

**XIV ENCONTRO INTERNACIONAL
DO CONPEDI BARCELOS -
PORTUGAL**

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

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

Diretoria - CONPEDI

Presidente - Profa. Dra. Samyra Haydêe Dal Farra Napolini - FMU - São Paulo

Diretor Executivo - Prof. Dr. Orides Mezzaroba - UFSC - Santa Catarina

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 - Prof. Dr. Raymundo Juliano Feitosa - UNICAP - Pernambuco

Representante Discente: Prof. Dr. Abner da Silva Jaques - UPM/UNIGRAN - Mato Grosso do Sul

Conselho Fiscal:

Prof. Dr. José Filomeno de Moraes Filho - UFMA - Maranhão

Prof. Dr. Caio Augusto Souza Lara - SKEMA/ESDHC/UFMG - Minas Gerais

Prof. Dr. Valter Moura do Carmo - UFERSA - Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Fernando Passos - UNIARA - São Paulo

Prof. Dr. Edinilson Donisete Machado - UNIVEM/UENP - São Paulo

Secretarias

Relações Institucionais:

Prof. Dra. Claudia Maria Barbosa - PUCPR - Paraná

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

Profa. Dra. Daniela Marques de Moraes - UNB - Distrito Federal

Comunicação:

Prof. Dr. Robison Tramontina - UNOESC - Santa Catarina

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

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

Relações Internacionais para o Continente Americano:

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

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

Prof. Dr. Felipe Chiarello de Souza Pinto - UPM - São Paulo

Relações Internacionais para os demais Continentes:

Profa. Dra. Gina Vidal Marcilio Pompeu - UNIFOR - Ceará

Profa. Dra. Sandra Regina Martini - UNIRITTER / UFRGS - Rio Grande do Sul

Profa. Dra. Maria Claudia da Silva Antunes de Souza - UNIVALI - Santa Catarina

Educação Jurídica

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

Prof. Dr. Rubens Beçak - USP - SP

Profa. Dra. Livia Gaigher Bosio Campello - UFMS - MS

Eventos:

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

Profa. Dra. Norma Sueli Padilha - UFSC - Santa Catarina

Prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho - UNICHRISTUS - Ceará

Comissão Especial

Prof. Dr. João Marcelo de Lima Assafim - UFRJ - RJ

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

Prof. Dr. Antônio Carlos Diniz Murta - Fumec - MG

Prof. Dr. Rogério Borba - UNIFACVEST - SC

P472

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

Coordenadores: Diana Isabel da Silva Leiras; Helena Beatriz de Moura Belle; Luciana de Aboim Machado; William Paiva Marques Júnior. – Barcelos, CONPEDI, 2025.

Inclui bibliografia

ISBN: 978-65-5274-204-9

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

Tema: Direito 3D Law

1. Direito – Estudo e ensino (Pós-graduação) – Encontros Internacionais. 2. Pesquisa. 3. Educação jurídica. XIV Encontro Internacional do CONPEDI (3; 2025; Barcelos, Portugal).

CDU: 34



XIV ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI BARCELOS - PORTUGAL

PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Apresentação

O Grupo de Trabalho Pesquisa e Educação Jurídica apresentou suas produções científicas no dia 11 de setembro de 2025, presencialmente, entre as 14 e 18 horas, no XIV Encontro Internacional do CONPEDI, que ocorreu nos dias 10, 11 e 12 de setembro de 2025, em Barcelos, Portugal, sob a coordenação dos professores abaixo signatários.

Nessa oportunidade reuniram-se professores (as) pesquisadores (as) e profissionais do Direito de diversos países, promovendo um ambiente de intensa socialização de conhecimentos e debates aprofundados sobre temáticas que marcam a agenda contemporânea da pesquisa jurídica.

O tema geral do encontro foi o “Direito 3D Law”, em referência à Teoria Tridimensional do Direito, proposta pelo jurista brasileiro Miguel Reale (1910-2006), que defendia a ideia de que o Direito só pode ser plenamente compreendido pela interação entre fatos, valores e normas jurídicas, promovendo uma visão integradora e dinâmica, capaz de orientar estudos de interpretação jurídica, elaboração de leis, jurisprudência e ensino do Direito.

Miguel Reale, reconhecido por seu legado intelectual e atuação acadêmica, foi um dos mais influentes juristas brasileiros, fazendo com que sua teoria e pensamento permaneçam como referência mundial, demonstrando, ainda hoje, que o Direito é uma ciência viva, inseparável da sociedade e de seus valores éticos.

As exposições orais foram divididas em blocos, em conformidade com as temáticas, seguidas

desenvolver políticas educacionais inclusivas que promovam o envelhecimento digno no Brasil.

ENSINO À DISTÂNCIA NA GRADUAÇÃO EM DIREITO: INOVAÇÃO OU RETROCESSO?, de autoria de Fernanda Maria Afonso Carneiro, Adriana Fasolo Pilati e Felipe Cittolin Abal, tratando do ensino superior, na modalidade de ensino à distância (EAD), e a sua consolidação como ferramenta de inclusão social ao permitir que jovens e adultos residentes em áreas distantes possam cursar uma graduação. Os autores concluíram que o estudo vai de encontro às críticas predominantes e sugere que a modalidade à distância, se bem implementada, pode promover qualidade no ensino jurídico e ampliar o acesso à formação superior.

FORMAÇÃO JURÍDICA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NO ENSINO SUPERIOR, de autoria de Gustavo Paschoal Teixeira de Castro Oliveira e Jadir Alves de oliveira, tratando sobre a análise da atuação dos corpos docente e discente dos cursos de Direito no Brasil no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, enfatizando ações desenvolvidas nos períodos pandêmico e pós-pandêmico, com o objetivo de analisar de forma qualitativa a atuação dos docentes e discentes. Os autores concluíram que persistem desafios, como a resistência a metodologias ativas, a predominância de aulas expositivas e a baixa interação em sala de aula, comprometendo o desenvolvimento de habilidades essenciais. Também a falta de incentivo à pesquisa acadêmica e à produção científica limita o aprendizado significativo.

O ENSINO SUPERIOR NO BRASIL E A AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NA BUSCA DA EXCELÊNCIA ACADÊMICA, cujos autores foram Antonio Evaldo Oliveira e Helena Beatriz de Moura Belle, com o intuito de analisar e discutir a respeito da motivação para as Instituições de Ensino Superior, no Brasil, buscarem caminhos que levem a melhoria de qualidade do ensino, especialmente, o envolvimento do processo de avaliação institucional. Em segundo plano foram abordados os cenários da Universidade Funcional dos anos 1970,

requerida no cenário brasileiro e mundial. Estas instituições devem, além, da produção de informações, priorizarem espaço para que os estudantes possam atuar como protagonistas, de forma interpretativa e crítica com o intuito de formarem os seus próprios saberes.

REDESENHANDO O ENSINO JURÍDICO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA: UM NOVO CENÁRIO, de autoria de Taís Schilling Ferraz, com argumentos de que o paradigma clássico da ciência produziu profunda influência sobre o sistema de ensino do direito, especialmente nos países vinculados ao civil law, onde a fragmentação do conhecimento em disciplinas e a abordagem abstrata e dogmática do direito e dos conflitos condicionam, até hoje, a formação dos juristas, assim, a pretensão foi investigar e compreender as escolhas que moldaram a educação jurídica e propor intervenções para o aperfeiçoamento do atual modelo. A autora finaliza apresentando proposta de transformação do papel do professor e a realização de investimentos no desenvolvimento de competências docentes didático-pedagógicas, como estratégia de alta alavancagem para a promoção de um ensino jurídico mais dinâmico, com maior potencial de capacitação e motivação do aluno e do profissional para o tratamento de problemas complexos e para o aprendizado contínuo.

Assim, impulsionamos a produção acadêmica e a socialização de saberes.

Professores coordenadores do GT: PESQUISA E EDUCAÇÃO JURÍDICA

Dra. Diana Isabel da Silva Leiras – Instituto Politécnico do Cávado e do Ave, Portugal.

Dra. Helena Beatriz de Moura Belle – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil.

Dra. Luciana de Aboim Machado – Universidade Federal de Sergipe, Brasil.

Dr. William Paiva Marques Júnior – Universidade Federal do Ceará, Brasil.

REDESENHANDO O ENSINO JURÍDICO SOB A PERSPECTIVA SISTÊMICA: UM NOVO CENÁRIO

REDESIGNING LEGAL EDUCATION THROUGH A SYSTEMIC LENS: A NEW LANDSCAPE

Taís Schilling Ferraz

Resumo

O paradigma clássico da ciência produziu profunda influência sobre o sistema de ensino do direito, especialmente nos países vinculados ao civil law, onde a fragmentação do conhecimento em disciplinas e a abordagem abstrata e dogmática do direito e dos conflitos condicionam, até hoje, a formação dos juristas. Este artigo pretende investigar e compreender as escolhas que moldaram a educação jurídica e propor intervenções para o aperfeiçoamento do atual modelo. A pesquisa, de natureza qualitativa e baseada em fontes bibliográficas, adota o pensamento sistêmico como referencial metodológico. Parte-se de uma crítica à compartimentação do saber em módulos herméticos, ao foco na memorização de conceitos, teorias e normas e à visão do professor como oráculo da verdade, características reproduzidas no ensino do direito. Considerando que tais escolhas resultam em profissionais pouco mobilizados para tratar, com efetividade, os complexos problemas da realidade, o estudo propõe um redesenho do sistema de ensino jurídico, focando nas interconexões entre seus elementos e com adoção de estratégias voltadas ao desenvolvimento de competências profissionais para atuação diante de situações reais, além de mudanças curriculares e nas metodologias de ensino e de avaliação. Ao final, propõe-se a transformação do papel do professor e a realização de investimentos no desenvolvimento de competências docentes didático-pedagógicas, como estratégia de alta alavancagem para a promoção de um ensino jurídico mais dinâmico, com maior potencial de capacitação e motivação do aluno e do profissional para o tratamento de problemas complexos e para o aprendizado contínuo.

Palavras-chave: Ensino jurídico, Fragmentação, Redesenho, Desenvolvimento de competências, Pensamento sistêmico

concepts, theories, and norms, and the perception of the professor as an oracle of truth—characteristics replicated in legal education. Considering that these choices result in professionals poorly equipped to effectively address the complex problems of reality, the study proposes a redesign of the legal education system. This redesign focuses on the interconnections among its elements and on the adoption of strategies aimed at developing professional competencies for acting in real-world situations, in addition to curricular changes and modifications to teaching and assessment methodologies. Finally, the article proposes a transformation of the professor's role and investments in the development of didactic-pedagogical teaching competencies. This is presented as a high-leverage strategy for promoting a more dynamic legal education, with greater potential for empowering and motivating students and professionals to address complex problems and engage in continuous learning.

Keywords/Palabras-claves/Mots-clés: Legal education, Fragmentation, Redesigning, Competency development, Systemic thinking

INTRODUÇÃO

Ao proferir uma palestra sobre pensamento sistêmico, Russell Ackoff, um dos mais proeminentes professores e cientistas do século XX, afirmou que o mundo não se organiza da mesma forma que uma universidade, cujas disciplinas, distribuídas entre departamentos, nada mais são do que um sistema para o arquivamento do conhecimento e não reflexos da realidade. Criticando a abordagem clássica, expressa na estratégia de “dividir e conquistar”, ele explicou que melhorar conteúdos e organização das disciplinas em um curso não garante maior conhecimento sobre o mundo e os fenômenos, nem melhor desempenho profissional (Ackoff, 2003).

Essas reflexões, que estão na base do pensamento sistêmico, têm especial relevância, até hoje, quando se avalia o ensino jurídico. Essencialmente dogmática, a educação para o direito, notadamente nos países pertencentes à família do *civil law*, pressupõe que o todo equivale à soma das partes, ao adotar o paradigma clássico da ciência, que, entre outras características, fragmenta os fenômenos, buscando assim compreendê-los e enquadrá-los a partir do estudo e da categorização dos comportamentos dos respectivos elementos. Ao fazê-lo, muitas vezes a educação jurídica falha ao deixar de perceber a necessária vinculação entre as partes visíveis de um fenômeno real, e a conexão entre elas e o conhecimento teórico, que foi acumulado de forma compartimentada. O resultado dessa desconexão é a dificuldade prática, enfrentada pelo profissional, de fazer a relação entre a teoria e a prática, ao tratar os problemas de forma eficiente e efetiva, especialmente quando complexos. Sua tendência será a de repartir em partes o problema, buscando encaixá-las nas categorias dogmáticas e deixando de perceber que as possibilidades de solução, muitas vezes, não estão nos elementos visíveis ou nas fórmulas adotadas para a compartimentação do conhecimento, mas nas interações entre eles.

Este artigo explora a relação entre o ensino jurídico e o paradigma da ciência clássica, investigando as perplexidades que decorrem dos pressupostos que vêm sendo adotados para a formação dos juristas no Brasil, em especial a separação entre o direito dos manuais, como axioma, e a prática, como problema.

A pesquisa será qualitativa e aplicada, baseada, essencialmente, em fontes bibliográficas e combinará investigação histórica e comparativa, tendo dois objetivos principais: a) compreender as escolhas que historicamente conformaram o modelo de ensino jurídico; e b) gerar conhecimento voltado à intervenção sobre a realidade, com vistas à qualificação da educação no campo do direito. Serão adotados os princípios metodológicos do

pensamento sistêmico para o adequado entendimento do modelo sob estudo e dos fatores que o vêm condicionando, e para a formulação de proposições voltadas a seu redesenho.

O artigo se divide em três seções, sendo a primeira delas, que se segue a esta introdução, dirigida à apresentação do modelo atual de fragmentação do saber no ensino jurídico, seus fatores determinantes e suas consequências. A essa seção, segue-se uma abordagem, à luz do pensamento sistêmico, sobre as potencialidades que se abrem diante de possíveis modificações na estrutura e no propósito do atual modelo, propondo-se o seu redesenho a partir da introdução de algumas medidas com potencial de alavancagem. Ao final, propõe-se a adoção de estratégia específica, para a implementação em concreto dessas medidas, detalhando-se possíveis caminhos.

1 A Fragmentação do Saber no Ensino Jurídico: A falácia do Humpty Dumpty e suas consequências.

Dumpty Humpty é um personagem de uma rima infantil, que aparece em algumas obras literárias, com características enigmáticas. Foi retratado por Lewis Carroll, em seu livro “Alice Através do Espelho”, como um ovo antropomórfico, com braços e pernas, que, tendo caído de um muro e se despedaçado, não mais pôde ser recomposto à sua forma original.

O personagem foi utilizado por Russell Ackoff (2003), um dos pioneiros no campo do pensamento sistêmico, como metáfora, para explicar que, uma vez quebrado, partido em disciplinas, o aprendizado não pode ser simplesmente reconstituído, de forma a fazer algum sentido. A ideia de interdisciplinaridade, para o referido autor, é equivocada, ao pretender reunir, mediante justaposição, disciplinas que, uma vez criadas, compartimentando saberes, dificilmente poderão gerar real conhecimento sobre os fenômenos da realidade. Em outras palavras, o todo não equivale à soma das partes.

O autor exemplifica com um carro desmontado, que nada mais será do que uma coleção de peças – por melhores que possam ser – se tais peças não se conectarem ou não forem compatíveis. A ideia de que se obterá um carro perfeito, ao se tentar reunir as melhores peças, produzidas pelas maiores marcas de automóvel, como o motor, vindo da Volkswagen, a transmissão, produzida pela BMW, entre outras, é falaciosa, pois, ao se tentar reunir essas peças, não se obterá o resultado esperado, sequer se obterá um automóvel, pois as peças simplesmente não encaixarão ou não serão compatíveis para o funcionamento do carro. O mesmo ocorre com a vida e o corpo humanos, que dependem integralmente da capacidade de

os órgãos interagirem entre si, por mais essenciais que possam ou pareçam ser. A diferença, portanto, está na capacidade de interação.

A partir de tais exemplos, o autor introduz a ideia de sistema, como “um todo que não pode ser dividido em partes independentes” (Ackoff, 2006). Na mesma linha, Peter Senge (2017), ao escrever sobre organizações que aprendem, define um sistema como um conjunto interconectado de elementos, em que nenhum dos elementos tem um efeito independente sobre o todo; a forma como cada parte afeta o todo depende do que as demais partes estão fazendo.

Transpondo-se tais premissas para o campo da educação, e não apenas a jurídica, pode-se concluir que a repartição do conhecimento em dezenas de disciplinas, não apenas é improdutiva, como também resulta em uma imensa dificuldade de explicar fenômenos, notadamente a litigiosidade e de tratar adequadamente os problemas da realidade, em especial os de maior complexidade.

A estratégia de dividir para conquistar pressupõe examinar isoladamente os elementos de um fenômeno (análise), observando seus padrões de comportamento e representando-os em fórmulas, para, na sequência, reunir os resultados na busca de compreender o comportamento do todo. Trata-se de uma postura epistemológica adotada diante do fenômeno que se pretende explicar ou sobre o qual já intenção de intervir.

Em um grande número de fenômenos, porém, lidar com os problemas por meio da análise é pretender compartimentar o que só conseguirá ser explicado se observado o comportamento dos diversos elementos em um contexto. Como ensina Russell Ackoff (1999, posição 257), “a análise se concentra na estrutura; ela revela como as coisas funcionam. A síntese se concentra na função; ela revela por que as coisas funcionam de determinada maneira”. Enquanto a análise produz conhecimento, a síntese produz compreensão. “A primeira nos permite descrever; a segunda, explicar” (Ackoff, 1999, posição 257).

É o caso dos conflitos, cuja gênese não pode ser compreendida, se os comportamentos dos litigantes forem isolados, para serem examinados em um contexto de Condições Normais de Temperatura e Pressão (CNETP). O ambiente de onde se origina um conflito e onde ele se manifesta, está muito longe das CNETPs, é multifatorial, pouco previsível e se modifica constantemente, muitas vezes em um movimento tautológico. Isso ocorre com muitos problemas e fenômenos, basta observar como tende a ser diferente o padrão de comportamento de uma criança ao brincar só e ao brincar com amigos. A mudança do contexto produzirá novas relações, de onde decorrerão outros comportamentos.

Morin (2005, p. 180) descreve esse fenômeno como “qualidades emergentes”, afirmando que não é possível explicar um comportamento recorrendo à estratégia do reducionismo, ao focar nos elementos, deixando de perceber suas interconexões. O todo é algo a mais (ou a menos) do que a soma das partes, ao fazer surgir propriedades que as partes só manifestam quando estão em interação entre si ou com o todo (Morin, 2005).

A estratégia analítica e reducionista, embora tenha sido fundamental para que a ciência clássica pudesse avançar e explicar muitos fenômenos, contribuiu para que o observador adotasse permanentemente uma perspectiva externa diante da realidade que pretendeu compreender, como se os problemas sempre tivessem origem fora dele e como se sua observação, condicionada por vivências, crenças e valores – seu paradigma – não influenciasse os resultados de sua observação. Segundo Meadows (2008), a explicação para isso residiria na cultura ocidental e nos benefícios que obteve da ciência, da lógica e do reducionismo, em detrimento da intuição e do holismo. Segundo a autora, “culpar algo ou alguém, afastar a responsabilidade de nós mesmos e procurar o botão de controle, o produto, a pílula, o conserto técnico que fará com que um problema desapareça” é quase irresistível (Meadows, 2008, p. 3).

A expectativa de prever e, com isso controlar os fenômenos, sempre esteve na base do paradigma clássico e do seu determinismo mecanicista. Concebeu-se o universo como uma grande máquina, pretendendo-se medir e pesar os acontecimentos, ao analisá-los de forma fragmentada e isolada, como se as explicações para eles residissem em simples e lineares relações de causa e efeito. Esse conhecimento tornaria possível prever e, com isso, condicionar a realidade por meio da definição de fórmulas e princípios gerais a serem aplicados de maneira essencialmente dedutiva e cartesiana. A complexidade de muitos fenômenos desafiou essa expectativa, revelando-a impraticável.

É perceptível o quanto dessa perspectiva, porém, influenciou historicamente o ensino jurídico, especialmente nos países de *civil law*. A compartimentação do conhecimento em disciplinas praticamente estanques; o culto aos conceitos, normas, princípios gerais e grandes teorias, na busca de encaixar a realidade em fórmulas universais e preestabelecidas, em um movimento silogístico e dedutivo; a crença no processo e sua ritualística como método para a obtenção da verdade e da segurança jurídica; a ideia de lide, como fragmento de realidade que as partes escolhem pinçar da história que as vincula; a confiança na plenitude do ordenamento jurídico, a oferecer respostas certas para todos os questionamentos, a serem resolvidos como problemas algébricos; a pretensão de transmitir um conhecimento puro, pronto e abstrato, que

estaria sob o controle do professor, são manifestações do paradigma clássico de obtenção e transmissão do conhecimento.

Nos países que pertencem à família jurídica do *common law*, o ensino do direito segue um caminho diferente: a atitude lógica é predominantemente indutiva (Ferraz, 2017); o ponto de partida é a realidade; o problema a ser resolvido toma aquele já solucionado como possível precedente. Não por outra razão Ghirardi (2007, p. 32) afirma que a razão inglesa “foi escrava da experiência”:

Valendo-nos de uma metáfora, diríamos que o juiz inglês buscava a solução bastante com a mão, com a qual só podia pegar um caso concreto, enquanto que, com o romano, a solução passava pela razão, com uma grande apetência de universalidade, que só poderia ser dada pela norma, seja da lei (surgida da primeira assembleia), seja da regra (em forma de édito do pretor) ou da resposta do jurisconsulto (Ghirardi, 2007, p. 32).

Para Ovídio Baptista da Silva (2004, p. 35), esta é uma das muitas diferenças entre o *common law*, onde os grandes doutrinadores são, em geral, magistrados, e o direito continental europeu, em que a doutrina é basicamente obra de teóricos e professores universitários.

O mesmo professor, na obra *Processo e Ideologia* (Silva, 2004), explicou que a utilização, pelo direito, da metodologia das ciências da natureza ou da matemática, fez com que a doutrina e o ensino universitário suprimissem o estudo de “casos” preocupando-se, tanto nos manuais quanto na docência universitária, apenas com a norma, sem atenção ao fato e seu contexto. Separou-se direito e fato; apartaram-se os mundos do ser e do dever ser; o ensino universitário concentrou-se no direito puro e no estudo da “norma como axioma, não como problema” (Silva, 2004, p. 36). Essa ilusão, que apresenta o direito como uma ciência demonstrativa, de conteúdos repartidos em categorias de análise essencialmente teórico-formais, resulta em uma real dificuldade, ao aluno, de perceber a dimensão problemática do direito.

A metodologia adotada nas salas de aula é um desdobramento desse paradigma, assim como os pressupostos e meios de avaliação do desempenho do aluno. Nesse modelo, é natural que as estratégias pedagógicas sejam, essencialmente, expositivas e demonstrativas. A educação superior brasileira, notadamente na área de humanidades, carrega as marcas do método de ensino escolástico. De herança jesuítica, esse modelo pressupõe o saber como algo pronto e inquestionável (Anastasiou, 2001) e o ensino como mera transmissão de conhecimentos, assumindo o professor o papel central de detentor e transmissor de conteúdos dogmáticos, sendo o aluno um mero depositário passivo desse movimento unidirecional, de

quem se espera a memorização e a reprodução, sem questionamento, do que, teoricamente, aprendeu. A esse modelo antidialógico, Paulo Freire (1974) denominou educação bancária.

Da mesma forma que se pretendeu separar os mundos do ser e do dever ser, separou-se, abstratamente, o ensino da aprendizagem, sendo comum ouvir do professor: “eu ensinei, meus alunos é que não aprenderam.” Não há ensino, porém, se não houver aprendizagem, são dimensões inseparáveis de um mesmo fenômeno. E o processo de aprendizagem pressupõe interações entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio do aluno.

Os métodos afirmativo e demonstrativo tendem a não produzir essas interações:

A estratégia afirmativa consiste na transmissão oral do conhecimento. Desdobra-se essencialmente em técnicas expositivas, com ou sem uso de apoio em mídias (power point, vídeos, fotos etc.). Vale dizer: o professor fala e o aluno escuta, assumindo essencialmente uma posição passiva na relação transmissor-receptor (...).

A estratégia demonstrativa consiste na transmissão de técnicas visando à repetição do procedimento pelos alunos. Apresenta-se uma visão global do que se pretende fazer e transmitir, demonstra-se e analisa-se o resultado obtido. (Ferraz, 2017, p. 140).

Tais estratégias metodológicas não são incompatíveis com a participação dos alunos, que pode se dar mediante perguntas ou pela aplicação de exercícios, mas esta participação não é o escopo principal, já que o conteúdo a transmitir é dado e não construído. Não há, também, associação entre teoria e prática, sendo comum a posterior dificuldade de recrutar e associar o conhecimento adquirido de forma teórica e abstrata aos elementos que caracterizarão os problemas com os quais os aprendizes se encontrarão ao serem lançados na vida real.

Na mesma esteira da metodologia de ensino, os meios de avaliação aplicados se destinam a medir (e pesar) o conhecimento acumulado, sem preocupação com o real desenvolvimento de competências para a solução de problemas. Como em uma foto ou um extrato bancário, extrai-se do aluno, através da aplicação de testes e provas, o quanto de conteúdo previamente depositado pelo professor remanesceu em suas estruturas cognitivas, tal como transmitido. A real avaliação, aquela que qualifica o pensamento do aluno e as práticas dele decorrentes (Lima, 2023), que se apresenta como um filme e não como um instantâneo, passa longe desse modelo. Um grande sistema de quantificação e classificação foi desenvolvido para refletir esse conceito fragmentário e despersonalizado de educação, que desconsidera as profundas diferenças entre os alunos, seja em fragilidades, seja em potencialidades. Exames, notas e créditos de cursos, médias de notas, diplomas e títulos são representações desse modelo (Ackoff, 1999).

Adicionalmente, a forte influência canônica associou a avaliação à ideia de punição ou de recompensa, além de favorecer a noção de transcendentalidade do ensino e, com ela a crença no dogma. O erro é visto como algo necessariamente ruim, quase um pecado, e não como caminho para o aprendizado. O direito está fortemente vinculado a essa lógica. Não por outra razão os tribunais são percebidos como templos, as vestes guardam a simbologia da solenidade, da autoridade, da impessoalidade e da imparcialidade, os julgamentos seguem rituais rígidos e o latim ainda permeia o discurso (Lopes Jr., 2014), violento, em sua essência. No contexto da formação jurídica, “é o professor que faz as vezes de ministro do Direito e da Verdade. É o depositário de todas as certezas” (Ferraz, 2018, p. 108).

Essas características paradigmáticas, que marcam o planejamento de ensino e sua compartimentação, com escolhas sobre o que e como ensinar, e que também condicionam os mecanismos de avaliação no modelo atual de ensino do direito, dificultam sobremaneira o pensamento crítico, a criatividade e a capacidade de solução de problemas daquele aluno que se depara com a realidade. Em sua formação, ele não experimentou a associação entre teoria e prática, não desenvolveu competências nem motivação para recrutar conhecimentos acumulados para a solução de problemas concretos, não aprendeu a aprender e, possivelmente, terá dificuldades para compreender que problemas são todos indivisíveis, que não há fenômeno físico, social, político, jurídico ou econômico. Tais adjetivos não conformam o fenômeno em si, nada mais fazem do que descrever o ponto de vista daquele que o observa.

Ao se tornar um profissional do direito, esse aluno enfrentará o desafio de reconstituir seu próprio Humpty Dumpty.

2 Redesenhando o ensino jurídico: desafios e oportunidades em perspectiva sistêmica

A abordagem analítica e cartesiana revelou-se, ao longo do tempo, imprópria para explicar e tratar determinados fenômenos. Uma mudança de paradigma na ciência tornou-se inevitável, diante de várias descobertas científicas, dentre elas a primeira lei da termodinâmica, a dualidade onda-partícula e a constatação de que o comportamento de um objeto muda, de acordo com o olhar do observador e o ambiente em que se correlaciona. A incerteza se introduziu no universo do pesquisador, exigiu que deixasse de lado, em muitos casos, as dicotomias como certo e errado, hoje ou amanhã, bem como a expectativa de tudo prever, medir e pesar, para passar a trabalhar, no máximo, com probabilidades. O olhar se abriu à complexidade e essa mudança também teria que alcançar as metodologias de pesquisa e o ensino.

Essa disrupção não ficou restrita às chamadas ciências duras. Ela foi percebida em todos os ramos do conhecimento, inclusive diante de fenômenos envolvendo relações humanas, “em que alguns problemas simplesmente se recusam a ser superados e, não raro, tornam-se ainda mais graves quando abordados de forma fragmentada” (Ferraz, 2022, p. 174). O determinismo, fortemente vinculado à ideia de reatividade e de relações lineares de causa e efeito, cedeu espaço às múltiplas possibilidades de resposta, à dialogia. Frente à complexidade do comportamento humano, Checkland (1981) afirmou não ser possível apontar determinado resultado como única alternativa decorrente de uma ação. “Em vez de leis, na melhor das hipóteses seria possível revelar tendências” (Checkland, 1981, p. 71).

A complexidade de muitos fenômenos, que se revelam multicausais, multifacetados e fortemente interconectados, reclama abordagem sistêmica, para o que é necessário retomar a noção de sistema como um todo que não pode ser dividido em partes independentes (Ackoff, 1999). Para Meadows (2008), um sistema é um conjunto de elementos interconectados, coerentemente organizado e dirigido a alcançar determinados efeitos. A autora introduz, às definições anteriores, a ideia de que os sistemas têm função ou propósito, defendendo que os sistemas não vivos têm função e os vivos têm propósito de existência (Meadows, 2008).

O pensamento sistêmico é o caminho para ver o todo. Nas palavras de Senge (2017, p. 127), trata-se de “um quadro referencial para ver inter-relacionamentos ao invés de eventos; para ver os padrões de mudança, em vez de “fotos instantâneas”.

Essa forma de abordar a realidade conduz a uma importante mudança epistemológica e tem sido determinante para que, em diferentes áreas do conhecimento, a pesquisa e o processo de ensino-aprendizagem tenha incorporado novas perspectivas e, em especial, novas metodologias.

Ao invés da memorização compartimentada de dados e informações, ao invés da aplicação acrítica de fórmulas e regras gerais, espera-se do aluno curiosidade, pretende-se que seja capaz de compreender a realidade e com ela interagir de forma produtiva. A expectativa é de que ele não apenas reproduza conhecimentos prévios acumulados, mas também, que aprenda a aprender, tornando-se capaz de se surpreender e com a realidade que se apresentar, integrando seus conhecimentos a ela, explorando novos cenários e tornando-se responsável pelas suas escolhas.

Nesse contexto, a perspectiva transdisciplinar emerge como necessária e como algo além da simples justaposição de disciplinas. Enquanto a interdisciplinaridade busca a colaboração entre saberes distintos para abordar um problema comum, a transdisciplinaridade

propõe uma nova arquitetura do conhecimento, que transcende as fronteiras disciplinares existentes, buscando a construção de novos quadros conceituais para problemas que, por sua natureza, não podem ser contidos em uma única área de saber. Essa abordagem reconhece que a realidade é multifacetada e que os problemas não se enquadram em categorias estanques.

Tamanha mudança epistemológica, embora aplicável às relações sociais, parece ter sido, até hoje, fortemente negligenciada pela educação judicial e pelo próprio direito, não sendo possível afirmar se é o ensino que afeta o direito ou se é o direito que afeta o ensino. O mais provável é que haja uma relação circular de retroalimentação, contribuindo fortemente para que o cenário atomístico e abstrato de educação e de solução de conflitos permaneça mais estático do que dinâmico, avesso a abordagens menos cartesianas.

Se, em um curso de medicina, o estudante se depara com casos clínicos já no primeiro ano, na faculdade de direito, em um país de *civil law*, o aluno inicia sua trajetória acadêmica a partir de conteúdos teórico-conceituais, os quais se espera que sejam memorizados, apenas tendo contato com casos práticos excepcionalmente, e, em geral, nas disciplinas de final de curso. Esse profissional tenderá a buscar dogmas e reproduzir silogismos, ao se deparar com os conflitos; a criatividade não será seu forte; ele terá receio do erro e preferirá o abstrato ao concreto, “com sérios riscos de produzir soluções desconectadas da realidade e com pouca projeção de consequências” (Ferraz, 2018, p. 109). Como pretender combater uma infecção com a leitura e memorização da bula de um antibiótico, ele tentará solucionar conflitos com a mera invocação das normas e princípios codificados que aprendeu a memorizar. E o pior, ficará frustrado quando a realidade se apresentar mais complexa que uma hipótese de incidência.

A abordagem sistêmica dos fenômenos e seus impactos epistêmicos, aplicados ao mundo do direito, porém, podem significar transformações importantes na educação judicial, na pesquisa jurídica e no tratamento dos conflitos, com potencial para impactar a realidade social.

Nesse paradigma, o saber tem muitas dimensões, e a relação do docente e do aprendiz com o currículo se modifica. Nesse sentido, Russell Ackoff (1999) distingue dados, informações, conhecimento, compreensão e sabedoria.

Os dados, segundo ele, são a forma mais simples de conteúdo, os fatos brutos coletados e descontextualizados, símbolos que representam as propriedades das coisas. São o resultado de uma pergunta, por exemplo, sobre a idade de alguém. A idade será um dado (Ackoff, 1999, posição 2071).

Quando os dados forem convertidos em descrições para serem relevantes, haverá informação. As informações são dados posicionados em um contexto, estruturados para serem úteis. Elas respondem a questões sobre “quem”, “quando”, “onde”, “quantos”. Não há, propriamente, diferença estrutural, mas apenas funcional entre dados e informações (Ackoff, 1999, posição 2078).

A etapa seguinte é a do conhecimento. Para conhecer, é preciso ter informações, mas o conhecimento pressupõe integrar essas informações, ter habilidade para sintetizá-las, dar-lhes significado em determinado contexto. O conhecimento responde à pergunta sobre “como” (Ackoff, 1999, posição 2078). Habilidades são conhecimentos que podem ser adquiridos, assim como os saberes teórico-conceituais e os atitudinais.

Na sequência, o autor traz o conceito de compreensão como algo mais profundo que o conhecimento. Aqui, a pergunta é “por que?” (Ackoff, 1999, posição 2078). A compreensão vai em busca das causas dos fenômenos conhecidos.

Por fim, ele apresenta a ideia de sabedoria como algo maior, que responde a valores e crenças, que faz a transição entre eficiência e efetividade. Para Ackoff, dados, informação, conhecimento e compreensão permitem aumentar a eficiência no alcance de determinado objetivo, sem que seja necessário questionar o valor do objetivo perseguido. Na sabedoria, a pergunta é: para onde isso leva? A que finalidade se destina o investimento em produzir conhecimento e compreensão sobre determinado fenômeno? A efetividade reclama juízo de valor sobre os resultados obtidos à base da eficiência. Inteligência, segundo ele, é a habilidade de aumentar a eficiência. Sabedoria é a habilidade de aumentar a efetividade. (Ackoff, 1999, posição 2083). Aqui também reside, na lição de Drucker (2001), a diferença entre fazer as coisas de forma certa e fazer a coisa certa.

A ideia de sabedoria se relaciona à de desenvolvimento como algo diferente de crescimento. Aumentar a oferta de dados, informações e conhecimentos não significa necessariamente desenvolvimento. Se algo cresce, não significa necessariamente que seja melhor. Células cancerígenas crescem. Desenvolver requer agregar valor a algo que cresce. Sabedoria envolve o juízo de valor sobre as escolhas feitas ao longo do caminho e ter efetividade nessas escolhas.

A preocupação com a efetividade associa-se ao desenvolvimento de competências.

Sob a perspectiva da escola francesa, a competência é como o saber em movimento. Trata-se da capacidade de mobilizar, integrar e transferir conhecimentos, habilidades e atitudes aprendidas, para resolver problemas e realizar atividades de forma eficaz, especialmente em

contextos profissionais. (Le Boterf, 2003). Em outras palavras, ser competente é ter habilidade para recrutar recursos (conhecimentos, habilidades e comportamentos aprendidos, não apenas jurídicos) e, com autonomia, integrá-los ao ambiente, para resolver problemas, em busca de resultados compatíveis com os valores a serem preservados. Trata-se de tomar decisões e atitudes em situações imprevistas, intuindo, pressentindo, arriscando, tendo por base a própria experiência, o conhecimento adquirido e a avaliação dos recursos disponíveis no contexto (Ferraz, 2018).

Ser competente é mais do que saber, envolve agir, ser efetivo diante de situações determinadas.

Desenvolver o ensino, nesse contexto, habilita o aluno para a atuação criativa e transformadora.

A solução de problemas, embora seja o que se espera de um profissional do direito, não é a tônica do seu aprendizado. Sua formação dogmática, como visto acima, o separa dos fatos, ainda que seja a realidade a fonte dos fenômenos com que precisará lidar em sua vida profissional. Sua tendência será partir do abstrato, da norma, buscando nela encaixar os conflitos com os quais se deparar, em busca de soluções.

Aqui reside uma das mudanças que podem ser feitas, com alto potencial de alavancagem: se o que se pretende é desenvolver competências, será necessário mudar a metodologia de ensino, trabalhando com casos, emulando as situações que o estudante de direito encontrará na realidade, e desenvolvendo nele a capacidade de associar teoria e prática, de recrutar seus saberes prévios, sejam eles teóricos, técnicos ou comportamentais e não necessariamente jurídicos, para resolver problemas em diferentes contextos. Estudos de caso, dramatizações, simulações, aprendizagem baseada em problemas, desenho de cenários e mapas mentais são algumas estratégias pedagógicas de grande utilidade no desenvolvimento de diferentes competências. Permitem que o aprendiz integre o conhecimento prévio com as informações do ambiente em que terá que atuar, testando possíveis abordagens, avaliando consequências, redirecionando estratégias, aprendendo com os erros e, ao compartilhar conhecimentos com os colegas e professores, construindo de forma coletiva novos saberes.

Nesse caminho, a teoria não deixa de ter importância. Conceitos, normas e princípios permanecem sendo parte fundamental do currículo, mas deixam de ser fins em si mesmos. Os conteúdos são definidos apenas depois de serem estabelecidos os objetivos de aprendizagem, ligados às competências que se pretende desenvolver. O professor deixa de ser escravo de uma grade curricular, tornando-se um facilitador no processo de integração dos saberes práticos e

teóricos. Ao se deparar com os desafios para a solução problemas, durante sua formação, o aluno não apenas tenderá a buscar e melhor compreender os aspectos teóricos envolvidos em cada caso, como também perceberá a importância de melhor compreendê-los, para ser mais efetivo na construção de soluções, o que contribui, inclusive, para que o conhecimento se expanda, diante de novos contextos. Torna-se protagonista no próprio processo de formação e aprende a aprender.

A formação para o desenvolvimento de competências, com uso de metodologias ativas, que pressupõem a participação do aprendiz na construção do conhecimento, produz um movimento de ação-reflexão-ação-reflexão, capaz de ampliar em muito o conhecimento que é obtido com a utilização de estratégias tradicionais de ensino, como palestras, exposições, demonstrações que pretendem entregar conteúdos prontos e acabados. Nesse modelo, o aluno é colocado diante de desafios que emulam a realidade, para que busque solucioná-los com os recursos cognitivos e ambientais de que dispuser. Na sequência, há um espaço, com o grupo, para reflexão sobre o aprendizado, onde o professor poderá inclusive introduzir novos conteúdos, além de fazer sínteses, o que terá um significado diferente para aquele aluno que vivenciou o problema prático, que estará mais mobilizado ao aprendizado. Esse aluno, então, é colocado diante de novos desafios, seguidos de atividades reflexivas e, assim, sucessivamente. Para promover a participação dos alunos, nesse movimento de ação-reflexão e ação, também podem ser utilizadas as estratégias pedagógicas interrogativas, como *brainstormings*, questionários, debates e metodologia socrática, ativando-se conhecimentos prévios antes da introdução de novos conteúdos.

Os resultados positivos dessas e outras técnicas pedagógicas vinculadas às estratégias metodológicas ativas, se devem, em grande medida, à capacidade de gerarem conhecimento significativo, que é aquele que se integra às estruturas cognitivas do aprendiz de forma não arbitrária (Ausubel, 2003), justamente por pressupor a mobilização de saberes prévios e o reconhecimento de que o aluno e, com muito mais razão, o aluno adulto, não é *tabula rasa*. Ausubel (2003) afirma que o fator mais importante para o aprendizado é aquilo que o aprendiz já conhece. Daí a importância de se acessar os saberes prévios, neles encontrando âncoras para novas descobertas e deles extraíndo um diagnóstico sobre o conhecimento dos discentes acerca dos conteúdos a serem trabalhados, o que permite ao professor fazer eventuais ajustes na sua rota metodológica.

Ackoff (1999, posição 1446-1447) distinguia entre resolver, solucionar e dissolver problemas, defendendo que essa última estratégia é especialmente adequada diante de

fenômenos complexos, que, ao comportarem-se como sistemas, reclamam o conhecimento e redesenho de sua estrutura, com foco nas relações entre os elementos de um todo, ao invés de do uso de soluções interventivas e fragmentárias, na tentativa – em geral infrutífera - de consertar o que é visível.

Na perspectiva do autor, resolver um problema é tratá-lo, em geral a partir de saberes e estratégias que antes já funcionaram, em busca de restabelecer o *status quo ante*, buscando um resultado que seja considerado satisfatório. Solucionar implica em adotar uma nova abordagem em busca do melhor resultado frente às circunstâncias, à base de estudos e pesquisas. Já dissolver é mais disruptivo, significa eliminar um problema, redesenhando o sistema que o representa e produz. Ao dissolver o problema, o sujeito tenta idealizar um sistema ideal e, em consequência, garantir, mediante conexões e desconexões, algo melhor no futuro do que o que de melhor atualmente pode ser feito.

A formação para o desenvolvimento de competências profissionais deve oportunizar ao aprendiz as três formas de aproximação dos problemas, permitindo que ele mobilize conhecimentos prévios (resolução), que esteja motivado para aprender com a realidade e ir além dos saberes já adquiridos, desenvolvendo novas possibilidades de intervenção sobre a realidade (solução) e, por fim, motivando-o a cogitar do redesenho das estruturas dessa realidade, ao reconfigurar as interconexões que formam essas estruturas (dissolução).

Na esteira das mudanças até aqui cogitadas, é fundamental, também, repensar a avaliação no processo de ensino, introduzindo-se a ideia de avaliação *para* a aprendizagem, em que o formador e o próprio aluno utilizam-se de meios para avaliar, como em um filme, e diante de objetivos claramente identificados, se as estratégias de ensino estão contribuindo para o desenvolvimento de competências teóricas, técnicas e comportamentais. Os resultados são utilizados para orientar o processo de ensinagem (Anastasiou, 2001), indicando, inclusive, eventuais necessidades de mudanças nos métodos pedagógicos. Trata-se da avaliação formativa. Nessa forma de acompanhamento do desempenho, o aluno não é avaliado por comparação com os colegas, mas com ele mesmo, ao longo de todo o processo de formação, podendo-se fazer uso, para tanto, das próprias metodologias ativas, que servem, também e largamente, como metodologias de avaliação, além de feedbacks periódicos. Os instrumentos tradicionais, como testes, exames e provas, podem ou não ser mantidos, mas não são utilizados, nessa perspectiva de avaliação, como elementos determinantes do futuro do aluno, mas como meros meios de avaliação diagnóstica ao longo do percurso formativo, voltados mais a orientar

o processo de ensino do que a mensurar a capacidade do aprendiz, que o desempenho, retratado em uma prova, num dado momento, pode não ser capaz de revelar.

Todas essas intervenções sobre o sistema de ensino jurídico, até aqui cogitadas, associam-se ao que Ackoff designa como dissolver um problema ou um sistema. Problemas, especialmente os complexos, comportam-se como sistemas.

Trata-se de reconfigurar as conexões entre os elementos do sistema de ensino – professores, alunos, currículo, metodologias, objetivos, avaliação, redesenhando a estrutura atual, de forma a que as relações que hoje sustentam o funcionamento do ensino jurídico sejam repensadas e redefinidas, assim como os modelos mentais e os valores que determinam como essas relações se estabelecem. Nesse novo modelo, o aluno assume o protagonismo da própria formação ao se relacionar com os conteúdos, com as metodologias e, em especial, com o professor, cuja missão passa a ser a de facilitar o processo de aprendizagem, deixando de ser escravo de uma grade curricular e oráculo da verdade. O currículo passa a ser dinâmico, contemplando conteúdos não apenas teóricos, mas também técnicos e atitudinais, e concebido a partir dos objetivos de aprendizagem, que, por sua vez informarão as estratégias pedagógicas e os meios e propósitos da avaliação.

3 Uma estratégia de alta alavancagem: O professor como arquiteto da aprendizagem

Um ponto de alavancagem é como um local, dentro de um sistema que, se acionado adequadamente, pode produzir importantes efeitos sobre o comportamento do todo, por estar conectado a vários locais ou pontos. Segundo Meadows (2008), pontos de alavancagem em uma corporação, cidade, organismo vivo ou sistema econômico são como pontos de poder, verdadeiras balas de prata. Senge (2017) afirma que, uma vez identificados esses locais, pequenas mudanças podem modificar substancialmente o desempenho do todo. A dificuldade reside no fato de que, em geral, esses pontos não são óbvios.

É provável que o atual sistema de ensino jurídico tenha diversos pontos de alavancagem, mas, talvez, um deles seja como apertar um botão de controle, considerando o potencial de interação com a grande parte dos elementos e subsistemas do atual modelo de ensino. Trata-se do professor e das relações que se estabelecem entre ele, os alunos, a instituição de ensino, o currículo, as metodologias pedagógicas, a avaliação do aprendizado, entre outros elementos desse sistema.

Isso não parece ser novidade. A importância do professor nunca foi questionada no mundo da educação, ainda que isso não tenha, historicamente, resultado na valorização do seu

trabalho sob inúmeros aspectos. Como afirmou Jay Forrester (1971), as pessoas sabem, intuitivamente, onde estão os pontos de alavancagem em um sistema.

Mudanças na forma de atuação do professor e naquilo que dele se espera, reverberam por todo o sistema, favorecendo que o aluno assuma o protagonismo de sua educação, o desenvolvimento de competências para a solução de problemas reais, a redefinição dos currículos das instituições de ensino, a adoção de metodologias ativas e, portanto, participativas e a transformação das estratégias e dos instrumentos de avaliação, entre outros efeitos.

Esse movimento, em que o professor deixa de ser o detentor da verdade, aquele de quem se espera a transmissão de conhecimentos prontos e dogmáticos, desloca o centro de gravidade do sistema para o aluno e para as respectivas necessidades e potencialidades, sendo o professor um grande facilitador do processo de aprendizagem.

A mudança não faz do formador alguém menos importante, nem torna seu trabalho mais simples. O planejamento do ensino, com a definição de objetivos de aprendizagem voltados a desenvolver competências comportamentais, habilidades ou conhecimentos teóricos, e com a adoção de metodologias ativas e estratégias de avaliação formativa, é mais difícil que a preparação de uma aula expositiva. Na execução da aula planejada, o ritmo e o desenvolvimento não estarão sob o controle exclusivo do professor, como outrora e será mais desafiador levar a cabo algumas técnicas antes previstas. Ao mobilizar conhecimentos prévios dos alunos, promovendo sua participação, o professor precisará estar preparado para administrar os debates, fazer sínteses, retomar ideias, redefinir rotas.

Daí a importância de que os professores, no direito, desenvolvam competências didático-pedagógicas, que são complexas. O conhecimento teórico-conceitual ou mesmo técnico sobre os mais variados temas do direito, acumulado ao longo da vida do jurista, não será suficiente. No ensino jurídico, ao ser convidado para ministrar aulas, o profissional vai dormir como advogado ou juiz e acordar professor, como se o conhecimento jurídico bastasse à docência ou como se as competências pedagógicas fossem de menor importância ou intuitivas.

Nada mais longe da verdade. Esse pensamento está, sem dúvida, entre os fatores que contribuem para manter o ensino jurídico fortemente dogmático e desconectado da complexidade dos casos reais com os quais o profissional se deparará ao obter o diploma. E aquele que for educado sob esse paradigma, tenderá a introjetar seus pressupostos e repetir seus métodos, quando chamado à docência.

Investir no professor, como estratégia para alavancar o ensino do direito, requer o investimento em programas de formação de formadores (FOFO). Trata-se de ensinar pedagogia

aos atuais e futuros docentes, com especial preocupação com a andragogia, qualificando-os, à luz dos valores e pressupostos antes referidos, para que sejam instrumentos de transformação do sistema de ensino e, com ele, do próprio direito.

No âmbito da magistratura, o programa de Formação de Formadores tornou-se uma política judiciária e produziu profundas e sustentáveis transformações na educação judicial. Atualmente, é a principal estratégia adotada no Judiciário para disseminar as diretrizes da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM, 2017), que abraçou o desafio do desenvolvimento de competências profissionais, e as ideias de associação entre teoria e prática e de promoção da autonomia e do protagonismo do aprendiz.

O FOFO desenvolve, entre os juízes, competências para ensinar seus pares, o que significa aprender não apenas sobre aspectos teórico-conceituais da pedagogia, como também aprender técnicas e comportamentos específicos para planejar e atuar em sala de aula (Ferraz; Bacellar, 2024).

A disseminação de uma proposta de formação de formadores, entre todos aqueles que exercem a docência no direito é medida com alto potencial de alavancagem. Deverá ser precedida, inobstante, da tomada de posição quanto ao propósito do ensino do direito e às diretrizes a serem adotadas, libertas do paradigma clássico, dogmático e cartesiano de educação e abraçadas à complexidade das relações sociais,

Nesse caminho, definidos os propósitos de um novo sistema de ensino jurídico, será fundamental conceber não apenas os saberes, sob a perspectiva da totalidade, mas também o aluno como um ser no mundo, alguém que se integra e que está em constante interação com o intrincado ambiente em que atua, tendo-se presente que a parte só pode ser compreendida a partir de suas relações com o todo (Morin, 200, p. 180-182).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa que deu origem a esse artigo teve dois principais objetivos: compreender algumas escolhas que foram feitas ao longo da história do ensino jurídico e produzir conhecimento, na busca de alternativas de intervenção para a qualificação desse ensino.

Para tanto, alguns questionamentos permearam a construção do texto. Buscou-se saber como o ensino do direito tem sido desenvolvido, o que motivou as estratégias metodológicas e as opções curriculares ao longo do tempo, a que paradigma estiveram vinculadas, que efeitos o caminho adotado tende a produzir sobre a preparação do profissional do direito, por que uma mudança se faz necessária, o que poderia ser diferente e como poderia ocorrer a transformação.

O referencial teórico adotado, fundamentado no pensamento sistêmico, mais especificamente na teoria geral dos sistemas, no estudo da complexidade e na filosofia, permitiu articular essas reflexões e propor alternativas de intervenção sobre a realidade

O ensino jurídico, especialmente nos países de *civil law*, tem sido historicamente influenciado pelo paradigma clássico da ciência, que fragmenta os fenômenos e busca compreendê-los isoladamente, fazendo uso de fórmulas e leis gerais, o que resulta em uma educação dogmática e compartimentada, fortemente focada na memorização de conceitos, normas e teorias e no raciocínio dedutivo, a dificultar a conexão entre o conhecimento teórico e a prática, levando a dificuldades na resolução de problemas complexos no mundo real. Esse modelo contrasta com o sistema do *common law*, em que o ensino adota uma lógica predominantemente indutiva, partindo da realidade e dos problemas a serem solucionados.

A compartimentação do direito em disciplinas estanques, o culto a conceitos abstratos, a confiança na plenitude do ordenamento jurídico e a transmissão de um conhecimento puro e acabado, em que o professor é o detentor da verdade e o aluno um mero depositário de informações transmitidas, são manifestações desse paradigma clássico.

A reforma do ensino jurídico reclama uma mudança de paradigma, um desafio sistêmico de redesenho, buscando aprimorar o modelo atual como um todo. A integração dos pressupostos do pensamento sistêmico à ideia da formação para o desenvolvimento de competências profissionais, oferece um roteiro para esse redesenho, que será fundamental na formação de juristas capazes de recrutar conhecimentos, habilidades e comportamentos aprendidos para a solução de problemas reais e complexos.

Redesenhar a estrutura atual significa repensar as relações entre professores, alunos, currículo, metodologias, objetivos de aprendizagem e meios de avaliação, assim como os modelos mentais e valores que os determinam. O propósito do ensino jurídico deve ser alinhado à formação de profissionais que não apenas compreendam as normas, mas que sejam capazes de aprender a aprender e interagir de forma construtiva com a complexidade da realidade.

Nesse redesenho, o professor poderá ser o grande arquiteto. Mudanças na atuação do professor podem ser estratégias de alta alavancagem, considerando que, dentre os elementos do sistema de ensino, o professor talvez seja aquele mais interconectado. Ao deixar o papel de detentor maior e transmissor de conhecimentos dogmáticos para a de facilitador do processo de aprendizagem, o professor produzirá transformações que poderão reverberar por todo o sistema, promovendo o protagonismo do aluno, o desenvolvimento de competências para a solução de problemas reais, a redefinição dos currículos e a adoção de metodologias ativas e estratégias de

avaliação formativa. O investimento em programas de formação de formadores (FOFO), como os já implementados nas escolas de magistratura, é estratégia segura e já experimentada para equipar os docentes com as competências didático-pedagógicas necessárias para esse grande movimento de remodelamento do sistema de ensino do direito.

REFERÊNCIAS

- ACKOFF, Russell Lincoln. *Ackoff's Best: His classic Writings on Management*. New York: John Wiley & Sons Inc., 1999, ebook.
- ACKOFF, Russell Lincoln. *Systems Thinking*. Conferência proferida em 2003. Youtube, 9 nov. 2015. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EbLh7rZ3rhU> . Acesso em 22 jun. 2025.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Metodologia de ensino na universidade brasileira: elementos de uma trajetória. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2001.
- AUSUBEL, David. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Trad. Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.
- DRUCKER, Peter Ferdinand. *Managing for results*. New York: HarperCollins e-books, 2002.
- ESCOLA NACIONAL DE FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE MAGISTRADOS (Brasil). Resolução n. 7, de 7 de dezembro de 2017. Dispõe sobre as diretrizes pedagógicas para a formação e o aperfeiçoamento de magistrados. Brasília, DF: STJ, 2017.
- FERRAZ, Taís Schilling. Novas perspectivas no ensino do Direito: Mudanças muito além uso de metodologias ativas. *Revista ESMAFE*, v. 1, p. 125-144, 2017.
- FERRAZ, Taís Schilling. O ensino jurídico no Brasil: A formação dogmática do jurista e os desafios do modelo de respeito aos precedentes judiciais. *REVISTA INTERESSE PÚBLICO*, v. 109, p. 101-119, 2018.
- FERRAZ, Taís Schilling. *Um olhar sistêmico sobre a violência no Brasil: A insuficiência dos mecanismos de controle e repressão*. Londrina: Thoth, 2022
- FERRAZ, Taís Schilling; BACELLAR, Roberto Portugal. Formação de Magistrados no Brasil: o encontro da magistratura com a pedagogia e a pesquisa. In VIEIRA, José et. al. *Coordenação e Gestão Educacional Pedagógica: trabalho e formação como práxis: perspectivas e práticas em diferentes contextos de educação profissional judicial*. Brasília: ENFAM, 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.
- FORRESTER, Jay. *World Dynamics*. Portland: Productivity Press, 1971.
- GHIRARDI, Olsen. *Common Law & Civil Law*. Cordoba: Advocatus, 2007.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a competência dos profissionais Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

LIMA, Erisevelton Silva. A avaliação formativa e a pedagogia histórico-crítica: por uma prática cidadã. In Pedagogia Histórico-Crítica: encontros e desafios. São Paulo: Dialética, 2023.

LOPES JR., Aury. *Direito Processual Penal*. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MEADOWS, Donella H. *Thinking in Systems: A Primer*. Vermont: Chelsea Green Publishing, 2008, ebook.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

SENGE, Peter. A Quinta Disciplina: A arte e a prática da organização que aprende. 34 ed. Tradução Op Traduções; Gabriel Zide Neto. Rio de Janeiro: BestSeller, 2017.

SILVA, Ovídio Baptista da. *Processo e Ideologia*. Rio de Janeiro: Saraiva, 2004.