

III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

CARLOS ANDRÉ BIRNFELD

HORÁCIO WANDERLEI RODRIGUES

Todos os direitos reservados e protegidos. Nenhuma parte deste anal poderá ser reproduzida ou transmitida sejam quais forem os meios empregados sem prévia autorização dos editores.

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

Diretora Executiva - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - UNIVEM/FMU - São Paulo

Vice-presidente Norte - Prof. Dr. Jean Carlos Dias - Cesupa - Pará

Vice-presidente Centro-Oeste - Prof. Dr. José Querino Tavares Neto - UFG - Goiás

Vice-presidente Sul - Prof. Dr. Leonel Severo Rocha - Unisinos - Rio Grande do Sul

Vice-presidente Sudeste - Profa. Dra. Rosângela Lunardelli Cavallazzi - UFRJ/PUCRio - Rio de Janeiro

Vice-presidente Nordeste - Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Representante Discente:

Prof. Dra. Sinara Lacerda Andrade - UNIMAR/FEPODI - São Paulo

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - ESDHC - Minas Gerais

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UCAM - Rio de Janeiro

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - Ceará

Prof. Dr. Lucas Gonçalves da Silva - UFS - Sergipe

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UNIMAR - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Daniela Marques De Moraes - UNB - Distrito Federal

Prof. Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues - UNIVEM - São Paulo

Prof. Dr. Yuri Nathan da Costa Lannes - Mackenzie - São Paulo

Comunicação:

Prof. Dr. Liton Lanes Pilau Sobrinho - UPF/Univali - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Creusa De Araújo Borges - UFPB - Paraíba

Prof. Dr. Matheus Felipe de Castro - UNOESC - Santa Catarina

Relações Internacionais para o Continente Americano:

Prof. Dr. Heron José de Santana Gordilho - UFBA - Bahia

Prof. Dr. Jerônimo Siqueira Tybusch - UFSM - Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Paulo Roberto Barbosa Ramos - UFMA - Maranhão

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Prof. Dr. José Barroso Filho - ENAJUM

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - São Paulo

Profa. Dra. Viviane Coêlho de Séllos Knoerr - Unicuritiba - Paraná

Eventos:

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - Minas Gerais

Profa. Dra. Cinthia Obladen de Almendra Freitas - PUC - Paraná

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - Mato Grosso do Sul

Membro Nato - Presidência anterior Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UMICAP - Pernambuco

P472

Pesquisa e educação jurídica [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI

Coordenadores: Carlos André Birnfeld; Horácio Wanderlei Rodrigues – Florianópolis: CONPEDI, 2021.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5648-302-3

Modo de acesso: www.conpedi.org.br em publicações

Tema: Saúde: segurança humana para a democracia

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Nacionais. 2. Pesquisa. 3. Jurídica. III Encontro Virtual do CONPEDI (1: 2021 : Florianópolis, Brasil).

CDU: 34



III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

O Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica teve seus trabalhos apresentados à distância, de forma síncrona, por meio de plataforma virtual específica, que reuniu, ao vivo, seus integrantes na tarde do dia 25 de junho de 2021, durante o III ENCONTRO VIRTUAL DO CONPEDI, realizado entre os dias 23 a 28 de junho de 2021.

As apresentações foram divididas em quatro blocos, sendo que em cada um dos mesmos houve a exposição dos respectivos artigos aprovados, em sequência, sendo, ao final de cada bloco, aberto espaço para o respectivo debate.

Segue abaixo a descrição dos artigos apresentados, ressaltando-se que não fazem parte dos Anais aqueles direcionados diretamente à Revista de Pesquisa e Educação Jurídica do CONPEDI, em função de sua seleção especial para publicação na mesma.

No primeiro bloco foram apresentados e debatidos sete artigos, a seguir descritos:

O artigo **METODOLOGIAS EMPÍRICAS NA PESQUISA DO DIREITO: A ANÁLISE DE CONTEÚDO**, de autoria de Emerson Wendt , Ignácio Nunes Fernandes e Valquiria Palmira Cirolini Wendt, TRATA analisa os contornos da Pesquisa Empírica em Direito no Brasil, especialmente técnicas de análise dos dados e informações alcançados durante o trabalho científico. Questiona o quanto de pesquisa empírica e o quanto, dentro dela, comporta de metodologias específicas, como a análise de conteúdo, objeto do estudo, focado no evento *Sociology of Law* (de 2015 a 2019), um dos maiores eventos de sociologia jurídica no Brasil. Adota, dedutivamente, um misto metodológico de revisão bibliográfica e de análise documental dos anais do referido evento, com abordagem temática crítica sobre a técnica de análise de conteúdo no Direito.

O artigo **ÉTICA NA PESQUISA: A NECESSIDADE DE PARÂMETROS PARA O REAPROVEITAMENTO DE IDEIAS E TEXTOS COMO MEIO DE SE EVITAR O AUTOPLÁGIO**, de autoria de Stéfani Clara da Silva Bezerra , Alexandre Antonio Bruno da Silva e Amanda Ingrid Cavalcante de Moraes parte da perspectiva de que o autoplágio virou pauta de discussão nas instituições de pesquisa após a ocorrência de casos que afetaram diretamente a comunidade científica. Ressalta que a fraude não acontece simplesmente na reutilização de ideias já publicadas, mas no modo como se faz, e que o que caracteriza o

autoplágio é a divulgação parcial ou integral de obra já publicada sem a devida individualização. Postula que tal prática pode ser evitada pela adoção de diretrizes éticas e de integridade, trazidas pelo CNPq por meio da Portaria n. 085/2011.

O artigo O BOM E VERDADEIRO ESTUDO DE DIREITO COMPARADO, de autoria de Maria Gabriela Staut, tendo por premissa que num mundo cada vez mais complexo e globalizado, o direito comparado assume papel primordial na busca por soluções de outros países, parte de uma breve evolução histórica do direito comparado em busca de sua relevância para os dias atuais e seus principais objetivos, enfrentando a problemática que assumem os conceitos nos diferentes países e a importância dos variados métodos que podem ser utilizados no estudo comparativo de acordo com o objetivo pretendido. Ao final, sugere um roteiro geral a partir do qual o estudioso pode se utilizar para desenvolver um bom e verdadeiro estudo de direito comparado.

O artigo A FUNÇÃO POLÍTICO-ACADÊMICA DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR SOB A ÓTICA DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, de autoria de Franco Pereira Silva e Helena Beatriz de Moura Belle, tendo por pano de fundo a perspectiva de que a Constituição Federal de 1988 legisla sobre educação e, não raramente, o Supremo Tribunal Federal, seu intérprete máximo, é requerido a manifestar sobre este direito fundamental, tem por objetivo investigar decisões desta Corte concernentes ao papel político de instituições, como a garantia do funcionamento de Centros Acadêmicos, do Programa Universidade para Todos e o “Escola sem Partido”. Adotou método dialético, metodologia qualitativa, técnica de pesquisa em fontes primárias do direito e bibliografias especializadas. Concluiu que o Tribunal tem se posicionado pela universidade como instituição autônoma, plural e essencial no combate às desigualdades.

O artigo CINEMA E DIREITO: NOVOS DESAFIOS, de autoria de Leatrice Faraco Daros e Letícia Albuquerque, trata da problemática do ensino jurídico e aborda a utilização do cinema como ferramenta didático-pedagógica que poderá auxiliar na formação de um profissional do direito mais adequado aos desafios que a contemporaneidade propõe. Dessa forma, contextualiza o ensino jurídico no Brasil de perfil tradicional e, na sequência aborda a questão da utilização da arte no ensino do Direito, especificamente do Direito e do Cinema, apontando o Cinema como uma ferramenta didático-pedagógica capaz de trazer qualidade para o ensino jurídico. O método utilizado foi dedutivo com a técnica de pesquisa bibliográfica e documental.

O artigo O SUJEITO-CIDADÃO COMO PROTAGONISTA DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL POR INTERMÉDIO DA EDUCAÇÃO: A CONTRIBUIÇÃO DE

EDGAR MORIN, de autoria de Elouise Mileni Stecanella e Giovanni Olsson, tem como objetivo compreender como a educação contribui para que o cidadão desenvolva práticas de desenvolvimento sustentável, sob um viés de Edgar Morin. Por meio de um estudo teórico, a pesquisa utiliza a técnica bibliográfica, com emprego de obras específicas sobre a temática, além do uso de documentos de organizações internacionais direcionados ao assunto. Aduz que, por meio de ideais dispostos por Edgar Morin em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, a educação é essencial para que o sujeito-cidadão promova ações para um desenvolvimento sustentável.

O artigo DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL NO SÉCULO XXI: METODOLOGIA TRADICIONAL VERSUS METODOLOGIA PARTICIPATIVA, de autoria de Laís Sales Biermann e Denise Almeida De Andrade, busca analisar os métodos de ensino participativo, a partir de uma análise comparativa com o modelo tradicional-expositivo de ensino. Nessa perspectiva, estuda o modelo de aprendizagem ativa, e posteriormente, a sua influência no alcance de uma estrutura educacional mais democrática. As novas exigências sociais e educacionais são contextualizadas ante a Globalização e a Pandemia atual, ponderando as contribuições e os desajustes encontrados nesse contexto. Por fim, elenca cinco métodos de ensino participativo, refletindo, após, a respeito do modelo pedagógico ideal para o século XXI. Utiliza pesquisa teórico-bibliográfica e documental, sendo a abordagem qualitativa.

No segundo bloco foram apresentados e debatidos oito artigos, a seguir descritos:

O artigo A PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO NO BRASIL COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL REGIONAL, de autoria de Maria Lírida Calou de Araújo e Mendonça, Francisco Alysson Da Silva Frota e Aurineide Monteiro Castelo Branco, afirma que as desigualdades sociais entre as regiões acabam por se refletirem nos programas de pós-graduação stricto sensu em direito no Brasil. A pesquisa analisa até que ponto os programas de pós-graduação stricto sensu em Direito no Brasil reproduzem as desigualdades sociais regional. A metodologia utilizada foi uma pesquisa bibliográfica documental, de caráter exploratória, mediante análise de artigos e livros doutrinários, com uma abordagem qualitativa, de natureza teórica e empírica. Conclui que alguns programas de pós-graduação, ecoam a desigualdade regional, especialmente quando se faz o recorte de quantitativo de programas, de docentes, aqueles com titulações no exterior, por consequência na produção intelectual.

O artigo A DIDÁTICA E O FUTURO DA DOCÊNCIA JURÍDICA DIANTE DAS NOVAS TECNOLOGIAS, de autoria de Ana Carolina Neiva Gondim Ferreira Gomes e Emilia

Aguiar Fonseca Da Mota, tem por objetivo discutir o uso das TICs empregadas no processo de ensino-aprendizagem no ensino jurídico e o papel dos “novos” professores e alunos frente aos desafios relativos ao uso dessas tecnologias. Emprega o método hipotético-dedutivo de abordagem, a partir de uma investigação teórica. O trabalho analisa as características do ensino no Brasil, e didática dos cursos jurídicos, e as novas tecnologias em relação ao futuro da docência. Concluiu que o processo de mudança esbarra em obstáculos, entre os quais se destacam a ausência de conhecimentos didático-pedagógicos dos docentes e a elaboração dos currículos jurídicos pelas IES.

O artigo (RE)PENSANDO O ENSINO JURÍDICO NO CONTEXTO DE PANDEMIA, de autoria de Maria Vital Da Rocha e Larissa de Alencar Pinheiro Macedo, propõe-se a estudar a legislação para o ensino jurídico remoto, no cenário pandêmico, e a adoção de metodologias ativas nos cursos de Direito. Na primeira seção, fala das normas editadas pelo Ministério da Educação para o período pandêmico, em confronto com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais, cuja implantação foi adiada em razão da COVID-19. Na última, aborda os reflexos do ensino remoto emergencial nos cursos de Direito. Conclui que a mudança na forma de ensinar repercute na formação humana do discente, indo além da transmissão do conteúdo. A metodologia é qualitativa, de natureza pura e com objetivo exploratório.

O artigo A BAIXA QUALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL E O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA ALTERAÇÃO DESTES CENÁRIO, de autoria de Andryelle Vanessa Camilo Pomin, tem por objetivo analisar as metodologias ativas que surgiram no contexto de ineficiência do método tradicional de lecionar, que colocam o aluno como protagonista de sua aprendizagem. Neste contexto, destaca que o papel do professor é de capital importância, posto que assumirá a função de mediador para que seus alunos alcancem os objetivos profissionais almejados. Afirma que a educação e o ensino jurídico de qualidade estão intimamente relacionados à promoção dos direitos da personalidade. A pesquisa é descritiva, desenvolvida pelo método bibliográfico, consistindo no levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos.

O artigo O ENSINO JURÍDICO NOS CURSOS DE DIREITO E A INTERDISCIPLINARIDADE: DEMANDA ADVINDA DA RESOLUÇÃO MEC 05/2018, de autoria de Carina Deolinda Da Silva Lopes e Franceli Bianquin Grigoletto Papalia, traz uma análise da implementação da interdisciplinaridade nos Cursos de Direito, frente a alterações trazidas pelo Conselho Nacional da Educação pela Resolução n. 5/2018. O artigo analisa a forma como a interdisciplinaridade é concretizada junto aos cursos de direito, e como deve estar descrita no projeto pedagógico do curso, no currículo, para além dos

documentos. Para tanto, utiliza o método descritivo e a técnica é a teórica conceitual, envolvendo abordagem de alguns conceitos, tais como interdisciplinaridade, projeto pedagógico e currículo.

O artigo **A COLONIALIDADE DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: IMPLICAÇÕES DO MODELO LUSITANO NA FORMAÇÃO DOS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL**, de autoria de Luiz Gustavo Tiroli , Marcella da Costa Moreira de Paiva, tem como objetivo analisar as influências do modelo de ensino jurídico praticado na Universidade de Coimbra durante o período imperial brasileiro no ensino atual e as suas repercussões. O método adotado é o hipotético-dedutivo e a técnica empregada a revisão bibliográfica. Conclui que a colonialidade do ensino jurídico está imbricada na formação do estado e da intelectualidade brasileira e a sua modificação envolve uma des(re)construção da ideologia, do currículo e da relação docente-discente no ensino, que repercutirá na estrutura de poder do país, na democracia e na aplicação das políticas públicas.

O artigo **A RAZÃO COMUNICATIVA E A CRISE DO ENSINO JURÍDICO NACIONAL: SUPERAÇÃO DO VERBALISMO BACHARELESCO PELO PRÁTICA DE ENSINO DINÂMICA-COMUNICATIVA**, de autoria de Luiz Gustavo Tiroli , Natalia Maria Ventura da Silva Alfaya e Marcella da Costa Moreira de Paiva, tem como objetivo avaliar o verbalismo predominante na prática de ensino nos cursos de Direito e propor uma alternativa dinâmica-comunicativa como estratégia para superação dessa realidade a partir das premissas da teoria do agir comunicativo. O método adotado é o hipotético-dedutivo e a técnica empregada a revisão bibliográfica. Conclui que a prática comunicativa extraída dos pressupostos teóricos de Jürgen Habermas pode contribuir para a superação do verbalismo na formação crítica e reflexiva dos discentes, ressaltando a importância da postura do docente na reformulação do ensino jurídico nacional.

O artigo **APRENDIZAGEM ATIVA E O ENGAJAMENTO DE ESTUDANTES DE DIREITO: EXPERIÊNCIAS DE UMA DISCIPLINA HÍBRIDA NO ENSINO REMOTO INTENCIONAL**, de autoria de Jeciane Golinhaki, partindo da perspectiva de que a pandemia da Covid-19 exigiu dos cursos de Direito adequações do ensino presencial para o remoto, busca, através de estudo de caso, avaliar o impacto de um planejamento com metodologias ativas no engajamento de estudantes de Direito, em uma disciplina híbrida realizada no modelo de ensino remoto intencional. A investigação que serviu de base compreendeu três turmas de uma instituição privada e foi constituída pela aplicação de estratégias ativas de aprendizado e análise de dados quantitativos de engajamento dos acadêmicos. Como resultado, conclui que estratégias ativas de aprendizado geram um aumento no engajamento dos estudantes no modelo de ensino remoto intencional.

No terceiro bloco foram apresentados e debatidos oito artigos, a seguir descritos:

O artigo **METODOLOGIA DE ENSINO PARTICIPATIVO DE DIREITO AMBIENTAL POR MEIO DA ANÁLISE DA DECISÃO DA CORTE CONSTITUCIONAL DA COLÔMBIA DE ELEVAR O RIO ATRATO À CONDIÇÃO DE SUJEITO DE DIREITOS.**, de autoria de Gina Vidal Marcilio Pompeu e Patrícia Albuquerque Vieira vem de encontro à demanda bibliográfica sobre a importância da utilização das técnicas de metodologias ativas para o ensino na graduação universitária em Direito, especificamente na disciplina de Direito Ambiental, muitas vezes, subestimada pelos alunos. A metodologia envolve pesquisa interdisciplinar, com orientação epistemológica na teoria crítica, a congregar teoria e práxis na articulação do direito ambiental, do direito à educação e da didática do ensino jurídico. Diante da relevância do giro ecocêntrico, entende que a utilização da metodologia participativa de ensino insere o acadêmico na visão multifacetada composta pelos direitos da natureza, ordem social e ordem econômica.

O artigo **O ENSINO JURÍDICO DA MEDIAÇÃO: UMA ABORDAGEM TRANSDISCIPLINAR**, de autoria de Keila Andrade Alves Rubiano e Frederico de Andrade Gabrich, utilizando método dedutivo e referenciais teóricos do CPC (Lei n. 13.105/2015), da Resolução CNJ n. 125/2010 e da Resolução MEC n. 5/2018, analisa o direcionamento do ensino jurídico brasileiro para a melhor compreensão dos métodos consensuais de solução de conflitos, como a mediação, e a necessidade de buscar uma abordagem transdisciplinar da mesma. Também aborda a transdisciplinaridade como possível caminho para a adequação do ensino jurídico aos novos tempos e suas rápidas transformações, bem como o respaldo jurídico normativo para essa alteração de perspectiva.

O artigo **MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E O PROFISSIONAL DO SÉCULO XXI: UMA ANÁLISE DO DESENVOLVIMENTO DAS SOFT SKILLS NO ENSINO JURÍDICO**, de autoria de Lilia Maia de Moraes Sales e Tais Tavares Vieira Pessoa e Gabriela Vasconcelos Lima, ressalta que o mercado de trabalho, durante muito tempo, priorizou o conhecimento técnico e a formação acadêmica ao avaliar os trabalhadores, o que não mais condiz com a necessidade atual. Nesta perspectiva, tem por objetivo analisar o potencial do treinamento em mediação de conflitos para o alinhamento do ensino jurídico às necessidades do século XXI. Utiliza pesquisa documental e bibliográfica, e conclui que é necessária uma reformulação do ensino jurídico, visando formação profissional não só com conteúdos técnicos, mas com o desenvolvimento das habilidades que o mercado de trabalho exige e o sistema de justiça vem estimulando.

O artigo DIDÁTICA DA DISCIPLINA “FORMAS CONSENSUAIS DE SOLUÇÃO DE CONFLITOS” E A ADOÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL, de autoria de Barbara Miqueline Peixoto de Freitas e Raquel A. Marra da Madeira Freitas, ressalta que na disciplina “Formas Consensuais de Mediação de Conflitos” estão presentes, além do conceito mediação de conflitos, mediações de outra natureza. Nesta perspectiva, tem como objetivo abordar estas mediações e derivar algumas reflexões para o ensino nesta disciplina. Utiliza pesquisa bibliográfica, não sendo especificado um período temporal. Identifica que, além da mediação como prática característica do ser humano e suas implicações para a mediação de conflitos, a mediação cognitiva e a mediação didática são processos importantes para o ensino. Conclui argumentando a favor da necessária articulação didática das várias mediações presentes na disciplina “Formas Consensuais de Mediação de Conflitos”.

O artigo A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE PRÁTICAS COLABORATIVAS NO ENSINO JURÍDICO – A NECESSIDADE DE EDUCAR PARA A DESJUDICIALIZAÇÃO, de autoria de Maini Dornelles e Fabiana Marion Spengler, tem por objetivo responder o seguinte problema de pesquisa: em que medida a inserção de práticas colaborativas no ensino jurídico poderá educar o futuro jurista para a desjudicialização do acesso à justiça? Utiliza o método de abordagem dedutivo e de procedimento bibliográfico. Nesta perspectiva, o texto objetiva verificar se incluir práticas colaborativas no ensino jurídico poderá educar juristas para a desjudicialização do acesso à justiça.

O artigo AS DIFICULDADES DO ENSINO NA INTERSECÇÃO ENTRE A MEDICINA E O DIREITO, de autoria de Ermelino Franco Becker, ressalta que o ensino da medicina legal e pericial aos alunos de medicina e direito possui características complexas por ser uma área de interseção entre as duas ciências. Destaca que a compreensão da diferença entre o aprendizado e treinamento epistemológico de cada um dos cursos é essencial para o bom desempenho da perícia e sua interpretação, postulando que mudanças no ensino podem aproximar os profissionais e desenvolver uma prática jurídica mais homogênea e com resultados mais justos.

O artigo METODOLOGIAS ATIVAS NOS CURSOS DE DIREITO: NOTAS ACERCA DA UTILIZAÇÃO DO MÉTODO DO CASO, de autoria de Manoel Monteiro Neto e Horácio Wanderlei Rodrigues, tem como objeto as possibilidades de aplicação do método do caso no ensino do Direito por meio de abordagem qualitativa e procedimento bibliográfico. A pesquisa busca apresentar uma alternativa viável, já testada, como forma de resolver o problema identificado, qual seja o distanciamento entre a realidade e a educação jurídica atualmente praticada. Afirma que estabelecer metodologias ativas é o caminho já identificado no campo da pedagogia e que na área do Direito o método do caso é uma alternativa já

devidamente corroborada. Conclui que a aplicação desse método deve trazer significativos resultados na aprendizagem e na compreensão do Direito, se adequadamente utilizada.

O artigo **EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UMA ALTERNATIVA À CRISE DO ENSINO JURÍDICO SOB A ÓTICA DO PENSAMENTO DECOLONIAL**, de autoria de Priscila Tinelli Pinheiro, **TRATA** As marcas da colonialidade assolam os cursos jurídicos, sendo um traço dessa herança a estrutura da aula jurídica, em que o espaço é exclusivo do professor e, ao aluno, conferido um papel secundário. Para superar a crise do ensino jurídico e cumprir a Resolução 09/2004, a qual prevê a implementação, pelos cursos de Direito, de uma sólida formação humanística, objetiva-se uma análise decolonial sobre o processo de ensino. Para tanto, será analisada uma produção dialógica de conhecimento, que privilegie a concepção decolonial no pensamento pedagógico em Paulo Freire, por meio de uma pedagogia da decolonialidade como expressão emancipadora e libertadora

No quarto bloco foram apresentados e debatidos quatro artigos, a seguir descritos:

O artigo **A NECESSIDADE DE UMA AVALIAÇÃO MULTIDIRECIONAL NO ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO**, de autoria de Leticia Prazeres Falcão e Denise Almeida de Andrade, ressalta que a avaliação dialoga com desafiadora atividade do ensino: aferir o que e em que medida mudou na compreensão do discente sobre determinado assunto, destacando que, recentemente, se intensificaram discussões sobre a necessidade do ensino jurídico ser próximo da realidade. Postula que não se avalia para obtenção de status de aprovação ou reprovação, mas para a construção de conhecimento crítico. Afirma que permitir essa movimentação é tornar o ensino jurídico algo que alcance além daqueles alunos, é fazer com que edificações cheguem aos docentes, discentes e coordenações pedagógicas. O artigo utiliza da revisão bibliográfica, onde busca demonstrar que a avaliação multidirecional no ensino jurídico é ferramenta útil.

O artigo **A METODOLOGIA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**, de autoria de Henrique Ribeiro Cardoso e Mateus Levi Fontes Santos, examina a metodologia de ensino jurídico no Brasil a partir de comentários de estudiosos que se dedicaram à temática no país, a fim de identificar suas principais fragilidades e refletir possibilidades de solução. Sistematizadas as principais críticas de natureza metodológica, discorre sobre métodos de participação ativa que endereçam problemas dos métodos tradicionais. Por fim, apresenta a metodologia do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um exemplo brasileiro exitoso e modelo viável a ser replicado por outras faculdades de Direito no país, que revela potencial de superar fragilidades e adensar a qualidade do ensino jurídico pátrio.

O artigo O ENSINO JURÍDICO REVISITADO: A EXPERIÊNCIA DO LABORATÓRIO DE DIREITO E ONTOPSICOLOGIA NA PROMOÇÃO DO DIÁLOGO HUMANISTA E INTERDISCIPLINAR., de autoria de Rosane Leal Da Silva e Simone Stabel Daudt, tem o objetivo de discutir os desafios do ensino jurídico atual, com apresentação de experiência interdisciplinar desenvolvida em um Curso de Direito da região Central do Rio Grande do Sul. Parte da constatação das insuficiências do modelo de ensino jurídico e questiona se as experiências interdisciplinares entre Direito e Ontopsicologia promovem melhoras no modelo atual. A partir da metodologia de estudo de caso foram apresentados e discutidos os resultados obtidos no Laboratório de Direito e Ontopsicologia, experiência pedagógica que analisa decisões emitidas pelos Tribunais Superiores, concluindo pelo seu potencial positivo no desenvolvimento de reflexão crítica.

O artigo O USO DA MÚSICA NO ENSINO JURÍDICO, de autoria de Larissa Mylena De Paiva Silveira, afirma que a música pode ser usada no ensino como efeito sonoro, criando um ambiente agradável aos estudos, bem como ferramenta para transmitir conteúdo jurídico. Assim, busca demonstrar como a música influencia o corpo e a mente e pode ser utilizada como ferramenta transdisciplinar para transformar a aprendizagem em algo motivador e criativo. Para isso, vale-se do método lógico dedutivo, e do referencial teórico estabelecido pela Resolução CNE/CES nº5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as diretrizes curriculares para o curso de graduação em Direito e trata das formas de realização e desenvolvimento da interdisciplinaridade.

Após cinco horas de apresentações e debates profícuos, foram encerrados os trabalhos do grupo, com congratulações recíprocas.

Dr. Carlos André Birnfeld

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Dr. Horácio Wanderlei Rodrigues

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

**A METODOLOGIA DO INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS
COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL**

**THE METHODOLOGY OF THE BRAZILIAN INSTITUTE OF TAX STUDIES AS A
MODEL FOR LEGAL EDUCATION IN BRAZIL**

Henrique Ribeiro Cardoso ¹
Mateus Levi Fontes Santos ²

Resumo

Este artigo examina a metodologia de ensino jurídico no Brasil a partir de comentários de estudiosos que se dedicaram à temática no país, a fim de identificar suas principais fragilidades e refletir possibilidades de solução. Sistematizadas as principais críticas de natureza metodológica, discorre sobre métodos de participação ativa que endereçam problemas dos métodos tradicionais. Por fim, apresenta a metodologia do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um exemplo brasileiro exitoso e modelo viável a ser replicado por outras faculdades de Direito no país, que revela potencial de superar fragilidades e adensar a qualidade do ensino jurídico pátrio.

Palavras-chave: Ensino jurídico no brasil, Métodos ativos, Metodologia do ibet

Abstract/Resumen/Résumé

This article examines the methodology of legal education in Brazil based on comments from scholars who have dedicated themselves to the topic, in order to identify its main weaknesses and reflect possibilities of solution. Systematized the main methodological criticisms, it discusses methods of active participation, which address problems of traditional methods. Finally, it presents the methodology of the Brazilian Institute of Tax Studies as a successful brazilian example and a viable model to be replicated by other law schools in the country, which reveal the potential to overcome weaknesses and increase the quality of the country's law education.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Law education in brazil, Active methods, Ibet's methodology

¹ Doutor e mestre em Direito, Estado e Cidadania pela UGF/Rio; Pós-doutorados na Universidade de Coimbra e na UFPB; Professor do Programas de Pós-graduação da UFS e UNIT; Promotor de Justiça.

² Mestrando em Direito na Universidade Federal de Sergipe; Especialista em Direito Tributário (IBET/DF) e em Direito Constitucional (Faculdade Damásio de Jesus); Advogado da União.

INTRODUÇÃO

O Brasil conta atualmente com mais de mil quinhentas faculdades de Direito, o que lhe confere o topo no *ranking* mundial (JOTA, 2020). O número de cursos de graduação saltou, entre 1995 e 2017, de 235 para 1.203 (OAB; FGV, 2020, p. 41). O Brasil não só forma muitos bacharéis em Direito, como também detém, em termos proporcionais, um dos maiores números de advogados no mundo, senão o maior. A título comparativo, o Brasil possui um advogado para 190 habitantes, ao passo que nos Estados Unidos da América e na Inglaterra há, respectivamente, um advogado para cada 244 e 486 habitantes (MIGALHAS, 2019).

Infelizmente, porém, neste quesito, quantidade não espelha qualidade. Para ilustrar com um exemplo, dentre as centenas de cursos jurídicos no Brasil, em 2018, apenas 161 foram premiados com o “Selo OAB Recomenda”, certificação que, desde 2001, reconhece as Instituições de Ensino Superior e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendem aos critérios, regularidade e qualidade mínima compatíveis com o que a Ordem dos Advogados do Brasil e a sociedade brasileira esperam (OAB; FGV, 2020, p. 54).

Todavia, os problemas com a formação de juristas no Brasil não se limitam ao crescimento vertiginoso de cursos de Direito no país, aos altos percentuais de reprovação no exame da Ordem ou aos baixos desempenhos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) e no Conceito Preliminar de Curso (CPC). Em verdade, há uma sensação bastante difundida de que o ensino e a pesquisa jurídicas no Brasil estão aquém do desejado, inclusive em Universidades e cursos renomados em âmbito regional ou nacional, quer em nível de graduação ou pós-graduações *stricto e lato sensu*.

Com efeito, muitos fatores justificam o hodierno estado da arte do ensino jurídico brasileiro, razão por que o problema tem sido estudado sob perspectivas diversas (financeira, cultural, histórica, tecnológica, curricular, metodológica etc.) e criticado de múltiplas formas, propositivamente ou não.

O objetivo deste artigo é mais conciso e menos pretensioso. Sob o pano de fundo apresentado, discutir-se-á, essencialmente, sobre as críticas metodológicas e sobre novos métodos de possível aplicação ao ensino do Direito no país. A partir daí, será enunciada e justificada a proposta metodológica do Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um bom modelo vocacionado ao ensino jurídico a ser seguido no Brasil.

1. CRÍTICAS AO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

Mangabeira Unger (2006, p. 16), ao tratar do que nomina de paradoxo no ensino do direito, comenta que, em muitos países, a maior parte dos alunos que cursam Direito, sobretudo as faculdades mais prestigiosas, não pretende exercê-lo em qualquer forma profissional. Exemplifica com o Japão, onde uma só faculdade (Faculdade de Direito de Tóquio) tem formado durante gerações o cerne da elite empresarial, política e burocrática da nação.

A trajetória de institucionalização do ensino jurídico no Brasil também guarda esta característica, na medida em que expressava os ideais de autonomia política e cultural da elite brasileira no contexto de construção de identidade nacional, a partir dos quais se projetava a formação de quadros que viessem a compor a classe burocrático-administrativa do novo Estado (OAB; FGV, 2020, p. 39). Bem ilustra isso o fato de que durante todo o período da Primeira República (1889-1930) não houve no Brasil presidente civil que não fosse também bacharel em Direito, pelo que era lugar-comum se referir ao país como república dos bacharéis (GHIRARDI, 2015, p. 43).

Em que pese os anseios por independência política e cultural, o ensino jurídico edificado no Brasil permaneceu amarrado ao modelo de Coimbra, caracterizado pela ênfase na dogmática e nas preleções. Esse é o modelo de ensino que se consolidou no Brasil, marcado que é pelo predomínio de aulas expositivas, memorização de conhecimentos, dicotomia entre teoria e prática, silêncio discente, excesso de fala docente, conservadorismo, monotonia, desencantamento, esquema no quadro, baixo aprofundamento teórico, incentivo à repetição, dogmatismo, verticalidade, inquestionabilidade dos conteúdos e a perspectiva de transmissão de conhecimentos (GÓES JUNIOR, 2015, p. 163).

Nessa linha, na década de 50, Santiago Dantas (2010, p. 18) já havia diagnosticado que o “ensino é hoje quase cem por cento sistemático e expositivo, sob a forma que os ingleses denominam *text system*”.

Ao refletir sobre a necessidade de reforma do currículo ou do próprio modelo de ensino jurídico no Brasil, Tércio Sampaio Ferraz Jr. (2006, p. 5) leciona que todo conhecimento envolve um ato de indagar e um ato de responder, que corresponde a um modelo de pergunta-resposta. Quando o aspecto pergunta é enfatizado, inicia-se um procedimento de indagação-pesquisa, onde os pontos de partida são opiniões postas em questão, visando-se a uma descrição teórica das questões (zetética). Quando o aspecto resposta é enfatizado, inicia-se um procedimento de resoluções, onde os pontos de partida são pontos de vista assegurados e postos fora de discussão donde se segue uma atividade voltada menos para a especulação e mais para

a ação, na busca de decisões (dogmática). Zetética e dogmática seriam, portanto, dois modos fundamentais de organização do conhecimento no âmbito jurídico.

A jurisprudência zetética – nomenclatura usada por Viehweg – cuida de questões do ser, notadamente dilemas e aporias, e tende a ver o direito como problema de pesquisa, mantendo as normas em constante questionamento ou na sua referência a bases empíricas (Sociologia, Psicologia, História jurídica etc.) ou de modo a ultrapassar estas bases (Teoria Geral, Lógica e Filosofia jurídicas). Já a jurisprudência dogmática volta-se ao exame de questões de dever-ser, problemáticas, e se limita às opiniões postas (dogmas), sem pô-las em dúvida, a fim de garantir a solução de eventuais conflitos sociais sem maiores perturbações (FERRAZ JR., 2006, p. 5).

Segundo Tércio Sampaio, nos últimos 100 anos, a ciência e o ensino jurídicos têm optado por uma jurisprudência dogmática em detrimento da jurisprudência zetética. E por isso mesmo, toda vez que se pensa em reformar o ensino, logo se pensa em reforma do currículo (2006, pp. 6-7), proceder que, para o jusfilósofo, tem gerado as seguintes consequências: (i) visão equivocadamente especializante da formação jurídica, tornando o ensino um sistema de compartimentos estanques; (ii) subsidiariedade cada vez maior das disciplinas básicas; (iii) abismo entre teoria e prática, de modo que o ensino jurídico reclama cada vez mais técnica e menos ciência; (iv) dicotomia artificial entre técnica e ciência, que transforma as Faculdades de Direito em verdadeiras fábricas de fórmulas prontas, sem laboratórios de pesquisa.

Para além de propor a reformulação do ensino jurídico, a partir de um modelo pergunta-resposta – a contemplar o enfrentamento de questões zetéticas e dogmáticas fundamentais – o autor recomenda: (i) que o curso se organize na forma de grupos de questões; (ii) substituição de conjuntos seriais de disciplinas por seminários no sentido de grupos limitados de participantes, reunidos em torno de questões previamente anunciadas e que são, durante um semestre ou mais, verticalmente discutidas; (iii) privilegiar as estruturas em detrimento dos repertórios, vale dizer, a ênfase das questões da chamada teoria geral do Direito, num sentido interdisciplinar (FERRAZ JR., 2006, pp. 8-10).

Por sua vez, Alfredo Lamy Filho (1972, p. 152), no início dos anos 70, já indicava problemas comuns entre alunos e professores relacionadas ao ensino jurídico no país, que, passadas algumas décadas, ainda se revelam atuais. As principais queixas dos docentes consistiam em lidar com alunos desinteressados; obrigação de cumprir, apressadamente, um currículo enciclopédico a que chamam “currículo mínimo”; deficiência do sistema de aferição

de mérito; falta de condições financeiras ou de tempo para a modificação do quadro em que os frutos de seus esforços são magros e poucos.

De parte dos estudantes, as queixas corriqueiras eram ensino “teórico”; aprendizado que não prepara para o desempenho da profissão, seja nas diversas carreiras públicas e privadas, seja, ainda, em termos de cultura geral; professores, na maioria, desinteressados e sem tempo para se dedicar ao ensino e ao aluno. Segundo Lamy Filho, a consequência era de a grande maioria dos alunos seguir, passivamente e sem estímulo, a marcha do currículo tradicionalmente consagrado, assistindo às aulas-doutas em busca de frequência ou pela satisfação de ouvir alguns professores mais brilhantes, reservando-se para o estudo apressado, às vésperas de provas ou exames, através de apostilas deficientes ou poucos livros didáticos.

Diante do panorama, Alfredo Lamy Filho (1972, p. 154) propugnava a mudança metodológica do ensino do Direito como primeira questão a ser considerada, ao afirmar que “não é mais possível, nos dias de hoje, pretender manter o método prelecionário clássico, da chamada ‘aula douta coimbrã’, com o desfile de citações mais ou menos eruditas e a exegese de textos de lei que estão mudando a todo instante, e que se multiplicam em velocidade sempre mais acelerada”. Afinal, muito mais importante do que formar o conhecedor da letra de todos os códigos, é preparar o raciocínio do estudante, adequá-lo ao tratamento jurídico dos fenômenos sociais, fixar princípios através do exame dos casos atuais, e da participação ativa dos alunos no aprendizado jurídico, habituá-lo a “pensar juridicamente” sobre dados sociais em constante mutação (LAMY FILHO, 1972, pp. 154-155).

José Luis Bolzan de Moraes e André Copetti (2006), a partir de discussões iniciadas ao longo do processo de elaboração dos então novo Projeto Político-Pedagógico e novo curso de Direito da UNISINOS, destacaram as seguintes críticas, de perfil metodológico, ao ensino jurídico do Brasil: (i) manutenção da matriz legalista/positivista, com predominância do estudo através de uma postura exegética em que prevalece a análise semântica do texto legal, o que tem gerado uma consequente impotência analítica dos fenômenos contemporâneos; (ii) ausência total de transdisciplinaridade; (iii) fragmentação do saber, reducionismo e subespecializações; (iv) valorização extrema de um modelo de ensino por meio da transmissão do conhecimento sem reflexão e com ausência marcante de atividades de pesquisa e extensão; (v) metodologia de avaliação indutora da memorização e da mecanização de conteúdos, com um uso excessivo de parâmetros quantitativos para a apreensão de uma realidade eminentemente qualitativa, com total abandono da verificação da capacidade de busca do conhecimento, da dúvida, da crítica e da reflexão.

Tais críticas se afinam com a de José Eduardo Faria (1987, p. 34) quando, em síntese, assevera que as faculdades de Direito funcionam como meros centros de transmissão do conhecimento jurídico oficial, e não propriamente como centros de produção do conhecimento científico. Esse ensino jurídico tecnicizante, como praticado no Brasil, não logrou “superar” a mera leitura de leis e códigos comentados; fomenta a produção de compêndios e manuais, que buscam simplificar o direito e acabam por soçobrar a reflexão jurídica; e se vale do “modo-manualesco-de-ensinar” – leitura do artigo da lei (Código) e do comentário feito a partir daquilo que a produção *standard* estabelece como sendo o saber dominante (STRECK, 2011, pp. 13-14).

Retomando o paradoxo do ensino do direito a que Unger (2006) alude, trata-se do curioso fato de que, em muitos países, onde a base de alunos é menos dirigida para a advocacia, o conteúdo do ensino é mais acanhado, limitado a um escolaticismo doutrinário e exegético, com pouco valor prático para a advocacia e menor valor ainda para o entendimento e o manejo dos pactos nacionais de poder. E nos países onde a base tem um destino profissional mais estreito – caso dos Estados Unidos – o ensino nas faculdades é o mais amplo (em variedade de preocupações e métodos) e o menos técnico do mundo. Conquanto indague se o Brasil hoje seria uma exceção, no sentido de combinar essa base estreita (maioria a caminho de carreiras efetivamente jurídicas) com o conteúdo relativamente estreito, Unger afirma que o problema central do ensino jurídico brasileiro é sua fixação numa abordagem ao mesmo tempo enciclopédica, exegética e escolástica do direito brasileiro vigente, o que tem gerado a redução do significado do curso de direito acompanhada do aumento do peso da aprendizagem no trabalho e da marginalização dos juristas do debate nacional.

Na mesma linha, Adriana Ancona de Faria (2014, pp. 39-40) entende que o ensino jurídico tradicional de matriz romano-germânica é marcado pela produção de um conhecimento descritivo e sistemático dos institutos e normas jurídicas codificadas (de âmbito nacional), que compõe uma formação formalista e dogmática do direito, ancorada no protagonismo docente e sustentada em aulas excessivamente expositivas. É o que Antônio Gil chama de ênfase no ensino, e não na aprendizagem (2009, pp. 28-29).

Garcez Ghirardi (2015, pp. 33-39) registra que o método característico da ciência moderna – conceituação-individualização e hierarquização em sistema – aplicado ao campo jurídico, acaba por produzir um desenho institucional que lhe guarda imagem e semelhança, em que despontam as seguintes características: (i) especialização – quase concebida como sinônimo de rigor científico, que é vista, por exemplo, na divisão de departamentos, matérias e

manuais; (ii) disciplina – não apenas no sentido de matéria a ser lecionada dentro de uma grade, mas a própria obediência e conformidade a regras de conduta e comportamento, a fim de que o sujeito pense da forma desejável; (iii) objetividade – missão do ensino é moldar o sujeito ao objeto; (iv) hierarquia – da objetividade decorre a crença de que a relação ideal na sala de aula da Universidade é aquela em que o docente é o detentor da palavra, visto que é o único que conhece as características do objeto e a metodologia necessária para sua compreensão.

Ghirardi (2015, pp. 64-65), porém, defende que a maestria do saber enquanto prática socialmente compartilhada e a atuação autônoma em uma comunidade científica determinada exigem não apenas a consciência do fenômeno, mas também a capacidade de performance, que implica a habilidade do sujeito de reagir, adequadamente, nos termos dos paradigmas da área, a situações não previstas (nem mesmo necessariamente previsíveis) de antemão, bem como a destreza de aplicar o repertório conceitual compartilhado pelos participantes do grupo de forma consistente, segundo uma lógica específica de ponderação. Segundo o autor, tal capacidade deveria englobar as três dimensões de conhecimento que Aristóteles apresenta em *Ética a Nicomacos - epistémé* (o conhecimento das ideias e a capacidade do raciocínio lógico); *techne* (o conhecimento da técnica e a capacidade da prática) e *phronesis* (o conhecimento daquilo que é bom em uma situação específica e a capacidade de bem julgar), e não apenas as duas primeiras, como acolhida pela matriz moderna da Universidade.

Nessa senda, propõe alguns eixos de reestruturação do ensino jurídico: a) a superação da ideia de transmissão de informação como atividade estruturante da aula; b) a redefinição do sentido de conteúdo, que se afasta da ideia de conjunto estabilizado de conceitos e se aproxima de um feixe de habilidades específicas; c) a crítica à premissa de que o ensino deve proceder da teoria à prática; d) afirmação da ideia de que o ensino a partir de situações e problemas concretos permite melhor compreensão das formulações teóricas necessárias à resolução de tais problemas; e) a crítica à ideia de que o professor é o expositor neutro de um objeto e de que o aluno é uma tabula rasa; f) a superação da crença de que o tempo de fala deve ser, sobretudo, do professor; g) crítica à ideia de que a ponderação de elementos subjetivos dos alunos é desnecessária ou prejudicial ao bom desenho de cursos e aulas; h) a superação da ideia de que as relações em sala de aula devem ser, prioritariamente, verticais e individualizadas; i) a superação do paradigma enciclopédico de ensino e da correspondente organização de disciplinas, grades e currículos assentados na ideia de uma acumulação linear de conceitos. (GHIRARDI, 2015, pp. 75-76)

Como visto, os citados autores e vários outros que se dedicaram à análise do ensino jurídico no Brasil compartilham, em grande medida, das críticas ao formato e metodologia hegemônicos no país (ênfase dogmática, legalismo, excesso de aulas expositivas e transmissão de conteúdo, memorização, dicotomia entre teoria e prática, hierarquização do ensino, superatividade do professor e passividade dos discentes etc.). Isso leva à reflexão de alternativas ao modelo e, particularmente, sobre novas metodologias aplicadas ao ensino do Direito. É o que se abordará no tópico a seguir.

2. NOVOS MÉTODOS APLICADOS AO ENSINO JURÍDICO

Garcez Ghirardi (2012, pp. 48-49) comenta que a noção tradicional do docente como detentor de um saber substantivo e específico torna-se insuficiente quando a proposta é arquitetar estratégias que permitam ao outro construir conhecimento e o construir de maneira autônoma. Por outro lado, a opção pelo aluno como sujeito do processo demanda uma reflexão muito detida sobre a forma como implementar consistentemente tal proposta, que, no campo do ensino jurídico, implica consideração sobre métodos que articulem uma síntese consistente entre as leituras que cada docente faz do direito, do saber e do ensino. E arremata:

Os esforços para construir essa síntese, e para traduzi-la em uma metodologia que corresponda às suas premissas, gerou ao longo do tempo um conjunto de propostas que podem ser reunidas sobre a rubrica *métodos de ensino participativo*. Tais métodos, sendo fruto necessariamente de reflexão constante e reavaliação crítica – como, de resto, acontece com qualquer área do saber –, constituem um conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente. Seu prestígio relativo também flutua, atrelado que está ao prestígio das molduras conceituais que lhes servem de base. O que lhes dá unidade, contudo, é abraçarem a noção central de que o aluno é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, apresentarem uma dinâmica em que o centro da atividade em sala de aula está naquele que aprende.

(GHIRARDI, 2012, p. 49)

Ghirardi (2012, pp. 54-63) faz referência a cinco métodos de ensino participativo, internacionalmente reconhecidos: diálogo socrático, método do caso, simulação, *role-play* e *problem-based learning*. Doravante, passe-se a tecer breves comentários sobre cada qual.

O diálogo socrático inspira-se na suposta estratégia pedagógica do filósofo grego Sócrates de responder indagações não com explicações, mas com novas perguntas. Afirma-se que o diálogo se inicia com a refutação (*elenchus*) – um processo, por meio do qual o interlocutor de Sócrates é levado a perceber que não sabe o que pensava que soubesse. Após obter a opinião de seu interlocutor, Sócrates faz uma série de perguntas norteadoras, para obter a concordância com uma série de proposições relacionadas; então, revela o que sabia o tempo

todo – que as declarações com as quais o seu interlocutor concordou contradizem a opinião por ele manifestada originalmente (STUCKEY *et al.*, 2010, p. 86).

Enquanto modelo dialógico, tal método exige do aprendiz uma postura ativa na busca do saber e se centra na capacidade reflexiva do aluno, na forma como constrói e estrutura seus argumentos e ideais, relegando, a segundo plano, a precisão substantiva dos conceitos construídos (GHIRARDI, 2012, p. 54).

O método teria os seguintes pontos fortes (KERR, 1999, 116-117): (i) induziria todos os estudantes a participarem, vigorosamente, numa exploração da força e limites dos argumentos jurídicos; (ii) os alunos aprenderiam a analisar o direito, analisando-o, quer em suas próprias mentes ou numa conversa com o professor; (iii) ao lançar questões aos estudantes que os forcem a confrontar as fraquezas de cada posição, o professor treina os alunos a avaliar, por conta própria, a força de argumentos jurídicos; (iv) os estudantes se tornariam *experts* em criticar seus próprios julgamentos, que os lideraria a desenvolver compreensão mais aberta, bifocal e sofisticado do direito; (v) uma vez que os alunos são instados a falar com frequência, desenvolvem habilidades retóricas.

De sua vez, as principais críticas dirigidas ao método são as seguintes: (i) dano psicológico nos estudantes, em virtude do criticismo e humilhação a que muitos alunos são sujeitos pelos professores; (ii) inaptidão do método de ensinar a gama de habilidades necessárias para os advogados; (iii) a agenda política e ideológica que o método tende a incorrer (KERR, 1999, 118-122). Sem embargo, as críticas dizem muito mais com a forma pela qual o método é levado a cabo do que com o método em si.

O método do caso, cujo desenvolvimento é creditado ao notável Professor da Havard Law School Christopher Langdell, surge como reação aos métodos de leitura de textos e preleções (*lectures*). O método, de perfil indutivo, confrontava os alunos com o direito “cru”, em vez de o direito construído por qualquer professor específico. Os livros de texto foram substituídos por casos bem selecionados e ilustrativos do desenvolvimento e sentido dos princípios do direito. Acabou com a memorização de princípios jurídicos dados em textos e aulas expositivas e passou a mostrar como conceitos jurídicos surgem, ao longo do tempo, a partir de inúmeros casos. O papel do professor passa de revelador de princípios jurídicos dogmáticos para um guia socrático, que lidera os estudantes a conhecer os conceitos e princípios ocultos na essência dos casos (GARNER, 2000, pp. 316-318).

O método teria as seguintes virtudes: (i) ensinar estudantes a pensarem como advogados; (ii) a ensinarem os alunos a aprenderem por conta própria; (iii) personaliza o ensino

jurídico, de maneira que os estudantes aprenderiam a questionar a validade e aplicabilidade de qualquer generalização; (iv) proveria uma visão mais realista do direito do que outros métodos; (v) não minimizaria a complexidade do direito, ao reconhecer suas ambiguidades e zonas cinzentas; (vi) seria institucionalmente eficiente, visto que poderia ser utilizado em amplas salas de aula quando combinado ao método socrático (GARNER, 2000, pp. 324-328).

Críticas também foram dirigidas ao método: (i) seu objetivo e escopo acabam sendo o de conferir habilidade de racionar sobre direito em vez de conferir conhecimento jurídico substantivo; (ii) inadequação para o estudo da legislação; (iii) incompatibilidade com a resolução de problemas práticos não associados à litígio; (iv) inadequação para ensinar habilidades de não litígio; (v) minimizaria o estudo das bases éticas e filosóficas do direito; (vi) não prepararia os estudantes para os exames de Ordem; (vii) minimizaria a influência de materiais extrajurídicos; (viii) entediante após certo tempo; (ix) não levaria em conta as diferentes variações na lei entre jurisdições diversas; (x) impediria o ensino legal criativo (GARNER, 2000, pp. 329-338).

O método *problem-based learning* (PBL), no campo jurídico, segundo Myron Moskovitz (1992, p. 250), é voltado à resolução de problemas complexos que envolvem casos e estatutos legais diversos, com os quais juristas podem vir a confrontar no contexto de um litígio, negociação ou planejamento, de maneira que o estudante deve endereçar o problemas a partir de determinado papel (advogado, juiz, consultor, legislador etc.). A segunda característica do método é a distribuição antecipada do problema, que permite o estudo e preparação prévios do aluno. A terceira característica fundamental deste método é que o problema é o foco da discussão de classe, e não algo incidental. Dadas estas características, o referido autor sustenta que este método é mais apropriado ao ensino jurídico que o do caso.

Flávia Pessoa e Layanna Andrade (PESSOA; ANDRADE, 2013, pp. 506, 511 e 513) apostam que o PBL será o método preponderante nos diversos cursos, inclusive no Direito. Apresentam-no como alternativa de ensino jurídico e motivacional – de caráter indutivo e a superar o ensino “fuzzysta” – que reconhece o aluno como protagonista, foca na aprendizagem, através da exploração de problemas variados e corrobora na oxigenação dos métodos de interpretação e de argumentação jurídica, essenciais à resolução das novas contendas judiciais e à fundamentação do discurso.

Oportuno mencionar que, nos anos 50, San Tiago Dantas anteviu e propôs nova didática para o ensino jurídico, ao modo precípua de casos/problemas:

O estudo assumiria a forma predominante do *case system*, que não é como muitos pensam, estritamente dependente da práxis anglo-americana dos precedentes judiciais. O objetivo primordial do professor, a que ele passa a dedicar o melhor do seu esforço, não é a conferência elegante de cinquenta minutos sobre um tópico do programa, mas a análise de uma controvérsia selecionada, para evidenciação das questões nela contidas e sua boa ordenação para o encontro de uma solução satisfatória; o estudo do raciocínio em cada uma e suas peripécias; o preparo da solução, com a consulta não só das fontes positivas, como das fontes literárias e repertórios de julgados; e, afinal, a crítica da solução dada, com o cotejo das alternativas.

O estudo das normas e instituições viria em segundo plano, reclamado pela elaboração dos casos, e suprido em grande parte pela leitura de livros, que dispensam a concorrência das preleções do professor.

(DANTAS, 2010, p. 18)

O método de simulação é considerado meio de baixo custo de ensinar habilidades e valores, um veículo de iluminação e síntese de doutrina em cursos básicos de direito substantivo, um acessório motivacional e método ideal para treinamento profissional (FEINMAN, 1995, p. 469). Este método incorpora como elementos centrais: (i) a imprevisibilidade, a partir da qual se pretende desenvolver a capacidade de ativar, segundo as solicitações do momento, o conhecimento teórico e as estratégias práticas que foram construídas em outros momentos do curso, e (ii) o aspecto relacional, focado não apenas na qualidade jurídica da atuação de cada um dos envolvidos, mas também, de modo muito particular, na forma como eles negociam o espaço de conflito e exploram o papel institucional que lhes cabe (GHIRARDI, 2012, pp. 60-61).

O método *role-play*, afim ao da simulação na perspectiva participativa, propõe a adoção pelo aluno de um papel ou interesse específico, que deverá ser defendido juridicamente. Os diversos conceitos de *role-play* têm como traço em comum colocar os participantes em papéis que exigem a superação de obstáculos em busca dos objetivos definidos e em situações em que oportunidades, constrangimentos e incentivos refletem aqueles encontrados no dia-a-dia real, de sorte que os seguintes benefícios podem ser auferidos com seu uso: motivação e interesse, aprendizagem cognitiva, mudanças no caráter do trabalho do curso, aprendizagem afetiva relacionada à matéria, mudança na estrutura e relacionamentos da classe (HENSLEY, p. 64).

Apesar de não indenear as críticas, os métodos descritos têm enormes virtudes e potenciais, notadamente por demandarem engajamento e participação ativa dos alunos. Também se acomodam ao nosso sistema jurídico e modelo educacional, de modo que podem ser utilizados, progressivamente, nas diversas faculdades de Direito brasileiras, quer na graduação ou na pós-graduação.

No tópico a seguir, discorre-se sobre um exemplo de metodologia exitosa empregada no Brasil que, ao agregar elementos participativos e tradicionais, corrobora a facticidade da adoção de métodos ativos no nosso país e fornece um modelo que pode ser replicado por outras instituições de ensino jurídico.

3. A METODOLOGIA DO IBET COMO MODELO PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

O Instituto Brasileiro de Estudos Tributários – IBET é uma entidade cuja história se confunde com a da própria sistematização jurídica dos tributos no Brasil. Fundado em 1971, por Rubens Gomes de Souza, co-autor do projeto do Código Tributário Nacional, e pelos professores Antônio Roberto Sampaio Dória e Fábio Fanucchi, é presidido desde de 1977 por Paulo de Barros Carvalho, renomado tributarista brasileiro e professor titular e emérito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e da Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da Universidade de São Paulo (IBET, 2020a).

O IBET possui 32 unidades espalhadas por todas as regiões e principais capitais do Brasil e já formou mais de 12 mil alunos, metade deles a nível de pós-graduação (IBET, 2020b). Além de realizar especialização e mestrado em direito tributário, o IBET promove cursos de extensão em segmentos tributários diversos, prestigiados congressos anuais e duradouro grupo de estudo.

O IBET perfilha a análise do direito na esteira do Construtivismo Lógico-Semântico, expressão que se refere tanto à Escola Epistemológica do Direito fundada nas lições de Paulo de Barros Carvalho e Lourival Vilanova quanto ao método hermenêutico-analítico por ela empregado, que se propõe a estudar o direito – compreendido numa perspectiva positiva normativista (conjunto de normas jurídicas válidas em dado país) – no referencial teórico da filosofia da linguagem e, a partir deste, amarrar lógica e semanticamente suas proposições para construção de seu objeto (CARVALHO, A., 2016, pp. 96-98).

Esclarece-se, porém, dois pontos. O vertente tópico não se dedicará à defesa do método Construtivismo Lógico-Semântico, e sim à exposição da metodologia de ensino utilizada nos cursos de pós-graduação do IBET. Em segundo lugar, aborda-se a metodologia empregada pelo

IBET sem qualquer assunção de que tal metodologia tenha sido criada pelo Instituto ou apenas por ele aplicada no Brasil¹.

Ademais, justifica-se a escolha da metodologia do IBET como bom modelo a ser replicado por outras Instituições de ensino jurídico no país pelos seguintes motivos. Primeiro, o IBET é um exemplo de sucesso no Brasil, êxito este que pode ser facilmente constatado a partir da longevidade de seus cursos e da grande quantidade de alunos e influentes tributaristas que formou. Segundo, porquanto o Instituto tem presença marcada em todas regiões do Brasil, o que demonstra que a metodologia do curso se acomoda às peculiaridades locais e regionais. Terceiro, porque se trata de um curso de custo relativamente baixo se comparado a outros cursos de escol², que faz supor que a utilização da metodologia não demanda investimentos onerosos. Quarto, em razão da experiência pessoal de um dos articulistas, ex-aluno do IBET/DF, que considera a metodologia do Instituto superior à das demais instituições de ensino jurídico que frequentou, em termos de aprendizado e estímulo discente. Quinto, porque, como se verá, trata-se de metodologia que mescla elementos dos métodos tradicional e ativo, de modo que supera vários dos problemas e dificuldades identificados no ensino jurídico tradicional no país.

A abordagem da metodologia do IBET cobrirá três pontos: dinâmica das aulas, vantagens em relação à metodologia tradicional e viabilidade de implantação.

3.1 Dinâmica do curso

Neste tópico, apresenta-se uma visão panorâmica da metodologia do curso de Especialização em Direito Tributário IBET, a partir da experiência do articulista e das informações que constam do “Regulamento do curso de especialização” (IBET, 2020c).

O curso é dividido em módulos (por exemplo, “Incidência e Crédito tributário”) e cada módulo abarca os tópicos pertinentes ao tema *macro* (por exemplo, “Isenções tributárias e regra-matriz de incidência tributária”). Por sua vez, cada tópico é abordado em duas espécies de aula, que se pode nominar de “seminário” e “conferência”.

Por ocasião de sua matrícula, o aluno recebe um livrete (apostila) donde consta a programação de cada seminário, com indicação de leituras obrigatória e complementar (artigos ou capítulos de livros), questões relativas ao tema, sugestão de leitura suplementar para

¹ A propósito, em depoimento concedido ao Centro de Pesquisa e Documentação de História contemporânea do Brasil da Fundação Getúlio Vargas, Paulo de Barros Carvalho (2011, pp. 16-18) credita a Geraldo Ataliba a implantação da metodologia participativa que veio a ser utilizada nos cursos de especialização da PUC/SP e IBET.

² A título de exemplo, sugere-se a comparação do preço do curso de especialização em direito tributário do IBET com os cursos ofertados por FGV/SP, INSPER e PUC/SP.

pesquisa (outros artigos ou capítulos de livros) e anexos (acórdãos proferidos por Tribunais ou colegiados administrativos, enunciados de súmula, atos administrativos etc.).

Em seguida, o aluno é informado que precisará elaborar seu seminário de casa – que consiste em responder as questões propostas na apostila – antes da primeira aula. A invariável pergunta que se segue é “Antes da aula?”, indaga o aluno surpreso. O funcionário responsável pela matrícula, com um sorriso de canto de boca, responde afirmativamente e ainda ressalta que, para responder as questões, é necessário ler, pelo menos, os textos obrigatórios.

O novel aluno nem imagina que a surpresa estava só começando. Quando chega em casa e se depara com as questões, ele percebe que seu conhecimento jurídico atual não lhe permitirá respondê-las e então passa a acreditar na instrução do funcionário de que, efetivamente, precisará adentrar, ao menos (literalmente), na leitura obrigatória. Afinal, os seminários compõem a nota final do aluno.

As questões, um misto de teoria e prática, não são fáceis. Em regra, demandam reflexão, argumentação e concatenação de ideais. Suas respostas, por exemplo, jamais consistem em mera citação de decisões ou acórdãos, seja quem for o órgão prolator. O aluno, portanto, sobretudo num estágio inicial, gasta tempo considerável para responder as questões a contento. Recomenda-se que o aluno dedique, pelo menos, 7 horas semanais a pesquisa e reflexão dos temas propostos (IBET, 2020c, p. 2).

O curso adota um importante elemento de disciplina. Seminários de casa não são aceitos fora do prazo. A correção dos seminários e prova é criteriosa. Exige-se presença dos alunos (75% e se faz chamada ao início e final da aula), pontualidade (tolerância de uns 15 minutos) e participação nas aulas. Todos estes itens compõem a nota do discente.

Pois bem. Quando chega na primeira aula, o aluno tem uma nova surpresa. Recebe uma folha composta por questões (“questões de plenário”), afins às que foram respondidas no seminário de casa. As questões envolvem problemas práticos e conceitos básicos que auxiliarão na construção das respostas às perguntas principais (“meta-questões”). Também não há um professor a expor o conteúdo. Antes, há um ou mais professores seminaristas, responsáveis por separar os alunos em pequenos grupos, instigar o debate e dar algumas instruções (nunca respostas aos quesitos sob exame).

Num primeiro momento da aula, formam-se pequenos grupos (em média, quatro pessoas), que passam a debater as questões. Cada grupo escolhe um relator, que assumirá o encargo de organizar o debate, administrar o tempo e redigir as respostas elaboradas pelo grupo. Num segundo momento, todos os grupos se reúnem em plenário e os professores seminaristas

passam a fomentar o debate entre eles. Os relatores assumem a liderança do grupo, mas todos os integrantes têm vez e voz. Ao final da aula, alunos se voluntariam (caso não o façam, são escolhidos pelos seminaristas) para relatar as questões na aula-conferência.

Em ambos os momentos da aula, há ensejo para troca intensa de ideias, pontos de vista e diálogos socráticos. Os alunos são estimulados a falar e expor suas razões e compreensões. De modo geral, não há respostas unívocas para as perguntas, o que propicia o desabrochar do arrazoamento e a construção de argumentos pelos alunos.

Por outro lado, a coerência do raciocínio é estimulada e prestigiada, o que exige do discente a fixação clara de premissas e o respeito a elas no processo de formulação de proposições e argumentos. Aliás, dá-se muito mais valor à construção coerente do argumento do que à rele adesão a opinião, ponto de vista ou tese de “A” ou “B” (doutrinador, STF, STJ etc.). A propósito, o lema mais marcante do Instituto, que se materializa, iterativamente, em sua prática de ensino, é a deferência à autoridade do argumento, e não ao argumento de autoridade.

A conferência, de seu turno, também é dividida em dois períodos de igual tempo. Na primeira, o professor conferencista, geralmente doutor e experimentado na temática, ministra uma aula expositiva sobre o tópico estudado. Na segunda parte, os relatores expõem suas repostas e, na sequência, o professor conferencista apresenta seus pontos de vista e considerações às questões propostas na aula-seminário. Nas duas sessões da aula, os alunos têm oportunidade de questionar e esclarecer dúvidas com o docente.

Por último, a prova é realizada sem qualquer tipo de consulta. Contudo, as questões cobradas costumam ser iguais ou muito similares às dos seminário de casa ou das aulas de seminário. Logo, o aluno que elaborou os seminários de casa, participou das aulas e fez uma breve revisão conseguirá nota suficiente para ser aprovado. A avaliação, contudo, leva em conta não apenas a nota da prova, mas também as notas de participação e dos seminários de casa. A média final do aluno é a média aritmética das três.

3.2 Vantagens em relação à metodologia tradicional

Enunciadas algumas críticas ao modelo tradicional de ensino jurídico no Brasil e a dinâmica do curso, convém elencar algumas vantagens da metodologia do IBET em relação àquele.

Primeiramente, a metodologia põe o aluno no centro do processo de construção do saber, dando a devida ênfase ao ensino e à aprendizagem. Ela fomenta o autodidatismo, ao

demandar que o discente estude, pesquise, responda questões e enfrente problemas mesmo antes de ter sido instruído por outrem a respeito da temática. Desse modo, os alunos vão à sala de aula em condição de discutir temas entre si e propor soluções, e não meramente receber, passivamente, novos conteúdos programáticos. Inclusive nas conferências, os alunos já possuem uma pré-compreensão do tema, de modo que absorvem melhor os assuntos ministrados, mostram-se mais aptos a os discernir criticamente e a indagar o docente sobre questões de fato pertinentes.

Destarte, a metodologia do IBET mescla aspectos dos métodos do caso, socrático e do PBL com o que há de melhor no método tradicional. Assim, a participação do aluno é ostensiva, mas sem desprezar a utilidade da preleção de professores, mediante a qual podem não apenas expor novos assuntos, mas também cotejar temas distintos, enfatizar detalhes importantes que podem passar despercebidos pelos alunos e compartilhar experiências docentes e profissionais. Enfim, a metodologia reúne as virtudes das salas de aula de Kingsfield e Keating³.

A metodologia também investe na leitura, interpretação e conexão de textos, na coesão da escrita, na articulação de ideias, na exposição oral e no raciocínio coerente, habilidades que são apreciadas em quaisquer ramo do saber e ambiente profissional. Porém, não apenas investe, como também dispõe de mecanismos para aferi-las, seja pela correção de seminários e provas, seja pelo estímulo dos professores seminaristas, seja, ainda, pelo mútuo incentivo entre os integrantes dos grupos de discussão. De fato, a metodologia promove estímulo intelectual e relação interpessoal, o que lhe qualifica como modelo exemplar e efetivo (LOWMAN, 2004, p. 37).

O material didático é muito bem arranjado, formatado e periodicamente atualizado. As leituras contemplam tanto autores consagrados (v.g., Lourival Vilanova, Geraldo Ataliba, Alfredo Augusto Becker, Tércio Ferraz Jr., Souto Maior Borges, Paulo de Barros Carvalho, Amilcar Falcão, Roque Carrazza, Sacha Navarro etc.) quanto doutrinadores mais jovens (v.g., João Adeodato, Humberto Ávila, Gabriel Ivo, Eurico Santi, Maria Ferragut, Tárek Moussalem,

³ Kingsfield, encenado por John Houseman, é um personagem do filme “The Paper Chase” (no título em português, “O homem que eu escolhi”), professor da Universidade de Havard conhecido pelo seu brilhantismo e por humilhar publicamente seus alunos. John Keating, interpretado por Robin Williams no filme “Sociedade dos poetas mortos”, é um professor heterodoxo e revolucionário, que enfatiza o indivíduo, a diferença, a singularidade e experiência pessoal dos alunos. Gihard (2012) os associa a dois modelos de ensino – Kingsfiel, o método tradicional, focado na disciplina, objetividade do saber, uso rigoroso da razão e desconsideração de idiossincrasias pessoais; Keating, os alternativos, cujas marcas são o processo de ensino-aprendizagem focado nas peculiaridades do sujeito que aprende, relativização do programa, alteração de modos de avaliação, criatividade, liberdade etc.

Tácio Gama, Marçal Justen Filho, etc). Os textos possuem variados graus de dificuldade e as questões da apostila são relevantes e, sempre que possível, atuais.

Embora o Construtivismo Lógico-Semântico compreenda o direito por uma lente dogmática de matriz kelseniana, a metodologia do curso não incorre em dogmatismo ou legalismo. Antes, enfatiza elementos de teoria geral do direito, filosofia jurídica, filosofia da linguagem e lógica jurídica, mesmo nos limites estreitos de um curso de especialização.

Outrossim, em virtude da peculiaridade da doutrina da citada escola quanto a inúmeros aspectos (por exemplo, regra-matriz de incidência tributária⁴, compreensão de fonte do direito como enunciação⁵, distinção entre evento e fato, incidência normativa como fenômeno não automático⁶ etc.), o exame crítico e zetético do Direito e da legislação é aguçado. Isso também é uma prova que a metodologia se acomoda a qualquer tipo de conteúdo. Deveras, o curso e sua metodologia contribuem, significativamente, para a reflexão do fenômeno jurídico e compreensão das escolas e categorias do Direito.

3.3 Viabilidade de implantação da metodologia

Por último, argumenta-se, sucintamente, que a implantação desta metodologia em Faculdades de Direito no Brasil é crível e faticamente viável. Deveras, ela pode ser aplicada tanto em cursos de graduação quanto de pós-graduação, modulada, naturalmente, de acordo com as especificidades de cada qual.

O docente pode encontrar certa dificuldade sobretudo na elaboração do material didático, que é a base de toda a metodologia, notadamente questões de seminário. Mas após a primeira formulação, as atualizações subsequentes tornam-se mais fáceis. Afora isso, podem formar grupos de trabalho com graduandos os pós-graduandos para auxiliar neste esforço, sob sua supervisão.

A mudança também pode desafiar resistência dos alunos, porque inevitavelmente deles exigirá postura proativa. Os ônus, porém, são compensados com uma aprendizagem mais dinâmica, com o processo avaliativo diluído (seminários e participação têm o mesmo peso que

⁴ Para maiores detalhes, cf.: CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito Tributário: linguagem e método**. 6ª ed. São Paulo: Noeses, pp. 153-160.

⁵ Para maiores detalhes, cf.: MOUSALLEM, Tárek Moysés. **As fontes do direito tributário**. São Paulo: Max Limonad.

⁶ Para maiores detalhes, cf.: CARVALHO, Paulo de Barros. **Direito Tributário: fundamentos jurídicos da incidência**. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

a prova e esta tão somente os reflete) e com outros estímulos que podem ser criados pelo professor.

O papel dos professores seminaristas, inclusive na correção de seminários, além de desempenhado pelo próprio professor, pode ser muito bem exercitado por monitores da disciplina e mestrandos/doutorandos em estágio docente, a partir de critérios definidos pelo professor. As aulas expositivas ficariam a cargo do professor responsável pela disciplina, que, eventualmente, poderia convidar outros docentes ou ex-alunos versados na temática.

Pensa-se que não há dificuldades na realização dos debates das aulas de seminário, inclusive em ambientes virtuais, na medida em que os *softwares* de comunicação por vídeo (*Google Meet, Zoom, Hangouts* etc.) costumam ter recursos de dividir a sala em pequenos grupos, sob o comando do anfitrião (no caso, o docente).

Afora isso, nenhuma das atividades descritas exige investimentos ou recursos em demasia para além do que os docentes normalmente já dispõem. Logo, crê-se que tal não seria um impeditivo. Enfim, com uma dose de boa vontade, acredita-se que a metodologia do IBET pode ser replicada em Faculdades de Direito as mais diversas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação de autores de gerações e formações diversas identifica críticas comuns à metodologia de ensino jurídico como tradicionalmente praticada no país: ênfase dogmática, legalismo, excesso de aulas expositivas e transmissão de conteúdo, memorização de assuntos, superatividade do professor, passividade dos discentes, dicotomia entre teoria e prática etc.

Diante disso, a implementação de métodos participativos (diálogo socrático, método do caso, PBL, simulação, *role-play*), há décadas utilizados em prestigiadas Faculdades de Direito mundo afora, pode acarretar um salto de qualidade no ensino do Direito em nosso país, uma vez que endereçam vários dos problemas ínsitos à metodologia tradicional.

Neste panorama, propõe-se a metodologia aplicada pelo Instituto Brasileiro de Estudos Tributários como um modelo para o ensino jurídico no Brasil. Com efeito, trata-se de um exemplo nacional de sucesso, que reúne o que há de melhor nos métodos tradicionais e ativos, e que proporciona um ambiente em que professor e aluno constroem, conjuntamente, o conhecimento, a partir de leituras, discursos, debates e preleções, balanceando a liberdade discente, a experiência docente, a coerência do raciocínio e a autoridade do argumento.

Por conseguinte, crê-se não apenas nos méritos e potenciais da metodologia, mas também na viabilidade de sua implementação nas Faculdades de Direito brasileiras. Espera-se que este singelo escrito contribua para fomentar novas reflexões e proposições para o avanço da prática e ensino do Direito em nosso Brasil.

REFERÊNCIAS

BRASIL tem um advogado para cada 190 habitantes. *Migalhas*, 15 de outubro de 2019. Disponível em: <https://migalhas.uol.com.br/quentes/312946/brasil-tem-um-advogado-para-cada-190-habitantes>. Acesso em: 26 dez. de 2020.

CARVALHO, Aurora Tomazini de. *Curso de teoria geral do direito: o construtivismo lógico-semântico*. 5ª ed. São Paulo: Noeses, 2016.

CARVALHO, Paulo de Barros. *Paulo de Barros Carvalho* (depoimento, 2011). Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (3h 6min).

CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito Tributário: fundamentos jurídicos da incidência*. 9ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CARVALHO, Paulo de Barros. *Direito Tributário: linguagem e método*. 6ª ed. São Paulo: Noeses, pp. 153-160.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio*. v. 3. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FARIA, Adriana Ancona de. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, Buenos Aires, ano 12, n. 24, 2014. Disponível em: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/24/reflexoes-sobre-a-educacao-juridica.pdf. Acesso em: 28 dez. 2020.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou o modelo? *Cadernos FGV Direito Rio*. v. 2. Rio de Janeiro, 2006. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

FREITAS, Hyndara. Brasil tem mais de 1.500 cursos de Direito, mas só 232 têm desempenho satisfatório. *Jota*. 14 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/carreira/brasil-tem-mais-de-1-500-cursos-de-direito-mas-so-232-tem-desempenho-satisfatorio-14042020>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GARNER, David D. The continuing vitality of the case method in the twenty-first century. *Brigham Young University Education and Law Journal*, vol. 2000, n. 2, p. 307-345, 2000. Disponível em: <https://digitalcommons.law.byu.edu/elj/vol2000/iss2/7/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

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

GÓES JUNIOR, José Humberto. *O que é Direito, para que se possa ensiná-lo? As percepções dos sujeitos sobre o Direito, o Ensino Jurídico e os Direitos Humanos*. Orientador: José Geraldo de Sousa Júnior, 2015. 442 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, UNB, Brasília, 2015. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/782/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=G%C3%B3es+Junior%2C+Jos%C3%A9+Humberto+de>. Acesso em: 26 dez. 2020.

GUIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula? Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 27 dez. 2020.

GUIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: FGV Direito SP, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/10303>. Acesso em: 27 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. *Projeto pedagógico: Curso de pós-graduação – lato sensu em direito tributário*. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Projeto-Pedagogico-Especializacao-2020.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. *Regulamento do Curso de Especialização em Direito Tributário versão 2020*. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/wp-content/uploads/2020/09/Regulamento-do-curso-2020.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ESTUDOS TRIBUTÁRIOS. *Histórico*. Disponível em: <https://www.ibet.com.br/>. Acesso em: 30 dez. 2020.

KERR, Orin S. *The Decline of the Socratic Method at Harvard*, 78 Neb. L. Rev. (1999). Disponível em: <https://digitalcommons.unl.edu/nlr/vol78/iss1/6>. Acesso em: 28 dez. 2020.

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

LAMY FILHO, Alfredo. A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED. *Cadernos FGV Direito Rio – Edição Especial Alfredo Lamy Filho*, Rio de Janeiro, 1972. Disponível em: <https://diretorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

MORAIS, José Luis Bolzan de; SANTOS; André Leonardo Copetti. Ensino jurídico, transdisciplinariedade e estado democrático de direito: possibilidades e perspectivas para o estabelecimento de um novo paradigma. *Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica - RIHJ*, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, jan/dez. 2005.

MOSKOVITZ, Myron. Beyond the Case Method: It's Time to Teach with Problems. *Journal of Legal Education*, n. 241, 1992. Disponível em: <https://digitalcommons.law.ggu.edu/pubs/29/>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MOUSALLEM, Tárek Moisés. *As fontes do direito tributário*. São Paulo: Max Limonad.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL; FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. *Exame de ordem em números*, 2020. Brasília: OAB; FGV, 2020. Disponível em: <https://conhecimento.fgv.br/publicacao/exame-de-ordem-em-numeros-vol4>. Acesso em: 24 dez. 2020.

STRECK, Lenio Luiz. Ensino jurídico e pós-graduação no Brasil: das razões pelas quais o Direito não é uma racionalidade instrumental. *Revista Alcance - Eletrônica*, Vol. 16 - n. 1 - p. 05-19 / jan-abr 2011. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/3266/2048>. Acesso em 31 dez. 2020.

STUCKEY, Roy *et al.* Melhores práticas de ensino não experimentais: diálogo socrático e método do caso, discussão e aula expositiva. *Cadernos FGV Direito Rio*. v. 3. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <https://direitorio.fgv.br/publicacoes/cadernos-fgv-direito-rio>. Acesso em: 27 dez. 2020.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio*, v. 1, pp. 16-38, 2005. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10397/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20-%20Vol.%201.pdf?sequence=1>. Acesso em: 26 dez. 2020.