busca contínua de meios e modos, não propriamente de burlar os objetivos de leis boas, mas de usar as más contra adversários dedicados à mesma tarefa, fazendo lutas desleais das lides forenses, em que todas as manobras não só são possíveis, como são mesmo esperadas, e muitas vezes elogiadas. Este quadro é parcial, sem dúvida, e por isso incorreto, e exige a nota qualificadora das muitas exceções existentes, os juristas vencedores do meio educacional de que emergem. Como legisladores lutam eles para deter a avalanche de leis casuísticas e imperfeitas; como juízes aplicam leis ruins à luz de interesse social arduamente pesquisado, fazendo saneadora obra legislativa no nível do judiciário; como advogados vêm a lide como busca da verdade jurídica no esforço conjugado de partes, advogados, e magistrados; e como professores lidam pacientes com alunos despreparados e rebeldes ao estudo.

O quadro, contudo, é predominantemente negativo, e resulta no desprezo generalizado pelo direito, com suas nefastas conseqüências — a improvisação no embuste, inculcando muitas vezes arbítrio por lei, e a adoção indiscriminada de institutos estrangeiros, por vezes ultrapassados na própria sociedade em que surgiram e aqui apresentados como as mais avançadas das técnicas existentes, as duas levando a altíssima mortalidade legislativa, com leis que se reformam umas às outras e com transplantes sucessivos de rejeição imediata.

O que espera um bacharel em Direito ao receber esse título? Em grande medida, o bacharel tem a expectativa de que o ensino dogmático torná-lo-á apto à ocupação e ao exercício das mais diversas colocações no mercado de trabalho. Inclusive, “infelizmente, muitos

¹⁶³ Embora o ensino dogmático de determinadas faculdades tenha por foco a aprovação em provas, vale trazer dado que aponta o alto índice de reprovação na prova da OAB: “Neste domingo (24/3), milhares de candidatos enfrentam a 1ª fase do 40º Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). E nesse teste, os futuros juristas se deparam com uma realidade que preocupa os candidatos: somente cerca de 20% deles são aprovados de primeira. De acordo com a Fundação Getúlio Vargas (FGV), responsável pela aplicação da prova, o índice de reprovação chega a 80% e muitos candidatos fazem, em média, quatro tentativas até a aprovação.” (CAMPANATO, 2024)

discentes acreditam que as aulas expositivas e a leitura acrítica são suficientes para formar seu conhecimento, deixando de procurar outras fontes de conhecimento e de participar de atividades extracurriculares” (ALMEIDA *et al*, 2013, p. 27). Ademais, a crença em torno da suficiência sustentada pelo corpo discente em torno do modelo dogmático foi descrita por José Rodrigo Rodriguez (2005, p. 32) da seguinte forma:

A ideia de que o professor é o “mestre” que apresentará respostas finais aos problemas jurídicos que discute em sala de aula, coincide com a expectativa que os alunos têm ao entrarem na Faculdade de Direito e, muito provavelmente, coincide com a imagem de profissional que eles pretendem se tornar. Seguir este modelo de aula e professor é entregar aos alunos o que eles esperam, reproduzindo o senso comum sobre o Direito e sobre o profissional do Direito.

Não obstante essa visão otimista do discente em relação ao ensino dogmático, a responsabilidade do professor perante o aluno e a sociedade não deve ser considerada satisfeita somente com base em uma suposta suficiência que os estudantes atribuem às aulas dogmáticas. Sobre o ponto, vale destacar o seguinte trecho da obra de José Garcez Ghirardi (2012, p. 19), que ressalta as motivações em torno de uma docência comprometida com os interesses dos discentes e da sociedade em relação à Educação Jurídica:

Como professores, temos um compromisso muito sério com nossos alunos. Eles deixam de fazer uma série de outras coisas para estar em nossa sala de aula. Muitas vezes pagam os estudos com enorme dificuldade, sacrificam a vida familiar, adiam outros planos, apenas para poderem ter acesso ao curso que estamos ministrando. Uma enorme parcela de suas possibilidades de uma vida melhor no futuro depende da qualidade do ensino que tiverem. Eles vêm à sala com a expectativa de que a universidade os qualifique e os transforme positivamente. A realização dessa expectativa depende, em larga medida, de cada docente. Ele dará o rumo àquilo que acontece – ou não acontece – em sala de aula. Ele tem em mãos a oportunidade e a responsabilidade de fazer valer o enorme investimento – emocional, simbólico e financeiro – que a sociedade faz na educação.

Apesar da desconexão de expectativas envolvendo a teoria ensinada em sala de aula e a prática jurídica¹⁶⁴, bem como as críticas correspondentes¹⁶⁵, o ensino dogmático tem sido tradicionalmente adotado no país. No entanto, diante dos avanços das tecnologias de informação e comunicação e das rápidas mudanças na realidade, avalia-se se tais críticas se

¹⁶⁴ José Eduardo Faria ressalta a importância de uma análise abrangente e crítica do Direito e sua interação com o sistema social existente, indicando que a falta desse tipo de preparação acabaria por gerar juristas com “dificuldades para identificar e compreender as crescentes relações sociais que não se submetem aos rígidos e esquemáticos padrões pseudo-analíticos do senso comum teórico. [...] Consequentemente, no momento em que se diplomarem, terão a amargura de descobrir o descompasso entre a (in)formação profissional recebida e o universo dos conflitos reais, não contando assim preparação teórica e prática suficientes para reordenar os seus conceitos e se ajustarem a uma realidade nova e responsável por inúmeras transformações nas funções do direito”. (1986, p. 55)

¹⁶⁵ A esse respeito: “O ensino jurídico tradicional parece ter tudo a ver com esse alheamento dos juristas. Destreinado no exercício da autonomia intelectual para formar uma visão crítica sobre a funcionalidade do direito em favor de determinados interesses e práticas políticos, o típico bacharel fica limitado ao papel de reprodutor daquelas práticas e esgrimidor daqueles interesses.” (BUCCI; SOUZA, 2022, p. 40)

confirmam frente à imposição de novas formas de prestação de serviços jurídicos e novos tipos de demandas por serviços jurídicos. Os subtópicos subsequentes destinam-se à análise de adequação do ensino dogmático às necessidades do mercado de trabalho em relação aos profissionais que passarão a atuar em um mundo reontologizado¹⁶⁶.

2.3.2 O ensino dogmático e o desalinhamento de expectativas sobre o bacharel em Direito

No Brasil, sustenta-se que a crise do ensino jurídico remonta a um problema de longa data¹⁶⁷:

A chamada “crise do ensino jurídico” vem sendo discutida no Brasil sistematicamente há duas décadas de forma vigorosa. As reflexões de José Eduardo Faria (1984, 1987, 1991, 1995) e de Joaquim de Arruda Falcão Neto (1977a, 1977b, 1981), por todas as demais, demonstram emblematicamente a importância que o tema assumiu no momento da transição para a democracia.

A crise pode ser conceituada como a incapacidade do ensino do direito de se adaptar às novas condições de produção e aplicação das normas, considerando os cânones conceituais e hermenêuticos de um tipo de ensino que tem suas origens na tradição coimbrã do século XIX.

[...]

A crise do ensino jurídico pode ser verificada em dois momentos distintos: na formação do ator jurídico e na sua atuação prática como profissional do Direito. Tanto na aplicação do Direito quanto na formação do ator jurídico está presente um conjunto de práticas, valores, procedimentos, concepções, condicionantes culturais e históricas, que compõem um ideário do ator jurídico. (FREITAS FILHO, 2013, p. 71)

O modelo tradicional de ensino do Direito¹⁶⁸ tem sido considerado insuficiente diante de seu descompasso com a realidade¹⁶⁹. Compreende-se que o “ensino jurídico não tem conseguido

¹⁶⁶ Sobre o termo, revisar o Capítulo 1 da presente pesquisa.

¹⁶⁷ Inclusive, diante da persistência desse problema por um longo período de tempo, Caio Farah Rodriguez considera clichê a afirmação em relação à crise do ensino jurídico: “[...] o que surpreende ou surpreendia, é a persistência da quase totalidade dos problemas descritos após, pelo menos, cinco ou seis décadas de sua identificação. Os elementos básicos do diagnóstico já se tornaram lugares-comuns, quase clichês e, para fins deste debate, podemos tratá-los como pressupostos” (RODRIGUEZ, 2022, p. 95)

¹⁶⁸ Sobre as origens do modelo dogmático do ensino jurídico, Oscar Vilhena Vieira (2012, p. 379-380) faz a seguinte consideração: “As primeiras escolas de direito, que remontam à Universidade de Bologna, no século XI, estavam diretamente associadas à formação de juristas, especialmente no campo do direito canônico, assim como à tentativa de extrair do direito romano os princípios que pudessem contribuir para a gestão de problemas da época. O método escolástico e a glosa levaram necessariamente essas escolas para longe da prática do direito (com exceção do direito canônico). Estavam mais preocupadas com o ensino da teoria geral do direito romano do que com a prática do direito comum. Até porque seus alunos eram oriundos de múltiplos lugares, onde o direito vigente era distinto e fragmentado. Assim, grande parte das escolas deixou às corporações, aos operadores e eventualmente às próprias cortes a função de introduzir os alunos ou aprendizes no mundo real do direito.

Surge, dessa maneira, um modelo de educação jurídica dogmático que até hoje tem repercussão no continente europeu, bem como no contexto latino americano ou de países asiáticos de *civil law*. Mesmo que as demandas decorrentes da criação dos Estados modernos, e da expansão do mercantilismo, tenham colocado mais pressão para que escolas de direito produzissem funcionários, juízes, promotores e subsidiariamente advogados, parte da formação prática sempre foi deixada fora da escola. Na Alemanha, o próprio Estado tem buscado oferecer treinamento e estágios remunerados para capacitar o jovem aluno a operar, na prática, o *Rechtsstaat* (Korioth, 2006). No Brasil seguimos esse modelo. O ensino tradicionalmente focou o estudo das leis, por intermédio da doutrina.”

¹⁶⁹ Até os dias atuais, esse modelo tradicional de ensino-aprendizagem persiste; entretanto, ele se mostra incapaz “de formar profissionais aptos a responder proficientemente aos complexos desafios que o processo de

acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país tem passado, dentre outros motivos porque o tempo do Direito é muito mais lento que o tempo da sociedade” (ALMEIDA *et al*, 2013, p. 19)¹⁷⁰. O Direito, por natureza, apresenta certa instabilidade diante dos contínuos ajustes às transformações sociais e seus reflexos sobre a dinâmica legislativa, jurisprudencial e regulatória. Tais aspectos ressaltam a falta de alinhamento entre as expectativas do mercado de trabalho e o potencial dos bacharéis em Direito quanto à capacidade de atender às necessidades da sociedade¹⁷¹.

Apesar da anunciada crise do ensino jurídico há muitos anos, o ensino tradicional dogmático continua sendo, até o presente momento, o modelo predominante adotado pelas faculdades de Direito do país. Como uma possível justificativa para essa situação, Joaquim Falcão (2022, p. 51) faz o seguinte apontamento: “[d]iante dos altos custos da inovação, as faculdades optam pela mesmice, pelo estoque. [...] Em vez de investir na identificação e compreensão dos novos nichos de mercado, instala-se [um] processo de retroalimentação do passado”. Essa análise indica que, em vez de promover mudanças necessárias para preparar os estudantes para os desafios contemporâneos, as instituições de ensino permanecem inertes, perpetuando práticas tradicionais frequentemente criticadas por sua insuficiência e associadas à crise há muito anunciada. Adicionalmente, vale salientar a existência de faculdades pouco comprometidas com a renovação de seus projetos pedagógicos, conforme apontado na visão estruturada por Loussia Musse Felix (2022, p. 69):

A esmagadora maioria dos cursos segue modelos estruturados para satisfação mínima dos critérios de qualidade vigentes para a área de conhecimento, sem qualquer deferência a projetos pedagógicos mais afinados à realidade discente da instituição onde está formalmente instalado, e sem levar em conta as possibilidades acadêmicas de seu quadro docente.

globalização – com seus corolários de transformações normativas e redesenho institucional – [traz] aos juristas brasileiros” (GHIRARDI, 2020, p. 1163)

¹⁷⁰ Quanto ao ponto, Ghirard e Oliveira traçam a seguinte análise: “Falar em superação da aula tradicional significa falar em desconstrução de uma cultura vigente há mais de um século nos cursos jurídicos. Não é tarefa fácil, mas, tampouco se pode dizer que a manutenção do método coimbrão esteja sendo tranquila. Pelo contrário. Ele vem sendo reiteradamente denunciado como incapaz de responder às necessidades brasileiras desde, pelo menos, 1955, ano em que Santiago Dantas apresentou seu pioneiro “A Educação Jurídica e a crise brasileira”. De lá para cá, o sentimento de descompasso entre educação jurídica e realidade não fez senão aumentar, chegando ao paroxismo ao final do século XX, na esteira do conjunto de transformações conhecidos como “globalização.” (GHIRARD; OLIVEIRA, 2016, p. 381)

¹⁷¹ A respeito dos problemas decorrentes da Educação Jurídica falha, San Tiago Dantas (1955) trouxe o seguinte: “[...] passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. [...] Daí necessitarmos hoje, em todo o Ocidente, de uma revisão da universidade, para a recuperação plena de seu papel elaborador dos novos instrumentos de cultura, que a vida social reclama.” (DANTAS, 1955, p. 6)

O ensino dogmático tradicionalmente adotado pelas faculdades de Direito do país consiste em modelo baseado em aulas expositivas destinadas, essencialmente, à leitura da lei seca e à compreensão doutrinária formada a seu respeito (VIEIRA, 2012); em que o docente assume o protagonismo¹⁷² em sala de aula como núcleo irradiador do conteúdo e os discentes adotam a postura de observadores passivos (FEFERBAUM; KLAFF, 2021); “há pouca ou nenhuma participação dos estudantes, com uma clara assimetria entre docente (detentor ou detentora do conhecimento) e os alunos (receptáculo do conhecimento)” (CEPI, p. 7); “a autoridade do professor representa a autoridade da lei e o tom da aula magistral permite ao aluno moldar-se ou adaptar-se acriticamente à linguagem da autoridade” (FARIA, p. 47-48); “desconhece-se não somente a individualidade psicológica, mas a diversidade de condicionamentos socioculturais, sobretudo econômicos que atinge todos e a cada um” (FALCÃO, 2010, p. 70); reforça-se o conhecimento enciclopédico e a memorização acrítica de conceitos e normas (BONILLA MALDONADO, 2013, p. 262); “o saber não tem a possibilidade de ser construído coletivamente¹⁷³ nas salas de aula” (Tradução livre. BONILLA MALDONADO, 2013, p. 284); “proporciona[-se] aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas” (DANTAS, 1955, p. 17), com base na seguinte pressuposição:

A didática tradicional parte do pressuposto que, se o estudante conhecer as normas e instituições, conseguirá, com seus próprios meios, com a lógica natural do seu espírito, raciocinar em face de controvérsias, que lhe sejam amanhã submetidas. O resultado dessa falsa suposição é o vácuo que a educação jurídica de hoje deixa no espírito do estudante já graduado, entre os estudos sistemáticos realizados na escola e a solução ou a apresentação de controvérsias, que se lhe exige na vida prática. (DANTAS, 1955, p. 17)

Como se verifica, no ensino dogmático, priorizam-se as aulas expositivas ministradas por docentes que se posicionam de maneira verticalizada e hierarquicamente superior em

¹⁷² Em complemento, vale a leitura da seguinte análise: “Isto é, o contexto todo é tão avassalador que os próprios estudantes se convencem de que ainda não atingiram um patamar de completude que lhes autorize a livre expressão. O direito à palavra é prerrogativa dos mestres e se funda na autoridade que vem do controle do saber”. Ainda, fazendo referência ao filme *The Paper Chase*, que ilustra dinâmica em sala de aula promovida por um professor tirânico (Kingsfield), José Garcez Ghirard resume a hierarquia entre professor/aluno: “professores severos (significativamente, nos moldes de Kingsfield) apresentam pernosticamente temas abstratos para alunos que, em silêncio sepulcral, ouvem, anotam e memorizam. Os alunos têm medo de perguntar, de revelar a própria ignorância e buscam, submissos, satisfazer às expectativas alheias e aos modelos de pensamento e conduta que lhes são impostos de fora”. (GHIRARD, 2012, p. 40-41)

¹⁷³ Ainda em referência ao filme *The Paper Chase*, José Garcez Ghirard descreve o papel do professor retratado no filme: “Entre as quatro paredes da sala, o único conhecimento que importa é o de Kingsfield. A missão do professor é, então, a de transmitir seu conhecimento ao aluno. Como o aluno não sabe nada, ou sabe muito pouco do que interessa, a relação que se estabelece é vertical, e o fluxo de informação unidirecional. O professor ensina ao aluno, não o inverso. O processo pode ser talvez comparado a um corriqueiro *download* de arquivos.” (GHIRARD, 2012, p. 33)

relação aos discentes. Sobre o tema, vale citar trecho da obra de Paulo Freire (1967, p. 97), no qual o autor descreve criticamente a atuação do docente nesse modelo:

Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe?
Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção.

Embora o conhecimento de conceitos e da legislação vigente seja indispensável à formação de um bacharel em Direito, a maneira como esse saber se constrói em sala de aula mostra-se decisiva para o preparo de futuros juristas diante de problemas jurídicos reais, que exigirão deles um pronto enfrentamento. Há, ainda, se considerar que “quando aprendemos artigo por artigo de leis, de vários ramos do Direito, [...] uma parte dessas normas já está ou estará em descompasso com a realidade social quando nos formarmos” (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 21). Por outro lado, em um modelo de ensino com potencial para promover a emancipação discente, as alterações legislativas e jurisprudenciais não comprometem a capacidade do bacharel em exercer seu ofício e sua função perante a sociedade¹⁷⁴.

Ressalta-se que a presente crítica ao modelo tradicional de ensino não pretende negar a importância da dogmática jurídica¹⁷⁵, mas sim avaliar a insuficiência da maneira como é abordada em sala de aula. Quando limitada a uma simples exposição de conteúdos pelo docente, sem a participação ativa do discente na construção desse conhecimento, e desacompanhada de debates, reflexões e estudos de seus pressupostos, a dogmática jurídica se torna insuficiente para atender às necessidades de uma formação jurídica completa. Inclusive, Tércio Sampaio Ferraz Jr. (2008) ressalta que os dogmas são fundamentais para a sociedade, atuando como “pontos fixos de referência” (p. 25). No entanto, o referido autor destaca que o caráter abstrato das normas exige sua interpretação e adequação às peculiaridades de cada situação para que possam exercer efeitos no mundo real¹⁷⁶. Assim, pode-se entender que qualquer abordagem

¹⁷⁴ Essa questão será abordada no capítulo 3 da presente pesquisa.

¹⁷⁵ Bonilla Maldonado (2013) traz a denominação de ensino formalista.

¹⁷⁶ Quanto ao tema, vale reproduzir as seguintes palavras de Tércio Sampaio Ferraz Jr. (2008, p. 26): “Todavia, as normas só não bastam. Sua ambiguidade e vagueza (afinal elas se expressam por palavras) exigem também regras de interpretação. É preciso saber dizer não só qual é a norma, mas também o que ela significa. Ora, as normas (ou dogmas de ação) são, elas próprias, um produto abstrato, e as regras sociais de interpretação (dogmas que dizem como devem ser entendidas as normas) são também um produto abstrato. Temos, pois, um produto abstrato, as regras, que tem por objeto outro produto abstrato, as normas. Daí a dupla abstração (no sentido de isolar normas e regras de seus condicionamentos zetéticos). Pois bem, o objeto do conhecimento jurídico-dogmático é essa dupla abstração, que o jurista elabora num grau de abstração ainda maior (regras sobre as regras de interpretação das normas). Com isso, seu estudo paga um preço: o risco de distanciamento progressivo da própria realidade social.”

didática que trate a dogmática como absoluta e imutável prepara o estudante de Direito de forma insuficiente, ainda que compreender as normas em meio aos variados fenômenos sociais seja um desafio.

Ademais, para uma formação do bacharel em Direito mais alinhada às demandas da sociedade, pode-se, por exemplo, abordar, em sala de aula, a dogmática jurídica como um modo de pensamento em constante evolução, passível de revisões e adaptações de acordo com as demandas, os problemas e os conflitos que venham a surgir na sociedade. Isso ressalta a importância do raciocínio jurídico¹⁷⁷ em torno de um corpo de normas, reconduzindo o discente “ao fato gerador do Direito” (DANTAS; 1955, p. 20), à análise das especificidades das situações formadoras de uma norma jurídica. Nesse sentido, vale reproduzir a compreensão de José Rodrigo Rodriguez (2005, p. 32):

Especialmente a dogmática jurídica precisa ser apresentada como uma forma de pensamento inacabado, sujeito a reelaborações e revisões conforme as necessidades dos problemas que se apresentam continuamente às instâncias destinadas a solucionar conflitos. De outro modo, o professor corre o risco de limitar-se a ensinar seus alunos a simplesmente recitar as soluções dogmáticas já existentes, sem dotá-los do instrumental teórico e da consciência da necessidade de solucionar os problemas novos. Compreender os problemas que motivaram a construção das soluções dogmáticas tradicionais, ou seja, apresentar a tradição problematicamente, parece-me essencial para evitar a formação de meros recitadores de fórmulas prontas.

Além disso, torna-se fundamental considerar e preparar o discente – futuro jurista – como um sujeito inserido em um mundo em constante transformação, capacitando-o não apenas a se adaptar, mas também a intervir ativamente nele. Nessa linha, destaca-se a seguinte compreensão apresentada por Paulo Freire (1996, p. 30):

Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível
[...] O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me

¹⁷⁷ Inclusive, San Tiago Dantas (1955, p. 17-19) ressalta de que modo a Educação Jurídica pode auxiliar na formação do raciocínio jurídico em torno das normas: “A verdade é que a educação jurídica não pode afastar-se, nos seus processos, da natureza e da função do próprio Direito. A norma jurídica nada mais é que um comando social, com características determinadas, mediante o qual se procura solucionar e compor um conflito de interesses. O conflito de interesses, a controvérsia entre dois indivíduos, ou entre um indivíduo e o grupo social a que ele pertence, é o fato social gerador do Direito, o fato para que surge, como resposta, a norma jurídica.

A verdadeira educação jurídica, aquela que formará juristas para as tarefas da vida social, deve repetir esse esquema fundamental, colocando o estudante não em face de um corpo de normas, de que se levanta a uma classificação sistemática, como outra história natural, mas em face de controvérsias, de conflitos de interesses em busca de solução. Só desse modo a educação jurídica poderá conceituar com clareza o seu fim, que é formar o raciocínio jurídico e guiar o seu emprego na solução de controvérsias. O estudo de normas e instituições constitui um segundo objetivo, absorvido pelo primeiro, e revelado ao longo do exame e discussão dos problemas.

[....]

A reorientação do ensino no sentido da formação do próprio raciocínio jurídico, em lugar do simples conhecimento sistemático das instituições, corresponde à necessidade de pragmatizarmos, nos dias de hoje, a educação jurídica, despiando-a de seu caráter ornamental e descritivo.”

adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela.

Diante da necessidade por profissionais capacitados a acompanhar e moldar a realidade social, entende-se que modelo tradicional – baseado na transmissão passiva de conteúdos, desacompanhada de um trabalho de reflexão e crítica a seu respeito – “não se adequa à realidade atual, na medida em que não estimula o desenvolvimento pleno de habilidades exigidas na formação de um bacharel em Direito para uma sociedade cada vez mais imersa em tecnologia e na hiperconectividade” (MULHOLLAND, 2021, p. 9). Compreende-se que “o ensino jurídico “tradicional” está associado a um dogmatismo que não mais se identifica com a realidade mutante e acelerada em que vivemos” (Ibidem, p. 10).

Portanto, embora a crise no ensino jurídico tenha se estendido por muito tempo, sua superação se mostra essencial para o desenvolvimento econômico e social do país, além de se constituir como alicerce para “a construção de um projeto viável de nação” (em uma visão mais ampla, que abrange a necessidade de reforma universitária, e não somente do ensino jurídico), conforme destaca Naomar de Almeida Filho (2008, p. 251-254):

Gostaria que, avançando nessa discussão, pudéssemos contribuir para ampliar a discussão na sociedade sobre as possibilidades de reforma universitária [...]. Sobre esse tema, de uma coisa tenho algum grau de certeza: a superação da crise da universidade brasileira mediante a reforma profunda das instituições acadêmicas é condição absolutamente necessária para a retomada do desenvolvimento econômico e social sustentado e para a construção de um projeto viável de nação neste país, neste século. (...) A solução dos dilemas da universidade não pode mais ser adiada. Não cabe sustentar a torre de marfim na conjuntura atual, nesta era de mundialização, aquecimento global, realidade virtual, movimentos sociais expandidos e democracia em tempo real. Precisamos ser criativos para descobrir saídas e responsáveis para concretizar transformações.

Pelo exposto, confere-se que o ensino dogmático, tradicionalmente adotado pelas faculdades de direito do país, indica a sua insuficiência na preparação de futuros juristas para uma plena e competente atuação profissional. Identifica-se uma quebra de expectativas em relação aos bacharéis em Direito, que acabam por receber uma formação sem compromisso com as reais necessidades da sociedade. Nessa linha, o subtópico seguinte, a fim de apresentar um aprofundamento a respeito do tema, dedica-se à análise do papel da Educação Jurídica e o seu descompasso em relação às demandas da realidade informacional.

2.3.3 O papel da Educação Jurídica e a insuficiência do modelo tradicional de ensino do Direito frente às demandas da realidade informacional traçada por Luciano Floridi

Como se verificou no subtópico anterior, o ensino dogmático consolidou-se, ao longo dos anos, como o modelo tradicional predominante nas faculdades de Direito do país. Apesar disso, esse modelo vem demonstrando sua incapacidade de promover uma formação condizente às expectativas do mercado de trabalho, da sociedade e do próprio bacharel. Com base nesse diagnóstico, o presente subtópico tem por objetivo analisar o papel da Educação Jurídica e, mais especificamente, avaliar se o ensino dogmático continua a ser um modelo insuficiente diante das demandas de uma sociedade cada vez mais influenciada pelas tecnologias de informação e comunicação. Mediante a compreensão do ideal de educação – moldado olhando-se para a realidade –, práticas pedagógicas podem ser repensadas e ajustadas. A partir disso, surgem as seguintes questões: qual o papel da Educação Jurídica? Quais os desafios para a prática do Direito envolvendo a complexidade e as incertezas em torno das transformações sustentadas pelas TICs? O modelo tradicional mostra-se incapaz de cumprir os objetivos da Educação Jurídica em uma realidade reontologizada pelas TICs?

De forma geral, tem-se por premissa que a Educação possui o propósito primário de “dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento” (DELORS *et al*, 1999, p. 82), mediante a formação de indivíduos dotados de ferramentas que os capacitem a contribuir ativamente na construção e na tutela de uma sociedade equitativa, considerando o respeito ao meio ambiente e a diversidade de tradições e culturas (*Ibidem*, 1999, p. 85). Ainda, na compreensão de Zugman e Bastos (2013, p.118), aponta-se como objetivo central do ensino superior no Brasil a “construção de conhecimento científico, que envolve ensino, pesquisa e extensão, de maneira crítica e comprometida com a teoria e a prática”. Partindo desses objetivos gerais, aponta-se que, mais especificamente e de forma exemplificativa (DANTAS, 1955, p. 6), a Educação Jurídica tem por missão capacitar futuros juristas a assegurar “o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos públicos”; ordenar a vida social “segundo uma hierarquia de valores”; imprimir “no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns”.

Como se nota, o papel da Educação Jurídica vai além dos limites físicos das faculdades de Direito. Contudo, “a formação da representação daquilo que seja o direito, da forma como ele funciona – ou deveria funcionar – se dá, largamente, no espaço da sala de aula” (GHIRARD, 2012, p. 21). Isso significa que “os modos como os alunos aprendem a pensar o mundo em sala exercem forte influência sobre o modo como pensarão fora dela” (GHIRARD, 2012, p. 13), ressaltando, assim, a relevância das escolhas teóricas e pedagógicas feitas por docentes ao longo do processo de ensino e formação discente. Extrai-se disso que o papel da Educação Jurídica

volta-se para o mundo externo – mediante a formação de profissionais competentes, críticos e ativos na construção e no desenvolvimento da sociedade e de seu sistema legal –, mas esse deve ser cumprido primordialmente no âmbito das faculdades de Direito, como *locus* para a construção das bases para o pensamento em torno do *rule of law*, da democracia, do sistema de Justiça – elementos que guardam relação com a consolidação e o fortalecimento das instituições jurídicas (GHIRARD, 2022, p. 78).

Portanto, pode-se compreender que o cumprimento do papel reservado à Educação Jurídica exige uma constante revisão do modelo de ensino jurídico adotado pelas faculdades de Direito do país. Apresenta-se relevante que essa revisão considere a necessidade de transformações que alinhem a formação acadêmica às mudanças sociais, políticas, econômicas e tecnológicas, além de considerar a reontologização da realidade diante da reconfiguração de elementos que constitui, como o tempo, os sujeitos e ambiente (FLORIDI, 2014). No contexto dos avanços das tecnologias de informação e comunicação (TICs), conforme discutido no item 2.1 desta pesquisa, o Direito será impactado em diversas frentes, desde a necessidade de revisão e criação de normas que regulem as TICs até o surgimento de novos modos de exercício das profissões jurídicas. Dessa forma, emerge a necessidade de refletir sobre a adequação do modelo de ensino atual frente a essa nova realidade, ainda em constante transformação.

Por exemplo, além da análise em torno da transição do analógico para o digital (subitem 1.2.1 desta pesquisa) e seus impactos na realidade, no ser humano e em suas relações – tanto com outras pessoas quanto com máquinas –, Luciano Floridi, com uma abordagem mais específica e alinhada ao campo do Direito, destaca a importância de compreender como essas transformações afetam a governança digital. O referido autor ressalta a necessidade de novas regulamentações e práticas jurídicas para lidar com os avanços das tecnologias da informação e comunicação. Nessa linha, Floridi, nos artigos *The End of an Era: from Self-Regulation to Hard Law for the Digital Industry* (2021a) e *The European Legislation on AI: A Brief Analysis of its Philosophical Approach* (2021b), aborda a importância de uma transição da autorregulação, ainda amplamente praticada pelo setor privado da indústria digital, para uma abordagem regulatória vinculante. A autorregulação, ou “soft law”, refere-se à criação de regras e códigos de condutas pelas próprias empresas digitais em relação aos serviços que oferecem, de forma independente, sem a supervisão ou a imposição de controles externas¹⁷⁸.

Na compreensão do referido autor, por intermédio da regulação rígida, os desafios éticos e sociais decorrentes das tecnologias emergentes poderiam ser melhor enfrentados,

¹⁷⁸ A título exemplificativo, Floridi traz a regra criada pelo Facebook em torno da idade mínima de treze anos para inscrição junto à plataforma (FLORIDI, 2021a, p. 620).

considerando as consequências negativas advindas da experiência com a autorregulação (2021a, p. 622). A fim de subsidiar seu entendimento em torno dos riscos envolvidos em permitir que corporações – orientadas pela lógica do lucro – estabeleçam as regras aplicáveis à forma como operam no espaço virtual, Floridi utiliza como exemplo o escândalo envolvendo a Cambridge Analytica e as eleições presidenciais dos Estados Unidos em 2018. A partir desse fato, pode-se avaliar como a manipulação de dados pessoais pode influenciar processos democráticos, apontando para a importância da regulação como via para proteger a integridade das instituições e os direitos dos sujeitos envolvidos. Ademais, Floridi destaca a compreensão atingida pelo Conselho Consultivo Externo de Tecnologia Avançada criado pelo Google em 2019 para tratar sobre a ética na IA que ressaltou as dificuldades e até mesmo a ineficácia da autorregulação: “as empresas mostraram-se relutantes ou incapazes de resolver seus problemas éticos, não por falta de recursos, lobby ou relações públicas, mas por deficiências estratégicas na alta administração para mudar comportamentos e mentalidade profundamente enraizados” (FLORIDI, 2021a, p. 621).

Nota-se, a partir do exemplo supracitado, os desafios regulatórios envolvendo o uso da inteligência artificial nos mais diversos campos. Inclusive, em torno desse aspecto, no trecho a seguir, Floridi (tradução livre, 2022, p. 50) destaca que, muitas vezes, o desafio atual não está na inovação digital em si, mas na sua governança:

[...] a perspectiva correta é que as tecnologias digitais certamente trarão outras inovações incríveis, mas a transformação de um mundo totalmente analógico para um também digital já aconteceu. Mais coisas irão acontecer, mas não essa. Nosso questionamento é um pouco como nos perguntar o que mais esperar após chegar a um novo continente. “Pousamos” no digital e mapeamos apenas as costas (para continuar a analogia), mas o passo histórico já foi dado. Um pequeno passo para esta geração, mas um grande salto para as futuras. Portanto, agora o desafio revolucionário mais importante é entender o que fazer com este novo continente, que ainda está por ser construído. Em outras palavras, o novo desafio real não é a inovação digital, mas a governança do digital. A governança digital é atualmente delegada (ou abdicada) ao mundo corporativo — principalmente americano — que segue uma lógica de busca por lucros e implementa uma cultura empreendedora. Isso, por si só, é aceitável, mas também é uma solução insatisfatória como um todo, pois corre o risco de se tornar um monopólio colonizador, ao passo que ignora a imensa contribuição contrabalançadora vinda (e destinada) ao restante da sociedade. No entanto, para apoiar e complementar uma governança corporativa do digital necessária, mas insuficiente, precisamos, acima de tudo, de boas estratégias políticas e coragem para fazer as escolhas sociais corretas. Em outras palavras, há uma grande necessidade de boa política.¹⁷⁹

¹⁷⁹ Tradução livre. Texto original: “That said, the right perspective is that digital technologies will certainly bring other incredible innovations, but the transformation from an entirely analogical world to one that is also (and in some places, perhaps above all) digital has already happened. More will happen, but not this. Our questioning is a bit like wondering what else to expect after arriving on a new continent. We have »landed« on the digital, and we have mapped only the coasts (to continue the analogy), but the historical step has been taken. A small one for this generation, but a giant leap for future ones. So now the most important revolutionary challenge is understanding what to do with this new continent, all to be built. In other words, the new real challenge is not digital innovation but the governance of the digital. Digital governance is currently delegated (or abrogated) to the corporate world – primarily American – which follows a logic of profit-seeking and implements an entrepreneurial culture.

Da referida citação, extrai-se a complexidade e a incerteza inerentes ao processo de desenvolvimento tecnológico (ainda em curso). Como explorado no Capítulo 1, a análise dos efeitos das TICs sobre o ser humano e o meio em que se encontram inseridas não tem se mostrado capaz de acompanhar as suas constantes e rápidas transformações. Tal diagnóstico representa um desafio aos profissionais do Direito, que passam a ser instados a atuar em um contexto de mudanças contínuas, não somente em relação ao objeto de seu ofício, como também quanto ao exercício de suas funções e aos espaços em que poderão desempenhar seu trabalho. Nesse contexto, as faculdades de Direito exercem relevante papel ao auxiliar na transição e implementação de novos paradigmas (GHIRARD, 2022, p. 80):

As faculdades de Direito, notadamente as de maior prestígio, são *loci* incontornáveis para o desenvolvimento da engenharia normativa necessária para viabilizar essa mudança de paradigmas e sua implementação prática, assim como para elaborar os discursos de crítica ou de legitimação desses novos arranjos. Essa atividade de desconstrução e reconstrução de paradigmas faz do Direito, portanto, instrumento imprescindível para a realização do movimento de ruptura e reconfiguração das sociedades contemporâneas.

De acordo com Nina Ranieri, “os cursos jurídicos não apenas devem habilitar para o enfrentamento de desafios anunciados ou desconhecidos (o que requer o ensino para a inovação no Direito), mas, sobretudo, para viver e atuar em ambiente democrático e republicano” (2022, p. 205). E, para tanto, “dos cursos jurídicos, hoje, exige-se menos a transmissão de informações e mais a ‘curadoria’ de informações, com estímulo à pesquisa e a realização de projetos que induzam reflexões acerca do aperfeiçoamento do Estado e das instituições políticas” (p. 205). As faculdades de Direito desempenham a função de colaborar na reconfiguração do Direito segundo a realidade presente e futura; contudo, o modelo tradicional de ensino dogmático pouco contribuiu para essa missão. Nesse sentido (MELLO FILHO, 1992, p. 2):

Não se exaure sua missão em apenas formar profissionais destros no manuseio e domínio dos procedimentos e normas vigorantes, doutrinas consagradas e jurisprudências predominantes. Têm as faculdades de Direito, também, a função não menor de cooperar na reforma do Direito, na sedimentação do processo democrático e na luta pela redução das desigualdades sócio-econômicas do país. Se, porém, permanecem encerradas em currículos e métodos de ensino defasados a exigir correção, porquanto fiéis, dogmaticamente, aos meios ultrapassados de ação pedagógica, desfuncionalizam-se ante a realidade em constante “devenir”, o que explica a sua marginalização atual.

This is fine in itself, but it is also an unsatisfactory solution as a whole because it risks ending up as a colonising monopoly – while missing the immense, counterbalancing contribution from (and to) the rest of society. However, to support and complement a necessary but insufficient corporate governance of the digital, we need above all good political strategies and courage in making the right social choices. In other words, there is a great need for good politics.” (FLORIDI, 2022, p. 50)

Como se observa, bacharéis em Direito formados com base na simples memorização de conteúdos tornam-se incapazes de dar concretude ao papel da Educação Jurídica. A crise do ensino jurídico anunciada há décadas, portanto, segue se mantendo e, possivelmente, se aprofunde diante da velocidade e da profundidade das transformações provocadas pelas TICs sobre a realidade.

2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O diagnóstico sobre a capacidade do ensino jurídico de atender às expectativas e necessidades da sociedade não tem apresentado resultados otimistas ou favoráveis há décadas. Há adoção massiva, pelas faculdades de Direito do país, de um modelo de ensino dogmático — pouco comprometido com o desenvolvimento da autonomia discente, a promoção do pensamento crítico em relação às doutrinas e teorias estabelecidas, e o preparo real para uma prática jurídica ativa, capaz de colaborar verdadeiramente na implementação e reconfiguração de direitos.

Nota-se a tendência de essas críticas se manterem (ou até mesmo se aprofundarem) em uma sociedade cada vez mais imersa em tecnologias, as quais permeiam diversas esferas da vida humana. As transformações, já ocorridas e que ainda seguem ocorrendo, nas formas de nos relacionarmos e interagirmos faz surgir a necessidade de adaptações no Direito, tanto em suas premissas teóricas quanto nas normas vigentes e na prática jurídica. Nesse contexto, o conhecimento puramente decorado e desprovido de reflexão crítica apresenta baixo potencial para solucionar os problemas da sociedade, seja na construção de um novo Direito e de uma hermenêutica adequada, seja na compreensão e uso consciente das novas tecnologias e dos efeitos nocivos que delas possam vir a surgir.

A partir disso, confirma-se que o sistema de ensino tradicional enfrenta o desafio de se adaptar às novas dinâmicas nas relações com o conhecimento e as normas jurídicas, além de preparar bacharéis capazes de manter sua relevância profissional frente à automação e ao crescente uso da inteligência artificial. A Educação Jurídica, assim, assume um papel relevante na construção de uma sociedade da informação mais alinhada às demandas de uma realidade em constante transformação, aos preceitos éticos (ainda em desenvolvimento) e à criação de um ambiente sustentável e harmonioso entre o ser humano e os avanços das TICs.

Diante dessa problematização, o capítulo seguinte destinar-se-á à análise de uma possível via para solucionar (ou ao menos para mitigar) a falta de conexão do modelo de ensino jurídico dogmático à realidade informacional. Propõe-se a substituição desse modelo

tradicional de ensino do Direito por práticas pedagógicas orientadas à formação por competências – habilidades, atitudes e conhecimentos capazes de preparar juristas à atuação em um contexto cada vez mais influenciado pela tecnologia.

CAPÍTULO 3 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E A IMPLEMENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL NO CONTEXTO DOS AVANÇOS DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

Learning is therefore a transaction: not the acquisition of knowledge about the world (which like the stimulus-response model separates mentality and reality damagingly), but the acquisition, coordination and practice of habits, impulses and dispositions towards action in the world. As a result of learning, the world becomes richer, more meaningful, for the learner.
MAHARG, Paul¹⁸⁰

A realidade informacional tem promovido mudanças profundas no mercado de trabalho, impulsionadas pelo surgimento de tecnologias facilitadoras, pela automação de práticas de trabalho, pela demanda por inovação na prestação de serviços jurídicos e por transformações que exigem regulação ou novas formas de aplicação do Direito. Como será abordado nos tópicos seguintes, a adoção do ensino participativo com vistas ao desenvolvimento de competências valoriza e promove a autonomia discente e a aquisição de habilidades, conhecimentos e atitudes essenciais às demandas de uma realidade reontologizada pelas TICs.

Iniciativas de inovação do ensino jurídico podem ser implementadas em diversas frentes, como na construção dos programas de cada matéria; nos sistemas de seleção para admissão de discentes; nas preferências para a contratação e promoção de docentes; na formação de linhas de pesquisa; na escolha das metodologias de ensino, aprendizado e pesquisa; na forma de avaliação de docentes e discentes; no espaço para deliberação envolvendo a política institucional; no apoio a organizações docentes e discentes criadas para a interlocução com a instituição (GHIRARDI, 2022, p. 88). Não obstante a existência de inúmeros fatores que podem contribuir para a transformação da Educação Superior, a presente pesquisa limitar-se-á ao aprofundamento concernente à metodologia de ensino-aprendizagem, com enfoque na análise da pedagogia da formação por competências em conjunto com os métodos de ensino participativo. Essa abordagem pedagógica, amparada pelo exercício da liberdade de cátedra¹⁸¹,

¹⁸⁰ MAHARG, Paul. *Transforming Legal Education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*. Routledge: London and New York, 2016.

¹⁸¹ Sobre o tema, vale trazer a seguinte consideração: “1. A Constituição Federal, no art. 206, assegura, a docentes e estudantes, a liberdade de aprender, de ensinar, de pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, de modo

pode ser adotada de acordo com as escolhas metodológicas de cada docente no planejamento de seus cursos.

Nesse sentido, o presente capítulo inicia com a apresentação da pedagogia da formação por competências, baseada na análise de publicações oriundas do Projeto Tuning - América Latina. Tais publicações expuseram conceitos pertinentes ao campo ora em estudo, além de delinearem competências gerais (aplicáveis a todos os discentes da Educação Superior) e as competências específicas direcionadas a estudantes do curso de Direito, a serem perseguidas no processo de formação dos graduandos. No âmbito do Projeto Tuning – América Latina, a área do Direito foi coordenada pela Professora Loussia Penha Musse Felix, docente da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB), que liderou o processo de modernização de seu projeto pedagógico, cujos pormenores serão abordados no capítulo seguinte.

Em seguida, serão descritos alguns exemplos de metodologias ativas compatíveis com a pedagogia da formação por competências aplicáveis no âmbito do ensino jurídico, tais como: debate, diálogo socrático, método do caso, *problem-based learning*, *role-play*, seminário, gamificação, *storytelling*, exposição dialogada, *brainstorming*. A partir da descrição de cada uma dessas metodologias, avaliar-se-á o seu potencial de estimular o desenvolvimento de competências relevantes à formação de futuros bacharéis em Direito, inseridos em uma realidade permeada pelas tecnologias de informação e comunicação, que têm redefinido o cenário jurídico técnico e profissional. Além disso, no mesmo tópico, serão apresentadas considerações sobre o papel do docente na concretização dos objetivos de cada metodologia descrita.

Compreendida a proposta da pedagogia da formação por competência e os possíveis benefícios de sua adoção, a parte seguinte tem por objetivo avaliar a relevância da competência informacional no ensino do Direito. Para tanto, será analisado o ciclo da informação descrito por Luciano Floridi, que abrange as etapas de criação, coleta, armazenamento, processamento, distribuição, uso e reciclagem da informação na perspectiva dos impactos sobre as profissões jurídicas. Será avaliado se a inclusão da referida competência poderia contribuir para o preparo do discente diante de uma realidade tecnológica movida por informações, e se isso poderia promover a ordenação e a construção de uma sociedade da informação sustentável, baseada em princípios éticos e normas jurídicas.

a garantir o pluralismo de ideias e concepções de ensino, bem como a autonomia didático-científica. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo terceiro.” Nota sobre o exercício da liberdade de cátedra. Disponível em: <<https://noticias.unb.br/69-informe/2601-nota-sobre-o-exercicio-da-liberdade-de-catedra>>. Acesso em 14 ago. 2023.

A partir dessa exposição, o presente capítulo tem por objetivo explorar a formação por competências como alternativa ao modelo tradicional de ensino do Direito – essencialmente dogmático –, avaliando-se sua adequação a uma realidade em constante mudança e marcada pelos impactos das tecnologias de informação e comunicação.

3.1 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO ABORDAGEM PEDAGÓGICA PARA A ADEQUAÇÃO DO ENSINO DO DIREITO ÀS NECESSIDADES DA REALIDADE INFORMACIONAL

De forma geral, o ensino do Direito tem se baseado em um modelo pouco comprometido com a participação ativa dos estudantes, priorizando-se a memorização irrefletida de conteúdos, muitas vezes desconectados dos problemas reais enfrentados na prática jurídica¹⁸². Adicionalmente, os avanços das tecnologias de informação e comunicação têm desafiado esse modelo tradicional, amplamente adotado pelas faculdades de Direito do país, dada a crescente demanda por profissionais capacitados a não somente lidar com, mas também de construir um cenário tecnológico sem precedentes. Esse contexto ressalta a necessidade de revisão e reformulação do ensino jurídico, voltada para a adaptação dos profissionais às transformações tecnológicas, assegurando sua relevância na sociedade contemporânea. Por essas razões, o ensino dogmático tem se revelado insuficiente, inclusive, na realidade informacional.

Nesse contexto, os subtópicos a seguir dedicar-se-ão à análise de práticas pedagógicas voltadas para a renovação do ensino jurídico, visando a capacitação e a contínua adaptação do bacharel a contextos novos, como o crescente impacto das tecnologias de informação e comunicação no Direito.

3.1.1 Os impactos do reposicionamento do estudante como sujeito ativo no seu processo de formação e aprendizagem

Em uma realidade em constante transformação e com o surgimento de temas emergentes, os profissionais do Direito passam a ser cada vez mais demandados a contribuir na construção de respostas jurídicas adequadas para situações inéditas, sem correspondência com o que, até então, encontra-se estabelecido. A emancipação do estudante, e consequentemente sua capacidade de atuar de forma autônoma, criativa e significativa nesse novo contexto depende, em grande medida, do modelo de ensino-aprendizagem adotado ao longo do curso de

¹⁸² Sobre o tema acessar o tópico 2.3 da presente pesquisa.

graduação em Direito (KAITEL; MOTA, 2013, p. 236). Para a presente pesquisa, citam-se dois modelos de ensino jurídico: o dogmático e o zetético.

Embora amplamente adotado¹⁸³, o modelo dogmático apresenta um potencial emancipatório reduzido para os estudantes. O ensino jurídico dogmático tem por essência a apresentação de dogmas, de respostas prontas para problemas determinados, de conhecimentos pré-estabelecidos. Nesse modelo, as leis são apresentadas aos estudantes e descritas em relação às finalidades que se destinam cumprir. Pouco espaço se dedica ao questionamento das motivações para a sua criação, do contexto em que foram produzidas, da sua adequação à realidade contemporânea; pouco se olha para os problemas cujas “soluções” normativas não atendem mais às condições sociais contemporâneas. No ensino dogmático, o docente ocupa a posição central de transmissor desses dogmas; enquanto o “bom estudante” coloca em prática a característica que melhor o qualifica nesse modelo: a escuta ativa. A partir do ensino jurídico dogmático, podem ser preparados bacharéis aptos ao exercício profissional que demande a identificação de situações e a sua subsunção às normas decoradas; contudo, esses mesmos bacharéis pouco conseguiriam contribuir em casos mais complexos, que demandem questionamentos em torno da validade da própria norma ou mesmo a necessidade de reforma jurisprudencial ou legislativa¹⁸⁴. Portanto, a simples retenção acrítica de conteúdos não prepara o estudante para uma atuação além do conhecimento decorado em sala de aula.

Por outro lado, tem-se o ensino jurídico orientado pela zetética. Nesse modelo, as normas encontram-se em constante questionamento, “organiza[-se] o ensino não em termos de análise de legislação pronta, mas dos processos que nos conduzem à legislação, numa tentativa de recompor as leis como se elas ainda não existissem” (FERRAZ JÚNIOR, 2006, p. 8). Ainda, na compreensão de Tércio Sampaio Ferraz Jr., “[a] questão é ensinar ao aluno como dado o caso, encontrar a solução normativa e não como, dada a solução normativa, encontrar o caso” (2006, p.9). A possibilidade para questionar o que está posto, fazer uma retrospectiva do que se encontra estabelecido, propor formas diversas de pensar os fenômenos sociais abre margem para um modelo de ensino voltado ao diálogo, à construção e à crítica – um ensino participativo.

¹⁸³ De acordo com Tércio Sampaio Ferraz Júnior: “Tradicionalmente, nos últimos 100 anos sobretudo, a ciência e o ensino jurídicos têm optado por uma “jurisprudência dogmática” em detrimento da “jurisprudência zetética”.” (FERRAZ JÚNIOR, p.5)

¹⁸⁴ Adicionalmente, vale trazer a compreensão de Santiago Dantas (1955, p. 9) acerca da perda da sensibilidade em relação aos problemas reais da sociedade diante de um ensino estritamente dedutivos: “No estudo das instituições jurídicas apresentadas em sistema perde-se facilmente a sensibilidade da relação social, econômica ou política, a cuja disciplina é endereçada a norma jurídica. O sistema tem um valor lógico e racional, por assim dizer, autônomo. O estudo que dele fazemos, com métodos próprios estritamente dedutivos, conduz a uma autossuficiência, que permite ao jurista voltar as costas à sociedade e desinteressar-se da matéria regulada, como do alcance prático de suas soluções.”

Nesse modelo, “o trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes” (DELORS *et al*, 1999, p. 157). Nesse formato, o estudante encontra a oportunidade de engajar-se ativamente em seu processo de formação e aprendizagem.

A abordagem zetética do ensino jurídico torna viável a construção do saber de forma colaborativa, com o envolvimento conjunto de docentes e discentes, em que diferentes visões de mundo, subjetividades, conhecimentos prévios de cada sujeito enriquecem a discussão e contribuem para o desenvolvimento do tema trabalhado em sala de aula. Nessa perspectiva, o estudante assume o protagonismo no processo de aprendizagem, demandando de si uma atuação ativa na apropriação do conhecimento. Sobre o tema, vale trazer as considerações trabalhadas por José Garcez Ghirardi (2012, p. 47-48), as quais ressaltam que o protagonismo discente realça a sua responsabilidade em torno das escolhas e reflexões feitas em relação às diferentes questões abordadas em sala de aula:

O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser ensinada.

As propostas de ensino que têm por base o protagonismo do aluno buscam trazer para o interior da sala de aula esse encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. A dimensão prática é essencial para que o aluno se coloque como sujeito diante da complexidade do mundo real. As questões da vida concreta e as escolhas que fazemos têm implicações de todo o tipo: éticas, econômicas, políticas, sociais, psicológicas, etc. O modo como cada aluno olha para tais questões e as escolhas que faz são de responsabilidade individual, são opções de fundo que refletem o percurso e os valores de cada um. Cada aluno é protagonista de sua história cotidiana, tanto no âmbito pessoal como no profissional, e essa é uma das dimensões que os métodos participativos buscam incorporar.

Nesse contexto, importa esclarecer que a abordagem preponderantemente zetética do ensino jurídico não busca excluir as questões dogmáticas do curso, mas, sim, trabalhá-las de maneira mais reflexiva. Sobre o ponto, José Rodrigo Rodrigues ressaltava a importância de se “apresentar a tradição problematicamente” “como uma forma de pensamento inacabado” (2005, p. 32):

Especialmente a dogmática jurídica precisa ser apresentada como uma forma de pensamento inacabado, sujeito a reelaborações e revisões conforme as necessidades dos problemas que se apresentam continuamente às instâncias destinadas a solucionar conflitos. De outro modo, o professor corre o risco de limitar-se a ensinar seus alunos

a simplesmente recitar as soluções dogmáticas já existentes, sem dotá-los do instrumental teórico e da consciência da necessidade de solucionar os problemas novos. Compreender os problemas que motivaram a construção das soluções dogmáticas tradicionais, ou seja, apresentar a tradição problematizadamente, parece-me essencial para evitar a formação de meros recitadores de fórmulas prontas.

Ainda, nessa linha, Tércio Sampaio Ferraz Júnior (2006, p. 8) exemplifica a forma como a norma pode ser explorada em sala de aula sem se afastar de uma abordagem crítica:

7. As questões zetéticas devem compor, com as dogmáticas, um conjunto. Entre as questões basicamente dogmáticas, como ponto de confluência do modelo de pergunta-resposta, aflora o problema da decisão, a partir do qual, um curso de Direito pode organizar-se em dois momentos fundamentais: a norma como decisão e a norma como premissa de decisão.

7.1. No primeiro momento, a norma como decisão, o curso de Direito deve estruturar-se em torno do fenômeno da legislação, organizando-se o ensino não em termos de análise da legislação pronta, mas dos processos que nos conduzem à legislação, numa tentativa de recompor as leis como se elas ainda não existissem.

7.2. No segundo momento, as normas como premissa de decisão, o curso deve estruturar-se em torno de processos hermenêuticos, localização dos centros de decisão, a decisão judiciária, empresarial, administrativa, etc.

A partir de um ensino participativo, “o aluno [torna-se] agente na construção de seu próprio conhecimento” (GHIRARD, 2012, p.9). Compreende-se que uma metodologia de ensino que conduza à essa forma de emancipação do estudante contribua para uma efetiva instrumentalização do conhecimento adquirido ao longo do curso e para o desenvolvimento do raciocínio jurídico aplicado a problemas reais¹⁸⁵. Além dessas consequências positivas, o subtópico seguinte volta-se ao exame da pedagogia da formação por competências, que posiciona o estudante como sujeito ativo de seu processo de educação e oferece as condições para prepará-lo para uma atuação profissional mais eficaz e alinhada às necessidades da sociedade.

3.1.2 A pedagogia da formação por competências segundo a metodologia Tuning e sua pertinência com a realidade informacional: preparação discente para uma realidade em constante transformação

Como se observa do subitem anterior, a forma como se trabalha um saber em sala de aula pode impactar o nível de preparo do bacharel em Direito para lidar com os desafios impostos à sua área de atuação. Nota-se que o enfoque não está no conteúdo em si, mas na

¹⁸⁵ Sobre o tema: “Um dos pilares desse novo modelo foi a adoção do ensino participativo como referencial metodológico. Nesse método, o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento. Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes habilidades, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido.” (GHIRARD, 2012, p.9).

forma como esse se constrói – sendo essa construção subjetiva e dentro dos limites da autonomia que cada discente possui. A importância da forma reside nas consequências práticas que gera sobre o estudante, como o desenvolvimento de competências de diferentes ordens – instrumentais, interpessoais e sistêmicas – promovendo, assim, a sua emancipação no processo de aprendizagem e formação. Nesse contexto, as diversas transformações provocadas pelas TICs sobre o Direito intensificam a necessidade de reforma do ensino jurídico. Um modelo que priorize o desenvolvimento de competências, em vez de se limitar à transmissão de conteúdos – que podem, rapidamente, se desatualizar, perder a relevância prática ou relevar-se insuficientes diante da inerente impossibilidade de esgotamento do assunto em sala – mostra-se mais compatível com as exigências de uma sociedade da informação. Esse aspecto será analisado no presente subtópico.

Inicialmente, vale esclarecer que “não há competências sem saberes”, de acordo com compreensão de Philippe Perrenoud (1999) em sua obra *Construir competências é virar as costas aos saberes?*. As competências encontram-se conectadas aos conhecimentos teóricos de uma área de estudo específica. Ou seja, entende-se as competências como um meio para se exercitar a reflexão e alcançar a compreensão pragmática de um saber. Assim, uma vez adquiridas determinadas competências, passa o discente a ser capaz de, por conta própria, aprofundar-se em um estudo ou aprender uma nova matéria. Em um contexto em constante transformação, o desenvolvimento de competências apresenta-se como um caminho para privilegiar a aquisição de conhecimentos atualizados e necessários à atuação profissional. Focar na autonomia discente, compreendendo a educação como um processo permanente, torna viável uma maior retenção, além da capacidade de reformulação e de criação de conhecimentos – aspectos que ampliam o potencial de contribuição do bacharel em Direito na sociedade.

Importante salientar que o ensino participativo exige uma organização pedagógica estruturada para que seus benefícios sejam alcançados. A definição de objetivos claros (por que ensinar?) mostra-se fundamental. Nesse sentido, as competências configuram-se como diretrizes e propósitos centrais do ensino. Uma vez definidas as competências que se deseja desenvolver, ajusta-se a forma como o estudante será incentivado a desempenhar seu papel ativo em sala de aula. A partir da delimitação das competências, espera-se que o docente realize escolhas sobre o método de ensino participativo, o conteúdo que se busca construir, os materiais de estudo e leitura a serem propostos, a forma de avaliação, o tempo destinado às atividades, entre outros aspectos. Assim, o desenho do curso dependerá, em grande medida, das escolhas feitas pelo docente com base nas competências que se almeja desenvolver nos alunos.

Na presente tese, para tratar das competências, adota-se como referência as publicações do Projeto Tuning América Latina¹⁸⁶. *Tuning*, em seu sentido literal, “significa sintonizar uma frequência determinada no rádio; também se utiliza para descrever a afinação dos diferentes instrumentos de uma orquestra, de modo que os intérpretes possam interpretar a música sem dissonâncias” (BENEITONE et al., 2007, p. 11). A analogia busca explicar o objetivo do Projeto Tuning: gerar maior convergência e harmonização de programas de ensino, sem desconsiderar a diversidade de cada país e instituição. O Projeto Tuning constitui-se como uma metodologia, inicialmente, concebido com o objetivo de promover maior alinhamento e compatibilidade do ensino superior na Europa, em consonância com os objetivos do Processo de Bolonha, que visava à consolidação de um espaço europeu comum (BENEITONE et al., 2007, p. 11). Em 2004, o projeto, a partir de uma iniciativa do próprio continente, vai buscar financiamento junto à Comissão Europeia, para ser trazido, em termos de sua metodologia geral, para a América Latina, dando origem ao Projeto Tuning América Latina. Seu objetivo era promover uma maior internacionalização e integração da Educação Superior na região, além de viabilizar uma formação que incentivasse a autonomia discente, por meio da definição de competências a serem observadas nos cursos de graduação latino-americanos¹⁸⁷.

O Projeto Tuning América Latina passou por três fases. Entre 2004 e 2007, a primeira fase¹⁸⁸ foi dedicada à busca pela convergência dos sistemas de ensino superior da América Latina e ao desenvolvimento de perfis profissionais pela definição de competências gerais e específicas para os campos de conhecimento da Administração, Educação, História e Matemática. Entre 2006 e 2008, a segunda fase¹⁸⁹ contou com a expansão do projeto, que

¹⁸⁶ As publicações envolvendo o Projeto Tuning encontram-se disponíveis na seguinte página: <https://tuningacademy.org/publications/>. Acesso em 04 mar. 2025

¹⁸⁷ Sobre o tema: “O projeto busca iniciar um debate cuja meta é identificar e intercambiar informação e melhorar a colaboração entre as instituições de ensino superior para o desenvolvimento da qualidade, efetividade e transparência. A proteção da rica diversidade do ensino superior latino-americano é fundamental no projeto, assim como a autonomia universitária. O debate se alimenta considerando as particularidades das diferentes instituições. Este ponto é um pilar básico do projeto. Um de seus objetivos centrais é contribuir para o desenvolvimento de titulações facilmente comparáveis e compreensíveis «de dentro» com base nos objetivos que a titulação a partir dos perfis buscados para os egressos, oferecendo elementos que possibilitem ampliar a articulação entre os sistemas de ensino superior dos países da América Latina. Mediante a busca de perspectivas que facilitassem a mobilidade dos detentores de títulos universitários e profissionais na América Latina, e também na Europa, o projeto tem por meta impulsionar consensos em escala regional sobre a forma de entender os títulos, a partir do ponto de vista das competências que os possuidores títulos seriam capazes de alcançar. Desta forma, o projeto se iniciará pela busca de pontos comuns de referência, centrados nas competências. A escolha de usar pontos de referência comuns e não definições de matérias (cursos, matérias) mostra um claro posicionamento, já que se quer propiciar a mobilidade profissional e acadêmica entre nossos países, a formação universitária em cada um tem que apresentar certo nível de consenso com respeito a pontos de referência acordados conjuntamente e reconhecidos dentro de cada uma das áreas e disciplinas específicas. Além disso, o uso de pontos de referência respeita a diversidade, a liberdade e a autonomia.” (BENEITONE et al., 2007, p. 15)

¹⁸⁸ <https://tuningacademy.org/countries/france/tuning-latin-america-i/>

¹⁸⁹ <https://tuningacademy.org/countries/cuba/tuning-latin-america-ii/>

passou a abranger, dentre outras áreas do conhecimento, o Direito, seguindo com o aprofundamento do desenvolvimento de currículos baseados em competências (gerais e específicas) e a busca pela cooperação entre instituições de ensino da região. Entre 2011 e 2014, a terceira fase¹⁹⁰ acrescentou um novo eixo ao projeto, diante da ampliação de discussões relacionadas à empregabilidade, mediante o desenvolvimento dos perfis dos graduados frente às demandas da sociedade, e à exploração de abordagens envolvendo cidadania e inovação social universitária.

Segundo o traçado no âmbito do Projeto Tuning, competências representam "uma combinação dinâmica de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades" (*Ibidem*, p. 37). Uma vez definidas, essas competências tornar-se-iam os objetivos a serem fomentados pelas instituições de ensino superior em relação à formação de seus estudantes. No âmbito do Projeto Tuning, entende-se as competências como parâmetros passíveis de alteração conforme o contexto e o momento, refletindo a preocupação em se estabelecer um rol adaptado à realidade latino-americana, distinto do definido no Projeto Tuning Europa. Essa flexibilidade evidencia o caráter dinâmico e ajustável das competências, ressaltando a importância de contínuos debates e reflexões sobre o tema (*Ibidem*, p. 255). A definição do rol de competências deu-se a partir da participação e colaboração de diversos atores interessados na Educação Superior, como docentes, estudantes, graduados e empregadores. A partir desse trabalho colaborativo, foram definidas 27 competências gerais e um conjunto de competências específicas para cada uma das 12 áreas participantes do projeto, dentre elas, o Direito.

As competências gerais tratam-se de características relevantes e compartilhadas por profissionais, independentemente de sua área de atuação. A seguir, vale reproduzir o rol de competências gerais delineadas no âmbito do Projeto Tuning América Latina (*Ibidem*, p. 44-45):

1. Capacidade de abstração, análise e síntese.
2. Capacidade de aplicar os conhecimentos na prática.
3. Capacidade para organizar e planejar o tempo.
4. Conhecimentos sobre a área de estudo e a profissão.
5. Responsabilidade social e compromisso cidadão.
6. Capacidade de comunicação oral e escrita.
7. Capacidade de comunicação em um segundo idioma.
8. Habilidades no uso das tecnologias da informação e da comunicação.
9. Capacidade de pesquisa.
10. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente.
11. Habilidades para buscar, processar e analisar informação com fontes diversas.
12. Capacidade crítica e autocrítica.
13. Capacidade para atuar em novas situações.
14. Capacidade criativa.
15. Capacidade para identificar, apresentar e resolver problemas.

¹⁹⁰ <https://tuningacademy.org/countries/cuba/tuning-latin-america-iii/>

16. Capacidade para tomar decisões.
17. Capacidade de trabalho em equipe.
18. Habilidades interpessoais.
19. Capacidade de motivar e liderar metas comuns.
20. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
21. Compromisso com seu meio sócio-cultural.
22. Valorizar e respeitar a diversidade e multiculturalidade.
23. Habilidade para trabalhar em contextos internacionais.
24. Habilidade para trabalhar de forma autônoma.
25. Capacidade para formular e gerenciar projetos.
26. Compromisso ético.
27. Compromisso com a qualidade

Como se observa, as competências gerais abrangem um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes essenciais a qualquer profissão. Sua enumeração destina-se a gerar maior clareza, para assim, facilitar o alcance dos objetivos relacionados à pedagogia por competências, destacando os interesses da sociedade e do mercado em relação ao estudante em processo de formação. Dentre as competências que passaram a ser valorizadas na atualidade, vale destacar o uso da tecnologia, o compromisso com a preservação do meio ambiente e o respeito à diversidade. Como se nota, essas competências refletem as demandas de uma sociedade globalizada e interconectada, em que a integração de recursos tecnológicos, a responsabilidade ambiental e a convivência com diferentes culturas tornaram pontos relevantes ao exercício profissional.

Adicionalmente, foi definido um rol de competências específicas para a área do Direito (*Ibidem*, p. 31-33):

1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico.
3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos.
5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos.
7. Dominar a(s) língua(s) requerida(s) para desempenhar no exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico.
9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos.
10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros.
11. Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais.
12. Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito.
13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.

Do referido rol, destaca-se a importância atribuída à globalização e ao multiculturalismo por meio do domínio de outras línguas, ao trabalho em equipes da própria área de conhecimento

e em contextos interdisciplinares, à cultura do diálogo e ao uso de métodos apropriados de resolução de conflitos, à capacidade de raciocínio crítico e à efetiva contribuição criativa para a área, à correta adoção de metodologias de pesquisa, à fluidez na comunicação técnica oral e escrita, ao emprego de soluções nas diversas esferas administrativas e judiciais, ao exercício ético da profissão e à adoção de soluções fundamentadas no Direito. As referidas competências apresentam-se relevantes ao trabalho dos juristas. Embora as tecnologias de informação e comunicação e os seus impactos na profissão e na sociedade não tenham sido exploradas minudentemente no rol específico, vale reiterar que, tal como sustentado em publicação oriunda do Projeto Tuning, as competências demandam contínua revisão e adaptação. Portanto, em fase posterior, foram indicadas competências tecnológicas, conforme será abordado no parágrafo seguinte.

Com base em entrevistas com especialistas da área, foram traçados os cenários futuros para o campo do Direito, com o objetivo de indicar a necessidade de adaptação da Educação Jurídica às mudanças previstas, a antecipar eventuais demandas e desafios para os profissionais da área e colaborar na construção de um futuro desejado. Como cenários futuros, foram apontados: *i)* o desenvolvimento científico e tecnológico, formando-se a expectativa de um crescimento acelerado das tecnologias de informação, escassez de recursos naturais, problemas ambientais, a longevidade e os avanços em biotecnologia e neurociências; *ii)* no que toca às condições de vida humana, foram previstos o aumento das desigualdades sociais, com questões como alimentação, moradia e desemprego se intensificando, apesar dos avanços produtivos, e a existência de conflitos entre o desenvolvimento sustentável e a expansão econômica/tecnológica; *iii)* em relação à convivência humana, destacou-se uma maior demanda por participação pública e exigências sociais nas áreas de segurança, saúde, educação e previdência, além da intensificação de conflitos éticos e culturais. Em relação a essa visão prospectiva, identificaram-se as seguintes competências essenciais para os profissionais nesse novo contexto (FELIX, 2014, p. 69-72):

a) Capacidade de analisar a realidade, as relações de poder e demais aspectos que lhe permitam inferir o funcionamento das normas nos casos submetidos a sua consideração.

b) Capacidade de selecionar e processar a informação correta em um contexto superdimensionado de dados com relevância jurídica. A disponibilidade quase ilimitada de normas, jurisprudência e doutrina obriga o operador do Direito a realizar uma tarefa de investigação para sintetizar a informação relevante e pertinente para o caso. O erro nessa tarefa acarreta o mau exercício profissional.

c) Capacidade de comunicar os saberes acumulados e valores profissionais de modo eficaz. Isso implicará mudanças significativas no processo de ensino do Direito, bem como na forma de comunicação entre os juristas e outros profissionais. Uma vez que a informação disponível permitirá a qualquer cidadão ter um forte controle sobre o discurso dos juristas, os tecnicismos profissionais deixarão de constituir uma ferramenta para proteger a *zona proibida*, ou *protegida*, da profissão. Dessa forma, os

saberes e valores profissionais deverão ser capazes de resistir aos ataques provenientes de outras esferas disciplinares, que buscarão uma maior participação no campo reconhecido como de domínio dos juristas. O valor atribuído ao tempo privilegiará um estilo mais direto na transmissão da mensagem e, por sua vez, efetivamente focado nos problemas e possíveis soluções.

d) Argumentação. A impossibilidade de legitimar as tarefas próprias do jurista no domínio de saberes —que até algum tempo atrás se entendiam como privativos dos membros da comunidade disciplinar— levará a que a capacidade argumentativa em favor de uma determinada pretensão requeira progressiva sofisticação. Essa habilidade será cada vez mais importante e potencializará as etapas de preparação dos casos que lhes sejam entregues para defender em julgamentos, para negociar acordos, sobre os quais tenha que tomar decisões juridicamente fundamentadas etc.

e) Trabalho em equipe. A crescente interdisciplinaridade forçará a potencialização do diálogo do Direito com outras disciplinas. Isso deverá fazer com que os juristas não apenas se interessem por estudos especializados em nível de pós-graduação (como ocorre progressivamente atualmente), mas também dominem uma segunda ou terceira disciplinas. Tanto é assim que, para interagir com os médicos, engenheiros e outros profissionais, passará a ser necessário contar não só com um bom desempenho na linguagem geral que eles possam utilizar para se comunicar com os não especialistas, mas também contar com um conhecimento que permita rebater adequadamente algumas proposições feitas com base na respectiva área de *expertise*. Outro aspecto a considerar é que a crescente demanda por acesso à justiça nos países da América Latina, que acarreta necessárias mudanças na organização das formas de trabalho dos diferentes operadores, pressupõe a necessidade crescente de trabalho em equipe. Em regra, as formas e métodos da educação jurídica enfatizam apenas o desempenho pessoal e o trabalho solitário, o que acarreta dificuldades de inserção em equipes de trabalho e adesão a metodologias colaborativas para alcançar metas comuns. O desenvolvimento de competências interpessoais, como a capacidade de escuta ativa, é importante componente para a educação dos profissionais do futuro.

f) Domínio de línguas estrangeiras. Salvo em algumas práticas muito locais que serão mantidas no futuro, o profissional do Direito deverá contar com ferramentas para se comunicar de modo fluido em línguas estrangeiras. É muito provável que a mudança que isso representa seja facilitada por novas ferramentas tecnológicas que diminuirão a distância entre as línguas.

g) Autoaprendizagem que facilitará a atualização e a aquisição de conhecimento técnico de áreas reguladas pelo Direito (medicina, informática, engenharia etc.). Em consonância com o ponto anterior, os juristas deverão se aperfeiçoar cada vez mais em diferentes temas, o que tornará indispensável a ampliação de sua capacidade de autoaprendizagem em áreas que não são propriamente disciplinares. De acordo com isso, em seu processo de formação, deverá haver as ferramentas necessárias para compreender o que se propõe em disciplinas que pressupõem outros saberes básicos.

h) Comportamento ético. À medida que se incrementa o escrutínio da cidadania sobre o que fazem os profissionais do Direito, estes passarão a estar cada vez mais preocupados com as consequências negativas que trazem consigo as más práticas de alguns colegas. Dessa forma, as diretrizes éticas serão mais finas, não se limitando a condutas francamente fora da ética das profissões.

i) Domínio tecnológico. Os novos desenvolvimentos tecnológicos passarão a ser tema de enorme relevância na regulação jurídica. Igualmente as novas formas de comunicação à distância obrigarão os operadores do Direito a um domínio bastante sofisticado da tecnologia disponível.

j) Resolução alternativa de conflitos. A rapidez que se exigirá na solução de muitos dos problemas apresentados e a menor consideração do valor que representa a sujeição a alguns textos normativos potencializarão cada vez mais a utilização de vias não formalizadas para a gestão dos conflitos. Contribuirá também para isso a preocupação por uma maior simetria entre as partes que intervierem nos processos ajuizados perante o Poder Judiciário. Portanto, ao não haver um desnível relevante entre as partes (e um melhor conhecimento dos direitos), a negociação direta, a mediação e outras formas de resolução alternativa de conflitos serão tomadas como vias mais céleres e que não afetam os direitos dos envolvidos.

Observa-se que o rol de competências baseado em cenários futuros, apresentado acima, coincide, em certos aspectos, com as ideais desenvolvidas por Richard Susskind (2017) em obra dedicada à análise das transformações impulsionadas pela tecnologia sobre as profissões jurídicas. Susskind ressalta a inevitabilidade da integração da tecnologia à prática jurídica¹⁹¹ diante da automação da análise documental, do surgimento de plataformas online, utilização de sistemas de inteligência artificial – aspectos que convergem com a relevância item *i* do rol. O item *e* (trabalho em equipe) corrobora com a ênfase dada por Susskind à decomposição do trabalho jurídico mediante a distribuição de tarefas menores a diferentes profissionais para a realização de trabalhos jurídicos complexos, bem como à multidisciplinaridade necessária à formação de profissionais híbridos¹⁹². Ademais, em relação ao contexto superdimensionado de dados (item *c*), o autor aponta o surgimento de uma nova função no mercado jurídico: o de cientista de dados jurídicos, profissional dedicado à obtenção, análise e manipulação de grande volume de dados com o uso da tecnologia, tendo por objetivo identificar padrões, correlações, tendências que possam ser aplicados no Direito¹⁹³. Portanto, tais aspectos reforçam a pertinência do rol elaborado com base em projeções futuras.

No âmbito do Projeto Tuning, também foram projetados os metaperfis para cada área, consistindo em uma representação do profissional que se pretende formar com base nas competências estabelecidas para a respectiva área. No Direito, destaca-se uma preocupação envolvendo três dimensões que rompem o paradigma de que o trabalho do jurista estaria restrito à esfera cognitiva, sendo elas: o saber, que diz respeito aos conhecimentos necessários à compreensão e aplicação do Direito; o saber-fazer, que se refere às habilidades práticas, envolvendo, por exemplo, a aplicação de conhecimentos na prática, a resolução de problemas, a comunicação eficiente; e o saber-ser, que abrange atitudes e valores, ou seja, a postura ética, o compromisso social, a sensibilidade relacionada a questões de justiça e de direitos humanos (FELIX, 2014). Como se observa, a definição das competências planejadas para determinado

¹⁹¹ Quanto à referida afirmação, vale citar o seguinte trecho da obra de Susskind: “The legal profession has not generally been swift to embrace new systems but it is increasingly finding it impossible to avoid the technology tidal wave. Technology is now pervasive in our world. (...) Technology and the internet are not passing fads. On the contrary, courtesy of cloud computing, information and processing power are increasingly being made available as a utility, in the manner of water and electricity. And yet, many lawyers, in an untutored way, still tell me that technology is over- hyped.” (SUSSKIND, 2014, p. 11)

¹⁹² A esse respeito, Susskind traz a seguinte provocação: “(...) are we preparing the next generation of lawyers to be more flexible, team-based, technologically sophisticated, commercially astute, hybrid professionals, who are able to transcend legal and professional boundaries, and speak the language of the boardroom?” (*Ibidem*, p. 140)

¹⁹³ O cientista de dados jurídicos seria o profissional com formação, além da jurídica, em matemática, programação ou ciências naturais, que estaria dedicado à obtenção, análise e manipulação de grande volume de dados com o uso da tecnologia, tendo por objetivo identificar padrões, correlações, tendências que possam ser aplicados no Direito (*Ibidem*, p. 162)

profissional configura a expectativa em torno do que se pode esperar de um bacharel em Direito formado com base na pedagogia da formação por competências.

Ainda sobre o tema das competências, no contexto normativo brasileiro, vale salientar a sua congruência com as Diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), que, de forma gradual, vem dando ênfase no desenvolvimento de competências na formação do bacharel em Direito. Mais recentemente, a Resolução CNE n. 5/2018 trouxe a previsão expressa de um rol exemplificativo de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais a serem observados pelos cursos de graduação em Direito do país, reforçando o protagonismo pedagógico atribuído pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) às competências. A seguir, vale citar o art. 4º da mencionada resolução:

Art. 4º, Resolução CNE n. 5/2018. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

- I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;
- II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
- III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;
- IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;
- V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;
- VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;
- VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
- VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
- IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas;
- X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural;
- XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica;
- XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
- XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e
- XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. (BRASIL, 2018)

Portanto, observa-se, a partir das considerações anteriormente expostas, que a formação por competências tem por objetivo uma preparação holística dos discentes, integrando conhecimento teórico, habilidades, atitudes e valores. Esse processo valoriza não apenas o conhecimento sobre um campo específico, como também a aquisição de capacidades relevantes ao exercício profissional. Dentre os benefícios dessa pedagogia, destacam-se: o posicionamento do estudante em posição central no processo de aprendizagem, com o respeito à sua

subjetividade e aos seus interesses; a emancipação do discente para prosseguir com o seu aprendizado de forma independente, crítica e adaptável às mudanças da realidade, além de prepará-lo para uma atuação profissional mais autônoma na resolução de problemas, na tomada de decisões e em trabalhos em equipe; e a valorização de uma atuação profissional ética, comprometida com a realidade social e sensível às questões de justiça e de direitos humanos.

Como se extrai do rol de competências gerais e específicas definidos no Projeto Tuning e do rol proposto no âmbito da Resolução CNE n. 5/2018, há um movimento de valorização desse modelo pedagógico. A título exemplificativo, destaca-se o artigo *Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills* de autoria dos professores Loussia Penha Musse Felix e André Gomma de Azevedo (2015), que enfatiza a adoção da pedagogia da formação por competências na qualificação de mediadores designados para a resolução de conflitos no Brasil. Ademais, vale citar a tese de doutoramento do segundo autor (AZEVEDO, 2018), intitulada "Pedagogia de Competências como Paradigma do Processo Formativo em Negociação: Uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília", que aborda sobre a experiência do autor como docente na Oficina de Negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) e os benefícios da adoção da metodologia da formação por competências em relação aos discentes participantes¹⁹⁴.

Adicionalmente, no contexto dos avanços das tecnologias de informação e comunicação, torna-se relevante avaliar se a pedagogia por competências estaria alinhada às necessidades do mercado de trabalho e da sociedade. Sobre o ponto, vale considerar que as transformações provocadas pelas TICs sobre a realidade ainda estão em curso, de forma que o papel do profissional do Direito pode sofrer mudanças ao longo do tempo, o que salienta a vantagem da pedagogia da formação por competências, ao passo que as competências a serem desenvolvidas em sala podem e devem ser constantemente e ajustadas a cada contexto

¹⁹⁴ Além da tese de André Gomma de Azevedo, vale apontar outras pesquisas que fazem referência à pedagogia da formação por competências na Educação Jurídica: D'AREDE, Arthur de Oliveira. Educação jurídica e aproximação à pesquisa: a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília no ano de 2022 e as metodologias empregadas nas monografias de final de curso. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023; LIMA, Jhécica Luara Alves de. Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação. 2021. 261 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021; NOGUEIRA, Jailson Alves. Educação jurídica: da aderência ao sistema de avaliação à formação por competências - uma experiência de suas possibilidades de inovação na Faculdade de Direito da UnB. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023; MARTINS, Angela do Socorro Paiva Ferreira. Educação judicial como estratégia de desenvolvimento organizacional: sua contribuição para o programa de gestão por competência do Poder Judiciário. 2023. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023; OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA. 2019. 509 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

(BENEITONE *et al.*, 2007, p. 255). Além disso, há se considerar a característica atemporal das competências, como, por exemplo, o pensamento crítico, trabalho em equipe e a habilidade relacionada à comunicação eficaz, as quais mantêm a sua relevância independentemente das transformações tecnológicas futuras. Outro ponto relevante diz respeito ao objetivo da pedagogia por competências em promover a autonomia discente, capacitando-o a seguir aprimorando as competências adquiridas e a buscar, de forma proativa, assimilar outras novas ao longo de sua trajetória profissional. Portanto, como um substituto ao modelo tradicional conteudista de ensino do Direito, a formação por competências tem apresentado características mais alinhadas às necessidades atuais e futuras do mercado de trabalho jurídico. Nesse sentido: “na sociedade da informação, mais do que saber reproduzir conteúdos, o profissional jurídico precisa aprender a avaliar fontes, analisar os contextos e desenvolver soluções interdisciplinares, construindo argumentos que dependem do raciocínio jurídico crítico e da capacidade interpretativa” (SILVA *et al.*, 2021, p. 15).

Mais especificamente sobre os impactos das TICs no Direito, a Resolução/CNE nº 5/2018, alterada pela Resolução/CNE nº 2/2021, incluiu a previsão de que os projetos pedagógicos devem contemplar conteúdos e atividades voltados à compreensão “das novas tecnologias de informação” (inciso I) e do “Direito Digital” (inciso II) (BRASIL, 2018). Sobre o tema, entende-se que inclusão de uma disciplina dentro do currículo do curso de Direito, por si só, aparentemente não tem o potencial de preparar o estudante para os desafios futuros caso a metodologia de ensino se limite a aulas expositivas. A transmissão de conceitos abstratos sobre tecnologias emergentes, sem o desenvolvimento de metodologias que viabilizem a participação ativa do estudante e a aquisição de competências, pode resultar em uma formação limitada, em que o discente se torna apto a reproduzir conceitos abstratos sobre o assunto, sem, entretanto, desenvolver a capacidade de correlacionar o Direito como a prática envolvendo o uso da tecnologia. Portanto, entende-se que a previsão trazida pela resolução do CNE pode gerar um impacto positivo na formação do discente, desde que o conteúdo relacionado às TICs esteja alinhado à busca pelo desenvolvimento de competências específicas que preparem o estudante para os desafios reais da profissão.

Ou seja, compreende-se que a real preparação discente para um futuro em transformação encontra-se relacionada mais à metodologia de ensino que ao conteúdo explorado em sala de aula, ao passo que “[e]sses alunos sabem que os conteúdos transmitidos pelo professor em sala de aula estão literalmente na palma da mão, em um *smartphone* conectado à internet e mais alguns cliques em *sites* de busca. Seu problema não é ter acesso à informação [...]” (FEFERBAUM; RADOMYSLER; KLAFKE; LIMA, 2020, p. 25). Considerando as

competências como uma combinação de conhecimento, compreensão, capacidades e habilidades, confere-se, portanto, um alinhamento entre a formação por competências e a compreensão do Conselho Nacional da Educação no sentido de que a metodologia de ensino e aprendizagem deva “proporcionar uma relação de ensino-aprendizagem que atenda a um processo de construção de autonomia, de forma pluridimensional, dos pilares do conhecimento: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser” (BRASIL, 2018b, p. 11). Nota-se que, na metodologia da formação por competências, o conhecimento se trata de um elemento relevante à aquisição de competências, não sendo, entretanto, o único ponto de deva ser explorado ao se buscar a formação de bacharéis em Direito.

Pelo exposto, justificam-se as razões para se considerar a pedagogia da formação por competências como alternativa em relação ao ensino jurídico puramente dogmático, tradicionalmente adotado no Brasil por décadas. Essa abordagem torna-se ainda mais relevante diante dos impactos da tecnologia sobre as carreiras jurídicas. O papel do jurista dentro de uma realidade reontologizada pelas TICs sofrerá modificações, podendo tornar-se mais complexo, considerando a automação de atividades repetitivas e a introdução de sistemas de inteligência artificial capazes de auxiliar também em tarefas mais complexas, como a tomada de decisões e o processamento de um grande volume de informações. O exercício envolvendo a memorização de conteúdos passa a se tornar insuficiente para lidar com os novos desafios impostos aos profissionais do Direito. Além do conhecimento teórico, habilidades, capacidades e compreensões envolvendo os mais diversos fenômenos sociais, políticos, econômicos e tecnológicos passam a ser relevantes a uma contribuição efetiva do jurista na construção de uma sociedade da informação sustentável e alinhada a direitos fundamentais.

3.1.3 Metodologias ativas exploradas na literatura sobre o tema

A pedagogia da formação por competências refere-se aos objetivos planejados na formatação de um curso ou de uma disciplina, tratando-se as competências como guias para a realização das atividades em sala de aula. Como meio para se atingir essas finalidades, as metodologias ativas configuram-se como ferramentas fundamentais, haja vista proposta que considera posicionar o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem. Essas metodologias promovem a participação ativa do discente, impulsionando a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos relevantes para sua futura atuação profissional. Vale ressaltar, ainda, o seu potencial de “estimular [uma] participação que reconheça as individualidades, as diferenças de origem social, as controvérsias e os conflitos”:

A participação, ao restaurar estudante e professor enquanto individualidades, explicita necessariamente a controvérsia, o conflito, o debate, a aula dialogada. A suposição de pessoas iguais pela natureza racional comum a todos, cede lugar à constatação de pessoas diferentes, resultado de condições sócio-econômicas distintas. A diversidade substitui no processo didático a regra de semelhança presumida. Não se trata, pois, de apenas estimular a participação, mas de estimular participação que reconheça as individualidades, as diferenças de origem social, as controvérsias e os conflitos. Paradoxalmente, o equilíbrio, a síntese das opiniões divergentes, das experiências trocadas, passam obrigatoriamente pelo reconhecimento do conflito e da controvérsia. (FALCÃO, 2010, p. 72)

A adoção das metodologias ativas no ensino jurídico alinha-se à natureza dinâmica e multifacetada do Direito. Métodos problematizantes fomentam uma compreensão mais profunda e crítica em torno das normas e da dogmática jurídica, salientando que a “teoria do direito não é dotada de um fundamento metafísico transcendente, [estando situada] num campo provado de teorias concorrentes e soluções dogmáticas contingentes” (RODRIGUEZ, 2005, p. 32). Nesse sentido, as metodologias ativas obstam a mera repetição de respostas prontas dogmatizadas e soluções formalizadas (FALCÃO, 2010, p. 74-5), dando o enfoque à análise crítica de problemas simulados ou reais, apresentando, desse modo, a dogmática como um pensamento em constante reelaboração. Nesse contexto, o ensino do Direito supera um ideal estático, tendo-se por premissa a compreensão de uma realidade social em constante transformação. Quanto ao tema, vale citar o seguinte trecho da obra de Joaquim Falcão (2010, p. 73:

Na medida em que nossa tarefa é reimpregnar no direito os problemas sociais, restaurar a capacidade do direito em equacionar os conflitos sociais, a teoria jurídica abandona o sistema e enfatiza o conflito. As consequências importantes são três, entre outras:

- a) A ênfase do raciocínio dedutivo ao raciocínio indutivo. O direito perde o aspecto de mero ideal a alcançar e passa a ser, antes de tudo, experiência. Melhor dizendo, o direito enquanto ideal não é um dado, mas um constructo em permanente mutação a partir da experiência.
- b) O conflito não é aprioristicamente categorizado como propriedade de uma ciência ou de uma disciplina. O conflito social é disciplinarmente multifacetado e obriga a se conceber o direito como um conhecimento aberto a outros conhecimentos. Melhor dizendo, como ciência que admita e possa se relacionar com outras ciências. A ênfase é pois na interdisciplinaridade.
- c) O processo didático que antes se limitava à exposição de norma e às indicações sobre sua aplicação, passa a se desenvolver em torno do estudo do processo genético da norma, na avaliação de sua eficácia e sobretudo de suas consequências em face dos interesses dos diversos grupos e classes sociais. A expressão desta feita não é de San Tiago, mas de G. Ripert, a ênfase é na “genética das leis”, que permitirá melhor avaliação do direito, e obrigará a procurar o fato gerador que não será como antes, outra norma jurídica ou apenas um princípio ideal não questionável, mas um conflito social.

Vale trazer que, embora as metodologias ativas apresentem vantagens em relação ao método tradicional do ensino do Direito, sua implementação enfrenta alguns desafios. Por exemplo, a participação ativa exige um engajamento real e uma maior responsabilidade por

parte do estudante, que deixa de lado o seu tradicional papel de ouvinte passivo, passando a ter de efetivamente contribuir com o desenvolvimento da aula. O protagonismo discente tem por pressuposto o seu preparo comprometido para as aulas, que inclui “o cumprimento de tarefas obrigatórias, sobretudo a atenta leitura, antes da aula, de material indicado pelo professor, relacionado ao tema da aula: pois quem quer ser protagonista deve ter o correspondente preparo” (ARAÚJO; GOMES JÚNIOR, p. 245). Portanto, as adaptações no ensino do Direito demandam uma redefinição dos papéis de todos os atores da relação de ensino-aprendizagem: enquanto se espera do docente o planejamento do curso, das formas de abordagens dos temas e dos meios incentivar a participação em sala de aula; espera-se do estudante um real engajamento com a proposta do curso.

Como se pode extrair, as metodologias ativas representam uma mudança significativa no ensino do Direito e, quando aplicadas, espera-se que reflitam a busca pelo desenvolvimento de competências essenciais à formação de bacharéis da área. A seleção de uma metodologia de ensino deve ter em mente quais objetivos pedagógicos se pretende realçar. Para tanto, a existência de um rol de competências bem definido mostra-se essencial à orientação, ao planejamento e à implementação de práticas em sala de aula, assegurando-se que as metodologias selecionadas não promovam somente a aquisição de conhecimento, como também o desenvolvimento de habilidades críticas, práticas e comportamentais. Em síntese, a depender da competência que se visa a desenvolver, uma metodologia ativa pode ser escolhida em detrimento de outra, ou mesmo utilizadas de forma combinada.

As metodologias ativas não são estanques, sendo elas dinâmicas e adaptáveis a depender das necessidades educacionais e dos objetivos a que se busca alcançar. Essa característica evidencia a sua flexibilidade, mas, ao mesmo tempo, também destaca a sua complexidade em termos de estruturação da aula por parte do docente. Diante disso, os subtópicos seguintes destinar-se-ão a exemplificar possibilidades de metodologias ativas aplicáveis ao ensino do Direito, ilustrando os diferentes modos pelos quais o estudante poderia ser colocado no centro de seu processo de ensino e aprendizagem.

3.1.3.1 Debate

A metodologia envolvendo o debate, moderado pelo professor, propicia um ambiente de aprendizado colaborativo ao possibilitar a análise conjunta de uma questão, a exposição de diferentes posicionamentos, a refutação e defesa de pontos de vista diversos sobre temas relevantes e complexos, bem como a preparação prévia do estudante para a construção de

argumentos e contra-argumentos por meio de leitura de textos e pesquisa sobre o assunto proposto. Vale, contudo, ressaltar a importância do professor para evitar os seguintes problemas identificados por Klafke e Feferbaum (2021, p. 101): eventual postura adversarial por estudantes, sem abertura para o diálogo; comportamentos hostis; diálogo sem o real enfrentamento dos argumentos sustentados em fala pretérita.

3.1.3.2 *Diálogo Socrático*

Sócrates tinha por método provocar a reflexão de seu interlocutor mediante respostas baseadas em perguntas. Inspirado nessa prática, o diálogo socrático destina-se ao aprofundamento de uma investigação sobre um tema a partir de um ciclo de perguntas e respostas. A respeito dessa metodologia, cita-se o seguinte trecho:

Um ponto de consenso, entretanto, é o de que esse método se inspira na estratégia pedagógica adotada por Sócrates, filósofo grego do século V a.C. A tradição sugere que Sócrates respondia às indagações de seus discípulos não com explicações definitivas, mas com novas perguntas. Essa estratégia acarretava uma série de consequências relevantes. Uma dessas consequências – amiúde esquecida quando se discute este método de ensino – é a de que ela exigia do discípulo uma postura ativa em sua busca pelo saber, pela verdade. (GHIRARDI, 2015, p. 54)

O professor tem o papel de instigar os estudantes, por meio de perguntas, à reflexão sobre o assunto, à participação ativa no diálogo, à criação de um ambiente aberto para a exposição de diferentes posicionamentos. Por intermédio dessa metodologia, pode-se promover o exame aprofundamento sobre um determinado tema após regressões que levem à compreensão de seus princípios e fundamentos, a autonomia intelectual pela articulação de ideias e aprendizado com o próprio diálogo, a análise crítica quanto ao objeto de estudo por ocasião das sucessivas perguntas lançadas. Um cuidado envolvendo essa metodologia decorre da necessidade de evitar que o inquiridor realize as perguntas de modo a evitar a intimidação ou o incômodo por aqueles que o ouvem (KLAFKE; JFEFERBAUM, 2021, p. 103), e acabar por tornar um ambiente pouco propício à participação ativa dos estudantes.

3.1.3.3 *Método do Caso*

No método do caso¹⁹⁵, decisões judiciais pretéritas orientam o aprendizado e a reflexão sobre questões juridicamente relevantes, tendo por objetivo incentivar o desenvolvimento da

¹⁹⁵ Sobre as origens do método do caso, vale citar o estudo realizado por Ghirardi (2015, p. 57): “Sua associação com a noção de ensino participativo vem do fato de ele exigir uma postura ativa dos alunos na análise de decisões judiciais. Aplicado pioneiramente por Christopher Langdell em suas aulas no curso de Direito de Harvard ao final do século XIX, esse método visa, prioritariamente, aperfeiçoar o raciocínio jurídico ao solicitar que os alunos

análise crítica, a identificação do problema solucionado e a aplicação prática do conhecimento teórico. Adicionalmente, a respeito das vantagens do uso dessa metodologia ativa, Luciana de Oliveira Ramos e Vivian Cristina Schorscher (2009, p. 53) fazem os seguintes apontamentos:

A análise de decisões judiciais também permite ao estudante familiarizar-se com a linguagem e o vocabulário jurídico utilizados pelas instâncias julgadoras. Possibilita, ainda, dentre outros fatores, examinar como foram construídos os argumentos, verificar se há trechos meramente retóricos, se prevalece a fundamentação jurídica, se há coerência entre os argumentos apresentados e a decisão final. Saber como os tribunais decidem sobre determinados conceitos teóricos é uma constante curiosidade dos estudantes, pois a partir dessa análise eles podem verificar como determinado tema estudado em sala de aula tem sido enfrentado pelo Judiciário. E o método em questão se mostra, ainda, eficaz ao apresentar como um conflito de direitos, discutido hipoteticamente em classe, se coloca e resolvido na prática.

A respeito dessa metodologia, vale trazer as considerações feitas por Ghirardi (2015, p. 57), o qual ressalta que a adoção de decisões judiciais para especificamente ilustrar um conceito abstrato não deve ser confundido com o método do caso, tratando-se mais como um recurso pedagógico para ilustrar o modelo clássico da exposição:

Essa proposta não sugere, portanto, que se proceda à *ilustração* de um conceito a partir de um caso, mas que se adote um modo específico de ensinar a partir do caso. Se a função for meramente ilustrativa, a primazia ainda será da conceituação abstrata sobre a observação concreta – e era isso, exatamente, o que Langdell buscava evitar. Quando, ao longo de uma exposição conceitual, o professor lança mão de um exemplo ocorrido em seu escritório para esclarecer melhor o instituto jurídico de que está tratando (“Outro dia me apareceu um cliente com um caso em que...”), ele não está aplicando o método do caso, embora possa estar utilizando um bom recurso pedagógico. Ele está aplicando o modelo clássico da exposição, que recorre a exemplos para se tornar mais atraente, para dar mais colorido ao discurso. Os oradores gregos e os pregadores medievais também faziam isso, ilustravam suas elocuções com diversos exemplos, para dar graça ao que diziam (o famoso *verbi gratia* dos textos jurídicos) e para tornar as ideias abstratas mais acessíveis ao homem comum. O método do caso rejeita justamente essa tradição retórica e propõe uma reversão absoluta das premissas básicas que informam o antigo modo de exposição, na medida em que se baseia na postura ativa por parte do aluno, em seu engajamento direto com a análise do real e não na recepção passiva de conceitos apresentados.

No método do caso, espera-se que “[a] partir da análise de casos específicos, da observação de constâncias e regularidades, torna-se possível estabelecer os princípios gerais que norteiam o direito” (GHIRARDI, 2015, p. 57). O professor assume o papel de selecionar o material para estudo, orientar eventual pesquisa para a resolução do caso, moderar a discussão dos aspectos essenciais, apresentar sugestões, complementar ideias.

analisem criticamente decisões dos tribunais em casos reais. Essa eleição de um objeto jurídico *concreto* como ponto de partida para o método do caso é um elemento central para a proposta de ensino de Langdell. Sua perspectiva didática se estrutura a partir da crença de que as decisões judiciais devam receber o mesmo tratamento metodológico que as chamadas *ciências duras* aplicam a seus respectivos objetos. Sentenças e acórdãos são assim tratados como *espécimes* a serem analisados, e o jurista deveria debruçar-se sobre eles com o mesmo cuidado e o mesmo viés investigativo de seus colegas nas áreas da botânica ou da física, por exemplo.”

3.1.3.4 Problem-Based Learning (PBL)

O problem-based learning se destaca pela sua proposta de promover o aprendizado a partir da busca pela resolução de um caso estrategicamente delineado para a abordagem de determinado conteúdo e o desenvolvimento de certas competências. O problema passa a ser pensado a partir de diferentes pontos de vista – do estudante ou do sujeito envolvido no problema –, podendo ser propostas soluções com base em instrumentos jurídicos ou extrajurídicos:

[...] o professor geralmente solicita que os alunos enfrentem o problema a partir de um ponto de vista específico. Esse ponto de vista pode ser o do próprio aluno – qual solução ele acredita, pessoalmente e como profissional, ser a mais adequada para esse imbróglio? Pode ser, também, um ponto de vista sugerido pelo professor: qual a solução factível mais adequada para os exportadores de suco de laranja? Diferentemente do que ocorre nos dois métodos anteriores, entretanto, o PBL não direciona ou circunscreve as soluções possíveis ao âmbito jurídico ou judicial. Ele apresenta aos alunos um conjunto amplo de informações e um rol definido de interesses afetados e demanda que se engendre uma solução factível – isto é, aceitável por todos os envolvidos e realizável na prática – seja por meios jurídicos, seja por meios extrajurídicos. (GHIRARDI, 2015, p. 61).

Normalmente, os estudantes se organizam em pequenos grupos para, em um modelo colaborativo, analisar e discutir um problema complexo, cuja resolução decorre de um trabalho de estudo, pesquisa e debate. O professor, atuando como facilitador, assume o papel de orientar a investigação e a pesquisa para a resolução do problema, conferir se as questões centrais do caso restaram enfrentadas em sala, organiza as discussões em grupo e busca auxiliar a participação ativa dos estudantes. Diante da relevância atribuída a essa metodologia, existe, inclusive, uma associação acadêmica nos Estados Unidos, a *Association of Problem-Based Learning and Active Learning Methodologies*, criada no ano de 2000, voltada para difusão do PBL, tendo sido realizada, no ano de 2016, uma de suas conferências internacionais em São Paulo, no Brasil – ocasião em que foi votada e decidida a ampliação do alcance da rede, que antes era pan-americana, para abranger uma dimensão global¹⁹⁶

3.1.3.5 Role-Play

O *role-play* consiste na interpretação de papéis ou escolha de pontos de vista a partir de casos reais ou hipotéticos propostos. Nesse método, os estudantes podem atuar como juízes, mediadores, árbitros, advogados, partes, etc; devendo se portar de acordo com o papel

¹⁹⁶ Disponível em: <<https://panpbl.org/sobre/?lang=pt-br>>. Acesso em 17 fev. 2025

assumido. Há uma simulação da prática jurídica. De acordo com Klafke e Feferbaum (2021, p. 116), “role-play” é um método de ensino que geralmente se conjuga com outros – por exemplo, atribuição de papéis num debate ou num diálogo socrático, método do caso ou em trabalho em grupo”. Gabbay e Sica (2009, p. 77) enumeram as habilidades normalmente desenvolvidas a partir desse método:

“(...) trabalho em equipe; técnicas de negociação; contato, triagem e priorização dos interesses daqueles que exercem o papel de clientes; seleção de informações pertinentes à solução do problema apresentado; redação contratual, legislativa e processual; apresentação oral dos argumentos; pesquisa seletiva de materiais; atuação estratégica; dentre outras”.

Adicionalmente, ressaltam-se os efeitos do role-play sobre o aluno nas esferas cognitiva, performática e afetiva (*Ibidem*) indicativo das vantagens que a referida metodologia tem a oferecer à formação do estudante.

3.1.3.6 Seminário

O seminário desloca aos estudantes a responsabilidade pela preparação de uma exposição em sala de aula. De acordo com Machado e Barbieri (2009, p.90), “[o] objetivo pedagógico da atividade de seminário é a reflexão aprofundada, julgamento e crítica de determinado tema ou texto”. Nessa metodologia, o estudante apresentador desenvolve competências envolvendo, principalmente, a capacidade de raciocinar juridicamente e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica. O professor tem o papel de traçar as diretrizes para a realização dessa atividade e evitar que o seminário não se torne uma aula puramente expositiva em relação aos estudantes ouvintes, sendo relevante, para tanto, de acordo com Klafke e Feferbaum (2021, p. 118), a conjugação dessa metodologia com outros mecanismos de engajamento, como atividades avaliativas ou aplicação de outros métodos.

3.1.3.7 Gamificação

A gamificação tem por ideia engajar o estudante para uma participação mais ativa a partir da lógica própria dos jogos, como, por exemplo, *quizzes*, competições em grupo, sistemas de recompensas por tarefas realizadas – dinâmicas pensadas pelo professor a fim de estimular o desenvolvimento de competências de várias ordens, desde cognitivas a comportamentais, e, em alguns casos, em um contexto de pressão para tomada de decisões. Na compreensão de Guilherme Forma Klafke e Marina Feferbaum (2021, p. 109), “jogos são atividades regradas que envolvem a superação de algum desafio (com ou sem competição) e uma forma de *feedback*

imediatamente de desempenho do jogador (pontuação, vidas, fases etc.)”. Ademais, vale citar artigo elaborado por Henrique Araújo Costa (2022), que destaca a existência de diversos aplicativos que, a por meio de propostas de jogos variadas, auxiliam na implementação da gamificação em encontros virtuais e presenciais.

3.1.3.8 *Storytelling*

Por intermédio da metodologia envolvendo o *storytelling*, o protagonismo do estudante surge a partir da elaboração e narração de histórias relevantes ao estudo de determinado tema, com vistas ao desenvolvimento de habilidades comunicativas, argumentativas e emocionais. As histórias teriam como objetivo dar início a eventual discussão em sala de aula, cabendo ao professor, nessa situação, elaborar as diretrizes e informar o propósito da dinâmica a fim de que os estudantes, responsáveis pela condução de parte da aula, possam trabalhar para trazer contribuições relevantes. Portanto, vale ressaltar ser “imprescindível que a dinâmica de contar histórias seja acompanhada de um momento de reflexão sobre o que se falou ou ouviu, caso contrário será apenas um exercício literário” (KLAFKE; FEFERBAUM, 2021, p. 120).

3.1.3.9 *Exposição dialogada*

Em uma exposição dialogada, o professor apresenta um determinado conteúdo de forma estruturada, buscando instigar continuamente a participação ativa dos estudantes por intermédio de perguntas, debates e apresentação de compreensões dos discentes sobre o tema. Ademais, de acordo com Guilherme Forma Klafke e Marina Feferbaum (2021, p. 106), a “definição do tema da aula e do percurso da palestra também é dada pelos estudantes, que propõem perguntas e ordenam os tópicos de interesse. (...) É possível pontuar momentos de bifurcação na aula, na qual os estudantes podem escolher o tópico que julgam querer saber mais”.

3.1.3.10 *Brainstorming*

A metodologia envolvendo o *brainstorming* adota por objetivo estimular a criatividade, a reflexão e a cooperação entre os estudantes durante uma atividade destinada ao levantamento livre de ideias sobre determinado tema ou questão.

Durante a atividade, tem-se por ideal que “[c]olegas não podem rejeitar, criticar, restringir, emoldurar e bloquear de qualquer forma o processo de criativo no primeiro momento. Em seguida as ideias podem ser hierarquizadas, selecionadas, etc.” (KLAFKE; FEFERBAUM,

2021, p. 120). Nessa hipótese, o professor exerce o papel de facilitador, apresentando, no início da atividade, as orientações para a realização da dinâmica e auxiliando os estudantes na sua execução, e, em um segundo momento, analisando as ideias registradas pelos estudantes e refinando-as por meio de discussões e exposição sobre o assunto.

3.2 A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS A PARTIR DE LUCIANO FLORIDI: PROPOSTA DE INCLUSÃO DA COMPETÊNCIA INFORMACIONAL AO CURRÍCULO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

A atribuição de uma nova ontologia à realidade¹⁹⁷, denominada por Luciano Floridi (2015) como reontologização da realidade, trata-se de um indicativo de impactos das TICs em aspectos não apenas superficiais, como também estruturantes. Como abordado no primeiro capítulo desta tese, as tecnologias de informação têm promovido uma convergência entre as realidades física e a virtual, resultando na reconfiguração de elementos fundamentais como espaço, identidade e tempo. Diante da rapidez dessas transformações, as reflexões e as produções teóricas sobre os mais recentes fenômenos tecnológicos têm se mostrado incapaz de acompanhar a velocidade das mudanças. Nesse contexto, Floridi (2010), a partir da Filosofia da Informação, buscou oferecer análises que destacam a profundidade e a extensão dessas transformações, sugerindo a reontologização da realidade como um marco conceitual essencial. Dentro desse panorama, o Direito e as profissões jurídicas enfrentam impactos que acabam por demandar a revisão do papel da Educação Jurídica e ajustes no ensino jurídico, a fim de alinhá-los às demandas de uma sociedade da informação em plena construção.

A reconfiguração do espaço decorre do surgimento de uma nova dimensão, a infoesfera, um ambiente adaptado para garantir melhor desempenho da tecnologia, marcado pela desfisicalização de processos e objetos físicos, em que indivíduos interagem entre si, as máquinas interagem entre si, e ambos uns com os outros (FLORIDI, 2014). A infoesfera não se encontra limitada por fronteiras físicas (FLORIDI, 2013). No Direito, esse novo contexto gera inúmeros desafios regulatórios, envolvendo, por exemplo, novas dimensões de territorialidade pela possibilidade de prática de atos em um espaço completamente virtual, a responsabilização civil e penal por eventuais danos causados por sistemas de inteligência artificial, a transformação das relações jurídicas provocada por uma interação envolvendo máquinas e indivíduos, etc. A capacidade de adaptação dos juristas a esse espaço, que passa a abranger o virtual, mostra-se essencial. O conhecimento teórico decorado ao longo do curso de graduação

¹⁹⁷ Ver tópico 1.2 desta tese.

teria baixo potencial de contribuir na regulação e na atuação na infoesfera, diante do ineditismo de várias situações e relações surgidas nesse espaço reconfigurado.

A identidade também se encontra em transformação pelas TICs. Na infoesfera, o ser humano passa a viver onlife, uma forma de vida em que barreiras entre os mundos online e offline deixa de existir (FLORIDI, 2015b), sendo esses indivíduos, então, denominados por Floridi, como inforgs, em um grupo também constituído por entidades inanimadas. Diante disso, observam-se impactos envolvendo o papel do ser humano no mundo, a sua forma de se relacionar, a sua identidade e a sua autopercepção. Portanto, além de um espaço reconfigurado, há um indivíduo cujos valores, interesses e necessidades encontram-se em constante transformação. Esse aspecto acaba por refletir nos tipos de conflitos que surgem da interação entre inforgs na infoesfera, nas resoluções destinadas a solucioná-los, no peso a ser atribuído a diferentes princípios constitucionais e direitos fundamentais para lidar com as várias situações que possam impactar a sociedade da informação. Essas transformações dificilmente poderiam ser acompanhadas por bacharéis sem capacidade de continuarem, por conta própria, aprendendo a respeito das contínuas mudanças sobre as entidades que compõem a infoesfera e os seus reflexos nos indivíduos e na sociedade.

Outro elemento da realidade transformado pelas TICs seria o tempo histórico. De acordo com Luciano Floridi (2014), algumas sociedades já se encontram na hiperhistória, em que se observa uma forte dependência dos indivíduos e da sociedade em relação às tecnologias de informação e comunicação para o seu regular funcionamento. Nas sociedades hiperhistóricas, o progresso e o bem-estar estariam dependentes de uma gestão eficiente do ciclo de vida da informação (2010, p. 4), que envolve a necessidade se considerar um cuidado responsável e ético da informação em todas as suas fases, que envolvem a sua criação, o seu armazenamento, o seu processamento, a sua disseminação, a sua utilização e a sua remoção ou reciclagem. Com o surgimento contínuo de novas tecnologias que agem sobre essas diferentes fases, além do vácuo regulatório envolvendo ações nelas realizadas, a autonomia do profissional do Direito e a sua capacidade de analisar criticamente diferentes situações inéditas podem se tratar de características desejáveis para uma atuação adequada e alinhada às demandas de sociedades hiperhistóricas.

De forma geral, observam-se transformações no Direito que demandarão ser considerados pelos profissionais da área¹⁹⁸, tais como (i) a regulação de situações novas e a revisão de normas atuais; (ii) a aplicação do conhecimento jurídico para o desenvolvimento de

¹⁹⁸ Ver subtópico 2.1 desta tese.

sistemas de inteligência artificial; e (iii) novas formas de concretizar direitos. Com a introdução das TICs à realidade, surgem novas demandas, funções e formas de exercício da profissão jurídica. A rapidez das transformações é uma característica do momento atual. Ainda, vale considerar que as mudanças seguem ocorrendo, sem haver, contudo, um acompanhamento teórico e regulatório de forma equivalente. Esse cenário impõe, a todo momento, adaptações por parte de usuários, desenvolvedores e reguladores dessas tecnologias, valendo ressaltar, nos termos trazidos por Luciano Floridi (2022, p. 50), que “o novo desafio não é a inovação digital em si, mas a sua governança”, o que indica o papel de destaque de juristas nesse processo.

Apesar das grandes transformações provocadas pelas TICs e dos desafios que impactam o Direito e os profissionais da área, observa-se a estagnação (há décadas) do modelo dogmático de ensino jurídico¹⁹⁹. De forma geral, as faculdades partem do pressuposto de que o Direito, tratando-se de um sistema normativo destinado à governança da realidade, teria de ser ensinado a partir da apresentação do que seria o Direito (a partir de visões diversas), qual seria a ontologia da realidade e como o sistema normativo então vigente regularia essa realidade. Ou, em alguns casos, simplesmente, apresenta-se aos estudantes um conjunto de leis, artigos e normas a serem decorados, sendo-lhes informadas, de forma acrítica, as hipóteses de sua aplicação. No entanto, esse modelo de ensino deixa de considerar que a realidade, nos termos propostos por Luciano Floridi, encontra-se regida por uma nova ontologia, com a reconfiguração (ainda em curso) de elementos como a identidade, o espaço e o tempo, de forma que um ensino limitado a considerar os aspectos normativos de uma realidade já ultrapassada pouco teria a contribuir para a formação de estudantes que almejem uma atuação profícua na sociedade da informação.

Os avanços das tecnologias de informação e comunicação têm redesenhado tanto o Direito quanto a ontologia da realidade²⁰⁰. Nesse contexto, uma abordagem conteudista de ensino, centrada na memorização de textos legais e baseada em aulas expositivas desprovidas de reflexões, críticas e diálogos, acaba por afastar-se do papel da Educação Jurídica²⁰¹, destinado a formar profissionais competentes, críticos e ativos na construção ética e no desenvolvimento da sociedade e de seu sistema legal. Essas características mostram-se ainda mais relevantes considerando a reserva de mercado que atribui, de forma exclusiva, a bacharéis em Direito, cargos-chave nos poderes da República na iniciativa privada²⁰². Não obstante a relevância dos juristas na sociedade e as rápidas transformações tecnológicas, as faculdades de Direito, em sua maioria, ainda seguem se valendo do modelo dogmático de ensino. A cada ano,

¹⁹⁹ Ver subtópico 2.3.2 desta tese.

²⁰⁰ Ver capítulo 1 e subtópico 2.1 desta tese.

²⁰¹ Ver subtópico 2.3 desta tese.

²⁰² Ver subtópico 2.2 desta tese.

formam-se milhares de bacharéis em Direito cujo preparo encontra-se desalinhado com as expectativas e as necessidades da sociedade, comprometendo o ingresso em um mercado de trabalho já impactado por softwares capazes de realizar, com celeridade e acurácia, inúmeras atividades antes exercidas por juristas.

Diante desse cenário, a pedagogia da formação por competências foi apresentada no tópico anterior como uma possível ferramenta para promover a renovação do ensino do Direito. O enfoque atribuído ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos exerce o potencial de formar profissionais mais autônomos, críticos, criativos e capazes de aprenderem e seguirem se atualizando mesmo após sair da faculdade – características que se mostram mais alinhadas ao contexto das TICs, diante da celeridade das mudanças e da incerteza que envolve essas transformações. Essa abordagem pedagógica tem por pressuposto a definição do rol de competências a ser perseguido nas diferentes disciplinas do curso²⁰³.

Vale salientar que, de acordo com as premissas do Projeto Tuning – América Latina, embora seja relevante o estabelecimento prévio do rol de competências, esse possui um caráter flexível, sendo, assim, passível de ajustes para melhor se adequar ao contexto e às necessidades do momento. Portanto, para que a pedagogia por competências atinja seus objetivos, ainda mais diante das contínuas e céleres mudanças provocadas pelas TICs, demanda-se debates e reflexões contínuas em torno do rol de competências a ser perseguido.

A partir disso, avalia-se o rol de competências específicas traçadas pelo Projeto Tuning – América Latina confrontando-o com as demandas provenientes das transformações provocadas pelas TICs sobre o Direito e as profissões jurídicas traçadas no tópico 2.1 da presente tese. A seguir, apresenta-se a tabela destinada a apontar competências, extraídas do rol proposto no Projeto Tuning, que possam ser relevantes à atuação em um contexto impactado pelas tecnologias:

Demandas decorrentes das transformações provocadas pelas TICs	Competências
(i) A regulação de situações novas e a revisão de normas atuais	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de

²⁰³ Ver tópico 3.1 desta tese.

	ação conforme o sistema jurídico; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
(ii) A aplicação do conhecimento jurídico para o desenvolvimento de sistemas de inteligência artificial	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
(iii) Novas formas de concretizar direitos com o uso da tecnologia	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.

Adicionalmente, nessa linha, indicam-se as competências relacionadas às novas funções atribuídas aos profissionais do Direito, delineadas por Richard Susskind²⁰⁴:

Profissão	Competências
Engenheiro de Conhecimento Jurídico	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Tecnólogo Jurídico	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Híbrido Jurídico	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria

²⁰⁴ Ver tópico 2.2 desta tese.

	área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Analista de Processos	4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Gerente de Projetos Jurídicos	4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros; 11. Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Cientista de Dados Jurídicos	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema jurídico; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações

	juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 10. Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Profissional de Pesquisa e Desenvolvimento	4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Praticante de ODR	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 6. Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Consultor de Gestão Jurídica	4. Capacidade de trabalhar em equipes de sua própria área de conhecimento e em equipes interdisciplinares, enriquecendo com isto o compromisso com o Direito e a solução de casos complexos; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 9. Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
Gerente de Riscos Jurídicos	1. Identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos; 2. Avaliar axiologicamente possíveis cursos de ação conforme o sistema

	jurídico; 3. Comprometer-se com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito; 5. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente; 8. Aplicar a metodologia própria de pesquisa no âmbito jurídico; 12. Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito; 13. Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
--	--

Da referida análise, observa-se que o rol de competências proposto no âmbito do Projeto Tuning tem o potencial de impactar positivamente a preparação do estudante de Direito em um contexto marcado pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação. Trata-se de competências a serem trabalhadas nas várias disciplinas e atividades extraclasse do curso de graduação que, quando sistematicamente estimuladas e conjugadas ao conhecimento teórico, podem auxiliar na formação de bacharéis com maior autonomia e capacidade de influenciar e contribuir na conformação da realidade. A existência de um rol pré-estabelecido de competências apresenta-se como diretriz a docentes, discentes e instituições de ensino para a implementação de objetivos pedagógicos das metodologias adotadas em sala de aula. A pedagogia da formação por competências se apresenta como uma proposta destinada a adequar o planejamento de um currículo considerando as necessidades do mercado e da sociedade, em alinhamento ao papel da Educação Jurídica²⁰⁵.

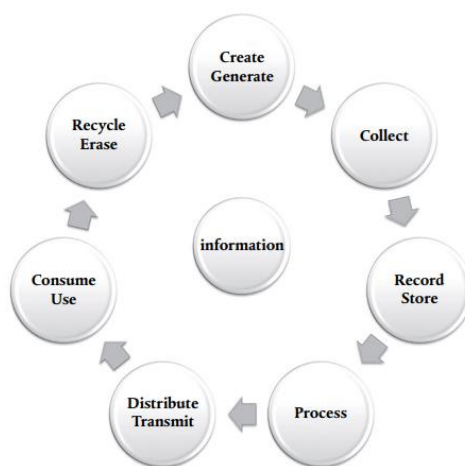
A reontologização da realidade e as contínuas transformações provocadas pelas tecnologias no campo do Direito têm redefinido o papel dos juristas na sociedade de informação. A memorização acrítica e irrefletida de conteúdos torna-se uma habilidade cuja suficiência para o ingresso do bacharel no mercado de trabalho pode ser questionada, diante da facilidade de acesso à informação atualmente observada, da rapidez das transformações sobre a realidade e o Direito, e da crescente integração da tecnologia à prática jurídica, em que máquinas têm se tornado capazes de realizar atividades humanas complexas com elevada eficiência. Para gerar os efeitos desejados, a pedagogia por competências, por sua vez, exige atenção tanto à realidade atual quanto aos cenários futuros ao definir o conjunto de competências que deve integrar a formação do estudante, o que implica constante revisão e análise. Assim, considerando o referido aspecto e as ideias de Luciano Floridi, o subtópico a seguir propõe a inclusão de uma nova competência: a competência informacional.

²⁰⁵ Ver tópico 2.3.3 desta tese.

3.2.1 Proposta de inclusão da competência informacional

A revolução informacional atualmente em curso²⁰⁶ foi impulsionada pela combinação entre informação e tecnologia. Nesse processo, a inteligência passa a ser verificada em computadores com capacidade de gerar, coletar e processar dados em larga escala; analisá-los; identificar padrões; aprender; e tomar decisões. Os avanços nessa área têm sido contínuos e, cada vez mais, observamos máquinas capazes de realizar, de forma autônoma, atividades de alta complexidade, como, por exemplo, dirigir um veículo sem qualquer intervenção humana, sugerir diagnósticos médicos, realizar análises preditivas relacionadas a casos jurídicos, elaborar contratos, analisar provas e documentos, entre outras tarefas. A informação fundamenta todas as transformações provocadas pelas tecnologias de informação e comunicação. E, portanto, na compreensão de Luciano Floridi, geri-lo de forma eficiente, ética e responsável torna-se essencial ao regular funcionamento, à promoção do bem-estar e do progresso da sociedade da informação. Nesse contexto, propõe-se a inclusão da competência informacional ao rol de competências relevantes à formação de futuros bacharéis em Direito.

Embora não se saiba sobre outras transformações de ordem tecnológica que estão por vir e como impactarão a realidade, a aquisição dessa competência prepara o profissional do Direito para atuar em um contexto em que a informação se apresenta como alicerce para o avanço das TICs. A competência informacional estaria relacionada à habilidade de gerir o ciclo de vida da informação, que envolve as etapas de criação, coleta, armazenamento, processamento, transmissão, uso e descarte. O seu funcionamento foi ilustrado por Luciano Floridi da seguinte forma (2014, p. 5):



Ciclo da informação

²⁰⁶ Ver tópico 1.1 desta tese.

De forma geral, quanto à criação, confere-se a forma como os dados foram gerados. Em relação à etapa de coleta, observa-se a aquisição, seleção ou filtragem dos dados. No tocante ao processamento, os dados coletados passam por um processo de estruturação e interpretação para adquirem sentido, formando, assim, a informação. A etapa de transmissão diz respeito à disseminação da informação pelos meios de comunicação existentes. O uso da informação faz referência ao seu consumo, possuindo um propósito específico, que pode envolver interesses relacionados desde ao aprendizado e tomada de decisões como a construção de modelos computacionais para geração de novos outros dados. Por fim, há a etapa do descarte ou da reciclagem, em que se elimina a informação ou a reutiliza a partir da combinação com outras informações para criação de uma nova informação.

Compreender a existência de cada uma das etapas do ciclo, analisar criticamente as situações à luz de uma realidade reontologizada – considerando transformações envolvendo o online, a infoesfera e o surgimento das sociedades hiperhistóricas –, e assegurar a observância de princípios éticos e direitos fundamentais tratam-se de ações potencialmente capazes de auxiliar na formação sustentável de uma sociedade da informação. A tecnologia se faz presente no Direito nos momentos de sua construção, aplicação e renovação. Diante do uso cada vez maior da tecnologia no ambiente jurídico e do papel do Direito relacionado à governança da inovação tecnológica, habilidades, atitudes e conhecimentos em torno da gestão eficiente das diferentes etapas que compõem o ciclo de informação trata-se de uma competência que pode se tornar relevante aos juristas atuantes nesse novo contexto.

3.3 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

Os avanços das tecnologias de informação e comunicação têm transformado as pessoas, as relações, o espaço e tempo histórico. O ensino jurídico, por sua vez, permanece estagnado, predominando o modelo dogmático de transmissão de conteúdos em sala de aula, não refletindo os desafios impostos aos juristas para atuarem em uma sociedade da informação. A pedagogia da formação por competência apresenta-se como uma proposta viável de renovação do ensino do Direito no país ao propor um modelo focado no desenvolvimento de habilidades, atitudes e conhecimentos – promovendo, assim, a autonomia e a capacidade de autoaprendizado dos estudantes – relevantes à prática jurídica. Além das competências sugeridas pelo Projeto Tuning – América Latina, compreendeu-se que a inclusão da competência informacional contribuiria

para uma melhor preparação do bacharel em Direito em relação aos desafios impostos por tecnologias desenvolvidas e operadas com base em informações.

CAPÍTULO 4 O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: UM PARADIGMA DE ENSINO JURÍDICO PELA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS

É bastante conhecida a lição milenar aqui repetida: milhares de velas podem ser acesas a partir de uma única, cuja força não será diminuída por causa da multiplicação de sua chama. [...] na sociedade contemporânea a chama compartilhada é o conhecimento acolhido por aqueles que trazem sua vela, acendem a chama e levam a outros que também a acolhem, em uma cadeia de luz que desvenda lugares que a primeira chama jamais poderia alcançar.
(FELIX, 2021, p.14)

A busca pelo aprimoramento e modernização do ensino jurídico foi explorada no âmbito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – FD/UnB –, diante de seu processo de reforma curricular, inserido em um contexto de “rupturas do modelo de acumulação do conhecimento como método pedagógico preponderante” (Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB, p. 1). Tal como se observa no caso da FD/UnB, objetivou-se a modernização do ensino do Direito mediante a formulação de um projeto pedagógico centrado no discente, com foco na pedagogia da formação por competências e na compreensão da educação como um processo permanente, que transcende o período de graduação.

No presente capítulo, serão traçadas considerações acerca do projeto pedagógico da FD/UnB – seus objetivos; as competências delineadas; os conteúdos curriculares e a duração do curso propostos; o funcionamento das atividades de prática jurídica; os formatos de trabalho de final de curso admitidos; a natureza e a carga horária das atividades complementares; o sistema de avaliação para acompanhamento do desempenho do discente ao longo da graduação. Esses aspectos, quando integrados a objetivos pedagógicos voltados para o fortalecimento da autonomia discente e o desenvolvimento de competências, configuram uma iniciativa de inovação do processo de formação do bacharel em Direito, com um maior alinhamento com as demandas da sociedade e as transformações introduzidas pelas tecnologias de informação e comunicação, TICs, na prática do Direito.

Com o objetivo de exemplificar práticas de ensino e aprendizagem focadas no desenvolvimento de competências, será descrito o desenho do curso e as dinâmicas

implementadas na disciplina *Prática e Atualização do Direito – Tema: Princípios Constitucionais do Direito Processual Civil*, na qual a ora pesquisadora atuou como docente. Em seguida, a fim de extrair as percepções quanto à metodologia adotada na referida disciplina, serão analisados dados coletados por meio de questionários aplicados aos discentes matriculados. Tal pesquisa, de caráter exploratório, visa a destacar o potencial da pedagogia por competências em capacitar futuros bacharéis para atuação nos mais diversos campos, ainda que sob a influência das TICs.

Adicionalmente, como subtópico de fechamento da presente tese, destacar-se-á a mudança de cultura como alicerce à transformação da Educação Jurídica do país – considerando que, tradicionalmente, a maioria dos programas de cursos de graduação adota uma abordagem centrada na transmissão de conteúdos, muitas vezes memorizados por discentes de forma mecânica, irrefletida e acrítica, um método insuficiente à formação de bacharéis em Direito atuantes em uma realidade profundamente influenciada pelas tecnologias digitais. Como tratado nos capítulos anteriores, as TICs impactam o modo de prestação de serviços jurídicos, a interpretação das normas, a demanda do mercado por profissionais capacitados a promover o uso ético de tecnologias no Direito, além da necessidade de revisão das normas atuais e de regulação de situações novas. Nesse cenário, observa-se a relevância da atuação docente no desenho do curso e na escolha de uma metodologia de ensino e aprendizagem que contemple as competências essenciais à luz dos cenários futuros projetados para as profissões jurídicas, bem como a participação ativa discente nas atividades propostas.

Portanto, este capítulo tem por propósito descrever ações concretas voltadas à modernização do ensino jurídico, com o objetivo de ressaltar a pedagogia da formação por competências como ferramenta dedicada ao aprimoramento do processo de formação de bacharéis em Direito ante os desafios de uma realidade imersa na era da informação.

4.1 ESTUDO DO CASO: O PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – FD/UNB

Em 9 de Julho de 2012, o Conselho da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – FD/UnB aprovou o seu novo Projeto Pedagógico, com o objetivo de promover a reformulação curricular do curso de graduação em Direito. O processo de elaboração do projeto pedagógico baseou-se em um amplo processo participativo, envolvendo docentes e discentes, e teve por inspiração os trabalhos desenvolvidos no âmbito do Projeto Tuning, no que tange à definição de competências gerais e específicas relevantes à formação dos futuros bacharéis em Direito.

Alterações significativas à formação discente foram propostas no sentido de promover, no ambiente acadêmico, a autonomia do corpo discente, a flexibilidade curricular e a aprendizagem coletiva. Buscou-se uma maior integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, bem como a modernização do ensino do Direito a partir da formação por competências, abarcando “os sentidos da educação superior como processo permanente, ou educação para a vida, uma vez que a qualidade ou a pertinência da formação adquirida pelo/a estudante é um dos objetivos centrais da educação” (Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB, p. 3).

O contexto para a elaboração de um novo projeto pedagógico pode ser extraído do seguinte texto de Loussia Felix (2022, p. 69):

Partiu-se do pressuposto de que deveríamos valorizar a trajetória institucional da FD-UnB, a consolidação de sua pós-graduação e de seus grupos de pesquisa, as experiências discentes com a extensão e a inserção docente em projetos interinstitucionais e internacionais, adotando-se na elaboração do Projeto Pedagógico metodologia de trabalho colaborativo e horizontal, onde docentes e discentes assumiram papéis de grande plasticidade.

Este projeto pedagógico tem a pretensão de acolher e potencializar oportunidades de formação jurídica que se apresentam concretamente. Seja pela diversidade de perfil discente que se integrou à FD-UnB, seja pelas mudanças propiciadas por um corpo docente forjado em atividades de pesquisa mais estruturadas e sistemáticas, seja pelas múltiplas inserções institucionais do próprio curso e da Universidade de Brasília e, importante mencionar, uma maior capacitação de seu corpo técnico-administrativo.

Assim, admitimos que a ruptura com os padrões de convergência de expectativas que prevaleceram até meras duas décadas atrás é uma oportunidade histórica. Que não podemos desperdiçar. Revendo nossas crenças numa mitologia curricular que não mais serve a esta multiplicidade de perspectivas. Como, por exemplo, abandonando uma perspectiva muito deferente ao desenho das disciplinas para se vincular a uma visão mais dinâmica. Reconhecendo também que a multiplicidade de lugares pedagógicos, como a pesquisa e a extensão, é condição indispensável para a aquisição das competências que precisamos garantir ao menos em patamares iniciais. Que podem ser exploradas mesmo numa atividade aparentemente tradicional como uma disciplina. Com suas horas moduladas, suas sempre recorrentes referências bibliográficas. As disciplinas podem se tornar, e intencionalmente me refiro a esta atividade mais conhecida na relação pedagógica, um lugar de aprendizagens colaborativas, de reconhecimento das mudanças epistemológicas em tempos tão áspers.

A construção desse novo projeto pedagógico observou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito dispostas na Resolução n. 9/04 do Conselho Nacional da Educação – CNE, vigente à época. De acordo com seu art. 2º, o conteúdo do projeto pedagógico deve abranger os seguintes temas: o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho final de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso. O projeto pedagógico da FD/UnB buscou articular todos esses componentes, enfatizando propostas pedagógicas que viabilizem e privilegiem o desenvolvimento, no ambiente acadêmico, de competências –

habilidades, atitudes e conhecimentos – essenciais aos discentes, com o objetivo de superar o modelo de ensino dogmático e monológico. Ainda, o projeto pedagógico impulsionou mudanças de metodologia e técnica de ensino-aprendizagem-avaliação e redistribuiu os créditos, que antes eram destinados quase que exclusivamente às atividades de ensino, a atividades de outra natureza, tais como pesquisa, extensão, estágio supervisionado.

Ademais, com o intuito de orientar a futura realização dos processos pedagógicos em conformidade com os objetivos delineados no projeto pedagógico, foram dispostos alguns princípios estruturantes: a valorização da formação por competências acadêmico-profissionais; maior integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; o estímulo à autonomia discente nos processos formativos; a diversificação de abordagens teóricas e metodológicas; a responsabilização tanto do corpo docente como discente em relação aos resultados alcançados; a vinculação da teoria à prática ao longo de todo o processo formativo. Esses princípios foram formulados com o propósito de guiar as medidas de gestão acadêmico-administrativa para a implantação e consolidação do projeto pedagógico, além de refletir na organização das atividades de pesquisa, extensão, ensino-aprendizagem e avaliação.

Em relação à pedagogia da formação por competências, o projeto buscou valorizá-la a partir do delineamento de competências gerais e específicas, uma vez que se compreendia que era uma metodologia capaz de trazer uma ruptura de paradigma em relação a uma estrutura curricular até então vigente, baseada na perspectiva conteudista²⁰⁷. Considerando a natureza dinâmica das competências, que devem ser delineadas a partir das circunstâncias em que serão desenvolvidas e do contexto a que se destinam, as competências gerais e específicas que seriam indicadas no projeto pedagógico foram definidas em reuniões envolvendo docentes e discentes da faculdade. Para tanto, levaram-se em conta as características consideradas relevantes aos egressos da FD/UnB e com base nas diretrizes curriculares estabelecidas em resolução do Conselho Nacional de Educação. Quanto ao ponto, vale citar o perfil do formando desenhado no projeto pedagógico (Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da UnB, p. 4):

O/a jurista formado/a pela Faculdade de Direito da UnB conhece o sistema jurídico e tem consciência de seu caráter instrumental para a realização dos Direitos Humanos e do Estado Democrático de Direito. Sabe, assim, decidir e raciocinar juridicamente, percebendo o Direito como parte do fenômeno social, que o influencia e é influenciado por ele. O/A bacharel/a é, desse modo, um/a profissional-cidadão/ã de conduta ética, capaz de identificar e solucionar problemas de maneira criativa, bem como de interpretar o sistema jurídico criticamente.

²⁰⁷ Vale ressaltar que a área do Direito do referido projeto foi coordenada pela Professora Loussia Penha Musse Felix, que também esteve à frente do processo de alteração curricular da Faculdade de Direito da FD/UnB, instituição em que exerce suas funções como docente. Sua participação em ambas iniciativas indica uma busca pela modernização do ensino do Direito e por alternativas ao modelo tradicional de ensino, que se apresentem mais alinhadas às necessidades sociais contemporâneas.

A FD-UnB forma profissionais sensíveis para as demandas sociais e capacitados/as a atuar em múltiplas realidades, capazes de construir conhecimento e soluções, a partir do diálogo horizontal entre as diversas formas de saber.

A seguir, indicam-se as competências gerais (*Ibidem*, p. 5):

1. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas.
2. Capacidade de organização e planejamento.
3. Capacidade de agir com responsabilidade social e compromisso cidadão em atuações estudantis e profissionais.
4. Capacidade de construir e comunicar saberes de forma dialógica em diferentes contextos.
5. Capacidade de pesquisar buscando, processando e analisando informações procedentes de fontes diversas.
6. Capacidade de aprender e atualizar-se permanentemente de forma autônoma.
7. Capacidade de formular e receber críticas, bem como de ser autocrítico/a.
8. Capacidade de atuar de forma criativa.
9. Capacidade para tomar decisões justificadas.
10. Capacidade de trabalhar em equipe, motivando-a e conduzindo-a a metas comuns.
11. Desenvolvimento de habilidades interpessoais de comunicação eficaz, liderança, gerenciamento de conflitos e iniciativa para resolução de problemas.
12. Compromisso com a preservação do meio ambiente.
13. Compromisso com a valorização e respeito pela diversidade e multiculturalidade.
14. Compromisso ético.
15. Compromisso com a qualidade socialmente referenciada

Como competências específicas foram indicadas as seguintes (*Ibidem*, p. 5-6):

1. Capacidade de integrar e relacionar experiências de ensino, pesquisa e extensão na prática jurídica.
2. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente.
3. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos.
4. Compromisso com os Direitos Humanos e o Estado Democrático de Direito.
5. Capacidade de trabalhar e lidar com as mais variadas formas de saber e promover o diálogo entre elas de forma horizontal, enriquecendo com isto a compreensão e a solução dos casos complexos.
6. Utilização da escuta ativa como ferramenta que possibilita soluções criativas e satisfatórias em casos concretos.
7. Promoção da cultura do diálogo e o uso dos meios alternativos para a solução de conflitos de forma criativa.
8. Domínio das línguas requeridas para o exercício profissional em um contexto globalizado e multicultural.
9. Capacidade de trabalhar com uma pluralidade de metodologias que valorizem diferentes formas de investigação.
10. Capacidade de avaliar axiologicamente os possíveis cursos de ação necessários em casos concretos.
11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
12. Capacidade para redigir textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e acessível, ainda que técnica, usando termos jurídicos precisos e claros, fazendo-se entender nos mais diversos contextos.
13. Capacidade de atuar eficaz e validamente em diferentes instâncias.
14. Capacidade de atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.
15. Capacidade de pautar suas ações com base na alteridade, reconhecendo-a como elemento estruturante do Direito, sem ignorar a crucial dimensão das emoções e da sensibilidade em sua prática.
16. Capacidade de ser autônomo/a e de contribuir para a construção de autonomias no exercício de suas atividades.

Uma vez estabelecidas, as competências passariam a integrar as propostas das disciplinas ofertadas pela faculdade. Nessas propostas, além de indicarem quais as competências gerais e específicas buscariam desenvolver, seriam destacadas as metodologias ativas como ferramentas para o atingimento dos objetivos propostos. A título exemplificativo, vale trazer a proposta da disciplina obrigatória Processo Civil de Conhecimento:

Processo Civil de Conhecimento	
Nome completo: Elementos do Processo de Conhecimento	
Área: processual civil	
Subárea: processual civil	
A. Premissas da Disciplina	
Atividade: ensino	Fluxo: 4º semestre
Inscrição: com matrícula	Categoria: obrigatória
Eixo: profissional	Créditos de Teoria, Prática, Extensão e Estudo: Teoria: 2; Prática: 2; Extensão: 0; Estudo 0
Público: Direito	
Oferta com restrição: não	
Exercício domiciliar: sim	
Horário livre: não	
B. Dados Complementares	
Competências e Objetivos	
Competência Genérica:	01. Capacidade de identificar, propor e resolver problemas.
Competências Específicas:	02. Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente. 03. Capacidade de identificar, interpretar e aplicar os princípios e regras do sistema jurídico nacional e internacional em casos concretos. 11. Capacidade de avaliar de forma crítica situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de soluções jurídicas em casos gerais e particulares.
Objetivos Gerais:	Fornecer ao discente um instrumental básico para a compreensão do Processo Civil, desde a propositura de uma ação de conhecimento, até a prolação da sentença de primeiro grau, compreendida a percepção de seus principais incidentes e intercorrências, incluídas noções sobre tutela de urgência.
Teoria e Prática	
Formas de integração:	Elaboração de peças processuais, estudo de casos, processos simulados (audiências), exame de processos reais, visitas a órgãos jurisdicionais e encontros com profissionais do Direito.
Parcela ¹ de atividades teóricas:	50%
Preparação e Métodos	
Tempo ² de trabalho (NÃO-PRESENCIAL) na disciplina:	50%
Métodos de Ensino, Aprendizagem e Avaliação:	Aula expositiva, Seminários, Trabalhos Práticos (em grupo ou não). Avaliação: Apresentação de trabalhos, Resenhas, Provas.

Ademais, além de valorizar uma formação mais ajustada à realidade social, prezou-se pelo respeito à singularidade e autonomia dos discentes atribuindo um maior equilíbrio na

distribuição de créditos entre disciplinas obrigatórias (que agora compõem 53% dos créditos do curso) e optativas (47% dos créditos) que integram o currículo do graduando. Desse modo, o estudante passa a ter condições de definir com certo grau de liberdade a conformação curricular teórica desejada, a partir de sua escolha pelas disciplinas optativas ofertadas cuja afinidade temática se achar presente. Buscou-se distribuir uma maior percentagem de créditos a disciplinas optativas (em comparação ao currículo anterior), como uma espécie de “ponte” para se alcançar um processo mais natural e célere de desenvolvimento de competências. Essa abordagem contrasta com o currículo anterior, que privilegiava uma formação acadêmica focada na acumulação de conteúdos, o que justifica a grande quantidade de disciplinas obrigatórias. No projeto pedagógico mais recente, o conteúdo transmitido em sala de aula passa a assumir um caráter instrumental para o atingimento de outros fins que não apenas a pseudo agregação de conhecimentos. Quando o discente se matricula em disciplinas do seu interesse, imagina-se que ele terá uma participação mais ativa em sala de aula e se sentirá estimulado a envolver-se em projetos extraclasse relativos à matéria, tais como atividades de pesquisa ou extensão, o que, naturalmente, irá fortalecer competências diversas à mera acumulação de conteúdo por parte dos discentes. Assim, verificar-se-á um verdadeiro aumento de sua autonomia no processo de formação superior.

De maneira geral, o Projeto Pedagógico mais recente da FD-UnB formula as condições necessárias para que a Universidade se transforme em um ambiente propício ao desenvolvimento de competências essenciais a uma atuação profissional que vai além da pura memorização de conteúdos e aplicação irrefletida da lei seca. Como exposto, para esse fim, o projeto dispôs princípios, denominados estruturantes, que nortearão os processos pedagógicos de seu curso de graduação; apresentou mecanismos para integração dos elementos que formam o tripé ensino-pesquisa-extensão; e, adotou diretrizes previstas em trabalhos empenhados na modernização da Educação Jurídica. Apesar de ser uma experiência localizada, traz possibilidades de ampliação para muitos outros cursos brasileiros e mesmo na América Latina. Sua contribuição é sobretudo de abrir as percepções de atores que via de regra se encontram distanciados, em lugares de pouca convergência na educação superior, para uma mais cooperativa vivência nas trocas pedagógicas.

4.2 PESQUISA QUALITATIVA EXPLORATÓRIA: PERCEPÇÕES PRELIMINARES DOS DISCENTES SOBRE A PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS EM DISCIPLINA DA FD/UNB

Com o objetivo de captar a percepção discente em relação às metodologias ativas no ensino do Direito após uma experiência prática ao longo de um semestre, realizou-se uma pesquisa qualitativa com aplicação de questionário (anexo) envolvendo estudantes matriculados em duas turmas. Busca-se com a pesquisa obter a percepção dos estudantes em relação (i) à capacidade de continuidade do aprendizado mesmo após a finalização da disciplina, (ii) à aprendizagem do conhecimento pertinente aos temas desenvolvidos; (iii) aos instrumentos pedagógicos adotados no curso; (iv) ao desenvolvimento de competências; (v) à satisfação em cursar a disciplina; (vi) à compreensão sobre a aplicação de metodologias ativas em outras disciplinas do curso de Direito.

A pesquisa foi previamente submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais – CEP/CHS, nos termos do Parecer Consubstanciado n. 5.551.341 (anexo), assegurando o cumprimento das normas éticas necessárias para a sua realização. A participação dos estudantes teve o caráter voluntário, sem o oferecimento de qualquer tipo de remuneração ou benefício, e a recusa em participar não acarretou nenhuma penalidade. Os estudantes que desejaram participar receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (anexo). Não houve qualquer tipo de interação ou intervenção da ora pesquisadora durante o momento de resposta ao questionário, que foi veiculado por meio da plataforma *Google Forms*, permitindo que os estudantes respondessem no local e no horário que lhes fossem mais convenientes. Além disso, o link de acesso ao questionário foi disponibilizado em um grupo da turma no aplicativo *Whatsapp*, de forma a garantir maior privacidade dos participantes e impossibilitar a identificação dos autores das respostas.

Vale esclarecer que a presente pesquisadora atuou como responsável docente pela disciplina em que foram aplicados os questionários, assumindo integralmente a elaboração de sua proposta desde o início, com total liberdade acadêmica para estruturar os processos de ensino e de avaliação. Desde o ano de 2017, a pesquisadora desempenha o papel de professora voluntária na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, experiência que lhe oportunizou lecionar e, ao mesmo tempo, refletir sobre práticas pedagógicas. Ao longo dos anos, buscou-se aprofundar os estudos e a aplicação prática da formação por competências a partir das metodologias ativas de aprendizagem e, no fim de 2022 e início de 2023, os questionários foram aplicados em duas turmas específicas da FD/UnB da disciplina denominada Prática e Atualização do Direito (PAD), com o tema Princípios Constitucionais do Processo Civil.

Para melhor contextualização acerca da figura do professor voluntário em instituições públicas de ensino superior, vale destacar que, embora não exista uma normatização específica

no âmbito da Universidade de Brasília, esse serviço encontra-se regido pela Lei nº 9.608/1998, a qual, em seu artigo 1º, define o serviço voluntário como uma “atividade não remunerada, prestada por pessoa física a entidade pública de qualquer natureza, ou instituição privada sem fins lucrativos, que tenha objetivos cívicos, culturais, educacionais, científicos, recreativos ou de assistência social, inclusive mutualidade”. Dentre as atividades contempladas por esse dispositivo, inclui-se o trabalho docente voluntário em universidade pública. Nessa hipótese, o exercício dessa atividade depende de “formalização do pedido pela unidade em que [o interessado] deseja atuar como voluntário(a), a entrega da documentação exigida e a expedição de termo de compromisso no qual estará indicada as atividades a serem desempenhadas e o período de atuação no serviço voluntário”²⁰⁸. Vale ressaltar que as diferenças entre docente voluntário e aqueles do quadro permanente são primariamente no âmbito administrativo e quanto ao vínculo institucional, pois, ambas as categorias, no âmbito da prestação da atividade docente, possuem autonomia no planejamento e na execução das atividades em sala de aula.

Ademais, destaca-se que a pesquisa teve natureza exploratória, considerando a amostragem reduzida de participantes em relação ao número total de estudantes da faculdade, além da impossibilidade de comparação da abordagem pedagógica adotada na disciplina com as das demais ofertadas na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Esse tipo de pesquisa tem, portanto, o escopo de levantar informações preliminares e indiciárias sobre um determinado tema, permitindo uma melhor compreensão acerca do objeto de estudo e incentivando investigações futuras mais abrangentes e aprofundadas. A seguir, buscar-se-á, inicialmente, apresentar como a disciplina foi estruturada – em relação aos seus objetivos, às formas de avaliação e às atividades propostas – e, em seguida, trazer os resultados extraídos dos dados coletados nos questionários respondidos.

4.2.1 Estruturação da disciplina

A disciplina Prática e Atualização do Direito (PAD), oferecida pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (FD/UnB), caracteriza-se por viabilizar a abordagem de temas variados e atuais, privilegiando uma maior flexibilidade curricular e autonomia discente na escolha dos temas que mais se ajustam aos seus interesses pessoais e profissionais. Em relação à disciplina em que fora aplicado os questionários para a presente pesquisa qualitativa, o tema desenvolvido teve por objetivo analisar o Direito Processual Civil à luz dos princípios

²⁰⁸ UnB. Serviço voluntário. Disponível em: <<http://concursos.unb.br/index.php/oportunidades/servico-voluntario>>. Acesso em 07 abr. 2025

constitucionais para, com isso, discutir os fundamentos constitucionais que orientam o processo civil no país. As aulas foram presenciais, em sala de aula da FD/UnB, ocupando horário duplo nas sextas-feiras pela manhã. Ademais, vale trazer que disciplinas de PAD não exigem pré-requisitos para serem cursados, admitindo estudantes de todos os semestres do curso de Direito e de outros cursos da universidade.

A disciplina foi estruturada em nove módulos: (i) Aspectos Introdutórios; (ii) Princípio do Juiz Natural; (iii) Princípio da Inafastabilidade da Jurisdição; (iv) Princípio da Duração Razoável do Processo; (v) Princípio do Contraditório e da Ampla Defesa; (vi) Princípio do Duplo Grau de Jurisdição; (vii) Princípio da Publicidade dos Atos Processuais; (viii) Princípio da Fundamentação das Decisões Judiciais; e (ix) Princípio da Isonomia. Embora o conteúdo programático estivesse previamente descrito em ementa enviada aos discentes, buscou-se atribuir flexibilidade na abordagem dos temas, incentivando que os estudantes matriculados no semestre em questão sugerissem assuntos para serem discutidos em sala de aula a partir de suas dúvidas e interesses acadêmicos.

Um aspecto que se buscou valorizar foi a comunicação entre docente e discentes, tanto dentro como fora de sala de aula, incluindo a utilização de recursos como aplicativo de mensagens e e-mail. Além de disponibilizar o e-mail, foi criado um canal de interação por intermédio do aplicativo Whatsapp, no qual foi formado um grupo com os estudantes da disciplina. Nesse espaço, eram compartilhados comunicados gerais, ementa da disciplina e materiais complementares, como textos, decisões judiciais para embasar as apresentações e as aulas, slides; além disso, tratou-se de um ambiente destinado a um suporte contínuo, colaborativo e ágil para reflexões, realização das atividades propostas e saneamento de dúvidas. Na medida do possível, a docente buscou encorajar a manifestação no grupo, sempre reagindo às mensagens enviadas pelos discentes, de modo a incentivar a comunicação por esse meio.

Seguindo as propostas do mais recente projeto pedagógico da FD/UnB e do Projeto Tuning – América Latina, a disciplina foi organizada para adotar metodologias ativas de ensino e promover o desenvolvimento de competências relevantes ao futuro bacharel. De acordo com os detalhes a seguir expostos, serão abordados (i) os objetivos da disciplina; (ii) as formas de avaliação; e (iii) as atividades propostas, a disciplina objetivou dotar o estudante do conhecimento relacionado aos princípios constitucionais aplicáveis ao processo civil ao mesmo tempo em que buscou o desenvolvimento de habilidades e atitudes capazes de proporcionar uma maior autonomia ao discente.

4.2.1.1 Objetivos da disciplina

O objetivo central da disciplina foi fomentar reflexões, compreensões e análises em torno da aplicação dos princípios constitucionais ao Direito Processual Civil. Para tanto, foram privilegiadas as metodologias ativas, com enfoque em uma real participação do corpo discente em seu processo de aprendizagem. Esperou-se que, ao final do semestre, o discente (i) adquirisse conhecimentos relevantes em torno do tema proposto e (ii) desenvolvesse, em algum grau, as seguintes competências:

- Capacidade de aplicar o conhecimento teórico na prática;
- Capacidade de trabalhar em equipe;
- Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente;
- Promover a cultura do diálogo e o uso de meios apropriados na solução de conflitos;
- Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos;
- Capacidade de elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros;
- Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais;
- Capacidade para decidir se as circunstâncias estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito;
- Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais.

Ademais, buscou-se adotar estratégias pedagógicas voltadas ao desenvolvimento da autonomia discente e da capacidade de autoaprendizado. Os objetivos da disciplina e as referidas competências orientaram as escolhas envolvendo as atividades propostas, as formas de avaliação e a atuação da docente ao longo do semestre.

4.2.1.2 Forma de avaliação

Foram propostas atividades variadas de avaliação e uma distribuição flexível da pontuação, permitindo ao discente direcionar esforços e explorar diferentes habilidades a depender dos interesses acadêmicos individuais em relação à disciplina. A pontuação foi distribuída em componentes variados, como exercícios, trabalho e prova ou artigo acadêmico. Ademais, com enfoque na dedicação e na busca pelo aprimoramento e no aprendizado contínuo, adotou-se uma abordagem que não priorizou a punição do aluno, diante do oferecimento de oportunidades (prévias ou posteriores, a depender da atividade) para correção ou

aprimoramento das respostas e, conseqüentemente, de suas notas. Desse modo, pretendeu-se, além de estimular o engajamento nas atividades propostas ao longo do semestre, proporcionar maior autonomia ao discente em relação às suas preferências avaliativas e acadêmicas.

A seguir, vale trazer parte da ementa da disciplina que abordou sobre os métodos avaliativos da disciplina:

1. AVALIAÇÃO

1.1. Exercícios: 1,0 ponto: 70% / 80% (+1 ponto garantido na prova) ou 90% (+2 pontos garantidos na prova). *Somente serão considerados os exercícios respondidos corretamente pelo(a) aluno(a) que registrar sua presença no dia. **As respostas poderão ser enviadas até o fim do dia seguinte à aula (sábado).

1.2. Trabalho: 3,5 pontos – Apresentação oral (10 a 15 min) de julgado selecionado pelo(a) aluno(a) + Resposta à pergunta elaborada e proposta à turma (pela professora).

1.3. Prova ou artigo: 5,5 pontos

* A prova está prevista para 03/02/2023

** Caso o/a aluno/a opte pela elaboração de artigo, esse poderá ser entregue a qualquer momento ao longo do semestre até a data limite de 05/02/2023 (Times New Roman; fonte 12; espaçamento 1,5), e deverá ter o mínimo 10 páginas (sem contar a capa e as referências).

*** Data de envio das provas/artigos corrigidos via whatsapp: 10/02/2023 |

***Obs.: Faltas > 3 aulas = menção SR**

O primeiro componente consistiu na realização de exercícios aplicados em sala de aula ao longo do semestre. Para o atingimento da pontuação máxima (1 ponto), exigia-se que o aluno enviasse respostas corretas em, pelo menos, 70% dos exercícios propostos, além de registrar presença na aula correspondente. Ao final de cada aula, pretendendo gerar maior transparência, a lista de presença, contendo apenas o número da matrícula dos discentes para evitar exposições desnecessárias, era enviada ao grupo de *Whatsapp* da turma. Todos os exercícios propostos ao longo das aulas eram respondidos em sala pelos estudantes, solicitando-se o envio da resposta por mensagem diretamente ao telefone da docente, e corrigidos imediatamente, de forma oral e conjunta com os alunos. Com o objetivo de gerar maior engajamento nessas atividades, utilizava-se um *timer* (com o tempo ajustado na proporção da complexidade dos exercícios), bem como se admitia a retratação da resposta enviada após a sua correção em sala (visando a uma maior fixação do conteúdo abordado). Ainda, como forma de incentivar uma maior participação do estudante (tanto no registro da presença acima do mínimo exigido de 70%

quanto ao número de respostas corretamente enviadas), foram criados bônus com a concessão de pontuações adicionais: os alunos que respondessem corretamente a 80% dos exercícios garantiriam 1 ponto correspondente à nota da prova (que possuía a pontuação máxima de 5,5 pontos), e aqueles que atingissem 90% de acertos receberiam 2 pontos.

O segundo componente avaliativo consistiu na realização de um trabalho envolvendo pesquisa, envio de material e apresentação oral, com valor de 3,5 pontos. Os temas abordados diziam respeito aos diferentes princípios constitucionais com reflexos no Direito Processual Civil. Cada aula, um tema seria discutido. A escolha dos temas ocorreu na primeira aula da disciplina, de acordo com a preferência registrada por cada estudante. Cada aluno seria responsável por 1 apresentação oral com duração de 10 a 15 minutos. Logo após a apresentação, a docente elaborava uma pergunta pertinente ao caso apresentado, enviava-a no grupo da turma, acionava o *timer* com o tempo estipulado para os demais alunos enviassem suas respostas ao telefone da docente e, por fim, solicitava ao aluno apresentador que apresentasse a resposta que considerasse mais adequada. Pretendendo gerar maior dinamicidade às aulas, a primeira apresentação ocorria no início da aula; a segunda, logo após o intervalo; e, caso houvesse uma terceira, essa seria realizada ao final aula. Sobre esse ponto, vale reproduzir a seguinte parte da ementa:

2. DATAS DAS APRESENTAÇÕES DOS TRABALHOS

- 25/11 (Princípio do juiz natural – 3 apresentações);
- 02/12 (Princípio da inafastabilidade da jurisdição - 3 apresentações);
- 09/12 (Princípio da duração razoável do processo – 3 apresentações);
- 16/12 (Princípio do Contraditório e da Ampla defesa - 2 apresentações);
- 06/01 (Princípio do Duplo Grau de Jurisdição – 2 apresentações);
- 13/01 (Princípio da publicidade dos atos processuais – 3 apresentações);
- 20/01 (Princípio da motivação das decisões judiciais – 2 apresentações);
- 27/01 (Princípio da Isonomia - 2 apresentações).

Para o desenvolvimento do trabalho, a ementa apresentou instruções detalhadas relacionadas aos critérios para escolha do acórdão, à necessidade de seu compartilhamento no grupo de Whatsapp da turma para garantir a preferência da escolha, à forma de organização da apresentação oral. Considerando que, na disciplina, haviam estudantes em semestres iniciais do

curso de Direito, a docente, então, gravou e disponibilizou um breve tutorial a fim de orientar a realização da pesquisa do acórdão (<https://youtu.be/avSZnnnj2Rs>). A seguir, reproduz-se a seção da ementa contendo as instruções para o desenvolvimento do trabalho:

2.1. INSTRUÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

1º) Pesquise e selecione 1 (um) julgado interessante na base de acórdãos do STJ, TJDFT ou do TRF que trate diretamente do tema no qual você se inscreveu;

2º) Poste no grupo o inteiro teor do acórdão escolhido (em pdf);

3º) Após a pesquisa e a postagem do inteiro teor do acórdão, prepare a apresentação oral, que deverá, necessariamente, (i) indicar os dispositivos da Constituição Federal e do Código de Processo Civil utilizados para fundamentar o acórdão selecionado; (ii) conter um breve relato sobre os aspectos fáticos e as questões de direito discutidos no acórdão e que possuam pertinência com o tema no qual se inscreveu; (iii) informar o motivo da escolha do julgado (explicar o que chamou a sua atenção que te fez compreendê-lo como interessante).

*Obs.1: escolha apenas acórdãos publicados após a vigência do CPC/2015 (18/03/2016).

**Obs.2: você não poderá apresentar um acórdão já escolhido e postado no grupo por outro colega. Assim, será necessário verificar previamente os acórdãos já submetido no grupo da turma.

Por fim, o terceiro componente avaliativo, com valor de 5,5 pontos, atribuía aos estudantes a possibilidade de escolha entre realizar uma prova ou elaborar um artigo acadêmico. Em relação à prova, tendo em mente o objetivo de incentivar uma preparação prévia e direcionada, assim como elevar a qualidade de suas respostas, as perguntas foram informadas com antecedência mínima de uma semana. No dia da prova, não era permitida a consulta a nenhuma fonte. Todas as questões formuladas eram discursivas. Foi estabelecido o número mínimo de 30 linhas e máximo de 50 para cada resposta. Além disso, solicitava-se aos alunos que informassem apenas seu número de matrícula, a fim de garantir maior impessoalidade no momento da correção. A seguir, reproduz-se a mensagem enviada ao grupo da turma com a indicação das questões e as instruções para a realização da prova:



PROVA – PAD Princípios Constitucionais do Processo Civil

- Dia: 03/02/2022 (sexta-feira)
- Duração: máx. 2 horas e 30 minutos (08h30 – 11h00)
- **Prova sem consulta**
- **Indicar apenas o número de matrícula (não colocar o nome na prova)**

-A prova valerá 5,5 pontos

- A prova será composta por **4 questões discursivas** (nº de linhas por questão: mínimo 30 e máximo 50), que deverão ser respondidas em sala.

Questão 1. Trace considerações sobre a tutela provisória (o que é, quais os requisitos para a sua concessão, quais as espécies, qual a sua relação com o princípio da isonomia etc) (1,75 ponto)

Questão 2. Refaça o organograma com a indicação dos pronunciamentos judiciais e dos recursos cabíveis (1,75 ponto)

Questão 3. Trace considerações sobre 1 princípio constitucional e indique ao menos 2 temas do direito processual civil que possuam relação com esse princípio (1 ponto)
**obs.: caso tenha cumprido com 90% dos exercícios propostos, fica dispensada a necessidade de responder a questão. – Por favor, informar isso na prova.*

Questão 4. Tema livre (dentro da matéria abrangida pela disciplina - 1 ponto)
**obs.: caso tenha cumprido com 80% das exercícios propostos, fica dispensada a necessidade de responder a questão. – Por favor, informar isso na prova.*

11:03 ✓✓

Adicionalmente, vale trazer considerações em torno da escolha envolvendo a forma de distribuição dos pontos entre as diferentes atividades da disciplina: exercícios (1 ponto); trabalho (3,5 pontos) e prova/artigo (5,5 pontos). Essa forma de distribuição dos pontos gerava maior flexibilidade e permitia que o estudante fosse aprovado realizando apenas duas das três tarefas propostas, contudo, nesse caso, a menção máxima que conseguiria atingir, na maioria dos casos, seria MM (médio, equivalente a 5 a 6,9 pontos). Por exemplo, ao se dedicar no envio de respostas a 90% dos exercícios e na elaboração do trabalho, o aluno obteria 1 ponto (dos exercícios) + 2 pontos bônus (pela realização de exercícios além do mínimo exigido, 70%) + 3,5 (do trabalho), o que totalizaria o máximo de 6,5 pontos. Contudo, o padrão que se observou foi de que aqueles que se dedicaram ao longo de todo o semestre, frequentando as aulas e realizando os exercícios em percentual elevado, geralmente também se empenhavam para realizar a prova. Em outra situação, caso o aluno optasse por realizar apenas os exercícios e a prova, a nota máxima também seria de 6,5 pontos. A única possibilidade que permitia o estudante alcançar a menção SS (superior, equivalente a 9 a 10 pontos) apenas com duas atividades era obtendo notas máximas no trabalho e na prova final, o que, contudo, exigiria um esforço maior (quando comparado à atividade não realizada, no caso, os exercícios) devido à complexidade dessas duas formas de avaliação. Nota-se, portanto, que a distribuição das notas

foi planejada de maneira a incentivar os estudantes a se dedicarem ao longo de todo o semestre e a participarem das atividades propostas na disciplina, promovendo, como resultado, um engajamento contínuo e uma experiência acadêmica direcionada a contribuir para o desenvolvimento das competências esboçadas na ementa da disciplina.

Esse modelo de avaliação buscou, por meio de atividades diversas, valorizar o aprendizado contínuo, a responsabilidade do discente pelas escolhas relacionadas à sua dedicação e o desenvolvimento de diferentes habilidades, dentre elas, orais, escritas, reflexivas, de pesquisa, de trabalho em grupo, éticas. Mais especificamente em relação às atividades realizadas em sala de aula, que integraram as metodologias ativas, o subtópico seguinte tem por escopo descrever alguns exemplos de práticas adotadas na disciplina ora analisada.

4.2.1.3 Atividades propostas

Ao longo do semestre, as atividades propostas foram planejadas para que, na medida do possível, proporcionassem uma experiência de aprendizado dinâmica e envolvente. Para tanto, buscou-se organizar aulas interativas, que incentivassem a participação dos estudantes, a partir da integração de diferentes formatos de atividades. Por exemplo, a maioria das aulas, exceto as duas primeiras e as aulas finais, contou com a apresentação de seminários com duração de 10 a 15 minutos cada, distribuídos em diferentes momentos: uma apresentação no início da aula, outra logo após o intervalo, quando houvesse, uma terceira no final da aula. Ainda, ao longo de todas as aulas eram propostos exercícios breves, que incentivavam uma participação contínua em relação aos conteúdos discutidos. Além do mais, os temas da disciplina (bem como os conteúdos abordados a partir de solicitações feitas pelos alunos matriculados) foram tratados com o auxílio de outras metodologias ativas como *storytelling*, simulação, *problem-based-learning*, método do caso, diálogo socrático, etc.

A fim de ilustrar parcela das atividades que foram propostas, a seguir serão apresentados alguns exemplos.

4.2.1.3.1 Seminários

Os seminários trataram-se de atividades destinadas a estimular, em relação ao estudante apresentador, o desenvolvimento de habilidades de pesquisa, de análise crítica, de gestão do tempo, de comunicação oral; e, quanto aos estudantes ouvintes, a escuta ativa, a comunicação escrita (para resposta às perguntas elaboradas pela docente após cada apresentação) e oral

(diante de possíveis discussões após a exposição do caso). A partir dessas atividades, os princípios constitucionais aplicáveis ao Direito Processual Civil eram estudados a partir de perspectivas e casos diversos, visando ao enriquecimento analítico, bem como uma compreensão interdisciplinar envolvendo o tema da disciplina.

A atividade exigia um trabalho prévio de pesquisa, estudo crítico de casos reais e a preparação para apresentação oral segundo as orientações traçadas na ementa da disciplina. Para essa etapa preparatória, a docente se colocava à disposição para auxiliar em casos de dúvidas sobre os assuntos tratados nos acórdãos selecionados bem como a respeito da apresentação. Cada seminário, com duração de 10 a 15 minutos, resumia casos concretos que ilustravam a aplicação de princípios constitucionais por tribunais do país. Imediatamente após o seminário, a docente elaborava uma pergunta estritamente relacionada à apresentação oral, com o objetivo de estimular um maior engajamento dos estudantes ouvintes em relação ao caso tratado em sala. A pergunta geralmente objetiva era enviada por escrito ao grupo de Whatsapp da turma, o *timer* era acionado e a docente acompanhava em seu celular as respostas que estavam sendo produzidas para avaliar pontos de maior divergência ou discordância entre os estudantes para condução de eventual discussão sobre o tema. Em seguida, o aluno apresentador era convidado a expor sua compreensão sobre a questão a partir dos fundamentos jurídicos relacionados ao caso. Em algumas situações, sem indicação da autoria para evitar exposições que pudessem gerar eventuais desconfortos aos estudantes, a docente compartilhava respostas que julgava interessantes para iniciar um debate.

Os seminários foram formatados dessa maneira com o objetivo de promover uma contribuição ativa dos estudantes na construção da disciplina e na aquisição de diferentes competências. Adicionalmente, pretendeu-se estimular a autonomia e a responsabilidade dos estudantes concomitantemente à assimilação de conteúdos relevantes à matéria. A dinamicidade gerada pela variedade dos casos e de sua complexidade analítica fazia com que cada apresentação gerasse graus distintos de discussão em sala, podendo, às vezes, não ocasionar maiores discussões, assim como poderia conduzir os estudantes à apresentação de dúvidas e solicitação de exposição sobre certos conteúdos. Portanto, cada turma da mesma disciplina seguia ritmos e caminhos distintos, em grande medida, ajustados aos interesses dos próprios estudantes matriculados.

4.2.1.3.2 Aplicação de exercícios

A aplicação de exercícios em sala de aula tinha por objetivo estimular continuamente o estudante a um aprendizado participativo ao longo da aula. Evitava-se a aplicação de um bloco de exercícios. No lugar, a fim de promover maior dinamicidade às aulas e o engajamento constante dos discentes, privilegiava-se a aplicação de exercícios breves e planejados com objetivos específicos (fixar um conteúdo, estimular reflexões, auxiliar na identificação de dúvidas sobre um assunto, gerar discussões). Por intermédio de atividades dessa natureza, era oportunizado aos estudantes uma maior reflexão e análise crítica sobre temas específicos.

Conduzia-se essa atividade pelo aplicativo de mensagens Whatsapp. As perguntas e os textos correlacionados (por exemplo, acórdãos, textos acadêmicos, páginas da internet) eram enviados ao grupo da turma. Em seguida, um *timer* era ajustado de acordo com a complexidade do exercício e, então, acionado. Nos casos em que a docente verificava que um número significativo de estudantes ainda não havia respondido até o final do tempo estipulado, um tempo adicional era concedido, incentivando que os discentes enviassem suas respostas dentro do novo prazo. Durante a realização das tarefas, a docente acompanhava as respostas enviadas (as respostas deveriam ser enviadas somente à docente, e não no grupo da turma), e, nessa ocasião, buscava identificar pontos de dificuldade e avaliando aspectos que pudessem ser melhor esclarecidos. Após o término do tempo, discutia-se coletivamente as questões, com a apresentação de uma proposta de solução.

Os exercícios eram variados, frequentemente inspirados nos seminários dos estudantes, em análises de acórdãos, em questões de concursos jurídicos e situações práticas profissionais narradas no comando da questão ou extraídas de notícias ou matérias publicadas na internet. Buscava-se expor o estudante a formas variadas para a compreensão de um conteúdo, visando ao desenvolvimento de habilidades analíticas, interpretativas, bem como oportunizar maior familiaridade com termos técnicos jurídicos aplicados em contextos diversos.

4.2.1.3.3 *Exposição dialogada*

Nas exposições orais realizadas pela docente em relação a determinados temas, buscava-se integrar essa exposição com uma constante interação entre docente e discentes. Nesse processo, tinha-se em mente a importância do protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. A preparação das aulas era orientada pelas dúvidas que surgiam a partir de discussões após os seminários e os exercícios aplicados em sala, além das sugestões de temas trazidas pelos estudantes, que foram incentivados desde o início da disciplina a propor assuntos

de interesse para discussão em sala. Com isso, as aulas expositivas eram estruturadas com vistas a provocar a participação dos estudantes ao longo de sua realização.

Algumas estratégias eram adotadas para estimular a participação dos estudantes durante a exposição. Por exemplo, formulavam-se perguntas (se algum estudante já teria se deparado com uma determinada situação em seus estágios em escritórios de advocacia ou tribunais, se compreendiam certas escolhas feitas pelo legislador ao incluir ou não determinadas matérias no Código de Processo Civil, se saberiam informar os efeitos práticos de uma norma jurídica, etc.), além disso, estimulava-se a manifestação dos estudantes para exposição de pontos de vista ou de dúvidas sobre os temas abordados ou, em certos momentos, simplesmente pedia-se para que os estudantes erguessem a mão caso concordassem com determinada situação narrada. A participação era incentivada constantemente. Buscava-se criar um ambiente que viabilizasse essa prática, por meio da escuta ativa e acolhedora das manifestações realizadas em sala, no grupo de Whatsapp da turma e por meio de mensagens diretamente enviadas à docente.

Portanto, embora a exposição oral fosse dirigida pela docente, a construção do conhecimento era realizada em conjunto, com a participação ativa dos discentes. Objetivou-se o desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de diálogo, da comunicação oral dos estudantes. Ademais, valorizou-se a subjetividade dos discentes em relação aos temas tratados em sala, o que contribuiu para enriquecer o aprendizado coletivo.

4.2.1.3.4 Diálogo socrático: análise da estrutura do Código de Processo Civil

Considerando que a disciplina lecionada não exigia pré-requisitos para matrícula dos estudantes, havia estudantes de diferentes períodos do curso de Direito, que, inclusive, não tinham tido aulas sobre Direito Constitucional e Direito Processual Civil. Assim, na primeira aula da disciplina, a docente introduziu os fundamentos da estrutura do Código de Processo Civil - CPC, apresentando os livros que compõem a parte geral e a parte específica do código, além de seus títulos, e explicando a lógica da organização do código –, destacando como os mais diversos temas poderiam se relacionar com princípios constitucionais. Essa introdução foi realizada oralmente, com a exposição por escrito no quadro de esquemas com os nomes dos livros e títulos do CPC, a fim de facilitar o acompanhamento da aula e a consulta pelos estudantes.

Antes do início da exposição, os discentes eram informados que, após a apresentação da estrutura do código, uma dinâmica seria realizada em sala de aula envolvendo a lógica da organização atribuída pelo legislador. Objetivou-se, com esse aviso prévio, incentivar a escuta

analítica dos estudantes durante a apresentação oral feita pela docente. Logo após a exposição do tema, a atividade participativa foi realizada. Nessa ocasião, a docente selecionava um capítulo do código e pedia ao estudante, individualmente, que tentasse identificar a qual título esse capítulo pertencia. Para cada estudante, o nome de um capítulo diferente era mencionado. Essa atividade não tinha por objetivo pressionar os estudantes a darem uma resposta correta (mas sim incentivá-los a pensar de maneira lógica com base no que havia sido apresentado em sala). Mesmo em casos de incerteza, os discentes eram estimulados a dar palpites, usando como referência a lógica da organização do CPC discutida durante a aula. Logo após a resposta, retornava-se uma pergunta (à toda turma) sobre a lógica que estaria por trás da inclusão do capítulo mencionado em um determinado título. E, dependendo das respostas, outras perguntas eram formuladas, com o intuito de incentivar a reflexão e o aprendizado crítico da matéria.

Ademais, vale ressaltar que essa dinâmica tinha um caráter colaborativo, sendo realizada em um ambiente sem pressão para, assim, os estudantes se sentissem mais à vontade para participar. Apesar de a pergunta inicial ter sido dirigida individualmente a cada estudante presente (sobre o correspondente título para o capítulo mencionado), após a manifestação do palpite, toda a turma era convidada a contribuir, seja mediante a apresentação de dúvidas ou por intermédio da exposição de compreensões divergentes. O diálogo socrático poderia se aprofundar a depender da complexidade do assunto ou do tema tratado no momento. Essa atividade tinha por objetivo apresentar o tema da PAD (conectando os diferentes assuntos do código – mediante a exposição de sua estrutura – aos princípios constitucionais que geram reflexos no Direito Processual Civil), bem como promover o raciocínio jurídico, a construção coletiva do conhecimento e o trabalho em equipe.

4.2.1.3.5 Brainstorming: estudo dos meios adequados de resolução de conflitos

O brainstorming tratou-se de uma metodologia ativa utilizada no início do estudo sobre os meios adequados de resolução de conflitos, com o objetivo de explorar as percepções prévias dos estudantes sobre o tema. Ademais, na etapa destinada à análise conjunta das respostas dos participantes e o seu refinamento, buscou-se estimular a reflexão crítica acerca das funções de cada meio existente de resolução de conflitos.

A dinâmica era simples. Solicitava-se a formação de duplas. A cada dupla de estudantes era entregue metade de uma folha A4. Em seguida, a docente solicitava que fossem listados os possíveis meios de resolução de conflitos, sem necessidade de apresentar conceituações. Ressaltava-se a possibilidade de consulta a qualquer fonte durante a atividade. E, o tempo

concedido era de 15 minutos. A resposta registrada somente poderia ocorrer mediante a concordância dos dois alunos envolvidos, o que estimulava a discussão sobre o tema pelas duplas e, ainda que em menor grau, o trabalho em equipe. Além disso, as folhas entregues não deveriam conter identificação (como nomes ou matrículas), estratégia adotada com o objetivo de conceder maior liberdade na contribuição dos estudantes com a aula, que não teriam receio de qualquer exposição durante a etapa de correção das respostas.

Após o término do tempo, todas as folhas de respostas eram coletadas e embaralhadas (para evitar qualquer forma de identificação da dupla, até porque identificar os estudantes que responderam não tinha relevância para dinâmica e poderia gerar inibição para uma participação ativa em futuras atividades da disciplina). Em seguida, avaliava-se conjuntamente as respostas e buscava-se organizá-las e refiná-las. Por exemplo, um ponto recorrente verificado era a confusão inicial entre o meio e o método de resolução, em que os estudantes indicavam a mediação e a autocomposição como meios distintos, situação essa que gerava oportunidades para aprofundar as diferenças conceituais e práticas entre os termos.

O uso do brainstorming pretendeu fortalecer o interesse dos discentes sobre o tema em um momento relevante, que seria logo no início de seu estudo, o que potencialmente poderia gerar reflexos positivos na participação e no engajamento do estudante na etapa de aprendizado de aspectos mais aprofundados, em atividades e aulas subsequentes. Embora seja uma atividade breve e simples, conferiu-se que a sua utilização em sala auxiliou na construção conjunta do conhecimento sobre o tema, além de quebrar a monotonia das aulas expositivas.

4.2.1.3.6 Aprendizado baseado em perguntas: estudo dos meios adequados de resolução de conflitos

Após a finalização da atividade anteriormente descrita (*brainstorming*) com a consolidação das respostas sobre os meios existentes de resolução de conflitos existentes e permitidos em nosso sistema jurídico, a etapa seguinte destinou-se à compreensão das possíveis vantagens e desvantagens de cada um desses meios. Para tanto, utilizou-se a metodologia do Aprendizado Baseado em Perguntas (no inglês: *question-based learning* – QBL). Essa atividade exigia uma análise crítica pelos estudantes e sua participação ativa consistente na elaboração perguntas sobre o tema.

Para essa atividade, a docente prosseguiu com a entrega, em sala de aula, de uma folha em que estaria impressa uma tabela extraída do Manual de Mediação Judicial do Conselho Nacional de Justiça (GOMMA DE AZEVEDO, 2016, p. 19) que descreve as características,

com a indicação das vantagens e desvantagens de cada meio de resolução em relação aos demais. A seguir, vale reproduzir a referida tabela:

Processos não vinculantes		Processos vinculantes	
Controle do processo e do seu resultado cabe às próprias partes		Controle do processo e do seu resultado cabe a terceiro(s)	
Tomada de decisão particular pelas próprias partes		Tomada de decisão extrajudicial por terceiro	
Negociação Mediação Conciliação		Decisão Arbitragem	
		Decisão Judicial	
Características intrínsecas			
Maior sigilo		Maior publicidade	
Maior propensão à preservação de relacionamentos		Maior propensão à solução do conflito como se sendo uma questão pontual	
Maior adimplente espontâneo		Maior exequibilidade diante de facilidades relativas à execução forçada	
Maior flexibilidade procedimental		Maior rigor com o seguimento de procedimento previamente estabelecido	
Maior preocupação com a humanização e sensibilização das partes		Maior desgaste emocional	
Maior celeridade		Maior recorribilidade	
Maior utilização da linguagem cotidiana das partes/interessados		Maiores custos processuais (ou operacionais)	

Em seguida, concedia-se o tempo de 15 minutos para os alunos analisá-la de forma independente e elaborassem uma pergunta desafiadora (segundo a opinião do próprio estudante) ou anotasse dúvidas relacionadas às informações contidas na tabela. Os discentes eram informados de que todas as perguntas elaboradas seriam lidas em sala para análise conjunta. Nessa atividade, igualmente, pedia-se que os alunos não se identificassem para se sentirem confortáveis para participar de forma mais livre e participativa. Logo após a entrega pelos estudantes, a aula tomava a forma a partir das perguntas e dúvidas elaboradas a partir da tabela (para que os alunos pudessem acompanhar a aula a partir da tabela analisada, o link do Manual de Mediação disponível online era enviado ao grupo da turma de *Whatsapp*²⁰⁹).

Essa ferramenta metodológica teve por objetivo, em relação ao conteúdo, promover uma análise mais aprofundada sobre as características, os benefícios e as limitações de cada meio de resolução de disputadas; em relação à metodologia, conscientizar os estudantes de como poderiam contribuir para a conformação de uma aula (a partir de uma análise crítica para elaboração de perguntas), posicionando-os no centro de seu processo de ensino e aprendizagem. Por fim, vale ressaltar que a postura ativa era incentivada também durante as discussões

²⁰⁹ Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2015/06/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>. Acesso em jan/2024.

relacionadas às perguntas feitas pelos estudantes, o que aponta o potencial colaborativo das metodologias ativas.

4.2.1.3.7 *Storytelling e simulação: estudo dos meios adequados de resolução de conflitos*

Foi proposta dinâmica que combinava o uso do *storytelling* e da simulação, a fim de auxiliar os estudantes na fixação dos pontos anteriormente estudados acerca dos meios adequados de resolução de conflitos. Essa atividade foi estruturada a partir da narrativa de casos hipotéticos e a assunção de diferentes papéis pelos participantes (de um lado, o sujeito envolvido no conflito e, de outro, o advogado). Antes de propor essa dinâmica, com o objetivo de ilustrar como seria a realização da atividade, a docente expôs um caso fictício²¹⁰, apresentando-o na forma de um *problem-based learning* (PBL), e convidando os estudantes a participarem de uma discussão livre, indicando a qual meio de resolução de disputas tenderiam a direcionar o caso.

Tendo por exemplo o caso narrado e a discussão em sala sobre os possíveis meios de resolução do caso, a docente propôs para a aula seguinte que cada aluno elaborasse uma breve narrativa de um caso hipotético para apresentar em, no máximo 5 minutos. Na aula seguinte, pediu-se que os discentes se organizassem formando um círculo com suas carteiras. Cada estudante, simulando ser o cliente ou o sujeito envolvido no conflito, apresentava sua narrativa. Logo após a narrativa de um estudante, pedia-se para que os demais, simulando ser o advogado

²¹⁰ Apenas para ilustrar, de forma extremamente resumida, traz-se aqui a ideia geral do caso narrado pela docente: O caso apresentado abordava a situação da Sra. Ana (personagem fictício) que buscava restituição de valores decorrentes de investimentos em um fundo de ações administrado pelo Banco Valeu a Pena (instituição financeira fictícia). A situação hipotética se passava no ano de 2016. A cliente então teria relatado que, em setembro de 2014, dirigiu-se ao banco para solicitar o retorno dos valores aplicados no Fundo SAFRA FMP-FGTS Petrobrás para sua conta do FGTS. Contudo, após seguir as orientações do gerente do banco e cumprir todas as etapas requeridas, a cliente enfrentou uma série de atrasos, informações desconstruídas e falhas no processamento do pedido. O ponto crítico ocorreu quando, mesmo após cinco meses do pedido inicial, o resgate foi finalmente realizado, mas com um valor significativamente reduzido devido à desvalorização das ações da Petrobrás no período. A Sra. Ana sofreu prejuízo financeiro, tendo o saldo inicial de R\$ 80.000,00 sido reduzido a R\$ 30.000,00, ou seja, uma perda de R\$ 50.000,00. Ao se analisar aspectos jurídicos, verificou-se que teria ocorrido (i) violação do prazo legal para resgate, previsto na Instrução n. 279/1998 da CVM, que determina a efetivação do resgate no prazo máximo de cinco dias úteis após o pedido; (ii) grave ato ilícito que, inclusive, atrai aplicação do disposto no parágrafo único, do art. 3º, da Instrução/CMV n. 279: “A CVM poderá descredenciar o administrador dos FMP-FGTS e dos CI-FGTS sempre que forem observados descumprimentos às instruções ou regras estabelecidas para o uso da conta vinculada do FGTS nos FMP-FGTS, em qualquer etapa do processo”; (iii) falha na prestação de serviços e violação ao dever de informação, configurando responsabilidade objetiva da instituição, nos termos do Código de Defesa do Consumidor; (iv) danos materiais e morais, considerando o impacto financeiro e o sofrimento psicológico da Sra. Ana ao longo do processo. Após contextualizar os fatos e apresentar as questões jurídicas relevantes, a docente direcionava a seguinte pergunta aos estudantes: “Qual seria o meio de resolução mais adequado para encaminhar o caso da Sra. Ana?”. Após a discussão sobre o meio adequado, trazendo, inclusive, considerações do Relatório Justiça em Números do CNJ sobre o tempo médio de tramitação de um processo judicial, a docente apresentou a sua proposta de resolução baseada na negociação direta com o banco por intermédio do canal disponibilizado no site da Comissão de Valores Mobiliários.

procurado para auxiliar na resolução do problema, anotassem em um papel o meio de resolução que entendia ser o mais adequado para encaminhar o caso. Uma vez registradas as respostas, passava-se o papel para o colega do lado direito. Em seguida, o estudante narrador do caso revelava qual o meio de resolução acreditava ser o mais adequado quando pensou na construção de sua narrativa. Após essa fase, discutiam-se as respostas eventualmente divergentes, a partir de uma análise coletiva em termos de vantagens e desvantagens da escolha.

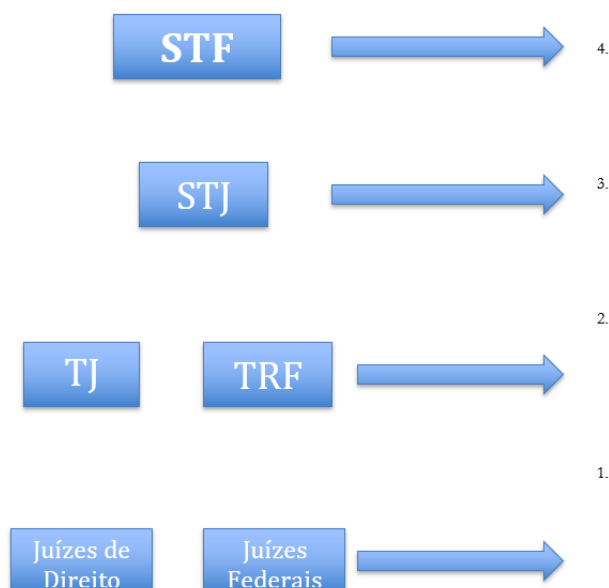
Essa dinâmica buscou proporcionar a fixação do conteúdo a partir de casos práticos, ao mesmo tempo em que visou ao desenvolvimento de habilidades relacionadas ao pensamento crítico, à aplicação do conhecimento teórico na prática, ao raciocínio e argumentação jurídica para resolução de casos, ao uso acertado de termos técnicos, à comunicação oral, à escuta ativa, ao trabalho em equipe, e, sobretudo, à capacidade de avaliar o meio adequado à resolução de um conflito. A compreensão de como meios de resolução são aplicados a casos concretos a partir de exemplos construídos pelos próprios estudantes buscou gerar maior engajamento e dinamicidade no processo de ensino-aprendizagem.

4.2.1.3.8 Gamificação: estudo do duplo grau de jurisdição

A gamificação foi uma das metodologias ativas adotadas. Especificamente na disciplina em questão, essa metodologia foi utilizada para o estudo envolvendo o duplo grau de jurisdição e a estrutura recursal prevista no CPC. Para dar início a essa atividade, a docente realizou a entrega (a cada estudante) de um organograma impresso que representa parte do Poder Judiciário, solicitando aos estudantes que a completassem com informações que estariam relacionadas aos tipos de pronunciamentos realizados em cada grau de jurisdição/tribunal, aos respectivos recursos cabíveis e aos prazos processuais. A seguir, vale reproduzir o organograma em branco:

MATRÍCULA:

* Indique (i) os possíveis pronunciamentos exarados pelos órgãos a seguir, (ii) seguido da indicação do(s) recurso(s) cabível(is) e os prazos para sua interposição:



Após a entrega, alguns exemplos eram apresentados, como forma de orientar o preenchimento correto pelo estudante. E, antes do início da atividade, ressaltava-se que, embora se tratasse de uma atividade individual, a consulta a diferentes fontes poderia ocorrer (como livros, internet, o próprio CPC, incentivando, inclusive, o diálogo e a troca de ideias com colegas). O tempo concedido para o cumprimento da tarefa era de 60 minutos. No caso em análise, a gamificação se verifica com a estipulação de tempo específico e a concessão de uma recompensa (os alunos que acertassem 100% do conteúdo estariam liberados da realização da prova final da disciplina). Dessa maneira, pretendeu-se motivar os estudantes a se empenharem à atividade com afinco.

Vale trazer o detalhe de que, objetivando a atribuição de maior imparcialidade durante a correção das respostas, foi solicitado que os discentes registrassem apenas o seu número de matrícula (ou seja, que fosse indicado seus nomes). Com o esgotamento do prazo concedido para essa atividade, as respostas foram recolhidas e, logo em seguida, redistribuídas entre os estudantes presentes, de forma a atribuir a responsabilidade de cada participante em corrigir a resposta do colega. Feito isso, a docente, então, prosseguiu com a correção oral em sala de aula, orientando os estudantes a anotarem comentários detalhados e claros a fim de ajudar o colega, cujo trabalho estava recebendo sua correção, a uma melhor compreensão acerca do conteúdo e dos pontos que precisariam ser reforçados para seu aprendizado. Após a correção, solicitou-se aos estudantes para que informassem se algum colega teria gabaritado a atividade (o que, até o

momento, nunca ocorreu, possivelmente em razão da complexidade e dos vários detalhes que precisam ser considerados)²¹¹. Por fim, tendo por base o número da matrícula registrado, as respostas corrigidas eram devolvidas aos estudantes.

A partir da metodologia da gamificação, buscou-se estimular os estudantes a realizarem a atividade com empenho, visando, por consequência, ao desenvolvimento de habilidades envolvendo pesquisa, a autonomia no processo de ensino-aprendizagem, a colaboração entre colegas. O ato de um estudante corrigir a resposta do outro gerava uma oportunidade de construção de um aprendizado colaborativo. Ainda, vale trazer que o elevado nível de complexidade da tarefa, aliada a uma busca pela recompensa (ser liberado da prova escrita) e à responsabilidade envolvendo a correção do trabalho de um colega contribuíram para um maior engajamento durante a realização e a correção do exercício, o que pretendia auxiliar em uma maior fixação e aprendizado crítico de conteúdos, abrangendo aspectos teóricos e práticos.

4.2.1.3.9 Método do caso: diferenças entre as tutelas de urgência e evidência

Outra metodologia ativa adotada na disciplina foi o denominado método do caso, que se destinou a auxiliar o estudo da matéria relacionada às tutelas provisórias. Para a realização dessa atividade, a docente promoveu, previamente à aula, pesquisa por decisões judiciais pertinentes, para o envio aos estudantes durante a aula para uma análise conduzida a partir de perguntas a serem respondidas. Buscou-se, com isso, construir o conhecimento envolvendo as tutelas provisórias e extrair as diferenças entre as tutelas de urgência e de evidência.

Os acórdãos então selecionados pela docente foram enviados ao grupo da turma no Whatsapp (primeiramente, o que tratava da tutela de urgência e, em uma segunda parte da aula, o que tratava da tutela de evidência). Cada acórdão apresentava situações fáticas interessantes e considerações jurídicas sobre as tutelas provisórias, as quais auxiliariam a compreensão em torno de suas funções, dos requisitos para concessão, de suas características e das hipóteses fáticas que justificavam ou impediam sua adoção no processo, seus efeitos, etc.

Além do envio do acórdão, logo em seguida, a docente encaminhava perguntas (na forma de aplicação de exercícios) relacionados ao caso, com o objetivo de orientar a análise das decisões pelos estudantes. Os discentes, individualmente, enviavam suas respostas diretamente ao telefone da docente. Após a finalização do tempo concedido, prosseguia-se com a discussão

²¹¹ Caso haja interesse no acesso à resposta, menciona-se um vídeo gravado pela docente em uma turma anterior (não participante da pesquisa qualitativa desta tese), que funcionou em formato EAD durante o período da pandemia da Covid-19: <https://youtu.be/KvH7jYb2w1U?si=wmVajAIxHVVHVAAY2C>

coletiva. Uma forma de iniciar a discussão poderia decorrer da leitura das respostas enviadas pelos estudantes (sem indicação da autoria) e elaboração de questionamentos à turma (na forma de um diálogo socrático). Essa etapa viabilizava o esclarecimento de dúvidas, a correção de equívocos, assim como o aprofundamento sobre o tema da aula.

A análise dos fundamentos jurídicos extraídos de decisões judiciais reais pretéritas afastava o caráter abstrato de uma eventual explicação puramente conteudista, com baixo grau de participação ativa do estudante. Buscou-se, com essa dinâmica, valorizar a autonomia e oportunizar a construção do conhecimento pelo próprio discente, que, a partir de uma leitura atenta, crítica e direcionada, foi capaz de conectar a teoria à prática, bem como desenvolver competências profissionais relevantes.

4.2.1.3.10 Problem-based learning: princípio do contraditório e da ampla defesa

Na disciplina, a metodologia do problem-based learning foi adotada para o estudo dos princípios da ampla defesa e do contraditório. Um problema jurídico foi narrado pela docente aos estudantes para que, a partir dele, fosse realizada uma avaliação em torno das possibilidades de soluções ao caso. Essa atividade exigiu a participação ativa envolvendo a reflexão e a análise por parte dos discentes, além do trabalho em equipe.

Foi narrado um caso que envolvia vários aspectos processuais, oportunizando a revisão de conceitos importantes a partir de um caso concreto. No caso fictício, o sujeito A (domiciliado no estado de Mato Grosso) propôs uma ação monitória contra o sujeito B (residente no Distrito Federal) sob alegação de suposta inadimplência das parcelas finais de um contrato de compra e venda de um avião. Concomitante a essa narrativa, foram analisadas questões envolvendo, por exemplo, o procedimento especial da ação monitória, a expedição de carta precatória para citação do réu, as tentativas frustradas de citação pessoal, a utilização de citação por hora certa pelo oficial de justiça, a forma de contagem do início do prazo para oposição de embargos à ação monitória. O problema envolvendo a situação narrada teve início quando o réu juntou sua defesa aos autos 1 dia após o fim de seu prazo. A partir disso foi discutida questões envolvendo a revelia, a determinação de desentranhamento de sua petição juntada fora do prazo legal e o esgotamento das vias recursais até o STJ. Seguindo à narrativa, ressaltou-se que depois de quase dois anos após o trânsito em julgado, com o processo já em fase de cumprimento de sentença, o sujeito B propôs ação rescisória ao fundamento de violação ao princípio do contraditório, sustentando que, em casos de citação ficta (como a citação por hora certa), haveria a obrigatoriedade de nomeação de curador especial, o que não ocorreu em seu caso.

Com a apresentação do caso e a revisão de questões processuais relevantes, solicitou-se que fossem formados grupos de 3 a 4 alunos para avaliassem a seguinte questão: a ação rescisória ajuizada pelo sujeito B deveria ser julgada procedente? Ao final do tempo de 35 minutos, esperou-se que cada grupo entregasse uma folha contendo breves fundamentos para o julgamento pela procedência ou improcedência da ação. Em seguida, partia-se para a análise das respostas e a discussão da matéria em turma. Foram recebidas respostas tanto pela procedência (sob fundamentos de violação ao princípio do contraditório, da impossibilidade de presunção de má-fé, da necessidade de nomeação de curador especial, etc.) como pela improcedência da ação rescisória (sob fundamentos de que o réu não poderia se valer da própria torpeza, de que o contraditório poderia ter sido exercido na fase processual em que compareceu, que o caráter ficto da citação deveria ser desconsiderado um vez que o réu comprovou ciência ao comparecer espontaneamente aos autos, etc.).

Essa atividade destinou-se à revisão de várias questões processuais e, a partir disso, ao debate envolvendo a resolução de um problema complexo, o que justifica a adoção do problem-based learning. Além disso, a estratégia em torno da formação, em um primeiro momento, de pequenos grupos para, em seguida, prosseguir com a análise conjunta do caso em turma buscou oportunizar a preparação prévia em vistas de um maior engajamento durante a discussão do caso, além de buscar reforçar habilidades relacionadas ao trabalho em equipe, ao raciocínio jurídico, à argumentação, a busca por soluções jurídicas, a comunicação oral.

4.2.1.3.11 Método do caso e leitura crítica: princípio do juiz natural

Parte do estudo envolvendo o princípio do juiz natural contou com a utilização combinada das metodologias ativas método do caso e leitura crítica. Para essa atividade, a docente buscou pela decisão do Superior Tribunal de Justiça em Conflito de Competência (CC nº 114.782) e separou um artigo acadêmico construído com o objetivo de criticar com argumentos contrários à referida decisão, tendo por base, justamente, o princípio do juiz natural. A partir disso, pretendeu-se que os estudantes fossem expostos a diferentes formas de analisar um mesmo problema jurídico. O material foi encaminhado ao grupo da turma no Whatsapp no fim da aula anterior (portanto, com uma semana de antecedência), tendo a docente ressaltado que a sua leitura e compreensão seriam importantes para as atividades que seriam propostas na aula subsequente.

Apenas com o objetivo de melhor ilustrar como as metodologias adotadas fizeram sentido para a construção da disciplina, vale, rapidamente, explicar o caso julgado pelo STJ.

Um conflito de competências envolvendo dois tribunais de estados distintos (TJRS e TJSC) surgiu a partir de uma ação de dissolução de união estável e definição da guarda de um menor. A questão central envolvia a mudança de domicílio da criança com o processo ainda em curso e, se essa situação demandaria (ou não) a alteração do juízo competente, mediante a transferência para a jurisdição correspondente ao novo endereço. O STJ, em decisão unânime, invocando o princípio do juiz imediato e o melhor interesse do menor, decidiu pela necessidade de modificação da competência originária pela do juízo do novo domicílio da criança. Contrários a essa decisão, Fernando Gajardoni e Zulmar Oliveira Júnior (2014) publicaram artigo destinado a apontar uma possível violação à perpetuação do juiz natural, ressaltando, inclusive, a possibilidade interposição do recurso extraordinário (em decorrência da violação frontal à Constituição Federal), bem como o cabimento de uma ação rescisória (em razão de nulidade absoluta).

Levando em consideração que os estudantes teriam realizado a leitura do material enviado na última aula, a docente propôs em sala que os estudantes elaborassem uma tabela, reservando a coluna da esquerda para expor os fundamentos que poderiam ser extraídos dos votos do acórdão do STJ e, na coluna da direita, anotar os argumentos trabalhados no artigo que critica diretamente a referida decisão. Aos discentes facultava-se a realização dessa atividade individualmente ou em dupla, sendo concedido 25 minutos para a sua finalização. As respostas (que seriam contabilizadas como atividade referente à aplicação de exercícios em sala) teriam de ser enviadas ao telefone da docente (via Whatsapp). Após o decurso do prazo, foi realizada uma discussão conjunta do caso, ocasião em que foi oportunizado aos estudantes explorar os entendimentos diversos sobre o mesmo problema, sendo analisado a aplicação da *perpetuatio jurisdictionis*, o impacto da decisão sobre o princípio do juiz natural e a proteção do interesse do menor.

A referida atividade buscou promover a autonomia e a responsabilidade dos discentes no processo de ensino-aprendizagem, além de incentivar o desenvolvimento de uma visão crítica em torno da aplicação dos princípios constitucionais em casos concretos, ressaltando a relevância do papel desempenhado por juristas, como magistrados, acadêmicos e advogados na construção do Direito.

4.2.1.3.12 Método do caso: precedentes e ampliação de quórum de julgadores

No módulo destinado ao estudo do princípio da isonomia, dentre outros temas, foi adotado o método do caso como metodologia ativa para o estudo envolvendo precedentes

judiciais. Para a dinâmica, a docente selecionou dois acórdãos²¹² sobre o mesmo tema, mas apresentavam desfechos distintos, visando enriquecer a discussão em torno da função dos precedentes judiciais à luz do princípio da isonomia, bem com o seu caráter vinculativo ou não, conforme disposto no Código de Processo Civil. O material foi impresso.

A atividade iniciou-se com a entrega de acórdãos distintos à turma. A primeira metade dos estudantes recebeu um acórdão favorável à concessão de vaga em creche pública, e, a segunda, um acórdão contrário à sua concessão. Inicialmente, a diferença entre os acórdãos distribuídos não foi revelada. Em razão da pequena extensão do material, foi estabelecido o tempo de 10 minutos para a sua leitura. Após o prazo, a docente solicitou a participação de todos em uma atividade simples, em que deveriam manifestar suas opiniões apenas levantando a mão. Primeiro, solicitou-se que erguessem a mão aqueles que seriam favoráveis à concessão da vaga em creche pública e, em seguida, aqueles que teriam opinião contrária. A partir dessa atividade, ficou evidente que a maioria dos estudantes teria simplesmente replicado a posição apresentada no acórdão que havia lido, sofrendo influência direta do material recebido. Ao final dessa dinâmica inicial, foi revelado à turma que os acórdãos distribuídos apresentavam posicionamentos divergentes e compartilhado a constatação de que os estudantes teriam sofrido influência direta do material recebido para formação de suas opiniões. Com isso, a docente destacou a importância de se buscar entender tanto os argumentos favoráveis quanto os contrários antes de se posicionar sobre uma questão jurídica, estimulando, assim, o interesse dos estudantes na leitura do acórdão que não teriam recebido.

Na etapa seguinte, os arquivos digitais dos dois acórdãos foram compartilhados no grupo da turma no *Whatsapp*, acompanhados de perguntas (cujas respostas teriam de ser enviadas ao telefone da docente e seriam contabilizadas na atividade correspondente à realização de exercícios) que guiariam a discussão que ocorreria em seguida. Embora as decisões fossem distintas, ambos os casos tinham sido julgados pela mesma turma e pelos mesmos julgadores em um intervalo inferior a três meses, tendo ocorrido, inclusive, a ampliação do quórum de julgadores nos dois casos, decorrente da existência de voto divergente. As perguntas instigavam os estudantes a identificar os fundamentos das duas decisões e o motivo que justificava a divergência nos resultados. Concluída essa atividade, passou à discussão conjunta do caso, ocasião em que foi revisada a matéria relacionada à ampliação de quórum e aos precedentes judiciais, além de serem enfrentadas questões adicionais trazidas pelos próprios estudantes.

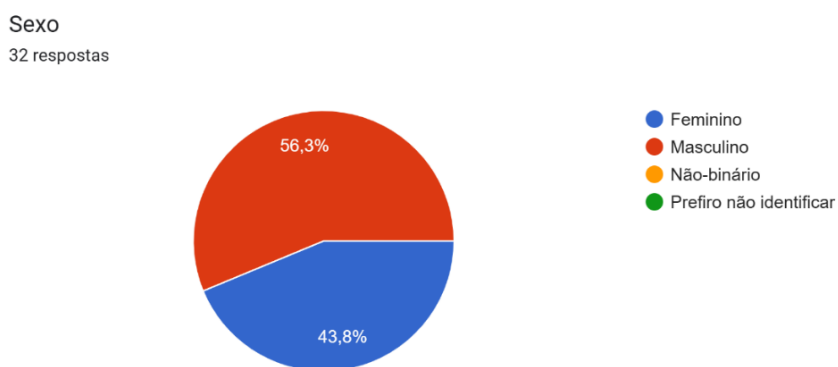
²¹² BRASIL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e Territórios. 5ª Turma Cível. Apelações nº 0700975-62.2017.8.07.0018 e 0032521-16.2016.8.07.0018. Acórdãos nº 1025099 e 1045065

A partir dessa dinâmica, buscou-se o estudo de temas a partir de decisões judiciais e a conscientização do discente acerca da relevância do pensamento crítico na prática jurídica, em que suas ações poderão ser capazes de impactar a vida de outras pessoas (no caso analisado, por exemplo, de uma criança que busca proteção e cuidado e de uma mulher que pretende ingressar ou retornar ao mercado de trabalho). Como objetivo adicional, extrai-se o desenvolvimento de competências relacionadas à análise crítica, à argumentação jurídica, à comunicação escrita e oral e a aplicação de conhecimento teórico a casos concretos.

4.2.2 Resultados da pesquisa

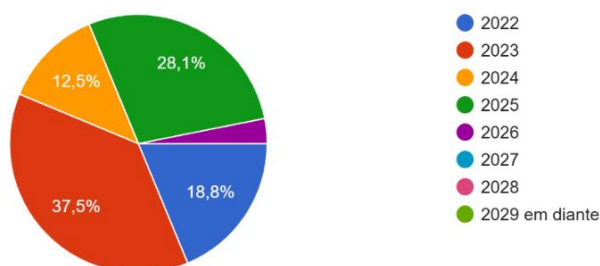
Nesta parte da tese, busca-se analisar os resultados obtidos com a pesquisa qualitativa exploratória, conduzida a partir da aplicação de questionários a duas turmas da disciplina PAD (tema: Princípios Constitucionais do Processo Civil), durante o 1º e 2º semestres letivos de 2022. Em cada turma, haviam 20 estudantes matriculados, correspondente ao número máximo previsto para a referida disciplina. De um total de 40 estudantes elegíveis a participar da pesquisa, 32 responderam ao questionário, o que representa uma adesão equivalente ao percentual de 80%.

A primeira parte do questionário foi dedicada à análise do perfil dos discentes participantes da pesquisa. Nesse ponto, observou-se que 56,3% eram do sexo masculino e 43,8% do sexo feminino, sinalizando uma distribuição de gênero relativamente equilibrada:



Outro dado coletado diz respeito à previsão para formatura. Quanto ao ponto, foi possível confirmar que haviam estudantes em períodos variados do curso de Direito. Identificou-se, em maior número, alunos cursando o último semestre do curso e, em menor, alunos em semestres iniciais. Não obstante, isso ressalta a necessidade de a disciplina ter de se adequar para atender aos interesses tanto de discentes recém-ingressados na faculdade como aqueles prestes a se tornar bacharéis em Direito. A seguir, vejamos o levantamento:

Previsão para formatura/colação de grau
32 respostas



Após essa seção inicial do questionário, destinada à verificação do perfil dos participantes da pesquisa, as partes seguintes dedicaram-se a abordar a percepção dos alunos matriculados em relação (i) a como os discentes avaliavam o seu aprendizado ao longo do semestre; (ii) à capacidade de o discente dar continuidade ao aprendizado mesmo após o término da disciplina; (iii) a importância que conferiam aos instrumentos pedagógicos, consistente no uso de metodologias ativas, adotados em sala; (iv) à contribuição para o desenvolvimento de competências ao final da disciplina; (v) ao grau de satisfação em termos de experiência acadêmica ao cursar a disciplina; (vi) a opinião sobre a aplicação da pedagogia da formação por competências em outras disciplinas do curso de Direito. E, na parte final do questionário, foi adicionado um campo opcional para acréscimo de comentários escritos adicionais em relação à disciplina cursada.

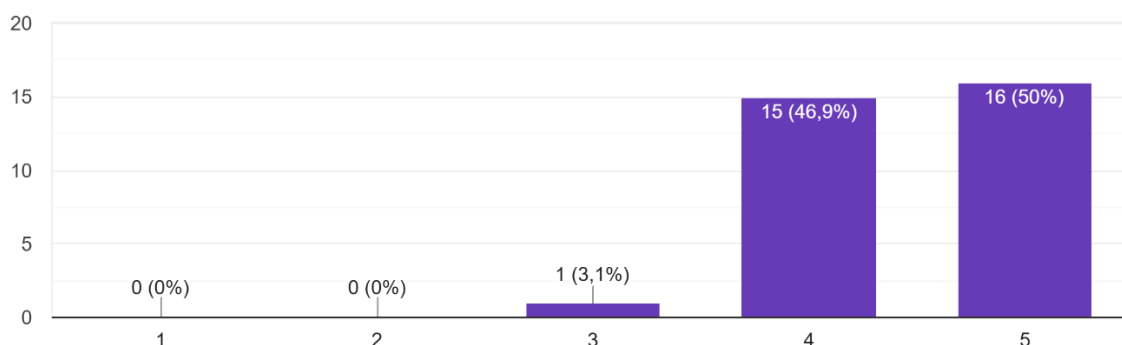
Quanto a esses pontos, os dados coletados serão apresentados nas subseções a seguir.

4.2.2.1 Aferição de autopercepção de aprendizagem

O primeiro elemento abordado no questionário foi a autopercepção dos estudantes em relação ao seu aprendizado na disciplina, que, de algum modo, reflete o sucesso ou insucesso das metodologias empregadas ao longo do semestre. Foi proposta uma escala de 1 a 5, em que 1 representava “não entendi nada” e 5 “aprendi o máximo possível nessa disciplina”. Avaliando-se as respostas atribuídas nos questionários, identificou-se que 50% atribuíram a nota máxima (5), 46,9 a nota 4 e 3,1% nota 3:

1. Aferição de autopercepção de aprendizagem

32 respostas



Como se nota, apenas um estudante atribuiu uma nota regular à disciplina, enquanto 96,9% compreenderam ter aprendido muito e, portanto, havia uma percepção positiva em termos de aprendizado.

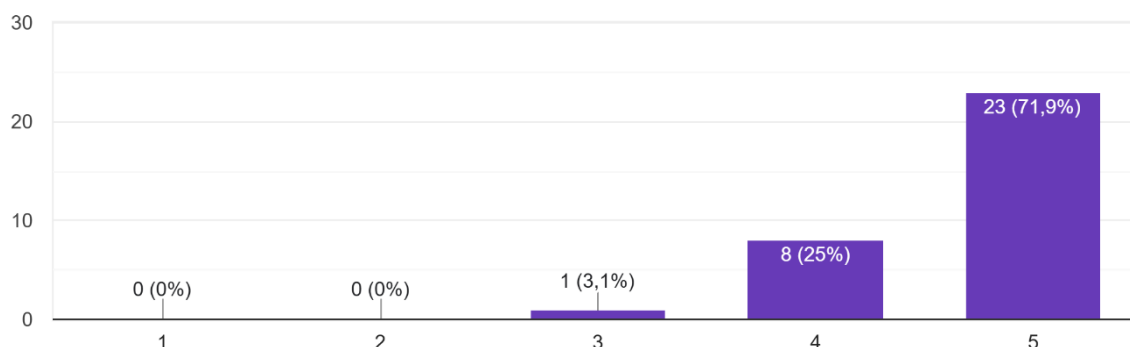
Desse resultado, pode-se dizer que os dados sugerem que a adoção da pedagogia da formação por competências não impactou negativamente no aprendizado dos estudantes, havendo indícios de que sua implementação, na realidade, favoreceu o atingimento dos objetivos dos estudantes matriculados, que compreenderam ter aprendido muito com a disciplina.

4.2.2.2 Autopercepção de continuidade do aprendizado

Considerando o desenvolvimento da autonomia discente como uma das missões da pedagogia da formação por competências, foi incluído no questionário uma pergunta envolvendo a autopercepção discente em relação à capacidade de continuar o aprendizado, iniciado na disciplina, fora da sala de aula. Quanto ao ponto, foi proposta uma escala de 1 a 5, em que 1 representava “sinto que aprendi a matéria só durante as aulas” e 5 “sinto que consigo dar continuidade ao aprendizado da matéria fora de sala de aula”. Das respostas que retornaram, 71,9% atribuíram a nota 5, 25% a nota 4, e 3,1% a nota 3:

2. Autopercepção de continuidade do aprendizado

32 respostas



Como se nota, apenas 1 estudante entendeu que estaria apto em um nível regular para seguir aprendendo a matéria fora da sala da aula, quanto 96,9% dos participantes selecionaram as opções 4 e 5, refletindo uma percepção de capacidade para seguirem, por conta própria, com o aprendizado iniciado na disciplina. Esse percentual pode sugerir que as metodologias ativas auxiliaram no desenvolvimento da autonomia discente, aspecto relevante à formação do bacharel em Direito dentro de uma realidade em constante transformação.

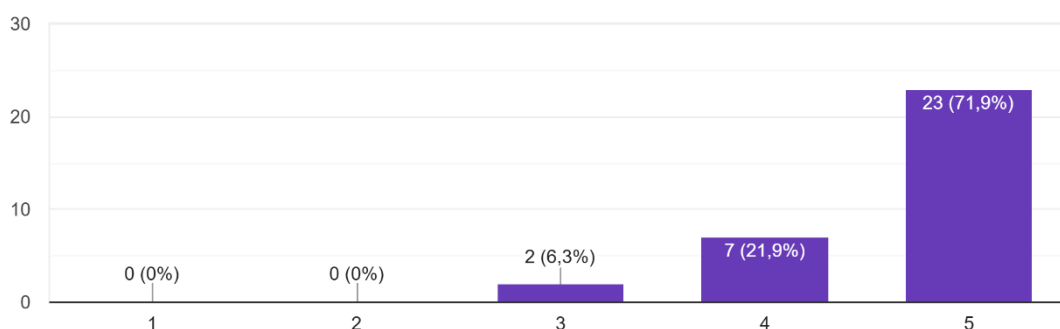
4.2.2.3 Importância dos instrumentos pedagógicos

Foi incluído no questionário pergunta envolvendo a percepção dos estudantes em relação às metodologias ativas adotadas ao longo do semestre. Quanto ao ponto, foi proposta uma escala de 1 a 5, em que 1 representava “desnecessário” e 5 “muito importante”.

Em relação aos exercícios aplicados em sala de aula, que, promoviam debates e discussões em turma durante a sua correção, 71,9% atribuíram a nota 5, 21,9% a nota 4, e 6,3% a nota 3. Nota-se uma predileção dos estudantes em relação à aplicação de exercícios ao longo das aulas:

3.1 Discussão a partir de exercícios aplicados em sala de aula

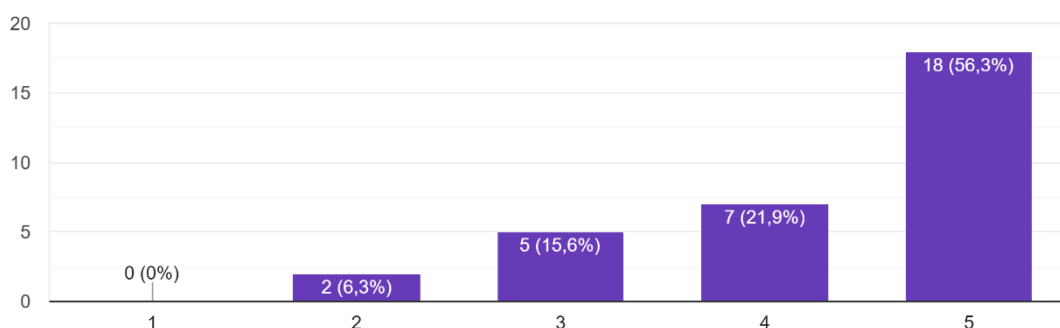
32 respostas



Outra metodologia ativa adotada foi a apresentação do trabalho (seminários). Em relação a essa atividade, 56,3% atribuíram a nota 5, 21,9% a nota 4, 15,6% a nota 3 e 6,3% a nota 2, havendo uma variação de percepção maior em termos de relevância dessa atividade no aprendizado:

3.2 Apresentação oral de casos pertinentes à matéria (seminário)

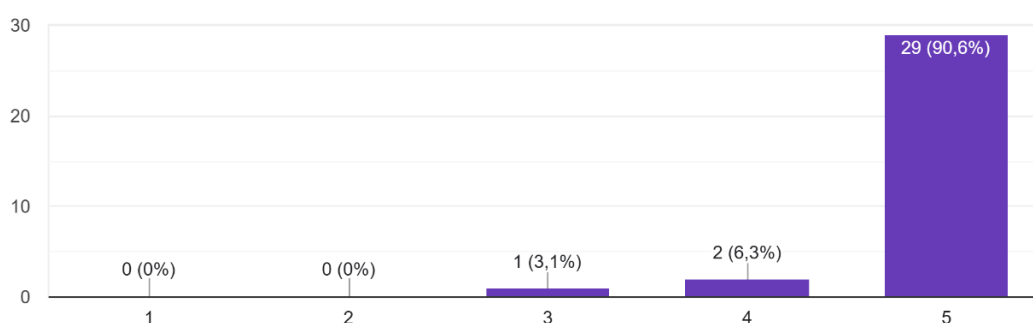
32 respostas



Ao longo do semestre, os estudantes foram incentivados a realizar pesquisas na base de acórdãos dos tribunais (seja para a realização do trabalho da disciplina, ou para o cumprimento de pequenas tarefas aplicadas em sala de aula). No tocante a essa metodologia, 90,6% atribuíram a nota 5, 6,3% a nota 4 e 3,1% a nota 3, o resalta uma avaliação majoritariamente positiva em torno do impacto dessa atividade no aprendizado dos participantes da pesquisa:

3.3 Pesquisa de casos nas bases de acórdãos dos tribunais

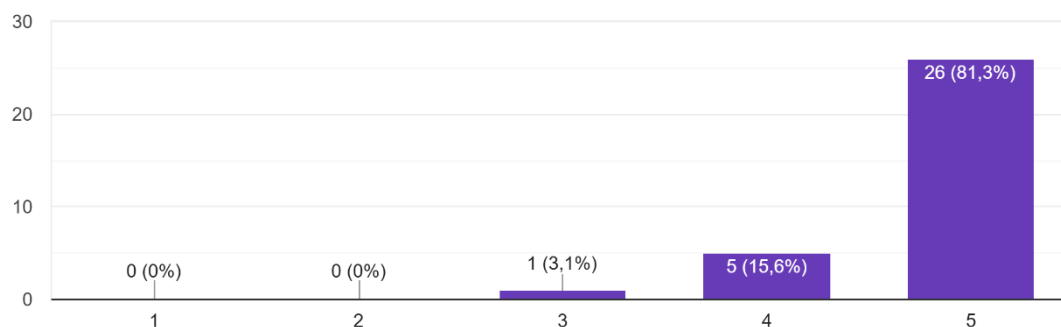
32 respostas



Uma atividade bastante estimulada ao longo do semestre foi prática do debate. Acerca dessa metodologia ativa, 81,3% atribuíram a nota 5, 15,6% a nota 4 e por 3,1% a nota 3, resultado esse que indica a receptividade dos estudantes em relação às propostas de debates praticados em sala:

3.4 Debates em sala de aula

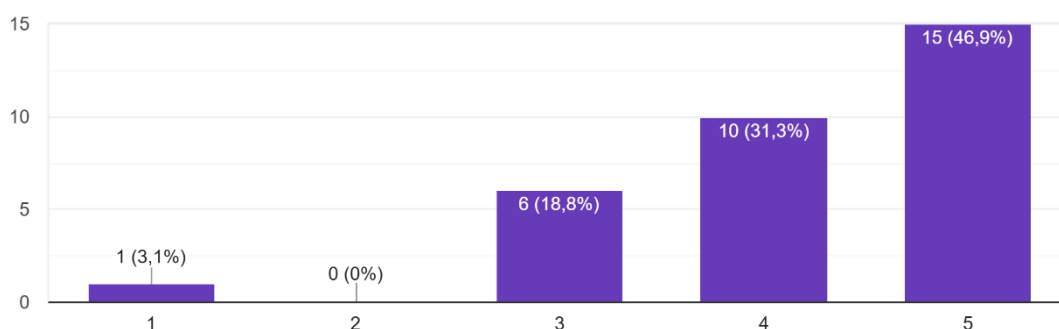
32 respostas



A partir dos dados coletados, identificou-se que a atividade que apresentou uma variação maior de respostas foi a relacionada com o trabalho em equipe. Dos participantes que responderam ao questionário, 46,9% atribuíram a nota 5, 31,3% a nota 4, 18,8% a nota 3 e 3,1% a nota 1, o que aponta a necessidade, por parte do docente, de refletir sobre a melhor estratégia para trabalhar essa competência em sala de aula e elevar a percepção positiva dos estudantes:

3.5 Dinâmicas envolvendo trabalho em equipe

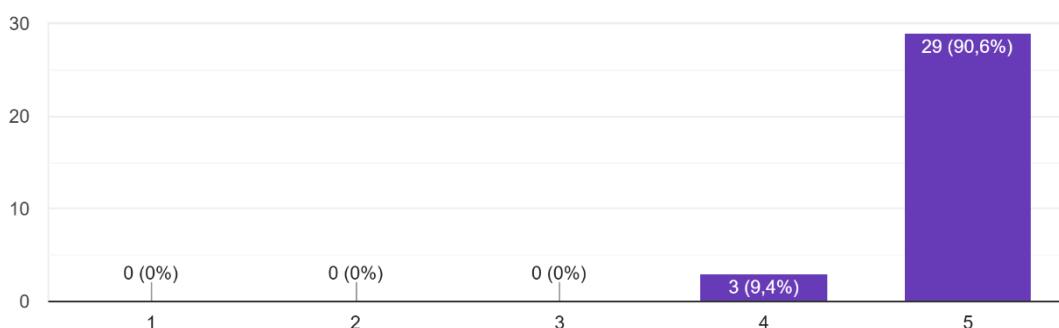
32 respostas



Tratando-se de uma disciplina com elevada capacidade de se relacionar com a prática jurídica, foram propostas atividades envolvendo o estudo de casos concretos. A respeito dessa metodologia, 90,6% atribuíram a 5 e 9,4% nota 4, o que sugere uma percepção positiva em se buscar conciliar o conhecimento teórico à realidade prática:

3.6 Aprendizado a partir de casos concretos

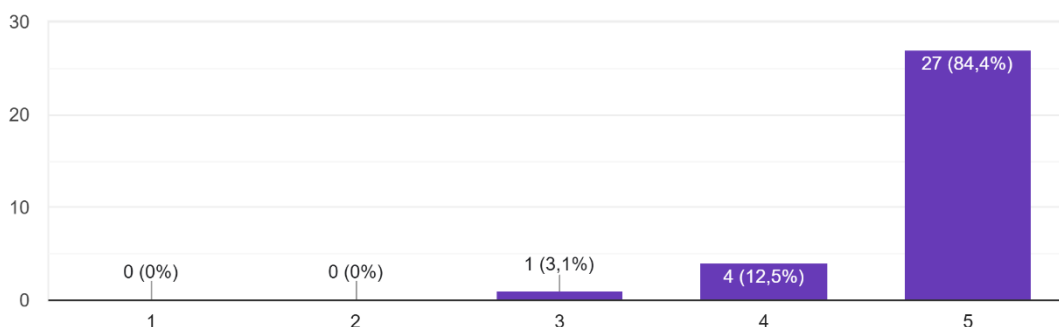
32 respostas



Por fim, quanto às atividades simuladas, 84,4% atribuíram a nota 5, 12,5% a nota 4 e 3,1% a nota 3, tendo havido, portanto, um expressivo percentual de estudantes que tiveram uma percepção favorável a essa metodologia de ensino:

3.7 Atividades simuladas

32 respostas



Analizando de forma global, pode-se indicar que as metodologias destinadas a conectar a teoria à prática (tais como a atividade de pesquisa de acórdão, a análise de casos concretos e simulações) foram as que mais impactaram a percepção dos estudantes em termos de relevância à sua formação, tendo recebido um percentual elevado de respostas que as consideravam como “muito importantes”. Por outro lado, verificou-se que as atividades envolvendo a apresentação oral (seminário) e o trabalho em equipe foram as que tiveram uma maior dispersão nas respostas, sugerindo a necessidade de reflexões sobre a melhor forma de abordá-las dentro da disciplina.

Em linhas gerais, observa-se que as metodologias ativas na disciplina PAD (tema: Princípios Constitucionais do Processo Civil) tiveram um elevado grau de aceitação pelos estudantes matriculados e participantes da pesquisa, que reconheceram o impacto no processo de ensino-aprendizagem.

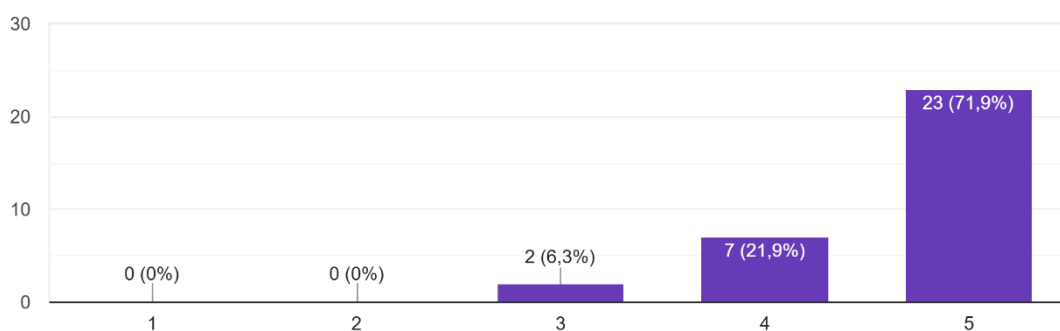
4.2.2.4 Desenvolvimento de competências

O formulário dedicou uma seção específica para tratar da percepção dos estudantes em relação ao desenvolvimento das competências propostas pela ementa da disciplina. Embora a construção de determinadas competências possa demandar um tempo para serem construídas, o que poderia ocorrer ao longo e em mais matérias do curso do Direito, buscou-se verificar como os estudantes compreendiam que a disciplina teria contribuído para a construção, ainda que inicial, de habilidades, atitudes e conhecimentos. Quanto ao ponto, foi proposta uma escala de 1 a 5, em que 1 representava “pouco desenvolvida” e 5 “muito desenvolvida”.

Em relação à capacidade de aplicação de conhecimentos teóricos na prática, 71,9% atribuíram a nota 5, 21,9% a nota 4 e 6,3% a nota 3:

4.1 Capacidade de aplicação de conhecimentos teóricos na prática

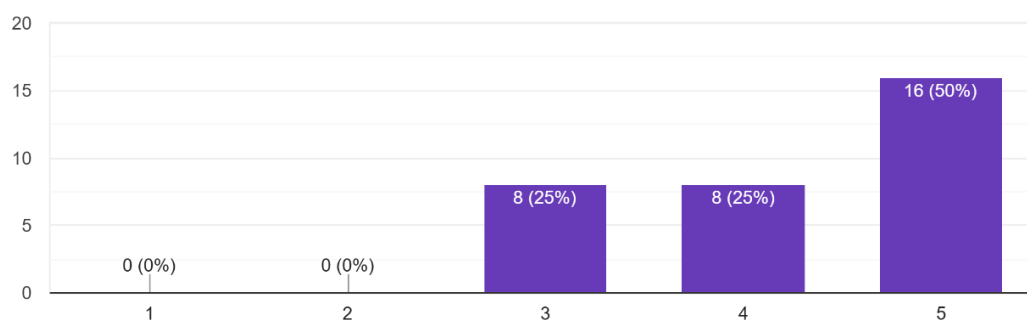
32 respostas



Quanto à capacidade de trabalhar em equipes, a distribuição das respostas foi mais diversificada, em que 50% atribuíram a nota 5, 25% a nota 4, e 25% a nota 3:

4.2 Capacidade de trabalhar em equipes

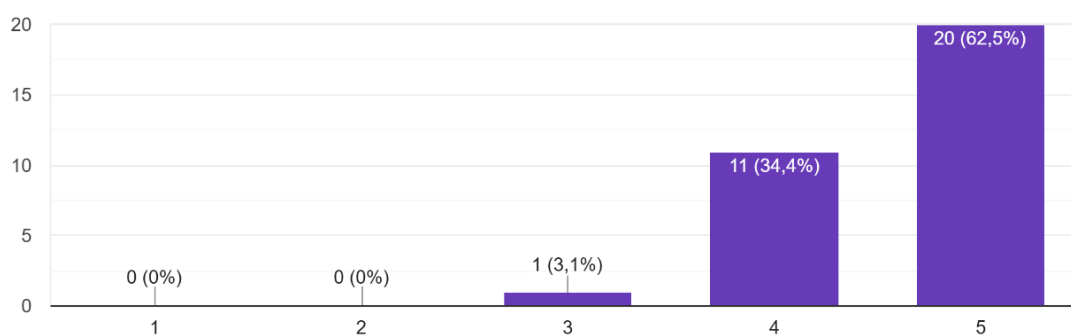
32 respostas



Sobre a capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente, 62,5% dos atribuíram a nota 5, 34,4% a nota 4 e 3,1% a nota 3:

4.3 Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente

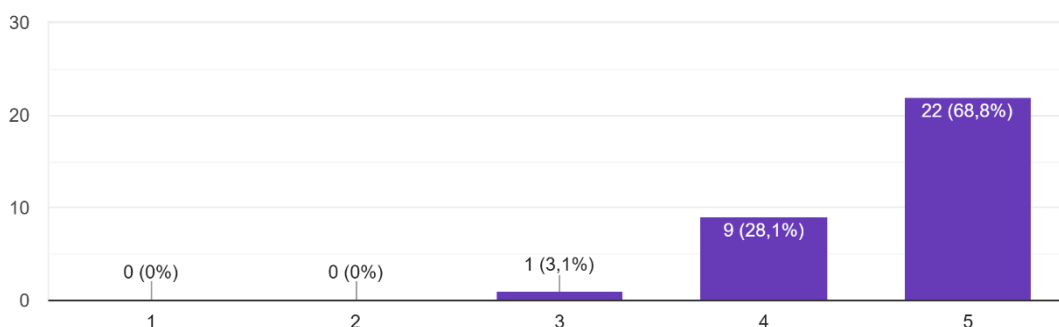
32 respostas



Em relação à capacidade de promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos de resolução de conflitos, 68,8% dos estudantes atribuíram a nota 5, 28,1% a nota 4 e 3,1% a nota 3:

4.4 Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos

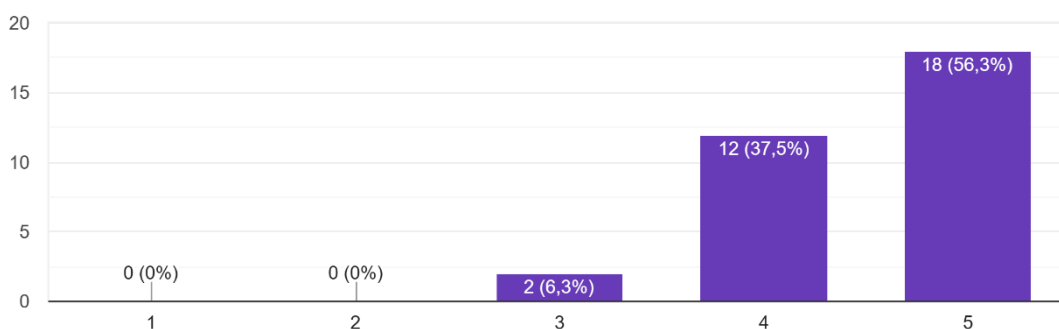
32 respostas



A capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas foi avaliada como muito desenvolvida (nota 5) por 56,3% dos discentes, enquanto 37,5% marcaram 4 e 6,3% indicaram 3:

4.5 Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos

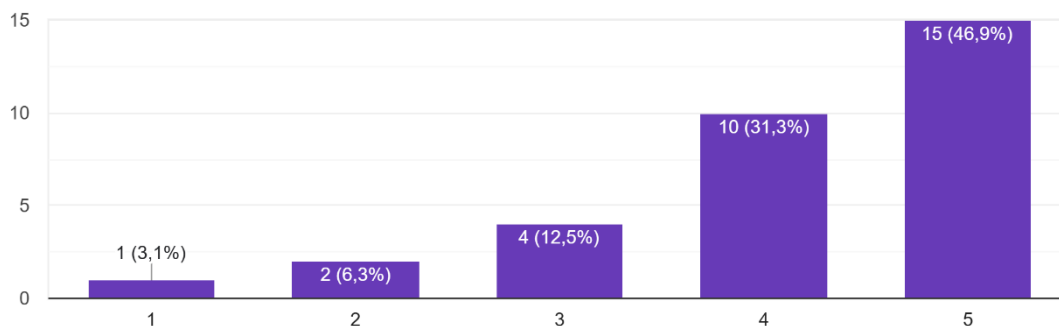
32 respostas



No que diz respeito à capacidade de elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, utilizando termos jurídicos claros, 46,9% dos estudantes atribuíram a nota 5, 31,3% a nota 4, 12,5% a nota 3, 6,3% a nota 2 e 3,1% a nota 1:

4.6 Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros

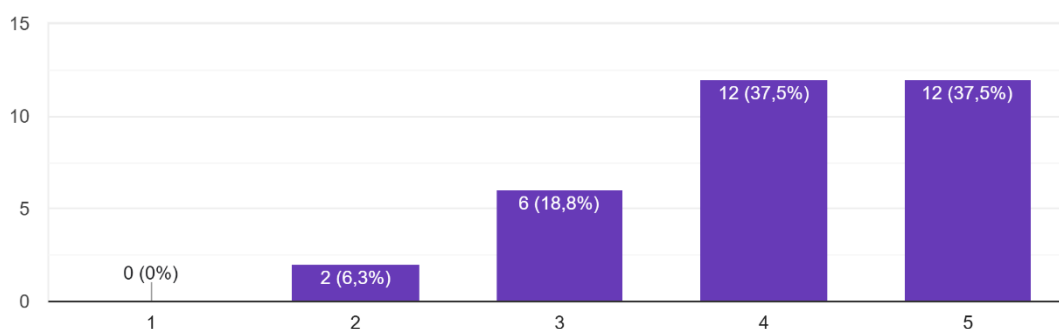
32 respostas



Quanto à capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais, 37,5% dos discentes atribuíram notas 5 e 4, 18,8% a nota 3 e 6,3% a nota 2:

4.7 Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais

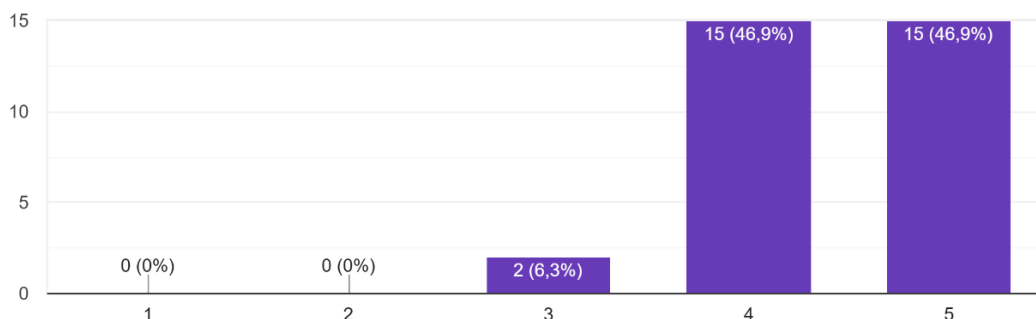
32 respostas



A capacidade de decidir se as circunstâncias de um fato estariam suficientemente claras para adotar uma decisão fundada no Direito foi avaliada de maneira equilibrada. Extrai-se que 46,9% dos estudantes atribuíram as notas 5 e 4, e 6,3% a nota 3:

4.8 Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito

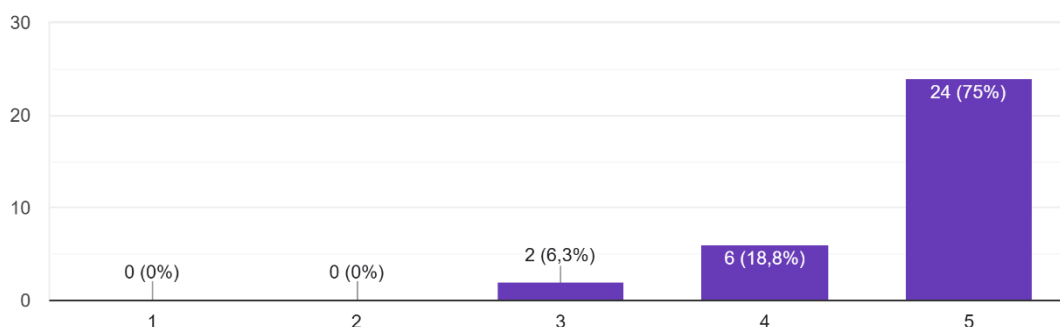
32 respostas



Por fim, quanto à capacidade de atuar eticamente no exercício das funções profissionais, 75% atribuíram a nota 5, 18,8% a nota 4 e 6,3% a nota 3, conforme o gráfico a seguir:

4.9 Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais

32 respostas



Os dados sugerem que a disciplina pode auxiliar os estudantes no desenvolvimento de competências, principalmente em relação à aplicação prática dos conhecimentos teóricos, à ética profissional e à promoção dos meios adequados de resolução de conflitos, itens com avaliações que contaram com um maior número de estudantes selecionando as opções 4 e 5. Entretanto, vale trazer que as habilidades relacionadas à comunicação escrita e oral e ao trabalho em equipe indicaram maior variação nas respostas, o que pode sinalizar a necessidade de revisão das estratégias metodológicas adotadas na disciplina.

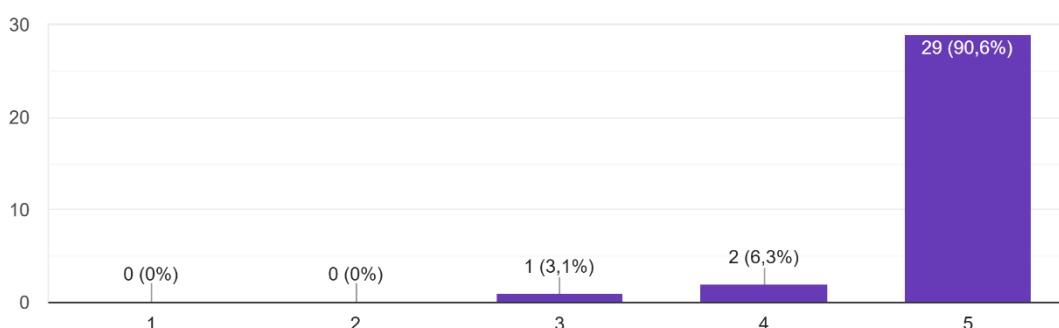
Em linhas gerais, os dados indicam que, além da aquisição de conhecimento teórico, a disciplina, baseada na pedagogia por competências, favoreceu o desenvolvimento de habilidades relevantes à atuação profissional no Direito.

4.2.2.5 Pesquisa de satisfação geral em relação à disciplina

Ademais, foi reservada uma parte do questionário para avaliação da satisfação dos discentes com o curso "Prática e Atualização do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil". Para tanto, foi proposta uma escala de 1 a 5, em que 1 representava a "totalmente insatisfeito" e 5 a "muito satisfeito". A partir dos dados coletados, extraiu-se que 90,6% dos participantes atribuíram a nota 5, 6,3% a nota 4 e 3,1% a nota 3:

5. Quão satisfeito você está com o curso "Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil"?

32 respostas



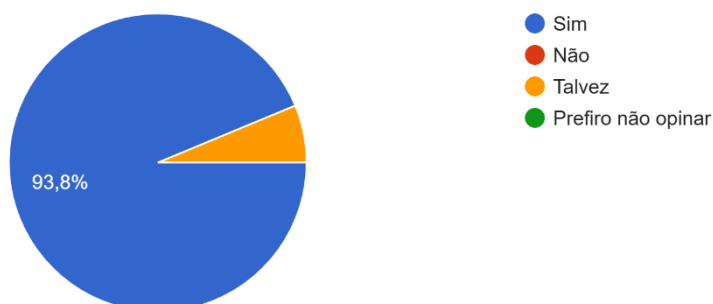
Esses dados sugerem que, de forma geral, a disciplina baseada em metodologias ativas teve um bom índice de aceitação por parte dos estudantes matriculados. Há um indicativo, portanto, de que o deslocamento do discente para o centro de seu processo de aprendizado, demandando dele uma postura ativa nas atividades propostas na disciplina, pode impactar, de forma positiva, as suas expectativas em relação ao curso.

4.2.2.6 Adoção das metodologias ativas em outras disciplinas do curso de Direito

Adicionalmente, foi realizada a seguinte pergunta: "Você acredita que os instrumentos pedagógicos dedicados a uma formação por competências deveriam estar presentes em outras disciplinas do curso de Direito?". A esse respeito, 93,8% dos participantes (equivalente a 30 estudantes) responderam que "sim", e 6,2% (2 estudantes) selecionaram a opção "talvez":

6. Você acredita que os instrumentos pedagógicos dedicados a uma formação por competências deveriam estar presentes em outras disciplinas d...cente em seu processo de formação e aprendizado

32 respostas



As respostas apontam para uma aceitação, por parte dos discentes matriculados e participantes da pesquisa, envolvendo os instrumentos pedagógicos adotados em sala. Essa parte do questionário, quando associadas às demais, pode conduzir à uma compreensão no sentido de que grande parte dos estudantes reconheceram a eficácia e a relevância da proposta da disciplina em sua formação (tanto é que desejavam que essa metodologia viesse a ser mais amplamente adotada por outras disciplinas). A existência de duas respostas no campo “talvez” pode refletir a necessidade de ajustes dos instrumentos pedagógicos para melhor adaptação em relação às outras disciplinas, considerando particularidades que as fazem distanciar das características da disciplina em questão avaliada.

4.2.2.7 Campo opcional do questionário consistente no registro de comentários adicionais

Incluído na parte final do questionário, foi proposto um campo opcional para que os participantes pudessem registrar comentários que entendessem pertinentes. De forma geral, dos estudantes que optaram realizar o preenchimento desse campo, extrai-se uma percepção positiva quanto à abordagem pedagógica adotada, a partir de comentários como:

- “Gostei bastante da dinâmica da matéria, a professora adaptou bem as aulas às nossas dúvidas.”
- “Acredito que as disciplinas de direito deveriam ser conduzidas a partir de casos concretos para a explicação de conceitos.”
- “Gostei muito da metodologia desenvolvida durante as aulas e dos questionamentos e exemplos levados aos alunos, contribuíram em um muito para desenvolvermos uma visão mais crítica e dedicada ao estudo do direito.”
- “Ótima didática e metodologia muito bem explicada desde o início.”
- “A disciplina Princípios Constitucionais do Processo Civil foi muito inovadora em relação aos métodos de didática empregados.”

Como se pode inferir dos trechos acima, o emprego de metodologias ativas foi destacado como aspecto que impactou na percepção positiva que estudantes tiveram relação à disciplina.

Portanto, com base nos resultados gerados com o questionário analisado, foi possível observar dados indiciários no sentido de que os estudantes se adaptaram a uma proposta de curso fundamentada na formação por competências e puderam extrair conhecimentos e desenvolver habilidades relevantes à prática profissional.

4.3 A MUDANÇA DE CULTURA COMO ALICERCE PARA A EFETIVAÇÃO DA PEDAGOGIA DA FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS NO ENSINO JURÍDICO: O PAPEL CENTRAL DOS PROFESSORES

Tradicionalmente, o modelo dogmático de ensino tem prevalecido nas faculdades de Direito, consistente na transmissão unilateral de conteúdos, sem estímulo a reflexões, críticas ou debates. Muitas vezes, docentes acabam por reproduzir em sala de aula o mesmo modelo que experimentaram durante sua própria formação acadêmica, perpetuando um ciclo que reforça um aprendizado centrado no professor e na memorização de conteúdos – em detrimento de um modelo que promova a emancipação e o protagonismo do discente. Apesar das críticas ao modelo dogmático de ensino relacionadas à falta de conexão entre a formação acadêmica e as necessidades reais da sociedade, os métodos tradicionais seguem sendo mais amplamente adotados.

Além de iniciativas como o Projeto Tuning, podem-se considerar as resoluções do Conselho Nacional da Educação, que, têm, paulatinamente, atribuído maior relevância às competências, como um importante passo, sinalizando um esforço para valorizar as competências na formação do estudante de Direito. Por exemplo, a Resolução/CNE nº 5/2018 trouxe a previsão de competências antes não mencionadas, embora relevantes ao exercício das profissões jurídicas. Dentre elas, a título exemplificativo, podemos mencionar os incisos VI (desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos), que representa uma ruptura com o paradigma da Educação Jurídica voltada predominantemente para a atuação contenciosa; e XIII (desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar), que ressalta a importância de uma maior integração do Direito a outras áreas do conhecimento para uma abordagem mais ampla e colaborativa na busca por soluções juridicamente importantes à sociedade.

Entretanto, não obstante a resolução delineie diretrizes voltadas ao desenvolvimento de competências, sua previsão formal não garante, necessariamente, que os efeitos idealizados se concretizem na realidade prática. A efetivação da pedagogia por competências exige um esforço, demandando a adoção de metodologias ativas de ensino em sala de aula, centradas na aquisição, pelo discente, de conhecimentos, habilidades, atitudes e compreensões. Para tanto, a transição de um ensino dogmático para um modelo que privilegie metodologias ativas focadas no desenvolvimento de competências deve ter por alicerce a mudança de uma cultura enraizada por décadas, elemento que se mostra relevante à transformação do ensino jurídico no país. Essa mudança pode requerer que docentes, discentes e instituições de ensino atuem de forma integrada, com professores assumindo o papel de facilitadores²¹³, estudantes adotando uma postura mais ativa²¹⁴ e instituições de ensino²¹⁵ fornecendo suporte para estimular e consolidar essa transformação.

Extraí-se o seguinte trecho do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: professores têm um papel determinante na formação de atitudes – positivas ou negativas – perante o estudo. Devem despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar as condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente” (DELORS *et al*, 1999, p. 82). Por isso, ressalta-se que “[a] importância do papel do professor enquanto agente de mudança, favorecendo a compreensão mútua e a tolerância, nunca foi tão patente como hoje em dia. Este papel será ainda mais decisivo no século XXI” (*Ibidem*). Portanto, não obstante a relevância de uma atuação conjunta de docentes, discentes e instituições, a responsabilidade de liderar essa transformação no ensino jurídico recai sobre professores dos cursos de Direito. Como destaca Loussia Felix (2008, p. 43), esses docentes devem assumir um papel ativo e consciente em torno do processo educativo, considerando as limitações das respostas oferecidas pela burocracia estatal e pelas corporações profissionais em relação à questão:

A burocracia estatal e as corporações profissionais que têm se encarregado da “garantia de qualidade” do ensino jurídico há pelo menos uma década não parecem ter muito mais a dizer ou fazer nesse campo. Ao menos por ora. Por isso as expectativas agora se deslocam para outros atores, que têm tido historicamente um

²¹³ Sobre o ponto, ver subtópicos 2.3 e 3.1 da presente pesquisa.

²¹⁴ Vale citar a seguinte análise: “(...) docentes e discentes precisam estar engajados na superação do ensino tradicional, permitindo que a sala de aula seja um espaço de reflexão e de construção do futuro da profissão, contando com o protagonismo dos alunos na solução de problemas interdisciplinares, e com uma nova compreensão sobre o conceito de liderança. Fazem-se necessários projetos pedagógicos coletivos que pretendam a inovação do ensino jurídico, pautando-se pela colaboração e pela valorização do espaço do estudante.” (RADOMYSLER; FEFERBAUM, 2021, p. 52).

²¹⁵ Quanto ao tema: “É preciso correr o risco e avançar para revitalizar os cursos jurídicos como espaço de criação de conhecimento e de expertise profissional. Neste sentido, as instituições de ensino têm papel fundamental, porque suas diretrizes norteiam o desenvolvimento de futuras ações.” (GHIRARD E OLIVEIRA, 2016, p. 381)

papel paradoxalmente modesto nessa peça, que gravita entre a tragédia e o burlesco. Não se pode mais ignorar a necessidade premente de que se construa com empenho e constância uma comunidade acadêmica dedicada à formação jurídica no país e que possa ser, ela mesma, portadora das habilidades e competências que projetamos para nossos estudantes. Resta assim aos professores e professoras dos mais de mil cursos de graduação em Direito do país assumir o lugar de sujeitos ativos e conscientes do processo de formação jurídica que se realiza, ainda que não exclusivamente, sobretudo na relação pedagógica estabelecida entre sujeitos que se educam mutuamente.

O professor assume a responsabilidade em realizar inúmeras escolhas envolvendo a disciplina ministrada²¹⁶ – desde as relacionadas à construção do curso, à metodologia de ensino e formas de avaliação, a definição do material de estudo, até “[s]eguir um modelo tradicional de ensino é uma escolha, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo” (GHIRARDI, 2012, p. 17). De acordo com José Garcez Ghirardi (*Ibidem*), “a continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é exercício de uma preferência deliberada. Se eu ensino utilizando os mesmos métodos de que meus mestres se serviram há dez, vinte ou trinta anos, é porque desejo que seja assim, porque acredito que não haja modo melhor de ensinar”. Ainda, vale citar o seguinte trecho que reflete a grande responsabilidade dos professores na formação cidadã e na definição do papel que seus alunos desempenharão na sociedade – se agentes transformadores ou meros espectadores – resultado das escolhas pedagógicas realizadas durante o breve período de tempo interação com os discentes:

Temos diante de nós, por um período muito breve, um número enorme de alunos cuja jornada de vida trouxe até nossa sala de aula, vindos de tantos lugares, trazendo consigo memórias e experiências de cuja riqueza nem sequer suspeitamos. Temos a oportunidade única de dizer-lhes algo, de oferecer-lhes algo que poderão levar consigo quando, muito em breve, nos deixarem. É para isso que estão à nossa frente, para que os ajudemos a seguir caminho. A decisão do que dizer, do que fazer neste breve momento é o que nos define como docentes. Podemos lamentar que o tempo seja curto, que os alunos sejam muitos e fracos, as condições péssimas e o interesse mínimo. Podemos desejar que não esperem nem exijam demais nem de nós, nem de si mesmos, que sigam em paz sua viagem e que, sobretudo, que nos deixem em paz, que não nos incomodem, pois já temos tanto a fazer. Podemos também acreditar que esta oportunidade de encontro, ainda que breve e cercada de múltiplas dificuldades, pode ser decisiva para o caminho que eles e nós tomaremos a seguir. Nos cursos jurídicos, podemos ainda mais. Temos a oportunidade privilegiada de ajudá-los a construir a ideia que farão de justiça em um país ainda tão miseravelmente injusto como o nosso. Podemos contribuir para a ideia que farão do direito e de sua função dentro da sociedade brasileira, para a maneira como se posicionarão sobre questões tão fundamentais quanto a da liberdade, da igualdade e da justiça, sobre sua difícil realização concreta, sua distribuição tantas vezes abjetamente desigual. Temos a chance única de contribuir para que formem seu olhar sobre o sistema jurídico como elemento de transformação ou de manutenção do *status quo*, como instrumento de

²¹⁶ Em relação à possibilidade de realização de escolhas, ainda que em menor grau: “Não parece justo que pensemos em nos eximir dessa tarefa dizendo apenas que as condições para o ensino são ruins ou que lecionamos aquilo que nos pediram, sem mais. Não é verdade que não tenhamos nenhum grau de autonomia, que não possamos tomar decisões sobre aspectos de nosso curso, ainda mesmo que, a princípio, essas decisões afetem questões aparentemente menos centrais, como a escolha de um texto, de um caso ou de um filme. Mesmo nas instituições mais resistentes à diversidade, há sempre algum grau de discricionariedade docente. Portanto, não só é possível como é imprescindível fazer escolhas. E é igualmente imprescindível explicitá-las.” (GHIRARDI, 2012, p. 17)

promoção do desenvolvimento ou como obstáculo para o desenvolvimento. Temos, enfim, a ocasião única de contribuir para o modo como gerações futuras de brasileiros entenderão o que é justo para nosso país e quais os caminhos para realizá-lo.

O breve encontro com nossos alunos, e a oportunidade que representa, nos convida a assumir com seriedade nossa responsabilidade docente. Nossas escolhas – implícitas ou explícitas, declaradas ou ocultas – afetarão, queiramos ou não, o curso da viagem daqueles cuja jornada de vida trouxe até nós. Fará grande diferença, por exemplo, se os tratarmos como sujeitos ou como objetos de nosso ensino, como indivíduos autônomos ou dependentes, como atores principais ou coadjuvantes; fará grande diferença se em nossas aulas nós lhes dermos a palavra ou se os obrigarmos a ouvir, se os desafiarmos ou deixarmos sossegados, se nos deixarmos também desafiar ou se silenciarmos a divergência.

O impacto de nossa atuação como docentes não é algo que se limita, nem que tem por alvo exclusivo o espaço restrito da universidade. Aqueles que estão em nossas salas de aula, por um curto período como alunos, serão por toda a vida cidadãos. O modo como aprenderem a pensar o mundo em sala moldará o modo como o pensarão fora dela. Se forem sujeitos passivos no ambiente acadêmico, alheios às decisões sobre aquilo que os afeta, excluídos da responsabilidade de participar ativamente do próprio projeto de formação, dificilmente se tornarão cidadãos ativos, que se sintam responsáveis por participar decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa. Inversamente, se experimentarem em nossos cursos as agruras e as alegrias de se saberem responsáveis não apenas pelo próprio percurso, mas também por um projeto coletivo, haverá grande esperança de que esta postura transborde também para sua atuação no mundo. Ocupar papel central na construção desse sujeito é nossa tarefa e nosso privilégio como docentes. (*Ibidem*, p. 73)

Pelo exposto, e retornando à epígrafe do presente capítulo, de autoria da Professora Loussia Felix, o papel dos professores na transformação do ensino jurídico pode ser comparado à metáfora da vela que acende muitas outras velas sem perder a sua força. Da mesma forma como a chama se multiplica e ilumina lugares que a primeira vela jamais poderia alcançar, a formação alcançada a partir das escolhas feitas pelos professores tem o potencial de transformar não apenas os discentes, mas também a sociedade como um todo. Na Educação Jurídica, essa chama pode representar as habilidades, os saberes, as atitudes e as compreensões que, uma vez adquiridos pelos estudantes, podem ser levados adiante, ampliando o alcance das mudanças necessárias ao ensino do Direito e iluminando caminhos para práticas mais éticas e inovadoras.

Por fim, com o objetivo de ilustrar a mudança de cultura como um processo gradual mostra-se oportuno citar o seguinte trecho da obra de Thomas Kuhn (2017, p. 202), que ressalta essa característica: “[n]o início o novo candidato a paradigma poderá ter poucos adeptos [...] se o paradigma estiver destinado a vencer sua luta, o número e a força de seus argumentos persuasivos aumentará. [...] O número de experiências, instrumentos, artigos e livros baseados no paradigma multiplicar-se-á gradualmente”. Dessa reflexão, pode-se extrair o potencial multiplicativo das ações contínuas praticadas por docentes, que, atuando como agentes de mudanças por intermédio de suas práticas pedagógicas, demonstram a sua capacidade de superar o tradicional ensino dogmático e transformar o ensino jurídico, alinhando-o às necessidades sociais contemporâneas.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO

O Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, mediante a implementação da formação por competências no currículo de seu curso de graduação, buscava uma ruptura com o modelo vigente, de formação conteudista. A rapidez das mudanças provocadas pelas TICs sobre a realidade, o Direito e as profissões demandam a adoção de iniciativas para revisão do modelo de ensino jurídico, e a reformulação do Projeto Pedagógica da FD/UnB mediante uma abordagem baseada em competências trata-se de uma alternativa que pode, inclusive, se mostrar mais adequada frente aos avanços das tecnologias de informação e comunicação, em que as demandas dirigidas aos profissionais do Direito têm se alterado continuamente.

Adicionalmente, a pesquisa qualitativa de natureza exploratória conduzida na presente tese sugeriu, ainda que de forma preliminar, que os resultados obtidos da análise dos questionários respondidos por discentes de uma disciplina da FD/UnB, construída a partir das ideias em torno da pedagogia da formação por competências, alinham-se favoravelmente a essa abordagem pedagógica. A percepção dos estudantes matriculados na disciplina indica que as estratégias de ensino-aprendizagem, baseadas em metodologias ativas, contribuíram para o desenvolvimento de sua autonomia e na aquisição de conhecimentos e de habilidades essenciais à prática jurídica.

Apesar de, ainda, prevalecer a adoção do modelo dogmático do ensino do Direito nas milhares de faculdades instaladas no país, iniciativas como a da FD/UnB (de alteração de seu currículo), embora se trate de uma experiência localizada e ainda em fase de aprovação pelas instâncias superiores da Universidade (embora já aprovada no âmbito da própria faculdade), podem se apresentar como um exemplo de que há outros caminhos para o ensino jurídico, e, assim promover a reflexão e incentivar outras instituições a repensarem seus métodos pedagógicos. A mudança de cultura ocorre gradualmente. Nesse processo, entende-se que o docente assume a relevante responsabilidade de, a partir de suas escolhas pedagógicas para a construção de um curso, influenciar na trajetória profissional dos estudantes. Não obstante, quando uma determinada pedagogia encontra-se institucionalizada (como no caso da FD/UnB), essas escolhas passam a ser coletivas, garantindo uma maior aceitação por parte da comunidade acadêmica envolvida.

Portanto, a descrição de casos concretos no presente capítulo teve por objetivo ilustrar, na prática, como a formação por competências poderia ser uma alternativa viável ao modelo

tradicional de ensino. Além do mais, buscou-se, a partir da pesquisa qualitativa, indicar a percepção discente favorável em relação a uma das disciplinas da FD/UnB e, com isso, reforçar que o enfoque no desenvolvimento de competências pode se apresentar como uma ferramenta relevante à formação de futuros bacharéis em Direito, ainda mais frente aos desafios impostos pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação e as transformações sobre os elementos que constituem a realidade.

CONCLUSÃO

Para atingir seus objetivos, espera-se que a Educação Jurídica se encontre alinhada às demandas da sociedade. Isso é um grande desafio, diante das transformações rápidas, profundas e, quanto às futuras, ainda incertas que as tecnologias digitais tendem a provocar sobre a realidade. Essas mudanças impactam o próprio ser humano, alterando a sua autopercepção, os seus valores e as suas preferências, além da forma de se interagirem e se relacionarem. Vive-se em um mundo hiperconectado, denominado por Luciano Floridi como infoesfera, um ambiente imerso em informações. Como consequência desse fenômeno, o Direito e as profissões jurídicas também sofrem e seguirão continuamente sofrendo as implicações do surgimento e da integração das TICs à realidade. Nesse contexto, a discussão presente em torno da adequação do ensino jurídico à uma realidade influenciada por tecnologias digitais torna-se urgente. A construção de uma sociedade da informação traz desafios éticos e jurídicos e a necessidade de preparar bacharéis com relevância profissional em um mercado em que várias atividades tem sido delegadas a computadores ressaltam que repensar o ensino do Direito trata-se de uma necessidade premente.

No campo da tecnologia, fala-se na ocorrência de uma reontologização da realidade, diante do surgimento de novas perspectivas envolvendo o espaço, o indivíduo e o tempo. Observam-se, nesse novo contexto, a desmaterialização de processos e objetos físicos, a capacidade de objetos/máquinas interagirem entre si de forma independente e direta, as adaptações do ambiente físico para melhor desempenho das TICs. Vários fenômenos podem ser observados com os avanços das tecnologias digitais. E, diante da velocidade dessas mudanças, como sustenta Luciano Floridi, as raízes conceituais, éticas e culturais ainda estão em construção, apesar da rápida integração das tecnologias no dia a dia. Os campos teórico, filosófico e jurídico estão em desenvolvimento. A análise das implicações dessas transformações, dos riscos e dos benefícios a curto e longo prazo pode demandar tempo. Não obstante, faz-se essencial que algumas ações no presente sejam concretizadas, como no caso do ensino jurídico, sob o risco de uma omissão levar a resultados catastróficos e incontornáveis.

O Direito, as funções e as formas de exercício das profissões jurídicas têm exigido ajustes contínuos. O preparo do bacharel em Direito requer um olhar para essa nova realidade, em constante transformação. No entanto, essa discussão é complexa, pois envolve a superação de uma cultura construída e reproduzida há décadas, sustentada por docentes, discentes e instituições de ensino que, em sua maioria, seguem compreendendo que um modelo dogmático baseado em aulas expositivas é ainda uma forma pedagógica aceitável e não indesejada, de

formação jurídica. Apesar da complexidade, essa questão precisa ser enfrentada o quanto antes, considerando a velocidade das transformações e as contínuas mudanças sobre a prática jurídica. Há riscos envolvendo o ingresso, no mercado de trabalho, a cada ano, de um grande número de bacharéis, provenientes das milhares de faculdades de Direito do país, que receberam uma formação com baixo potencial de atender às demandas de uma sociedade da informação e, muito menos, capaz de influenciar em sua configuração.

No contexto tecnológico, surgem demandas de natureza regulatória, diante da reconfiguração da realidade e do surgimento de situações inéditas, que passam a requerer por soluções jurídicas mais ajustadas a essa nova conjuntura. Nesse cenário, um modelo de ensino em que se mede o sucesso do estudante pela sua capacidade de decorar conceitos e conteúdos, possivelmente, pouco teria a contribuir para a formação de um profissional com atuação ativa e significativa na conformação de uma sociedade da informação. Essa questão se torna especialmente relevante ao observarmos que cargos-chave dos poderes da República e da iniciativa privada – como magistrados, advogados, membros do Ministério Público, servidores da área jurídica – são ocupados exclusivamente por bacharéis em Direito. Além disso, vale salientar a automação de inúmeros procedimentos que antes eram atribuídos a bacharéis recém-formados, evidenciando a eficiência, cada vez maior, de computadores em termos de rapidez e precisão. Ferramentas baseadas em inteligência artificial têm, cada vez mais, demonstrado capacidade para executar atividades complexas, envolvendo, por exemplo, análises e auxílio na tomada de decisões. Esses aspectos ressaltam os desafios profissionais a serem enfrentados pelos profissionais da área do Direito, principalmente os novos ingressantes no mercado de trabalho, o que põe em evidência, portanto, a relevância de uma formação jurídica que ultrapasse uma mera absorção, frequentemente temporária, de normas jurídicas e conceitos fragmentados.

Nesta pesquisa, indicou-se a formação por competências como uma possível ferramenta para sua renovação e adequação à realidade informacional. Essa abordagem pedagógica posiciona o estudante como protagonista de seu aprendizado, com a sua participação sendo impulsionada por técnicas destinadas a incentivá-lo a agir ativamente, permitindo-lhe, assim, adquirir competências previamente estabelecidas como relevantes à sua atuação profissional futura. O docente, nesse contexto, assume o papel de facilitador, sendo responsável por estruturar a disciplina e organizar as dinâmicas propostas aos discentes. O conteúdo, nesse contexto, embora siga sendo relevante, deve ser enxergado como um meio para reforçar a aquisição de habilidade e promover o desenvolvimento de atitudes consideradas relevantes. Portanto, para alcançar os objetivos propostos pela pedagogia da formação por competências,

as metodologias ativas se apresentam como instrumentos essenciais, havendo uma ampla variedade de ferramentas que podem ser, estrategicamente, adotadas em sala de aula a fim de potencializar o processo de ensino-aprendizado.

Para sustentar a referida hipótese, as publicações oriundas do Projeto Tuning – América Latina apresentam uma pertinente contribuição do grupo qualificado de docentes participantes provenientes de instituições de várias partes do país e da América Latina e do enfoque atribuído às competências, que figuraram como um dos principais pontos trabalhados no projeto. As competências são parâmetros para guiar os processos pedagógicos. Embora o rol de competências gerais e específicas sejam delineadas no âmbito do Projeto Tuning, destacou-se o seu caráter flexível e ajustável e a necessidade de contínuas revisões. Nesse caso, a dinamicidade exalta a importância do alinhamento do rol de competências em reflexo ao momento, aos interesses e às necessidades sociais. Essa característica mostra-se compatível com o contexto de avanço das tecnologias de informação e comunicação, que têm gerado transformações contínuas sobre a realidade. Representa a capacidade de lidar com mudanças, uma pedagogia focada no desenvolvimento de competências as quais estejam mais ajustadas às circunstâncias da realidade em que se insere.

Frente a isso, entendeu-se pertinente a indicação da competência informacional como uma nova competência a ser desenvolvida nos cursos jurídicos. Baseou-se no ciclo da informação proposto por Luciano Floridi para indicar a importância da gestão responsável e eficiente da informação, competência essa que destaca habilidades e conhecimentos essenciais para atuação nas fases de criação, armazenamento, processamento, disseminação, utilização e remoção da informação. A capacidade de compreender e intervir nessas diferentes etapas habilita juristas a terem uma atuação mais consciente e com o potencial de intervir positivamente na construção de uma sociedade da informação mais justa, ética e sustentável. O Direito, na perspectiva de seu papel de regulador social, torna-se uma área-chave na conformação de inúmeras questões envolvendo o uso de dados, a inteligência artificial, a circulação de informações, a proteção do indivíduo e da sociedade. A regulação envolvendo cada uma das fases do ciclo da informação mostra-se relevante à organização e à sustentabilidade de uma sociedade imersa em uma realidade informacional. Habilidades e conhecimentos envolvendo esse aspecto durante o curso de graduação em Direito poderia resultar em uma atuação mais consciente, qualificada e informada na ocasião da prática jurídica.

O desenvolvimento de competências demanda o protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem, que pode ser impulsionado por metodologias ativas. A fim de apresentar uma visão prática em torno da hipótese desta tese, mostrou-se pertinente mencionar a

reformulação do Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília e realizar uma pesquisa qualitativa exploratória em disciplina na mesma instituição. Embora se tratem de experiências localizadas, têm o potencial de ilustrar como poderia se dar uma mudança de paradigma envolvendo a transição de um modelo dogmático de ensino para uma abordagem pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências. A reformulação do projeto pedagógico envolveu a participação de docentes e discentes, sendo essa abordagem horizontal um aspecto fundamental que favorece a adesão às suas propostas curriculares. A modernização pretendida alinha-se a uma necessidade presente e representa um passo importante a uma formação profissional mais próxima das expectativas da esfera profissional. Ademais, a pesquisa qualitativa exploratória traz resultados indicativos de que a pedagogia por competências pode contribuir para o desenvolvimento de autonomia discente e a aquisição conhecimentos, habilidades e atitudes relevantes à prática jurídica. As experiências descritas nesta tese ressaltam iniciativas para superação do ensino de viés exclusivamente dogmático, indicando a viabilidade prática de renovação da forma de preparo dos bacharéis em Direito por intermédio da pedagogia por competências.

Por fim, vale salientar que, embora viável, a mudança de cultura no ambiente acadêmico pode se mostrar essencial à reconfiguração do processo de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma cultura cultivada há décadas. A sua mudança pode demandar tempo e um grande esforço por parte dos atores envolvidos, docentes, discentes e instituições de ensino. Não obstante, vale trazer como uma reflexão final desta tese: há tempo para ser desperdiçado? Na visão da presente pesquisadora, a demora na adaptação do ensino do Direito aos rápidos avanços das TICs pode gerar danos profissionais irreparáveis a milhares de estudantes que dedicaram recursos financeiros e anos de dedicação para obter um diploma que, em última análise, pode não atender às necessidades contemporâneas do mercado de trabalho/da sociedade da informação. Assim, defende-se que a mudança requer urgência. Nesse contexto, a formação por competências apresenta-se como uma possibilidade pedagógica viável, capaz de impulsionar essa transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de. Universidade Nova no Brasil. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; ALMEIDA FILHO, Naomar de. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina, 2008. p. 252-254.

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas; CAMARGO, Sarah Bria. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: José Garcez Ghirardi e Maria Feferbaum (orgs). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: GV, 2013, p. 19-32.

ALLEN, Natasha. *AI Regulatory and Legal Issues Today: A Conversation with Natasha Allen*. Disponível em: <<https://www.foley.com/insights/publications/2024/04/ai-regulatory-legal-issues-natasha-allen/>>. Acesso em: 21 jun. 2024.

AZEVEDO, André Felipe Gomma de. *Pedagogia de competências como paradigma do processo formativo em negociação: uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília*. 2018. 289 f. Tese (Doutorado em Direito), Programa de pós-graduação em Direito, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

BENEITONE, Pablo *et al.* (Org.), *Reflexões e perspectivas do Ensino Superior na América Latina: Relatório Final – Projeto Tuning – América Latina 2004-2007*. Bilbao: Universidade de Deusto, 2007.

BEN-ARI, Daniel; FRISH, Yael; LAZOVSKI, Adam; ELDAN, Uriel; GREENBAUM, Dov. Artificial Intelligence in the Practice of Law: An Analysis and Proof of Concept Experiment. *Richmond Journal of Law & Technology*, v. 23, n. 2, 2017.

BODEN, Margaret A. *Artificial intelligence: a very short introduction*. United Kingdom: Oxford University Press, 2018.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. El formalismo, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho en latinoamérica. In: *Derecho y pueblo Mapuche: aportes para la discusión*. Santiago: Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, 2013.

BOYLE, James. Foucault in cyberspace: Surveillance, sovereignty, and hardwired censors. In: *Law and Society Approaches to Cyberspace*. Routledge, 2017. p. 190. Disponível: <https://scholarship.law.duke.edu/faculty_scholarship/619/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Que futuro projetar para o ensino jurídico? In: *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. Maria de Paula Dallari Bucci; Rodrigo Pagani de Souza (orgs.). Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 16.

BUOCZ, Thomas Julius. *Artificial Intelligence in Court: Legitimacy Problems of AI Assistance in the Judiciary*. [s.l.], v. 2, n. 1, p. [s.p.], Spring, 2018.

BURSTYNER, Naomi; SOURDIN, Tania; LIYANAGE, Chinthaka; OFOGHI, Bahadorreza; ZELEZNIKOW, John. Using Technology to Discover More about the Justice System. *Rutgers Computer & Technology Law Journal*, v. 44, p. 1, 2018.

CAMPANATO, Valter. *Com reprovação em alta, candidatos fazem prova da OAB neste domingo*. Metrôpoles, Brasília, 24 mar. 2024. Disponível em: <https://www.metropoles.com/brasil/com-reprovacao-em-alta-candidatos-fazem-prova-da-oab-neste-domingo>. Acesso em: 1 ago. 2024.

CAPURRO, Rafael. *Interpreting the Digital Human*. 2010. Disponível em: <http://www.capurro.de/wisconsin.html>>. Acesso em 27 abr. 2023.

COMÉRCIO, Murilo Siqueira; ALVES, Eliete Tavelli. Os impactos da lei geral de proteção de dados nas relações de trabalho: a tutela protetiva dos dados pessoais do trabalhador. In: Murilo Siqueira Comércio e Tainá Aguiar Junquilho (orgs.). *Direito e tecnologia: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, pp. 121-153.

COLLINGRIDGE, David. *The Social Control of Technology*. New York: St. Martin's Press; London: Pinter. 1980.

COOK; DIAMOND; HALL et al. *The gender earnings gap in the gig economy: Evidence from over a million rideshare drivers*. Disponível em: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w24732/w24732.pdf>. Acesso em 13 mai. 2024.

COSTA, Henrique Araújo. Jurisprudência do STJ by LexGPT. Disponível em: <https://gpts.app.br/r/6f287efb?m=7553fc97-0dc1-468b-8cc2-b436b37f7009>>. Acesso em jun. 2024.

COSTA, Henrique Araújo. Gamificação na sala de aula: para além do Kahoot! 2022. Disponível em: <https://henarcos.com.br/gamificacao-na-sala-de-aula-2/>. Acesso em: dez/2024.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. *A educação jurídica e a crise brasileira*. Revista Forense, n. 159, p. 453, 1955. Republicado em: Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito, v. 3, Rio de Janeiro, fev. 2009.

DABASS, Jyoti; DABASS, Bhupender Singh. *Scope of Artificial Intelligence in Law*. Preprints, 2018. Disponível em: <https://www.preprints.org/manuscript/201806.0474/v1>. Acesso em: 17 jun. 2024.

D'AREDE, Arthur de Oliveira. *Educação jurídica e aproximação à pesquisa: a Faculdade de Direito da Universidade de Brasília no ano de 2022 e as metodologias empregadas nas monografias de final de curso*. 2023. 121 f. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

DELORS, Jacques et al. *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1999. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 21 dez. 2024.

DEVINS, Caryn; FELIN, Teppo; KAUFFMAN, Stuart; KOPPL, Roger. *The Law and Big Data*, 27 Cornell J. L. & Pub. Pol'y 357 (2017)

ENGELMANN, Wilson; WERNER, Deivid Augusto. Inteligência artificial e direito. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 145-174.

FALCÃO, Joaquim. Ensino Jurídico líquido e movente. In: *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. Maria de Paula Dallari Bucci; Rodrigo Pagani de Souza (orgs.). Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 45-56.

FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico: uma releitura de San Tiago Dantas. In: In: DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago; FALCÃO, Joaquim; STUCKEY, Roy; et al. *Educação e Direito*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 1. ed., 2010. v. 3, p. 39-80.

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, n. 21, p. 45-68, 1986. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:redes.virtual.bibliotecas:livro:1987;000094642>. Acesso em: 1 ago. 2024.

FARRANHA, Ana Cláudia; BATAGLIA, Murilo Borsio. Algoritmos, Administração Pública e Judiciário: reflexões advindas do projeto Constituição Anotada. In: Murilo Siqueira Comércio; Tainá Aguiar Junquilha (orgs.). *Direito e tecnologia: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, pp. 199-220.

FELIX, Loussia Penha Musse. Formação em Direito no Brasil: perspectivas em torno de uma ruptura e seus partícipes. In: *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. Maria de Paula Dallari Bucci; Rodrigo Pagani de Souza (orgs.). Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 57-74.

FELIX, Loussia Penha Musse; AZEVEDO, André Gomma. Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills. *Tuning Journal for High Education: research in curriculum development*. Disponível em: <<http://www.tuningjournal.org/article/view/81/120>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

FELIX, Loussia P.M. *Competências no Processo de Formação do Bacharel em Direito - Perspectivas para Integração das Demandas Relativas ao Estudante e às Carreiras Jurídicas*. Revista Direito GV, v. 2, p. 01-09, 2008.

FELIX, Loussia P. M., et al. *Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho*. Universidad de Deusto, 2014.

FELIX, Loussia P.M. Meta-perfil del área de Derecho. In: Pablo Beneitone; Julia González y Robert Wagenaar. (Org.). *Meta-perfiles y perfiles - Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. 1ed. Bilbao: Publicaciones de la Universidad de Deusto - Bilbao, 2014, v. 1, p. 65-78.

FELIX, Loussia Penha Musse. Competências no processo de formação do bacharel em Direito: perspectivas para integração das demandas relativas ao estudante e às carreiras jurídicas. *Boletim Educação Jurídica*, v. 2, n. 2, p. 1-10, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://direito.ufersa.edu.br/wp-content/uploads/sites/35/2017/04/Loussia-Felix.-COMPET%C3%84NCIAS-NO-PROCESSO-DE-FORMACAO-DO-BACHAREL-EM-DIREITO..pdf>. Acesso em: 17 dez. 2024.

FELIX, Loussia P.M. *Um olhar para além da crise*. Getulio, São Paulo, v. 2, n. 7, p. 42-43, jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/getulio/article/view/61527>. Acesso em: 1 ago. 2024.

FEFERBAUM, Marina et al. *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

FEFERBAUM, Marina; RADOMYSLER, Clio Nudel; KLAFKE, Guilherme Forma; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Ensino Jurídico e Inovação: Dicas Práticas e Experiências Imersivas*. 1. ed. São Paulo: Almedina, 2020.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente*. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 71-94.

PHILLIPS-WREN, Gloria. AI tools in decision making support systems: a review. In: *International Journal on Artificial Intelligence Tools*, vol. XX, n. X, 2012, pp. 1-13.

FLORIDI, Luciano. *Information: a very short introduction*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2010.

_____. *The ethics of information*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2015a.

_____. *The fourth revolution: how the infosphere is reshaping human reality*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2014.

_____. *The philosophy of information*. Oxford, UK: Oxford University Press, 2011.

_____. *What is the Philosophy of Information?* *Metaphilosophy*, v. 33, n. 1-2, p. 123-145, 2002.

_____. *The onlife manifesto*. New York: Springer, 2015b. Disponível em: <<https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-04093-6>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

_____. Information ethics: on the Philosophical foundation of computer ethics. In: *Ethics and information technology*, v.1, p. 37-56, 1999.

_____. *Luciano Floridi: a inteligência artificial já faz parte do nosso cotidiano*. Entrevista, 2020. Disponível em: <https://www.insurgencia.org/blog/luciano-floridi-a-inteligencia-artificial-ja-faz-parte-do-nosso-cotidiano>. Acesso em 05 jul. 2023.

_____. *AI as Agency Without Intelligence: on ChatGPT, Large Language Models, and Other Generative Models*, 2023. Disponível em: <<https://link.springer.com/article/10.1007/s13347-023-00621-y>>. Acesso em 07 jul. 2023.

FLORIDI, Luciano. Information ethics: an environmental approach to the digital divide. In.: *Philosophy in the Contemporary World*, Volume 9, Number 1, Spring-Summer, 2001.

FLORIDI, Luciano. *The Green and the blue: digital politics in philosophical discussion*. 2022. Disponível em: <https://philarchive.org/archive/FLOTGA-2>. Acesso em jul. 2023.

FRAZÃO, Ana. Responsabilização civil de administradores de sociedades empresárias por decisões tomadas com base em sistemas de inteligência artificial. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 501-541.

FRAZÃO, Ana. A nova Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais - Principais repercussões para a atividade empresarial: perspectivas a respeito da eficácia do direito à explicação e à oposição diante de decisões totalmente automatizadas. 2018. Disponível em: <https://www.professoraanafrazao.com.br/files/publicacoes/2019-10-28-A_nova_Lei_Geral_de_Protecao_de_Dados_Pessoais_Principais_repercussoes_para_a_atividade_empresarial_perspectivas_a_respeito_da_eficacia_do_direito_a_explicacao_e_a_oposicao_o_diante_de_decisoess_totalmente_automatizadas_Parte_XVII.pdf>. Acesso em 26 jun. 2024.

GAJARDONI, Fernando da Fonseca; OLIVEIRA JUNIOR, Zulmar Duarte de. Perpetuatio

iurisdictionis ou perpetuação do juiz natural?. *Revista de Processo*, v. 231/2014, p. 57-72.

GHIRARDI, José Garcez. A dimensão política do ensino jurídico. In: *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. Maria de Paula Dallari Bucci; Rodrigo Pagani de Souza (orgs.). Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022, p. 79.

GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de Ensino em Direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Almedina, 2020.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 18 mar. 2015.

GHIRARDI, José Garcez. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 113, pp. 379-404, jul./dez. 2016.

GHIRARDI, José Garcez (Coord.). Metodologia de ensino jurídico no Brasil: Estado da arte e perspectivas. Exposições, debates e relatos do workshop nacional de metodologia de ensino. Seminário 31, Rio de Janeiro: *Cadernos Direito GV*, v. 6, n. 5, set. 2009.

GHIRARDI, José Garcez. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV direito SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1160-1177, jul./set., 2020.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, n. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016.

GHIRARDI, José Garcez. O desafio de institucionalizar inovações no ensino superior: a experiência da FGV direito SP. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 18, n.3, p. 1160-1177, jul./set., 2020, Disponível em: <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i3p1160-1177>. Acesso em 3 ago. 2024.

GOMMA DE AZEVEDO, André (Org.) Manual de Mediação Judicial [6a ed.]. Brasil: Conselho Nacional de Justiça, 2016.

HARTMANN, Gabriel Henrique; PIAIA, Thami Covatti. Ética na inteligência artificial: desafios e perspectivas à web semântica. In: Fabiano Hartmann Peixoto (org.). *Inteligência artificial: estudos de inteligência artificial*. Curitiba: Alteridade, 2021, pp. 91-111.

HARTMANN PEIXOTO, Fabiano. *Inteligência artificial e direito: convergência ética e estratégica*. Curitiba: Alteridade, 2020.

HARTMANN PEIXOTO, Fabiano; SILVA, Roberta Zumblick Martins da. *Inteligência artificial e Direito*. Curitiba: Alteridade, 2019.

HECK, Ralph Leal. A emergência de uma Ética da Informação. *Perspectivas*, Palmas, v. 7, n. 2, p. 347-374, 2022. Disponível em: <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/perspectivas/article/view/14713>>. Acesso em: 13 abr. 2023.

KATSH, Ethan; RABINOVICH-EINY, Orna. *Digital justice: technology and the internet of disputes*. Oxford University Press, 2017.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 202.

LANÇA, Hugo Cunha. *A regulação dos conteúdos disponíveis na internet: a imperatividade de proteger as crianças*. Tese de doutorado. Universidade do Porto. Disponível em: <https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/20.500.12207/4484/1/Hugo%20Lan%C3%A7a.pdf>. Acesso em 05 jul. 2023, p. 23.

LANEY, Doug. *3D Data Management: Controlling Data Volume, Velocity and Variety*. In: *Blog Gartner*, 2001. Disponível em: <<https://blogs.gartner.com/doug-laney/files/2012/01/ad949-3D-Data-Management-Controlling-Data-Volume-Velocity-and-Variety.pdf>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

LEE, Kay-fu. *Inteligência artificial: como os robôs estão mudando o mundo, a forma como amamos, nos relacionamos, trabalhamos e vivemos*. Traduzido por Marcelo Barbão. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

LIMA, Jhébica Luara Alves de. *Clínicas jurídicas na educação em Direito no Brasil: perfis profissionais e metodologias de formação*. 2021. 261 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

MAHARG, Paul. *Transforming Legal Education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*. Burlington, EUA, 2007.

MELLO FILHO, Álvaro. Novas diretrizes para o ensino jurídico. *Revista dos Tribunais*, v. 72, p. 99-106, out./dez. 1993. Disponível em: DTR\1993\700.

MARTINS, Angela do Socorro Paiva Ferreira. *Educação judicial como estratégia de desenvolvimento organizacional: sua contribuição para o programa de gestão por competência do Poder Judiciário*. 2023. 128 f., il. Dissertação (Mestrado em Direito) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

MARTINS, Guilherme Magalhães. O geopricing e o geoblocking e seus efeitos nas relações de consumo. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 651-668.

MOMO, Maria Vitória Galvan; BONE, Leonardo Castro de. A proteção dos dados pessoais enquanto direito fundamental: um olhar à luz do direito comparado. In: Murilo Siqueira Comércio e Tainá Aguiar Junquillo (orgs.). *Direito e tecnologia: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, pp. 23-53.

MORAES, João Antônio de. *O paradigma da complexidade e a ética informacional*. Campinas: Unicamp, Centro Lógica, Epistemologia e História da Ciência, 2019.

MUSIANI, Francesa. *Architecture Décentralisée Et Services Internet*. Paris: Presses des Mines, Collection sociales, 2015.

MULHOLLAND, Caitlin; FRAJHOF, Isabella Z. Inteligência artificial e a lei geral de proteção de dados pessoais: breves anotações sobre o direito à explicação perante a tomada de decisões por meio de machine learning. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 267-292.

NOGUEIRA, Jailson Alves. *Educação jurídica: da aderência ao sistema de avaliação à formação por competências - uma experiência de suas possibilidades de inovação na Faculdade de Direito da UnB*. 2023. 178 f. Tese (Doutorado em Direito) - Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB. Disponível em: <http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso em: fev. 2015.

OLIVEIRA, Ramon Rebouças Nolasco de. *Educação jurídica em contextos de inovação pedagógica e sociocultural: a experiência brasileira nas perspectivas docente e discente da FD-UnB e UFERSA*. 2019. 509 f., il. Tese (Doutorado em Direito)—Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PASQUALE, Frank. *The black box society. The secret algorithms that control money and information*. Cambridge: Harvard University Press, 2015.

PERRENOUD, Philippe. *Construir competências é virar as costas aos saberes?*. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 24 jul. 2018.

POLONSKI, Slava. *Mitigating algorithmic bias in predictive justice: 4 design principles for AI fairness*. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/p/d2227ce28099>>. Acesso em 25 jun. 2024.

RADOMYSLER, Clio Nudel; FEFERBAUM, Marina. Mudanças tecnológicas na profissão jurídica: um olhar sobre o ensino do direito. In: SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina (org.). *Transformações no ensino jurídico* [recurso eletrônico]. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. p. 35-55.

RANIERI, Nina. O Estado no ensino jurídico: conexões muito além das aparentes. In: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de (orgs.). *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. p. 201-205.

RODRIGUEZ, Caio Farah. O ensino jurídico e o Brasil como problema: anotações preliminares. In: BUCCI, Maria de Paula Dallari; SOUZA, Rodrigo Pagani de (orgs.). *O ensino jurídico no bicentenário da independência*. 1. ed. Belo Horizonte, São Paulo: D'Plácido, 2022. p. 93-104.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Por uma pedagogia da incerteza*. Cadernos Direito GV, São Paulo, v. 5, p. 29-36, 2005.

ROVER, Aires José. Machine learning no Poder Judiciário: uma biblioteca temática, ano 2020. In.: Fabiano Hartmman Peixoto (org). *Inteligência artificial: estudos de inteligência artificial*. Curitiba: Alteridade, 2021, pp. 15-36.

RUSSEL, Stuart. Q & A: The future of artificial intelligence. University of Berkeley, 2016. Disponível em: <<https://people.eecs.berkeley.edu/~russell/research/future/q-and-a.html>>. Acesso em: 05 jul. 2023.

SANTANA, Paulo Campanha; RICARTE, Beatriz da Silva. O discurso de ódio nas redes sociais: há limite à liberdade de expressão? In: Murilo Siqueira Comércio e Tainá Aguiar Junquilha (orgs.). *Direito e tecnologia: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2021, pp. 79-101.

SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina; COSTA, Enya Carolina Silva da; SILVEIRA, Ana Carolina Rodrigues Dias. Introdução. In: SILVA, Alexandre Pacheco da; FABIANI, Emerson Ribeiro; FEFERBAUM, Marina (org.). *Transformações no ensino jurídico* [recurso eletrônico]. São Paulo: FGV Direito SP, 2021. p. 13-17.

SULEYMAN, Mustafa; BHASKAR, Michael. *The Coming Wave: Technology, Power, and the Twenty-first Century's Greatest Dilemma*. Crown, 2023.

SULEYMAN, Mustafa. My new Turing test would see if AI can make \$1 million. MIT Technology Review, 2023. Disponível em: <<https://www.technologyreview.com/2023/07/14/1076296/mustafa-suleyman-my-new-turing-test-would-see-if-ai-can-make-1-million/>>. Acesso em: 07 mai. 2024.

SULLIVAN, Josh; ZUTAVERN, Angela. *The mathematical corporation: where machine intelligence + human ingenuity achieve the impossible*. New York: PublicAffairs, 2017.

SUSSKIND, Richard. *Online Courts and the future of justice*. Oxford University Press, 2019.

SUSSKIND, Richard. *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*. United Kingdom: Oxford University Press, 2017.

STANKOVIC, Mirjana *et al.* Exploring Legal, Ethical and Policy Implications of Artificial Intelligence. In *Global Forum on Law, Justice and Development*. White Paper, 2017.

TEFFÉ, Chiara Spadaccini de; AFFONSO, Filipe José Medon. A utilização de inteligência artificial em decisões empresariais: notas introdutórias acerca da responsabilidade civil dos administradores. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 463-499.

TURING, Alan M. *Machinery And Intelligence*. Disponível em: <<https://academic.oup.com/mind/article/LIX/236/433/986238>>. Acesso em 11 mai 2023.

VERONESE, Alexandre; SILVEIRA, Alessandra; LEMOS, Amanda Nunes Lopes Espiñeira. Inteligência artificial, mercado único digital e a postulação de um direito às inferências justas e razoáveis: uma questão jurídica entre a ética e a técnica. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.). *Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade*. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 231-266.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. *Revista de Direito Administrativo*, Rio de Janeiro, v. 261, p. 375-407, set./dez. 2012.

WEISER, Mark. *The computer for the 21st Century*. 1991. Disponível em: <<https://web.stanford.edu/class/cs240e/papers/weiser.pdf>>. Acesso em 08 jun. 2022.

WIENER, Nobert. *Cybernetics or control and communication in the animal and the machine*. Massachusetts: MIT Press. 1961. Disponível em: <https://uberty.org/wp-content/uploads/2015/07/Norbert_Wiener_Cybernetics.pdf>. Acesso em 27 abr. 2023.

WIMMER, Miriam. Responsabilidade de agentes empresariais por ilícitos administrativos praticados por sistemas de inteligência artificial. In: Ana Frazão; Caitlin Mulholland (Orgs.).

Inteligência artificial e direito: ética, regulação e responsabilidade. São Paulo: Thomson Reuters Brasil, 2020, pp. 375-397.

ZITTRAIN, Jonathan. *From Technical Debt to Intellectual Debt in AI*. Medium, 24 jul. 2019. Disponível em: <https://medium.com/berkman-klein-center/from-technical-debt-to-intellectual-debt-in-ai-e05ac56a502c>. Acesso em: 28 jan. 2025.

ZUGMAN, Daniel Leib; BASTOS, Frederico Silva. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (org.). *Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º seminário ensino jurídico e formação docente*. São Paulo: Direito GV, 2013.

ANEXO 1 – PARECER CONSUBSTANCIADO

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aplicação de questionários para pesquisa qualitativa destinada ao desenvolvimento da tese com o seguinte título: "Educação Jurídica e os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação: revisitando a Pedagogia da Formação por Competências a partir de Luciano Floridi"

Pesquisador: TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 61041422.9.0000.5540

Instituição Proponente: Faculdade de Direito da Universidade de Brasília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.551.341

Apresentação do Projeto:

A pesquisa é apresentada da seguinte forma:

"A pedagogia da formação por competências, e a sua relação com transformações contemporâneas no modo de produção social vigente, constitui o cerne da pesquisa ora em exame. Objetiva-se empreender análise crítica com intuito de verificar o seu nível de aderência à realidade informacional (termo utilizado pelo filósofo da informação, Luciano Floridi, adotado como referencial teórico basilar da pesquisa), mais especificamente, a verificação do potencial das metodologias ativas no desenvolvimento de competências e habilidades demandadas dos futuros bacharéis em direito. Portanto, toma-se como ponto de partida o seguinte problema de pesquisa: tendo em vista os recentes avanços nas tecnologias da informação, e o seu impacto na área do Direito, a pedagogia por competências, nos moldes traçados no âmbito do Projeto ALFATuning, pode se adequar à "era da informação" estruturada por Luciano Floridi?"

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE **CEP:** 70.910-900
UF: DF **Município:** BRASÍLIA
Telefone: (61)3107-1592 **E-mail:** cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.551.341

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisa se propõe a analisar, na perspectiva da filosofia e ética da informação, em que medida as competências elaboradas no âmbito do Projeto ALFA-Tuning se adequam à nova era da informação no campo da formação jurídica brasileira

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios da pesquisa consistem em produzir novas informações, novos conhecimentos e novas lentes teóricas sobre o ensino e a aprendizagem do Direito no Brasil. Os riscos da pesquisa são descritos como mínimos, pois envolverá apenas a realização de questionários online a serem realizados com alunos submetidos aos métodos inovadores de ensino-aprendizagem propostos pela pesquisa. O preenchimento do questionário será voluntário e as respostas serão anonimizadas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto envolve riscos mínimos, considerado que não promoverá interação com pessoas em situação de vulnerabilidade, mas sim com estudantes de nível superior que têm, em princípio, plenas condições de compreender eventuais riscos que a sua participação na pesquisa possam acarretar. Ademais, os participantes são informados dos eventuais riscos da pesquisa e serão informados de que sua participação é voluntária.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória foram apresentados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este projeto foi aprovado pelo CEP/CHS. O projeto está apto, do ponto de vista ético, a ser executado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1983191.pdf	27/07/2022 08:27:41		Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	27/07/2022 08:26:54	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Cronograma	8_Cronograma.pdf	27/07/2022	TAYNARA TIEMI	Aceito

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

**INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS E SOCIAIS DA
UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA -
UNB**



Continuação do Parecer: 5.551.341

Cronograma	8_Cronograma.pdf	08:25:26	ONO MIRANDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	7_Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_TCLE.pdf	27/07/2022 08:25:02	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	6_Carta_de_revisao_etica.pdf	27/07/2022 08:24:26	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	5_Curriculo_lattes_pesquisadora.pdf	27/07/2022 08:22:46	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	4_Aceite_institucional.pdf	27/07/2022 08:20:49	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	3_Questionario_instrumento_de_coleta_de_dados.pdf	27/07/2022 08:20:10	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	2_Folha_de_rosto.pdf	27/07/2022 08:18:57	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Outros	1_Carta_de_encaminhamento_CEP_CHS.pdf	27/07/2022 08:18:17	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	0_Projeto_CEP_detalhado.pdf	26/07/2022 18:50:33	TAYNARA TIEMI ONO MIRANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

BRASILIA, 28 de Julho de 2022

Assinado por:
MARCIO CAMARGO CUNHA FILHO
(Coordenador(a))

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - FACULDADE DE DIREITO - SALA BT-01/2 - Horário de
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3107-1592 E-mail: cep_chs@unb.br

ANEXO 2 – ACEITE INSTITUCIONAL – FD/UnB

ACEITE INSTITUCIONAL

Daniela Marques de Moraes manifesta, como Diretora da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, acordo com a realização da pesquisa "Aplicação de questionários para pesquisa qualitativa destinada ao desenvolvimento da tese com o seguinte título: Educação Jurídica e os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação: revisitando a Pedagogia da Formação por Competências a partir de Luciano Floridi", de responsabilidade da pesquisadora *Taynara Tiemi Ono Miranda*, estudante de doutorado no Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, realizada sob orientação da Professora Doutora Loussia Penha Musse Félix, após revisão e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília.

O estudo envolve a aplicação de questionários a discentes que cursarem a disciplina "Atualização e Prática no Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil". A pesquisa terá a duração de 1 ano, com previsão de início em dezembro/2022 e término em dezembro/2023. É possível que a aplicação dos questionários se inicie em setembro/2022 caso já tenha havido a aprovação da pesquisa pelo CEP.

Eu, Daniela Marques de Moraes manifesta, como Diretora da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, declaro conhecer e cumprir as resoluções éticas brasileiras, em especial as Resoluções CNS 466/2012 e 510/2016. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados, dispondo de infra-estrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Brasília, 25 de julho de 2022.

Daniela Marques de Moraes
Nome da responsável pela instituição

Daniela Marques de Moraes
Assinatura e carimbo da responsável pela
instituição FUB 1073702

ANEXO 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Aplicação de questionários para pesquisa qualitativa destinada ao desenvolvimento da tese com o seguinte título: Educação Jurídica e os avanços das Tecnologias de Informação e Comunicação: revisitando a Pedagogia da Formação por Competências a partir de Luciano Floridi”, de responsabilidade da pesquisadora *Taynara Tiemi Ono Miranda*, estudante de doutorado no Programa de Pós-graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

Busca-se com a presente pesquisa obter a percepção dos estudantes em relação (i) à capacidade de continuidade de seu aprendizado mesmo após a finalização da disciplina, (ii) à aprendizagem da matéria (Princípios Constitucionais do Processo Civil); (iii) aos instrumentos pedagógicos adotados no curso; (iv) ao desenvolvimento de competências e habilidades; (v) satisfação em cursar a disciplina; (vi) à compreensão sobre a utilização das metodologias ativas em outras disciplinas do curso de direito.

Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a.

A coleta de dados será realizada por meio de aplicação de questionários. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone [61 98375-1000](tel:61983751000) ou pelo e-mail tiemi.unb@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da divulgação da tese no repositório institucional divulgada no sítio eletrônico da Biblioteca Central do Estudante – BCE, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura da pesquisadora

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXO 4– INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO)

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil

1. Idade (faixa etária)

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Abaixo de 18 anos
- ☐ Entre 18-20
- ☐ Entre 21-23
- ☐ Entre 24-26
- ☐ Entre 27-30
- ☐ Entre 31-35
- ☐ Entre 36-40
- ☐ Acima de 40

2. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Feminino
- ☐ Masculino
- ☐ Não-binário
- ☐ Prefiro não identificar

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

3. Previsão para formatura/colação de grau

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2022
- ☐ 2023
- ☐ 2024
- ☐ 2025
- ☐ 2026
- ☐ 2027
- ☐ 2028
- ☐ 2029 em diante

4. 1. Aferição de autopercepção de aprendizagem

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
- Não ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Aprendi o máximo possível nessa disciplina

5. 2. Autopercepção de continuidade do aprendizado

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
- Sinto ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Sinto que consigo dar continuidade ao aprendizado da matéria fora de sala de aula

3. Importância dos instrumentos pedagógicos

Em relação aos instrumentos pedagógicos adotados no curso, quão importante esses foram no seu processo de aprendizagem?

6. 3.1 Discussão a partir de exercícios aplicados em sala de aula

Marcar apenas uma oval.

- 1 2 3 4 5
- Desi ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito importante

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

7. 3.2 Apresentação oral de casos pertinentes à matéria (seminário)

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

8. 3.3 Pesquisa de casos nas bases de acórdãos dos tribunais

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

9. 3.4 Debates em sala de aula

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

10. 3.5 Dinâmicas envolvendo trabalho em equipe

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

11. 3.6 Aprendizado a partir de casos concretos

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

12. 3.7 Atividades simuladas

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Desi	☐	☐	☐	☐	☐	Muito importante

4. Desenvolvimento de competências

A partir do curso, qual a sua percepção quanto ao desenvolvimentos das competências a seguir:

13. 4.1 Capacidade de aplicação de conhecimentos teóricos na prática

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pou	☐	☐	☐	☐	☐	muito desenvolvidas

14. 4.2 Capacidade de trabalhar em equipes

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pou	☐	☐	☐	☐	☐	muito desenvolvidas

15. 4.3 Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Pou	☐	☐	☐	☐	☐	muito desenvolvidas

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

16. 4.4 Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

17. 4.5 Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

18. 4.6 Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

19. 4.7 Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

20. 4.8 Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

21. 4.9 Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Pou ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ muito desenvolvidas

22. 5. Quão satisfeito você está com o curso "Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil"?

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Total ☐ ☐ ☐ ☐ ☐ Muito satisfeito

23. 6. Você acredita que os instrumentos pedagógicos dedicados a uma formação por competências deveriam estar presentes em outras disciplinas do curso de Direito?

*A pedagogia da formação por competências volta-se à incorporação de estratégias de ensino dedicadas não exclusivamente à exposição de conteúdos como também ao desenvolvimento de habilidades prático-profissionais, capazes de ampliar a autonomia discente em seu processo de formação e aprendizado

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Talvez
- ☐ Prefiro não opinar

25/09/2023, 23:39

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Proc...

24. Caso queira, utilize o espaço abaixo para registrar qualquer comentário adicional

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 5 – DADOS COLETADOS

14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil

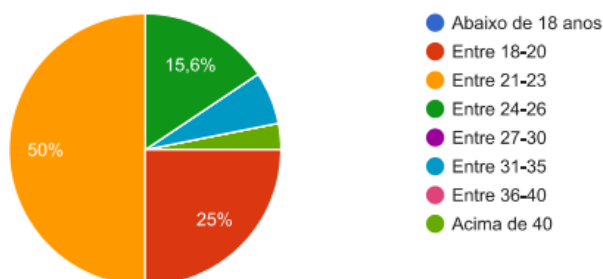
32 respostas

[Publicar análise](#)

Idade (faixa etária)

 [Copiar](#)

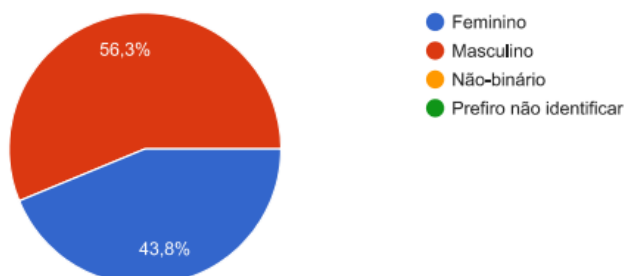
32 respostas



Sexo

 [Copiar](#)

32 respostas

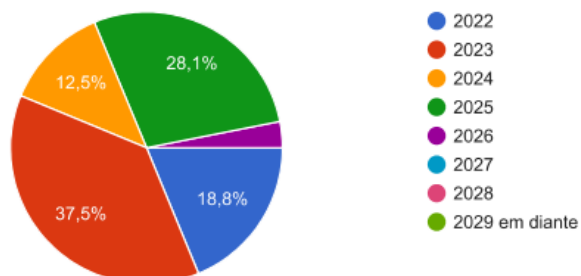


14/08/2023, 20:03

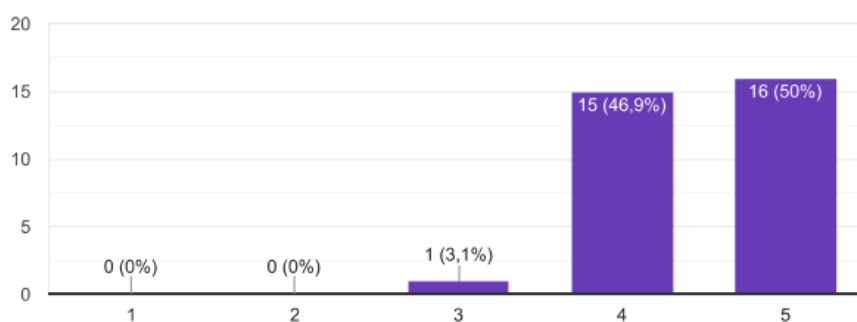
Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

Previsão para formatura/colação de grau Copiar

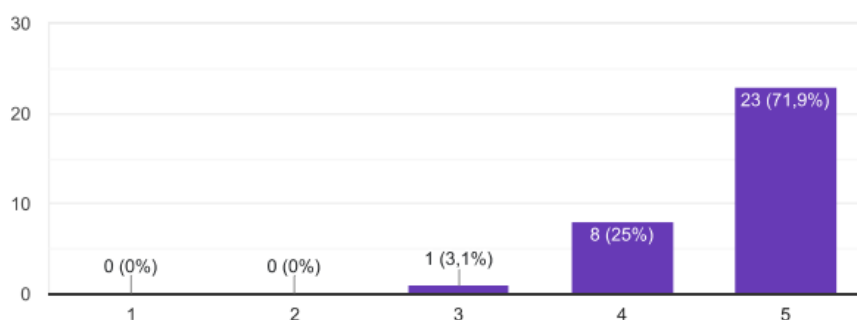
32 respostas

**1. Aferição de autopercepção de aprendizagem** Copiar

32 respostas

**2. Autopercepção de continuidade do aprendizado** Copiar

32 respostas

**3. Importância dos instrumentos pedagógicos**

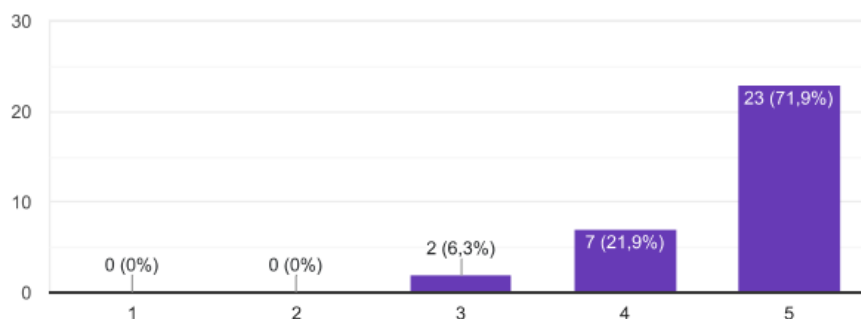
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

3.1 Discussão a partir de exercícios aplicados em sala de aula

 Copiar

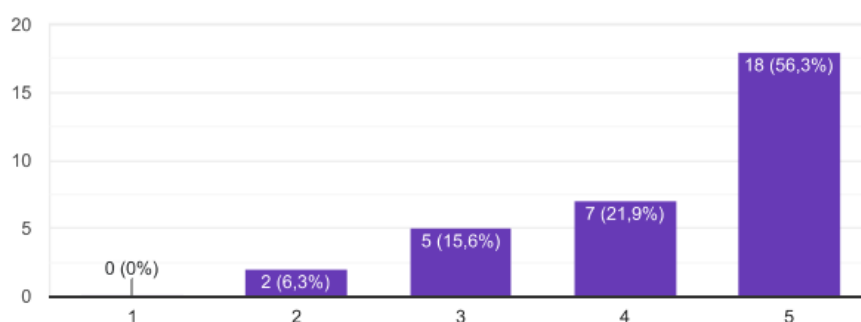
32 respostas



3.2 Apresentação oral de casos pertinentes à matéria (seminário)

 Copiar

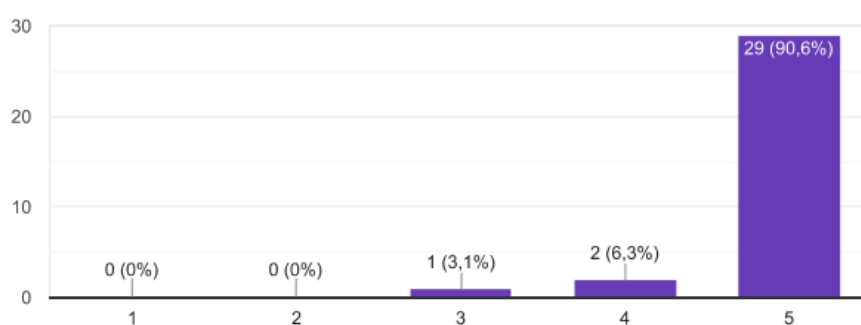
32 respostas



3.3 Pesquisa de casos nas bases de acórdãos dos tribunais

 Copiar

32 respostas



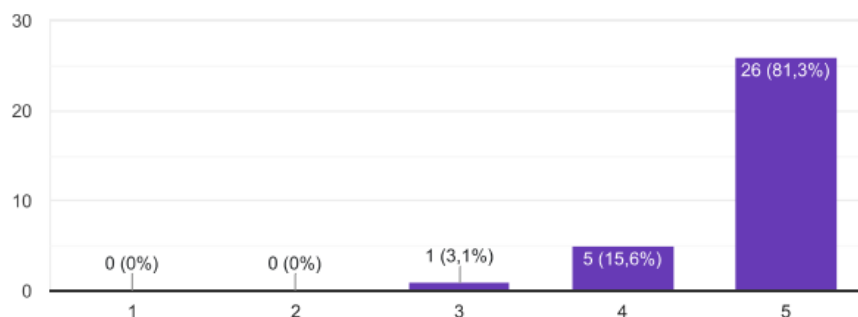
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

3.4 Debates em sala de aula

 Copiar

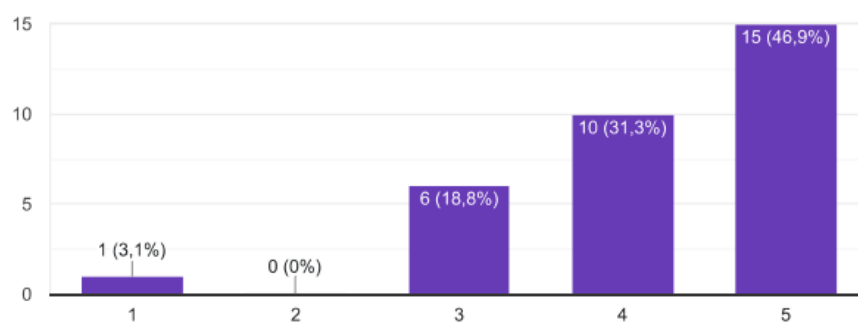
32 respostas



3.5 Dinâmicas envolvendo trabalho em equipe

 Copiar

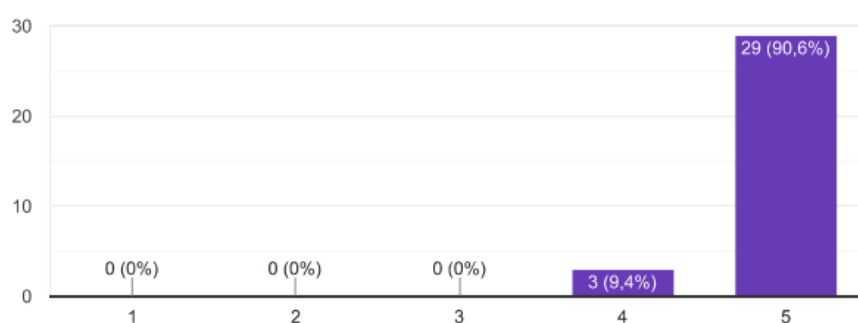
32 respostas



3.6 Aprendizado a partir de casos concretos

 Copiar

32 respostas



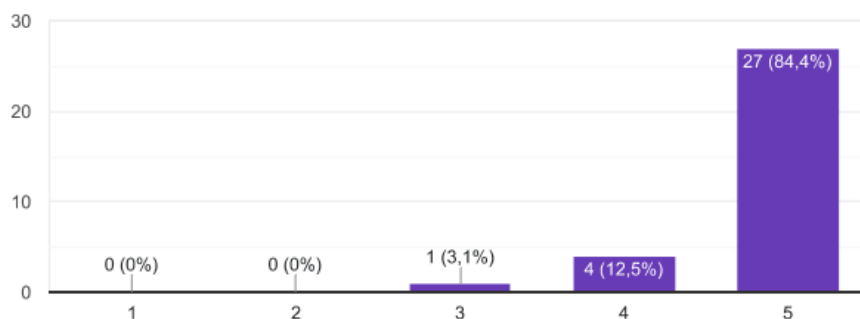
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

3.7 Atividades simuladas

 Copiar

32 respostas

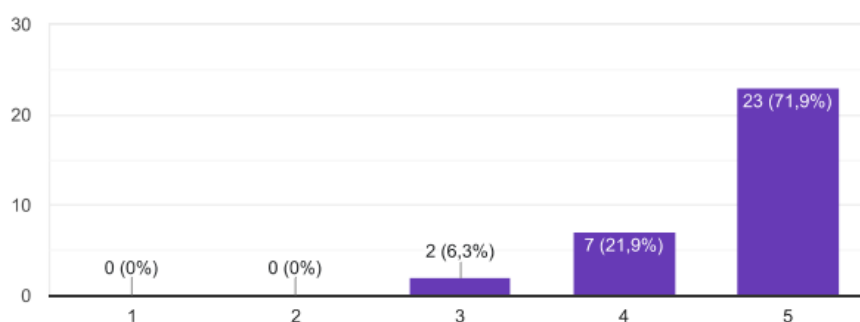


4. Desenvolvimento de competências

4.1 Capacidade de aplicação de conhecimentos teóricos na prática

 Copiar

32 respostas



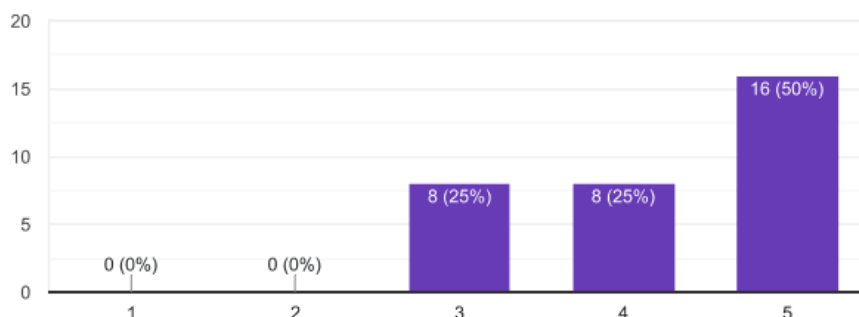
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

4.2 Capacidade de trabalhar em equipes

 Copiar

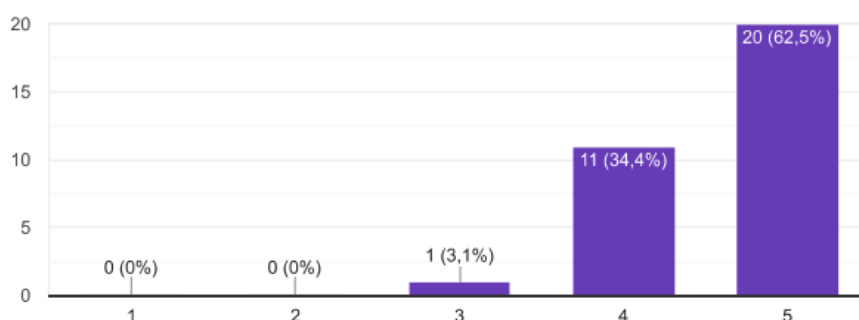
32 respostas



4.3 Capacidade de raciocinar, argumentar e decidir juridicamente

 Copiar

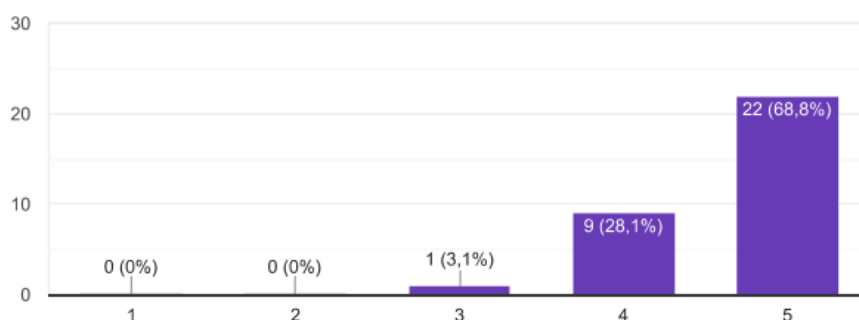
32 respostas



4.4 Promover a cultura do diálogo e o uso de meios alternativos na solução de conflitos

 Copiar

32 respostas



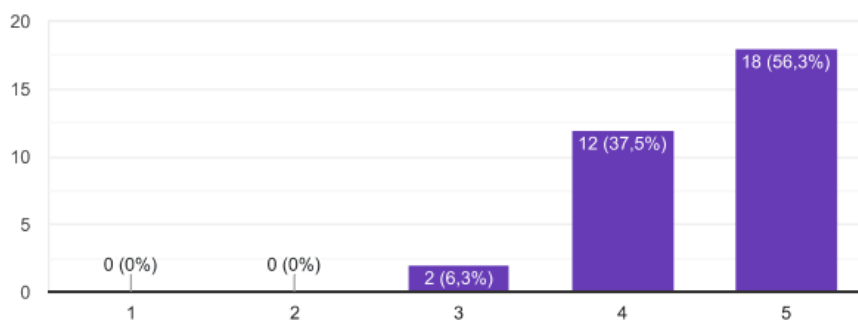
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

4.5 Capacidade de analisar criticamente situações juridicamente relevantes e contribuir para a criação de instituições e soluções jurídicas em casos gerais e específicos

 Copiar

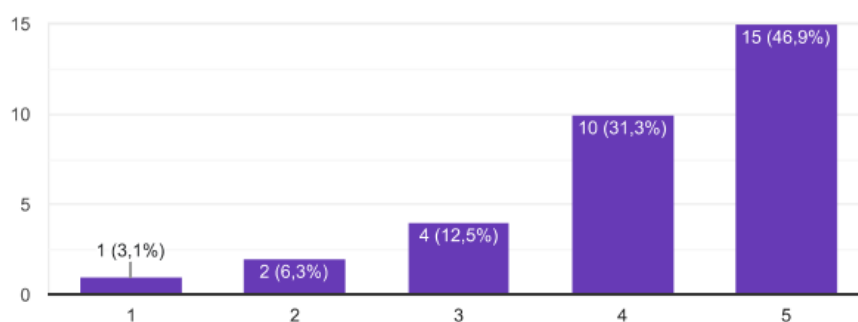
32 respostas



4.6 Capacidade para elaborar textos e expressar-se oralmente em linguagem fluida e técnica, usando termos jurídicos precisos e claros

 Copiar

32 respostas



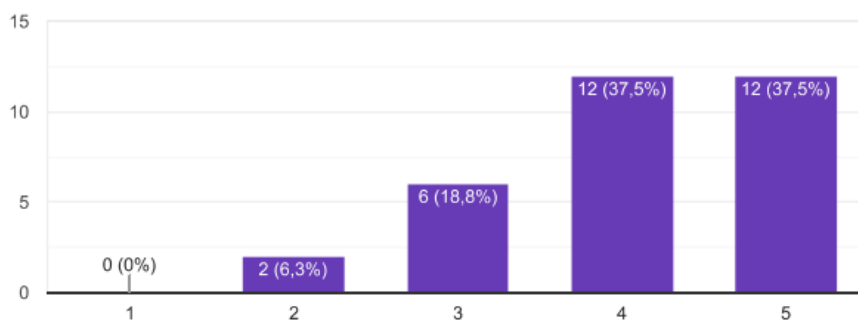
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

4.7 Capacidade de atuar válida e eficazmente em diferentes instâncias administrativas ou judiciais

 Copiar

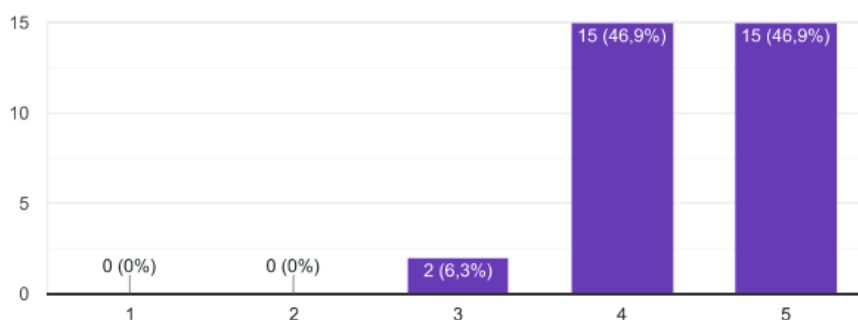
32 respostas



4.8 Capacidade para decidir se as circunstâncias de fato estão suficientemente claras para adotar-se uma decisão fundada no Direito

 Copiar

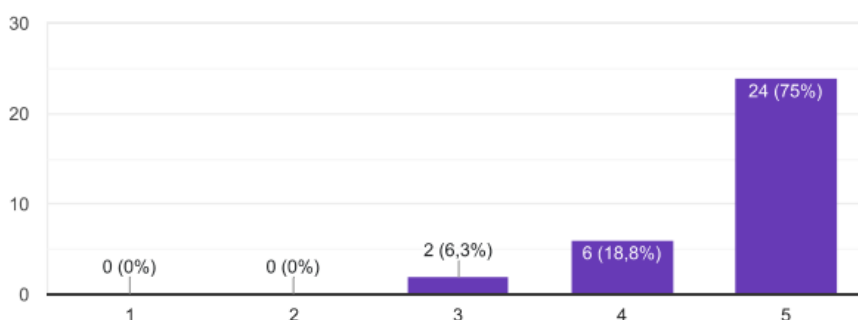
32 respostas



4.9 Atuar eticamente no exercício de suas funções profissionais

 Copiar

32 respostas



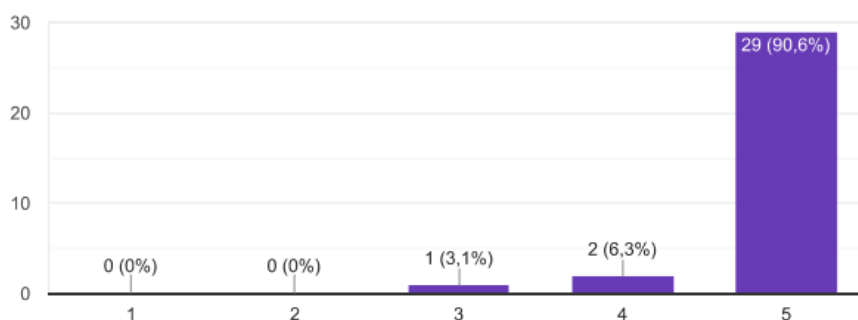
14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

5. Quão satisfeito você está com o curso "Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Processo Civil"?

 Copiar

32 respostas

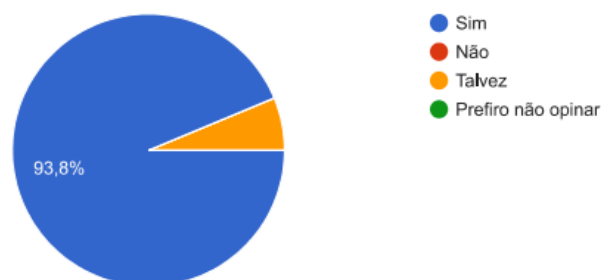


6. Você acredita que os instrumentos pedagógicos dedicados a uma formação por competências deveriam estar presentes em outras disciplinas do curso de Direito?

 Copiar

*A pedagogia da formação por competências volta-se à incorporação de estratégias de ensino dedicadas não exclusivamente à exposição de conteúdos como também ao desenvolvimento de habilidades prático-profissionais, capazes de ampliar a autonomia discente em seu processo de formação e aprendizado

32 respostas



14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

Caso queira, utilize o espaço abaixo para registrar qualquer comentário adicional

14 respostas

A professora é incrível, super simpática e notavelmente inteligente. A matéria é extremamente interessante e bem desenvolvida, de maneira muito didática e com várias formas diversas de aprendizado. Infelizmente não pude frequentar tantas aulas quanto gostaria mas aprendi o máximo possível

Ótima didática e metodologia muito bem explicada desde o início.

Acredito que as disciplinas de direito deveriam ser conduzidas a partir de casos concretos para a explicação de conceitos.

Gostei bastante da dinâmica da matéria, a professora adaptou bem as aulas às nossas dúvidas. Acho essencial que disciplinas optativas sejam mais dinâmicas, com desenvolvimento atividades diversificadas.

Certamente, foi uma das melhores disciplinas em toda graduação, justamente pela qualidade de aprendizado. Além disso, auxilia o nivelamento de todos os alunos, já que é um turma com alunos em períodos diferentes.

A disciplina Princípios Constitucionais do Processo Civil foi muito inovadora em relação aos métodos de didática empregados. Me parece que é algo mais perceptível nos alunos de pós-graduação e professores mais novos, isso porque as disciplinas que cursei com os "grandes figurões do direito", em regra, eram monótonas e puramente expositivas. Mais valeu aulas com professores em sua tenra idade do que com alguns conhecidos Ministros.

Gostei muito da metodologia desenvolvida durante as aulas e dos questionamentos e exemplos levados aos alunos, contribuíram em um muito para desenvolvermos uma visão mais crítica e dedicada ao estudo do direito. A professora sempre foi muito solícita e atenciosa com todos, de modo que mesmos em uma turma com alunos que já estão formando e outros ainda no início do curso puderam acompanhar perfeitamente.

Professora com uma didática incrível e super atenciosa com os estudantes. Foi uma experiência incrível nesse meu último semestre de UnB. :)

O semestre foi excelente! A professora ministrou a disciplina com maestria e leveza, de sorte que deixo aqui meus agradecimentos.

A matéria foi uma das melhores que já cursei na faculdade de direito!

Simplesmente a melhor disciplina da faculdade!

Considero a estruturação da matéria muito dinâmica, didática e interdisciplinar. Excelente exposição oral da docente, bem como ampla abordagem do CPC e para além do CPC.

Professora excelente, esforçada, didática e muito competente. Aulas excelentes.

14/08/2023, 20:03

Pesquisa - Pedagogia da Formação por Competências – Atualização e Prática do Direito: Princípios Constitucionais do Pro...

A disciplina é de grande importância e muitas vezes se aprende na prática. Sendo assim, uma sugestão seria trocar a apresentação de seminário por um simulado de formulação de peças e julgados.

Nas apresentações, observei que muitos colegas ficavam absortos e não ouviam as apresentações. Ou seja, só é válido para quem apresentou.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#) - [Política de Privacidade](#)

Google Formulários

