



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO: análise curricular dos
cursos de Direito do Estado de Alagoas**

Maceió/AL
2023

NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA

**AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA
COMUNICAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO: análise curricular dos
cursos de Direito do Estado de Alagoas**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade Federal de Alagoas, como
requisito para obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado

Maceió/AL
2023

Catálogo na Fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 - 1767

M261t Malta, Nigel Stewart Neves Patriota.

As tecnologias da informação e da comunicação e o ensino jurídico : análise curricular dos cursos de direito do estado de Alagoas / Nigel Stewart Neves Patriota Malta. – 2023.

[248] f. : il.

Orientador: Luís Paulo Leopoldo Mercado.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2023.

Bibliografia: f. 204-218.

Apêndices: f. 219-227.

Anexos: f. 228-[248].

1. Tecnologia da informação e da comunicação. 2. Cultura digital. 3. Ensino jurídico. 4. Currículo. 5. Direito - Alagoas. 6. Formação de professores. I. Título

CDU: 378.046.2:34(813.5)

À Mayssa e Maíta, esposa e filha amadas, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a **Deus**, causa primária de todas as coisas. Aos meus pais, **Jarbas Patriota Malta e Vânia Maria Neves Malta**. À minha esposa, **Mayssa Pinheiro Patriota Malta de Carvalho**, pelo amor e por todo o apoio, sem o qual esta tese não seria possível; obrigado por ser suporte de todas as horas e pela leitura crítica deste trabalho.

Ao meu orientador, **Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado**, grande referencial da área da Educação, com quem tive e tenho a oportunidade de aprender sobre a influência e a aplicação das tecnologias emergentes no âmbito do Direito e da Educação e a quem rendo agradecimentos pela disponibilidade, paciência, atenção e pela elevada orientação, sem a qual este trabalho não teria sido possível.

Ao desembargador **Carlos Cavalcanti de Albuquerque Filho** (Tribunal de Justiça de Alagoas – TJAL), homem da mais rara estirpe, exemplo de humildade e generosidade, profissional de tamanha justeza, com quem aprendo diariamente sobre o direito e a vida. Agradeço pela oportunidade, confiança, compreensão e incentivo ao aperfeiçoamento acadêmico.

À Banca de qualificação, formada pelos professores **Dr. Luís Paulo Leopoldo Mercado (Presidente), Dra. Edna Cristina do Prado, Dra. Lana Lisiêr de Lima Palmeira, Dr. Fernando Sérgio Tenório de Amorim e Dr. Adrualdo de Lima Catão**, pelos questionamentos, críticas, apontamentos, indicações bibliográficas e sugestões de melhorias que certamente foram imprescindíveis ao aprimoramento deste trabalho.

Aos **professores do Doutorado no PPGE/Cedu**, pela oportunidade de cursar os seus componentes curriculares e aprender com cientistas de tamanha competência e sabedoria, meus sinceros agradecimentos. Aos diletos colegas e amigos da **Turma** de Doutorado e do Grupo de Pesquisa **TICFORPROD**, que trilharam, coletiva e individualmente, essa jornada formativa.

Ao servidor da Coordenação do Curso, **Lucas Alexandre Silva Melo**, por ser sempre solícito aos estudantes nas questões burocráticas e administrativas.

Aos colegas de trabalho, servidores do TJAL (Gab. do Des. Carlos Cavalcanti de Albuquerque Filho), na pessoa de **Yuri Nobre Rodrigues**, pelo acolhimento e aprendizado diários.

Aos amigos, **Carlos Henrique Vieira Leite, Diego Carvalho Texeira, Márcio Roberto Torres e Sandro Rogerio da Silva e Silva**, pelos bons momentos de amizade e, especialmente, por atravessarem ao meu lado as turbulências da vida.

Aos desembargadores **Fernando Tourinho de Omena Souza** (Presidente do TJAL), **Orlando Rocha Filho**, **Tutmés Airan de Albuquerque Melo** e **Washington Luiz Damasceno Freitas**, pelo incentivo e apoio de sempre.

Ao advogado, professor e amigo **Fernando Antônio Barbosa Maciel**, pelo apoio e colaboração nessa empreitada acadêmica.

Em especial, pela leitura/revisão deste trabalho, pelas sugestões apontadas e auxílios, aos seguintes amigos e amigas: **Douglas Vieira de Almeida**, **Gutenberg Ives Araújo dos Santos**, **Sérgio Coutinho dos Santos** e **Sidney Wanderley de Lopes Lima**.

Aos **professores, coordenadores e diretores** dos cursos de Direito em Alagoas, que contribuíram com dados e apontamentos para a concretização deste trabalho.

Enfim, consigno meus mais íntimos e sinceros agradecimentos a todos que, de alguma forma, contribuíram para o desenvolvimento desta tese. **Muito obrigado.**

De todas as tarefas que se impõem ao jurista, uma se revela particularmente árdua: fazer com que o Direito seja atual, isto é, que seja capaz de caminhar *pari passu* com as constantes transformações sociais. (GODINHO, 2020, p. 5)

RESUMO

A literatura especializada sustenta que a educação nacional está em crise, fruto de um processo histórico recheado de questões políticas, sociais e econômicas, cujo reflexo é experimentado na área pedagógica. O ensino jurídico no Brasil não está alheio a esse fenômeno, de modo que a sua crise pode ser visualizada por diversos ângulos, especialmente no que se refere à inserção de novas tecnologias nos currículos dos cursos de Direito. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em vários contextos da vida humana é cada vez mais frequente, como acontece, por exemplo, na área da educação, impactando a disseminação do conhecimento e a formação profissional. A educação tem sofrido profundas transformações provenientes das inovações tecnológicas; o ensino jurídico não pode ignorar esse fenômeno, devendo caminhar com proximidade aos fatos e avanços sociais. O problema desta pesquisa está centrado no currículo dos cursos jurídicos no Estado de Alagoas, especialmente no que diz respeito à adequação do ensino jurídico às TICs. A pesquisa está norteada pela seguinte hipótese: os cursos jurídicos em Alagoas podem não apresentar – ou apresentar de forma incipiente – componentes curriculares relacionados às TICs, o que ocasionaria consequências profissionais e sociais. Quanto ao objetivo, consiste em analisar, no contexto da cultura digital, a presença das TICs nos currículos dos cursos de Direito no Estado de Alagoas. A pesquisa foi efetivada numa base metodológica de natureza predominantemente qualitativa, a partir do enquadramento epistemológico no paradigma empírico-analítico, com a utilização do procedimento hipotético-dedutivo para investigar a hipótese mediante as informações coletadas. Os resultados consistem na inexistência ou insuficiência acerca da presença e da forma como as TICs estão sendo trabalhadas, de modo que a graduação não está sendo capaz de criar e aprimorar as habilidades e competências necessárias para que o estudante/egresso exerça a profissão num contexto social marcado por novas tecnologias.

Palavras-chave: TIC. Cultura digital. Ensino jurídico. Currículo. Direito. Formação de professores.

ABSTRACT

Specialized literature asserts that national education is in crisis, a result of a historical process filled with political, social, and economic issues, whose reflection is experienced in the pedagogical area. Legal education in Brazil is not oblivious to this phenomenon, so its crisis can be visualized from various angles, especially with regard to the insertion of new technologies in the curricula of law courses. The use of information and communication technologies (ICT) in various contexts of human life is increasingly frequent, as happens, for example, in the field of education, impacting the dissemination of knowledge and professional training. Education has undergone profound transformations resulting from technological innovations; legal education cannot ignore this phenomenon and must walk closely with social facts and advances. In this context, the problem of this research is centered on the curricula of legal courses in the state of Alagoas, especially regarding the adequacy of legal education to ICT. The research is guided by the following hypothesis: legal courses in Alagoas may not present - or present incipiently - curricular components related to ICT, which would cause professional and social consequences. Regarding the objective, it consists of analyzing, in the context of digital culture, the presence of ICT in the curricula of law courses in the state of Alagoas. The research was carried out on a methodological basis predominantly qualitative, from the epistemological framework in the empirical-analytical paradigm, with the use of the hypothetical-deductive procedure to investigate the hypothesis based on the information collected. The results consist of the nonexistence or insufficiency regarding the presence and the way ICT are being worked, so that graduation is not able to create and improve the skills and competencies necessary for the student/graduate to exercise the profession in a social context marked by new technologies.

Keywords: ICT. Digital culture. Legal education. Curriculum. Law. Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura nº 1 - Índices avaliativos.....	98
Figura nº 2 - Oferta regular dos componentes curriculares: "Direito Digital", "Direito da Informática", "Direito Eletrônico", ou disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação "Direito e Tecnologia”.....	140
Figura nº 3 - Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral - que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) -, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is)...	141
Figura nº 4 - Abordagem, dentre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplar(em) os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas.....	145
Figura nº 5 - Recebimento, da(s) respectiva(s) IES, de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta.....	146
Figura nº 6 - Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES, de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta.....	150
Figura nº 7 - Oferta, na(s) respectiva(s) IES, de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is).....	154
Figura nº 8 - Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES, de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA é/são utilizado(s).....	157
Figura nº 9 - Utilização de AVA no exercício da função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes.....	160
Figura nº 10 - Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES, com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras).....	162
Figura nº 11 - Presença de ferramentas educacionais no(s) sistema(s) informatizado(s) da(s) respectiva(s) IES, com uso adequado e periódico.....	166
Figura nº 12 - Utilização prioritária do sistema informatizado da(s) respectiva(s) IES para finalidades administrativas.....	167
Figura nº 13 - Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-apredizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is) - (primeira parte).....	168
Figura nº 14 - Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-apredizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is) - (segunda parte).....	170
Figura nº 15 - Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como são trabalhadas.....	171
Figura nº 16 - Presença de debates sobre a tomada de decisões por máquinas nos componentes curriculares.....	173
Figura nº 17 - Presença de debates sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por software nos componentes curriculares.....	175
Figura nº 18 - Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is).....	177

Figura nº 19 - Presença de aplicativos que simulam o Tribunal do Júri nas práticas docentes...
179

Figura nº 20 - Promoção, pela(s) respectiva(s) IES, de acesso, pelos estudantes, através de tecnologias digitais, as sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros..... **180**

Figura nº 21 - Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta..... **182**

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico nº 1 - Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “A”.....	106
Gráfico nº 2 - Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “B”.....	113
Gráfico nº 3 - Demonstrativo da análise do PPC de Direito do IES “C”.....	120
Gráfico nº 4 - Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “D”.....	128
Gráfico nº 5 - Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “E”.....	134
Gráfico nº 6 - Comparativo da análise dos PPC.....	136

LISTA DE QUADROS

Quadro nº 1 - Componentes curriculares da IES “A”.....	102
Quadro nº 2 - Componentes curriculares da IES “B”.....	109
Quadro nº 3 - Componentes curriculares da IES “C”.....	116
Quadro nº 4 - Componentes curriculares da IES “D”.....	124
Quadro nº 5 - Componentes curriculares da IES “E”.....	131
Quadro nº 6 - Síntese e comparação dos PPC analisados.....	135
Quadro nº 7 - Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral - que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) -, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is) componente(s).....	142
Quadro nº 8 - Recebimento, da(s) respectiva(s) IES, de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta.....	147
Quadro nº 9 - Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES, de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta.....	151
Quadro nº 10 - Oferta, na(s) respectiva(s) IES, de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is).....	155
Quadro nº 11 - Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES, de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA é/são utilizado(s).....	158
Quadro nº 12 - Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES, com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras).....	163
Quadro nº 13 - Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como são trabalhadas.....	172
Quadro nº 14 - Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is).....	178
Quadro nº 15 - Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta.....	183
Quadro nº 16 - Questões éticas que implicam o uso de inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas.....	184
Quadro nº 17 - Conteúdo(s) que deve(m) figurar em um currículo mínimo.....	188
Quadro nº 18 - Percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional do Direito formado pela(s) respectiva(s) IES e a forma de abordagem para esses novos cenários.....	191

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Abedi – Associação Brasileira do Ensino do Direito;

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem;

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética;

Cedu – Centro de Educação;

CEED – Comissão de Especialistas de Ensino de Direito;

CEP – Comitê de Ética e Pesquisa;

CES – Câmara de Educação Superior;

Cesmac – Centro Universitário CESMAC;

CF – Constituição Federal;

CFE – Conselho Federal de Educação;

CNCIES - Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (e-MEC);

CNE – Conselho Nacional de Educação;

CNJ – Conselho Nacional de Justiça;

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico;

CNS – Conselho Nacional de Saúde;

Conjur – Consultor Jurídico (revista eletrônica);

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais;

EaD – Educação a distância;

e-MEC – Sistema eletrônico do MEC de acompanhamento da educação superior no Brasil;

e-SAJ – Sistema eletrônico de peticionamento vinculado ao SAJ;

Enade – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes;

FGV – Fundação Getúlio Vargas;

IAB – Instituto dos Advogados Brasileiros;

IES – Instituição de Ensino Superior;

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira;

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais;

Libras – Língua Brasileira de Sinais;

MEC – Ministério da Educação;

MS – Ministério da Saúde;

NPJ – Núcleo de Prática Jurídica;

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;

OCR – *Optical Character Recognition*;
PJe – Processo Judicial Eletrônico;
PNE – Plano Nacional de Educação;
PPC – Projeto Pedagógico do Curso;
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação;
P2P – *Peer-to-peer*;
SAJ – Sistema de Automação da Justiça;
SAV - Sala de Aula Virtual;
Sesu – Secretaria de Educação Superior;
STF – Supremo Tribunal Federal;
STJ – Superior Tribunal de Justiça;
TC – Trabalho de Curso;
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso;
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido;
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação;
TJAL – Tribunal de Justiça de Alagoas;
Ufal – Universidade Federal de Alagoas;
Uneal – Universidade Estadual de Alagoas.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1 DIREITO, EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: perspectiva formativa de professores, estudantes e juristas.....	28
1.1 Apontamentos históricos sobre a formação dos cursos jurídicos no Brasil	29
1.2 A educação superior a partir da Constituição Federal de 1988 e sua influência nos cursos jurídicos	33
1.3 O ensino jurídico na atualidade: reflexões sobre a formação de professores e estudantes do curso de Direito.....	37
1.4 A cultura digital: a repercussão das TIC no ensino jurídico contemporâneo.....	45
2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: a questão dos avanços e impactos tecnológicos no mundo jurídico.....	57
2.1 Conceito de currículo	58
2.2 A fixação do “currículo mínimo” dos cursos jurídicos: Portaria MEC nº 1.886/1994.	60
2.3 A revogação do “currículo mínimo” e instituição de DCN do curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 9/2004.....	65
2.4 Atuais DCN do curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018, com as alterações promovidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2021.....	69
2.5 Avanços tecnológicos no Direito e os impactos no ensino jurídico	77
3 ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DE ALAGOAS	96
3.1 Curso de Direito da IES “A”	99
3.2 Curso de Direito da IES “B”	107
3.3 Curso de Direito da IES “C”	113
3.4 Curso de Direito da IES “D”	120
3.5 Curso de Direito da IES “E”	128
3.6 Quadro sinótico e gráfico comparativo da análise dos PPC	134
4 ANÁLISE DOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DE ALAGOAS A PARTIR DA COLETA DE DADOS COM PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES	137
4.1 Dados coletados através da seção 1 do questionário online e a respectiva análise	139
4.1.1 Oferta regular dos componentes curriculares: "Direito Digital", "Direito da Informática", "Direito Eletrônico", ou disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação "Direito e Tecnologia”.....	139
4.1.2 Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral - que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) -, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is) componente(s)	141
4.1.3 Abordagem, dentre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a	

atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplar(em) os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas.....	144
4.1.4 Recebimento, da(s) respectiva(s) IES, de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta.....	146
4.1.5 Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES, de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta.....	150
4.1.6 Oferta, na(s) respectiva(s) IES, de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is).....	154
4.1.7 Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES, de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA é/são utilizado(s).....	157
4.1.8 Utilização de AVA no exercício da função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes.....	160
4.1.9 Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES, com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras).....	162
4.1.10 Presença de ferramentas educacionais no(s) sistema(s) informatizado(s) da(s) respectiva(s) IES, com uso adequado e periódico.....	165
4.1.11 Utilização prioritária do sistema informatizado da(s) respectiva(s) IES para finalidades administrativas.....	167
4.1.12 Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-apredizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is).....	168
4.1.13 Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como são trabalhadas.....	170
4.1.14 Presença de debates sobre a tomada de decisões por máquinas nos componentes curriculares.....	173
4.1.15 Presença de debates sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por software nos componentes curriculares.....	175
4.1.16 Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is).....	176
4.1.17 Presença de aplicativos que simulam o Tribunal do Júri nas práticas docentes.....	178
4.1.18 Promoção, pela(s) respectiva(s) IES, de acesso, pelos estudantes, através de tecnologias digitais, as sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros.....	180
4.1.19 Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta.....	181
4.2 Dados coletados através da seção 2 do questionário online e a respectiva análise....	184
4.2.1 Questões éticas que implicam o uso de inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas.....	184
4.2.2 Conteúdo(s) que deve(m) figurar em um currículo mínimo.....	188
4.2.3 Percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional do Direito formado pela(s) respectiva(s) IES e a forma de abordagem para esses novos cenários.....	191

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	195
REFERÊNCIAS.....	204
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE DOS PROFESSORES.....	219
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)..	228
ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA UFAL.....	232

INTRODUÇÃO

A crise do ensino jurídico no Brasil – cuja origem tem relação direta com a esfera pedagógica – pode ser visualizada por diversos ângulos, especialmente sob o aspecto da carência de incorporação das tecnologias da informação e comunicação (TICs) na pauta das reformas curriculares que devem ser efetivadas. Diante disso, imperioso se faz estudar os meandros do não acompanhamento dos cursos de Direito em abarcar de forma satisfatória o uso das TICs e sua interseção com as disciplinas jurídicas (PETRY *et al.*, 2017).

O avanço das tecnologias em diversas áreas da vida humana é inegável. É possível visualizar as grandes transformações influenciadas pelas tecnologias emergentes nas últimas décadas, mormente aquelas relacionadas aos meios computacionais e à sua forma de disseminar informações e promover comunicações. O uso desses produtos tecnológicos no âmbito da Educação tem determinado novos formatos às relações sociais e a difusão do conhecimento, exigindo, por consequência, que os indivíduos estejam munidos de competências e habilidades relacionadas às TICs (OLIVEIRA, 2013).

A dinâmica que envolve as TICs com a área educacional contemporânea cada vez mais se firma na necessidade da utilização de estratégias didáticas aptas à formação de professores e estudantes para o uso dos fenômenos tecnológicos, porquanto as complexas exigências da cultura digital estão intrinsecamente relacionadas à integração instantânea dos fenômenos sociais (MERCADO, 1998; COLL; MONEREO, 2010; MERCADO, 2015; MERCADO, 2016). O advento da globalização, somado ao desenvolvimento da informática, foi capaz de conectar o mundo por meio da *internet*, abrindo inúmeras possibilidades para o universo das informações e comunicações (APARICI, 2012).

A cultura digital é uma realidade presente na vida contemporânea, a influenciar significativamente os comportamentos humanos. Tal influência é sentida em todos os aspectos sociais, o que torna importante a observação e a compreensão dessa cultura. Com o surgimento das TICs, houve uma mudança de paradigmas em diversos aspectos que são compartilhados pelos grupos humanos. Nesse sentido, as práticas sociais, como a Educação, precisam se adequar às inovações proclamadas pela cultura digital para formar indivíduos capazes de atuar e se adaptar a esse novo contexto.

A necessária utilização das TICs, em tempos mais próximos, deu-se praticamente de maneira forçada, como solução imprescindível para práticas rotineiras, diante do contexto da pandemia que assolou o mundo em 2020, tornando-se essencial para a obtenção de

informações em tempo real, comunicação e trabalho remotos, educação a distância (EaD), compras *online*, entre outras atividades cotidianas.

No tocante à Educação, as TICs tornaram-se, efetivamente, *conditio sine qua non*. Isso porque, ante as limitações impostas pelas autoridades públicas, em atenção às orientações médicas especializadas, inclusive no plano internacional, foram as TICs cruciais para a continuidade dos processos educacionais durante a pandemia. Escolas e universidades em todo o mundo adotaram a EaD para garantir que os estudantes pudessem continuar a aprender durante o distanciamento social.

A partir desse cenário, impôs-se a adaptação social à realidade das mais diversas funcionalidades proporcionadas pelos avanços das TICs, reacendendo a discussão e ressaltando a complexidade acerca de temas jurídicos correlatos. Com a vida acontecendo cada vez mais intensamente em cenários virtuais, incrementa-se a definição de cultura digital, que abrange um conjunto de valores, crenças, práticas e comportamentos que surgem e se desenvolvem a partir da interação das pessoas com as TICs, incrementando, assim, a concepção clássica de cultura (CARDON, 2012).

Nessa perspectiva, sabe-se que o Direito encontra-se um passo atrás dos fatos sociais, naturalmente relacionados aos fenômenos culturais que os permeiam. Necessita sempre, pois, da ocorrência do conflito, ou de situações que possibilitem o seu surgimento, para estabelecer as normas (SILVA, 2006; NADER, 2014). Partindo para o aspecto educacional, cabe ao ensino jurídico compreender, estudar e sistematizar a utilização das tecnologias emergentes – e em amplo desenvolvimento –, sob a pena de amargar prejuízos inestimáveis na esfera formativa e, conseqüentemente, social.

Surge daí a importância de se verificar a atualidade dos currículos, já que são eles os responsáveis por direcionar a atuação dos professores nos processos educacionais, sintetizando a formação a partir da experiência profissional, compatibilizando os objetivos, conteúdos, metodologias, avaliações e recursos utilizados com as habilidades e competências que devem ser desenvolvidas pelos estudantes, sem descurar das transformações tecnológicas e sociais que têm ocorrido. Devem, portanto, ser flexíveis, dinâmicos e adaptáveis (ALMEIDA, 2016).

Dada a complexidade emergente na sociedade contemporânea, incluída no contexto da cultura digital, é possível entrever a relevância e a polêmica envolvendo o tema em questão, uma vez que a humanidade assiste a inovações tecnológicas sem precedentes, motivo por que a Educação – e, por inferência lógica, o ensino jurídico – não pode ficar alheia a tal fenômeno, já que diversas são as situações visualizadas na atualidade que impõem uma

atuação jurídica especializada (PINHEIRO, 2018). Esta, por sua vez, depende também dos conhecimentos e das abordagens efetuadas no âmbito das TICs.

Com efeito, o problema desta pesquisa foi circunscrito, a partir de temas jurídicos atuais, ao currículo dos cursos de Direito no Estado de Alagoas, especialmente no que diz respeito à adequação do ensino jurídico às TICs. Neste contexto, norteou-se a pesquisa pela seguinte hipótese: os cursos jurídicos em Alagoas poderiam não apresentar – ou apresentar de forma incipiente – componentes curriculares relacionados às TICs, o que ocasionaria consequências profissionais e sociais.

A execução desta pesquisa visa apresentar reflexões contributivas, tendo em vista a possibilidade de estabelecer diretrizes e recomendações que venham a incrementar os componentes curriculares já existentes, ou a inovação destes, tendo por base a aliança entre o Direito e as TICs, dada a finalidade principal de contemplar situações fáticas que ensejem a aplicação normativa especializada, de acordo com os saberes específicos concernentes às TICs.

O objetivo geral foi analisar, no contexto da cultura digital, a presença das TICs nos currículos dos cursos de Direito no Estado de Alagoas, buscando aferir como se dá essa presença e a forma como estão sendo trabalhadas, com ênfase na proposta basilar de que a graduação deve ser capaz de desenvolver competências e habilidades que tornem apto o estudante/egresso do ensino superior a exercer a profissão de modo suficiente a compreender e atuar nos conflitos sociais surgidos a partir das TICs, com a propositura, ao final, de soluções que permitam uma formação educacional voltada ao conhecimento emancipatório.

Quanto aos objetivos específicos, destacaram-se: *i*) investigar os óbices à superação do modelo tradicional do ensino jurídico brasileiro e a eventual ausência de incremento das TICs; *ii*) analisar as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito – pareceres e resoluções – definidas pela Câmara de Educação Superior (CES) do Conselho Nacional de Educação (CNE), órgãos do Ministério da Educação (MEC), e verificar as diretrizes propostas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); *iii*) identificar os critérios utilizados nos instrumentos de avaliação/autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento utilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para os cursos de Direito; *iv*) mapear os cursos de Direito no Estado de Alagoas, por meio dos dados oficiais do Inep; *v*) analisar os projetos pedagógicos dos cursos (PPCs) de Direito de algumas das Instituições de Ensino Superior (IESs) mapeadas, buscando a identificação dos componentes curriculares e/ou atividades relacionadas ao uso das TICs, e como são exploradas os componentes curriculares na formação dos estudantes; e *vi*) discutir o

ensino jurídico para além da dogmática, a partir da problematização do conhecimento emancipador, especialmente no contexto da cultura digital e dos conflitos surgidos com a evolução das TICs.

A fim de alcançar o resultado que possibilita o exercício da propositura de soluções ao problema estudado, esta pesquisa foi efetivada numa base metodológica de natureza predominantemente qualitativa, a partir do enquadramento epistemológico no paradigma empírico-analítico, com a utilização do procedimento hipotético-dedutivo para investigar a hipótese mediante as informações coletadas.

A pesquisa com viés qualitativo destina-se a esclarecer o porquê das coisas, explicando o que necessita ser realizado, sem quantificar os valores e as trocas simbólicas. Tampouco se submete à prova de fatos, tendo em vista que os dados analisados não são mensuráveis. Entre as suas características, destacam-se: a objetivação do fenômeno; a organização das atividades de descrever, compreender e explicar; o respeito às diferenças entre o mundo natural e o mundo social; a observância da natureza mútua entre os objetivos almejados, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; e a tentativa de obtenção de resultados mais fiéis (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

A natureza qualitativa da pesquisa diz respeito à busca pela compreensão do fenômeno social estudado – da expressão alemã “*verstehen*” –, impondo ao pesquisador um processo de inteligibilidade em dois níveis: *i*) “[...] compreensão direta ou a apreensão imediata da ação humana sem nenhuma inferência consciente sobre a atividade”; e *ii*) em um nível mais profundo, o pesquisador deve “[...] compreender a natureza da atividade em termos do significado que o indivíduo dá à sua ação”, incidindo a interpretação sobre o fenômeno (SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002, p. 43).

Diversos estudos que se utilizam de questionários para a coleta de informações tendem para a análise quantitativa desses dados. No entanto, diante das várias alternativas para analisar as informações de uma pesquisa, é possível estabelecer também um procedimento de análise qualitativo, preocupando-se tanto com a representatividade numérica quanto com o aprofundamento da compreensão de um fenômeno presente numa organização ou grupo social (PRODANOV; FREITAS, 2013; SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009).

De acordo com Creswell (2007, p. 35), a “[...] abordagem mista é aquela em que o pesquisador tende a basear as alegações de conhecimento em elementos pragmáticos (por exemplo, orientado para a consequência, centrado no problema e pluralismo)”. A coleta de dados envolve “[...] a obtenção tanto de informações numéricas (por exemplo, em instrumentos) como de informações de texto (por exemplo, entrevistas, palavras-chave ou

termos-chave), de forma que o banco de dados final represente tanto informações quantitativas como qualitativas”.

Nessa linha, a metodologia científica auxilia o acadêmico no planejamento e na sistematização da pesquisa, buscando verificar as hipóteses levantadas e objetivando solucionar, de forma consubstanciada, a problematização, uma vez que a própria escolha do tema e de seus respectivos recortes deriva de premissas procedimentais acerca de como a resposta será construída (ADEODATO, 1999).

Conforme aponta Bronowski (1973, p. 356), “uma das principais funções da ciência é descobrir a ordem que existe no que parece ser uma desordem”. Com efeito, articulando a epistemologia definida e o referencial teórico, por meio das pesquisas bibliográfica, documental e aplicada, tem-se:

1ª fase: revisão de literatura, com coleta, sistematização e estudo das informações disponíveis nas fontes bibliográficas selecionadas, além de documentos provenientes de órgãos da Administração Pública, tais como leis, pareceres, resoluções e portarias relativas à área da Educação, sobretudo do ensino jurídico, além de documentos oriundos de IES no Estado de Alagoas, tais como PPC, matrizes curriculares e ementas.

2ª fase: exploratória/observacional, com análise dos PPCs de alguns dos cursos jurídicos ofertados no Estado de Alagoas e por meio de questionários *online* – utilização da ferramenta *Google Forms* – aplicados aos diretores, coordenadores e professores das IESs.

A partir da perspectiva epistemológica de abordagem empírico-analítica, objetiva-se extrair e analisar as informações constantes em documentos pertinentes ao cotidiano acadêmico, com a finalidade de promover uma investigação das realidades sociais, em busca da reconstrução da formatação do ensino jurídico, definido como marco teórico precursor (GAMBOA, 1998b; SANTOS FILHO; GAMBOA, 2002; GÜNTHER, 2006; DEMO, 1985 e 2012).

A pesquisa, que se vale de métodos empíricos, visa entender e discutir o contexto fático. A empiria tem a função de contribuir no deslinde da realidade, sendo importante para o entendimento do marco teórico, de modo que o resultado será um trabalho mais transparente e contextualizado. A investigação empírica consiste numa ferramenta útil para instruir o estudo e a pesquisa sobre nuances significativas da realidade. Os achados empíricos não encerram a pesquisa, porém fornecem substrato fático para enriquecer e contextualizar a reflexão (PINTO JUNIOR, 2019).

Na pesquisa empírica, conforme leciona Adeodato (1998, p. 175), “[...] o pesquisador vai mais diretamente aos eventos e fatos sem a intermediação de outro observador,

investigando as variáveis de seu objeto e tentando explicá-las controladamente. Seus métodos são muitos, tais como questionários, entrevistas, estudos de casos, entre outros”.

Toda pesquisa empírica é fundada em certa estruturação teórica e vice-versa, de modo que a união entre teoria e dados é fundamental, sob pena de o trabalho científico restar separado em duas partes que não dialogam entre si (RIBEIRO; VILAROUCA, 2019).

A abordagem empírico-analítica, segundo Martucci (2000, p. 99), “[...] embasa-se no pensamento positivista, prioriza referenciais hipotético-dedutivos, os métodos analíticos e as técnicas quantitativas, delimitando o objeto de estudo como um todo, isolando e controlando suas partes”. A partir daí, “[...] o conhecimento é produzido identificando-se as partes e relacionando-as entre si pelos princípios da causalidade que permitem explicar o objeto” (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2019).

Diante disso, buscou-se, inicialmente, fixar a problemática teórica e, posteriormente, definir o procedimento de coleta de dados, notadamente por meio de pesquisa bibliográfica, da análise documental e da aplicação de questionários *online*.

Gil (2002, p. 45) explica que “[...] a pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes”: enquanto a pesquisa bibliográfica se baseia em “[...] diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa”.

A partir do enquadramento epistemológico no paradigma empírico-analítico, foi necessário demarcar a forma de compreensão e sintetização das informações que precederam ao resultado científico através do método hipotético-dedutivo.

Quando a pesquisa envolve a utilização do método hipotético-dedutivo, por meio da construção de um raciocínio lógico traduzido em argumentos, parte da inferência que descarta hipóteses frágeis ou improváveis, ao tempo que considera aquelas que podem ser comprovadas mediante teorias precedentes e/ou dados coletados, de modo a considerar como plausíveis as conjecturas e apresentar propostas de melhorias ao cenário do problema, em busca da produção de conhecimentos que se aproximem da realidade fática que habita o contexto do fenômeno – o avanço tecnológico no Direito e o ensino jurídico (BOTELHO; CRUZ, 2013).

O método hipotético-dedutivo sustenta-se na observação e na coleta dos dados de origem empírica, bem como na lógica da demonstração matemática, característica das ciências analíticas. É tido como uma sequência oriunda de enunciados prévios denominados premissas e efetua operações conforme as regras e as leis da dedução lógica, para alcançar

conclusões pertinentes. As premissas são enunciados científicos compreendidos como hipóteses dedutíveis e sustentáveis, de modo que as hipóteses se tornam afirmações científicas ou teses após terem sido verificadas ou resistido às refutações (GAMBOA, 1998a).

As respostas do questionário, cujos resultados foram interpretados à luz do contexto teórico construído e da análise documental, foram padronizadas, visando assegurar que os respondentes tenham uma quantidade limitada de alternativas para cada indagação, além de outras que permitiram a livre manifestação. No entanto, ressalta-se que a anonimização dos dados foi resguardada, nos termos das normas aplicáveis às pesquisas científicas.

Nesta etapa são confrontados dados e provas, a fim de confirmar ou rejeitar as hipóteses da pesquisa. A análise e a interpretação desenvolvem-se com base nas evidências notadas, conforme a metodologia, com relações construídas a partir do referencial teórico e suplementadas com o posicionamento do pesquisador (PRODANOV; FREITAS, 2013).

À vista de que as questões são necessariamente as mesmas, observou-se a presença de respostas variadas, a fim de identificar diferenças existentes entre os participantes, o que é reforçado a partir da possibilidade de livre manifestação em alguns quesitos.

A coleta de dados por meio de questionários considerou todos os aspectos éticos que devem permear uma pesquisa científica, entre os quais cumpre destacar:

- i)* ao participante/respondente foi apresentado, logo na primeira página, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Anexo A, contendo todas as informações cabíveis (resumo da pesquisa e sua importância, riscos, resultados esperados em curto, médio e longo prazos, fixação das datas de início e fim da coleta de dados, metodologia do estudo, esclarecimento da etapa na qual o respondente estará participando da pesquisa, contato de assistência e de urgência, benefícios esperados, opção de recusa a qualquer momento, não identificação dos participantes, ciência de que não haverá despesas ao participante, previsão de indenização por qualquer dano com a participação na pesquisa, entre outras);
- ii)* ao participante/respondente foi apresentada Declaração do pesquisador contendo conteúdo compromissório de observância aos regramentos da Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), do Ministério da Saúde (MS), que versa acerca da publicização dos resultados e sobre o uso e a destinação do material/dados coletados (BRASIL, 2012);

- iii) os participantes/respondentes, apenas após aceitar participar de forma livre e esclarecida, tendo havido pleno consentimento, serão apresentados ao questionário *online* (Apêndice A), com questões objetivas e subjetivas, contendo em todos os quesitos a opção/alternativa ou a possibilidade da resposta “desejo não responder”;
- iv) os participantes/respondentes terão a opção de requerer o envio do TCLE por *e-mail*, além de outras medidas dotadas de cautela e prudência, visando ao sigilo e à confidencialidade dos dados coletados.

3ª fase: verificação das hipóteses, testando os acontecimentos e informações coletadas com o emprego do método hipotético-dedutivo, assim como a interpretação e a formulação de uma visão crítica e construtiva direcionada ao papel do ensino jurídico no atual contexto marcado pela cultura digital, avaliando a presença das TICs nos currículos dos cursos de Direito no Estado de Alagoas. Tal fase resultou da pesquisa bibliográfica e documental associada aos questionários *online*, cujos elementos necessários permitiram identificar como as TICs são abordadas no contexto da formação de estudantes, e/ou utilizadas didaticamente, inclusive acerca do uso da modalidade EaD, de ambientes virtuais de aprendizagem (AVAs) e de sistemas informatizados pelas IESs.

A Plataforma Brasil é o único caminho de protocolo de projetos de pesquisa com seres humanos no programa de doutorado da IES em que este trabalho foi desenvolvido. A submissão, tramitação e acompanhamento dos projetos de pesquisas acontecem de modo exclusivamente *online*, razão pela qual o pesquisador não precisa mais se encaminhar até o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Ufal para protocolar o projeto, inserir documentos e excluir pareceres de pendências, tendo em vista que esses procedimentos são realizados por meio da plataforma.

Esta pesquisa acha-se em conformidade com o disposto pelo CNS na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, que estabelece as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos abrangem a utilização de informações diretamente coletadas com os participantes ou de dados identificáveis que possam gerar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana.

O projeto para a iniciação desta pesquisa foi submetido ao CEP, conforme Certificado de Apresentação de Apreciação Ética – CAAE nº 42437121.0.0000.5013, e recebeu aprovação, conforme Parecer nº 4.527.031 (Anexo B), o que possibilitou a continuidade da investigação, culminando na etapa final: a produção da tese.

Com o escopo de tornar a leitura mais didática e favorecer a compreensão dos argumentos a serem expostos, o trabalho foi dividido em cinco seções. A primeira seção se destina a um breve estudo das questões históricas, políticas e didáticas envolvendo o ensino jurídico no Brasil, bem como busca traçar a relação entre Direito, Educação e as TICs, sob a perspectiva formativa e emancipatória de professores, estudantes e juristas. Analisa-se o ensino jurídico especialmente a partir da Constituição Federal (CF) de 1988 até os dias atuais, no contexto da cultura digital, e discutem-se demandas do cotidiano educacional, tais como currículo, senso crítico, autonomia, práxis, entre outras.

A segunda seção aborda as DCNs do curso de Direito, desde a fixação do currículo mínimo (Portaria MEC nº 1.886/1994) e sua posterior revogação (Resolução CNE/CES nº 9/2004) até chegar às atuais DCNs (Resolução CNE/CES nº 5/2018, com as alterações promovidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2021), a fim de enfrentar a questão dos avanços tecnológicos no Direito e os impactos no ensino jurídico, tendo em vista que a pesquisa se propõe a investigar o currículo dos cursos jurídicos em Alagoas e a sua adequação às TICs.

A terceira seção expõe os caminhos da pesquisa – o percurso científico-metodológico –, detalhando a abordagem da pesquisa sob as perspectivas quantitativa e qualitativa, a tipologia da pesquisa ou o enquadramento epistemológico, os procedimentos da pesquisa e a ética em pesquisa.

A quarta seção teve como objeto a análise documental dos PPCs dos cursos de Direito em Alagoas, com a seleção justificada de alguns documentos para análise pormenorizada, contendo a descrição através de quadros e figuras, com ilustrações gráficas de questões estatísticas levantadas.

A quinta seção intenta realizar uma análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas, efetuando o estudo a partir das respostas contributivas dos professores, coordenadores e diretores dos cursos de Direito das IESs situadas em Alagoas, analisadas em conjunto com os dados refletidos a partir da seção anterior.

Por fim, apresenta-se, neste escrito, uma análise minuciosa que buscou verificar como ocorre a presença das TICs no ensino jurídico em Alagoas e o modo como estão sendo manuseadas pelos professores, a fim de identificar se a graduação fornece as habilidades e as competências necessárias para o estudante/egresso atuar no contexto da cultura digital, com o objetivo de propor sugestões para o contínuo avanço do ensino superior jurídico.

1 DIREITO, EDUCAÇÃO E AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO: perspectiva formativa de professores, estudantes e juristas

Pensar na formação do professor para exercer uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa perspectiva moderna e própria de desenvolvimento, numa educação capaz de manejar e produzir conhecimento, fator principal das mudanças que se impõem [...]. E desta forma seremos contemporâneos do futuro, construtores da ciência e participantes da reconstrução do mundo. (MORAES, 2003, p. 21).

No processo histórico dos cursos de Direito no Brasil, desde a criação até os dias atuais, observa-se que a implantação das IESs e do ensino jurídico é influenciada pelas diversas questões políticas, sociais e econômicas de cada época. Na atualidade, a sociedade está experimentando um avanço na área das ciências tecnológicas, impulsionado pelo fenômeno da globalização e da cultura digital. As chamadas TICs invadiram todos os espaços da vida social, especialmente o mercado de trabalho, além de naturalmente ter conquistado um espaço relevante na área da Educação. A par disso, dá-se a abordagem da relação entre Direito, Educação e as TICs, na perspectiva formativa de professores, estudantes e juristas.

A interseção entre o Direito, a Educação e as TICs é produto da realidade em que hodiernamente a sociedade está inserida, sendo essas partículas essenciais para a sua caracterização. Cada vez mais complexas, as relações humanas cotidianamente emergem num cenário inovador e desafiador, com elementos presentes em diversos momentos, dos mais simples aos mais importantes.

Como instrumento de controle social, subjaz o Direito, em sua incessante busca de apaziguamento e ordenação. O ensino, na qualidade de ferramenta de construção social, está presente nas mais diversas áreas, formais e informais, da vida humana. As TICs, por sua vez, apresentam-se com consequências amplas e concretas, promovendo mudanças avassaladoras na realidade social, jurídica e educacional. A notabilização científica dessa imbricação é – entre as tantas existentes nas sociedades atuais – de destacado relevo para a compreensão e o aperfeiçoamento de aspectos didáticos e educacionais, na perspectiva do ensino jurídico.

A criação e a expansão de recursos tecnológicos vêm impactando profundamente o mundo contemporâneo, sobretudo no que diz respeito ao modo de transmitir informações e adquirir novos conhecimentos. A revolução tecnológica fez com que a sociedade atual ficasse marcada pelo surgimento da cultura digital, firmando tal terminologia como marco referencial deste momento de crucial importância.

Uma das principais características da cultura digital é a diversidade de meios técnicos para a abordagem da informação e a colaboração na ágil disseminação da comunicação, denominadas pela literatura especializada de TICs. Ao permitir a conexão entre pessoas e saberes, rompendo com as barreiras impostas pelo espaço e tempo, as ferramentas tecnológicas destinadas à informação e comunicação estão cada vez mais presentes na sociedade, em todas as dimensões, em cenários inéditos na seara jurídica e, necessariamente, no ensino superior.

O ensino jurídico não restou alheio às novas demandas geradas pelos avanços das TICs, razão por que é preciso discutir a relação entre Direito, Educação e as respectivas tecnologias envolvidas nesse contexto. Decerto, o ensino jurídico deve acompanhar as provocações oriundas das necessidades jurídicas e sociais, na perspectiva de promoção de uma formação adequada, o que resvala, para além dos estudantes e futuros juristas, notadamente, na formação do professor dos cursos de Direito.

Nesta seção, soblevam as notas acerca da educação jurídica superior no Brasil, sua história, de forma breve, bem como sua concepção a partir da Constituição de 1988, perpassando pela atual concepção de ensino jurídico e seus reflexos na formação de professores e estudantes dos cursos de Direito. Em desfecho, abordou-se a cultura digital, sob o prisma da repercussão das TICs no ensino jurídico contemporâneo.

Assim, antes de tratar sobre a repercussão das TICs no atual modelo de ensino jurídico praticado no país, é fundamental desenvolver uma abordagem acerca dos cursos jurídicos no Brasil, o que permitirá uma melhor compreensão sobre a formação dos professores e juristas.

1.1 Apontamentos históricos sobre a formação dos cursos jurídicos no Brasil

Ao se tratar da temática dos cursos e ensino jurídicos no Brasil, faz-se imprescindível a prévia incursão em reflexões acerca de alguns fatores envolvidos nos respectivos processos de desenvolvimento estatal e didático-pedagógico. A análise das premissas históricas, políticas e educacionais é parte essencial para que haja a compreensão plena da dinâmica em que estão alocados os cursos jurídicos hodiernamente.

A breve incursão sobre apontamentos históricos do surgimento e expansão dos cursos de Direito e do ensino jurídico no Brasil como introito desta seção, sem a pretensão de tratamento próprio e aprofundado, é medida que se faz necessária, como forma de pré-compreensão ao estudo proposto nesta tese, dada a relação de interdependência da realidade atual com sua contextualização descrita em obras específicas (PALMEIRA, 2018).

A história do ensino superior no Brasil está entrelaçada ao Ocidente europeu, mais especificamente a Portugal, tendo em vista que o país foi uma colônia – de exploração – portuguesa entre os séculos XVI e XIX. O objetivo da metrópole era impossibilitar a autonomia intelectual, e conseqüentemente política, do território explorado. Nesse período, a grande maioria das pessoas que viviam no Brasil não teve a oportunidade de ingressar no ensino superior, dada a inexistência deliberada de universidades na colônia (SILVA, 2000; SOARES; MASSINE, 2010; SANTOS, 2014; PRADO *et al.*, 2015; SILVA; SERRA, 2017; MORAES, 2017).

A mudança ocorre por uma necessidade política, com a chegada da Corte portuguesa no Brasil e a conseqüente criação de todo um aparato de Estado, não obstante faltassem pessoas com adequado preparo para a realização de funções burocráticas, bem assim para a produção de bens materiais, visando ao consumo da elite social da época (MILANESI, 1998; HOLANDA, 2000). Desse modo, observa-se que o curso, inicialmente, tinha finalidade burocrática e aristocrática, enfatizadas a partir de processos políticos, sociais e econômicos às características do ensino jurídico no período imperial (BASTOS, 2000; LOPES, 2008; OLIVEIRA, 2009).

O surgimento dos primeiros cursos de Direito no Brasil é resultado de um processo histórico-político que culminou com a abertura da maioria dos cursos superiores, oriundos da necessidade de aparelhar burocraticamente o Estado em formação (ALMEIDA JUNIOR, 1949; BARROS, 2007b). Tem-se a demonstração, na literatura especializada, da contínua presença de resquícios de certas características de outrora, inclusive curriculares, ainda nos tempos atuais (FORNARI, 2007; MOSSINI, 2010; GOMES; FIGUEIREDO, 2012; BRASIL, 2017; RIOS, 2017).

No decorrer dos anos, com a expansão dos cursos de Direito através da história do Brasil, outros entraves políticos e ideológicos também contribuíram para um avanço limitado, aquém das expectativas didáticas emancipatórias, motivo pelo qual os estudiosos da matéria trazem referências às expressões “fábrica de bacharéis”, “práticos do direito” e “operadores do direito”, de forma corriqueira, como tradução da significação da forma como os cursos foram abordados em seu processo evolutivo (OLIVO, 2000; MARTÍNEZ, 2006; MACIEL, 2010; MORAES *et al.*, 2014).

A apreensão desses aspectos históricos é um mecanismo metodológico crucial para a compreensão de determinadas questões científicas, educacionais e jurídicas. Em grande medida, as justificativas do atual cenário encontram suas bases no passado, especialmente quando o objeto de estudo definido diz respeito às Ciências Humanas e Sociais aplicadas,

como é o caso desta pesquisa. Daí a importância da manutenção de um olhar crítico, autêntico e emancipatório ao percurso representativo do pretérito alusivo à matéria (WOLKMER, 1999).

Observa-se que os problemas na formação jurídica estendem-se até os dias atuais, ou seja, é um fenômeno que ocorre muito antes do surgimento das TICs. Obviamente que cada época enfrentou as dificuldades peculiares de seu tempo, porém, na essência, o ensino jurídico acabou se limitando à mera transmissão do conhecimento, sem qualquer reflexão, para que o bacharel em Direito o aplique naquilo que seja conveniente para o Estado, a um determinado grupo social ou à sua categoria profissional, sendo tão só um mero reproduzidor.

A criação dos cursos de Direito engendrou-se num nível estritamente político e ideológico, a ponto de não existir uma preocupação verdadeira com os estudantes e sua interação com o meio social de seu convívio, além das constantes mutações. Apesar das inúmeras reformas, pode-se dizer que o ensino jurídico se manteve constantemente desligado da realidade social (OLIVEIRA, 2003).

Na perspectiva atual, a introdução das TICs nas matrizes curriculares dos cursos de Direito apresenta-se como uma alternativa interessante que pode contribuir na resolução desse antigo problema encontrado no ensino jurídico brasileiro, tendo em vista que as TICs oferecem aos bacharéis em Direito a possibilidade de interagir com o seu contexto social, o que pode ser um incentivo a modificar as estruturas estatais e as legislações que não atendem às necessidades do povo.

Convém repisar, no entanto, que esse cenário se estende até os dias atuais, ou seja, décadas se passaram, o mundo passou por diversas transformações, porém os cursos de Direito continuam a enfrentar praticamente os mesmos problemas. Não obstante, com a chegada das TICs, é possível fazer com que o ensino jurídico seja mais progressista, científico, crítico e atento à realidade social.

Como já retratado, a designação “práticos do direito”, rebatizada nas últimas décadas como “operadores do direito”, reflete exatamente a expectativa criada em torno desses futuros profissionais. Isto porque os cursos jurídicos buscavam, e em alguns casos ainda buscam, formar bacharéis que simplesmente manejassem o Direito, à semelhança do operário que manuseia uma máquina, quando deveriam formar pensadores do Direito, na perspectiva do Direito como ciência.

Esse período demonstrou que a forma como os cursos jurídicos estavam sendo dispostos contribuía para a divisão do trabalho intelectual. O ensino do Direito passou a proporcionar, de forma clara, aos futuros profissionais da área jurídica a preparação de

intelectuais de segunda categoria, puramente técnicos, que se encarregam de manter a ordem jurídica estabelecida pelos intelectuais de primeira categoria, isto é, os legisladores, detentores do poder político – de criação e determinação da ideologia dominante (COTRIM, 2007).

A limitação pedagógica do ensino jurídico na época do Regime Militar, conforme destaca Martínez (2006, p. 7), “[...] refletiu nas duas décadas seguintes, uma época perdida para o Ensino Jurídico Brasileiro. Continuava-se a reprodução do discurso e metodologias liberais da fase imperial”. Isso implicou “[...] uma grande perda das oportunidades de transformação emancipatória, geradas no período de otimismo pedagógico, da Escola Nova e de Estado Social”.

A introdução de um novo currículo mínimo para os cursos jurídicos, por meio da reforma de 1972, manteve-se em vigor até o surgimento de uma nova legislação, o que só ocorreu em 1994, momento em que, pela primeira vez na história do ensino jurídico, houve uma flexibilidade na composição do currículo, permitindo uma adequação às demandas do mercado de trabalho e às realidades locais e regionais (OLIVEIRA, 2003; OLIVEIRA, 2014).

Em linhas gerais, o caminho histórico percorrido é tortuoso e marcado por expressões caracterizadoras do surgimento e da evolução do ensino, instituições e cursos jurídicos no Brasil, que denotam as peculiaridades inseridas nesse contexto, cujas marcas permanecem, em certa medida, até os tempos atuais. Curso destinado, prioritariamente, às elites, amparado em bases de conservadorismo e visando à formação de burocratas, sob a forte influência do positivismo, com tendências de separação das ciências sociais e falta de preocupação com aspectos pedagógicos. Isso traduz o tradicionalismo educacional, no sentido negativo da expressão, que permite o esvaziamento do senso crítico formativo, além de ser altamente excludente em termos sociais.

Mesmo nos dias atuais, professores dos cursos jurídicos atuam no magistério com pouca ou quase nenhuma *expertise* didático-pedagógica, fato reconhecidamente abordado nos referenciais teóricos que apontam esse como um dos principais fatores da crise dos cursos de Direito (VANZELLA, 2007). Evidencia-se, como visto alhures, a pertinência da relação existente entre as deficiências atuais e a longa história de carência crítica e de autonomia presente na educação jurídica no Brasil, que há quase duzentos anos sustenta um modelo afadigado, prevalecendo, “[...] até os dias atuais, uma cultura de reprodução normativa, em que o positivismo jurídico prevalece enquanto práxis da sala de aula” (ALMEIDA, 2020, p. 36).

1.2 A educação superior a partir da Constituição Federal de 1988 e sua influência nos cursos jurídicos

A educação superior conquistou novos contornos após o advento da Constituição de 1988, o que naturalmente impactou de diversas formas os cursos de Direito no Brasil. Com a promulgação da nova Carta Constitucional, houve a introdução de vários direitos e garantias na ordem jurídica pátria, abrindo um espaço democrático para mudanças substanciais. Isso repercutiu nos cursos jurídicos, que necessitavam, e ainda continuam a necessitar, de um enfoque mais humanístico e social (MARTÍNEZ, 2006; MORAES *et al.*, 2014).

Na Assembleia Nacional Constituinte, houve uma colaboração ativa das entidades representativas de vários setores da sociedade. As entidades ligadas à Educação atuaram junto ao movimento constitucional e apresentaram ideias que traduziam um anseio de toda a nação, e não somente uma ideologia ou um interesse regional (CABRAL, 2007).

A Constituição de 1988 é o símbolo do progresso político-jurídico, com ideais que visam romper com o patrimonialismo, a oligarquia e o cartorialismo, práticas prevaletentes no país por bastante tempo. Fato é que ficou marcada como a Constituição Cidadã, pois estabeleceu o Estado Democrático de Direito, manifestado na divisão e comando mútuo de poderes autônomos e independentes, além de fincar seus fundamentos nos princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana, com predominância dos direitos humanos, que se efetivam na garantia dos direitos individuais, coletivos e sociais (COTRIM, 2007).

Nessa senda, Cordeiro (2019, p. 144) explica que a Educação foi elevada ao patamar de direito fundamental social no texto constitucional, “[...] considerando-a um dos direitos mais caros à sociedade, indispensável à concretização do ideal de vida e à superação das desigualdades sociais”. A sua inclusão no rol de “[...] direitos fundamentais configura uma grande conquista, cabendo ao Estado sua realização e regulação na prática”.

Além disso, o legislador constituinte decidiu consagrar um capítulo da Lei Maior à Educação, que traz um conjunto de princípios e regras que estabelecem o modo como deve ser desenvolvida, conforme texto estatuído entre os arts. 205 e 214 da norma em referência. À luz do citado art. 205 da Carta Magna, o ensino tem por escopo o “[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

De acordo com Cabral (2007, p. 25), o referido dispositivo constitucional teve grande impacto no ensino superior, sendo o primeiro ato de incentivo à sua privatização. A perspectiva neoliberal diz respeito a uma forma de leitura constitucional que abrange uma

dupla incumbência no pertinente ao direito à educação, pois, de um lado, o Estado financia e viabiliza a sua concretização e, de outro, há a responsabilidade do cidadão.

Cotrim (2007, p. 64) entende que a Constituição de 1988 não enfrentou as “[...] contradições que caracterizam a sociedade brasileira nos marcos do modo capitalista de produção, tendo consagrado como valor fundamental, ao lado e em contraposição ao trabalho, a livre-iniciativa, isto é, os interesses do capital”, o que ficou claro nas normas constitucionais que tratam da educação, que sustentam sua privatização.

Até porque o ensino servia a alguns poucos; no caso do ensino superior brasileiro, sua função era utilitarista, pois assegurava o ingresso dos filhos de fazendeiros, aristocratas, nobres e demais pessoas privilegiadas e que mantinham profissões que historicamente só elas poderiam ocupar. Embora a inclusão da Educação na Constituição de 1988 tenha sido uma conquista histórica indispensável e premente, era necessário implementar na prática o acesso a um ensino de qualidade em todos os níveis, especialmente no superior (CORDEIRO, 2019).

O oferecimento do ensino pela iniciativa privada possui amparo expresso na Carta Constitucional, mais especificamente no art. 206, inciso III, dispondo que o ensino será ministrado com base no princípio da coexistência de instituições públicas e privadas; e no art. 209, incisos I e II, que determina que o ensino é livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da Educação Nacional e com autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Com a edição da Lei nº 9.394/1996, mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), houve a sedimentação dos comandos constitucionais relativos ao ensino, detalhando o funcionamento do ensino superior no país, inclusive quanto à iniciativa privada.

A aprovação de instrumentos normativos que conferiram maior liberdade para a participação da iniciativa privada no ensino, tais como a Carta Magna e a LDBEN, associada aos ideais do grupo político que governava o país à época, que defendia a diminuição do Estado em setores tradicionais, impulsionou a expansão de cursos superiores numa proporção jamais vista no Brasil (COTRIM, 2007).

Na época da aprovação da LDBEN, o Governo Federal pressionou o MEC no sentido de encontrar uma solução para o baixo índice educacional dos brasileiros, uma vez que somente 10% dos jovens em idade de cursar o ensino superior frequentavam essas instituições. A fim de melhorar esse índice, houve a adoção de uma nova política governamental, voltada à flexibilização da abertura de novos cursos superiores (OLIVEIRA, 2003; FERREIRA, 2004).

Nessa perspectiva, o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 10.172/2001, determinou como meta principal, a ser alcançada em até dez anos, a oferta de ensino superior para no mínimo 30% da faixa etária de 18 a 24 anos. No entanto, há autores que alertam que o grande aumento de vagas nos cursos jurídicos pode influenciar negativamente no equilíbrio das relações sociais, já que a sociedade não tem como recepcionar um alto número de bacharéis em Direito (MOSSINI, 2010).

Cotrim (2007, p. 64-65) leciona que a Constituição trouxe uma inovação bastante interessante na forma de tratamento do direito à educação, ao dispor sobre a temática com essa abordagem amplificada e de responsabilidade distribuída entre o Estado, a família e a sociedade. A partir disso, houve uma quebra de paradigmas, com o ensino deixando de ser visto “[...] como uma espécie de privilégio ou benesse a ser concedida a poucos privilegiados”.

Contudo, ao abrir as portas ao setor privado, tal disposição constitucional, além da natural vontade política dos governantes, tornou factível a surpreendente expansão dos cursos superiores, especialmente no âmbito de instituições privadas, sobretudo a partir da década de 1990, “[...] inclusive organizadas sob a moldagem empresarial, dos quais um dos exemplos mais gritantes é o dos cursos jurídicos” (COTRIM, 2007, p. 64-65).

Os cursos jurídicos foram impactados nos quesitos quantidade e qualidade, haja vista o contexto político-legal e as questões socioeconômicas enfrentadas pelo Brasil nos primeiros anos após a promulgação da Constituição de 1988.

Segundo Cabral (2007, p. 66), a “[...] década de 1990 e o início da subsequente foram marcados por intensas discussões sobre o ensino jurídico – crise, mudança paradigmática e alcance de qualidade –, fortemente documentadas pelo Conselho Federal da OAB”. Por esse motivo, a organização repudiou e denunciou o “[...] expansionismo mercadológico das Faculdades de Direito, na exata contramão da qualidade, em que a OAB, flagrantemente, se posicionou contrária à autorização, pelo MEC, da criação de novos cursos de Direito”.

Entretanto, o posicionamento manifestado pela entidade de classe não surtiu efeito, pois segundo Boaventura e Almeida (2017, p. 17), “[...] um novo *boom* foi verificado na criação de cursos jurídicos. Em 2003, o Brasil registrava 704 cursos de Direito, o que foi ampliado gradativamente até 2014”, ano em que se verificou a existência de 1.146 cursos jurídicos.

A LDBEN possibilitou “[...] a criação de um sistema de avaliação do ensino superior sob o encargo do Estado, cujos maiores instrumentos seriam o Exame Nacional de Cursos (Lei nº 9.131/95) e as Avaliações Institucionais Externas” (MORAES *et al.*, 2014, p. 9).

Foi criado o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), por meio da Lei nº 10.861/2004, um instrumento avaliativo da qualidade dos cursos. Os resultados anuais apontavam para a necessidade de mudanças e para a tomada de novas diretrizes, sobretudo no modelo de ensino jurídico (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Mesmo com a existência de instrumentos legais de avaliação da qualidade das IESs, houve um aumento da quantidade de cursos jurídicos no país, porém com qualidade duvidosa.

De acordo com Silva e Serra (2017, p. 2.625), o MEC, em 2013, impôs obstáculos à expansão dos cursos jurídicos, chegando a determinar a suspensão da admissão de novos estudantes nos cursos de Direito de 38 instituições. Contudo, a medida “[...] não teve efeitos práticos e houve aumento significativo de criação e ingresso de alunos nos cursos de Direito em todo o país: 1.284 faculdades de Direito em 2014 e 1.308 faculdades de Direito em 2015”.

Ainda segundo os autores, apenas 139 das faculdades referidas no parágrafo anterior possuíam selo de qualidade conferido pela OAB, com a aferição dos índices de aprovação no exame de admissão à entidade, além das avaliações do MEC. A título de comparação, existem 1.100 cursos de Direito no restante do mundo, ou seja, há mais faculdades de Direito no Brasil do que nos demais países de todo o globo terrestre (SILVA e SERRA, 2017, p. 2.625).

Diante disso, em fevereiro de 2014, a Comissão Nacional de Educação Jurídica da OAB entregou ao MEC uma proposta de aperfeiçoamento do marco regulatório do ensino jurídico. Após o recebimento da proposta, o MEC editou a Portaria nº 20/2014, que enrijeceu as regras para a abertura de cursos jurídicos. Contudo, não houve a instituição de regra específica que guardasse relação com a qualidade dos cursos (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Oliveira (2003, p. 82) entende que a explosão no número de novos cursos de Direito no país resultou numa “[...] verdadeira crise, diante do descompasso entre a qualidade do ensino ofertado, a quantidade de professores qualificados e a quantidade de acadêmicos de Direito que passou a disputar o mercado de trabalho das profissões jurídicas”.

A concepção de que a inclusão social é alcançada apenas por meio do ensino superior é errônea e desconsidera a necessidade da coletividade, pois a abertura indiscriminada de cursos aumenta o índice de portadores de diploma excluídos do mercado de trabalho. Não há espaço para a absorção de tantos bacharéis, tampouco esses profissionais se acham qualificados para o mercado, já que a maioria não consegue sequer a aprovação no Exame de Ordem ou em concursos públicos para as carreiras jurídicas (CABRAL, 2007).

Martinez (2006) observa que esses aspectos da “crônica” crise do ensino jurídico floresceram com toda a sua intensidade, porquanto deixou de existir a perspectiva de um

“milagre brasileiro” de crescimento econômico para abarcar muitos profissionais. As necessidades atuais exigem que os profissionais possuam qualificação superior à da formação jurídica tradicional e estejam aptos a enfrentar conflitos complexos e de grande monta.

A democratização do ingresso no ensino superior necessitava ser incentivada, porém sem a perda da qualidade, pois tal nível educacional, desde sua gênese, era privilégio de alguns. Não se pode promover a quantidade em detrimento da qualidade; as instituições universitárias devem buscar a excelência acadêmica. Os cursos jurídicos devem priorizar a formação de profissionais autônomos, intelectuais e éticos, com capacidade para atuar na realidade e conscientes do papel que exercem no aprimoramento da democracia (MOSSINI, 2010).

O crescimento frenético de cursos de Direito nos últimos anos, impulsionado pela mercantilização do ensino superior, impõe o desafio de analisar o ensino jurídico nos tempos hodiernos e de refletir sobre a formação dos professores e juristas.

1.3 O ensino jurídico na atualidade: reflexões sobre a formação de professores e estudantes do curso de Direito

O ensino jurídico, assim como acontece com qualquer área do ensino superior, depende do modo como se concebe o curso de Direito. Entretanto, como já visto, houve uma expansão mercantil dos cursos jurídicos, o que repercutiu contrariamente à ideia de que a instituição de ensino é o espaço adequado para a formação de juristas. Isso acaba por interferir também na qualidade do ensino jurídico no Brasil.

As IESs adotaram a noção do ensino consumista, no qual os estudantes-clientes decidem pela sua formação conforme as leis de mercado, buscando o melhor produto, o melhor preço, a melhor condição de pagamento e o melhor prazo. As normas utilizadas pelas IESs são iguais àquelas de qualquer negócio, isto é, panfletos, propagandas, *outdoors*, anúncios e promoções são estratégias comerciais para atrair os estudantes-clientes, indicando que o seu produto, no caso a educação (“titulação/diplomação”), é o que melhor atende ao mercado de trabalho (CABRAL, 2007).

As instituições educacionais passaram a funcionar de modo mecânico, segregando o pensar. A didática utilizada em sala de aula, na relação entre professores e estudantes, está se esvaziando de senso crítico e de autonomia; não há intersubjetividade, mas tão somente uma práxis fadada a transmitir ao estudante a técnica que o professor entende satisfatória para enfrentar e responder às demandas – por vezes as mais simplórias – que surgirão. Tal didática,

além de artificial, tende a suprir necessidades também fúteis, tornando a instituição um espaço de fabricação e consumo, e não de relações humanas. O diploma está deixando de ser fruto de uma caminhada formadora e transformadora (PÊPE; HIDALGO, 2013).

O esvaziamento de senso crítico e de autonomia na didática empregada em sala de aula é fruto de fatores históricos, políticos, econômicos e sociais que repercutiram na educação brasileira, especialmente na abertura de IES, na formação de professores e na expectativa alimentada pelo mercado de trabalho em relação aos futuros profissionais. Por isto, as IESs deixaram de formar e transformar os estudantes para entregar bacharéis que atendam exclusivamente às demandas mercadológicas.

No que diz respeito aos cursos jurídicos, entre os vários problemas enfrentados, pode-se mencionar a questão do ensino baseado unicamente na aula expositiva. Nessa estratégia metodológica, os recursos necessários são a voz do professor (cuja manutenção não está inclusa na remuneração), a sala de aula (seguindo a crença do quanto maior, melhor), o quadro de apontamentos e as carteiras. Nesse modelo, do ponto de vista empresarial, o custo da atividade é baixo, e diante da alta procura pelos cursos de Direito, o lucro é garantido (CABRAL, 2007).

Ao priorizar o lucro em detrimento da qualidade do ensino, as IESs da iniciativa privada prejudicam a formação dos bacharéis em Direito, entregando-lhes, quando muito, os saberes acadêmicos básicos e uma estrutura precária ou simplória. Embora essa formação consiga atender às demandas do mercado de trabalho, não se pode esperar, evidentemente, profissionais com profundo conhecimento jurídico e capazes de contribuir para a evolução do Direito como ciência. Sem olvidar, ainda, os problemas próprios do serviço público no Brasil e que também podem trazer prejuízos na formação dos estudantes das IESs públicas.

De acordo com Boaventura e Almeida (2017, p. 22-23), o modelo de ensino jurídico aplicado em diversas instituições não se alinha “[...] com as necessidades da sociedade atual, o que acaba por não estimular o estudante a apreender os conteúdos, mas a memorizá-los para reproduzi-los”, com vem ocorrendo enfaticamente nas provas de concursos públicos. Por esse motivo, há uma enorme dificuldade por parte dos estudantes “[...] de transpor estes conteúdos para a práxis, haja vista esta exigir uma visão dinâmica e interdisciplinar, e não mais uma lógica estanque, altamente especializada e reproducionista”.

Silva e Serra (2017, p. 2.626) opinam que as instituições se transformaram em meras emissoras de certificado e as propostas de trabalhos acadêmicos são cada vez mais teóricas, numa “[...] preocupação exacerbada com acúmulo de conhecimento maçante, tradicional e obsoleto”, levando os estudantes tão somente a memorizar e reproduzir informações. Além

disso, verificou-se a “[...] despreocupação com a formação prática dos docentes, que comumente possuem baixa qualificação acadêmica, baixa produção científica e que vislumbram o ensino do Direito como um exercício funcional secundário”, com diversas críticas formativas também quanto aos conhecimentos práticos, aplicados durante os estágios.

Tardif (2017) adverte quanto à peculiaridade do fato de a formação de professores ter sido e continuar sendo orientada por conteúdos e lógicas disciplinares, em vez de fundamentar-se em conhecimentos específicos à profissão. Isso ocorre em função da necessidade de que o trabalho do professor demande esses conhecimentos. A formação de professores costuma abordar teorias sociológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas e pedagógicas, as quais, muitas vezes, não apresentam relação com o ensino ou com as realidades cotidianas do professor.

Entre os problemas enfrentados pela educação jurídica no Brasil, destaca-se o modelo didático e as práticas pedagógicas empregadas pelos professores, que evocam tempos remotos. O modelo de ensino jurídico nunca foi reflexivo-transformador, e sim dogmático, tendo como finalidade, na melhor das hipóteses, tornar o estudante um técnico-legalista mediano apenas para concluir o curso. Os motivos da formação de um pensamento jurídico completamente despolitizado e disciplinador são os mais diversos: excesso de aulas expositivas, falta de didática, excesso de hermetismo na conduta de muitos profissionais, proximidade do jurista e ausência de uma relação intersubjetiva entre professor e estudante (SILVA; SERRA, 2017).

Moraes (2014, p. 12) entende que “o ensino jurídico enfrenta problemas no aspecto didático-pedagógico, pois a maioria dos professores de Direito, embora lecione com base na mera transmissão dos conteúdos, almeja e acredita que o curso de Direito poderia ser melhor”. É notório que a mera exposição de assuntos produz, quando muito, a mera conformação com a transmissão do que já se sabe, de modo que “[...] o aluno não desenvolve a consciência crítica necessária para refletir sobre os temas discutidos, estando à margem de uma formação humanística, política e social mais sólida”.

De modo geral, o professor transmite o conteúdo de modo idêntico ao que está posto nos manuais acadêmicos, e os estudantes acabam normalmente assumindo duas posturas em sala de aula: ou se preocupam em compilar tudo que é falado para reler em casa e tentar decorar de modo mais eficiente; ou direcionam sua atenção a outras coisas, sobretudo conversas mediante aplicativos de mensagens, pois sabem que terão acesso ao mesmo conteúdo por meio da leitura do manual acadêmico recomendado, além de aulas disponíveis em redes sociais. Percebe-se que os professores confundem aprendizado e memorização, pois

os métodos avaliativos se limitam a cobrar as regras dos dispositivos legais (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

O saber jurídico deve ser construído, preferencialmente, com base num projeto pedagógico voltado para a valorização da pesquisa acadêmica, mediante uma metodologia participativa que estimule o estudante a refletir sobre o novo, por meio da análise crítica de casos concretos, peças processuais, encenação de audiências, decisões judiciais e pareceres. A simulação de rotinas e papéis realizados pelos juristas em fóruns, tribunais, cartórios, escritórios e empresas permite a associação entre teoria e prática (SILVA; SERRA, 2017).

Na opinião de Mossini (2010, p. 57-58), “[...] a prática tem papel fundamental na formação do estudante de Direito. Adquire-se um aprendizado complementar, possibilitando ao estudante muito mais do que praticar o que lhe foi passado na faculdade”. É necessário que exista uma articulação entre a teoria e a prática, sobretudo no estágio, onde ocorre o “[...] contato do estudante de Direito com a sociedade e seus anseios, com os profissionais e com questões como ética profissional e construção de cidadania”.

Mossini (2010, p. 58) faz o seguinte alerta sobre a prática jurídica e os estágios nos cursos de Direito: “[...] o estudante nem precisa buscar a experiência profissional no mercado de trabalho. Não precisa aprender como procurar emprego, como falar com as pessoas, como fazer pesquisa, peças de Direito, atendimento ao público”, pois se exige apenas o cumprimento de componente curricular relativo ao estágio “supervisionado”, o que ocorre por meio da elaboração de peças de cunho jurídico-processual, “[...] a serem entregues para um professor que, na maioria das vezes, já indicou a posição que quer que seus alunos adotem diante do problema proposto e corrigirá o conteúdo jurídico do trabalho, limitando-se a isso”.

Para o citado autor, é preciso conferir a devida importância aos ambientes formativos que extrapolam o ambiente acadêmico e institucional, “[...] afinal, a aprendizagem também ocorre em outros espaços que não a universidade”. Há, por exemplo, os estágios diretamente desempenhados no local que será o possível local de trabalho futuro daquele estudante, visando inserir sutilmente o estudante no mercado de trabalho. Todavia, deve-se levar em conta, mesmo nesse cenário, que o estágio pode não atingir a finalidade esperada, “[...] já que os estudantes têm sido cada vez mais contratados para desempenhar serviços burocráticos que nem exigem conhecimentos técnicos da área jurídica” (MOSSINI, 2010, p. 58).

A crise metodológica e didática pela qual passa o ensino jurídico na atualidade também é resultado da ausência e/ou deficiência de formação pedagógica específica dos professores em Direito. A precária formação pedagógica dos professores tornou o ensino jurídico mera leitura de tratados, leis e códigos, com componentes curriculares fracionados e

fora da realidade, bem como há escassez da pesquisa como ingrediente de ensino. A maioria não exerce a docência em regime de dedicação exclusiva, realizando atividades paralelas (SILVA; SERRA, 2017).

Na opinião de Tardif (2017, p. 242), não é exatamente necessário o esvaziamento da “lógica disciplinar dos programas de formação para o ensino, mas pelo menos abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento”. A formação de professores não pode se limitar “a fornecer conhecimentos disciplinares e informações procedimentais, sem realizar um trabalho profundo relativo às crenças e expectativas cognitivas, sociais e afetivas através das quais os futuros professores recebem e processam esses conhecimentos e informações”.

É necessário que as instituições de ensino e os professores se conscientizem da importância de uma formação pedagógica de excelência e que atenda às demandas impostas pelas ciências jurídicas, sem olvidar a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade. A partir daí, cabe às IESs a realização de um processo seletivo criterioso para favorecer o recrutamento de bons profissionais, e aos professores colocar em prática os saberes adquiridos durante a sua formação pedagógica.

Como bem destaca Moraes (2014, p. 12), “[...] a partir da década de 1990, em algumas universidades, os professores passaram a ser submetidos a processos seletivos para ocupar as cadeiras, mas constata-se que essa seleção ainda se centra demasiadamente no saber técnico”. Tal critério de seleção é contestado por muitos especialistas, que propõem “[...] a criação de um curso específico de Licenciatura para ministrar aulas de Direito, pois seria justamente essa a razão da crise pela qual passa o ensino jurídico: a falta de metodologia e didática específicas”.

Acerca da formação de professores para o ensino superior, o art. 66 da LDBEN dispõe que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. A preferência pela titulação acadêmica de mestrado ou doutorado também se faz presente na Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE, com vigência até o ano de 2024, estabelecendo na Meta de nº 13 o aumento da qualidade do ensino superior por meio da ampliação da “[...] proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores”.

Almeida (2020, p. 26-27) entende que essas regras não resolvem o problema da carência na formação pedagógica dos professores, já que se resumem à exigência de titulação.

“[...] Nota-se a deficiência normativa em não apontar as exigências mínimas que o professor precisará para atuar no ensino superior, como formação pedagógica, didática e outros pontos que norteiam a formação docente em geral”, de modo a permitir a conclusão de que “[...] existe clara omissão sobre a formação do professor para atuar em sala de aula nas normas analisadas”.

Ao analisar os cursos de graduação *stricto sensu* que existem no país, Cordeiro (2019, p. 164) ressalta que é evidente a escassez “[...] de disciplinas que abordem o processo de ensino e aprendizagem, em disciplinas como didática, currículo, psicologia da aprendizagem, avaliação, entre outras que poderiam ser incluídas dentro do viés pedagógico”.

Compartilhando da mesma preocupação, Almeida (2020, p. 26) afirma que a maioria das pós-graduações não “[...] possuem disciplinas de formação de professores e formações pedagógicas, principalmente as *lato sensu*, pois muitas dessas não formam o profissional para a docência, e sim para atuar na profissão ou na área escolhida”.

Desse modo, é necessária uma renovação da mentalidade do ensino jurídico e uma mudança da formação pedagógica dos professores dos cursos de Direito, a fim de que o professor deixe de ser o centro da aula e se torne um incentivador do debate em classe, problematizando continuamente o material de leitura e as declarações dos estudantes, funcionando assim como um verdadeiro mediador (SILVA; SERRA, 2017).

A formação deficiente dos professores dos cursos jurídicos e os problemas metodológicos e didáticos no ensino jurídico repercutem diretamente na formação dos estudantes, que são os futuros juristas, podendo, até mesmo, se tornar futuros professores.

O ensino com base na concepção reproducionista afasta o potencial crítico, questionador e criativo do estudante, obrigando-o a decorar informações para obter o resultado correto, como se fosse uma máquina, conforme se tem exigido atualmente nos certames públicos para carreiras jurídicas. Não raro o estudante se frustra quando percebe que, após horas de estudos a partir do que foi tratado em sala de aula e lido nos livros, não consegue evoluir naqueles conteúdos ao ponto de aplicá-los à realidade. Por isso o desempenho dos estudantes é melhor, geralmente, em questões teóricas do que em práticas (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Esse modelo de ensino não é benéfico para o futuro jurista, tampouco atende aos anseios de toda a sociedade. Em verdade, boa parte dos cursos de Direito preocupa-se mais em formar bacharéis aptos a ingressar no mercado de trabalho do que comprometidos com a efetivação da justiça e com a realidade social. Daí a necessidade de repensar o atual modelo de ensino jurídico aplicado no país, pois a ciência do Direito não tem como finalidade a

satisfação de interesses pessoais, mas suprir as demandas da coletividade (HOLANDA; COSTA, 2015).¹

Como bem observa Cabral (2007, p. 23), as IESs aderiram à teoria do capital, incorporando “[...] seus fundamentos à luz do mercado e à lógica empresarial, em que a formação por ela propiciada é constitutiva dos ‘recursos humanos’ para o mercado de trabalho”. A construção do saber oferecida pelas IESs é voltada “[...] ao mercado, e toda produção científica deve atender às exigências e necessidades empresariais”.

O processo seletivo para as várias carreiras jurídicas – advocacia, procuradoria, promotoria, magistratura, delegado de polícia, entre outras – é feito quase exclusivamente por meio do conhecimento dogmático da legislação vigente e da prática forense. Isto acabou por fomentar a criação e a expansão dos chamados “cursos preparatórios”, geralmente baseados no lucro e no treinamento dos candidatos para serem aprovados nessas carreiras. Ocorre que a preparação é realizada por meio de um repetitivo ciclo de informações acríticas da lei e da jurisprudência, o que corrompe a formação dos estudantes nas IESs (MOSSINI, 2010). Os estudantes acríticos desejam no ensino superior esse modelo educacional.

Na visão de Cotrim (2007, p. 95), a subserviência do ensino jurídico no Brasil à “[...] lógica expansionista do mercado mundial, ao transformar o ensino em mercadoria, leva a um processo de coisificação do próprio estudante, futuro bacharel, que se vê transformado em mercadoria ele próprio”. O bacharel em Direito, após o término do curso, vai integrar um exército de bacharéis na disputa por espaço no mercado de trabalho, e “[...] como mercadoria que se tornou, submete-se à lógica do mercado, disputando com seus pares uma colocação, à custa da desvalorização de suas funções e de sua remuneração”.

No que diz respeito ao Exame da Ordem, o ensino jurídico definiu como parâmetro o que seria cobrado no referido exame, de modo que as IESs começaram a ter sua qualidade avaliada pelo número de estudantes exitosos. Com efeito, ao passo que o exame é remodelado, seja pela adição ou exclusão de componentes curriculares, seja pela mudança da formulação ou do número de questões, o currículo, a didática e os métodos avaliativos empregados nos cursos de Direito sofrem modificações para se adequar ao novo formato (HOLANDA; COSTA, 2015).

De acordo com Boaventura e Almeida (2017, p. 23-24), avalia-se o estudante, nos moldes hodiernos, a partir de modelos quantitativos, tendo por base elementos como

¹ Por exemplo, nos termos do art. 1º, §§ 2º e 2º-A, e art. 2º, da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994 (Estatuto da Advocacia e a OAB), o advogado é indispensável à administração da justiça, constituindo, os seus atos, no âmbito dos processos judiciais e administrativos, múnus público (BRASIL, 1994).

memorização e reprodução, o que, naturalmente, representa uma mensuração ineficiente, além de demonstrar que “[...] a lógica reproducionista encontra-se presente no método avaliativo e que a linha entre o aprendido e a memorização é bastante tênue, uma vez que não há tempo, sob essa lógica acadêmica moderna, para problematizações e reflexões”, as quais são capazes de conduzir o acadêmico ao engrandecimento intelectual.

O fato de a grande maioria dos cursos de Direito ser fortemente impactada pelas exigências mercadológicas, transformando-se em verdadeiros “cursinhos preparatórios”, produz uma grave crise no ensino jurídico, uma vez que os juristas são formados de modo programado, quase que robótico, para responder a questões elaboradas por bancas examinadoras, todavia sem nenhuma capacitação para promover a justiça e a paz social (HOLANDA; COSTA, 2015). O resultado disso é a formação, em alguns casos, de “passadores de concurso”, em lugar de juristas críticos e com sólida formação ética e humana.

A percepção é a de que o ensino superior deixou de ser um direito social e se tornou um produto de consumo, pois o significado acadêmico, crítico e cultural foi esvaziado a fim de formar profissionais para o mercado de trabalho. Para que esse objetivo seja alcançado, as IESs aderem aos valores propagados no lócus empresarial ou mercantil. O resultado desse processo é a fabricação de um estudante com perfil comprador, que ao tomar posse desse produto, torna-se proprietário de competências e saberes suficientes para a sua profissionalização, porém sem a consciência do peso da profissão (CABRAL, 2007).

O ensino jurídico contemporâneo deve focar não apenas na formação de técnicos jurídicos, mas também de juristas com potencial reflexivo, crítico e criativo. Tão importante quanto dominar o assunto contido nos manuais e códigos, é desenvolver um olhar humano, a fim de que as causas não sejam encaradas como meros processos, um amontoado de papéis, mas como uma necessidade peculiar (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

É preciso romper com esse paradigma dogmático, promovendo uma transformação drástica do ensino jurídico no Brasil. Para tanto, faz-se necessário valorizar o professor, a começar pela sua formação pedagógica, de modo a possibilitar uma mudança do seu comportamento em sala de aula e da metodologia de ensino, conscientizando o estudante do seu compromisso com a sociedade (HOLANDA; COSTA, 2015).

A relação de ensino-aprendizagem deve passar por mudanças; cabe ao professor trazer o estudante para esse processo, não apenas como sujeito passivo, mero espectador, mas sim como sujeito ativo. Nos tempos atuais, a expectativa é que a educação jurídica seja pautada pelo diálogo entre professor e estudante, existindo troca de informações, dúvidas e

problematização, além de novos métodos em sala de aula (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

A renovação do ensino jurídico no país é imperiosa, sobretudo diante dos acontecimentos do mundo atual, profundamente marcado pela velocidade e acessibilidade da informação e pela revolução digital, imerso, inexoravelmente, numa cultura digital.

1.4 A cultura digital: a repercussão das TICs no ensino jurídico contemporâneo

A cultura digital pode ser definida como um conjunto de práticas, valores, comportamentos e conhecimentos que se desenvolvem através da interação das pessoas com as TICs. Trata-se de uma cultura que surge numa sociedade interconectada, na qual as TICs se tornaram parte integrante da vida cotidiana e engloba uma ampla variedade de fenômenos, como a criação e o consumo de conteúdo digital, a participação em redes sociais, a utilização de dispositivos móveis, a gamificação, a realidade virtual e aumentada, a inteligência artificial, entre outros (LEMOS, 2015; CASTELLS, 2008).

A raiz da cultura digital remonta à revolução tecnológica iniciada na década de 1970, quando os primeiros computadores pessoais foram produzidos em larga escala. Desde então, essa cultura evoluiu rapidamente, com o surgimento constante de novas TICs (JENKINS *et al.*, 2009). No entanto, nem sempre foi assim; a partir desse marco, a humanidade tem experimentado amplas mudanças comportamentais, novos estilos de vida, novas formas de trabalho, ou seja, uma alteração complexa de suas condutas, com impactos significativos no seio social.

Desde os primórdios da civilização, a informação e o conhecimento são recursos fundamentais para o indivíduo, permitindo o seu desenvolvimento como ser humano e o atendimento das demandas que surgem no curso da vida. Como bem assinala Castells (1999, p. 54), “[...] conhecimento e informação são elementos cruciais em todos os modos de desenvolvimento, visto que o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação”.

Na atual sociedade, novas demandas são impostas aos indivíduos inseridos nos mais diversos contextos sociais, requerendo um contínuo fluxo de informações para fomentar a geração de conhecimento e comportamentos diversos de acordo com as necessidades da coletividade (MENDES; GOMES, 2021).

Caracterizados pela globalização e pela frenética evolução tecnológica, no contexto contemporâneo a informação e o conhecimento foram ressignificados, conquistando um valor

inestimável, sobretudo pela possibilidade de romper as barreiras impostas pelo tempo e espaço, de modo a inaugurar a chamada cultura digital.

Conforme explicam Coll e Monereo (2010, p. 15), “[...] estamos assistindo já há algumas décadas ao surgimento de uma nova forma de organização econômica, social, política e cultural”. Tal fenômeno abrange “[...] novas maneiras de trabalhar, de comunicar-se, de relacionar-se, de aprender, de pensar e, em suma, de viver”.

A informação e a comunicação, sustentadas em novas TICs, constantemente atualizadas, extinguiram obstáculos culturais e geográficos, trazendo novos modos de diversão, novos processos de produção, uma nova forma de existir, refletir, agir e interagir, gerando um padrão coletivo reconhecido mundialmente como cultura digital (GIRARDI, 2011).

Insta salientar que esse novo modelo social emergiu e se fortaleceu, essencialmente, baseado em tecnologias que favoreceram a produção e a disseminação da informação entre os seres humanos, razão por que ficaram conhecidas como TICs. Na opinião de Castells (1999, p. 54), a cultura digital só pode ser compreendida a partir do desenvolvimento de novas TICs, que conduzem a um “[...] círculo virtuoso de interação entre as fontes de conhecimentos tecnológicos e a aplicação da tecnologia para melhorar a geração de conhecimentos e o processamento da informação”.

Coll e Monereo (2010, p. 15) entendem que, com a conexão de vários computadores e a internet, desenvolveu-se a cultura digital. É um novo estágio de desenvolvimento da sociedade, marcada a partir das TICs, e “[...] pela capacidade de seus membros para obter e compartilhar qualquer quantidade de informação de maneira praticamente instantânea, a partir de qualquer lugar e na forma preferida, e com um custo muito baixo”.

O fenômeno tecnológico possibilitou o surgimento de um novo mundo, uma nova forma de transmitir e receber informação. O avanço espetacular das ciências da computação e da internet revolucionou o acesso ao conhecimento, tornando mais fácil e ágil a obtenção das informações essenciais ao desenvolvimento social e integral do homem (ALMEIDA, 2016).

Todos os dias surgem novas tecnologias, de modo que essa intensa era digital provoca um turbilhão de informações que se encontram disponíveis e acessíveis em tempo real, por meio de ferramentas como a internet. Esses recursos tecnológicos influenciam o indivíduo na sua forma de pensar e condensar o conhecimento (SECCATTO, 2021).

Os aparelhos eletrônicos, sobretudo o computador, despertam um grande fascínio sobre o ser humano; o seu aperfeiçoamento alimenta a expectativa de expansão dos horizontes. Com efeito, a área da tecnologia está conquistando, e de certo modo controlando,

o indivíduo, construindo uma cultura digital e produzindo um conjunto de inovações que passaram a integrar o mundo moderno (MENDES; GOMES, 2021).

De acordo com Rosa e Cecílio (2010, p. 2), as TICs fazem parte da nova forma de ver e entender o mundo contemporâneo e globalizado, sobretudo a partir da ideia de sociedade em rede, sendo inegáveis as transformações produzidas nas “[...] percepções, pensamentos e interações na sociedade”, sobre “[...] o que pensamos e como pensamos. Assim, “a integração crescente entre mente e máquina vem alterando fundamentalmente o modo pelo qual nascemos, vivemos, trabalhamos, produzimos e consumimos”.

Evidente, pois, que o acesso à informação e a busca pela melhor forma de comunicá-la foram revolucionados com o surgimento das TICs, impactando as relações sociais e permitindo a universalização do conhecimento. Uma das consequências desse processo foi a invasão das TICs no ambiente educacional.

Conforme Araújo e Silva (2021, p. 70), o uso dos recursos tecnológicos disponíveis, nas suas mais variadas formas, “[...] é quase que inevitável, pois ela acaba por interferir no nosso cotidiano, porquanto necessitamos delas nas diversas tarefas que realizamos diariamente”.

O impacto mais claro que as TICs causam no ensino guarda relação com a função que essas tecnologias possuem na cultura digital. O conhecimento é algo valioso no contexto social, econômico, político e cultural da cultura digital, e essas tecnologias, quando associadas à educação, favorecem o conhecimento (COLL *et al.*, 2010).

A matéria-prima de trabalho no ensino é o conhecimento, e as novas tecnologias são muito úteis para professores e estudantes a fim de multiplicar e diversificar as fontes de geração do saber, a acessibilidade instantânea das informações, a socialização do conhecimento e a ressignificação do processo de aprendizagem (MASETTO, 1998; MASETTO; TAVARES, 2013).

Damasceno e Brito (2009, p. 8) sustentam que no âmbito do ensino devem ser inseridas todas as “[...] inovações e ferramentas resultantes da revolução tecnológica presente na história da humanidade nas últimas décadas: computadores, vídeo, projetor, Internet, transparências, câmeras digitais, celulares, *ipods*, *iphones* etc.”

As TICs, quando utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, são ferramentas importantes para o professor. Para Rodrigues *et al.* (2021, p. 86), é crucial que os professores voltem seus olhares às TICs, “[...] além de refletir constantemente sobre sua prática enquanto docentes e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem, agindo para a transformação de paradigmas educacionais”. Para o autor, “[...] a imersão digital que se encontra imbricada

na cultura contemporânea das novas gerações, e a predisposição dos alunos para o uso, em especial dos aparelhos celulares, pode facilitar o trabalho do professor no contexto *on-line*”.

Os variados recursos tecnológicos aumentam as chances de aperfeiçoamento e enriquecimento das práticas pedagógicas. O professor se vê convidado a inovar em seus métodos na sala de aula, construindo novos modelos de ensino (DAMASCENO; BRITO, 2009).

Como bem explicam Araújo e Silva (2021, p. 70), o emprego de modernas tecnologias no ensino tem uma função relevante para construir modelos inovadores sob o prisma pedagógico, “[...] com o intuito de promover a participação e o diálogo entre alunos e professores, para alcançar melhores resultados nos modelos de ensino, haja vista que estamos numa sociedade que está em constante mudança”.

O modelo de ensino focado apenas na exposição do assunto em sala de aula está ultrapassado; o professor deve ter consciência da atual proposta de ensino-aprendizagem, sobretudo a partir das TICs. A função do professor, no contexto de interação proporcionado por elas, passou por mudanças irreversíveis. A figura de um professor transmissor de informação, guardião dos saberes e com protagonismo total na relação com seus estudantes, entrou em crise numa sociedade conectada pelas novas tecnologias (COLL; MONEREO, 2010).

Na atualidade, o professor deixou de ser um mero transmissor de informações, para ser um mediador pedagógico entre os estudantes, construindo uma relação de parceria e trabalho em equipe. Daí a necessidade de adotar uma metodologia ativa e participativa, explorando as TICs, para alcançar os fins educacionais almejados, notadamente para motivar o estudante a aprender e a promover sua participação no processo de aprendizagem (MASETTO; TAVARES, 2013).

Num momento em que as tecnologias digitais são crescentemente incorporadas às atividades do cotidiano, faz-se necessária a busca por uma maior inserção desses recursos nas IESs. Os diversos aparatos tecnológicos possibilitam a realização de aulas mais interativas, com maior engajamento e participação por parte dos estudantes (RODRIGUES *et al.*, 2021).

De acordo com Morrisey (2012, p. 272), “[...] há algumas evidências de aprendizagens enriquecidas e aprofundadas pelo uso da TIC. As TICs são fortemente motivadoras para os estudantes e proporcionam encontros de aprendizagens mais ativos”. A utilização dessas tecnologias “[...] na aprendizagem em projetos e em trabalhos de grupo permite o acesso a recursos e a especialistas que levam a um encontro de aprendizagem mais ativo e criativo, tanto para os estudantes como para os docentes”.

O uso das TICs se apresenta como uma boa possibilidade para trazer um novo significado e valor aos cursos jurídicos, que, como já visto, enfrentam problemas históricos no tocante aos métodos e às práticas de ensino.

A expansão tecnológica vivenciada no século XXI tem atingido vários setores, impondo uma readequação também na área do ensino, a fim de romper com o seu modelo tradicional. No contexto atual, de facilidade de acesso à informação e possibilidade de adquirir novos saberes na internet, é impossível negligenciar as inovações tecnológicas nos cursos superiores, precisamente no ensino jurídico (MOURA *et al.*, 2018).

Tassigny *et al.* (2021, p. 681) apontam a utilidade de se repensar o ensino jurídico, pois a falta de conhecimento ou de utilização “[...] da tecnologia ao processo de aprendizado gera, no mundo atual, o mesmo tipo de exclusão que sofre o analfabeto, no mundo da escrita, de modo que já se emprega o termo analfabetismo digital”.

Desde o surgimento dos cursos jurídicos, aplica-se um modelo pedagógico conservador, marcado pela predisposição de aulas baseadas num único método: expositivo e transmissivo. A lógica reproducionista é simbólica, pois o professor repete o que é falado nos manuais, e o estudante é cobrado por sua capacidade de memorização, com o mínimo de problematização. Conceber o ensino jurídico a partir de técnicas estanques, mormente em face dos vários recursos tecnológicos existentes na atualidade, transforma o estudante em mero espectador, numa relação de ensino/aprendizagem claramente fadada ao fracasso (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Segundo Mercado (2016), muitos cursos de Direito ainda adotam um modelo de ensino centrado no professor, que privilegia o objeto e um discurso específico. Tais cursos sustentam que apenas professores, estudantes, códigos, manuais, salas de aula e exemplos práticos são suficientes para formar os estudantes em Direito. Todavia, essa abordagem tradicional de ensino é agravada pela escassa preparação dos professores, que possuem reduzida experiência em pesquisas científicas relacionadas à área jurídica. O aprendizado jurídico ocorre de modo unidirecional, no qual o professor transmite conhecimentos repetitivos e os estudantes tentam acompanhar as aulas por meio de manuais jurídicos.

Conforme Moura *et al.* (2018, p. 71), o método mais comum na Educação, inclusive no ensino jurídico, é o catequético, “[...] em que professores entram em sala, expõem o conteúdo e fazem avaliações. O professor tem o domínio da matéria e este repassa ao aluno de forma a privilegiar o ato de repetição e memorização do conteúdo”. Por meio de aulas expositivas, o professor insere na mente do estudante “[...] conceitos a serem cobrados;

posteriormente, em avaliações, quando, então, aquele obtém o extrato daquilo que foi depositado”.

Moura *et al.* (2018, p. 71) ressaltam que “[...] esse método não é de todo descartável”, porém a “[...] forma de ensino jurídico deve ser repensada devido às mudanças significativas na sociedade e aos avanços tecnológicos”.

Acompanhando essa linha de raciocínio, Mercado (2016, p. 264) afirma que “[...] novas formas de aprender e interagir com TIC exigem novas metodologias de ensino nos cursos superiores, especificamente nos cursos jurídicos”. Por isso, é necessária a “[...] revisão dos procedimentos e métodos de ensino que privilegiam a memorização e a apreensão acrítica de conceitos e valores, provocando-se uma postura mais dinâmica e crítica dos acadêmicos”.

Os obstáculos de acesso às TICs estão sendo removidos, facilitando seu acesso pelas novas gerações. A inclusão digital faz com que a comunicação caminhe, de forma inevitável, para o ambiente virtual, o que traz à tona a necessidade de reanalisar o ensino jurídico, especialmente em razão da repercussão das mídias digitais na interconexão de conhecimentos e indivíduos, que pode ser um instrumento hábil no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA, 2020).

O desenvolvimento do saber num ambiente tecnológico é desafiador para o estudante, pois motiva a reflexão e a exploração. É um caminho para estimular a pesquisa, transmitindo o gosto pela investigação e permitindo formar o conhecimento a partir dos conteúdos disponíveis nas mídias digitais. Nesses moldes, a aprendizagem é resultado de um plano baseado no trabalho cooperativo, que abrange todos os envolvidos nesse processo (MERCADO, 2016).

A inserção das TICs no ensino jurídico é de fundamental importância para a formação de profissionais do Direito com competência para influenciar positivamente na realidade social, respondendo às necessidades da era digital. A intenção é provocar o estudante para assumir uma posição reflexiva e crítica sobre o conteúdo programático de cada componente curricular. Ao adquirir essa noção e experiência prática, o estudante estará apto para atuar conforme a expectativa da sociedade contemporânea (TASSIGNY *et al.*, 2021).

No entendimento de Mercado (2016), a utilização das TICs no ensino jurídico possibilita a simulação da realidade no ambiente da sala de aula, o que facilita a conexão entre a teoria e a prática profissional. Além disso, essa abordagem desenvolve a competência dos estudantes para lidar com problemas complexos e reais, exigindo capacidade de análise crítica e resposta fundamentada.

O uso das TICs também permite que os estudantes vivenciem situações reais e se coloquem no lugar do outro, seja na tomada de decisão, seja na condução do caso. Essa abordagem promove a interdisciplinaridade, estabelecendo conexões entre conceitos abordados em diferentes componentes curriculares e destacando a interdependência do conhecimento na solução de problemas complexos, o que pode ajudar a superar a fragmentação curricular.

A inovação tem sido praticamente uma imposição num cenário de pós-modernidade, caracterizado pela celeridade de informações. Ocorre que não é tão simples introduzir inovações no ensino jurídico, uma vez que alicerçado no conservadorismo e na manutenção de um ensino expositivo e repetitivo, supervaloriza-se a memorização em detrimento da reflexão e da problematização (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

De modo geral, os cursos jurídicos ficaram marcados pela reprodução mecânica e automática de conhecimentos pré-formados, postos e impostos. Os métodos de ensino de alguns professores de Direito ainda são tradicionais, espelhados e saturados. É inequívoco que o ensino jurídico deve se adequar ao atual contexto da sociedade, mas o uso das TICs ainda é um grande desafio para os professores de Direito (ALMEIDA, 2020).

Masetto e Tavares (2013, p. 33) informam que as reações dos professores são opostas, pois alguns “[...] estão abertos e são ousados em propor e tentar realizar inovações”, enquanto outros não enxergam com bons olhos “[...] as inovações estabelecidas em sua cultura, em sua prática docente tradicional e exitosa em seu entender, na segurança que encontram de trabalhar de uma forma convencional e consagrada pelo tempo”. Nesse último caso há pouca abertura para as TICs, não sendo raras as tentativas de desqualificá-las.

Infelizmente, nem todos os professores estão dispostos a agregar as TICs ao ensino jurídico, principalmente pelo fato de que os estudantes, muitas vezes, possuem mais habilidades com as novas tecnologias. Daí a necessidade de os professores dos cursos de Direito desenvolverem habilidades suficientes para usar essas novas tecnologias.

Como bem destaca Mercado (2016), para implementar aulas inovadoras com o uso de TIC, o professor deve desenvolver novas habilidades e competências. É necessário que ele exerça o papel de coordenador de aprendizagem, esteja aberto à aprendizagem e aprenda com seus estudantes, construindo novas habilidades durante seu processo de formação.

É fundamental que o professor possua habilidades didáticas para utilizar as TICs, construa uma proposta pedagógica que valorize a autonomia, a construção coletiva e a autoria dos envolvidos, além de valorizar a construção do conhecimento em detrimento da mera

reprodução de informações. O autor destaca que esta última prática ainda é muito prevalente nas realidades pedagógicas atuais, independentemente do uso ou não das TICs.

Consoante as lições de Mercado (2016, p. 265), “[...] para se falar em usar TIC é necessário ter acesso a elas; os professores formadores usarem ou quererem aprender a usar as TICs nas suas práticas pedagógicas”. Para que isso aconteça, é preciso formação continuada, a fim de habilitar para o uso de “[...] propostas didáticas de incorporação das TICs nas aulas; a elaboração de material didático e propostas de atividades significativas envolvendo o uso das TICs que não sejam exercitação de conteúdos técnicos da área jurídica”.

Os professores dos cursos jurídicos devem capacitar-se para fortalecer a união entre os benefícios ainda proporcionados pelo ensino tradicional e as contribuições oferecidas pelas TICs. Cumpre adequar-se às várias linguagens inerentes a essas tecnologias, dada a pluralidade de informações e a nova cultura digital, a fim de obter êxito no processo de geração e troca de conhecimento (ALMEIDA, 2020).

O desenvolvimento de habilidades no uso das tecnologias possibilita aos professores de Direito cumprir os atuais desafios que lhes são impostos, tais como desfrutar de ambientes que fornecem a geração de conteúdo, a interação e a mediação pedagógica. O atendimento dessas demandas emergentes do ensino jurídico depende da inserção das TICs no processo de formação dos professores, trazendo-lhes conhecimentos sobre a aplicação dessas novas metodologias de ensino para promover uma maior aprendizagem por parte dos estudantes (MERCADO, 2016).

Além de formação e capacitação para o emprego das TICs no ensino jurídico, os professores precisam encontrar a melhor forma de introduzi-las nos métodos e práticas em sala de aula. Caso contrário, não facilitarão a aprendizagem dos estudantes, tampouco alcançarão os benefícios e resultados esperados.

As TICs, por si sós, não asseguram um ambiente de ensino que permita a produção e a obtenção de conhecimentos, habilidades e comportamentos. A integração desses recursos em ambientes de ensino e aprendizagem depende de planejamento. Os professores precisam organizar as atividades, estabelecendo os processos de aprendizagem para que os estudantes alcancem as metas educacionais que foram idealizadas (SECCATTO, 2021). Daí a necessidade de formação pedagógica.

Se o professor não tiver o devido preparo ou cuidado, o processo de aprendizagem não será dinâmico, crítico e emancipatório. É o caso, por exemplo, da utilização de recursos audiovisuais, pois se o professor dedicar todo o tempo de aula à leitura excessiva de textos, a tendência é que a aula se torne monótona e que o estudante perca o interesse pelo assunto.

Mercado (2016) leciona que a incorporação das TICs no ensino jurídico requer atividades dinâmicas que abordem o uso dessas tecnologias na perspectiva da pedagogia da autoria, na qual tanto os estudantes quanto os professores sejam incentivados a se tornarem autores. Ao estimular a pesquisa e o pensamento crítico, o professor se posiciona ao lado do estudante, demonstrando abertura para exploração e descoberta, e aprendendo com o estudante. O autor enfatiza que, durante e ao término do processo de formação, é crucial que o professor incorpore o conhecimento das TICs e a habilidade de aplicá-las em sua metodologia.

Tassigny *et al.* (2021, p. 681) asseveram que “[...] a tecnologia não cria ambientes que dispensam a colaboração do professor, mas, ao contrário, cria oportunidades, por meio de seus instrumentos”. As TICs fazem com que os professores se apropriem da “[...] tarefa de projetar o material didático e escolha a pedagogia mais adequada a ser utilizada no processo de ensino e aprendizagem, haja vista a imensidão de ferramentas nessa seara, que se tem à disposição”.

A inserção das TICs no ensino jurídico pode colaborar na execução de um processo de ensino-aprendizagem emancipatório, viabilizando a abertura de espaços para a construção do próprio conhecimento. É um modo de praticar a interdisciplinaridade, auxiliando na formação de um profissional apto a fazer conexões entre os saberes (MERCADO, 2016).

Tal fenômeno restou evidenciado, de forma açodada, com a instalação do período pandêmico a partir de 2020, em que o ensino de uma forma geral se viu, por força das medidas de distanciamento editadas pelas autoridades públicas, compelido a instaurar processos educacionais a partir das TICs, visando à simples continuidade dessa imprescindível atividade. Contudo, reflete-se que, com base na premissa da cultura digital, tais ferramentas já estavam disponíveis para utilização por tempo razoável, mas insistia-se na manutenção de práticas educativas tradicionais.

Essa utilização, efetivada repentinamente por força das circunstâncias excepcionais, deu-se de maneira improvisada, apenas para não obstar os processos educativos em curso. Não obstante, através disso foi possível a ampla demonstração social do alcance real e das largas possibilidades de se aderir aos frutos da cultura digital, em prol do desenvolvimento humano e, especificamente, educativo.

No entanto, para alcançar objetivos efetivamente favoráveis no plano educacional, não basta apenas a simples inclusão de recursos tecnológicos na metodologia de ensino. É fundamental refletir e planejar para que o currículo atenda ao projeto inovador e proporcione condições suficientes para obter a resposta almejada, sobretudo diante da influência da tecnologia nos conteúdos que devem ser ministrados.

O PPC é o primeiro aspecto a ser reavaliado, a partir de sua criação até as modificações na estrutura curricular, tendo em vista as novas demandas da sociedade no que diz respeito ao exercício profissional (MASETTO; TAVARES, 2013).

É indispensável que os PPCs acolham as modificações consubstanciadas pelo fenômeno da cultura digital, a qual tem sido abordada de forma cada vez mais robusta pela literatura especializada mais atual. Com o aumento do uso de TIC em nossa sociedade, a cultura digital tornou-se um tema de grande interesse para pesquisadores, educadores, profissionais de diversas áreas e para a sociedade em geral, inclusive para a área jurídica.

As várias dimensões da cultura digital têm sido exploradas por diversos pesquisadores, incluindo o impacto das TICs na educação, no trabalho, nas relações sociais e na política. Os autores têm abordado temas como a cibercultura, as redes sociais, a privacidade, a segurança digital, a inteligência artificial, a gamificação etc. (KURZWEIL, 2001; JENKINS, 2008).

A doutrina tem se concentrado em examinar as implicações das TICs em diferentes contextos, tais como a sala de aula, o mercado de trabalho, a política, a saúde, o meio ambiente e o comportamento humano, consolidando-se, a cultura digital, como um tema multidisciplinar e de grande importância para a compreensão da sociedade contemporânea e para a atuação de profissionais em diversas áreas, de modo a contribuir significativamente para o entendimento e o avanço do conhecimento sobre o contexto da vida social contemporânea (SILVEIRA; PRETTO, 2010).

Como assentado no decorrer desta seção, a cultura digital, integrante da vida contemporânea, modula os comportamentos humanos de forma significativa e, portanto, precisa ser observada em todos os aspectos sociais. A concepção clássica de cultura – compreendendo crenças, valores, práticas, comportamentos, tradições, costumes, conhecimentos e artefatos que são compartilhados pelos grupos humanos – passou por um incremento a partir do surgimento das novas TICs, devendo as práticas sociais, como a educação, adequar-se às proclamadas inovações, estudando-as com afinco e profundidade, porquanto é isso que demanda a complexidade de tais aperfeiçoamentos sociais.

A cultura digital tem tido um grande impacto no Direito e no ensino jurídico, afetando a maneira como as leis são criadas, aplicadas e ensinadas. Isso porque, a partir do contexto da evolução das TICs e das possibilidades de comportamentos sociais que se desenvolvem, há o surgimento de novos desafios regulatórios. Com a ascensão de novas tecnologias, como a inteligência artificial e a *blockchain*, os governos estão tendo de gerar novas regulamentações para lidar com questões legais que antes não existiam, como a propriedade intelectual de

obras criadas por máquinas, a proteção de dados ou a validade de contratos inteligentes/virtuais (ATHENIENSE; GONZALEZ, 2018).

Houve significativas mudanças na prática jurídica a partir da concepção da cultura digital, modificando a maneira como os juristas trabalham, com muitos processos e documentos agora sendo armazenados digitalmente, inclusive com o processo judicial de maneira eletrônica. Além disso, as TICs permitem a criação de novos modelos de negócios, como *startups* que oferecem serviços jurídicos *online* (FEIGELSON; SOMBRA, 2018; MENDES, 2018; PINHEIRO, 2018).

O acesso à informação, com a internet, passou por uma notável amplificação, porquanto informações jurídicas e documentos legais se tornaram de muito mais fácil acesso para os estudantes e profissionais. Os estudantes agora têm, em tese, a capacidade de se aprofundar em questões específicas com mais facilidade e rapidez (MENDES, 2018; WAMBIER *et al.*, 2019).

A cultura digital impactou o ensino jurídico ao possibilitar a difusão de conteúdos jurídicos *online*, que podem ser acessados de qualquer lugar do mundo. Isso pode ser especialmente útil para pessoas que não têm acesso a programas presenciais ou que precisam trabalhar enquanto estudam. Isso implica mudanças na metodologia de ensino, pois a cultura digital possibilita alterações na maneira como o Direito é ensinado, a partir da adoção das TICs, como a aprendizagem baseada em jogos e o uso de mídias sociais para aumentar o envolvimento dos estudantes (GUSMÃO; SANTOS, 2019; PEDRON; TARREGA, 2021).

É grande o impacto da cultura digital no Direito e no ensino jurídico, trazendo novos desafios e oportunidades aos profissionais e estudantes da área. É importante que os juristas, professores e as IESs estejam preparados para lidar com essas mudanças e adaptem suas práticas para aproveitar as vantagens oferecidas pelas TICs. Como leciona Fernandes (2020), a cultura digital vem exercendo uma influência significativa no âmbito jurídico e na maneira como as instituições jurídicas desempenham suas atividades, viabilizando o surgimento de novos campos de atuação.

Isso demanda dos profissionais do Direito uma atualização ininterrupta e uma compreensão cada vez mais aprimorada das tecnologias e de suas repercussões na sociedade. Incumbência maior, sobretudo, direciona-se aos professores e às IESs, que devem acompanhar de modo satisfatório as exigências dessas complexas e profundas mudanças trazidas pelo fenômeno da cultura digital.

Diante disso, para a identificação, quanto aos pontos abordados, da situação dos cursos de Direito no Brasil, impõe-se a análise das respectivas DCNs, iniciando pela fixação do

currículo mínimo pela Portaria MEC nº 1.886/1994, depois abordando a revogação do currículo mínimo e a instituição de DCN pela Resolução CNE/CES nº 9/2004 e, por fim, examinando as atuais DCNs estabelecidas pela Resolução CNE/CES nº 5/2018, com as alterações promovidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2021.

Ademais, à vista do fenômeno das TICs e de sua repercussão no ensino jurídico contemporâneo, também será discutida a questão dos avanços e impactos tecnológicos no Direito.

2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO CURSO DE DIREITO: a questão dos avanços e impactos tecnológicos no mundo jurídico

É por meio das DCNs que se estabelecem as competências e habilidades necessárias para o desenvolvimento de profissionais competentes e que atendam às demandas do mercado de trabalho, do setor produtivo e da sociedade como um todo. Essas diretrizes têm um papel fundamental na orientação da formação dos profissionais de todas as áreas, já que definem os objetivos, as competências, as habilidades e as estratégias pedagógicas a serem adotadas pelas instituições de ensino superior na elaboração de seus currículos. (BENINI, 2013, p. 19).

O currículo, no âmbito acadêmico, é o instrumento pelo qual se define a função social e cultural do ensino de uma determinada ciência. É o delineamento dos caminhos a serem trilhados pelo estudante, através da mediação do professor, e os propósitos que se pretende alcançar por meio do ensino.

Em linhas gerais, o currículo não é apenas uma lista de conteúdos a serem transmitidos, mas sim um processo de seleção, organização e estruturação de conhecimentos e habilidades que são importantes para o desenvolvimento dos estudantes. Ele deve ser pensado a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, que leve em conta as necessidades e os interesses dos estudantes, bem como as demandas sociais e culturais da comunidade em que estão inseridos (SACRISTÁN, 2000).

O professor exerce um papel relevante na elaboração e condução do currículo, adaptando-o às necessidades e interesses da sociedade e dos estudantes, e levando em conta as relações de poder e a influência ideológica existentes na sociedade. Ele pode contribuir com sua *expertise* na área de ensino, sugerindo atividades e metodologias adequadas, além de ser crítico e reflexivo em relação ao currículo. Na condução do currículo, o professor deve adaptá-lo às necessidades do grupo e avaliar o desempenho dos estudantes (MOREIRA; CANDAU, 2013).

Em relação ao currículo jurídico, pode-se afirmar que é o objeto destinado a estruturar o conhecimento e os saberes que deverão ser adquiridos pelo estudante de Direito, além das habilidades e competências que precisarão ser desenvolvidas, para que, ao término da formação, esse profissional esteja apto a atender aos anseios do mercado de trabalho e às demandas emergentes da sociedade.

Busca-se, nesta seção, investigar como as TICs estão impactando o mundo jurídico, assim como o tratamento conferido pelas atuais DCNs a essas novas tecnologias, com ênfase nas repercussões que isso tem trazido ao papel do professor e em sua prática metodológica de ensino, bem como na elaboração e atualização do currículo do curso de Direito.

Antes de chegar a essa temática, além de, de forma breve, imergir teoricamente na concepção de currículo, cumpre analisar e discutir o percurso histórico das DCNs para os cursos de Direito, partindo da fixação do currículo mínimo, passando por sua revogação, até chegar à adoção das atuais DCNs.

2.1 Conceito de currículo

A palavra currículo tem sua origem etimológica associada à expressão em latim *currere*, que significa correr, cumprir um caminho ou percurso. No contexto educacional, tem-se a ideia de currículo como a proposta simbólica que irá marcar o caminho acadêmico, diante das fronteiras por ele definidas. Como tema e ação prática na área educacional, o currículo possui extrema relevância, não se limitando simplesmente a uma reunião de conteúdos num curso; consiste num elemento cultural em que se podem achar verdadeiras relações de poder (PALMEIRA, 2018).

De acordo com Mossini (2010, p. 137), o currículo “relaciona-se diretamente com a questão da educação, pois diz respeito diretamente à sua prescrição e seu programa – liga-se, assim, à ideia de como as coisas deveriam ser em educação e quais os seus conteúdos”. Nessa perspectiva, o currículo pode ser definido como a disposição legal organizatória dos componentes curriculares “a serem trabalhados na instituição de ensino e demais orientações tais como conteúdos, didáticas, avaliações”.

O currículo associa-se ao poder e à ideologia, pois as IESs distribuem valores ideológicos, mas também ajudam a produzir o tipo de conhecimento essencial à manutenção dos arranjos econômicos, políticos e culturais da época, notadamente o conhecimento técnico. Nesse aspecto, há uma tensão entre distribuição e produção, o que ajuda a responder parcialmente aos modos de atuação das escolas no que se refere a legitimar a distribuição de poder econômico e cultural existente (APPLE, 1999).

Além de importar em relações de poder, o currículo consiste num artefato social e cultural, visto que é inserido na moldura mais abrangente de suas determinações sociais, de sua história e produção contextual. É um ingrediente neutro e inocente de disseminação despretensiosa do conhecimento social, razão pela qual é transcendente e atemporal, além de

se vincular aos modelos de organização da sociedade e da Educação (MOREIRA; SILVA, 1999).

De acordo com Silva (1999), o currículo deve ainda ser compreendido como uma representação cultural e um meio de construção de conhecimentos, incorporando fundamentalmente um espaço de diálogo entre as experiências do sujeito e os modos de expressão e produção do saber. Daí se infere a indispensabilidade da atenção curricular ao contexto da cultura digital (ALAVARSE, 2011).

No que diz respeito ao currículo jurídico, associado com suas diretrizes e políticas públicas, este consiste num complexo articulado e normatizado de conhecimentos basilares, técnicos, científicos e práticos, próprios ou perpendiculares, estabelecidos a partir de cenários nos quais se encontram perspectivas variadas de mundo. O currículo jurídico reflete o compromisso maior do Direito com a própria formação da cultura, da justiça social e da cidadania, incentivando o olhar crítico e investigativo sobre a sociedade, a fim de superar as desigualdades sociais (MOSSINI, 2010).

As implicações que o currículo produz em torno da cultura, poder e ideologia possibilitam traçar uma abrangente relação desses ideais com a formação proporcionada pelo ensino jurídico, dada a prevalência de uma reprodução sistemática de conteúdos voltados às ideologias da maioria, algo que se observa desde os primeiros cursos de Direito do país. É necessário romper com os obstáculos existentes para transformar a formação do profissional do Direito, porquanto os currículos que estão sendo implementados encontram-se distantes da realidade, afastando os estudantes dos anseios sociais (PALMEIRA, 2018).

O currículo influencia, de forma positiva ou negativa, na emancipação dos estudantes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e diante das transformações sociais, econômicas, jurídicas e culturais, de modo que é preciso refletir de maneira crítica sobre as diretrizes curriculares dos cursos de Direito. O currículo jurídico deve almejar a formação de profissionais aptos a colaborar no desenvolvimento do país, auxiliando em sua construção, incentivando um aperfeiçoamento profissional continuado e empregando as TICs como uma ferramenta de melhoria e dinamização no processo de aprendizagem (MOSSINI, 2010).

Essa abordagem representa o que seria a concepção ideal de currículo jurídico, englobando as perspectivas de formação voltada ao social, de autonomia intelectual e conectada à perspectiva das mudanças promovidas pela atual sociedade, no contexto da cultura digital.

O conceito de currículo está sofrendo uma modificação; se antes era concebido como plano de instrução, atualmente é visto a partir de uma definição mais aberta de projeto de

formação, no contexto de uma determinada IES, consistido num projeto e finalidade de escolarização. Isto é, o conceito de currículo é elaborado para a promoção da dignidade da pessoa humana e de suas necessidades de formação integral, humanística, cultural e histórica do estudante, permitindo que as incertezas e mudanças deste século sejam combatidas (MOSSINI, 2010).

Por essa razão, é imperioso abordar as transformações históricas enfrentadas pelas DCNs dos cursos de Direitos no país, a começar pela fixação do chamado “currículo mínimo”, instituído numa época em que já era possível observar grandes mudanças na sociedade e que começava a experimentar o impacto causado pela inserção de novas tecnologias.

2.2 A fixação do “currículo mínimo” dos cursos jurídicos: Portaria MEC nº 1.886/1994

Com a redemocratização do país, que culminou com a promulgação da CF de 1988, era necessário discutir o currículo dos cursos de Direito. A década de 1990 ficou marcada pelos embates entre o Conselho Federal de Educação (CFE) e o Conselho Federal da OAB, além das participações, nas discussões, do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB), sobre a Resolução nº 3/72 do CFE e a qualidade do ensino jurídico no Brasil (CABRAL, 2007).

Em grande medida, tal discussão ocorreu pelo fato de existirem, nesse período, 186 cursos de Direito no país, os quais conservaram a estrutura curricular tradicional promovida pela reforma de 1973, refletindo um ensino legalista, reprodutor, com ausência de criticidade e, portanto, de má qualidade, não preparando os bacharéis para a prática no mercado de trabalho (SILVA; SERRA, 2017).

As consequências sociais ocasionadas pela crise dos cursos jurídicos reverberaram na instituição, pela OAB, da Comissão de Ensino Jurídico, que inaugurou um estudo nacional a fim de reavaliar a função social do advogado e sua atribuição como cidadão. A partir daí, foram feitas análises sobre as condições desses cursos, sobretudo pelo fato de que a Resolução CFE nº 3/72 ainda era responsável pelas diretrizes do ensino jurídico (MARTINEZ, 2006). Com a promulgação da Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994, que dispõe sobre o Estatuto da Advocacia, a OAB passou a ser mais atuante na fiscalização do ensino jurídico.²

² Art. 54. Compete ao Conselho Federal: [...] XV – colaborar com o aperfeiçoamento dos cursos jurídicos, e opinar, previamente, nos pedidos apresentados aos órgãos competentes para criação, reconhecimento ou credenciamento desses cursos. Cf. BRASIL, Planalto. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 6 jul. 2021.

Após o processo de avaliação feito pela Comissão de Ensino Jurídico da OAB, foi criada a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da Secretaria de Educação Superior (Sesu/MEC), também com o objetivo de avaliar os cursos de Direito. Os trabalhos realizados por essa Comissão resultaram na aprovação da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que revogou a Resolução CFE nº 3/72 e definiu as diretrizes curriculares mínimas para os cursos jurídicos no país (MARTINEZ, 2006).

A Portaria nº 1.886/94 representou uma conquista importante para a reformulação dos currículos jurídicos, traduzindo os anseios dos movimentos críticos do ensino do Direito. Foi uma precursora da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que iria estabelecer as novas diretrizes e bases da Educação Nacional. Ambos os documentos se preocuparam com a garantia dos padrões de qualidade, estimularam o pensamento reflexivo e incentivaram a pesquisa e a iniciação científica, haja vista a obrigatoriedade da monografia para a conclusão dos cursos (COTRIM, 2007).

Apesar de a intervenção do Estado no ensino jurídico ter acontecido com meio século de atraso, as modificações e inovações da Portaria nº 1.886/94 reiteraram uma política de fiscalização e avaliação contínua das IESs, refletindo positivamente no cenário educacional do Direito (MARTINEZ, 2006).

Caso não houvesse uma forte atuação estatal, a referida Portaria teria o mesmo trilhar da regulamentação anterior, uma vez que a promulgação de outras regras, como a nova LDBEN, proporcionou a criação de um sistema de avaliação do ensino superior que incluiu a análise das condições de ensino das IESs, a avaliação do desempenho do estudante e avaliações institucionais externas (FORNARI, 2007).

No momento da aprovação da Portaria nº 1.886/94, alimentava-se a expectativa de que o ensino jurídico no Brasil conseguiria superar os problemas que se arrastavam desde a criação dos primeiros cursos de Direito, especialmente no tocante ao currículo.

Segundo os ensinamentos de Cotrim (2007), a nova regulamentação teve como objetivo superar a abordagem técnica do currículo de 1972, que esvaziou a formação humanística dos estudantes de Direito, e adotar novos parâmetros de capacitação que atendam às novas demandas sociais e tecnológicas, além de enfatizar a aprendizagem interdisciplinar e prática.

Essas mudanças no modelo de ensino e aprendizagem refletem as novas exigências sociais e as discussões acadêmicas sobre o ensino jurídico no Brasil, com o intuito de romper com o padrão profissionalizante, técnico e dogmático do passado, e adotar uma abordagem

mais humanista, crítica e transformadora. Isso foi possível, em teoria, com a reforma curricular de 1994.

O seu texto normativo traz, de modo pioneiro, a expressão “diretrizes curriculares”. Todavia, a Portaria não ficou isenta de críticas, pois membros da Comissão de Ensino Jurídico da OAB chegaram à conclusão de que mais uma vez se estava fixando um “currículo mínimo” para o curso jurídico, apesar de a ementa conter duas noções diferentes de currículos (MOSSINI, 2010).

De acordo com Oliveira (2003, p. 82), a Portaria nº 1.886/94 tinha como finalidade readequar os currículos dos cursos de Direito, concedendo novas nuances à educação jurídica, a fim de proporcionar que os futuros juristas “[...] estivessem em condições de enfrentar a realidade do dia a dia dentro da estratificação da sociedade brasileira”.

Já na perspectiva de Mossini (2010, p. 106), com a Portaria nº 1.886/94 sobrevieram “[...] inovações e avanços ao currículo do curso de Direito, especialmente pelo seu direcionamento à realidade social e integração dos conteúdos com as atividades, conferindo relativa dimensão teórico-prática ao currículo jurídico”.

Fato é que, no aspecto estrutural, foi estabelecida a obrigatoriedade de cada curso jurídico manter um acervo bibliográfico com, pelo menos, 10 mil volumes de obras jurídicas e referências às matérias do curso, assim como periódicos de doutrina, jurisprudência e legislação (MARTINEZ, 2006).

Conforme Boaventura e Almeida (2017, p. 17), a finalidade da Portaria era readequar as “[...] matrizes curriculares dos cursos de Direito à realidade social brasileira ante o advento da globalização e da informática para a formação de juristas que conseguissem atender às demandas sociais”.

Para tanto, foram concebidas duas espécies de componentes curriculares no currículo jurídico: *i*) fundamentais, como Introdução ao Direito, Ética, Filosofia, Sociologia, Ciência Política e Economia; e *ii*) profissionalizantes ou jurídicas, como Direito Constitucional, Administrativo, Tributário, Penal, Processual Penal, Civil, Processual Civil, Comercial, Internacional e Trabalho (MOSSINI, 2010). As demais matérias e os “novos direitos” seriam incluídos nos componentes curriculares à medida que se desenvolvesse o currículo pleno de cada curso jurídico, privilegiando a interdisciplinaridade e conectando o bacharel em Direito ao mundo contemporâneo.

Como bem explica Fornari (2007), a Portaria nº 1.886/94 definiu uma abordagem mais abrangente para o ensino jurídico, indo além dos componentes curriculares profissionalizantes e incluindo matérias que estimulam a criação cultural e o desenvolvimento do espírito

científico. Essa iniciativa teve como objetivo superar as críticas em relação à qualidade do ensino jurídico no Brasil, sem afetar a estrutura organizacional existente.

A regulamentação também enfatizou a importância do conhecimento interdisciplinar e da formação prática coordenada, atendendo aos requisitos da OAB e incentivando a formação especializada. Com isso, os cursos de Direito poderiam definir suas vocações e atender às demandas sociais e às exigências do mercado de trabalho, estabelecendo novas conexões institucionais de intercâmbio.

Ao introduzir componentes curriculares básicos ou fundamentais no currículo, a Portaria buscou evitar a formação tecnicista e alargar as bases humanísticas do curso. Esse era o primeiro currículo jurídico a introduzir a Sociologia Jurídica, não apenas por conta de sua vocação crítica, mas também como uma espécie de pressuposto dos componentes curriculares profissionalizantes, promovendo um ensino que refletisse sobre os códigos e não se limitasse a reproduzi-los (COTRIM, 2007).

Em síntese, conforme assevera Cabral (2007, p. 67), o currículo jurídico recebeu diversas “[...] disciplinas nos conteúdos fundamentais, objetivando com isso uma maior integração dos saberes necessários ao futuro bacharel, assim como uma preocupação em possibilitar o maior número de disciplinas profissionalizantes”.

A Portaria nº 1.886/94 parecia inovadora porque propôs a inclusão de componentes curriculares de especialização, permitindo que cada IES escolhesse sua vocação e abrisse núcleos especializados em componentes curriculares voltados ao Direito Ambiental, Econômico, Direitos Humanos e Sociais, bem como os novos mecanismos processuais constitucionais que concedem eficácia aos direitos difusos e coletivos (COTRIM, 2007).

O currículo mínimo estabelecido para todos os cursos jurídicos poderia significar uma limitação à autonomia, responsabilidade e liberdade das IESs. Não obstante, a flexibilização da duração dos cursos e a possibilidade de abrir núcleos especializados para o desenvolvimento de habilidades específicas consistem numa tentativa de inovar na preparação do currículo pleno, de responsabilidade de cada IES (MOSSINI, 2010).

Sem olvidar o conteúdo mínimo composto pelos componentes curriculares fundamentais e profissionalizantes, a ideia de focar numa ou mais áreas de especialização tinha como objetivo atender ao mercado de trabalho e às demandas sociais.

Mossini (2010) entende que a Portaria nº 1.886/94 apresentou uma proposta pedagógica de grande valor, além de uma abordagem metodológica que permite atender às necessidades sociais e do mercado de trabalho. Isso significa que as IESs tinham a liberdade e até mesmo a responsabilidade de adaptar seus currículos para formar profissionais de Direito

capazes de se ajustar às mudanças em andamento, incluindo as de natureza regional. Dessa forma, o estudante de Direito poderia aprofundar-se numa área específica de interesse através de estudos de especialização integrados à graduação, além de adquirir um conhecimento geral da ciência jurídica.

Outras propostas modernas foram introduzidas com a criação de atividades nunca antes exigidas para os cursos jurídicos, como a elaboração de monografia final, a realização de carga horária de atividades complementares e a necessidade de cumprir estágio de prática jurídica (MARTINEZ, 2006).

A valorização dos componentes curriculares de caráter formativo e a obrigatoriedade de elaboração de monografia de conclusão de curso, inclusive de sua defesa perante a banca examinadora, inserem o estudante no contexto da pesquisa e da noção crítica do conhecimento jurídico, até então ministrado em pilares quase unicamente dogmáticos (CABRAL, 2007; COTRIM, 2007).

No tocante ao estágio, a Portaria exigia a criação de um núcleo próprio de prática jurídica que dispusesse de instalações convenientes para o treinamento das atividades profissionais. Ressalta-se, contudo, que a prática jurídica poderia ser complementada por meio de convênios que permitissem a participação dos acadêmicos na prestação de serviços jurídicos, abrangendo a assistência judiciária (MARTINEZ, 2006; MOSSINI, 2010).

A instituição do Núcleo de Prática Jurídica (NPJ), impondo o cumprimento de trezentas horas de Estágio de Prática Jurídica, associada ao trabalho de monografia de final de curso, tinha como escopo proporcionar uma maior sintonia entre as atividades práticas e as atividades de pesquisa (COTRIM, 2007). Já o cumprimento de carga horária de atividades complementares seria convencionado entre o estudante e a Direção ou Coordenação do curso jurídico, visando à participação em conferências, seminários, congressos, simpósios, monitoria, pesquisa, extensão e iniciação científica, de acordo com o art. 4º da Portaria nº 1.886/94 (BRASIL, 1994).

Ao inserir o estágio de prática jurídica e o cumprimento de atividades complementares no currículo dos cursos, como requisitos obrigatórios para obter o grau de bacharel em Direito, percebe-se que a ideia era que o ensino jurídico não se concentrasse inteiramente na sala de aula, com a manutenção da cultura do ensino reproducionista até então vigente.

Ao analisar os motivos da Portaria nº 1.886/94, é possível extrair os seguintes propósitos: *i*) a ruptura com o positivismo normativista; *ii*) a superação da ideia de que só é profissional de Direito quem desempenha atividade forense; *iii*) a recusa de autossuficiência ao Direito; *iv*) a recusa da ideia de aprendizagem com exclusividade na sala de aula; e *v*) a

necessidade de um profissional com formação teórica, prática, dogmática, crítica e interdisciplinar. Apesar de esses propósitos acontecerem na sala de aula, e ainda que o objetivo primário fosse retirá-la do núcleo das atividades do ensino jurídico, os estudantes continuariam nesse espaço na maior parte dos cinco anos de curso, pois a maioria das 3.300 horas de atividades exigidas durante a graduação ainda estavam centradas na sala de aula (MARTINEZ, 2006).

Apenas com o passar dos anos poder-se-ia afirmar que os cursos jurídicos realmente tiveram um ganho qualitativo com a Portaria nº 1.886/94. Até porque as raízes da crise do ensino jurídico no país não foram devidamente atacadas por esse dispositivo legal (COTRIM, 2007; CABRAL, 2007). Mesmo inovando e tentando romper o contexto das reformas limitadamente curriculares, a referida Portaria deixou ainda vulnerável o maior dos espaços de aprendizagem, porquanto era na sala de aula que se reproduzia o modelo pedagógico tradicional (MARTINEZ, 2006).

Como a Portaria não atingiu as finalidades inovadoras para o ensino jurídico, passados alguns anos, retomaram-se as discussões para mais uma reforma curricular dos cursos de Direito. O MEC iniciou novos estudos e debates para uma reforma curricular, visando ao estabelecimento não apenas de um conteúdo mínimo, mas à consolidação desse conteúdo por meio de uma estrutura pedagógica, de modo a resolver a tão anunciada e antiga crise do ensino jurídico (CABRAL, 2007). Em 2004, o CNE, por meio da CES, revogou a Portaria nº 1.886/94 e estabeleceu as DCNs para os cursos de Direito.

2.3 A revogação do “currículo mínimo” e a instituição de DCN do curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 9/2004

Apesar de a Portaria nº 1.886/94 ter previsto uma proposta inovadora de reforma curricular, o ensino jurídico no país na década de 1990 não deixou de conviver com problemas históricos. Em razão do modelo predominante voltado à mera propagação dos saberes e concepção do Direito como lei, oriundo da tradição positivista, do autodidatismo dos professores e da ausência de vocação dos estudantes, foi elaborado, no ano de 2002, o Parecer nº 146/2002, sugerindo uma nova alteração do ensino jurídico (CABRAL, 2007).

O Parecer nº 146/2002 definia o perfil esperado do bacharel em Direito e as habilidades que deveria possuir (BRASIL, 2002). Em relação aos cursos jurídicos, deveriam constar em seus PPCs e em seu currículo conteúdos que suprissem os eixos intrínsecos de formação, notadamente conteúdos de formação fundamental, conteúdos de formação

profissional e conteúdos de formação prática. Além disso, previa instrumentos específicos e alternativos de avaliação do curso, estágio supervisionado obrigatório, atividades complementares e, opcionalmente, monografia de conclusão (FORNARI, 2007).

Ocorre que o Parecer nº 146/2002 não chegou a ser efetivado, sendo revogado no ano seguinte. Após a sua revogação, outros pareceres foram elaborados, todos com o intuito de reestruturar o ensino jurídico, porém as propostas não saíram do papel. À época, houve profunda discussão em audiências públicas e congressos envolvendo as Comissões de Especialistas do Sesu/MEC, as Comissões de Ensino Jurídico da OAB, várias entidades públicas e privadas, especialmente a Associação Brasileira do Ensino do Direito (Abedi), e outras associações análogas (CABRAL, 2007).

Com isso, sobreveio o Parecer CNE/CES nº 55/2004 que, de acordo com Cabral (2007), estabeleceu as competências e habilidades que os graduados em Direito deveriam ter. Em relação aos conteúdos curriculares, o parecer destacou a importância de incluir em seus PPCs e na organização curricular do curso, temas que reflitam as interações com a realidade nacional e internacional, abrangendo tanto a perspectiva histórica quanto o contexto atual de diferentes fenômenos relacionados ao curso, fazendo uso de avanços tecnológicos. Diferentemente dos currículos anteriores, esses conteúdos foram apresentados por meio de eixos formadores.

Com efeito, após muitos trabalhos e discussões sobre a formação educacional e jurídica no país, o MEC aprovou a Resolução CNE/CES nº 9/2004, de 29 de setembro de 2004. Tal Resolução tratou das diretrizes para a configuração do currículo jurídico, as quais deveriam ser implementadas até o ano de 2006, prazo máximo estabelecido no instrumento normativo (BRASIL, 2004).

A ideia era dispor de uma estrutura de diretrizes que garantisse um determinado perfil ao acadêmico e permitisse de forma clara o que a Portaria nº 1.886/94 buscava: o desenvolvimento de algumas habilidades. Para tanto, a Resolução CNE/CES nº 9/2004 trouxe 13 artigos que instituem diretrizes curriculares a ser cumpridas pelos cursos de Direito de IESs públicas e privadas em todo o Brasil (BRASIL, 2004; FORNARI, 2007; MOSSINI, 2010).

Diretrizes, nesse contexto, são normas jurídicas que organizam o currículo dos cursos superiores e estabelecem os requisitos mínimos para a sua criação e bom funcionamento, a fim de promover a formação profissional. São documentos que norteiam a criação dos diversos cursos do ensino superior, com parâmetros para que cada IES possa elaborar seu planejamento pedagógico (ALMEIDA, 2020).

Conforme a definição de Mossini (2010, p. 114), as DCNs para os cursos de Direito consistem em “[...] orientações cuja finalidade é nortear, em âmbito nacional, as [...] IESs, na organização de todos os seus cursos de graduação e na flexibilização da organização curricular”.

A proposta desse instrumento legal é respeitar a fundamentação teórica, contemplar a flexibilização do currículo e preservar a autonomia das IESs, sobretudo na adequada formatação do ensino jurídico. Tais pontos são considerados fundamentais para o aprimoramento de novas competências e habilidades exigidas para o bacharel em Direito do futuro, privilegiando a formação humanística, técnico-jurídica e prática, o que possibilita o entendimento transdisciplinar e interdisciplinar das ciências jurídicas e das mudanças sociais no mundo hodierno (MOSSINI, 2010).

A Resolução nº 9/2004 preocupou-se bastante com o perfil do bacharel em Direito, a fim de que, ao término do curso, dispusesse das habilidades necessárias que lhe permitissem dar conta dos anseios de uma sociedade em constante evolução. No entendimento de Mossini (2010, p. 114-115), essas DCNs para os cursos jurídicos se destinavam a “[...] refletir uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigido pela sociedade, pela heterogeneidade das mudanças sociais, econômicas e culturais”.

Acompanhando essa linha de raciocínio, Cabral (2007) considera que o objetivo da formação de um profissional jurídico é dotá-lo de habilidades e competências que o qualifiquem tanto para o exercício da profissão quanto para o da cidadania. Essa formação deve ser humanística, técnica, prática e reflexiva, permitindo que o bacharel compreenda o fenômeno jurídico e as mudanças sociais interdisciplinarmente. Além disso, espera-se que o profissional seja engajado, crítico, atuante em seu meio e capaz de encontrar soluções, resolver problemas e transmitir confiança e esperança.

A proposta da Resolução nº 9/2004 era possibilitar várias formações e habilitações para cada área do conhecimento, estimulando diferentes perfis profissionais para assegurar maior diversidade de carreiras. Também preconizava a integração do ensino de graduação com a pós-graduação, de modo a privilegiar, no padrão de seus estudantes, os atributos intelectuais que pensam sobre a heterogeneidade das necessidades sociais e regionais onde se situam as IESs (MOSSINI, 2010).

No que diz respeito ao projeto pedagógico e à organização curricular, ao contrário do ato normativo anterior, que estabelecia os componentes curriculares que integravam o currículo mínimo, a Resolução nº 9/2004 dispôs que os cursos jurídicos deveriam contemplar os conteúdos essenciais dos componentes curriculares.

Segundo o art. 5º da referida normatização, os conteúdos e atividades deveriam atender a três eixos de formação: *i)* Fundamental, abrangendo conteúdos essenciais sobre Ética, Psicologia, História, Antropologia, Sociologia, Filosofia, Ciência Política e Economia; *ii)* Profissional, envolvendo conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito Internacional, Direito do Trabalho, Direito Penal e Direito Processual; *iii)* Prática, abarcando atividades do Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso (TC) e Atividades Complementares (BRASIL, 2004).

Esses conteúdos não se limitavam ao caráter dogmático, pois deveriam ser estudados de forma sistematizada e contextualizada com as alterações políticas, econômicas, sociais e culturais do país, assim como suas relações internacionais. A produção de monografia ao fim do curso deixou de ser obrigatória, sendo necessária a entrega de um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que poderia ou não ser uma monografia, mantendo, contudo, a proposta de um trabalho de teor acadêmico-científico (FORNARI, 2007).

A reforma no ensino jurídico proposta pela Resolução nº 9/2004 enfrenta os conteúdos, a estruturação dos componentes curriculares e até mesmo a nomenclatura. Novas definições foram adotadas com o objetivo de conferir um perfil mais reflexivo aos estudos. A necessidade da interdisciplinaridade em uma tentativa de superação curricular foi um avanço singelo se comparado ao disposto na Portaria nº 1.886/94 (FORNARI, 2007).

Como bem esclarece Mossini (2010, p. 114), embora tenha havido diversas oposições, no passado, ao paradigma do currículo mínimo, as novas DCN são constituídas, verdadeiramente, “de ‘conteúdos e atividades obrigatórios’, equiparando-se, portanto, novamente à antiga configuração” tão criticada.

A Resolução nº 9/2004 representou um avanço para o ensino jurídico, ainda que singelo, quando comparada às regras instituídas pela Portaria de 1994. Ocorre que os problemas enfrentados pelos cursos de Direito não foram devidamente combatidos. A reestruturação das DCNs, tornando essenciais os conteúdos de alguns componentes curriculares, não impactou o ensino jurídico, sobretudo pelo fato de que as mudanças não repercutiram na sala de aula, onde não se percebeu evolução significativa. Apesar de a mudança do ensino jurídico passar diretamente pela sala de aula, a ideologia liberal e a pedagogia tradicional continuaram a se manifestar e reproduzir (MORAES *et al.*, 2014).

A crise que reina no ensino jurídico no país é fruto da sua própria criação e evolução histórica, associada ao anseio de cumprir com as demandas do mercado à custa da prestação da justiça, do fortalecimento da cidadania e da consolidação da paz social. Apesar das várias

propostas de mudança do ensino jurídico, não se experimentou nenhum benefício na sala de aula, razão pela qual a maioria das “inovações” significou apenas mais um marco normativo com ideias a serem efetivadas de forma eventual (SILVA; SERRA, 2017).

Consoante as lições de Martinez (2006), as reformas realizadas no ensino jurídico até o momento partiram do plano externo, com o objetivo de afetar o plano interno do curso. No entanto, “o remédio curricular nunca se demonstrou ideal para a patologia em questão, pois o arquétipo liberal vem sendo mantido e, agora, revigorado pela tendência do Estado Neoliberal” (MARTINEZ, 2006, p. 10).

Na concepção do mesmo autor, a evolução do ensino jurídico no Brasil ainda não alcançou o seu “ponto de produção” de dentro para fora. Ainda não houve uma reforma voltada à criação de inovações pedagógicas dentro da sala de aula, como proposto pela Escola Nova. O autor critica o ciclo de reprodução histórica de um padrão nos cursos de Direito que precisa ser interrompido (MARTINEZ, 2006).

Mesmo com a Resolução nº 9/2004, na prática não houve preocupação sobre o modo de produção do conhecimento jurídico em um processo de aprendizagem dinâmico e autônomo. De resto, não será com a mera instituição de diretrizes curriculares ou com a fixação de eixos fundamentais e profissionalizantes que esse objetivo será alcançado. É necessário construir subjetividades que se desenvolvam de modo independente e sensato para que os estudantes tenham discernimento sobre o entorno que os cerca e das imposições do mercado de trabalho. Os juristas devem ser formados não apenas no contexto instrumental-técnico, mas também no prático-moral e no estético-expressivo (FORNARI, 2007).

Evidente, pois, a necessidade de estabelecer novas DCNs a fim de contemplar as demandas não resolvidas pela Resolução nº 9/2004, além de acompanhar as várias transformações sociais que se deram na primeira década do século XXI. Com isso, sobreveio a Resolução CNE/CES nº 5/2018, posteriormente modificada pela Resolução CNE/CES nº 2/2021.

2.4 Atuais DCNs do curso de Direito: Resolução CNE/CES nº 5/2018, com as alterações promovidas pela Resolução CNE/CES nº 2/2021

A revisão das DCNs do curso de Direito, instituída pela Resolução nº 9/2004, iniciou-se com a apresentação do Parecer nº 635/2018, elaborado pela Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, aprovado em 4 de outubro de 2018.

Tal parecer relatou que a aprovação de novas DCNs era uma expectativa de parcela da comunidade acadêmica e de setores representativos dos profissionais da área jurídica. O objetivo era alinhar a estrutura dos cursos jurídicos ao mundo contemporâneo, levando em consideração o desenvolvimento social do país e sua postura internacional, até porque as estruturas curriculares, a gerência de conteúdos, o aprimoramento de competências e habilidades e a coordenação da pesquisa repercutem frontalmente sobre os bacharéis em Direito e em sua atuação na sociedade (BRASIL, 2018c).

O referido parecer identificou a necessidade de revisar as DCNs, seja no tocante ao progresso da área de conhecimento, seja quanto aos pressupostos econômicos e sociais das atividades profissionais dos bacharéis. Constatou-se que era preciso formar habilidades e competências por meio de metodologias ativas e atualizar os currículos, indo além de componentes curriculares e conteúdos, para promover uma articulação interdisciplinar aliada à pesquisa e à extensão. Diante da longevidade da vigência da Resolução de 2004, era imprescindível a atualização das DCNs do curso de Direito (BRASIL, 2018c).

Com fundamento no Parecer nº 635/2018, a CES/CNE aprovou a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, instituindo as novas DCNs do curso de graduação em Direito, que permanecem válidas até a presente data. Essa normativa passou por modificações através da Resolução nº 2/2021, a qual contou com estudos formulados pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito (CEED), resultando no texto final e, até o momento, em pleno vigor (BRASIL, 2000).

Da leitura do art. 1º da Resolução nº 5/2018, depreende-se que as DCNs devem ser respeitadas pelas IESs, pois contêm os requisitos mínimos para a formatação didática e pedagógica do curso. São orientações para a construção do PPC, indicando o funcionamento do curso na IES (ALMEIDA, 2020).³

No que diz respeito ao PPC, o art. 2º da Resolução nº 5/2018 estabelece que esse documento deve abranger: *i*) o perfil do graduando; *ii*) as competências, as habilidades e os conteúdos curriculares básicos; *iii*) a prática jurídica; *iv*) as atividades complementares; *v*) o sistema de avaliação; *vi*) o TC; *vii*) o regime acadêmico de oferta; e *viii*) a duração do curso (BRASIL, 2018d).⁴

³ Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, bacharelado, a serem observadas pelas IES. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as DCNs do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

⁴ Art. 2º No PPC deverão constar: I - o perfil do graduando; II - as competências, habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática; III - a prática jurídica; IV - as atividades complementares; V - o sistema de avaliação; VI - o TC; VII - o regime acadêmico de oferta; e VIII - a duração do curso. § 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: I -

A adoção pelas IESs dos requisitos previstos pelas DCNs, sobretudo dos elementos mínimos e obrigatórios que devem constar no PPC, é fundamental para atingir uma boa qualidade do ensino jurídico no país. Desse modo, será possível formar um jurista capaz de enxergar as novas demandas da sociedade, fazendo uso da equidade e da ponderação para analisar cada caso concreto (ALMEIDA, 2020).

Quanto ao perfil acadêmico de Direito, o art. 3º da Resolução nº 5/2018 estabelece:

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e **valorização dos fenômenos jurídicos e sociais**, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de **visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.**

Parágrafo único. **Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.** (BRASIL, 2018d, grifos do autor).

O estudante de Direito deve manter um perfil não apenas técnico-jurídico, possuindo conhecimentos específicos sobre as ciências jurídicas, mas também social e humanitário, para que atenda às necessidades emergentes do meio no qual está inserido.

Como bem pontua Almeida (2020, p. 32), a finalidade é deixar de “[...] formar profissionais repetidores de conhecimentos” e entregar juristas “[...] capazes de utilizar o senso crítico e de refletir sobre cada assunto voltado para a comunidade em que vive”.

concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo a inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; VIII - modos de integração entre graduação e pós-graduação, quando houver; IX - incentivo, de modo discriminado, a pesquisa e a extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do NPJ; XI - concepção e composição das atividades complementares; e, XII - inclusão obrigatória do TC. § 2º Com base no princípio da educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação. § 3º As atividades de ensino dos cursos de Direito devem estar articuladas às atividades de extensão e de iniciação à pesquisa. § 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018:** institui as DCN do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

De acordo com Cordeiro (2019, p. 28), constata-se demasiada preocupação acerca do “perfil de formação que se deseja para o profissional do Direito, possibilitando uma série de discussões acerca das inovações e práticas pedagógicas mais atuais e sobre o pluralismo cultural”. Importante ressaltar que a implementação dessas novas DCNs não é tão simples, haja vista as históricas reclamações sobre a má condução do ensino jurídico, sobretudo pelo fato de não conseguir superar a defasagem educacional iniciada no ensino básico. O resultado é a entrega de estudantes despreparados para as IESs (CABRAL, 2007).

Nesse contexto, há um longo caminho a percorrer no que diz respeito a atingir o perfil esperado para o bacharel em Direito, tendo em vista que o art. 4º da Resolução nº 5/2018 prevê que a formação profissional deve fornecer um complexo de competências cognitivas, instrumentais e interpessoais ao graduando.⁵

Em relação aos conteúdos e atividades, o art. 5º da Resolução nº 5/2018 determina que o curso de Direito deve priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, a partir de três perspectivas formativas: geral, técnico-jurídica e prático-profissional (BRASIL, 2018d).⁶

⁵ Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicas com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; XIV - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

⁶ Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR) III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a

Este dispositivo passou por recente alteração, por meio da Resolução nº 2/2021, considerando os termos do Parecer CNE/CES nº 757/2020, para incluir temas como Direito Cibernético e Digital, letramento digital e a mediação de práticas remotas por TIC (BRASIL, 2020b; BRASIL, 2021a).

No entendimento de Almeida (2020, p. 28-29), os eixos citados representam a “espinha dorsal do currículo dos cursos de Direito e revelam que, embora as formações técnica e prática sejam privilegiadas, a interdisciplinaridade é estimulada por meio da formação geral”, de caráter propedêutico, filosófico, humanista e questionador. A formação geral tem por objetivo proporcionar ao estudante os elementos fundamentais do Direito, dialogando com áreas do conhecimento filosófico e humanístico, razão pela qual abrange estudos de Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia (BRASIL, 2018d).

Conforme explica Cordeiro (2019, p. 159), a perspectiva formativa geral consiste em “[...] sólida base filosófica e humanística para que o futuro profissional da área tenha capacidade de dialogar com outras áreas do conhecimento”. A formação geral abrange “as disciplinas propedêuticas, ou seja, as disciplinas que introduzem o discente no conhecimento jurídico”.

A formação técnico-jurídica tem a finalidade de oferecer ao graduando conhecimento e aplicação dos diversos ramos do Direito, incluindo conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital, além de formas consensuais de solução de conflitos (BRASIL, 2018d).

Na perspectiva formativa técnico-jurídica estão as disciplinas de natureza dogmática, de viés positivo, que abrangem o conhecimento sobre o sistema jurídico. Destaca-se, novamente, a necessidade de contextualização de todos esses ramos do Direito a partir das

prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR) § 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. § 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida. § 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IESs poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. 2018d. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 20 jul. 2021.

mudanças políticas, econômicas, sociais e culturais no âmbito nacional e internacional, entre os quais se vislumbra a cultura digital (LEMOS; CUNHA, 2007; CORDEIRO, 2019).

A formação prático-profissional tem como escopo a integração entre a prática e os conteúdos teóricos fomentados nas demais perspectivas formativas, integração essa que ocorrerá por meio de atividades de prática jurídica e trabalho conclusivo (BRASIL, 2018d).

Segundo as lições de Cordeiro (2019, p. 29), a perspectiva formativa prático-profissional “[...] relaciona as teorias do eixo técnico-jurídico à realidade, permitindo aos graduandos a percepção da aplicação prática das disciplinas”. Convém registrar que o TC foi introduzido “[...] neste eixo como um elemento essencial à prática da pesquisa. Além disso, é preciso destacar que as atividades práticas precisam aparecer de modo transversal ao longo de todos os eixos”.

Ainda sobre a prática jurídica, o art. 6º da Resolução nº 5/2018 prevê que se trata de um componente curricular obrigatório, a ser cumprido pelas IESs por meio de um núcleo com tal finalidade – o NPJ –, incluindo atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, visando fortalecer os desempenhos profissionais esperados em relação ao perfil do bacharel em Direito (BRASIL, 2018d).⁷

O retorno de um núcleo voltado à prática jurídica como componente obrigatório dos cursos de Direito foi uma decisão interessante, tendo em vista que a Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017, tinha tornado facultativa a prática nas IESs. Com a aprovação da Resolução nº 5/2018, além de cumprir a prática jurídica nas próprias IESs, é possível realizá-la em órgãos do Poder Público, em departamentos jurídicos de empresas públicas ou

⁷ Art. 6º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização. § 1º É obrigatória a existência, em todas as IESs que oferecem o curso de Direito, de um NPJ, ambiente em que se desenvolvem e são coordenadas as atividades de prática jurídica do curso. § 2º As IESs deverão oferecer atividades de prática jurídica na própria instituição, por meio de atividades de formação profissional e serviços de assistência jurídica sob sua responsabilidade, por ela organizados, desenvolvidos e implantados, que deverão estar estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo seu órgão colegiado competente; § 3º A Prática Jurídica de que trata esse artigo deverá ser coordenada pelo NPJ, podendo ser realizada, além de na própria IES: I - em departamentos jurídicos de empresas públicas e privadas; II - nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e das Procuradorias e demais departamentos jurídicos oficiais; III - em escritórios e serviços de advocacia e consultorias jurídicas. § 4º. As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas em função do aprendizado teórico-prático gradualmente demonstrado pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica. § 5º As práticas jurídicas podem incluir atividades simuladas e reais e estágios supervisionados, nos termos definidos pelo PPC. § 6º A regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica incluirão práticas de resolução consensual de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as DCNs do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

privadas e em escritórios de advocacia (CORDEIRO, 2019). Os cursos de Direito devem estimular atividades de extensão como forma de aproximar o futuro profissional do contexto social em que ele estará inserido.

Segundo Almeida (2020), destaca-se a importância da extensão na formação jurídica, pois permite que a IES leve os estudantes para fora da sala de aula e lhes proporcione a oportunidade de ver e experimentar na prática ações que muitas vezes são apenas teorias. Isso permite que os estudantes e a IES contribuam para a sociedade. Através da extensão, o futuro profissional do Direito tem a chance de ampliar sua formação humanística, pois ao vivenciar determinadas situações, pode ir além da teoria e das leis, interpretando o caso concreto de maneiras diferentes.

À luz do art. 7º da Resolução nº 5/2018, depreende-se que a extensão busca associar o desenvolvimento e a inovação de experiências relacionadas ao campo de formação, assim como possibilitar ao estudante a participação em ações junto à comunidade ou de caráter social por meio de projetos e clínicas (BRASIL, 2018d).⁸

Ao introduzir o acadêmico em Direito no meio social, a extensão aprimora sua capacidade crítica e aquelas habilidades que resultem numa maior ponderação, de modo a influenciar na realidade social como um verdadeiro agente de transformação. Desse modo, obtém-se um fortalecimento das três perspectivas formativas que norteiam a formação jurídica: o ensino, a pesquisa e a extensão (ALMEIDA, 2020).

Como bem pontua Cordeiro (2019, p. 160), “a resolução mudou o papel da extensão dentro das IESs, que passam a ter de realizar, obrigatoriamente, atividades deste tipo ao longo do curso, quando, antes, tratava-se de atividades facultativas”. A mudança pode ser considerada como um ponto positivo, “pois aproxima o estudante da graduação da realidade social em que ele está inserido, dando-se mais ênfase às comunidades a partir do desenvolvimento de programas e projetos”.

As atividades de extensão podem evitar que o estudante se torne um mero repetidor de conhecimento, formando um construtor de novos saberes, um profissional curioso, crítico e capaz de encontrar novos caminhos ao lidar com cada situação-problema ou caso concreto a partir de uma visão holística. É um meio de unir a dialética do novo ao conteúdo previamente transmitido e sujeito a alterações ou complementações, fornecendo as condições necessárias

⁸ Art. 7º Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as DCNs do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

para aplicar tais habilidades em sua rotina (ALMEIDA, 2020). Além da prática jurídica e da extensão, também integram o currículo dos cursos de Direito as atividades complementares.

O objetivo é engrandecer a formação do perfil do bacharelado a partir do reconhecimento de competências e habilidades adquiridas dentro ou fora do espaço acadêmico, incentivando atividades inovadoras, transdisciplinares e culturais, observadas as normas da instituição, na forma do art. 8º da Resolução nº 5/2018 (BRASIL, 2018d).⁹

Cabe registrar, por oportuno, que os cursos de Direito devem possuir carga horária referencial de 3.700 horas; até 20% dessa carga horária deve ser destinada às atividades complementares e de prática jurídica, nos termos dos arts. 12 e 13 da Resolução nº 5/2018 (BRASIL, 2018d).¹⁰

Quanto ao sistema de avaliação, chama atenção o fato de ter sido incluído como parte integrante do PPC, em que pese a própria Resolução não ter trazido maiores detalhes sobre a forma como essa avaliação deve acontecer, especialmente no que diz respeito ao ensino e à aprendizagem (CORDEIRO, 2019).

A avaliação é disciplinada pelos arts. 10 e 11 da Resolução nº 5/2018:

Art. 10 As IESs adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo toda a comunidade acadêmica no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Art. 11 O TC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.

Parágrafo único. As IESs deverão emitir **regulamentação própria** aprovada por conselho competente, contendo, necessariamente, **critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração** (BRASIL, 2018d, grifos do autor).

Nota-se que os dispositivos concentram suas atenções na avaliação da extensão e nas avaliações externas. Como os cursos de Direito enfrentam muitas carências no planejamento e

⁹ Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando, e que possibilitam o reconhecimento da aquisição, pelo discente, de conteúdos, habilidades e competências, obtidas dentro ou fora do ambiente acadêmico, que estimulem atividades culturais, transdisciplinares e inovadoras, a critério do estudante, respeitadas as normas institucionais do curso. Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da prática jurídica ou com a do TC, e podem ser articuladas com a oferta de componentes curriculares que componham a estrutura curricular do curso. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as DCNs do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

¹⁰ Art. 12 Os cursos de graduação terão carga horária referencial de 3.700 h, observada a Resolução CNE/CES nº 2, de 18 de junho de 2007. Art. 13 O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica. Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC. Cf. BRASIL. MEC. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as DCNs do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

acompanhamento da avaliação do ensino e aprendizagem, a mudança, ainda que tímida, pode ser benéfica para alterar o padrão do curso (CORDEIRO, 2019).

Cabral (2007, p. 70) entende que alcançar a devida qualidade no ensino jurídico é um grande desafio, dada a “[...] enorme quantidade de faculdades que, disputando a preferência de seus alunos, muitas vezes vêm se orientando pela competição mercadológica, preterindo o rigor acadêmico, para não perder matrículas”.

Imprescindível, portanto, visualizar os avanços tecnológicos no Direito e os impactos gerados no ensino jurídico, inclusive em relação ao disposto nas recentes alterações das DCNs para os cursos jurídicos, sobretudo ao se considerar as modificações introduzidas pelo Parecer CNE/CES nº 757/2020 e pela Resolução CNE/CES nº 2/2021.

2.5 Avanços tecnológicos no Direito e os impactos no ensino jurídico

Assim como a sociedade contemporânea entrou num processo de constante transformação, que estabeleceu novas relações sociais, econômicas, políticas e culturais, o ensino superior deve se adequar a esse mundo atual, inserido na dinâmica da cultura digital, porquanto, como é cediço, a Educação, além de uma necessidade, é um dos pilares de toda e qualquer sociedade.

A sociedade está mudando num compasso cada vez mais rápido, de modo a intensificar o processo de corrosão e de obsolescência das tecnologias e conhecimentos, evidenciando a necessidade de atualização e de aperfeiçoamento dos saberes de forma constante. Nesse cenário, as IESs, preocupando-se com a qualidade do conhecimento universitário, não podem manter-se dissociadas da mudança, devendo, pois, ajustar o ensino à realidade social, cultural, tecnológica, científica, política e organizacional (FORNARI, 2007).

O ensino superior está experimentando, em todo o mundo, o processo de transformação que ocorre na sociedade. Essas mudanças se dão numa velocidade tão grande que as IESs, geralmente, não conseguem acompanhá-las simultaneamente, limitando-se a se ajustar a cada ano letivo, ou períodos mais alargados, o que não contribui para uma boa formação acadêmica (OLIVEIRA, 2003).

Em razão das intensas modificações que têm acontecido nos séculos XX e XXI, o que gera novas demandas por profissionais qualificados para o trabalho, as IESs devem formar em sua práxis um eixo de conhecimentos científico-tecnológicos para confrontar essas mudanças. Até porque o ensino não tem como finalidade única e exclusiva a formação de um cidadão, mas formá-lo para atuar num determinado cenário (SANTOS, 2021).

No mundo contemporâneo, o jurista deve possuir o mínimo de conhecimento sobre as várias áreas do saber, ou seja, dotes de domínio cultural relacionados às demandas da vida no atual século, assim como o conhecimento especializado em seu campo de atuação: o conteúdo específico do curso de Direito. O profissional do século XXI deve buscar o conhecimento, focando na transdisciplinaridade e na interdisciplinaridade (OLIVEIRA, 2003; MORAES *et al.*, 2014), sobretudo no contexto do que alhures foi exposto como cultura digital.

As relações pós-modernas são complexas, gerando questões sem precedentes e aumentando a exigência sobre o jurista. Diante da existência de problemas que normalmente obstam os cursos ofertados pelas IESs de promover uma preparação capaz de resolvê-los, não se deve continuar insistindo na formação de profissionais com base num modelo de ensino-aprendizagem defasado, que não correlacione o conhecimento obtido nos manuais jurídicos e nas aulas expositivas com a complexidade dos conflitos e relações da atualidade (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Nessa linha de intelecção, merece destaque o fenômeno das TICs, que tem impactado diversas áreas da ciência. O Direito não ficou à margem. De acordo com Leister e Trevisam (2013, p. 61), “[...] as mudanças que ocorrem na sociedade fazem com que aquele que trabalha com o Direito e a justiça esteja apto a dar respostas à nova realidade”.

Chalita (2005) assinala que o século XXI apresenta muitos desafios para os estudiosos e cientistas do Direito. A sociedade em constante transformação exige uma resposta constante na solução de conflitos. A pessoa humana é dinâmica e nunca está satisfeita, gerando conflitos entre as expectativas individuais e coletivas. Com o advento das TICs, fontes de informação e campos da ciência, o Direito não pode ficar à margem, pois sua função é fazer justiça, numa perspectiva de pacificação social, e restabelecer o sentido e a opção de vida em grupo que geraram a sociedade.

A sociedade contemporânea não tem um sentido claro de opção, tornando o Estado uma necessidade. Não se trata mais de escolher fazer parte ou não do Estado, mas sim de encontrar soluções para conflitos recorrentes e novos desafios gerados por novas posturas sociais.

O professor do século XXI deve estar atento às demandas contemporâneas, sobretudo com a expansão das TICs. Aliás, em razão da pandemia da Covid-19, que praticamente substituiu a aula presencial pela aula remota (*online*), ficou evidente a importância que as novas tecnologias exercem sobre o ensino jurídico (ALMEIDA, 2020).

Das medidas adotadas para conter o alto percentual de infectados pelo vírus da Covid-19, o distanciamento e, em alguns casos, o isolamento social foram as mais gravosas.

Isso causou o fechamento das universidades e a interrupção das aulas presenciais, de modo que a continuidade do ensino jurídico e do encontro entre professores e estudantes só foi possível graças às TICs. A partir daí, a EaD conquistou bastante destaque, não só pela ressignificação das noções de tempo e espaço que as novas tecnologias são capazes de proporcionar, mas também pela troca de conhecimentos e saberes (CARDOSO; CREADO, 2020).

Embora a utilização das TICs nas IESs anteceda a pandemia da Covid-19, esse momento fez com que as novas tecnologias invadissem o meio acadêmico de modo integral e em proporções até então não imaginadas. O ensino jurídico precisou ampliar seus horizontes tecnológicos, e tanto as universidades, como professores e estudantes, experimentaram uma crescente mudança no processo de ensino-aprendizagem, especialmente com os AVAs, com *softwares* desenvolvidos exclusivamente para o ensino e até mesmo com o uso de aplicativos de conversas e redes sociais (SIQUEIRA *et al.*, 2022).

Como bem destacam Lima *et al.* (2022, p. 20), em relação aos gestores, “a nova realidade exigiu, entre outras medidas, investimento, alto custo na utilização de ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas e apoio ao quadro docente”. Por sua vez, os professores tiveram de readequar o “conhecimento da didática e do estar em sala de aula híbrida ou remota com a utilização de metodologias ativas e tecnologias de comunicação”. Já para os estudantes, foi preciso “engajamento no novo formato de educação, interação e participação ativa nos processos de aprendizagem e de avaliação”.

No que diz respeito ao uso das TICs no ensino jurídico, Siqueira *et al.* (2022) explicam que existem várias maneiras de manter contato com o aluno, como realizar reuniões por meio de plataformas como *Skype*, *Facetime* ou *Messenger* do *Facebook*, enviar mensagens e áudios pelo *WhatsApp* e também por *e-mail*, que é considerado o meio mais comum de comunicação.

As TICs são fundamentais para a troca de material bibliográfico entre professores e estudantes, bem como para a disponibilidade de obras literárias atualizadas em bibliotecas virtuais. Os professores acessam a mesma biblioteca que os estudantes e enviam *links* via *e-mail* ou *WhatsApp*. O *WhatsApp*, em particular, pode contribuir para a formação acadêmica e ser utilizado como um AVA.

A esse respeito, ganha relevo o tema dos *e-portfolios*, definidos como um recurso educacional que compreende o registro de atividades e observações dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e cuja prática tem demonstrado eficácia no tocante ao desenvolvimento de posturas inovadoras, reflexivas e autorais (MOURA *et al.*, 2023).

Na experiência de Lima *et al.* (2022, p. 20), embora tenha havido inúmeros esforços para que os assuntos fossem ministrados com rigor metodológico, a fim de garantir um bom desempenho acadêmico, a inovação e a utilização de ferramentas digitais “a princípio [...] geraram desconforto e foram desafiadoras”.

A EaD durante o período de isolamento social acirrou o debate sobre as TICs, sua aplicabilidade e os impactos que ocasiona no ensino jurídico. Em que pese o tradicionalismo que existe no Direito e a aversão que alguns juristas possuem às novas tecnologias, já não cabe mais a discussão sobre a inserção das TICs no ensino jurídico, e a pandemia acabou acelerando esse processo. O que importa, agora, é entender como aprimorar e otimizar essas ferramentas, buscando um ensino jurídico de qualidade, inclusivo e democrático (CARDOSO; CREADO, 2020).

A nova realidade do século XXI impõe ao professor e ao estudante do curso de Direito, sobretudo àquele que deseja ingressar num mercado de trabalho cada vez mais competitivo, a obtenção do conhecimento básico da tecnologia e sua relação com os fatos sociais, econômicos e políticos, além de eventuais consequências no futuro. Em outras palavras, exige-se a inserção dos juristas na dinâmica da cultura digital (OLIVEIRA, 2003).

Os conflitos sociais foram alterados e inovados no formato digital, tendo consequências únicas e impactantes. Tais modulações ocorrem quando o ambiente em que o conflito ocorre, no caso, o ambiente digital, afeta a forma como o conflito é moldado e percebido pelas pessoas envolvidas e pela sociedade em geral (CASTELLS, 2010).

Essa compreensão tem seus efeitos evidenciados na concepção tradicional de fato jurídico, sendo estes caracterizados pelos acontecimentos capazes de influenciar no âmbito jurídico por criar, modificar ou extinguir relações, de modo natural (fatos jurídicos *stricto sensu*) ou através da ação humana (ato-fato jurídico) (BARROS, 2007a; GONÇALVES, 2007). No contexto das TICs, os fatos jurídicos são particularmente relevantes, uma vez que passaram a existir e a ocorrer em meios eletrônicos.

Embora a legislação brasileira esteja enfrentando seus desafios relacionados a essa temática de forma incipiente, tem-se o reconhecimento da validade dos fatos jurídicos realizados por meios eletrônicos, desde que atendam a certos requisitos legais. A Lei nº 14.063/2020, por exemplo, dispõe sobre a assinatura eletrônica de documentos e estabelece critérios para a sua validade.

Até o conceito de propriedade passou por aperfeiçoamento, já que é possível hoje se falar e, naturalmente, buscar proteção jurídica aos bens digitais, sujeitos à análise de sua natureza jurídica, além de reflexões quanto aos correspondentes contratos que possam existir,

casos de morte ou incapacidade do proprietário e, conseqüentemente, discussões sobre os correspondentes testamentos digitais ou diretivas antecipadas (LACERDA, 2020).

Nesse cenário, estabeleceu-se o chamado “Marco Civil da Internet”, concebido pela Lei nº 12.965/2014, que dispõe acerca de princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil, e, posteriormente, a Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), instituída pela Lei nº 13.709/2018, que dispõe sobre o tratamento de dados, sobretudo nos meios digitais. A finalidade é que os usuários desfrutem dos benefícios proporcionados pelas novas tecnologias e pela internet, sem olvidar os direitos fundamentais da pessoa humana, preconizados no ordenamento jurídico-constitucional brasileiro (BRASIL, 2014; BRASIL, 2018b).

A importância é tamanha quanto a imprescindibilidade de proteção aos dados pessoais, que resultou na aprovação da Emenda Constitucional nº 115/2022, a qual inseriu, no art. 5º da CF, o direito individual e coletivo “à proteção dos dados pessoais, inclusive nos meios digitais” (BRASIL, 1988).¹¹

Isso ocorre especialmente em face da dinâmica e do valor da informação na vida contemporânea. Dispositivos tecnológicos tais como celular, *tablet*, câmera digital, *scanner*, telefone, *palmtops*, *pager*, *notebook*, associados à internet, reestruturaram as relações sociais, afetivas e laborais, possibilitando a produção do trabalho em qualquer lugar, até no próprio domicílio. A informatização e a robotização impulsionaram uma nova modalidade de trabalho, fora do estabelecimento do empregador, realizado a distância – seja por meio do teletrabalho ou *home office* (escritório em casa) ou, ainda, *anywhere office* (em qualquer escritório), resultando na necessidade de adaptação das leis trabalhistas (OLIVEIRA, 2013).

Há questões fático-jurídicas nessa era tecnológica que incisivamente causam demandas para o profissional da área jurídica, apesar de, na maioria dos casos, não haver regulamentação pelo Estado, ou de tal regulamentação ainda ser manifestamente precária até o presente momento.

Diversos temas podem ser enumerados. No caso do “Direito Digital” ou “Direito Eletrônico”, no tocante aos contratos digitais; do “Direito Penal Eletrônico, em relação aos crimes cibernéticos; do “Direito Civil na Internet”, no que concerne ao direito ao esquecimento e herança digital, a fim de proteger a imagem, a intimidade e a vida privada dos

¹¹ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] LXXIX - é assegurado, nos termos da lei, o direito à proteção dos dados pessoais, inclusive nos meios digitais (Incluído pela Emenda Constitucional nº 115, de 2022). Cf. BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 abr. 2023.

usuários da rede internacional de computadores; entre outros que foram introduzidos com o avanço das TICs (LIMA *et al.*, 2013).

A expansão das TICs e dos sistemas de informática, especialmente da internet, permitiu a criação de moedas virtuais, denominadas criptomoedas ou cibermoedas, bastante utilizadas na *Deep Web* e na *Dark Web*, inclusive para a prática de condutas criminosas. As criptomoedas funcionam por meio de métodos criptográficos, isto é, um conjunto de técnicas que possibilitam a proteção de dados transmitidos e armazenados a partir da modificação de informações legíveis em códigos ininteligíveis.

Enquanto a *Deep Web* diz respeito à parte da internet que não pode ser acessada por navegadores convencionais, a *Dark Web* é uma parte específica da *Deep Web* que só pode ser acessada através de navegadores específicos, sendo composta por *sites* que exigem anonimato e criptografia para proteger a identidade de seus usuários, o que favorece as práticas ilícitas. A *Dark Web* é conhecida por servir como um mercado para atividades ilegais, incluindo comércio de drogas, armas, pornografia infantil etc. (VIEGAS; LOPES, 2018; CARVALHO; VALE, 2019; FREIRE, 2022).

A estimativa atual é de que existam mais de mil tipos de criptomoedas em todo o mundo, com destaque para o *bitcoin*, que emprega a tecnologia de um sistema de registro de transações em rede de dados *peer-to-peer* (P2P), chamada *blockchain*, ou cadeia de blocos, podendo ser transferido, comprado e vendido sem a obrigação de autenticação e verificação de uma terceira parte. De modo geral, as criptomoedas têm gerado uma ampla discussão que abrange desde a identificação de sua natureza, tributação e mudanças na estrutura do sistema monetário e financeiro até a regulamentação estatal (CARVALHO *et al.*, 2017; GODOY, 2022).

A utilização de criptomoedas ganha relevância no âmbito econômico e jurídico, constituindo um dos desafios a serem enfrentados pelo Estado, que deve ponderar suas vantagens e desvantagens, haja vista as necessidades sociais e coletivas. A regulamentação tem como finalidade assegurar a devida aplicação da lei e a estabilidade das relações jurídicas, assim como organizar a execução dessa atividade, proporcionando segurança jurídica aos cidadãos, sem, contudo, desprestigiar o uso das novas tecnologias (GONTIJO, 2019).

Há inovações tecnológicas que prometem revolucionar o mundo jurídico, sobretudo o trabalho desenvolvido por escritórios de advocacia e membros do Judiciário.¹² É o caso das

¹² Por essa razão, buscou-se coletar a opinião do Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, de IESs situadas em Alagoas, sobre como devem ser tratadas as questões éticas que implicam o uso da inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas, cf. Apêndice A.

Lawtechs ou *Legaltechs*, termo utilizado para designar *startups* que utilizam a tecnologia a fim de desenvolver plataformas de conteúdo jurídico e inteligências artificiais.¹³

Os serviços oferecidos por essas empresas são os mais diversos, permitindo a coleta de informações úteis para automatizar a elaboração de minutas de contratos e peças processuais¹⁴, pesquisa jurisprudencial com maior efetividade, gestão de processos jurídicos, conexão de correspondentes com contratantes, entre outros (NASCIMENTO; PARREIRAS, 2022). A *Lawtech* já é empregada por escritórios jurídicos de diversos países, com destaque para o uso da inteligência artificial “*Ross*”, conhecida como o primeiro robô-advogado (HEYMANN, 2018).

O “*Ross*” funciona como uma biblioteca virtual, ou fonte de consulta avançada, que obtém novos conhecimentos de acordo com o tempo, apresentando respostas para os questionamentos dos advogados humanos. É um robô-advogado que consegue arquivar toda a legislação do país, precedentes, jurisprudências e qualquer outra fonte de informação jurídica. Seu conteúdo pode ser atualizado todos os dias, noticiando ao advogado qualquer informação nova relativa ao seu caso. É uma ferramenta que economiza tempo com pesquisas e literatura jurídica para preparar um caso, além de formular hipóteses e produzir respostas com citações e referências, permitindo que o advogado se dedique a questões mais complexas e relevantes (MELO, 2016).

Outros formatos de inteligência artificial surgiram e vêm ganhando espaço no período mais recente, como: *ChatGPT*, desenvolvida pela empresa *OpenAI*, com inúmeras funcionalidades; *Bing*, desenvolvida pela *Microsoft*; *Midjourney*, plataforma criada por David Holz, cofundador da *Leap Motion*, cuja funcionalidade que se destaca é a criação de imagens; além de outros aplicativos formulados com base em algoritmos de inteligência artificial. Tais aplicativos se pautam por “redes neurais e *machine learning* e se alimentam de informações que coletam na *internet*”, mostrando um alto potencial criativo (LANDIM, 2023).

Apesar de as *Lawtechs* se inclinarem com maior predominância para atividades realizadas em departamentos jurídicos e escritórios de advocacia, suas tecnologias têm sido estendidas a outros profissionais, de modo que não apenas os advogados estão se beneficiando

¹³ Em razão disso, cabe indagar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, de IESs situadas em Alagoas, se estudos sobre Inteligência Artificial estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da IES em que atua, e em caso afirmativo, de que forma são trabalhados, cf. Apêndice A.

¹⁴ Imperioso investigar junto ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) se discussões sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por *softwares* estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da IES em que atua, cf. Apêndice A.

dos robôs; alguns juízes já desfrutam dessa tecnologia em seus gabinetes.¹⁵ A Softplan, empresa que produz o *software* Sistema de Automação da Justiça (SAJ), utilizado por vários tribunais do país, criou um projeto-piloto para o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, a fim de que robôs juízes auxiliassem os juízes humanos na gestão dos processos, cabendo ao robô exercer a função de gestor, e ao juiz (humano) togado, somente o papel de julgar (HEYMANN, 2018).

Recentemente, repercutiu nas mídias sociais o caso de um juiz colombiano que admitiu ter usado o *ChatGPT* para a produção de uma decisão judicial, a partir de perguntas ao aplicativo e visando ao seu auxílio na redação do texto da sentença. A polêmica instaurada a partir disso, com inúmeras críticas, levou o magistrado a ser confrontado por um professor da Universidade de Rosário, na Colômbia, “especialista em regulamentação e governança de inteligência artificial”, o qual expôs o fato de ter feito as mesmas perguntas ao *ChatGPT* e ter obtido respostas diferentes (FRANCE-PRESSE, 2023; SCHENDES, 2023).

Diante de inúmeras situações sensíveis envolvendo o *ChatGPT* e o avanço de outras modalidades dessa tecnologia, foi elaborado um manifesto por diversos estudiosos da matéria, com pedido de suspensão das pesquisas com inteligência artificial, documento assinado, inclusive, pelo historiador Yuval Harari e pelo bilionário Elon Musk. Após esse pedido, “o *ChatGPT*, da *OpenAI*, foi ‘banido’ da Itália por desrespeitar as leis de proteção de dados italiana e europeia” (ACIOLI, 2023).

A utilização de novas tecnologias, especialmente a inteligência artificial, é um caminho que está sendo percorrido pelos demais Tribunais de Justiça e pelos Tribunais Superiores do país.¹⁶

O Supremo Tribunal Federal (STF), a mais alta Corte do país, dispõe de uma ferramenta de inteligência artificial, batizada com o nome “Victor”, que consegue reconhecer os Recursos Extraordinários e identificar quais estão vinculados aos temas de repercussão

¹⁵ Por esta razão, importante saber do Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) se discussões sobre a tomada de decisões por máquinas estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito das IESs em que atua, cf. Apêndice A.

¹⁶ Dados da primeira etapa do estudo “Tecnologia aplicada à gestão dos conflitos no âmbito do Poder Judiciário com ênfase em inteligência artificial”, produzido pelo Centro de Inovação, Administração e Pesquisa do Judiciário, da Fundação Getúlio Vargas (FGV), sob a coordenação do ministro do Superior Tribunal de Justiça (STJ) Luis Felipe Salomão, atual Corregedor Nacional da Justiça (CNJ), demonstrou que aproximadamente metade dos tribunais brasileiros, com exceção das cortes militares e eleitorais, possui projeto de inteligência artificial já em funcionamento. De modo geral, esses projetos dispõem das seguintes funções: distribuição automatizada; padronização de documentos; ajuntamento por similaridade; classificação dos processos por assunto; classificação de petições; proposta de minuta; apontamento de prescrição; análise das hipóteses de improcedência liminar do pedido na forma do art. 332, incisos I a IV, do Código de Processo Civil/2015; tratamento de demandas de massa; apuração de probabilidade de reversão de decisões; transcrição de audiências; classificação de sentenças; penhora *online*; juízo de admissibilidade dos recursos; retirada de dados de acórdãos; reconhecimento facial; *chatbot* (RODAS, 2021).

geral, o que colabora na aplicação de precedentes judiciais. Conforme a Suprema Corte, a ferramenta não tem como objetivo julgar e decidir processos, mas tão somente promover organização, facilitando a análise dos juízes e servidores e conferindo celeridade. Tem como expectativa reduzir em aproximadamente dois anos a tramitação de um processo (CONJUR, 2018e).

Já o STJ, Corte Superior responsável especialmente pela uniformização da interpretação da legislação federal, implantou em 2018 um projeto-piloto que utiliza inteligência artificial nas atividades relacionadas ao processo eletrônico, iniciando pela etapa de classificação processual. Após o aprimoramento de suas funções, o Sistema Justiça conseguiu “ler”, através da tecnologia *Optical Character Recognition* (OCR) – leitura óptica de caracteres, em tradução livre –, o texto das peças processuais e, automaticamente, classificou os processos por tema, apresentando um percentual de acerto de 86%. O projeto está caminhando sem custos adicionais, pois os próprios servidores, por meio de *softwares* livres e de outras tecnologias, conseguem gerar eventuais soluções (CONJUR, 2018f).

Na mesma toada, o Tribunal de Justiça de Alagoas (TJAL) possui duas ferramentas que conseguem agilizar processos por meio da inteligência artificial. Um dos *softwares*, denominado “Hércules”, lê petições e faz triagem de peças, oferecendo condições para que as Varas (Unidades Judiciárias) acelerem os procedimentos para a resolução dos processos. O outro *software*, chamado “Spartacus”, faz a gerência de depósitos judiciais, organizando o cadastro para que o Tribunal possa ter o devido controle (BRASIL, 2021b).

Além de colaborar na gestão e resolução de processos, as novas tecnologias também estão facilitando a realização de audiências e sessões de julgamento, tendo em vista a desnecessidade da presença física das partes envolvidas e dos magistrados, com a instalação de um balcão virtual de atendimentos.

A videoconferência é uma ferramenta que está sendo cada vez mais incorporada na rotina dos Tribunais para proceder a julgamentos colegiados virtuais/digitais¹⁷, apesar da discordância por parte da doutrina e de juristas. Várias matérias são colocadas à apreciação dos julgadores por meio das telas dos computadores, dispensando a reunião presencial para algumas formalidades que outrora fizeram parte da prática da atuação judiciária. No âmbito da Suprema Corte, essa reunião em ambiente eletrônico é chamada “Plenário Virtual”, conforme Resolução de nº 642, de 14 de junho de 2019 (BRASIL, 2019b).

¹⁷ Importante verificar junto ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito se a IES em que atua promove o acesso dos estudantes, através de tecnologias digitais, às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros, cf. Apêndice A.

O “Pacote Anticrime”, termo doutrinária e jurisprudencialmente estabelecido para se referir à Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019, cuja pretensão foi aperfeiçoar a legislação penal e processual penal, promoveu diversas alterações no Código de Processo Penal para dispor sobre possibilidades de realização de atos processuais por videoconferência (BRASIL, 2019a; PIPINO; SOUZA, 2022; PIEDADE; GOMES, 2022).

Similarmente, a partir do Provimento nº 75, de 6 de setembro de 2018, da Corregedoria Nacional de Justiça – órgão correcional integrante do CNJ, que dispõe sobre a possibilidade de promover audiências e sessões de julgamento por meio de videoconferência –, muitas audiências ocorrem sem a presença física dos litigantes (BRASIL, 2018a). Isso, no período mais intenso da pandemia da Covid-19, possibilitou a manutenção das atividades jurisdicionais.

Ainda, foi sancionada a Lei nº 13.994, de 24 de abril de 2020, com alterações nos arts. 22 e 23 da Lei nº 9.099/1995, que disciplina os Juizados Especiais Cíveis e Criminais, para possibilitar a conciliação não presencial no âmbito desses Juízos (BRASIL, 2020a; PIEDADE; GOMES, 2022; CUNHA, 2022).¹⁸

Cada vez mais, as áreas correlatas que são essenciais ao desenrolar probatório no âmbito judicial – como é o caso das técnicas periciais e médicas – amparam-se em recursos tecnológicos que auxiliam na reconstrução de cenários fáticos a partir dos elementos coletados pelos peritos que integram o aparato policial e o próprio Poder Judiciário (TRUNCKLE; OKAMOTO, 2022; VEIGA, 2022).

Outra temática correlacionada ao tema Direito e TIC, que vem consolidando suas bases teóricas na atualidade, diz respeito à percepção acerca da existência de “Ruas digitais” e “Praças públicas digitais”. Enquanto a “Rua digital” é um espaço virtual que se assemelha à rua em termos de sua dinâmica de movimento e interação, onde as pessoas se encontram, trocam ideias, compartilham informações e experiências por meio de plataformas digitais, como redes sociais, fóruns de discussão e aplicativos de mensagens, a “praça pública digital” assemelha-se à praça pública em termos de sua função como um lugar de encontro e diálogo entre pessoas de diferentes origens e perspectivas, onde as pessoas podem discutir e debater questões de interesse público, compartilhar opiniões e informações e participar de processos

¹⁸ “Art. 2º Os arts. 22 e 23 da Lei nº 9.099, de 26 de setembro de 1995, passam a vigorar com as seguintes alterações: Art. 22 [...] § 1º Obtida a conciliação, esta será reduzida a escrito e homologada pelo Juiz togado mediante sentença com eficácia de título executivo. § 2º É cabível a conciliação não presencial conduzida pelo Juizado mediante o emprego dos recursos tecnológicos disponíveis de transmissão de sons e imagens em tempo real, devendo o resultado da tentativa de conciliação ser reduzido a escrito com os anexos pertinentes. Art. 23. Se o demandado não comparecer ou recusar-se a participar da tentativa de conciliação não presencial, o Juiz togado proferirá sentença”. Cf. BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.994, de 24 de abril de 2020**. 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13994.htm#art1>. Acesso em: 15 ago. 2021.

democráticos, como eleições e consultas populares, por meio de plataformas digitais, como *sites* governamentais e aplicativos de participação cidadã (PINHEIRO, 2018; PEGHINI, 2022; CARNAÚBA, 2022; PESSOA, 2022; FREITAS, 2022).

Na mesma perspectiva, há as relações comerciais amplamente espalhadas no ambiente virtual, ensejando a adaptação das normas e de suas respectivas interpretações a partir de decisões judiciais acerca do *e-commerce*, exigindo-se atenção especial do Poder Judiciário e dos demais órgãos envolvidos na defesa do consumidor na efetivação dos citados direitos (PERES FILHO, 2022).

Com isso, vê-se a amplitude de temas que podem envolver essa valiosa relação entre Direito e TIC, vislumbrando-se uma tendência cada vez mais crescente de influências recíprocas entre as áreas. Do desenvolvimento da robótica e da inteligência artificial, com as pertinentes reflexões no cenário internacional, até a disciplina da organização do trabalho na era digital; da proteção de informações contra a desinformação, dos espaços virtuais e dados pessoais, até aspectos da responsabilidade civil e a nova concepção de meio ambiente digital; dos crimes cibernéticos nos mais complexos contextos de conexão, até a tutela de crianças e adolescentes inseridos no mundo eletrônico, estendendo-se, inclusive, ao mundo dos jogos *online*, com a atual concepção de *e-sports* (PINHEIRO, 2018; ABI-EÇAB; KURKOWSKI, 2022).

A plêiade de temas sucintamente exposta demonstra, no entanto, que as implicações dos novos fatos jurídicos a partir das TICs na dinâmica da cultura digital não são de simples solução. Isso tem despertado o debate e dividido opiniões sobre possibilidades, vedações, criminalização, responsabilidade civil, consentimento e, como no caso da tomada de decisão por máquinas, até mesmo o direito, das partes envolvidas em um processo judicial, de conhecer da informação acerca da utilização de tecnologias dotadas de certo grau de autonomia na análise, auxílio ou construção textual, para o caso de impugnar especificamente algum equívoco que eventualmente venha a ser cometido (CUNHA, 2022; MALHEIRO, 2022).

Isso se dá, de certo modo, como já relatado, pela ausência e/ou insuficiência de regulamentação a contento, agravada pelo formato do sistema jurídico brasileiro, de origem *Civil Law*, que demanda maior tempo de maturação para a edição de leis em sentido estrito. No entanto, diante da velocidade dos avanços tecnológicos, a sociedade não pode ficar à deriva de regulamentações descompassadas (NADER, 2014; FALEIROS JÚNIOR, 2019).

Com efeito, é necessário repensar o ensino jurídico no país, para que os futuros profissionais possam compreender as transformações que ocorrem na sociedade e aplicar o Direito conforme as novas demandas.¹⁹

Nessa perspectiva, o Parecer nº 635/2018 da Secretaria de Regulação e Supervisão da Educação Superior do MEC, que fundamentou as atuais DCNs do curso de Direito (Resolução nº 5/2018 com as alterações da Resolução nº 2/2021), já alertava para as demandas impostas aos profissionais em razão da introdução de novas tecnologias.²⁰

Ao delimitar o perfil do egresso do curso de Direito, o referido parecer estabelece um conjunto de habilidades e competências a serem produzidas no processo de aprendizagem. A expectativa mínima é formar o bacharelado para interpretar e aplicar as normas do ordenamento jurídico pátrio, associando o conhecimento teórico ao domínio de novas tecnologias da área do conhecimento e métodos para constante discernimento e aplicação dessas tecnologias no Direito (BRASIL, 2018c).

O Parecer nº 635/2018 entende que o PPC, a matriz curricular e a organização e estrutura do curso de Direito devem expor as cargas horárias das atividades didático-formativas e a integralização do curso, revelando os modos de realização da inter e da transdisciplinaridade. O objetivo é promover um aprendizado capaz de combater as questões impostas pelo permanente processo de inovação do mundo contemporâneo, assegurando a construção do conhecimento e o espaço de trabalho do jurista.

Ressalta-se, entretanto, que as DCNs devem se preocupar com um processo de aprendizagem que assegure autonomia intelectual ao acadêmico e que incentive o uso de

¹⁹ Cabe questionar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas se alguns desses temas estão presentes nas aulas e respectivos componentes curriculares em que atua: *startups* – Direito Civil/Empresarial; *e-democracy* – Direito Constitucional/Eleitoral; contratos digitais – Direito Civil/Consumidor; *smart contracts* (contratos inteligentes) – Direito Civil/Consumidor; *e-commerce* – Direito Civil/Consumidor; conciliação e mediação virtual – Direito Processual Civil; *blockchain* – Direito Tributário/Financeiro; moedas virtuais ou criptomoedas – Direito Tributário/Financeiro; Marco Civil da Internet; LGPD; Direito ao Esquecimento; herança digital; processo digital; crimes cibernéticos – Direito Penal; *bankruptcy* – Direito Empresarial/Administrativo; *compliance* digital – Direito Empresarial/Administrativo; entre outros, cf. Apêndice A.

²⁰ “Há que se destacar a possibilidade de mudança do cenário profissional decorrente da inserção de novas tecnologias. Ferramentas tecnológicas irão reduzir a demanda por recursos humanos, alterando a estrutura organizacional dos espaços que realizam atividades jurídicas. Novas tecnologias podem alterar a elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, criando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extraclasse se houver, as competências e habilidades a serem trabalhadas, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos, e as referências bibliográficas básicas e complementares. Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares, de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, possibilitando ações junto à comunidade, ou de caráter social, tais como clínicas e projetos”. Cf. BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer nº 635, de 4 de outubro de 2018**. 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>. Acesso em: 25 ago. 2021.

metodologias ativas, a fim de que os cursos de Direito proporcionem uma formação inovadora, capaz de responder aos novos desafios que surgem todos os dias num mundo cada vez mais complexo (BRASIL, 2018c).

O ensino jurídico caminha lentamente para o uso e incentivo das TICs, tanto na função do professor e em sua prática metodológica de ensino, quanto no desenvolvimento e na atualização curricular do curso de Direito (BRUCH; GOULART, 2015).

O art. 2º, inciso VI, da Resolução nº 5/2018 estabelece que, no PPC, devem constar os “[...] modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas”. O art. 5º, com as alterações promovidas em 2021 – Parecer CNE/CES nº 757/2020 e Resolução nº 2/2021, trouxe uma atenção especial ao letramento digital, bem como os componentes curriculares Direito Digital e Direito Cibernético.

Já o art. 9º da atual DCN dispõe que, com base nos objetivos gerais delineados no PPC, as IESs podem incluir atividades didático-formativas nos seus componentes curriculares que proporcionem o desenvolvimento de conteúdos, habilidades e competências essenciais à formação jurídica, podendo ser realizadas por meio de várias práticas e estratégias pedagógicas, sobretudo extraclasse, a cargo do professor (BRASIL, 2018d; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2021a).

A utilização de metodologias ativas nos cursos de Direito está rapidamente tomando conta das salas de aulas, com o intuito de colaborar no processo de ensino e aprendizagem dos acadêmicos. Com o advento da Portaria MEC nº 2.117/2019, as IESs credenciadas podem adotar o ensino híbrido, com parte da carga horária presencial e a outra parte na modalidade EaD²¹, por meio do AVA²², limitando-se, essa modalidade, a 40% da carga horária total do curso presencial (ALMEIDA, 2020).

O ensino híbrido descortina uma tendência em direção a uma educação emancipatória que não esteja mais limitada à sala de aula física, de modo que “os estudantes possam também experimentar outras formas de estudar, e principalmente, aprender” (NOLASCO; VIANA, 2023, p. 91).

Kaitel e Mota (2013, p. 240) argumentam que “[...] os avanços tecnológicos e o estabelecimento dos espaços virtuais de informação, comunicação e interação impulsionam

²¹ Por isso é importante perguntar ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) se o curso de Direito da IES em que atua tem oferta de componentes curriculares na modalidade EaD, nos termos e limites permitidos pelo MEC, cf. Apêndice A.

²² À vista disso, pertinente saber do Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) se o curso de Direito da IES em que atua fornece a possibilidade de atuação em AVA, e em caso afirmativo, qual AVA é utilizado, cf. Apêndice A.

um repensar sobre o prisma pedagógico”.²³ Além disso, impõem uma reflexão sobre as “[...] novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para atuarmos neste século de inovação e tecnologia”²⁴.

Dessa maneira, é fundamental que as IESs capacitem o corpo de professores²⁵ para a utilização das TICs, a fim de entender o perfil do “novo” bacharelado em Direito e como ele está agindo diante das transformações verificadas na sociedade. O ensino jurídico articulado com essas ferramentas digitais só terá qualidade com um planejamento adequado, possibilitando que as metodologias ativas sejam empregadas como estratégias pedagógicas nesse atual cenário vivenciado pelos juristas²⁶ (ALMEIDA, 2020).

Convém registrar, à luz do art. 4º, incisos XI e XII, da Resolução nº 5/2018, que o curso de Direito deve proporcionar competências cognitivas, instrumentais e interpessoais ao graduando, capacitando-o não apenas para atuar e responder às demandas tradicionais e exclusivamente jurídicas, mas também para “[...] compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica” e para dominar “[...] tecnologias e métodos para a permanente compreensão e aplicação do Direito” (BRASIL, 2018d).

Nota-se que as DCNs do curso de Direito se preocupam com o perfil de formação esperado para o profissional do Direito, permitindo uma gama de debates sobre as inovações e práticas pedagógicas mais modernas e sobre o pluralismo cultural. O pressuposto lógico é a contribuição com a formação jurídica em nosso país, expandindo os diálogos entre o Direito e as áreas afins, alargando os olhares por meio de uma interdisciplinaridade que resulte numa hermenêutica com mais qualidade, sobretudo para compreender as consequências que as novas TICs trazem para o jurista (ALMEIDA, 2020).

²³ Cabe indagar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito se é feito o uso de AVA no exercício de sua função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes, cf. Apêndice A.

²⁴ Pertinente a busca com os Diretores(as), Coordenadores(as) ou Professores(as) do(s) curso(s) de Direito se na IES em que atua(m) existe sistema informatizado com acesso aos professores e estudantes (portal/sítio eletrônico, por exemplo) e, caso possua(m), a averiguação sobre se são fornecidas ferramentas educacionais (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras); se têm suas ferramentas educacionais utilizadas de forma adequada e periódica por professores e estudantes; se têm utilização prioritária para finalidades administrativas (acesso às notas, por exemplo), cf. Apêndice A.

²⁵ Por essa razão, é importante perguntar ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito se já recebeu, de sua IES, incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em cursos que forneçam elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, cf. Apêndice A.

²⁶ À vista disso, cabe investigar junto ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito quais ferramentas educacionais digitais eram utilizadas, em situações normais (antes da pandemia da covid-19), no processo de ensino-aprendizagem com os seus estudantes, a fim de torná-lo o mais efetivo, tais como: jogos online – *Quiz*; *Blog*; *YouTube*; *WhatsApp*; aplicativo de videoconferência (*Zoom*; *Microsoft Teams*; *Google Scholar*; entre outras ferramentas tecnológicas), cf. Apêndice A.

A relação entre o Direito e as TICs é cada vez mais fértil. Todas as áreas do Direito, extraídas de uma sociedade culturalmente digital, estão sendo impactadas, em maior ou menor intensidade, pelo fenômeno tecnológico. Assim, cabe ao professor das IESs empenhar-se para a aplicação da informática no Direito e com os reflexos das tecnologias nas várias disciplinas jurídicas e os problemas daí oriundos (BRUCH; GOULART, 2015).

Consoante as lições de Leister e Trevisam (2013), a conexão entre os componentes curriculares e a realidade é estabelecida por meio da relação entre o método de ensino e a experiência de pesquisa do conhecimento, que resulta em sabedoria. Isso define o método como uma possibilidade de encontrar o significado total na vivência individual e concreta, por meio dos detalhes. Para isso, é necessário utilizar um método de ensino que se relacione com a teoria de forma eficaz, despertando a curiosidade do aluno, numa perspectiva complexa. Isso pode ser alcançado através do uso de problemas da sociedade inseridos no contexto da teoria, juntamente com estudos de casos que tragam os estudantes para uma percepção dessa relação e os preparem para enfrentar a realidade fora dos portões da IES.

O aprofundamento em conteúdos relacionados às TICs pode trazer o ensino ao dia a dia do bacharelado em Direito. O estudante que possui tais habilidades conta com mais um instrumento para pensar em respostas aos problemas apresentados em sala, sem se obrigar a destinar um tempo específico para estudar de modo tradicional. É óbvio que a doutrina tradicional permanece sendo importante e necessária, porém a tecnologia pode incentivar, iniciar ou até mesmo alargar a ânsia do acadêmico pela disciplina. É um caminho para “conectar” determinados problemas aos interesses dos estudantes (BRUCH; GOULART, 2015).

É preciso que os professores compreendam o fenômeno da globalização e da cultura digital, adaptando-se às demandas do cotidiano, sobretudo mantendo-se atualizados sobre os avanços tecnológicos e a relação destes com as disciplinas que compõem o ensino do Direito.²⁷ A partir daí é possível transmitir aos estudantes uma noção do todo, exigindo um conhecimento muito mais amplo do que simplesmente os saberes das matérias tradicionais.

A época em que o mero conhecimento da área de atuação se mostrava suficiente já foi superada, de modo que o bacharelado em Direito que se limita apenas ao saber específico estará fadado a ser um profissional limitado e mediano (LEISTER; TREVISAM, 2013).

²⁷ Assim, investigou-se junto ao(s) Diretores(as), Coordenadores(as) ou Professores(as) dos cursos de Direito, de IESs situadas em Alagoas, se já recebeu(ram) oferta(s) em sua IES de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, cf. Apêndice A.

Conforme assevera Cabral (2007, p. 70), um dos desafios é enfrentar o despreparo didático-metodológico de vários professores “[...] que têm se qualificado em pós-graduações *lato e stricto sensu*, mas que, ainda assim, se sustentam no autodidatismo, na falta de disponibilidade para a docência e pesquisa, dividindo o seu tempo entre o magistério e o exercício profissional diverso”.

O que se percebe é um receio de parte dos professores dos cursos de Direito em compreender e acrescentar as novas tecnologias ao processo de ensino, bem como de estudar, problematizar e pensar soluções para os fatos jurídicos oriundos da cultura digital. Até porque a aplicação das TICs no ensino depende do conhecimento pretérito dos professores e do domínio que possuem para operar essas ferramentas digitais.

A tecnologia, por si só, não melhora a qualidade do ensino, cabendo ao professor manipular os instrumentos que estão à sua disposição para alcançar seus objetivos, que devem ter como base a ampliação do conhecimento, jamais a sua repetição²⁸ (BRUCH; GOULART, 2015).

Como já abordado, as relações sociais tornam-se mais complexas com os avanços tecnológicos, razão pela qual o conhecimento apenas do Direito pode não ser mais suficiente para a resolução de questões jurídicas, sendo fundamental um currículo jurídico que privilegie a transdisciplinaridade, integrando as TICs.

Nesse sentido, o art. 5º da Resolução nº 5/2018 estabelece que o curso de Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC conteúdos e atividades que atendam às perspectivas de formação geral, técnico-jurídica e prático-profissional, com ênfase em temáticas de cunho tecnológico, especialmente após a reforma de 2021 (BRASIL, 2018d; BRASIL, 2020b; BRASIL, 2021a).

Com relação às TICs, a citada Resolução decidiu incluí-las, prioritariamente, no eixo formativo geral²⁹, que trata dos elementos fundamentais do Direito, em articulação com as áreas do conhecimento filosófico, humanístico e das ciências sociais, sem olvidar também a sua tratativa no eixo técnico-jurídico e prático-profissional.

Entrementes, o eixo formativo técnico-jurídico – que abrange conteúdos essenciais das áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário,

²⁸ À vista disso, pertinente indagar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito, se possui formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, cf. Apêndice A.

²⁹ Cabe questionar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas se os componentes curriculares do eixo de formação geral – que atuam com os elementos fundamentais do Direito (disciplinas propedêuticas) – contemplam temas que envolvam a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica, cf. Apêndice A.

Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual, Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos – dispõe apenas da referência ao Direito Digital, além de, no aspecto prático-profissional, referenciar estudos sobre letramento digital.

Leister e Trevisam (2013, p. 53) aduzem que “[...] a forma como o currículo é elaborado, ou seja, fragmentado, acaba por tirar do aluno o interesse, uma vez que este mesmo currículo não se encontra em consonância com os interesses atuais do meio social em que vive”. A ideia tradicionalista no ensino do Direito, sustentada num modelo positivista, é reflexo de um currículo jurídico fragmentado. O exegetismo presente em alguns cursos de Direito, com currículos excessivamente normativos e pautados pela mera transmissão de um conteúdo dogmático e genérico, demonstra afastamento científico e desconexão com a realidade atual, sendo ineficiente na resolução de demandas (SILVA; SERRA, 2017).

Como já observado em outras seções, os traços histórico-legais da evolução do ensino jurídico mostram que o curso de Direito foi estruturado, mesmo após diversas reformas, sem guiar o profissional responsável para dar continuidade a esse processo. A preocupação restringia-se aos componentes que deveriam ou não integrar o currículo jurídico, com base na ideologia predominante e nos movimentos políticos da época, desprezando o modo de ensinar, como ensinar, a sala de aula e a realidade social (BOAVENTURA; ALMEIDA, 2017).

Cumprir registrar que o § 3º do art. 5º da Resolução nº 5/2018 estabelece que, visando à diversificação do currículo, as IESs poderão inserir no PPC conteúdos e componentes curriculares para focar em campos específicos do Direito e agregar novos conhecimentos e competências essenciais aos novos desafios que surgem no mundo jurídico, entre os quais o Direito Cibernético.³⁰ Mesmo que isso tenha sido trazido de maneira secundária, não se pode desconsiderar o avanço na normatização dos currículos dos cursos jurídicos (BRASIL, 2018d).

O objetivo desse dispositivo é que o currículo acolha experiências variadas na formação jurídica, trazendo novos componentes curriculares conforme as necessidades que surgem na sociedade.³¹ Nos últimos tempos, a cultura digital impõe o necessário aperfeiçoamento aos mais diversos ramos do Direito, o que deve resultar na inclusão das TICs

³⁰ Assim, cabe investigar junto ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas, se são abordadas, entre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplar os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas, cf. Apêndice A.

³¹ Por essa razão, é necessário interrogar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas, se há oferta regular dos componentes curriculares: Direito Digital; Direito da Informática; Direito Eletrônico ou disciplina equivalente, que verse sobre as implicações da relação “Direito e Tecnologia”, cf. Apêndice A.

na formação jurídica. Assim, devem as IESs direcionar seus esforços para proporcionar aos estudantes uma formação baseada num novo perfil de bacharel, voltado aos setores que mais crescem na atualidade e capaz de refletir sobre a cultura desta época, a fim de proteger os bens jurídicos de todo e qualquer cidadão³² (ALMEIDA, 2020).

A fragmentação do conhecimento deve ser combatida com transdisciplinaridade, marcada pelos meios em que o conhecimento se ramifica, mas buscando produzir diferentes conhecimentos obtidos em outras áreas do saber para, no final, cruzarem-se no componente curricular que está sendo ministrado, incentivando uma nova compreensão do saber. A transdisciplinaridade preconiza a adoção de um padrão que possibilite discernir, desmembrar, contestar e separar os conhecimentos científicos, para que eles dialoguem entre si, mas sem reduzi-los. Um modelo em que o saber seja apartado e reunido ao mesmo tempo diante das atuais demandas da sociedade (LEISTER; TREVISAM, 2013).

O surgimento de “novos direitos”, oriundos das relações sociais, econômicas, políticas e culturais do mundo contemporâneo, enfatiza a necessidade de se incluir conteúdos transdisciplinares na formação dos juristas. Isso não será realizado apenas com a produção de um novo currículo, mas sim por meio da simbiose entre a interdisciplinaridade e a transversalidade, proporcionando a desejada transdisciplinaridade aos cursos de Direito, aí incluídas as TICs (SILVA; SERRA, 2017).

O currículo dos cursos de Direito deve acompanhar a realidade das modernas e mais sofisticadas tecnologias, pois provoca novas e complexas situações jurídicas, o que demanda permanentes revisões do PPC para atender de modo efetivo a tais demandas.³³ A partir daí, serão formados juristas suscetíveis à adaptação, ou seja, com a necessária autonomia intelectual para se adequar às necessidades emergentes, a partir de sólida formação humanística, raciocínio jurídico, comportamento ético, noção de justiça e, especialmente, abertos ao manejo das novas TICs (MOSSINI, 2010).

Quanto ao eixo formativo prático-profissional – que busca integrar os conteúdos teóricos desenvolvidos nas outras perspectivas formativas com a prática, sobretudo por meio da prática jurídica e do TC –, observa-se que a Resolução nº 5/2018 trata de forma tímida

³² Nessa perspectiva, cumpre questionar o Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas, sobre a sua percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional de Direito formado pela sua IES, e como essas instituições estão formando os profissionais para esses novos cenários, cf. Apêndice A.

³³ Nessa perspectiva, importante saber a opinião do Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, sobre quais conteúdos deveriam figurar em um currículo mínimo – compreendido como aquele que “deve obrigatoriamente fazer parte de todos os currículos plenos dos cursos da área específica” (RODRIGUES, 2005, p. 199) – que garanta ao estudante/egresso a apreensão e o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito, cf. Apêndice A.

sobre como essas atividades podem desenvolver o acadêmico quanto aos impactos que as TICs provocam no mundo jurídico, especialmente na vida profissional do jurista, resumindo-se à perspectiva de estudos sobre o letramento digital, cuja significação, em sentido amplo, refere-se a “[...] desempenhar funções e executar ações que envolvam artefatos eletrônicos e digitais” (SILVA, 2016, p. 38).

Da leitura do art. 6º, *caput*, da Resolução nº 5/2018, pode-se inferir que caberia às IESs, por meio do regulamento para a prática jurídica, definir os modos de operacionalização das TICs nessas atividades.³⁴ O § 6º do referido artigo dispõe que a regulamentação e o planejamento das atividades de prática jurídica devem abranger a prática do processo judicial eletrônico³⁵ (BRASIL, 2018).

O dispositivo acima citado realça a importância das novas TICs na formação jurídica, especialmente diante da informatização dos processos – hoje, em sua quase totalidade, virtuais. Nesse contexto, é praticamente impossível que o bacharel em Direito caminhe sem as TICs em seu cotidiano profissional, já que precisará, ao menos, saber manusear dispositivo de assinatura eletrônica (*token*). Dessa forma, é necessário agregar as TICs na prática jurídica, de modo a capacitar o jurista que irá lidar com a grande demanda relacionada aos processos que tramitam por meios digitais (ALMEIDA, 2020).

Ainda sobre a utilização das TICs na prática jurídica, destaca-se a possibilidade de trabalhar a pesquisa em meios digitais, com a indicação de *sites* confiáveis para a busca de artigos jurídicos e a exploração de jurisprudência nos *sites* dos Tribunais, uma vez que a pesquisa digital de conteúdos é uma atividade que acompanhará o profissional em toda a sua carreira (BRUCH; GOULART, 2015).

Diante da análise dos impactos das novas tecnologias no mundo do Direito e como isso tem afetado o ensino jurídico no país, inclusive na perspectiva das atuais DCNs, cumpre, conforme se propõe esta pesquisa, investigar o currículo dos cursos de Direito no Estado de Alagoas a partir das novas demandas impostas ao ensino jurídico em razão do fenômeno das TICs, para que se pense em soluções adequadas a uma das faces da crise do ensino jurídico no Brasil.

³⁴ Importante averiguar junto ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas, se aplicativos que simulam o Tribunal do Júri estão presentes nas práticas docentes da IES em que atua, cf. Apêndice A.

³⁵ Desse modo, imperioso questionar ao Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), do curso de Direito de IESs situadas em Alagoas, se os componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional, são abordados com o auxílio de programas simuladores de processos judiciais, e em caso afirmativo, qual(is) programa(s) simulador(es), cf. Apêndice A.

3 ANÁLISE CURRICULAR DOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DE ALAGOAS

Análise documental e questionários são métodos complementares que possibilitam a obtenção de informações sobre a prática profissional dos professores e sua visão de mundo. A análise documental permite inferir a ação dos sujeitos, permitindo o acesso a dados que seriam impossíveis de serem obtidos por outros meios. Já a coleta de dados por meio de questionários permite uma avaliação da opinião dos sujeitos e suas representações sociais. (OLIVEIRA *et al.*, 2016, p. 75-85)

Após trazer o apanhado teórico acerca do tema estudado, revelando a importância e a sensibilidade da matéria para o ensino jurídico, com especial enfoque no contexto da cultura digital, das TICs e dos currículos dos cursos jurídicos, faz-se necessário enfrentar o problema a partir da análise documental e da coleta de dados com os diretores, coordenadores e professores dos cursos de Direito no Estado de Alagoas.

A análise documental consistiu na verificação pormenorizada dos elementos das TICs direta ou indiretamente previstos nos PPCs dos referidos cursos. Com os esforços empreendidos nesta pesquisa, conseguiu-se a documentação de nove cursos, os quais foram identificados diretamente pela denominação, com base nas disposições da LGPD, embora tenha havido consentimento das IESs.

Para a racionalização da pesquisa, considerando a dimensão dos cursos, seu tempo de existência, a localização territorial no Estado de Alagoas e a data de atualização do documento, foram escolhidos cinco PPCs para análise pormenorizada, quais sejam: 1. Curso de Direito da IES pública federal cujo curso é o pioneiro no Estado, denominado IES “A”; 2. Curso de Direito da IES pública estadual, cuja localização geográfica se situa no Agreste do Estado, denominado IES “B”; 3. Curso de Direito da IES privada situada na Capital, cujo curso é pioneiro entre as instituições particulares no Estado, denominado IES “C”; 4. Curso de Direito da IES privada situada na Capital, cujo PPC foi atualizado mais recentemente, denominado IES “D”; e 5. Curso de Direito da IES privada, situada no Sertão do Estado, cujo curso é o mais recente entre todos os demais, denominado IES “E”.

A análise documental teve “foco na interpretação do significado do conteúdo, identificando padrões, tendências e relações entre as informações presentes nos documentos” (VANZ, 2016, p. 23).

A análise documental foi elaborada em quatro etapas:

i) leitura integral de todos os documentos, com anotações sobre referências aos avanços tecnológicos ou sua relação com a educação jurídica, identificando os principais temas e tendências presentes nos mesmos documentos, visando à obtenção de uma visão geral dos tópicos relevantes e à extração de palavras-chave;

ii) busca, nos mesmos documentos, das palavras-chave elencadas como importantes para a localização de temas relevantes ao enfrentamento do problema de pesquisa;

iii) análise dos componentes curriculares de cada curso, destacando, se houver, a presença das TICs em cada ementário; e

iv) análise dos dados obtidos a partir da confluência dos dois primeiros itens, com apontamento sintético acerca do documento analisado.

Após a leitura dos documentos, verifica-se, em linhas gerais, que os documentos analisados apresentam conteúdo abstrato acerca do tema estudado, com breves passagens acerca de alguns desses temas. Por traduzirem a problemática aqui abordada, foram elencadas as seguintes palavras-chave, para os fins do item 2 (ii): “informática”, “eletrônico”, “eletrônica”, “inteligência artificial”, “digital”, “tecnologia”, “*online*”, “*on-line*”, “*software*”, “virtual”, “internet”, “rede mundial de computadores”, “computador”, “ferramentas eletrônicas”, “ferramentas digitais”, “ferramentas virtuais”, “tecnologias da informação e comunicação”, “*ciber*”, “cultura digital”, “sociedade da informação”, “máquinas”, “programação”, “empreendedor”, “empreendedorismo”³⁶, “EaD”, “educação a distância”, “*moodle*”, “ambiente virtual de aprendizagem”, “realidade virtual”, “inovação”, “interdisciplinaridade”, “multidisciplinaridade”, e “transdisciplinaridade”, sem prejuízo da análise de outros tópicos que, embora não contenham tais palavras-chave, podem, a partir de seu contexto, apresentar influência para a questão de fundo do presente trabalho acadêmico.

Para definir a classificação e fixar parâmetros acerca dos dados obtidos, eles foram traduzidos em formato porcentual. Nessa linha de intelecção, a definição de parâmetros com base em valores percentuais é uma abordagem comum para classificar os dados em categorias, como mínimo, mediano e adequado. Essa abordagem envolve a fixação de limites percentuais específicos para cada categoria e a atribuição dos dados a essas categorias com base em seus valores percentuais (TRIOLA, 1999; MAGALHÃES, 2004; BUSSAB; MORETTIN, 2006; FONSECA; MARTINS, 2008).

³⁶ O empreendedorismo e as TICs estão intimamente relacionados. As TICs permitem que os empreendedores criem e desenvolvam novos negócios, ao fornecer ferramentas para a criação de produtos e serviços, automação de processos, acesso a informações e análise de dados. Por outro lado, o empreendedorismo pode ser um impulsionador significativo para o desenvolvimento de novas tecnologias (SOUSA; FALCÃO, 2020).

Afigura-se adequada, uma vez que tal forma de avaliação é frequentemente usada em pesquisas que visam à verificação do desempenho de indivíduos ou organizações em relação a um determinado critério (COHEN, 1988; NORMAN; STREINER, 2008). O critério, como já definido no transcurso deste trabalho, é a presença das TICs nos cursos de Direito do Estado de Alagoas. Tal aferição se deu a partir da verificação das palavras-chave e dos conteúdos dos componentes curriculares. Assim, num primeiro momento, das 33 palavras-chave que serviram como indicadores, calculou-se o primeiro resultado, em termos percentuais.

Posteriormente, dos conteúdos analisados a partir da estrutura curricular dos cursos e das ementas dos componentes curriculares, foi calculado, novamente em formato de percentagem, o quantitativo de disciplinas que contenham elementos das TICs, em relação ao total de componentes ofertados no curso, em um segundo resultado. O primeiro e o segundo resultado foram parciais, sendo a soma dos resultados parciais, dividindo-se a metade, o resultado final da avaliação do PPC.

Nesse passo, define-se: *i*) como “presença mínima”, o resultado, parcial ou final, que obtiver um valor percentual entre 0% e 20%; *ii*) como “presença moderada”, o resultado, parcial ou final, que obtiver um valor percentual entre 21% e 50%; e *iii*) como “presença adequada”, o resultado, parcial ou final, que obtiver um valor percentual acima de 50%, conforme a Figura nº 1:

Figura nº 1 - Índices avaliativos



Fonte: Autor (2023).

Os dados obtidos a partir do questionário disponibilizado virtualmente aos diretores, coordenadores e professores dos cursos de Direito em Alagoas foram analisados, em momento posterior, de maneira conjugada aos dados da análise documental.

3.1 Curso de Direito da IES “A”

O PPC de Direito da IES “A” foi atualizado em 2019. O curso é composto por uma matriz curricular de 4.500 horas, distribuída em dez semestres letivos – cinco anos –, com componentes curriculares teóricos e práticos que visam proporcionar uma formação geral em todas as áreas do Direito, além de preparar os estudantes para o exercício da profissão. A formação ética e humanista é apresentada oficialmente como uma prioridade, visando à formação de conhecimentos em teoria e prática que devem permitir o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva.

O curso tem como objetivo formar profissionais capazes de atuar de forma crítica e reflexiva na área jurídica, com formação técnica, ética e humanística. O PPC descreve as competências e habilidades que o curso espera desenvolver em seus estudantes, incluindo capacidade de argumentação, reflexão crítica, interpretação de normas jurídicas, resolução de conflitos, comunicação e trabalho em equipe.

Apresenta a estrutura curricular do curso, incluindo componentes curriculares obrigatórios e optativos que compõem a matriz curricular. Descreve as metodologias de ensino adotadas pelo curso, incluindo aulas expositivas, seminários, estudos de casos, trabalhos em grupo, entre outras. O curso possui estágios obrigatórios e atividades que visam complementar a formação dos estudantes por meio de experiências práticas e atividades extracurriculares.

O objetivo do curso é formar bacharéis em Direito comprometidos com a ética, a justiça e a responsabilidade social, capazes de atuar na defesa dos direitos humanos, da cidadania e do desenvolvimento sustentável, adaptando-se às mudanças sociais e tecnológicas. A matriz curricular oferece disciplinas que abrangem o conhecimento e a aplicação das leis e normas do ordenamento jurídico brasileiro, bem como as diversas áreas do Direito, respeitando as normas regulamentares pertinentes.

A metodologia de ensino busca promover a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento por meio de atividades como estudos de casos, simulações de julgamentos, debates e aulas expositivas. O curso incentiva a realização de atividades de extensão universitária e pesquisa como forma de enriquecer a formação dos estudantes e contribuir para o desenvolvimento social.

O estágio curricular obrigatório e o TCC são elementos importantes para a formação dos estudantes, segundo o PPC, porquanto o estágio proporciona a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos em sala de aula, enquanto o TCC permite ao estudante

aprofundar-se em temas específicos do Direito, desenvolver sua capacidade de pesquisa e elaboração de trabalhos acadêmicos e apresentar uma contribuição original para o conhecimento jurídico.

A par disso, em verificação acerca das palavras-chave, foram encontradas as seguintes quantidades de ocorrências: “informática”: 0, “eletrônico”: 4, “eletrônica”: 2, “inteligência artificial”: 0, “digital”: 0, “tecnologia”: 7, “*online*”: 0, “*on-line*”: 1, “*software*”: 0, “virtual”: 1, “internet”: 0, “rede mundial de computadores”: 0, “computador”: 0, “ferramentas eletrônicas”: 0, “ferramentas digitais”: 0, “ferramentas virtuais”: 0, “tecnologias da informação e comunicação”: 1, “*ciber*”: 0, “cultura digital”: 0, “sociedade da informação”: 0, “máquinas”: 0, “programação”: 0, “empreendedor”: 0, “empreendedorismo”: 1, “EaD”: 0, “educação a distância”: 0, “*moodle*”: 0, “ambiente virtual de aprendizagem”: 0, “realidade virtual”: 0, “inovação”: 0, “interdisciplinaridade”: 9, “multidisciplinaridade”: 0 e “transdisciplinaridade”: 1.

Ressalta-se que as buscas foram realizadas pelas próprias palavras elencadas e a partir de suas variações, buscando aproveitar eventualmente o enquadramento de palavras formadas pelo mesmo núcleo e significado, a fim de encontrar correspondências. No entanto, o resultado permaneceu inalterado.

Com efeito, de 33 palavras-chave, apenas foram localizadas nove delas (27%), em 27 ocorrências. Embora as palavras-chave definidas, e indicadas, não apareçam frequentemente no texto, é possível encontrar, de forma mínima, informações sobre as TICs no conteúdo curricular do curso de Direito da IES “A”.

Na seção “Estrutura Curricular do Curso” do PPC analisado, apresenta-se um conjunto de informações sobre os componentes curriculares do curso, incluindo suas finalidades e objetivos. Entre essas disciplinas, algumas abordam as TICs, como o “Direito da Propriedade Industrial” – componente eletivo/optativo – e nos “Programas de Extensão Continuada”.

O PPC também detalha a organização do curso, incluindo as atividades complementares, que poderiam ser utilizadas para aprimorar o conhecimento em TIC. Os anexos oferecem informações relevantes, como uma tabela com a carga horária de cada componente curricular do curso, permitindo identificar aquelas que abordam as TICs de forma mais aprofundada, de modo a perceber que a presença de tais elementos é mínima e genérica.

No entanto, apesar da presença de palavras-chave relacionadas às TICs em alguns pontos do documento, especialmente no capítulo “Estrutura Curricular do Curso” e em algumas ementas de disciplinas, é importante ressaltar que a presença dessas palavras-chave

não é necessariamente um indicativo de que o curso contempla adequadamente ou não tais temas.

É necessária uma análise mais detalhada para avaliar como esses temas são tratados ao longo do curso e em cada um dos componentes curriculares, o que não é possível visualizar a partir da análise isolada do PPC, devendo ser complementada com os dados respondidos pelos diretores, coordenadores e professores dos respectivos cursos. Isso será efetuado em todos os PPC analisados.

Em sede de análise documental, verifica-se que as informações sobre as outras palavras-chave estão distribuídas ao longo do documento, com destaque para a oferta de componentes curriculares optativos na modalidade EaD e em AVA, a partir da página 18 – que trata sobre as metodologias de ensino e aprendizagem. Há referência ao uso de TIC como ferramenta para o desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes na página 22, e sobre a importância da ética, da sustentabilidade, da responsabilidade social e da cidadania na formação dos estudantes, nas páginas 25 a 28.

A partir da página 34 do PPC, é possível encontrar uma tabela com a matriz curricular do curso, organizada por períodos. A tabela apresenta todos os componentes curriculares do curso, suas cargas horárias, requisitos e caráter (obrigatórias ou optativas). O documento também descreve em detalhes cada uma das disciplinas, incluindo seus objetivos, conteúdos e metodologias de ensino.

Ressalta-se que há divergências no documento, entre o que consta das páginas 28 a 33 (estrutura do curso, com a divisão dos componentes curriculares por período e respectiva carga horária) e as informações constantes das ementas de cada componente curricular, especialmente quanto à distribuição desses nos períodos e sua caracterização como obrigatória ou eletiva/optativa.

Consta das páginas 32 e 33 do PPC a relação dos componentes curriculares eletivos sem periodização do curso de Direito. Cada um possui carga horária de 36 horas e tem como objetivo aprofundar o conhecimento dos estudantes em áreas específicas do Direito e em outras áreas complementares.

Entre os componentes curriculares oferecidos, encontram-se a História do Direito Brasileiro, que tem como propósito apresentar aos estudantes as origens do Direito no Brasil; o Direito das Crianças e dos Adolescentes, que trata da legislação específica para esse público; o Direito Agrário, que aborda as normas relativas à terra e à agricultura; e Bioética e Biodireito, que versa sobre as implicações jurídicas e éticas em relação aos avanços tecnológicos na área da saúde.

Outros componentes curriculares relevantes são Gênero e Direito, que discute questões de igualdade e equidade de gênero no âmbito jurídico; Medicina Legal, que explora as interações entre a Medicina e o Direito; e Ética Profissional, que promove a reflexão sobre as responsabilidades éticas dos profissionais de Direito.

Entre os componentes curriculares que abrangem áreas complementares ao Direito, destacam-se Economia Política, que fornece conhecimentos em economia para análise de questões jurídicas; e Libras, que proporciona o aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, importante para a comunicação com pessoas surdas.

Tais componentes curriculares eletivos sem periodização são uma oportunidade para os estudantes aprofundarem seus conhecimentos em áreas específicas do Direito e em outras áreas que se relacionam com a prática jurídica.

Ainda, nas páginas 33 e 34, há a definição de alguns componentes curriculares como pré-requisitos, quais sejam: Direito Penal 1 (Teoria Geral), Criminologia, Teoria Geral do Direito Civil, Direito das Obrigações, Teoria da Constituição, Teoria Geral do Processo, Direito de Família, Direito Processual Penal 1, Direito Empresarial 1 e Direito Empresarial 2, os quais fornecem a base teórica necessária em teoria geral e são essenciais para a formação de um jurista completo e qualificado.

Sem uma compreensão robusta e aprofundada desses pré-requisitos, o estudante não terá as ferramentas necessárias para uma análise crítica e a compreensão dos temas avançados discutidos nos componentes curriculares posteriores. É fundamental que o estudante se dedique integralmente a essas matérias para alcançar um entendimento completo dos conceitos e teorias fundamentais que servirão como base para o estudo futuro. A partir da compreensão desses pré-requisitos, o estudante estará preparado para absorver e aplicar os conhecimentos dos componentes curriculares avançados, de forma a obter uma formação jurídica completa e efetiva.

Quanto à distribuição da matriz curricular e à respectiva presença das TICs nas ementas, para melhor visualização segue o Quadro nº 1, com a respectiva análise dos componentes curriculares:

Quadro nº 1 – Componentes curriculares da IES “A”

Período/componentes carga horária	curriculares	–	Presença das TICs
--	---------------------	----------	--------------------------

<p>1º Período: Introdução ao Direito 1 – 72h Sociologia do Direito 1 – 36h Filosofia do Direito 1 – 36h Ciência Política – 36h <u>Metodologia da Pesquisa em Direito</u> – 36h (1) <u>Eletiva 1 – 36h</u> (2) História do Direito – 36h <u>Programa de Extensão Continuada</u> – Projeto 1/Parte 1 – 72h (3)</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Introdução ao Direito 1, Sociologia do Direito 1, Filosofia do Direito 1, Ciência Política e História do Direito. Metodologia da Pesquisa em Direito e Programa de Extensão Continuada: fazem referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p> <p>Eletiva 1: Como não é previamente identificada, é possível que o componente curricular eletivo a ser ofertado contenha elementos das TICs.</p>
<p>2º Período: Introdução ao Direito 2 – 72h Sociologia do Direito 2 – 36h Filosofia do Direito 2 – 36h Teoria da Constituição – 36h Antropologia Jurídica – 36h <u>Eletiva 2 – 36h</u> (4) <u>Programa de Extensão Continuada – Projeto</u> 1/Parte 2 – 72h (5) <u>Evento – Semana Jurídica – 36h</u> (6)</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Introdução ao Direito 2, Sociologia do Direito 2, Filosofia do Direito 2, Teoria da Constituição, e Antropologia Jurídica.</p> <p>Programa de Extensão Continuada e Semana Jurídica: fazem referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p> <p>Eletiva 2: Como não é previamente identificada, é possível que a disciplina eletiva a ser ofertada contenha elementos das TICs.</p>
<p>3º Período: Direitos Humanos Fundamentais – 72h Criminologia – 36h Teoria Geral do Direito Civil – 72h Direito Penal 1 – 72h Teoria Geral do Processo – 72h Organização do Estado – 36h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direitos Humanos Fundamentais, Criminologia, Teoria Geral do Direito Civil, Direito Penal 1, Teoria Geral do Processo e Organização do Estado.</p>

<p>4º Período: Direito Penal 2 – 72h Direito das Obrigações – 72h Direito Processual Penal 1 – 36h Direito Processual Civil 1 – 72h Processo Constitucional – 72h <u>Métodos Adequados de Solução de Conflitos – 36h (7)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Penal 2, Direito das Obrigações, Direito Processual Penal 1, Direito Processual Civil 1 e Processo Constitucional. Métodos Adequados de Solução de Conflitos: faz referência na ementa ao dispor sobre “Mediação e Conciliação <i>On-line</i>”.</p>
<p>5º Período: Direito Processual Civil 2 – 72h Direito Penal 3 – 72h Direito Processual Penal 2 – 36h Contratos – 72h <u>Direito Empresarial 1 – 36h (8)</u> Direito do Trabalho 1 – 72h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Processual Civil 2, Direito Penal 3, Direito Processual Penal 2, Contratos e Direito do Trabalho 1. Direito Empresarial 1: apresenta uma referência direta ao uso das TICs; em sua ementa consta: “contratos eletrônicos, assinatura eletrônica, comércio eletrônico, proteção de dados pessoais e sociedade da informação”.</p>
<p>6º Período: Responsabilidade Civil – 72h Direito Processual Penal 3 – 36h Direito Administrativo 1 – 72h Direito do Trabalho 2 – 72h Direito Empresarial 2 – 36h <u>Direito Processual Civil 3 – 72h (9)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Responsabilidade Civil, Direito Processual Penal 3, Direito Administrativo 1, Direito do Trabalho 2 e Direito Empresarial 2. Direito Processual Civil 3: possui uma referência expressa e direta ao uso das TICs, pois na ementa consta a seguinte descrição: “Utilização de ferramentas e recursos tecnológicos no processo civil”.</p>
<p>7º Período: Direito Tributário 1 – 36h Direito do Consumidor – 36h Direito Processual Penal 4 – 36h Processo do Trabalho 1 – 36h Direito de Família – 72h Direito Administrativo 2 – 36h Estágio de Prática Jurídica – Civil – 36h Direito Financeiro e Orçamentário 1 – 36h Direito Ambiental e Urbanístico 1 – 36h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Tributário 1, Direito do Consumidor, Direito Processual Penal 4, Processo do Trabalho 1, Direito de Família, Direito Administrativo 2, Estágio de Prática Jurídica – Civil e Direito Financeiro e Orçamentário 1, Direito Ambiental e Urbanístico 1.</p>

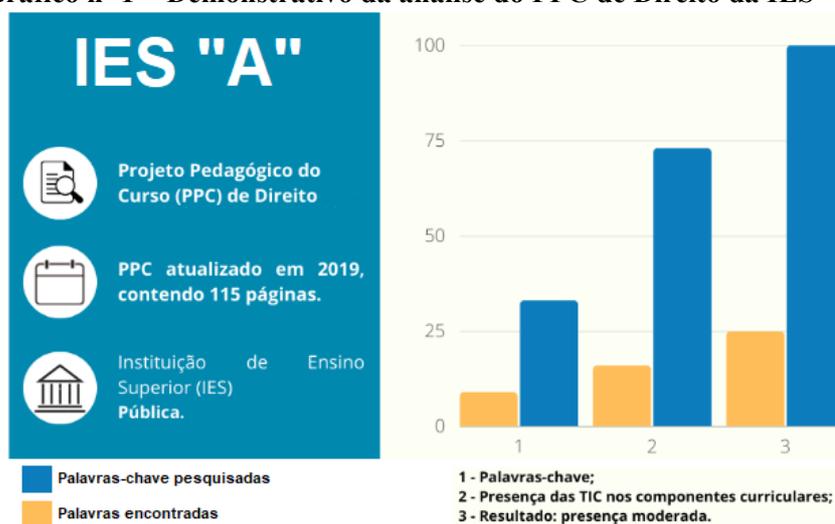
<p>8º Período: Direito Administrativo 3 – 36h Direito Financeiro e Orçamentário 2 – 36h Direito Cambial e Contratos Empresariais – 72h Estágio de Prática Jurídica – Trabalhista – 36h Estágio de Prática Jurídica – Penal – 36h Direito Internacional 1 – 36h <u>Direito Tributário 2 – 36h (10)</u> Direito Ambiental e Urbanístico 2 – 36h Processo do Trabalho 2 – 36h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Administrativo 3, Direito Financeiro e Orçamentário 2, Direito Cambial e Contratos Empresariais, Estágio de Prática Jurídica – Trabalhista, Estágio de Prática Jurídica – Penal, Direito Internacional 1, Direito Ambiental e Urbanístico 2 e Processo do Trabalho 2. Direito Tributário 2 – aborda aspectos de conteúdo relacionados às TICs, especificamente ao tratar sobre a penhora <i>online</i> (BacenJud).</p>
<p>9º Período: Direito Internacional 2 – 36h Direito Falimentar – 36h Estágio da Prática Jurídica – Escritório Modelo 1 – 72h Direitos Reais – 72h Direito Penitenciário e Execução Penal – 36h <u>Metodologia do TCC – 36h (11)</u> <u>Programa de Extensão Continuada – Projeto 2/Parte 1 – 72h (12)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Internacional 2, Direito Falimentar, Estágio da Prática Jurídica – Escritório Modelo 1, Direitos Reais e Direito Penitenciário e Execução Penal. Metodologia do TCC e Programa de Extensão Continuada: fazem referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p>
<p>10º Período: Direito da Seguridade Social – 36h Estágio de Prática Jurídica – Escritório Modelo 2 – 72h Direito Penal 4 – 36h Direito das Sucessões – 36h <u>Programa de Extensão Continuada – Projeto 2/Parte 2 - 72h (13)</u> <u>Evento – Jornadas Jurídicas de Direitos Transindividuais – 56h (14)</u> <u>TCC – 52h (15)</u> <u>Atividades Acadêmicas, Científico-Culturais Complementares – 200h (16)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito da Seguridade Social, Estágio de Prática Jurídica – Escritório Modelo 2, Direito Penal 4 e Direito das Sucessões. Programa de Extensão Continuada, Jornadas Jurídicas de Direitos Transindividuais, TCC e Atividades complementares: fazem referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p>

Dos 73 componentes curriculares previstos, apenas 16 dispõem de conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente – em vários casos de forma abstrata – com as TICs, o que corresponde a 22% das disciplinas ofertadas.

De acordo com o PPC, os componentes curriculares optativos podem variar a cada período letivo, segundo a disponibilidade de professores e a demanda dos estudantes. Portanto, a lista pode sofrer alterações ao longo do tempo, mantendo esse percentual ou diminuindo, a depender do componente curricular ofertado.

A análise sobre o PPC do curso de Direito da IES “A” mostra a presença de poucas palavras-chave acerca dos elementos relacionadas às TICs, abordando, nas ementas dos componentes curriculares, dada a grande quantidade de disciplinas e atividades ofertadas, quantitativo mediano quanto às disposições acerca das TICs, ao menos em termos documentais, para fins de efetiva formação acerca de temas afetos às influências das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico, apresentando-se como contemplador de elementos das TICs de forma moderada, conforme o Gráfico nº 1.

Gráfico nº 1 – Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “A”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em azul, no item 1, a ilustração corresponde ao número total de palavras-chave pesquisadas (33); em amarelo, no mesmo item, a quantidade de palavras encontradas (nove). No item 2, em azul, a quantidade de componentes curriculares ofertados pela IES (73), conforme a matriz curricular; em amarelo, no mesmo item, os que possuem informações correlacionadas com as TIC (16), conforme disposto no Quadro nº 1. Por último, o item 3 representa o resultado da avaliação, da forma em que estabelecida no início desta seção, em termos percentuais: em azul, o total (100%), e em amarelo, o percentual atingido (24,5%).

O PPC analisado revelou uma escassa utilização de termos-chave relacionados às TICs. Embora o curso possua uma grande quantidade de componentes curriculares e atividades, a quantidade de informações acerca das TICs é mediana, pelo menos em termos documentais. Essa falta de conteúdo pode prejudicar a efetiva formação dos estudantes em temas relevantes relacionados à influência das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico. Como demonstrado no Gráfico nº 1, a análise sugere que o curso contempla elementos das TICs de forma moderada.

3.2 Curso de Direito da IES “B”

O objetivo do PPC de Direito do *Campus* Arapiraca da IES “B” é formar bacharéis em Direito, de forma generalista, com conhecimentos técnicos, humanísticos e éticos, capacitados para desenvolver atividades jurídicas, jurisdicionais, extrajudiciais e administrativas. O curso é estruturado em uma matriz curricular que inclui componentes curriculares obrigatórios, complementares e optativos, além de atividades de extensão e pesquisa.

O PPC, datado de 2017, estabelece que a carga horária total do curso é de 4.400 horas, distribuídas em dez semestres letivos. Cada semestre letivo tem a duração de cem dias letivos, sendo a duração total do curso de cinco anos.

O PPC aborda a importância das TICs na formação dos estudantes e destaca o papel destas na democratização do acesso à informação e na ampliação das possibilidades de atuação profissional dos futuros bacharéis em Direito, mas apenas indiretamente. Cinge-se ao comprometimento de fornecer recursos tecnológicos adequados e incentivar a formação continuada dos professores e estudantes.

O PPC também destaca a importância da formação humanística e crítica dos estudantes, capacitando-os a atuar de forma responsável e reflexiva na sociedade, bem como a necessidade de estabelecer parcerias com a comunidade e outras instituições para ampliar a formação dos estudantes e promover ações de cunho social.

O documento apresenta diretrizes para a implementação do curso, abrangendo desde a estrutura física e pedagógica até a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, enfatizando a participação ativa dos estudantes, professores e técnicos administrativos no processo de construção e aprimoramento do curso, com o objetivo de formar profissionais éticos, competentes e comprometidos com a sociedade.

A menção explícita a componentes curriculares ou atividades relacionadas às TICs é pouco presente, mas é possível verificar referências implícitas que podem ser identificadas

por meio de uma análise mais aprofundada das ementas e atividades propostas em cada um deles.

Ao examinar o PPC, é possível constatar que as TICs são trabalhadas, ainda que indiretamente, principalmente no que se refere à sua utilização e aplicação no processo de ensino e aprendizagem, bem como na pesquisa acadêmica. O documento destaca a importância do desenvolvimento de competências tecnológicas pelos estudantes, assim como do uso de recursos tecnológicos para acompanhar as atividades acadêmicas, tais como a disponibilização de materiais didáticos em AVA e a utilização de plataformas de EaD.

O PPC destaca a necessidade de atualização dos professores, o que importa na possibilidade de incorporação das inovações tecnológicas no processo de ensino e promoção da pesquisa acadêmica nessa área.

A análise das palavras-chave indicadas revela as seguintes quantidades de ocorrências: “informática”: 0, “eletrônico”: 6, “eletrônica”: 28 “inteligência artificial”: 0, “digital”: 19, “tecnologia”: 8, “*online*”: 1, “*on-line*”: 2, “*software*”: 0, “virtual”: 0, “internet”: 0, “rede mundial de computadores”: 0, “computador”: 0, “ferramentas eletrônicas”: 0, “ferramentas digitais”: 0, “ferramentas virtuais”: 0, “tecnologias da informação e comunicação”: 0, “*ciber*”: 0, “cultura digital”: 0, “sociedade da informação”: 0, “máquinas”: 0, “programação”: 1, “empreendedor”: 0, “empreendedorismo”: 1, “EaD”: 0, “educação a distância”: 0, “*moodle*”: 0, “ambiente virtual de aprendizagem”: 0, “realidade virtual”: 0, “inovação”: 0, “interdisciplinaridade”: 3, “multidisciplinaridade”: 0 e “transdisciplinaridade”: 0.

Ressalta-se que as buscas foram realizadas pelas próprias palavras elencadas e a partir de suas variações, buscando aproveitar eventualmente o enquadramento de palavras formadas pelo mesmo núcleo e significado, a fim de encontrar correspondências. No entanto, o resultado permaneceu inalterado.

De 33 palavras-chave, apenas foram localizadas nove delas (27%), em 69 ocorrências. Embora as palavras-chave definidas, e indicadas anteriormente, não apareçam frequentemente no texto, é possível encontrar, de forma mínima, informações sobre as TICs no conteúdo curricular do curso de Direito da IES “B”, uma vez que, por exemplo, a palavra-chave “digital”, embora apresente 19 ocorrências, bem como a palavra-chave “eletrônica”, que apresenta 28 ocorrências, são mencionadas, em sua quase totalidade, no contexto de fontes de pesquisa em revistas digitais, de textos colacionados como referências nas ementas dos componentes curriculares.

Destaque-se que, embora poucas das palavras-chave indicadas apareçam no documento analisado, algumas delas, de notável relevância, não são mencionadas explicitamente no PPC, apenas podendo inferir-se por seu contexto, ou seja, de forma indireta.

Por exemplo, a palavra “inteligência artificial” não é mencionada diretamente, mas é abordada implicitamente em componentes curriculares como “Direito Eletrônico e Novas Tecnologias”. Por outro lado, a palavra “tecnologia” é abordada em seções específicas que tratam da utilização de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, devendo ser registrado que chama a atenção o fato de a palavra-chave “tecnologias da informação e comunicação” ou a sua respectiva sigla TIC não aparecer no texto do PPC.

A partir da página 19 do documento, é possível encontrar uma tabela, sucinta e objetiva, com a matriz curricular do curso, organizada por períodos, apresentando todos os componentes curriculares do curso e suas cargas horárias.

Na página 22 do PPC, consta a relação dos componentes curriculares eletivos: Direito Agrário, Auditoria e Controladoria Pública, Biodireito e Bioética, Direito da Propriedade Intelectual, Direito Econômico, Direito e Desenvolvimento, Direito Urbanístico, Políticas Públicas, Português Instrumental, Tutela Coletiva de Direitos, Libras, Empreendedorismo Jurídico, e Direito Digital, todas com carga horária de quarenta horas.

A partir da análise de suas respectivas ementas, apenas duas apresentam conteúdos que se relacionam com as TICs: Biodireito e Bioética, ao tratar de aspectos relacionados à biotecnologia, e Direito da Propriedade Intelectual, ao versar sobre proteção de novas tecnologias, informação tecnológica e transferência de tecnologia.

Como já assentado, no documento ora analisado é possível encontrar uma tabela com a matriz curricular do curso, organizada por períodos, conforme o Quadro nº 2, com a respectiva análise dos componentes curriculares:

Quadro nº 2 – Componentes curriculares da IES “B”

Período/componentes curriculares – carga horária	Presença das TICs
---	--------------------------

<p>1º Período: História do Direito – 40h Sociologia Geral – 40h Economia Política – 40h Psicologia Jurídica – 40h Ciência Política – 80h <u>Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico – 40h (1)</u> Introdução ao Estudo do Direito I – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: História do Direito, Sociologia Geral, Economia Política, Psicologia Jurídica, Ciência Política e Introdução ao Estudo do Direito I. Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico: faz referência ao uso das TICs ao tratar dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa científica, incluindo o uso de TIC para a realização de pesquisas, coleta de dados e análise de informações.</p>
<p>2º Período: Filosofia Geral – 40h Teoria Geral do Direito Civil – 80h Teoria dos Direitos Humanos – 40h Antropologia Jurídica – 40h Introdução ao Estudo do Direito II – 80h Direito Constitucional I – 80h Criminologia – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>3º Período: Teoria Geral do Processo – 80h Direito das Obrigações – 80h Direito Penal I – 80h Direito Internacional Público e Privado – 80h Direito Constitucional II – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>4º Período: Direito dos Contratos I – 40h Direito Penal II – 80h Direito Administrativo I – 80h Direito Constitucional III – 80h <u>Direito Processual Civil I – 80h (2)</u> Direito Ambiental – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito dos Contratos, Direito Penal II, Direito Administrativo I, Direito Constitucional III e Direito Ambiental. Direito Processual Civil I: faz referência ao processo eletrônico.</p>
<p>5º Período: Direito dos Contratos II – 80h Direito Penal III – 80h Direito Administrativo II – 80h Direito Processual Civil II – 80h Direito Constitucional IV – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>

<p>6º Período: Responsabilidade Civil – 40h Direito Penal IV – 80h Direito Processual Civil III – 80h Direito Processual Penal I – 80h Direito Administrativo III – 80h Direito Financeiro – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>7º Período: Direitos Reais – 80h Direito do Trabalho I – 80h Direito Processual Penal II – 80h Direito Empresarial I – 80h Direito Tributário I – 80h Prática Cível – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>8º Período: Direito Empresarial II – 80h Direito de Família – 80h Direito do Trabalho II – 80h Filosofia do Direito – 40h Direito Tributário II – 80h Prática Penal – 40h Prática de Mediação e Arbitragem – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>9º Período: <u>TCC I – 40h (3)</u> Direito das Sucessões – 40h Direito do Consumidor – 40h Sociologia do Direito – 40h Direito Processual do Trabalho – 80h Estágio Supervisionado I – 80h <u>Eletiva – 40h (4)</u> <u>Eletiva – 40h (5)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito das Sucessões, Direito do Consumidor, Sociologia do Direito, Direito Processual do Trabalho e Estágio Supervisionado I (NPJ). TCC I: faz referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas. Eletivas: Como não são previamente identificadas, é possível que as disciplinas eletivas a serem ofertadas contenham elementos das TICs.</p>

<p>10º Período: Direito Eleitoral – 40h Direito da Criança e do Adolescente – 40h Direito da Seguridade Social – 40h Ética Profissional – 40h <u>TCC II – 40h (6)</u> Prática Trabalhista – 40h Estágio Supervisionado II (NPJ – Núcleo de Prática Jurídica) – 80h <u>Eletiva – 40h (7)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Eleitoral, Direito da Criança e do Adolescente, Direito da Seguridade Social, Ética Profissional, Prática Trabalhista e Estágio Supervisionado II (NPJ).</p> <p>TCC II: faz referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p> <p>Eletiva: Como não é previamente identificada, é possível que a disciplina eletiva a ser ofertada contenha elementos das TICs.</p>
--	---

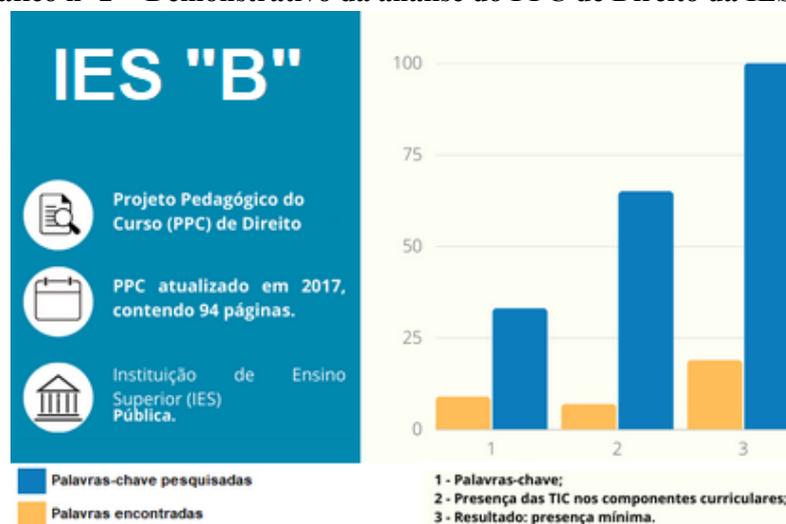
Fonte: PPC de Direito da IES “B” (2017).

Dos 65 componentes curriculares previstos, apenas sete dispõem de conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente – em vários casos, de forma abstrata – com as TICs, o que corresponde a 11% dos componentes curriculares ofertados.

Como comumente visto, de acordo com os PPCs analisados, os componentes curriculares optativos podem variar a cada período letivo, de acordo com a disponibilidade de professores e a demanda dos estudantes. Portanto, a lista acima pode sofrer alterações ao longo do tempo, mantendo esse percentual ou diminuindo, a depender do componente curricular ofertado.

A avaliação do PPC do curso de Direito da IES “B” evidencia uma limitada utilização de palavras-chave relacionadas às TICs. As ementas dos componentes curriculares apresentam uma abordagem muito discreta em relação às disposições sobre TIC, pelo menos no que se refere à documentação oficial, de modo a concluir que o PPC considera minimamente os aspectos das TICs, conforme o Gráfico nº 2.

Gráfico nº 2 – Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “B”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em azul, no item 1, a ilustração corresponde ao número total de palavras-chave pesquisadas (33); em amarelo, no mesmo item, a quantidade de palavras encontradas (nove). No item 2, em azul, a quantidade de componentes curriculares ofertados pela IES (65), conforme a matriz curricular; em amarelo, no mesmo item, os que possuem informações correlacionadas com as TIC (sete), conforme disposto no Quadro nº 2. Por último, o item 3 representa o resultado da avaliação, da forma estabelecida no início desta seção, em termos percentuais: em azul, o total (100%), e em amarelo, o percentual atingido (19%).

O PPC analisado indica uma escassa utilização de termos-chave relacionados às TICs. As ementas dos componentes curriculares apresentam uma abordagem muito discreta em relação às disposições sobre TIC, ao menos no que se refere à documentação oficial. Como resultado, conclui-se que o PPC considera minimamente os aspectos das TICs. Esse cenário pode afetar negativamente a formação dos estudantes em temas relevantes relacionados à influência das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

3.3 Curso de Direito da IES “C”

O PPC do curso de Direito da IES “C”, atualizado em 2018, apresenta as diretrizes e os objetivos do curso, as competências e habilidades que se espera que os estudantes desenvolvam ao longo do curso, a estrutura curricular, as metodologias de ensino e avaliação, as atividades complementares e a organização do estágio supervisionado e do TCC.

O curso de Direito compreende uma matriz curricular de 3.700 horas, distribuídas em dez semestres letivos – cinco anos –, dividindo-se tal carga horária em Eixo de Formação Fundamental (640 horas), Eixo de Formação Profissional (2.520 horas), Eixo de Formação Prática (140 horas), Estágio Obrigatório Supervisionado (NPJ) (duzentas horas) e Atividades Complementares (duzentas horas).

Entre os principais aspectos do PPC estão os objetivos do curso, que visa formar profissionais aptos a atuar no mercado de trabalho com conhecimento teórico e prático, ética e responsabilidade social. Além disso, busca formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade e capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Entre as competências e habilidades, o curso busca desenvolver a capacidade de analisar e interpretar normas jurídicas, de argumentar de forma coerente e fundamentada, de identificar problemas jurídicos e de propor soluções adequadas.

Quanto ao ensino, o curso utiliza diversas metodologias, tais como aulas expositivas, estudos de caso, simulações, debates, atividades práticas, entre outras. No tocante à avaliação, tem-se que deve ser realizada de forma contínua, durante todo o semestre, e leva em conta o desempenho em atividades individuais e em grupo, trabalhos escritos, provas etc.

O documento analisado detalha a realização de atividades complementares, tais como participação em congressos, seminários e grupos de pesquisa e estágios extracurriculares, além de abordar de forma detalhada as disposições acerca do estágio supervisionado; este é obrigatório e tem como objetivo proporcionar aos estudantes a vivência prática do exercício das profissões jurídicas, em escritórios, órgãos públicos, empresas e outras instituições.

Dispõe, também, sobre o TCC, o qual consiste numa atividade obrigatória e tem como objetivo incentivar o estudante a desenvolver habilidades de pesquisa e produção acadêmica, além de contribuir para a produção de conhecimento na área do Direito.

Durante a análise, foram identificadas informações relevantes acerca do uso de TIC no curso. Nas páginas 84 e 85 do PPC, há uma seção específica para tratar sobre a temática. A IES tem um sistema próprio de TIC, que envolve tanto a parte da metodologia de ensino, enquanto ferramenta de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, quanto as questões administrativas.

Em tabela localizada nas páginas já referidas, o PPC elenca a utilização das seguintes ferramentas de TIC: *site* da IES, portal acadêmico, jornal de circulação interna, cartazes nos quadros de avisos, correspondência eletrônica ou via correios, reuniões periódicas com representantes do corpo de professores, estudantes e técnico-administrativo, reuniões periódicas com representantes da comunidade, meios de comunicação de massa (jornais,

revistas, televisão, rádio e *sites* diversos) e ouvidoria, as quais são disponibilizadas para o público interno e/ou externo.

Na verificação das palavras-chave, foram encontradas as seguintes quantidades de ocorrências: “informática”: 1, “eletrônico”: 10, “eletrônica”: 1, “inteligência artificial”: 0, “digital”: 2, “tecnologia”: 15, “*online*”: 2, “*on-line*”: 1, “*software*”: 3, “virtual”: 1, “internet”: 5, “rede mundial de computadores”: 0, “computador”: 16, “ferramentas eletrônicas”: 0, “ferramentas digitais”: 0, “ferramentas virtuais”: 0, “tecnologias da informação e comunicação”: 4, “*ciber*”: 0, “cultura digital”: 0, “sociedade da informação”: 2, “máquinas”: 0, “programação”: 2, “empreendedor”: 1, “empreendedorismo”: 0, “EaD”: 0, “educação a distância”: 2, “*moodle*”: 0, “ambiente virtual de aprendizagem”: 0, “realidade virtual”: 0, “inovação”: 3, “interdisciplinaridade”: 11, “multidisciplinaridade”: 0 e “transdisciplinaridade”: 0.

Ressalta-se que as buscas foram realizadas pelas próprias palavras elencadas e a partir de suas variações, buscando aproveitar eventualmente o enquadramento de palavras formadas pelo mesmo núcleo e significado, a fim de encontrar correspondências. No entanto, o resultado permaneceu inalterado.

Das 33 palavras-chave, foram localizadas 18 delas (54,5%), em 82 ocorrências. A quantidade de palavras-chave encontradas demonstra uma presença mais elevada de elementos relacionados às TICs no PPC em estudo.

Nesse particular, observa-se que o PPC aborda, direta ou indiretamente, a presença das TICs para o ensino e aprendizagem, na necessidade de formação de professores para o uso de tecnologias, no incentivo à pesquisa e inovação tecnológica na área do Direito, com ênfase em temas como proteção de dados, segurança cibernética e direito digital, na abordagem de temas como direito autoral, propriedade intelectual e crimes digitais, na utilização de ferramentas digitais para a organização do curso e da vida acadêmica, como: *e-mail* institucional, portal acadêmico, sistema de gestão de documentos, entre outros, na valorização da interdisciplinaridade e da multidisciplinaridade, incentivando a formação de parcerias e colaborações com outras áreas do conhecimento que possam contribuir para o avanço tecnológico no campo do Direito, além de trazer disposições acerca do fomento à cultura digital e à compreensão da sociedade da informação, bem como incentivos ao empreendedorismo e ao desenvolvimento de negócios inovadores no campo do Direito, com ênfase em *startups* e empresas de base tecnológica.

A matriz curricular do curso de Direito da IES “C” pode ser encontrada a partir da página 119, em tabela que apresenta os componentes curriculares distribuídos por período e as

respectivas cargas horárias semanal e total. Destaca-se que, ao contrário dos PPCs estudados até o momento, em que as matrizes curriculares trazem já em seu bojo a previsão de componentes curriculares eletivos/optativos, a matriz curricular do curso de Direito da IES “C” é “fechada”, ou seja, completa, com componentes curriculares fixos, o que não significa dizer que inexistem disciplinas eletivas, já que estão elas dispostas, no ementário, a partir da página 214 do documento ora estudado.

São apenas dois os componentes curriculares eletivos previstos no PPC: Laboratório de Prática Tributária e Meios Alternativos de Solução de Conflitos: conciliação, mediação e arbitragem, ambos com carga horária total de quarenta horas. Destaca-se que, pela leitura das respectivas ementas, nenhum dos componentes curriculares eletivos aborda aspectos relacionados às TICs.

Quanto à matriz curricular, para uma melhor visualização, segue o Quadro nº 3, com a respectiva análise dos componentes curriculares:

Quadro nº 3 – Componentes curriculares da IES “C”

Período/componentes curriculares – carga horária	Presença das TICs
<p>1º Período: Introdução ao Estudo do Direito I – 80h Filosofia Geral e Jurídica – 80h História do Direito – 40h Fundamentos das Ciências Sociais (Introdução à Sociologia e à Antropologia) – 40h Português Forense – 40h <u>Metodologia da Pesquisa Jurídica – 40h (1)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Introdução ao Estudo do Direito I, Filosofia Geral e Jurídica, História do Direito, Fundamentos das Ciências Sociais (Introdução à Sociologia e à Antropologia) e Português Forense. Metodologia da Pesquisa Jurídica: faz referência ao uso das TICs ao tratar dos métodos e técnicas utilizados na pesquisa científica, incluindo o uso de TIC para a realização de pesquisas, coleta de dados e análise de informações.</p>
<p>2º Período: Introdução ao Estudo do Direito II – 80h Teoria Geral da Constituição e Hermenêutica Constitucional – 80h Sociologia das Instituições Jurídicas – 40h Psicologia Jurídica – 40h Teoria do Estado Democrático – 40h Criminologia – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>

<p>3º Período: Direito Constitucional I (Direitos e Garantias Fundamentais) – 80h Direito Penal I (Teoria Geral do Direito Penal) – 80h Direito Civil I (Teoria Geral do Direito Civil) – 80h Teoria Geral do Processo – 80h Direito Ambiental – 40h Direito Internacional Público – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>4º Período: Direito Constitucional II – 80h Direito Penal II (Teoria da Pena) – 80h Direito Civil II (Teoria Geral das Obrigações) – 80h Direito Individual do Trabalho – 80h <u>Direito Processual Civil I (Processo de Conhecimento) – 80h (2)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Constitucional II, Direito Penal II (Teoria da Pena), Direito Civil II (Teoria Geral das Obrigações) e Direito Individual do Trabalho. Direito Processual Civil I: faz menção à prova documental e meios eletrônicos.</p>
<p>5º Período: Direito Penal III (Parte Especial) – 80h <u>Direito Civil III (Contratos) – 80h (3)</u> Direito Tutelar e Coletivo do Trabalho – 80h Direito Processual Civil II (Processo de Conhecimento) – 80h Direito das Relações de Consumo – 40h Direito Constitucional III – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Penal III (Parte Especial), Direito Tutelar e Coletivo do Trabalho, Direito Processual Civil II (Processo de Conhecimento), Direito das Relações de Consumo e Direito Constitucional III. Direito Civil III (Contratos): faz menção aos contratos eletrônicos.</p>
<p>6º Período: Direito Penal IV (Parte Especial) – 80h <u>Direito Civil IV (Direito de Família, Bioética e Biodireito) – 80h (4)</u> Direito Processual Penal I – 80h <u>Direito Processual Civil III (Processo de Execução) – 80h (5)</u> Direito Processual do Trabalho – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Penal IV (Parte Especial), Direito Processual Penal I, Direito Processual Civil III (Processo de Execução) e Direito Processual do Trabalho. Direito Civil IV (Direito de Família, Bioética e Biodireito): faz menção aos aspectos tecnológicos da bioética e do biodireito. Direito Processual Civil III (Processo de Execução): aborda tema relativo às TICs, ao tratar sobre a penhora <i>online</i>.</p>

<p>7º Período: Direito Empresarial I – 80h <u>Direito Tributário I – 80h (6)</u> Direito Processual Penal II – 80h <u>Direito Internacional Privado – 40h (7)</u> Laboratório de Prática Forense Trabalhista – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Empresarial I, Direito Processual Penal II e Laboratório de Prática Forense Trabalhista – 40h. Direito Tributário I: faz menção a tributação do comércio eletrônico. Direito Internacional Privado: faz menção aos contratos eletrônicos internacionais de consumo.</p>
<p>8º Período: Direito Empresarial II – 80h Direito Administrativo I – 80h Direito Civil VI (Direito das Coisas) – 80h Direito Tributário II – 40h Direito Processual Penal III – 40h Laboratório de Prática Forense Penal – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>9º Período: Direito Administrativo II – 40h Direito Da Infância e da Juventude – 40h Direito Civil VII (Responsabilidade Civil) – 40h Direito Eleitoral – 40h <u>Prática de TCC – 40h (8)</u> <u>Laboratório de Prática Forense Civil – 60h (9)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Administrativo II, Direito da Infância e da Juventude, Direito Civil VII (Responsabilidade Civil) e Direito Eleitoral. Prática de TCC: faz referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas. Laboratório de Prática Forense Civil: faz referência ao estudo do processo judicial eletrônico.</p>

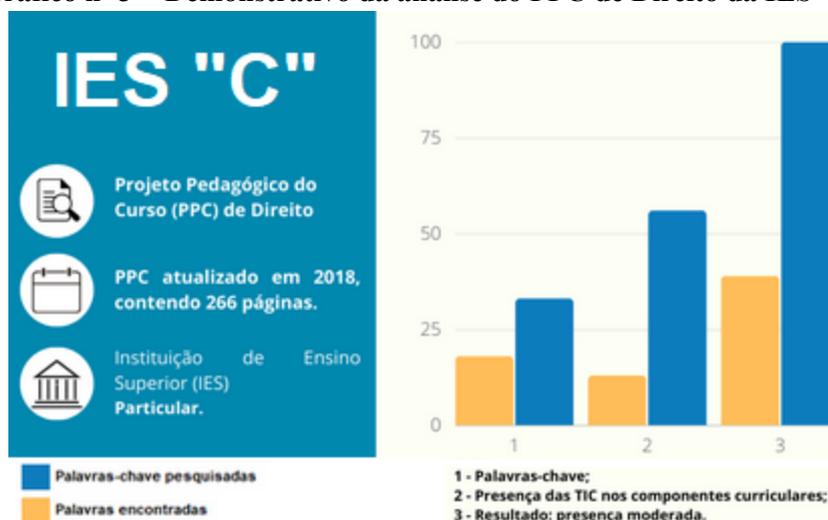
<p>10º Período: Estágio Obrigatório Supervisionado (Prática Real e Prática de Conciliação, Mediação e Arbitragem) – 200h <u>Temas de Direito Contemporâneo I – 40h (10)</u> <u>Temas de Direito Contemporâneo II – 40h (11)</u> <u>Atividades Complementares – 200h (12)</u> <u>TCC (13)</u></p>	<p>Não há menção às TICs no componente curricular: Estágio Obrigatório Supervisionado (Prática Real e Prática de Conciliação, Mediação e Arbitragem). Temas de Direito Contemporâneo I: faz referência ao estudo do governo eletrônico. Temas de Direito Contemporâneo I e II: são componentes mais genéricos e abertos, que comportam discussões contemporâneas envolvendo as TICs. TCC: faz referência indiretamente ao uso de TIC, de forma genérica e dispersa no texto do PPC, como uma ferramenta para a realização de pesquisas, como o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados ou outras temáticas relacionadas.</p>
---	---

Fonte: PPC de Direito da IES “C” (2018).

Dos 56 componentes curriculares previstos, apenas 13 dispõem de conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente – em vários casos, de forma abstrata – com as TICs, o que corresponde a 23% dos componentes curriculares ofertados.

Em resumo, a avaliação do PPC do curso de Direito da IES “B” evidencia uma utilização ampla de palavras-chave. No entanto, no tocante às ementas dos componentes curriculares, observa-se que apresentam uma abordagem mediana em relação às disposições sobre TIC, pelo menos no que se refere à documentação oficial, de modo a concluir que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs, conforme o Gráfico nº 3.

Gráfico nº 3 – Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “C”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em azul, no item 1, a ilustração corresponde ao número total de palavras-chave pesquisadas (33); em amarelo, no mesmo item, a quantidade de palavras encontradas (18). No item 2, em azul, a quantidade de componentes curriculares ofertados pela IES (56), conforme a matriz curricular; em amarelo, no mesmo item, os que possuem informações correlacionadas com as TICs (13), conforme disposto no Quadro nº 3. Por último, o item 3 representa o resultado da avaliação, da forma estabelecida no início desta seção, em termos percentuais: em azul, o total (100%), e em amarelo, o percentual atingido (39%).

O PPC analisado evidencia uma ampla utilização de palavras-chave. No entanto, ao analisar as ementas dos componentes curriculares, observa-se uma abordagem mediana em relação às disposições sobre TIC, ao menos no que se refere à documentação oficial. A conclusão é que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs. Essa situação pode afetar a formação dos estudantes em temas relevantes relacionados à influência das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

3.4 Curso de Direito da IES “D”

O PPC do curso de Direito da IES “D” é, dos PPCs analisados, o mais atual (2021). O documento apresenta informações detalhadas sobre o curso, incluindo sua visão geral, objetivos e metas, estrutura curricular, atividades práticas e avaliação dos estudantes, entre outros aspectos.

O curso adota uma abordagem integrada e multidisciplinar, que combina teoria e prática, com ênfase na formação de profissionais éticos e competentes. O PPC estabelece uma relação de proximidade e cooperação com a comunidade e a sociedade em geral, por meio de atividades de extensão, pesquisa e promoção de eventos.

O curso tem uma carga horária total de 4.320 horas, distribuídas ao longo de dez semestres, com cinco anos de duração. A estrutura curricular do curso inclui o Núcleo de Formação Fundamental, que engloba componentes curriculares propedêuticos; o Núcleo de Formação Profissional, que abrange componentes curriculares específicos do Direito, de cunho técnico, científico e profissionalizante; o Núcleo de Estudos Avançados, que tem como objetivo aprofundar os conhecimentos adquiridos no Núcleo de Formação Profissional, por meio de componentes curriculares optativos em diversas áreas do Direito; e o NPJ, que inclui atividades como estágio supervisionado, assistência jurídica gratuita à população carente, participação em júris simulados, práticas em escritórios modelo, entre outras atividades práticas.

As atividades complementares também fazem parte da estrutura curricular do curso e incluem componentes curriculares eletivos, seminários, congressos, palestras, intercâmbios, entre outras atividades que complementam a formação do estudante. O TCC é obrigatório para todos os estudantes e consiste num trabalho acadêmico individual sobre um tema escolhido pelo próprio estudante, sob a orientação de um professor.

O objetivo do curso é formar profissionais capacitados e éticos, que possam atuar em diferentes áreas do Direito, com uma base geral teórica e prática, e uma visão crítica e multidisciplinar da sociedade e do mundo contemporâneo.

A estrutura do curso inclui componentes curriculares obrigatórios e optativos, bem como estágios em áreas variadas, tais como escritórios de advocacia, empresas e órgãos públicos. Os estudantes têm a oportunidade de participar de projetos de pesquisa e extensão, além de eventos e palestras relevantes para a área. A avaliação é contínua e cumulativa, levando em conta a participação nas aulas e a realização de trabalhos, provas e testes, visando à verificação das competências e habilidades previstas no PPC.

O curso também visa estabelecer uma proximidade com a comunidade e a sociedade em geral, promovendo atividades de extensão, como atendimentos jurídicos gratuitos e eventos relevantes para a área.

O PPC é bem estruturado, abordando diversos temas relacionados às TICs, com seções específicas, inclusive para tratar sobre o uso das TICs, metodologias ativas de aprendizagem, utilização de recursos tecnológicos e AVA, com sistema próprio da IES.

Nas páginas 58 e 143/144, há uma exposição pormenorizada acerca da utilização de metodologias ativas de aprendizagem, suas inovações e recursos tecnológicos no curso. O PPC aborda a utilização dos sistemas Magister e Pergamum, AVA da própria IES, para a administração de conteúdos no formato digital e híbrido, como se percebe a partir da página 150. Interessante mencionar que o PPC dispõe sobre os componentes curriculares que serão ofertados na modalidade *online* e os que serão ministrados de forma híbrida.

Na página 147, consta a relação dos componentes curriculares ofertados na modalidade *online*: Filosofia e Cidadania (1º período), Fundamentos Antropológicos e Sociológicos (2º período), Metodologia Científica (3º período), Direito Internacional (4º período), Crimes em Espécie I (5º período), Direito Empresarial (6º período), Direito do Trabalho I (7º período) e Direito Ambiental (8º período), todos com oitenta horas.

Os componentes curriculares oferecidos na modalidade híbrida, por seu turno, encontram-se na página 148: Linguagem Jurídica e Hermenêutica (1º período), Ciência Política e Teoria Geral do Estado (2º período), Responsabilidade Civil e Consumerista (3º período), Direitos Reais (5º período), Impugnação das Decisões Judiciais (5º período) e Crimes em Espécie II (6º período), todos, do mesmo modo, com oitenta horas. Dos componentes relacionados, quanto ao conteúdo, apenas a Metodologia Científica apresenta relação com as TICs.

No que toca aos componentes curriculares optativos, vê-se, a partir da página 137, que são ofertadas nessa modalidade: Libras, Direito Ambiental, Relações Étnico-Raciais, Direito da Criança e do Adolescente, Procedimentos Especiais e Juizados, Legislação Penal Especial, Tributos em Espécie, História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Bioética e Biodireito, Direito Portuário, Direito Eletrônico, Direito Econômico, Empreendedorismo, Tutela dos Vulneráveis, Direito Agrário, Execução Penal, Direito Eleitoral, Criminologia, Tutela Difusa e Coletiva e Processo Tributário, das quais apenas três apresentam conteúdos específicos relacionados às temáticas afetas ao Direito e às TICs: Bioética e Biodireito, Direito Eletrônico e Empreendedorismo.

Destaca-se a existência de um Departamento específico de Tecnologia e Informação. De todos os PPCs analisados, chama atenção que a IES é a única a ter em seus quadros apenas professores com titulação de Mestre e Doutor, conforme consta das páginas 170/171.

Na busca por palavras-chave, foram encontradas as seguintes quantidades de ocorrências: “informática”: 22, “eletrônico”: 9, “eletrônica”: 4, “inteligência artificial”: 0, “digital”: 15, “tecnologia”: 63, “*online*”: 98, “*on-line*”: 0, “*software*”: 16, “virtual”: 30, “internet”: 19, “rede mundial de computadores”: 0, “computador”: 23, “ferramentas

eletrônicas”: 0, “ferramentas digitais”: 0, “ferramentas virtuais”: 0, “tecnologias da informação e comunicação”: 15, “*ciber*”: 0, “cultura digital”: 1, “sociedade da informação”: 0, “máquinas”: 13, “programação”: 0, “empreendedor”: 3, “empreendedorismo”: 4, “EaD”: 3, “educação a distância”: 2, “*moodle*”: 0, “ambiente virtual de aprendizagem”: 14, “realidade virtual”: 0, “inovação”: 19, “interdisciplinaridade”: 25, “multidisciplinaridade”: 1 e “transdisciplinaridade”: 1.

Ressalta-se que as buscas foram realizadas com base nas próprias palavras elencadas e a partir de suas variações, buscando aproveitar eventualmente o enquadramento de palavras formadas pelo mesmo núcleo e significado, a fim de encontrar correspondências. No entanto, o resultado permaneceu inalterado.

Das 33 palavras-chave, foram localizadas 22 delas (67%), em quatrocentas ocorrências. Embora as palavras-chave definidas, e indicadas anteriormente, apareçam frequentemente no texto, é possível concluir que, quanto à correlação das informações sobre as TICs e o conteúdo curricular do curso de Direito da IES “D”, apresentam-se as ocorrências de forma moderada, uma vez que o PPC, em verdade, dispõe sobre toda a estrutura institucional, com informações atinentes ao *campus* como um todo, que engloba a estrutura à disposição de diversos cursos, e não especificamente ao curso de Direito.

As palavras “eletrônico” e “eletrônica” aparecem algumas vezes no contexto de processos eletrônicos e documentos eletrônicos, e a palavra “digital” é mencionada em relação a tecnologias e recursos digitais para aprendizagem e exercício da profissão. “Tecnologia” é utilizada principalmente no contexto de recursos tecnológicos para ensino, pesquisa e extensão. “*Online*” é mencionada no contexto de recursos, e ferramentas *online* para a aprendizagem e o exercício da profissão; já “*software*” é usada em relação a *softwares* jurídicos e ferramentas de gestão. “Virtual” é encontrada em AVA e recursos virtuais para a aprendizagem e o exercício da profissão; e “internet” e “rede mundial de computadores” são mencionadas no contexto de recursos e ferramentas *online*. “Computador” é usada principalmente para se referir a recursos tecnológicos para a aprendizagem e o exercício da profissão. O PPC destaca a importância do uso de ferramentas eletrônicas, ferramentas digitais e ferramentas virtuais.

A partir da página 134 do PPC em análise, constam as informações acerca da estrutura curricular ofertada no curso de Direito da referida IES. Para uma melhor visualização, segue o Quadro nº 4, com a respectiva análise dos componentes curriculares:

Quadro nº 4 – Componentes curriculares da IES “D”

Período/componentes curriculares	Presença das TICs
<p>1º Período: Filosofia e Cidadania – 80h Psicologia Jurídica – 40h Fundamentos do Direito – 80h Linguagem Jurídica e Hermenêutica – 80h História do Direito e Teoria da Constituição – 80h Economia e Sociedade – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>2º Período: Organização Espacial e Política do Estado – 80h Fundamentos Antropológicos e Sociológicos – 80h Teoria Geral do Direito Civil – 80h <u>Experiência Extensionista I – 40h (1)</u> Direitos Humanos e Fundamentais – 80h Ciência Política e Teoria Geral do Estado – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Organização Espacial e Política do Estado, Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, Teoria Geral do Direito Civil, Direitos Humanos e Fundamentais e Ciência Política e Teoria Geral do Estado. Experiência Extensionista I: aborda de maneira genérica e esparsa, a depender do tema abordado na experiência de extensão, como uma ferramenta para realizar pesquisas, tais como o acesso a bancos de dados e a utilização de <i>softwares</i> para análise de dados, além de outras temáticas relacionadas às TICs.</p>
<p>3º Período: <u>Metodologia Científica – 80h (2)</u> Teoria Geral do Processo – 80h Fundamentos e Teoria do Crime – 80h Direito das Obrigações – 80h Responsabilidade Civil e Consumerista – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Teoria Geral do Processo, Fundamentos e Teoria do Crime, Direito das Obrigações e Responsabilidade Civil e Consumerista. Metodologia Científica: aborda os métodos e técnicas utilizados na pesquisa científica, fazendo menção ao uso das TICs, incluindo a sua aplicação para a realização de pesquisas, coleta de dados e análise de informações.</p>

<p>4º Período: Teoria da Pena – 80h Direito Internacional – 80h <u>Experiência Extensionista II – 80h (3)</u> Direito dos Contratos – 80h Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos – 80h Processo do Conhecimento – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Teoria da Pena, Direito Internacional, Direito dos Contratos, Métodos Alternativos de Resolução de Conflitos e Processo do Conhecimento. Experiência Extensionista II: aborda de maneira genérica e esparsa, a depender do tema abordado na experiência de extensão, como uma ferramenta para realizar pesquisas, tais como o acesso a bancos de dados e a utilização de <i>softwares</i> para análise de dados, além de outras temáticas relacionadas às TICs.</p>
<p>5º Período: Sistema Tributário Nacional – 80h Direitos Reais – 80h <u>Experiência Extensionista III – 80h (4)</u> Crimes em Espécie I – 80h Impugnação das Decisões Judiciais – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Sistema Tributário Nacional, Direitos Reais, Crimes em Espécie I e Impugnação das Decisões Judiciais. Experiência Extensionista III: aborda de maneira genérica e esparsa, a depender do tema abordado na experiência de extensão, como uma ferramenta para realizar pesquisas, tais como o acesso a bancos de dados e a utilização de <i>softwares</i> para análise de dados, além de outras temáticas relacionadas às TICs.</p>
<p>6º Período: Direito Empresarial – 80h Processo Penal I – 80h Direito Administrativo I – 80h Execução e Cumprimento de Sentença – 80h Crimes em Espécie II – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>7º Período: Direito do Trabalho I – 80h Direito de Família – 80h Direito Administrativo II – 80h Prática Jurídica I – 80h Processo Penal II – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>

<p>8º Período: Processo Penal III – 80h Processo Constitucional – 80h Prática Jurídica II – 80h Direito do Trabalho II – 80h <u>Direito Digital e LGPD – 80h (5)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Processo Penal III, Processo Constitucional, Prática Jurídica II e Direito do Trabalho II.</p> <p>Direito Digital e LGPD: a temática abordada no componente curricular é plenamente relacionada às TICs; a disciplina Direito Digital trata de temas relacionados aos avanços tecnológicos. A Lei nº 13.709/2018 (LGPD) tem íntima conexão com temas afetos à privacidade e à proteção de dados no contexto da contemporaneidade virtual.</p>
<p>9º Período: Ética Profissional – 80h Direito Sucessório – 80h Processo do Trabalho – 80h <u>Experiência Extensionista IV – 80h (6)</u> Prática Jurídica II – 80h <u>Optativa 1 – 80h (7)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Ética Profissional, Direito Sucessório, Processo do Trabalho e Prática Jurídica II.</p> <p>Experiência Extensionista IV: aborda de maneira genérica e esparsa, a depender do tema abordado na experiência de extensão, como uma ferramenta para realizar pesquisas, tais como o acesso a bancos de dados e a utilização de <i>softwares</i> para a análise de dados, além de outras temáticas relacionadas às TICs.</p> <p>Optativa 1: como não é previamente identificada, é possível que a disciplina optativa a ser ofertada contenha elementos das TICs.</p>

<p>10º Período: Filosofia Jurídica – 40h Direito Financeiro – 40h <u>Experiência Extensionista V – 40h (8)</u> Direito Previdenciário – 80h Prática Jurídica IV – 80h <u>TCC – 80h (9)</u> <u>Optativa 2 – 80h (10)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Filosofia Jurídica, Direito Financeiro, Direito Previdenciário e Prática Jurídica IV.</p> <p>Experiência Extensionista V: aborda de maneira genérica e esparsa, a depender do tema abordado na experiência de extensão, como uma ferramenta para realizar pesquisas, tais como o acesso a bancos de dados e a utilização de <i>softwares</i> para análise de dados, além de outras temáticas relacionadas às TICs.</p> <p>TCC: aborda de forma genérica e esparsa, como uma ferramenta para realizar pesquisas, por exemplo, o acesso a bancos de dados e o uso de softwares de análise de dados, bem como outras temáticas relacionadas às TIC.</p> <p>Optativa 2: Como não é previamente identificada, é possível que o componente curricular a ser ofertado contenha elementos das TIC.</p>
---	---

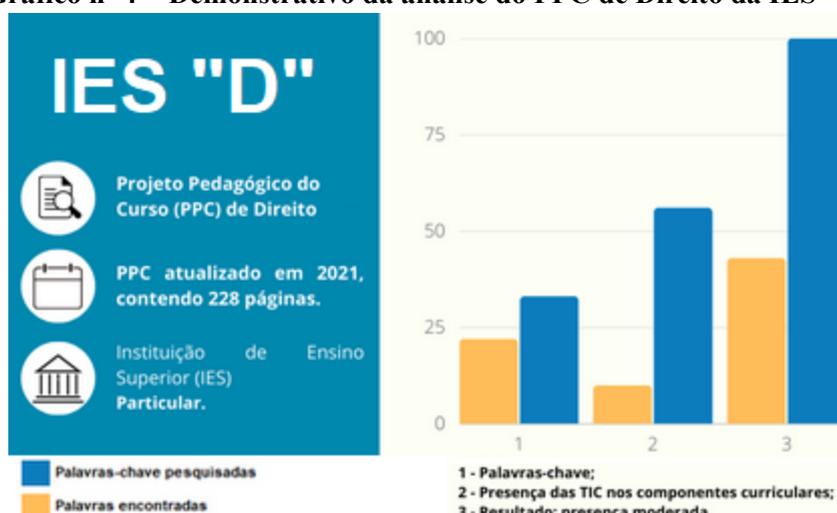
Fonte: PPC de Direito da IES “D” (2021).

Dos 56 componentes curriculares previstos, apenas dez dispõem de conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente – em vários casos, de forma abstrata – com as TICs, o que corresponde a 18% dos componentes curriculares ofertados.

De acordo com o PPC, os componentes curriculares optativos podem variar a cada período letivo, dependendo de questões específicas formativas, da disponibilidade de professores e da demanda dos estudantes. É importante destacar que o *quantum* estimado anteriormente pode ser modificado a depender do período letivo, mantendo o mesmo percentual ou diminuindo, de acordo com os componentes curriculares disponibilizados no currículo.

A avaliação do PPC do curso de Direito da IES “D” evidencia uma utilização ampla de palavras-chave. No entanto, no tocante às ementas dos componentes curriculares, observa-se que apresentam uma abordagem mediana em relação às disposições sobre TIC, pelo menos no que se refere à documentação oficial, de modo a concluir que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs, conforme o Gráfico nº 4.

Gráfico nº 4 – Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “D”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em azul, no item 1, a ilustração corresponde ao número total de palavras-chave pesquisadas (33); em amarelo, no mesmo item, a quantidade de palavras encontradas (22). No item 2, em azul, a quantidade de componentes curriculares ofertados pela IES (56), conforme a matriz curricular; em amarelo, no mesmo item, os que possuem informações correlacionadas com as TICs (10), conforme disposto no Quadro nº 4. Por último, o item 3 expõe o resultado da avaliação, da forma estabelecida no início desta seção, em termos percentuais: em azul, o total (100%), e em amarelo, o percentual atingido (42,5%).

O PPC analisado evidencia uma ampla utilização de termos-chave. No entanto, ao examinar as ementas dos componentes curriculares, percebe-se uma abordagem mediana em relação às disposições sobre TIC, pelo menos no que se refere à documentação oficial. Assim, conclui-se que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs. Essa situação pode impactar a formação dos estudantes em temas relevantes relacionados à influência das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

3.5 Curso de Direito da IES “E”

O curso de Direito ofertado pela IES “E” é o único, entre os cursos analisados, que se situa no sertão do Estado de Alagoas. Dos cursos analisados, foi o mais recente a ter aprovação pelo MEC para oferta do curso de bacharelado em Direito em Alagoas. Tem seu PPC datado do ano de 2012.

O PPC começa com uma apresentação da IES “E” e do curso de Direito, destacando a importância da formação jurídica e o papel do profissional de Direito na sociedade. Em seguida, apresenta a estrutura curricular do curso, com uma carga horária total de 4.440 horas, distribuídas em dez semestres letivos, totalizando cinco anos de curso.

A matriz curricular do curso é composta por componentes curriculares que abrangem diversas áreas do conhecimento jurídico, obrigatórios e optativos. O PPC destaca a importância do estágio curricular obrigatório, que deve ser realizado a partir do sétimo semestre do curso, e do TCC, que é uma atividade obrigatória para a obtenção do diploma.

O documento apresenta as atividades complementares que devem ser realizadas pelos estudantes ao longo do curso, como participação em congressos, seminários e eventos jurídicos, atividades de extensão universitária e projetos de pesquisa. O PPC também sobrealça a importância da formação humanística dos estudantes de Direito, enfatizando a ética, a cidadania e a responsabilidade social como valores fundamentais a serem desenvolvidos ao longo do curso, apresentando informações sobre o corpo de professores que integram o curso, as metodologias de ensino utilizadas, as estratégias de avaliação e os critérios para a obtenção do diploma.

Ao apresentar um curso de Direito estruturado, voltado à formação de profissionais capazes de atuar de forma ética e responsável na sociedade, o documento destaca como objetivo o propósito primordial de conferir formação a profissionais do Direito munidos de conhecimentos teóricos, aprimorados por meio de experiência prática, dotados de atitude reflexiva e crítica, qualificados a exercer carreiras jurídicas.

O desenvolvimento de habilidades práticas pelos estudantes visa à integração de teorias e técnicas forenses e não forenses para a solução de problemáticas complexas que compõem o cotidiano profissional. A instituição fomenta a investigação dos fenômenos sociais e do desenvolvimento da sociedade brasileira, com vistas a capacitar os estudantes a aplicar o Direito de modo efetivo e condizente com a realidade, incentivando o estudo da Ciência Jurídica em suas diversas vertentes, com ênfase nas questões regionais, bem como a compreensão dos problemas e questões sociais sob o enfoque jurídico, com o fito de preparar os estudantes para a atividade profissional e cultivar sua postura crítica.

A formação dispensada pela IES busca adequar-se às necessidades da realidade em que se insere, o que estimula o engajamento dos estudantes na comunidade regional, visando compreender a relevância do Direito como instrumento de transformação social e construção da cidadania. A IES promove a pesquisa e a extensão, objetivando produzir e difundir

conhecimento jurídico apropriado à realidade social, assim como adequar a formação disponibilizada às demandas da sociedade.

No entanto, da análise do PPC, vê-se que a temática relacionada às TICs é bastante incipiente, não abordando de forma detalhada a sua utilização, seja no tocante às práticas de ensino-aprendizagem, seja em relação aos conteúdos previstos para os componentes curriculares.

A partir da página 19 do documento analisado, as referências feitas aos aspectos tecnológicos se cingem à reprodução literal do que dispõem as normas que regulamentam nacionalmente os cursos de Direito, de forma genérica e abstrata. O documento é bastante tímido ao tratar do assunto, sem sequer mencionar a expressão TIC ou o uso de metodologias ativas no processo educacional.

Como já mencionado, o PPC informa que o curso é composto por componentes curriculares obrigatórios e optativos. A matriz curricular constante na página 27 se apresenta como “fechada”, isto é, sem mencionar a oferta de componentes curriculares eletivos em seu rol, com componentes já especificados para cada período letivo.

A partir da página 29, são elencados sete componentes curriculares optativos: Língua Brasileira de Sinais (Libras), Gestão de Equipes de Trabalho, Tópicos Especiais em Fundamentos Filosóficos e Teóricos do Direito, Tópicos Especiais em Direito Público, Tópicos Especiais em Direito Privado e Tópicos Especiais em Tutelas Coletivas, as quais não possuem, em seus conteúdos programáticos, assuntos relativos às TICs.

Na verificação das palavras-chave, foram encontradas as seguintes quantidades de ocorrências: “informática”: 16, “eletrônico”: 2, “eletrônica”: 2, “inteligência artificial”: 0, “digital”: 1, “tecnologia”: 9, “online”: 2, “on-line”: 7, “software”: 0, “virtual”: 3, “internet”: 25, “rede mundial de computadores”: 0, “computador”: 18, “ferramentas eletrônicas”: 0, “ferramentas digitais”: 0, “ferramentas virtuais”: 0, “tecnologias da informação e comunicação”: 0, “ciber”: 0, “cultura digital”: 0, “sociedade da informação”: 0, “máquinas”: 0, “programação”: 9, “empreendedor”: 1, “empreendedorismo”: 0, “EaD”: 0, “educação a distância”: 0, “moodle”: 1, “ambiente virtual de aprendizagem”: 0, “realidade virtual”: 0, “inovação”: 0, “interdisciplinaridade”: 18, “multidisciplinaridade”: 0 e “transdisciplinaridade”: 0.

Ressalta-se que as buscas foram realizadas pelas próprias palavras elencadas e a partir de suas variações, buscando aproveitar eventualmente o enquadramento de palavras formadas pelo mesmo núcleo e significado, a fim de encontrar correspondências. No entanto, o resultado permaneceu inalterado.

Com efeito, de 33 palavras-chave, apenas foram localizadas 14 delas (42%), em 114 ocorrências. Embora as palavras-chave definidas, e indicadas anteriormente, tenham sido encontradas no texto, estão elas, em seu contexto, pouco associadas às TICs, já que grande parte das palavras foi localizada a partir de repetições das normas nacionais regulamentares ou de anexos, como, por exemplo, da relação de *sites* disponibilizada a partir da página 134.

A estrutura curricular está disposta a partir da página 27, e as respectivas ementas dos componentes curriculares, a partir da página 30.

Para uma melhor visualização, segue o Quadro nº 5, com a análise dos componentes curriculares:

Quadro nº 5 – Componentes curriculares da IES “E”

Período/componentes curriculares – carga horária	Presença das TICs
1º Período: Comunicação e Expressão – 40h Filosofia – 40h Introdução ao Estudo do Direito – 80h Ciência Política e Teoria do Estado – 80h Sociologia Geral e Jurídica - 80h Economia – 40h <u>Metodologia – 80h (1)</u>	Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Comunicação e Expressão, Filosofia, Introdução ao Estudo do Direito, Ciência Política e Teoria do Estado, Sociologia Geral e Jurídica e Economia. Metodologia: aborda os métodos e técnicas utilizados na pesquisa científica, fazendo menção ao uso das TICs quanto à utilização da internet, incluindo a sua aplicação para a realização de pesquisas, coleta de dados e análise de informações.
2º Período: Direito Civil I – Teoria Geral do Direito Privado – 80h Direito Constitucional I – 80h Direito Penal I – 80h História do Direito – 80h Antropologia Jurídica – 40h Hermenêutica Jurídica – 40h	Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.

<p>3º Período: Direito Constitucional II – 80h Direito Processual Civil I – Teoria Geral do Processo – 80h Direito Civil II (Obrigações) – 80h Direito Penal II – 80h Psicologia Jurídica – 40h Ética Geral e Profissional – 40h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>4º Período: Direito Constitucional III – 80h Direito Processual Civil II – 80h Direito Civil III (Resp. Civil) – 80h Direito Empresarial I – 80h Direito Penal III – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>5º Período: Direito Empresarial II – 80h Direito Constitucional IV – 80h Direito Processual Civil III – 80h Direito Civil IV (Contratos) – 80h Direito Penal IV – 80h Direito Processual Penal I – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>6º Período: Direito Processual Civil IV – 80h <u>Direito Empresarial III – 80h (2)</u> Direito Administrativo I – 80h Direito Processual Penal II – 80h Direito Civil V (Reais) – 80h Direito do Trabalho I – 80h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Processual Civil IV, Direito Administrativo I, Direito Processual Penal II, Direito Civil V e Direito do Trabalho I. Direito Empresarial III: aborda assuntos relacionados com as TICs, trazendo expressamente na ementa do componente curricular a previsão de estudos sobre as operações virtuais.</p>
<p>7º Período: Civil V I (Família) – 80h Direito Proc. Civil V – 40h Direito Administrativo II – 80h Direito Processual do Trabalho I – 80h Direito do Trabalho II – 80h Prática Forense Civil I – 40h Estágio Supervisionado I – 100h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>

<p>8º Período: Direito Processual do Trabalho II – 40h Direito Civil VII – 40h Direito Tributário I – 80h Execuções Penais – 40h Prática Forense Penal I – 80h Prática Forense Civil II – 40h Estágio Supervisionado II – 100h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>9º Período: Direito Internacional Público – 80h Direito Tributário II – 80h Direitos Humanos – 80h Direito Ambiental – 40h Prática Forense em Direito de Família – 40h Estágio Supervisionado III – 100h</p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares ofertados no período.</p>
<p>10º Período: Direito Internacional Privado – 80h Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso – 80h Medicina Legal – 80h Prática Forense Trabalhista – 80h Estágio Supervisionado IV – 100h <u>TCC (3)</u></p>	<p>Não há menção às TICs nos componentes curriculares: Direito Internacional Privado, Direito da Criança, do Adolescente e do Idoso, Medicina Legal, Prática Forense Trabalhista e Estágio Supervisionado IV. TCC: aborda de forma genérica e esparsa, como uma ferramenta para realizar pesquisas, por exemplo, o acesso a bancos de dados e o uso de <i>softwares</i> de análise de dados, bem como outras temáticas relacionadas às TICs, como a internet.</p>

Fonte: PPC de Direito da IES “E” (2012).

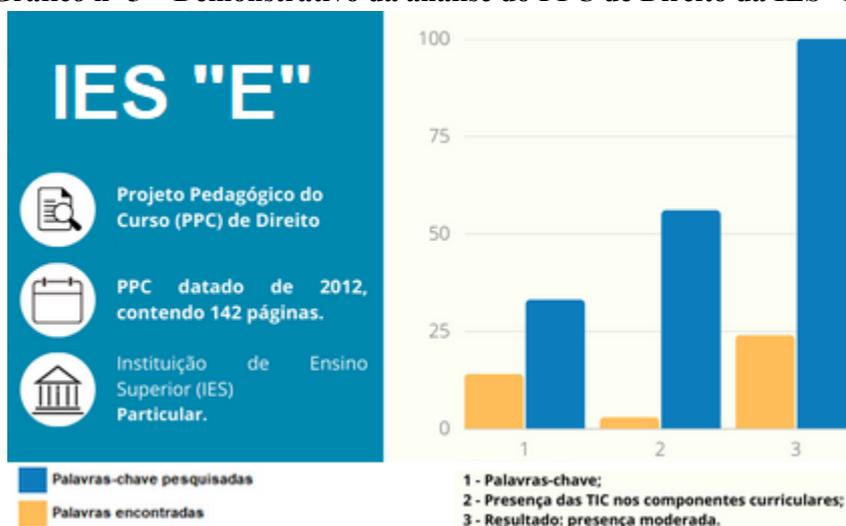
Dos 62 componentes curriculares previstos, apenas sete dispõem de conteúdos que se relacionam, direta ou indiretamente – em vários casos, de forma abstrata – com as TICs, o que corresponde a 5% dos componentes curriculares ofertados, resultando, parcialmente, numa presença mínima.

De acordo com o PPC analisado, quanto aos componentes curriculares optativos, embora não apresentem relação com as TICs, tampouco há menção à sua oferta regular ou enquadramento no esquema da estrutura curricular do curso, o que não tem o condão de interferir nesse quantitativo.

A avaliação do PPC do curso de Direito da IES “E”, embora apresente parte das palavras-chave relacionadas às TICs, pouco se relaciona, efetivamente, com as novas tecnologias. As ementas dos componentes curriculares apresenta, entre os PPCs analisados, a

abordagem mais discreta em relação às disposições sobre TIC, pelo menos no que se refere à documentação oficial, de modo a concluir, de acordo com os parâmetros objetivamente estabelecidos neste trabalho, que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs, conforme o Gráfico nº 5.

Gráfico nº 5 – Demonstrativo da análise do PPC de Direito da IES “E”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em azul, no item 1, a ilustração corresponde ao número total de palavras-chave pesquisadas (33); em amarelo, no mesmo item, a quantidade de palavras encontradas (14). No item 2, em azul, a quantidade de componentes curriculares ofertados pela IES (62), conforme a matriz curricular; em amarelo, no mesmo item, os que possuem informações correlacionadas com as TICs (3), conforme disposto no Quadro nº 5. Por último, o item 3 representa o resultado da avaliação, da forma estabelecida no início desta seção, em termos percentuais: em azul, o total (100%), e em amarelo, o percentual atingido (23,5%).

O PPC analisado indica uma utilização limitada de termos-chave relacionados às TICs, apesar de sua presença parcial. As ementas dos componentes curriculares apresentam, entre os PPCs analisados, a abordagem mais discreta em relação às disposições sobre TIC, ao menos no que se refere à documentação oficial.

De acordo com os parâmetros objetivamente estabelecidos neste trabalho, conclui-se que o PPC considera moderadamente os aspectos das TICs. Essa abordagem limitada pode prejudicar a formação dos estudantes em tópicos relevantes relacionados à influência das TICs no Direito e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

3.6 Quadro sinótico e gráfico comparativo da análise dos PPCs

Diante dos dados analisados nesta seção, para fins de visualização dos resultados obtidos de forma objetiva e clara, segue, no Quadro nº 6, uma representação resumida das informações de forma simplificada e organizada, com os resultados:

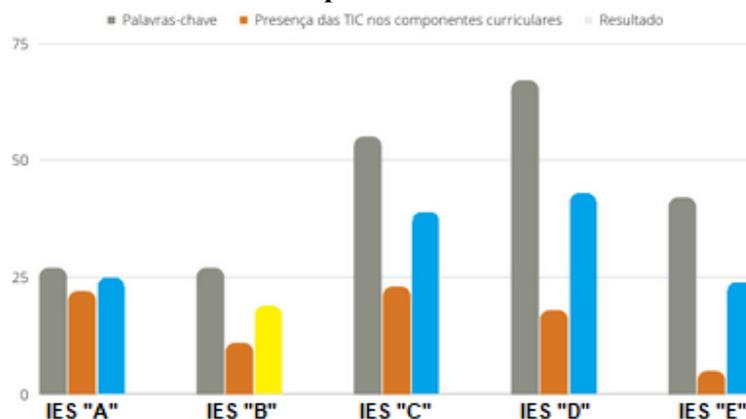
Quadro nº 6 – Síntese e comparação dos PPCs analisados

Instituição de Ensino Superior/ Pública ou privada	Ano de atualização/ Quantidade de páginas	Palavras-chave/ Resultado parcial	Presença das TICs nos componentes curriculares/ Resultado parcial	Presença mínima, moderada ou adequada das TICs no PPC analisado/ Resultado final
IES “A”: Pública.	2019 – 115p.	9 palavras-chave localizadas (27%) em 27 ocorrências: <u>Presença moderada.</u>	16/73 (22%): <u>presença moderada.</u>	24,5%: Presença moderada.
IES “B”: Pública.	2017 – 94p.	9 palavras-chave localizadas (27%) em 69 ocorrências: <u>Presença moderada.</u>	7/65 (11%): <u>presença mínima.</u>	19%: Presença mínima.
IES “C”: Privada.	2018 - 266p.	18 palavras-chave localizadas (54.5%) em 82 ocorrências: <u>Presença adequada.</u>	13/56 (23%): <u>Presença moderada.</u>	39%: Presença moderada.
IES “D: Privada.	2021 – 228p.	22 palavras-chave localizadas (67%) em 400 (quatrocentas) ocorrências: <u>Presença adequada.</u>	10/56 (18%): <u>presença mínima.</u>	42,5%: Presença moderada.
IES “E”: Privada.	2012 – 142p.	14 palavras-chave localizadas (42%) em 114 ocorrências: <u>Presença moderada.</u>	3/62 (5%): <u>Presença mínima.</u>	23,5%: Presença moderada.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Como visto, nenhuma das IESs teve, como resultado final, a presença adequada das TICs em seus PPCs, demonstrando que, em termos documentais, há um descompasso com as necessidades e avanços sociais e o imprescindível acompanhamento acerca dos desafios impostos pela sociedade contemporânea, no contexto da cultura digital.

Para facilitar a visualização, segue o Gráfico nº 6, com o comparativo das IESs estudadas:

Gráfico n° 6 – Comparativo da análise dos PPCs

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em cinza, o patamar atingido na busca de palavras-chave; em marrom, o patamar atingido na busca pela presença das TICs nos componentes curriculares; em azul, o resultado das IESs que atingiram o patamar de presença moderada (IES “A”, IES “C”, IES “D” e IES “E”); e em amarelo, o resultado da IES que atingiu o patamar mínimo (IES “B”).

Tal estudo deve ser conjugado com os dados obtidos a partir das respostas dos professores, coordenadores e diretores das IESs, conforme questionário *online* disponibilizado, o que se fará a seguir.

4 ANÁLISE DOS CURSOS DE DIREITO DO ESTADO DE ALAGOAS A PARTIR DA COLETA DE DADOS COM PROFESSORES, COORDENADORES E DIRETORES

A pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados. Isso inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, uma interpretação para tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas. (CRESWELL, 2007, p. 186)

Realizada a análise documental, passou-se à tabulação e à análise dos dados obtidos juntamente aos professores, coordenadores e diretores dos cursos de Direito de IES em funcionamento no Estado de Alagoas, com vistas à apreensão de uma perspectiva do cenário do ensino jurídico à luz da incorporação das TICs na prática dos professores e nos conteúdos constantes dos componentes curriculares.

Importante destacar que, nos termos das normas em vigor que disciplinam a matéria, sobretudo nos termos da LGPD e da Resolução CNS nº 466/2012, todos os procedimentos necessários à concretização desta pesquisa, como coleta de dados com pessoas, foram observados, uma vez que houve a aprovação, pelo CEP, conforme se observa do CAAE nº 42437121.0.0000.5013 e Parecer Consubstanciado nº 4.527.031 (Anexo B).

A partir da referida aprovação, foi possível divulgar o questionário (Apêndice A) ao grupo de pessoas selecionadas para participação na pesquisa. Ressalta-se que todos os participantes foram apresentados ao TCLE (Anexo A) e consentiram com a colaboração, nas respostas, de sua experiência profissional, para fins da presente tese.

Diversos esforços foram empreendidos, e o questionário ficou ativo para o recebimento de respostas por seis meses (novembro/2022 a abril/2023), com ampla divulgação entre as Direções, Coordenações e, até mesmo, diretamente com os professores das IESs do Estado de Alagoas. Obteve-se, ao final desse período, a colaboração de 85 pessoas.

Nesse sentido, houve o contato pessoal com representantes das IESs, através de visitas, bem como por intermédio de *e-mails*, ligações telefônicas e mensagens de texto, entre outras formas de comunicação legítima, para a ciência e difusão pelos diretores e coordenadores dos cursos de Direito em Alagoas entre os professores das respectivas IESs, solicitando a ampla participação.

O questionário foi disponibilizado através de ferramenta gratuita para criação e disponibilização *online* de formulário pelo *Google Forms*, onde inicialmente se apresentou o convite para a participação com as informações contidas no TCLE, só podendo avançar os participantes que apresentaram o consentimento expresso e específico.

Dado o consentimento, abriu-se aos participantes a seção nº 1 do questionário, contendo 19 quesitos, alguns com subitens, objetivos e subjetivos, com a possibilidade de detalhar, justificar e complementar, de forma dissertativa, as respectivas respostas.

Na seção nº 2, foram apresentados três quesitos subjetivos. Os participantes poderiam se recusar a responder a qualquer dos itens, objetivos ou subjetivos, de quaisquer seções, bem como poderiam pedir, a qualquer tempo, a exclusão das respostas apresentadas, o que não ocorreu, até o momento, por parte de nenhum respondente.

Na apresentação dos dados coletados, não foram apresentadas informações que pudessem identificar os respondentes, embora, registre-se, todos tiveram suas identidades e vinculação aferidas através de contatos com as IESs, informações constantes nos PPCs ou *sites* institucionais, bem como pelas informações contidas no Currículo *Lattes*, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), de todos os participantes.

Na presente seção, a partir das respostas fornecidas pelos participantes, produziu-se uma análise interpretativa dos respectivos conteúdos das respostas objetivas e subjetivas apresentadas, com uma avaliação conjugada entre os dados aqui transcritos e a análise documental já realizada.

A relevância dessa análise é demonstrada pela vivência e experiência do grupo selecionado para a participação, cujos participantes têm, em tese, íntima relação com a temática da educação superior jurídica.

Conforme Tavares e Cardoso (2018), os dados coletados no formato aqui delineado são considerados de grande valor, pois permitem que o pesquisador tenha acesso às opiniões e comportamentos dos sujeitos pesquisados em relação ao tema estudado.

A intenção de aplicar os questionários foi a de buscar, na prática, informações que representem, de forma fidedigna, a realidade do tema estudado. Assim, em consulta formulada no portal e-MEC³⁷, aplicando-se os filtros “Curso: Direito” e “UF: AL”, observa-se a oferta do curso de graduação em Direito por vinte IESs, quadro semelhante ao visualizado quando da propositura do projeto de pesquisa, durante a seleção do PPGE/Cedu, ensejador

³⁷ Portal eletrônico do MEC para acesso ao sistema do Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (CNCIES). Cf. BRASIL. MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (CNCIES)**: e-MEC. 2023. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

desta tese, em 2018, já que, enquanto algumas IESs foram suspensas ou extintas no transcurso de quase cinco anos, outras iniciaram suas atividades nesse período (BRASIL, 2023).

Das vinte IESs com oferta ativa de bacharelado em Direito em Alagoas, constam, como respondentes, professores, coordenadores e diretores de 19 delas. Convém mencionar que, não obstante o quantitativo de 85 participantes num universo de vinte IESs possa parecer diminuto, é importante destacar que parcela significativa dos respondentes, como geralmente ocorre, além de lecionar mais de um componente curricular por IES, possui vínculos profissionais com duas ou mais IESs, em cursos de Direito, no Estado de Alagoas.

Dessa forma, entende-se que houve uma participação que representa, minimamente, a comunidade acadêmica escolhida para a pesquisa, de modo que as respostas obtidas devem ser analisadas como legítimas representantes do cenário estudado, para os fins pesquisados.

Nas próximas linhas serão apresentados os questionamentos e as respectivas respostas, acompanhados de figuras e quadros descritivos, com o objetivo de facilitar a visualização e a compreensão dos dados, os quais serão explicados e analisados por interpretação dada pelo pesquisador. Já as respostas dos participantes para os itens subjetivos/dissertativos serão analisadas em bloco, de forma conjunta, a partir de pontos comuns entre os dados coletados.

4.1 Dados coletados através da seção 1 do questionário *online* e a respectiva análise

Como visto, a seção nº 1 do questionário conteve 19 quesitos, alguns com subitens, objetivos e subjetivos, com a possibilidade de detalhar, justificar e/ou complementar, de forma dissertativa, as respectivas respostas.

Para facilitar a apresentação e a análise individualizada dos dados, seguem, nas subseções seguintes, as questões e as respostas apresentadas, com comentários explicativos e interpretativos.

4.1.1 Oferta regular dos componentes curriculares “Direito Digital”, “Direito da Informática”, “Direito Eletrônico”, ou disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação “Direito e Tecnologia”

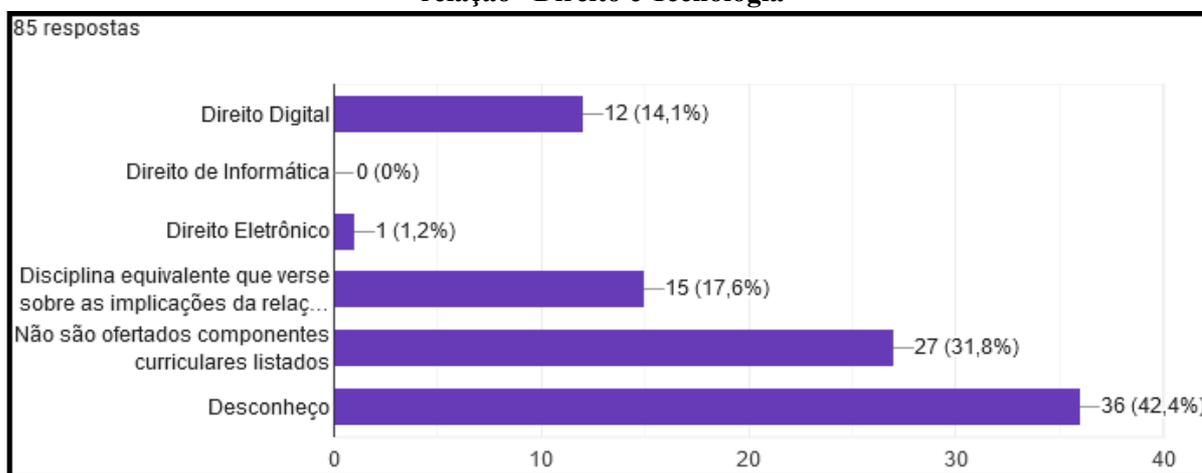
O questionamento contido no 1º item teve como referência os componentes curriculares mais conhecidos e que, por sua própria nomenclatura, associam-se à ideia de TIC.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de mais de uma delas: *i) Direito Digital; ii) Direito de Informática; iii) Direito*

Eletrônico; iv) Disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação Direito e Tecnologia; v) Não são ofertados componentes curriculares listados; e vi) Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 2:

Figura nº 2 – Oferta regular dos componentes curriculares: “Direito Digital”, “Direito da Informática”, “Direito Eletrônico”, ou disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação “Direito e Tecnologia”



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diante dos dados apresentados, observa-se que a opção que obteve o maior percentual de escolhas (42,4% – 36 respondentes) diz respeito ao desconhecimento acerca da oferta dos componentes curriculares em questão. O segundo percentual mais indicado pelos respondentes (31,8% – 27 respondentes) foi no sentido de que não há a oferta desses componentes curriculares. Parcela minoritária dos respondentes assinalou a opção “Direito Digital” (14,1% – 12 respondentes).

A ausência ou a insuficiência de componentes curriculares que tratam do tema “Direito e Tecnologia” pode representar o reflexo de uma formação acadêmica e/ou formatação curricular em desalinho com as demandas da sociedade atual, inserida na concepção da cultura digital, tendo em vista a já demonstrada importância das TICs em todas as áreas do conhecimento, em especial no caso do Direito.

Mesmo as respostas fornecidas em relação à opção “Direito Digital” devem ser vistas com ressalvas, já que, conforme analisado na seção anterior, tal componente curricular, quando é adotado na matriz curricular, aparece como optativo ou eletivo, a demonstrar pouca efetividade em sua eventual presença.

Por outro lado, uma parcela dos participantes (17,6%) afirmou que são oferecidos componentes curriculares equivalentes, o que pode indicar uma abordagem do tema de forma

mais genérica ou esparsa, a demonstrar a necessidade de que as IESs busquem proporcionar tais conteúdos em componentes curriculares específicos.

Entende-se que as respostas ofertadas neste item evidenciam a presença diminuta de oferta regular de componentes curriculares que abordam as implicações da relação entre o Direito e as TICs nos cursos de Direito ofertados pelas IESs no Estado de Alagoas.

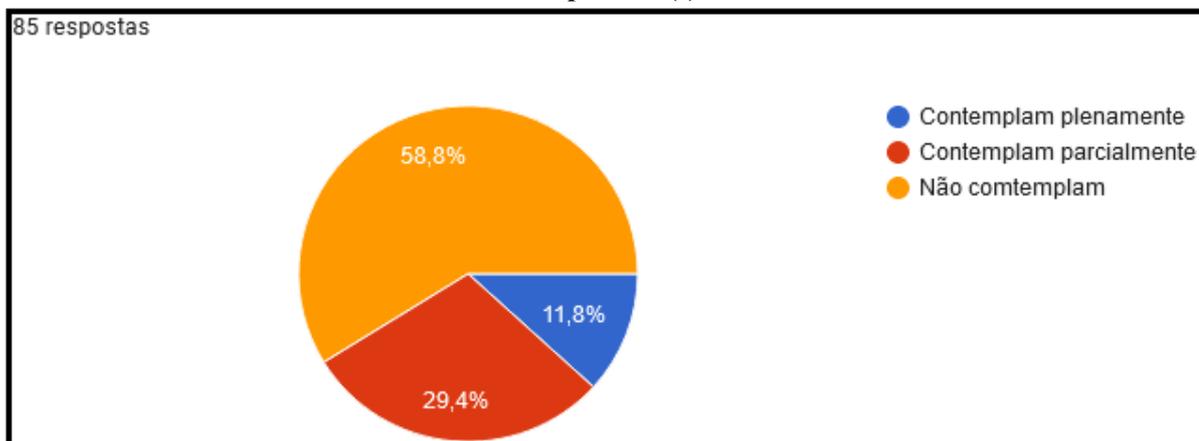
4.1.2 Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral – que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) –, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is) componente(s)

O 2º item do questionário visou à obtenção de dados acerca da presença, nos componentes curriculares propedêuticos do eixo de formação geral, de temas envolvendo a relação entre Direito e TIC, sobretudo quanto aos impactos na ordem jurídica dos influxos das novas tecnologias.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Contemplam plenamente; *ii)* Contemplam parcialmente; e *iii)* Não contemplam.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 3:

Figura nº 3 – Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral – que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) –, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is) componente(s)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos respondentes (58,8% – cinquenta respondentes), conforme disposição gráfica de cor laranja constante da Figura nº 3, informou que os componentes curriculares

propedêuticos não contemplam os temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica. Isso pode ser um indicador de uma possível lacuna na formação dos estudantes de Direito em relação às questões jurídicas relacionadas às TICs.

Em vermelho, no mesmo gráfico, vê-se que uma parcela dos respondentes informou que há contemplação parcial (29,4% – 25 respondentes), o que sugere que há interesse em abordar o assunto, ou um tratamento genérico e/ou aleatório, mas que pode não representar uma abordagem suficientemente abrangente ou detalhada.

Em azul, no citado gráfico, a minoria de respondentes (11,8% – dez respondentes) disse contemplar plenamente os temas em referência. Diante do quantitativo, os dados podem sugerir que esse diferencial positivo seja fruto de práticas individualizadas, por iniciativa do próprio professor responsável, já que tais informações não foram identificadas na amostragem dos documentos oficiais das IESs analisadas, nos termos da seção anterior.

A partir dos elementos obtidos com as respostas apresentadas ao questionamento, observa-se que ainda há espaço para melhorias na forma como as IESs lidam com as questões jurídicas relacionadas às TICs no âmbito dos componentes curriculares propedêuticos, de grande importância no processo educacional, já que servem para a formação de base dos estudantes.

Ainda nesse contexto, convém mencionar que, dos 85 respondentes, 23 complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 7:

Quadro nº 7 – Contemplação, nos componentes curriculares do eixo de formação geral – que atuam com os elementos fundamentais do Direito (propedêuticos) –, de temas que envolvem a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica e, em caso positivo, qual(is) componente(s)

Nº	Resposta
1	Na verdade, não sei se contemplam.
2	O uso de <i>software</i> , como o próprio PJE, MC, Mapa mental, aulas em laboratório de prática processual etc.
3	Sociologia, filosofia, antropologia.
4	Prejudicado.
5	As disciplinas que envolvem práticas extensionistas III englobam atividades no NPJ que obrigam o contato do aluno direto com o Processo Eletrônico.
6	Analisa parte do direito digital e direito eletrônico na matéria de direito contemporâneo.

7	Privacidade.
8	Conteúdos interdisciplinares nos projetos integradores extensionistas e nas disciplinas DOL Métodos e Técnicas da Pesquisa e História do Direito.
9	Linguagem e argumentação jurídica/Teoria do Direito/Prática de iniciação científica.
10	No mestrado, a linha 1 oferece espaço para tratar de tecnologia, como algumas dissertações já fizeram e alguns projetos querem discutir.
11	Negócios jurídicos e regulação e a IA.
12	Disciplina específica Direito e Tecnologia.
13	Filosofia Geral e Jurídica, Sociologia Geral e Jurídica e Metodologia Científica.
14	Inserção de tecnologia em diversos assuntos que abordam aspectos atuais.
15	Conhecer o impacto das novas tecnologias no comportamento social e seu consequente reflexo no ordenamento vigente, a exemplo da criminologia.
16	Introdução ao direito, sociologia, filosofia.
17	Contratos, processo, direitos da personalidade.
18	Letramento digital e tecnologias aplicadas ao direito.
19	Há componentes integrantes da disciplina de Teoria do Direito, de forma expressa. Além disso, tais itens são tratados de forma reflexa em outras disciplinas.
20	Disciplinas optativas.
21	Inteligência artificial e outros.
22	Algo relativo à proteção de dados e proteção da privacidade/intimidade, contratos digitais; criptomoedas; tributação em relação a elas.
23	Estágio supervisionado.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 35 respondentes que informaram, objetivamente, a presença plena ou parcial, 23 detalharam suas respostas, conforme o Quadro nº 7. Da leitura, é possível identificar que há uma variedade de abordagens em relação ao tema, embora alguns respondentes tenham expressado incerteza ou informado que não há conteúdo específico sobre o assunto, conforme respostas elencadas nos nºs 1 e 4, destacadas na cor amarela.

Apenas seis participantes indicaram, como exposto no item quesitado, componentes curriculares propedêuticos, conforme respostas elencadas nos nºs 3, 8, 9, 13, 16 e 19,

destacadas em azul. Os componentes curriculares indicados na resposta de nº 18, destacada na cor roxa, não foram encontrados nas matrizes curriculares dos cursos de Direito das IESs em Alagoas. A resposta constante do nº 10, em verde, faz referência à discussão da temática em sede de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado), o que não é objeto da presente pesquisa.

A resposta de nº 20, em destaque na cor cinza, faz referência às disciplinas optativas, que, como detalhado na seção anterior, ficam à mercê da disponibilidade dos professores e do interesse dos estudantes. Em algumas IESs, a oferta fica prejudicada em face de a matriz curricular se apresentar “fechada”, bem como, em outros casos, por não possuírem, tais componentes curriculares, relação com as TICs.

As demais respostas (12), sem destaque, constantes dos nºs 2, 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 17, 21, 22 e 23, tiveram uma abordagem genérica, fazendo alusão a temas específicos da relação entre TIC e Direito, sem indicar o componente curricular propedêutico, ou indicando componentes curriculares que integram outros eixos de formação.

Os dados obtidos demonstram, em sua maioria, respostas desconectadas (e evasivas) do contexto da pergunta, a indicar possível desconhecimento dos respondentes, o que reforça a sugestão já levantada sobre a existência de espaços que precisam ser preenchidos nos componentes curriculares propedêuticos da(s) respectiva(s) IES(s), com a inserção de temáticas afetas às TICs e ao Direito, e que tal providência seja adotada pelas IESs de forma uniforme, visando à formação dos estudantes de forma completa e adequada às novas realidades sociais.

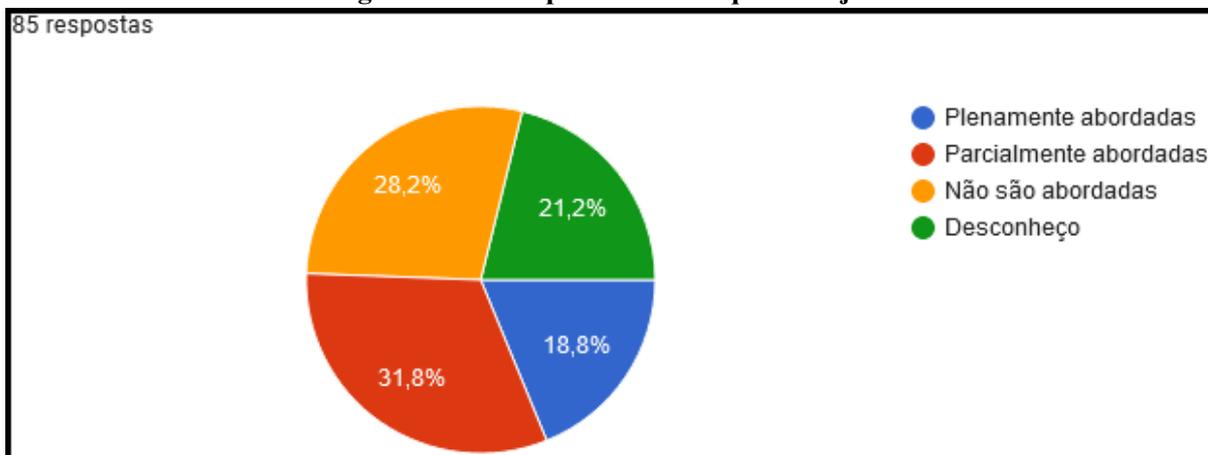
4.1.3 Abordagem, entre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplar os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas

O teor do 3º item questionado objetivou a aferição de diretrizes institucionais em sentido amplo sobre a atualização dos conteúdos lecionados, de modo a implementar temáticas afetas aos avanços tecnológicos e as consequências na ordem jurídica daí advindas.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Plenamente abordadas; *ii)* Parcialmente abordadas; *iii)* Não são abordadas; e *iv)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 4:

Figura nº 4 – Abordagem, entre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplar os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Os resultados mostraram que a minoria (18,8% – 16 respondentes), conforme disposição gráfica de cor azul no gráfico constante da Figura nº 4, afirmou que essas diretrizes são plenamente abordadas na IES, enquanto que a maioria (31,8% – 27 respondentes), em vermelho, aduziu que essas diretrizes são parcialmente abordadas na IES. A junção desses dois grupos de resposta representa 50,5% dos participantes.

Por outro lado, conforme visualizado na cor laranja do mesmo gráfico, uma parcela dos participantes (28,2% – 24 respondentes) informou que essas diretrizes não são abordadas na IES e, em verde no gráfico já citado, outra parcela (21,2% – 18 respondentes) asseverou que desconhece se essas diretrizes são abordadas ou não.

Esses resultados evidenciam que há uma divisão entre as respostas dos participantes quanto à abordagem das diretrizes institucionais em relação à atualização dos conteúdos de ensino em Direito para incluir os reflexos dos avanços tecnológicos e suas consequências jurídicas, o que pode indicar que há IESs que podem eventualmente intervir com maior proeminência no direcionamento da atuação dos professores, enquanto outras podem ter um perfil mais flexível quanto a isso, prevalecendo a independência e a autonomia do professor na escolha dos conteúdos.

Os dados demonstram que há variabilidade de acordo com a(s) respectiva(s) IES(s), seus recursos e sua visão educacional. Algumas IESs podem estar mais focadas em abordar questões tradicionais do Direito, enquanto outras podem ter uma abordagem mais atualizada e voltada ao futuro.

Contudo, entende-se que o resultado não é suficiente para demonstrar um aspecto efetivamente positivo, dada a divisão visualizada e a carência de atualização de conteúdos que

envolvem o Direito e as TICs, conforme análise documental realizada na seção anterior, o que pode sinalizar que, mesmo nas IESs em que há determinações mais objetivas, isso não restou consolidado.

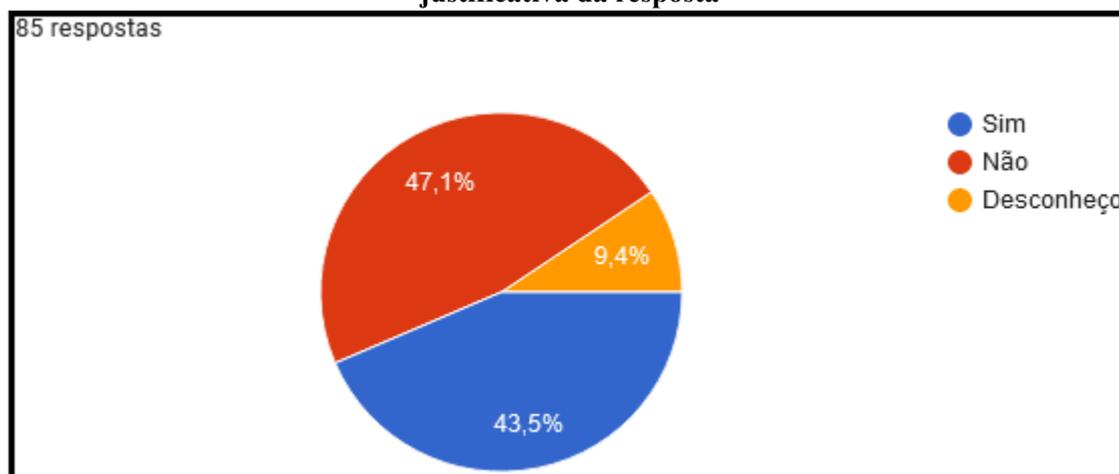
4.1.4 Recebimento, da(s) respectiva(s) IES(s), de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta

O questionamento contido no 4º item teve como referência o fomento institucional na formação específica em assuntos interdisciplinares, notadamente no tocante ao Direito e às TICs.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 5:

Figura nº 5 – Recebimento, da(s) respectiva(s) IES(s), de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (47,1% – quarenta respondentes), conforme disposição gráfica de cor vermelha na Figura nº 5, informou que não recebeu incentivo, orientação ou provocação de sua(s) respectiva(s) IES(s) para buscar formação específica em cursos voltados às referidas temáticas. Isso pode significar uma falta de incentivo ou apoio da(s) IES(s) em relação à atualização dos professores em questões relevantes da área.

Uma fração intermediária de participantes (43,5% – 37 respondentes) recebeu incentivo, orientação ou provocação, em cor azul no mesmo gráfico, o que assinala a ocorrência de preocupação da(s) respectiva(s) IES(s) em relação à formação continuada dos professores quanto às questões relacionadas ao Direito e às TICs.

A minoria (9,4% – oito respondentes), em cor laranja no gráfico em referência, disse desconhecer, o que pode denotar eventual inexistência de formação, bem como falta de comunicação, ciência prévia ou transparência da(s) respectiva(s) IES(s) em relação às oportunidades de formação para os professores.

É importante assinalar que a falta de formação dos professores nesta temática pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido aos estudantes de Direito, já que essas questões estão se tornando cada vez mais relevantes e presentes no mundo jurídico.

Portanto, é importante que as IESs incentivem e apoiem a formação continuada dos professores em relação às temáticas relacionadas ao Direito e às TICs, a fim de manter sua competência profissional alinhada às tendências contemporâneas e garantir que os estudantes recebam uma formação atualizada e de qualidade.

Com efeito, a resposta revela que há abertura para melhorias na forma como as IESs lidam com a formação continuada dos professores, sobretudo no tocante às TICs, a fim de garantir que os estudantes de Direito recebam uma formação atualizada e atenta às dinâmicas da cultura digital.

Dos 85 respondentes, 38 justificaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 8:

Quadro nº 8 – Recebimento, da(s) respectiva(s) IES(s), de incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em curso(s) que forneça(m) elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia, com eventual justificativa da resposta

Nº	Resposta
1	No ensino remoto, recebi formação para trabalhar com a plataforma <i>Teams</i> .
2	Treinamento em plataformas digitais e uso de metodologias ativas por meio tecnológico.
3	Não há essa orientação, tampouco preocupação com outras temáticas.
4	Tenho buscado por interesse próprio.
5	Não me recordo do incentivo.
6	Não tinha essa discussão na faculdade em que eu ensinava no curso de Direito.

7	Nunca recebi.
8	Desde a implantação do processo eletrônico, no curso é uma praxe a capacitação dos nossos alunos para essa habilidade, pois desde o 1º período eles podem ser inseridos no NPJ. Quanto às atividades de ensino, a IES semestralmente coloca, na jornada pedagógica, capacitações voltadas para o uso de tecnologias no processo ensino-aprendizagem.
9	Em reuniões foi tratado sobre novas metodologias ensino-aprendizagem.
10	As atualizações se dão por iniciativa do próprio docente.
11	Há capacitações feitas pela instituição com a finalidade de exortar os professores a utilizar novas tecnologias.
12	Capacitação.
13	A mudança na matriz curricular foi recente, e ainda estamos implantando o nosso laboratório de robótica. Dessa forma, irá crescer.
14	Todos tivemos de nos adaptar aos recursos de transmissão de aula pela plataforma <i>Teams</i> , entre outras.
15	Na própria IES, possui o setor de robótica; seminários, cursos, seja de forma remota ou presencial.
16	Por meio do PPGD.
17	Curso de formação oferecido, tem alguma palestra a respeito, muitas vezes de forma indireta.
18	Cursos e equipamentos.
19	Cursos de Formação Continuada semestrais.
20	Acredito que a manutenção do uso de plataformas, especialmente após a pandemia, evidencia a importância da tecnologia na formação e construção profissional. A utilização das salas invertidas também dinamiza a integração dos discentes aos novos formatos.
21	Nunca houve tal provocação. Meu conhecimento na área foi adquirido por iniciativa própria.
22	Formação continuada e seminários.
23	Há núcleo de robótica de ampla pesquisa, aplicação e acesso à docência.
24	Cursos de formação.
25	A faculdade promove cursos de formação pedagógica, periodicamente, com este intuito.
26	Não conheço iniciativas assim para a área do Direito.

27	Congressos internacionais e eventos similares.
28	Não recebi informações sobre o tema.
29	Nossa instituição mensalmente nos fornece uma trilha de cursos gratuitos e com emissão de certificados para professores e coordenadores de curso fazerem na chamada Universidade Kroton.
30	As ferramentas de ensino e aprendizagem são também digitais.
31	A IES oferta treinamento sobre o uso de novas tecnologias por meio de um núcleo específico (robótica), havendo sala individual do referido setor na IES.
32	Recebi informações sobre a LGPD e sobre os métodos de tecnologia usados em sala de aula.
33	Curso de formação.
34	Não recebi.
35	Tive apoio da coordenação para participar de um curso como bolsista e tive minhas aulas reagendadas.
36	Há oficinas que mencionam os temas e incentivam o aperfeiçoamento, o aprofundamento.
37	Nas formações que são feitas a cada semestre sempre há referência ao uso da tecnologia.
38	Nas formações continuadas sempre há a discussão de temas voltados ao uso das tecnologias da informação. Embora não se aborde de modo particular à práxis do Direito, mas nas práticas docentes, as temáticas me instigam a pensar e a buscar por mais conhecimento sobre o assunto.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 85 participantes, 38 justificaram, conforme o Quadro nº 8, como ocorre, ou não, a formação em questão. Com base nas respostas apresentadas, é possível observar que há uma variedade de informações, embora a maioria delas tenha sido apresentada com referência à aplicação de TIC no tocante à didática, conforme respostas de nºs 1, 2, 9, 11, 14, 20, 25, 30, 32 e 38, destacadas na cor verde, e/ou de forma genérica, consoante respostas de nºs 12, 17, 18, 19, 22, 24, 29, 33, 36 e 37, destacadas na cor cinza, dando conta de eventos de formação continuada que costumam ocorrer em algumas IESs ao início de cada ano ou semestre letivo. Isso denota simples treinamentos para utilização de ferramentas educacionais e também pode revelar eventual insuficiência, dada a curta duração desses cursos diante da complexidade dos temas em questão.

Há informações que indicam a ausência de orientação e preocupação das IESs com a formação nas referidas temáticas, de acordo com as respostas nºs 3, 5, 6, 7, 26, 28 e 34, destacadas na cor amarela, bem como outras que apontam para a percepção de que a iniciativa deve ser pessoal, dos professores, em buscar as pertinentes atualizações, nos termos das respostas nºs 4, 10 e 21, destacadas na cor vermelha. A resposta constante do nº 16, em ciano, faz referência a um programa de pós-graduação, o que não é objeto da presente pesquisa.

As demais respostas, sem destaque, constantes dos nºs 13, 15, 23, 31 e 35, apresentam situações interessantes, mas pontuais e incipientes, em processo de adaptação e evolução, com tendência a expansão, como mencionado em uma delas.

Assim, os dados obtidos podem sugerir a carência de incentivo das IESs para que os professores busquem capacitação específica em conteúdos relativos aos influxos interdisciplinares entre TIC e Direito.

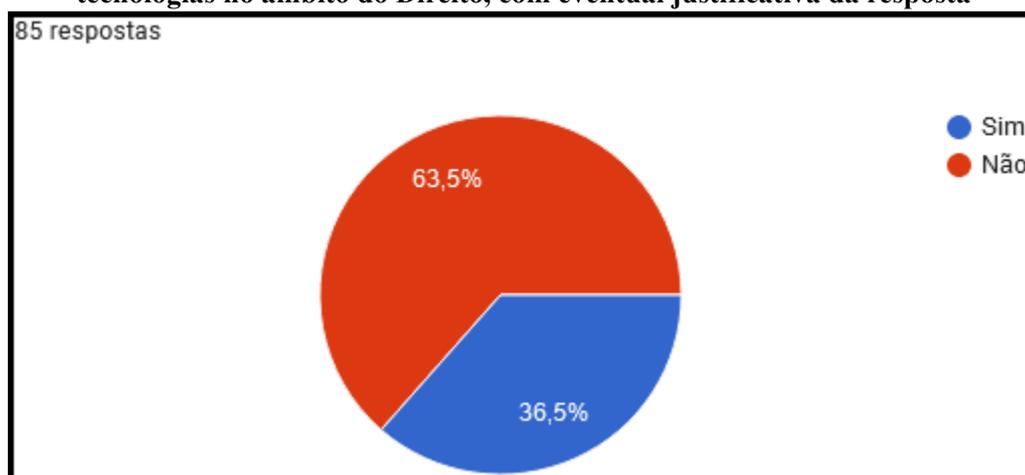
4.1.5 Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES(s), de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta

O teor do 5º item questionado objetivou a verificação de disponibilização institucional de formação específica com enfoque nos impactos das TICs no Direito.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim*; e *ii) Não*.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 6:

Figura nº 6 – Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES(s), de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme representado na cor vermelha do gráfico exposto na Figura nº 6, a maioria dos participantes (63,5% – 54 respondentes) informou que não recebeu oferta de cursos de formação específica em sua(s) IES(s) para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito. Isso pode ser um indicador de uma possível lacuna na oferta de formação continuada para os professores em relação a questões relevantes da área.

A minoria (36,5% – 31 respondentes), representada pela cor azul no mesmo gráfico, aduziu ter recebido oferta de cursos de formação específica, o que sugere que há uma preocupação da(s) respectiva(s) IES(s) em relação à formação continuada dos professores.

Sobreleva notar que a falta de oferta de cursos de formação específica em relação às temáticas relacionadas às TICs pode ter um impacto negativo na qualidade do ensino oferecido aos estudantes de Direito, já que tais demandas estão se tornando cada vez mais relevantes e presentes no mundo jurídico.

Dessa forma, faz-se necessário que as IESs ofereçam cursos de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no Direito, a fim de garantir que seus professores recebam uma formação adequada, o que pode contribuir para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes.

A oferta de cursos de formação específica pode ser vista como um diferencial positivo para a IES que os promove, uma vez que evidencia um compromisso para atualizar seus professores de acordo com as necessidades hodiernas.

No entanto, os dados sugerem que há hiatos para melhorias na forma como as IESs lidam com a oferta de cursos de formação específica para o desenvolvimento e abordagem de temas relacionados às TICs no mundo jurídico.

Dos 85 respondentes, 33 justificaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 9:

Quadro nº 9 – Oferta, por parte da(s) respectiva(s) IES(s), de curso(s) de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito, com eventual justificativa da resposta

Nº	Resposta
1	A oferta de formação teve outra função, referente ao aprimoramento do docente no uso de plataformas digitais.
2	Treinamento em plataformas digitais e uso de metodologias ativas por meio tecnológico.

3	As IESs ainda estão engessadas, pautando toda sua formação de ensino-aprendizagem pelo sistema comum (antiquado).
4	Tenho buscado por interesse próprio.
5	Formação para uma possível mudança na matriz curricular com advento do ensino híbrido.
6	Principalmente durante a pandemia, roda de mestres com o assunto.
7	Nunca no período em que fui professora foi fornecida capacitação para mim neste sentido.
8	Nunca recebi.
9	Sim, através das capacitações.
10	Tecnologia relacionada à forma de lecionar em sala de aula.
11	Não houve oferta.
12	Há capacitações feitas pela instituição com a finalidade de exortar os professores a utilizarem novas tecnologias.
13	Tive curso.
14	Cursos e implantação do laboratório de robótica, acessibilidade e biblioteca digital.
15	Cursos não, mas seminários e palestras, sim.
16	Até o momento, não.
17	Com esse foco, não, somente assuntos paralelos, redes sociais, por exemplo.
18	Cursos para ministrar aula utilizando ferramenta tecnológica.
19	Os cursos de formação continuada sempre permitem essa percepção da importância do uso da tecnologia na atuação docente e profissional.
20	Nunca houve tal oferta. Meu conhecimento na área foi adquirido por iniciativa própria.
21	Em semanas pedagógicas.
22	Sempre no período inicial do semestre.
23	Cursos e palestras pontuais.
24	Desconheço.
25	Estamos aguardando novos cursos de formação.
26	As ferramentas de ensino e aprendizagem são também digitais.

27	Já foi ofertado curso introdutório de novas tecnologias pelo núcleo de robótica.
28	Cursos sobre LGPD e métodos de tecnologia na sala de aula.
29	Curso de formação.
30	Não recebi.
31	Em formação continuada, a chamada roda de mestres.
32	São divulgados cursos nesse sentido.
33	Em todas as formações de docentes este assunto é abordado.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Diante da semelhança das respostas com aquelas apresentadas no subitem anterior, elas serão analisadas no mesmo formato. Dos 85 participantes, 33 apresentaram as justificativas expostas no Quadro nº 9. Com ênfase na didática, há as respostas de nºs 1, 2, 5, 6, 10, 12, 14, 18, 19, 28, 31 e 33, destacadas na cor verde; com conteúdo abstrato, na cor cinza, acham-se as respostas de nºs 9, 13, 21, 22, 23, 26, 29 e 32; com referências a iniciativa ou interesse próprios por parte dos professores, em vermelho, as respostas de nºs 4 e 20; em amarelo, as respostas que indicaram ausência de oferta de formação específica, constantes dos nºs 7, 8, 11, 15, 16, 17, 24, 25 e 30; situação pontual, sem destaque, apenas a resposta nº 27.

Destaca-se a resposta de nº 3, na cor ciano, que aparenta ser um desabafo e, ao mesmo tempo, uma crítica, ao referir o engessamento das IESs, com formação pautada por um sistema ultrapassado.

Os dados aqui obtidos levam à mesma conclusão daqueles analisados no Quadro anterior, podendo revelar a escassez na formação específica de professores quanto aos temas relacionados às consequências da evolução das TICs no âmbito jurídico.

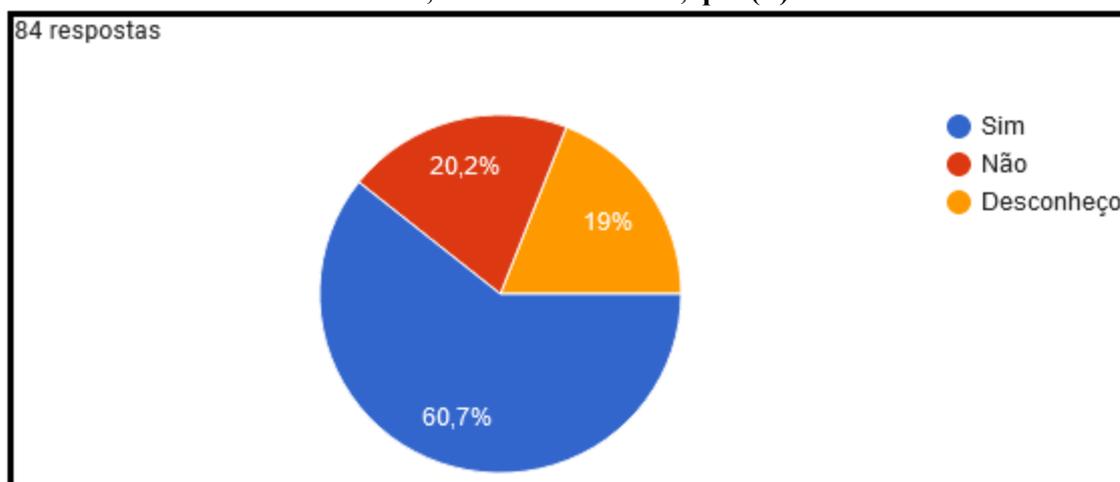
4.1.6 Oferta, na(s) respectiva(s) IES(s), de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is)

O 6º item do questionário buscou averiguar a disponibilização de componentes curriculares na modalidade EaD.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 84 respostas (um/a respondente se absteve), o resultado foi o demonstrado na Figura nº 7:

Figura nº 7 – Oferta, na(s) respectiva(s) IES(s), de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (60,7% – 51 respondentes), conforme representação gráfica na cor azul constante da Figura nº 7, informou que o curso de Direito na(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m) tem oferta de componentes curriculares na modalidade EaD. Isso pode indicar uma tendência atual de oferecer mais opções de ensino remoto e flexível aos estudantes, além de ampliar o acesso ao conhecimento jurídico, de acordo com as permissões legais e regulamentares já tratadas na seção 2 desta tese.

A resposta dada por uma quantidade intermediária de participantes (20,2% – 17 respondentes), representada, no referido gráfico, pela cor vermelha, de que não há oferta de componentes curriculares em EaD, pode sugerir que algumas IESs ainda não aderiram ao ensino remoto e flexível, ou que ainda estão se adaptando a essa modalidade, não obstante seja ela permitida, desde que respeitados determinados percentuais previstos nos atos normativos dedicados ao tema.

A minoria (19% – 16 respondentes), na cor laranja do citado gráfico, disse desconhecer, o que pode representar uma falta de informação, comunicação ou transparência em relação às diretrizes da IES. É importante destacar que o uso da modalidade EaD tem suas vantagens e desvantagens, e que a qualidade do ensino oferecido aos estudantes deve ser avaliada de acordo com cada caso específico.

A oferta de componentes curriculares em formato EaD pode ser vista como um diferencial positivo para a IES, uma vez que amplia as opções e experiências no processo de ensino-aprendizagem.

A resposta sugere que a maioria das IESs já aderiu à oferta de componentes curriculares na modalidade EaD, de acordo com a legislação de regência.

Dos 84 respondentes, 35 complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 10:

Quadro nº 10 – Oferta, na(s) respectiva(s) IES(s), de componente(s) curricular(es) na modalidade EaD e, em caso afirmativo, qual(is)

Nº	Resposta
1	Sei que algumas matérias são integradas ao EaD.
2	Não sei quais as matérias, mas sei que há.
3	EaD.
4	Metodologia jurídica.
5	Ubíqua.
6	Na faculdade eram as matérias propedêuticas: filosofia, sociologia, teoria geral do processo.
7	Metodologia Científica, Fundamentos Antropológicos e Sociológicos, Filosofia e Cidadania, Direito Internacional, Empreendedorismo.
8	Matérias <i>online</i> .
9	Direito cibernético, economia política, língua portuguesa etc.
10	Há uma plataforma onde você pode acessar e realizar a aula. Envia materiais, tira dúvidas, realiza provas, corrige, deixa aulas gravadas, salas remotas etc.
11	Matéria ministrada através da EaD.
12	Não se informa especificamente quais matérias, mas são várias.
13	Metodologia.
14	História do Direito, Métodos e técnicas da pesquisa.
15	História do Direito, Métodos e técnicas da pesquisa.
16	Há uma variedade no curso.
17	Disciplinas isoladas são ofertadas em EaD.
18	DOL.
19	Diversos.
20	Aulas <i>online</i> ao vivo ou pré-gravadas, plataformas de ensino e educação a distância, e fornecimento de material de apoio e de questionários em plataformas digitais.

21	História do Direito, psicologia jurídica, métodos e técnicas da pesquisa jurídica.
22	AVA.
23	Algumas disciplinas.
24	Algumas disciplinas.
25	As disciplinas propedêuticas.
26	Filosofia do Direito, Sociologia e Metodologia.
27	Filosofia.
28	História do Direito, Metodologia e Técnica da Pesquisa Científica, e Psicologia Jurídica.
29	Argumentação e pesquisa jurídica, humanidades no direito, direito ambiental, direito cibernético, e as disciplinas optativas.
30	Disciplinas <i>online</i> e híbridas.
31	Há algumas disciplinas ofertadas na modalidade <i>online</i> , como: História do Direito, Métodos e Técnicas de Pesquisa Científica, além de outras na modalidade híbrida.
32	20 horas de conteúdo digital em cada disciplina.
33	DOL/ <i>Teams</i> .
34	Metodologia Jurídica, que eu saiba.
35	Psicologia Jurídica, Metodologia Científica, Iniciação à Pesquisa.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 84 respondentes deste item, 35 detalham a resposta, conforme o Quadro nº 10, acerca dos componentes curriculares ofertados na modalidade EaD. Das respostas obtidas, vê-se que há uma preponderância na oferta daqueles componentes integrantes do eixo de formação propedêutica, conforme se extrai das respostas nºs 4, 6, 7, 9, 14, 15, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34 e 35, destacadas na cor azul.

As demais respostas, constantes dos nºs 1, 2, 3, 5, 8, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23, 24, 30, 32 e 33, sem destaque, apresentam conteúdo genérico ou desconhecimento das especificidades, não comportando informação capaz de agregar valor informativo relevante.

Os dados demonstram que grande parte das IESs já manifestou adesão à oferta de componentes curriculares na modalidade EaD, com priorização dos integrantes do eixo formativo de base.

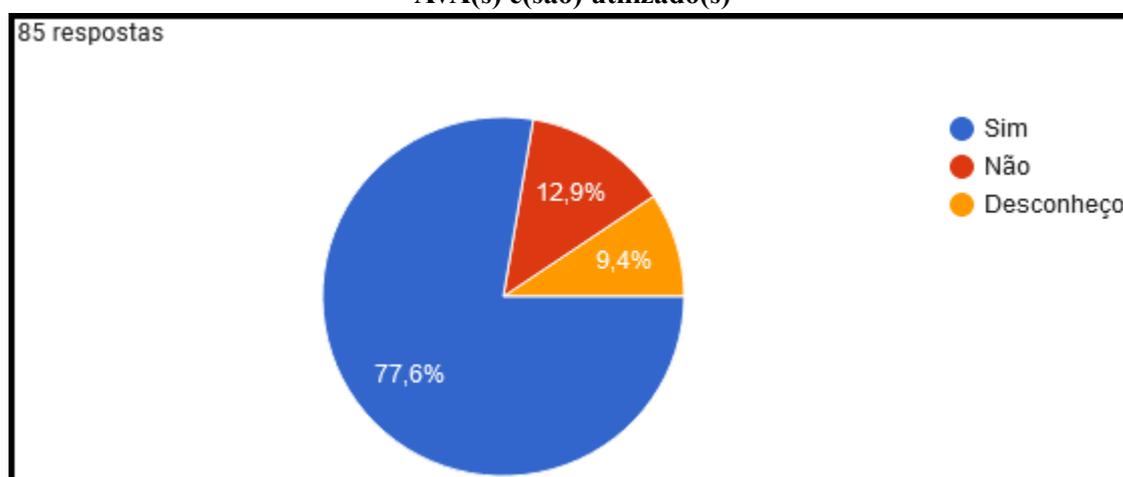
4.1.7 Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES(s), de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA(s) é(são) utilizado(s)

O teor do 7º item questionado objetivou a averiguação acerca da disponibilização institucional de AVA.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Sim; *ii)* Não; e *iii)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 8:

Figura nº 8 – Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES(s), de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA(s) é(são) utilizado(s)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Em coloração azul no gráfico apresentado na Figura nº 8, as respostas da maioria dos participantes (77,6% – 66 respondentes) informam que a(s) IES(s) em que atua(m) fornece a possibilidade de práticas educativas em AVA no curso de Direito. Isso pode indicar uma tendência atual de utilizar mais recursos tecnológicos para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem.

Em vermelho na mesma representação gráfica, as respostas de uma quantidade intermediária de participantes (12,9% – 11 respondentes) demonstram que, na(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m), não há disponibilização de AVA, a sugerir que algumas IESs ainda não aderiram totalmente a essa modalidade, ou que ainda estão se adaptando a ela.

Em laranja no citado gráfico, as respostas da minoria dos participantes (9,4% – oito respondentes) indicam desconhecimento, o que sinaliza falta de informação, comunicação,

transparência ou preparação, em relação às políticas e diretrizes institucionais, no que tange às ferramentas que poderiam ser utilizadas no curso de Direito.

O uso de AVA pode ter suas vantagens e desvantagens; a qualidade do ensino oferecido aos estudantes deve ser avaliada casuisticamente. A possibilidade de atuação em AVA pode ser vista como um ponto positivo para a IES, uma vez que amplia as opções e experiências no processo de ensino-aprendizagem.

A resposta sugere que a maioria das IESs já aderiu à possibilidade de atuação em AVA, o que pode indicar uma tendência de utilização crescente de recursos tecnológicos para aprimorar o processo educacional.

Dos 85 respondentes, quarenta complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 11:

Quadro nº 11 – Fornecimento, pela(s) respectiva(s) IES(s), de AVA e, em caso afirmativo, qual(is) AVA(s) é/são utilizado(s)

Nº	Resposta
1	DOL.
2	Não sei por que não utilizo a plataforma. Todas as minhas disciplinas são integralmente presenciais.
3	<i>Zoom, Teams e Moodle.</i>
4	<i>Microsoft Teams.</i>
5	<i>Microsoft Teams.</i>
6	Tanto no Centro Universitário Cesmac (Cesmac) quanto na Estácio, os alunos utilizam uma plataforma de ambiente virtual. Agora, o tipo eu não sei dizer.
7	O do <i>site</i> da própria instituição.
8	<i>Google for Education.</i>
9	Sala de Aula Virtual (SAV), da própria instituição.
10	<i>Moodle.</i>
11	Do grupo Lince.
12	<i>Moodle.</i>
13	<i>Sagah.</i>
14	Não sei informar.

15	<i>Teams</i> ou plataforma do <i>Google</i> .
16	<i>Google for Education</i> .
17	<i>Moodle</i> .
18	<i>Moodle</i> .
19	<i>Grupoa.education</i> .
20	<i>Moodle</i> .
21	<i>Moodle</i> e <i>Google Meet</i> .
22	Plataforma com material de apoio e de questionários em plataformas digitais.
23	Próprio.
24	Plataforma <i>Teams</i> e <i>BlackBoard</i> EaD.
25	<i>Moodle</i> .
26	<i>Microsoft Teams</i> .
27	Plataformas digitais onde podemos estabelecer atividades com os alunos.
28	<i>Teams</i> .
29	AVA Kroton.
30	Treinamentos constantes.
31	AVA Cesmac.
32	<i>Microsoft Teams</i> .
33	DOL.
34	<i>Moodle</i> e <i>Google Meet</i> .
35	Plataforma da instituição.
36	<i>Microsoft Teams/TeamViewer</i> .
37	<i>Blackboard</i> – AVA próprio da instituição.
38	Canvas; UCA.
39	<i>Teams</i> .
40	ava.cesmac.edu.br.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Observa-se do Quadro nº 11 que quarenta dos 85 respondentes detalharam a informação objetivamente prestada, dando conta de qual(is) AVA(s) é(são) disponibilizado(s) pela(s) respectiva(s) IES(s). Nessa linha, as respostas 1, 2, 6 e 14, destacadas na cor amarela, demonstram ausência de conhecimento específico quanto ao assunto; a resposta de nº 30, em cinza, traz informação desconectada do que fora questionado.

A partir das demais respostas, sem destaque, é possível identificar que há uma diversidade de plataformas de AVA utilizadas pelas IESs, como *Moodle*, *Microsoft Teams*, *Google for Education*, *Sagah*, *Blackboard*, *Canvas*, *UCA* e plataformas próprias.

Os dados projetam a visualização de que a maioria das IESs já promove a utilização de AVA em seus ambientes educacionais, revelando um aspecto positivo do ponto de vista didático.

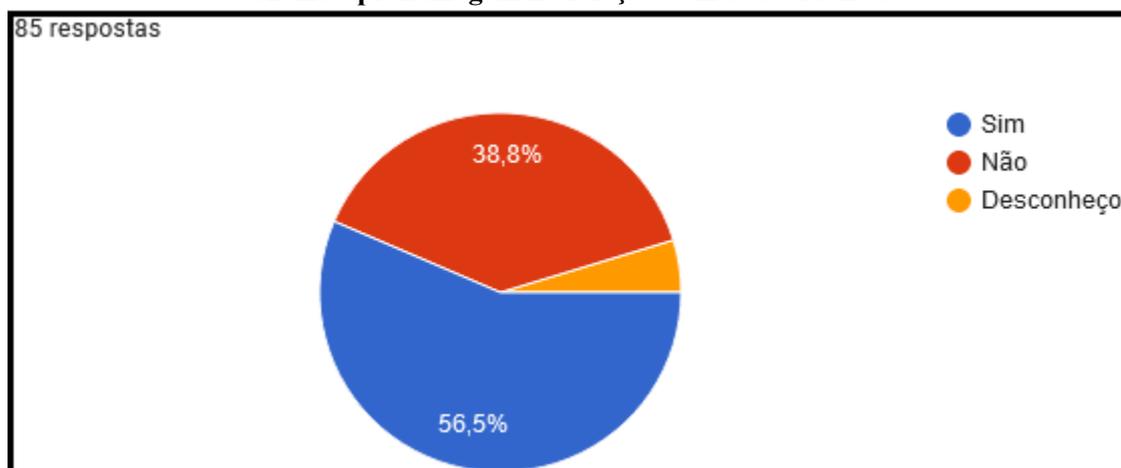
4.1.8 Utilização de AVA no exercício da função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes

O teor do 8º item questionado objetivou a certificação acerca da utilização efetiva, no processo de ensino-aprendizagem, de AVA.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim*; *ii) Não*; e *iii) Desconheço*.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 9:

Figura nº 9 – Utilização de AVA no exercício da função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Conforme representação gráfica na cor azul demonstrada na Figura nº 9, a maioria dos participantes (56,5% – 48 respondentes) informou que se utiliza de AVA no exercício de sua função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os estudantes, o que pode indicar a tendência atual de utilizar mais recursos tecnológicos para aprimorar o processo educacional.

Já a representação em vermelho do mesmo gráfico corresponde às respostas de uma quantidade intermediária de participantes (38,8% – 33 respondentes) que não utiliza AVA, o que pode sugerir que alguns professores ainda não aderiram totalmente a essa modalidade, ou que ainda estão se adaptando a ela.

Em laranja, no gráfico citado, a minoria (4,7% – quatro respondentes) disse desconhecer, o que pode indicar uma falta de conhecimento e/ou interesse em relação ao uso de AVA no processo de ensino e aprendizagem. Destaca-se, contudo, que o uso de AVA pode ter suas vantagens e desvantagens, o que deve ser aferido caso a caso.

O bom manejo de AVA pode ser visto como uma característica positiva para o professor, uma vez que amplia as opções de ensino e pode contribuir para uma maior eficácia em sua atuação formadora.

A resposta sugere que a maioria dos professores de Direito já se inseriu no contexto da utilização de AVA em sua atuação profissional, o que implica uma tendência de utilização cada vez maior de recursos tecnológicos para aprimorar o ensino jurídico.

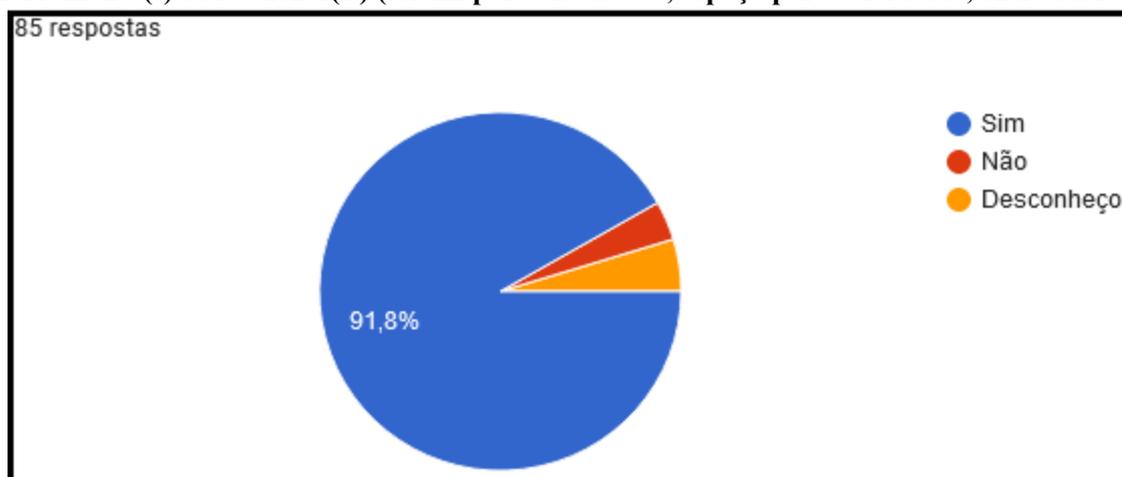
4.1.9 Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES(s), com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras)

O questionamento contido no 9º item teve como referência a utilização de sistemas informatizados pelas IESs, com a possibilidade de ferramentas de cunho educativo.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 10:

Figura nº 10 – Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES(s), com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (91,8% – 78 respondentes), conforme a representação visual em cor azul no gráfico constante da Figura nº 10, informou que a(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m) possui sistema informativo acessível aos professores e estudantes, como um portal ou sítio eletrônico. Nos tempos atuais, a depender das ferramentas disponibilizadas em tal sistema informativo, pode haver indicativos de utilização de mais recursos tecnológicos para aprimorar a gestão e a comunicação institucional, além dos processos educacionais.

As respostas minoritárias apresentadas por parcelas dos participantes de que não há sistema informativo (3,5% – três respondentes), em coloração vermelha no citado gráfico, ou que desconhecem (4,7% – quatro respondentes), vislumbradas na cor laranja do mesmo gráfico, pode sugerir que poucas IESs ainda não aderiram totalmente a essa modalidade, ou que ainda estão se adaptando a ela.

O uso de sistemas informativos acessível aos professores e estudantes pode ser visto como uma referência positiva para a IES, uma vez que facilita aspectos administrativos, oferecendo mais comodidade e agilidade para os usuários, além de ser possível, por esse mecanismo, efetuar a inclusão de ferramentas educacionais.

Os dados obtidos revelam que a maioria das IESs já adota o uso de sistemas informativos com acesso pelos professores e estudantes, o que pode significar um ponto de partida para a utilização de outros recursos tecnológicos no âmbito educativo.

Dos 85 respondentes, 47 complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 12:

Quadro nº 12 – Utilização de sistema(s) informatizado(s) (portal/sítio eletrônico, por exemplo) pela(s) respectiva(s) IES(s), com acesso pelos professores e estudantes e disponibilidade de ferramenta(s) educacional(is) (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras)

Nº	Resposta
1	Fórum de debates, espaço para avaliações etc.
2	Espaço para atividades.
3	Aqui tem uma plataforma própria da Kroton em que há essas ferramentas educacionais em parceria com o <i>Google</i> .
4	Ferramenta de fórum, quadro de avisos, questões, integração com páginas da internet e <i>softwares</i> .
5	Práticas pedagógicas.
6	Diversas ferramentas.
7	Sim, fóruns.
8	<i>Chat</i> , espaço para atividades. Todas as ferramentas disponibilizadas pelo <i>Microsoft Teams</i> .
9	Sim. Portal com espaço para discussões e atividades.
10	Sim.
11	Sim. <i>Magister</i> e <i>Google for Education</i> .
12	O App docente possibilita envio de recados ao <i>e-mail</i> do aluno. O <i>Microsoft Teams</i> possibilita a implementação de atividades diversas (tarefas, avisos, discussões, aulas remotas etc.).
13	Não.
14	Portal.
15	Poucas ferramentas.
16	Fórum. <i>Newsletter</i> .
17	Fórum para discussões.
18	Sim – aplicativo <i>Educonnect</i> – portal do professor e portal do aluno no sistema Totvs.
19	Sim.

20	<i>Teams.</i>
21	uneal.edu.br.
22	Fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras.
23	Portal, <i>Moodle</i> , <i>Microsoft Teams</i> .
24	Não fornece.
25	Fornecer espaço para disponibilização de conteúdo, materiais. Lançamento de notas.
26	<i>Games</i> , portfólios digitais etc.
27	<i>Google</i> .
28	Sim. Fóruns e espaços para atividades nas disciplinas híbridas (que intercalam aulas presenciais e remotas).
29	Não.
30	Todos esses.
31	Fórum, atividade, videoaulas.
32	Não existem no portal da instituição, mas em mecanismo auxiliar.
33	<i>Educonnect</i> e <i>Teams</i> .
34	Ambiente <i>Teams</i> .
35	Portal do professor, Portal do Aluno.
36	Sim. Atividades remotas, <i>chat</i> , disponibilização de material, aulas remotas síncronas e assíncronas.
37	Questionários, Testes, Fórum.
38	Plataforma e aplicativo.
39	Sim. Fóruns de discussões, espaço de atividades, mural de arquivos etc.
40	Não.
41	Portal/ <i>Teams</i> .
42	<i>Chat</i> de discussões, espaço para tarefas e testes <i>online</i> .
43	Sim. Fórum para discussões.
44	Não.
45	Todas essas e materiais didáticos podem ser inseridos.

46	Canvas; UCA; <i>Classroom</i> ; <i>Teams</i> ; <i>ID Connect</i> .
47	<i>Teams</i> .

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 85 participantes, 47 prestaram detalhes da resposta objetivamente fornecida, conforme transcrições no Quadro nº 12. A maioria das IESs possui ferramentas informatizadas que permitem a disponibilização de conteúdo, fóruns de discussão, atividades e outros recursos educacionais, conforme respostas não destacadas.

Em destaque na cor cinza, as respostas 13, 24, 29, 32, 40 e 44 deram conta da não utilização, nesses sistemas informatizados, de ferramentas educacionais, na(s) respectiva(s) IES(s). A resposta de nº 15, em amarelo, trouxe a informação da existência das ferramentas, mas de forma reduzida.

Os dados recebidos demonstram que boa parte das IESs faz uso de sistemas informatizados com disponibilização de recursos educacionais.

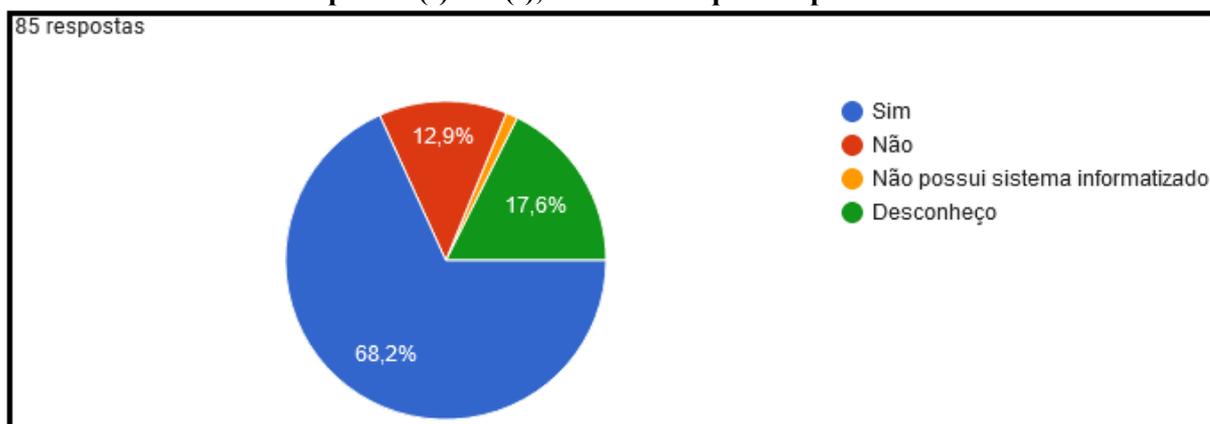
4.1.10 Presença de ferramentas educacionais no(s) sistema(s) informatizado(s) da(s) respectiva(s) IES(s), com uso adequado e periódico

O 10º item do questionário visou à obtenção de dados acerca da presença, nos sistemas informatizados, de ferramentas educacionais, de modo adequado e periódico.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; iii) Não possui sistema informatizado; e iv) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 11:

Figura nº 11 – Presença de ferramentas educacionais no(s) sistema(s) informatizado(s) da(s) respectiva(s) IES(s), com uso adequado e periódico



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (68,2% – 58 respondentes), conforme a cor azul no gráfico exposto na Figura nº 11, informou que o sistema informatizado da sua(s) respectiva(s) IES(s) tem ferramentas educacionais utilizadas de forma adequada e periódica por professores e estudantes. Isso pode indicar que as IESs estão utilizando essas ferramentas de forma efetiva para aprimorar o processo educacional.

Uma quantidade intermediária de participantes (17,6% – 15 respondentes), conforme a cor verde no mesmo gráfico, disse desconhecer, o que pode indicar uma falta de conhecimento e/ou interesse em relação ao uso dessas ferramentas educacionais.

Já a minoria respondeu que não há ferramentas educacionais utilizadas de forma adequada e periódica (12,9% – 11 respondentes), conforme a coloração vermelha no gráfico em referência, ou não possuir(em), a(s) respectiva(s) IES(s), sistema informatizado (1,2% – um respondente), conforme a cor laranja, o que pode sugerir que há um potencial de melhoria na utilização e/ou implantação dessas ferramentas ou que os professores e os estudantes ainda estão se adaptando a essa modalidade.

A utilização adequada e periódica de ferramentas educacionais pode ser vista como um diferencial positivo para a IES, uma vez que amplia as opções de ensino, facilitando o aprendizado, o que pode resultar em contribuições para uma maior eficácia no processo educacional.

Os dados denotam que a maioria das IESs está utilizando de forma adequada e periódica as ferramentas educacionais em seus sistemas informatizados, o que pode sugerir uma tendência de utilização crescente de recursos tecnológicos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, há ainda espaço para melhoria, uma vez que uma

quantidade intermediária de respondentes alegou desconhecimento e/ou que as ferramentas educacionais não são utilizadas de forma adequada e periódica.

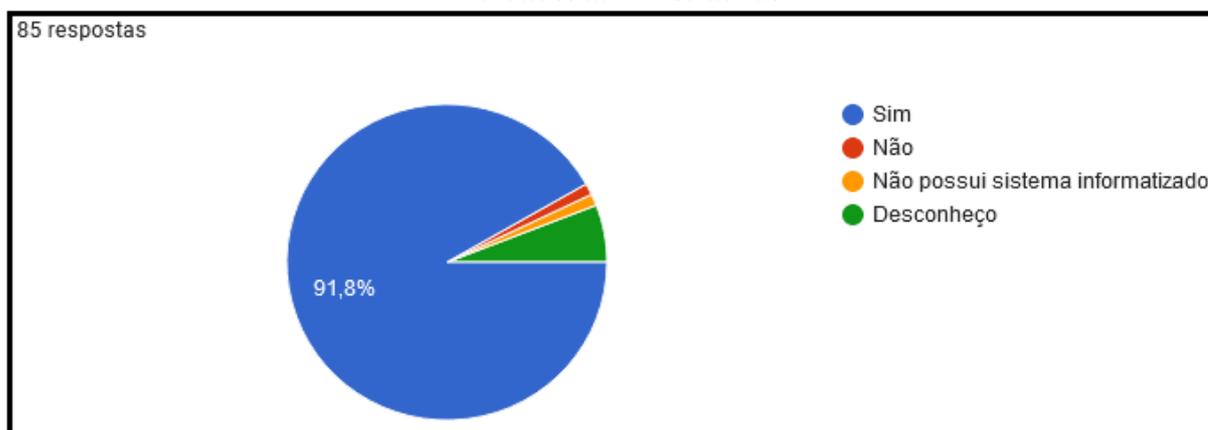
4.1.11 Utilização prioritária do sistema informatizado da(s) respectiva(s) IES(s) para finalidades administrativas

O teor do 11º item questionado objetivou a percepção acerca da utilização dos sistemas informatizados das IESs, com questionamento centrado na verificação de sua utilização para fins administrativos de modo prioritário.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i*) Sim; *ii*) Não; *iii*) Não possui sistema informatizado; e *iv*) Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 12:

Figura nº 12 – Utilização prioritária do sistema informatizado da(s) respectiva(s) IES(s) para finalidades administrativas



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (91,8% – 78 respondentes), consoante a cor azul no gráfico constante da Figura nº 12, informou que o sistema informatizado da sua(s) respectiva(s) IES(s) tem utilização prioritária para finalidades administrativas, como efetivação de matrícula, solicitação de documentos, acesso às notas dos alunos, entre outras. Isso pode indicar que as IESs estão utilizando essas ferramentas com maior efetividade para o gerenciamento e a organização de dados administrativos.

Uma quantidade intermediária de participantes respondeu desconhecer (5,9% – cinco respondentes) ou que a(s) respectiva(s) IES(s) não possui(em) sistema informatizado (1,2% – um respondente), de acordo com as cores verde e laranja, respectivamente, do mesmo gráfico,

o que pode sugerir uma falta de conhecimento e/ou interesse em relação ao uso de TIC para o gerenciamento e a organização de dados administrativos ou outras finalidades educacionais.

A minoria (1,2% – um respondente), representada pela cor vermelha da citada representação gráfica, respondeu negativamente, a sugerir que o sistema informatizado de algumas IESs possa ter uma utilização mais eficaz em outros aspectos, para além de meras finalidades administrativas.

A utilização prioritária do sistema informatizado para finalidades administrativas pode ser vista como um aspecto negativo para as IESs, diante de todas as facetas e possibilidades que podem ser engendradas na utilização de recursos tecnológicos nesses sistemas para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem.

Em resumo, os dados obtidos sinalizam que a maioria das IESs tem utilizado seu sistema informatizado prioritariamente para finalidades administrativas, o que revela um desprestígio na utilização de TIC para finalidades educacionais.

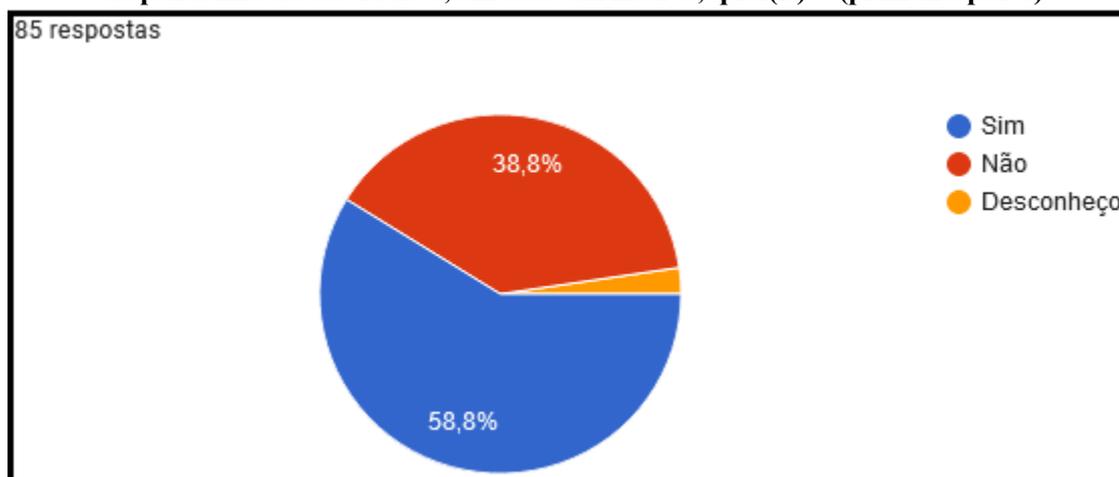
4.1.12 Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is)

O questionamento contido no 12º item teve como finalidade obter dados sobre a utilização de ferramentas educacionais no período anterior à pandemia de Covid-19.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 13:

Figura nº 13 – Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is) – (primeira parte)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (58,8% – cinquenta respondentes), de acordo com a cor azul no gráfico constante da Figura nº 13, informou que não utilizava ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem com os estudantes antes da pandemia da Covid-19. Isso pode demonstrar uma falta de adesão ou interesse nesta modalidade antes da necessidade imposta pela pandemia.

Uma quantidade intermediária (38,8% – 33 respondentes), conforme a coloração vermelha na mesma representação gráfica, aduziu que fazia uso de ferramentas digitais para fins educativos antes do contexto excepcional da pandemia, o que pode indicar que alguns professores já estavam adaptados a elas.

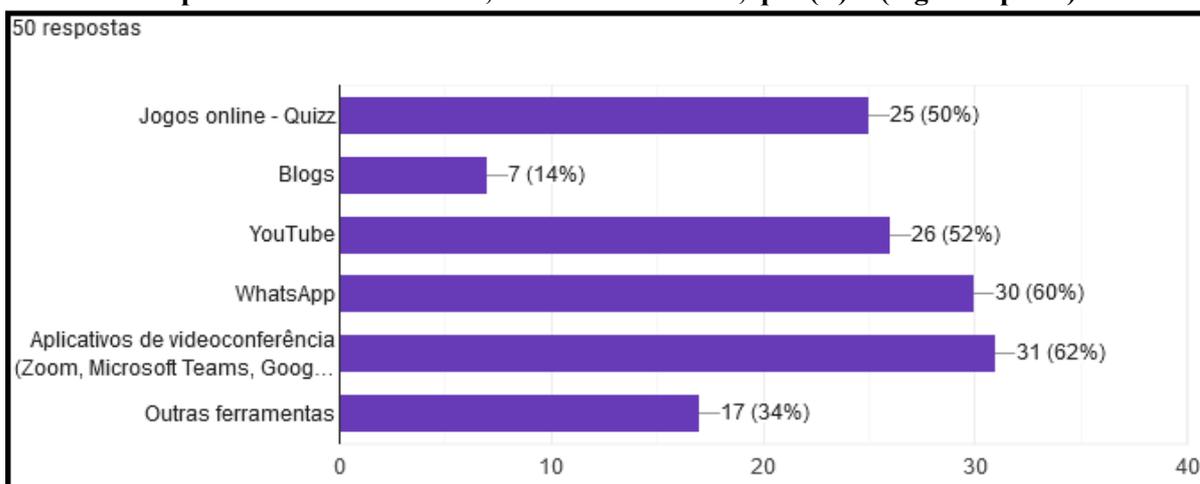
Apenas 2,4% (dois respondentes), em laranja no citado gráfico, disse desconhecer, o que pode indicar uma falta de conhecimento e/ou interesse em relação ao uso de ferramentas tecnológicas no processo de ensino-aprendizagem.

Os dados sugerem que a maioria dos professores de Direito não utilizava ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem com os estudantes antes da pandemia da Covid-19. A situação emergencial caracterizada no período forçou o uso dessas ferramentas como solução para a continuidade da atividade educativa e exigiu a adaptação abrupta desses profissionais.

A quantidade intermediária de respondentes que afirmou utilizar essas ferramentas antes da pandemia pode indicar que havia uma parcela de professores que já estavam adaptados, ou estavam em processo de adaptação, a essa modalidade.

Dos 85 participantes, cinquenta apontaram respostas ao subitem, cujo resultado foi o demonstrado na Figura nº 14:

Figura nº 14 – Uso de ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem antes da pandemia de Covid-19 e, em caso afirmativo, qual(is) – (segunda parte)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos 85 participantes que assinalaram uma opção no quesito principal, cinquenta apresentaram respostas na questão acessória. No entanto, o subitem especificado na Figura nº 14 comportou a indicação, pelos respondentes, de mais de um item, motivo pelo qual se obtiveram os seguintes dados: foi informado o uso jogos *online* por 25 vezes (50% dos respondentes); o uso de *blogs* foi indicado por sete vezes (14% dos respondentes); a utilização da ferramenta *YouTube* foi assinalada por 26 vezes (52% dos respondentes); o emprego do aplicativo *WhatsApp* foi marcado em trinta vezes (60% dos respondentes); os aplicativos de videoconferência foram registrados por 31 vezes (62% dos respondentes); e o manejo de outras ferramentas foi identificado em 17 vezes (34% dos respondentes).

Percebe-se, da análise contextualizada, que a utilização de ferramentas educacionais antes da pandemia de Covid-19 era menor em comparação com o uso durante e após a pandemia. O uso de aplicativos de videoconferência foi a ferramenta mais utilizada, seguida pelo *WhatsApp* e pelo *YouTube*. O uso de jogos *online* e *quizzes* foi mencionado por um quarto ($\frac{1}{4}$) dos respondentes, enquanto *blogs* e outras ferramentas foram mencionados por uma minoria.

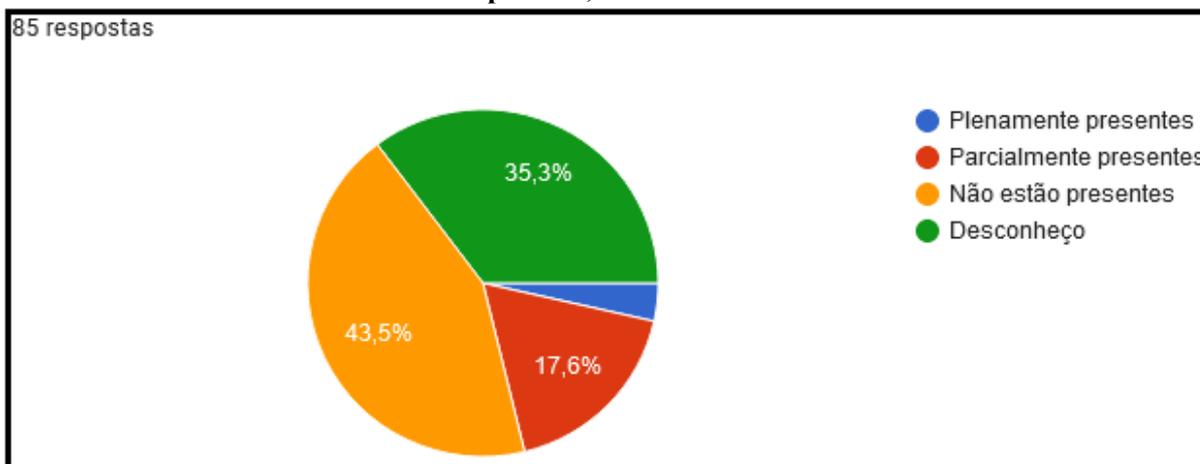
4.1.13 Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como é trabalhada

O teor do 13º item questionado objetivou a verificação da presença de estudos sobre inteligência artificial nos componentes curriculares dos cursos de Direito.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Plenamente presentes; *ii)* Parcialmente presentes; *iii)* Não estão presentes; e *iv)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 15:

Figura nº 15 – Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como é trabalhada



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (43,5% – 37 respondentes), conforme representação em coloração laranja no gráfico constante da Figura nº 15, informou que os estudos sobre inteligência artificial não estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m). Isso pode indicar uma falta de abordagem desses temas no currículo do curso, prejudicial à formação dos estudantes.

Uma quantidade intermediária de participantes (35,3% – trinta respondentes), consoante a cor verde no mesmo gráfico, apresentou desconhecimento, o que pode sugerir falta de preparação técnica e/ou desinteresse em relação aos estudos sobre o assunto no âmbito do curso de Direito, não obstante a importância da temática.

A minoria dos participantes afirmou que os estudos em referência estão parcialmente presentes (17,6% – 15 respondentes), em cor vermelha no gráfico em referência, ou plenamente presentes (3,5% – três respondentes), em azul na mencionada representação gráfica, o que pode indicar uma tendência de crescente ampliação curricular em alguns poucos cursos de Direito.

Os estudos do assunto em evidência, além de outras tecnologias, podem ter impactos significativos na área jurídica, e a ausência desses temas no currículo do curso pode prejudicar a formação dos estudantes. A inclusão dessa temática pode ser vista como um ponto positivo

para o curso, já que amplia as possibilidades de formação e prepara os estudantes para lidar com questões de alta complexidade cada vez mais presentes e em amplo desenvolvimento na sociedade atual, no contexto da cultura digital.

Os dados sinalizam que os estudos sobre inteligência artificial não estão presentes nos componentes curriculares da maioria das IESs em que atuam os respondentes. No entanto, a minoria que afirmou a presença, total ou parcial, desses estudos, desvela que há uma tendência ao aprimoramento dos currículos, o que já pode ter ocorrido em algumas IESs.

Dos 85 respondentes, 15 complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 13:

Quadro nº 13 – Presença de estudos sobre Inteligência Artificial nos componentes curriculares e, em caso positivo, como é trabalhada

Nº	Resposta
1	Desconheço em relação à minha IES.
2	Prejudicado.
3	Dentro das disciplinas de processo.
4	Direito autoral. Direito Internacional.
5	Como conteúdos interdisciplinares.
6	Em temáticas dentro de alguns planos de ensino.
7	Como já informado, no Mestrado, em uma das linhas de pesquisa é possível tal discussão.
8	PPGD e Pibic.
9	Na disciplina de Direito Cibernético.
10	Dentro do conteúdo programático.
11	Grupo de pesquisa.
12	Contratos, direitos da personalidade.
13	Na disciplina específica de Direito Cibernético. Além disso, são verificados itens em outras disciplinas.
14	De forma superficial e transversal nas disciplinas.
15	Ligas acadêmicas e na disciplina de tópicos integradores.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das respostas obtidas em especificação ao formato de trabalho da temática em questão, conforme explanado no Quadro nº 13, pode-se notar que a presença de estudos sobre inteligência artificial nos componentes curriculares dos cursos ainda é pouco explorada, já que apenas 15 dos 85 respondentes apresentaram manifestação. Desses, apenas cinco participantes apontaram componentes curriculares onde o assunto é trabalhado, conforme respostas de nºs 3, 4, 9, 12 e 13, destacadas em azul. A resposta constante do nº 7, em cinza, faz referência a um programa de Mestrado, o que não é objeto da presente pesquisa.

As respostas de nºs 1 e 2, destacadas em amarelo, apresentam-se como não conhecedoras da matéria, enquanto as demais respostas, sem destaque, trazem apontamentos genéricos e algumas atividades opcionais, que dependem do interesse dos estudantes.

Em geral, pode-se perceber, dos dados obtidos, que os estudos sobre a inteligência artificial ainda não comportam a presença efetiva nos currículos dos cursos de Direito, embora haja iniciativas pontuais que buscam discutir o tema.

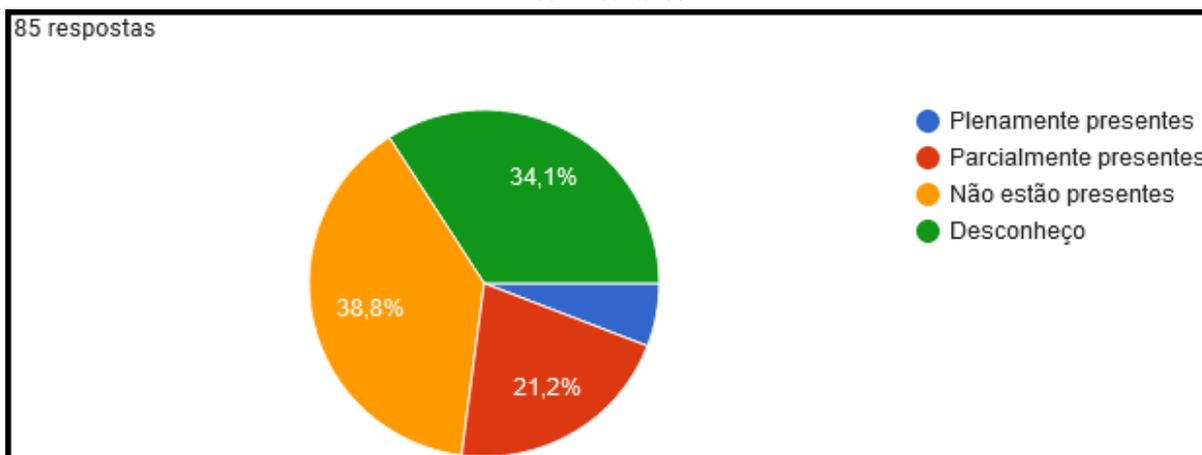
4.1.14 Presença de debates sobre a tomada de decisões por máquinas nos componentes curriculares

O teor do 14º item questionado objetivou a verificação da presença de debates sobre a tomada de decisões por máquinas nos componentes curriculares dos cursos de Direito.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Plenamente presentes; *ii)* Parcialmente presentes; *iii)* Não estão presentes; e *iv)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 16:

Figura nº 16 – Presença de debates sobre a tomada de decisões por máquinas nos componentes curriculares



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (38,8% – 33 respondentes), conforme representação em cor laranja no gráfico constante da Figura nº 16, informou que as discussões sobre a tomada de decisões por máquinas não estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m). Isso pode indicar uma lacuna prejudicial aos estudantes quanto a essa temática no currículo do(s) respectivo(s) curso(s).

Uma quantidade intermediária de participantes (34,1% – 29 respondentes), em cor verde do mesmo gráfico, afirmou desconhecer, o que pode indicar uma falta de preparo técnico ou interesse em relação a tais discussões. Por sua vez, a minoria afirmou que as discussões sobre a tomada de decisões por máquinas estão parcialmente presentes (21,2% – 18 respondentes), em vermelho, ou plenamente presentes (5,9% – cinco respondentes), em azul no citado gráfico, o que pode indicar uma tendência de crescente ampliação curricular em alguns cursos de Direito.

É importante notar que as discussões sobre a tomada de decisões por máquinas e outras tecnologias podem ter impactos significativos na área jurídica e que a ausência desses temas no currículo do curso pode prejudicar a formação dos estudantes. A inclusão de discussões sobre a tomada de decisões por máquinas pode ser vista como um diferencial positivo para o curso de Direito, uma vez que amplia as possibilidades de formação e prepara os estudantes para tratar de situações atuais que demandam reflexões de alta complexidade no cenário social.

Os dados sugerem que as discussões sobre a questão não estão presentes nos componentes curriculares da maioria das IESs em que atuam os respondentes. No entanto, a minoria que afirmou a presença dessas discussões indica que há uma tendência ao aprimoramento dos currículos dos cursos, o que já pode ter ocorrido em algumas IESs.

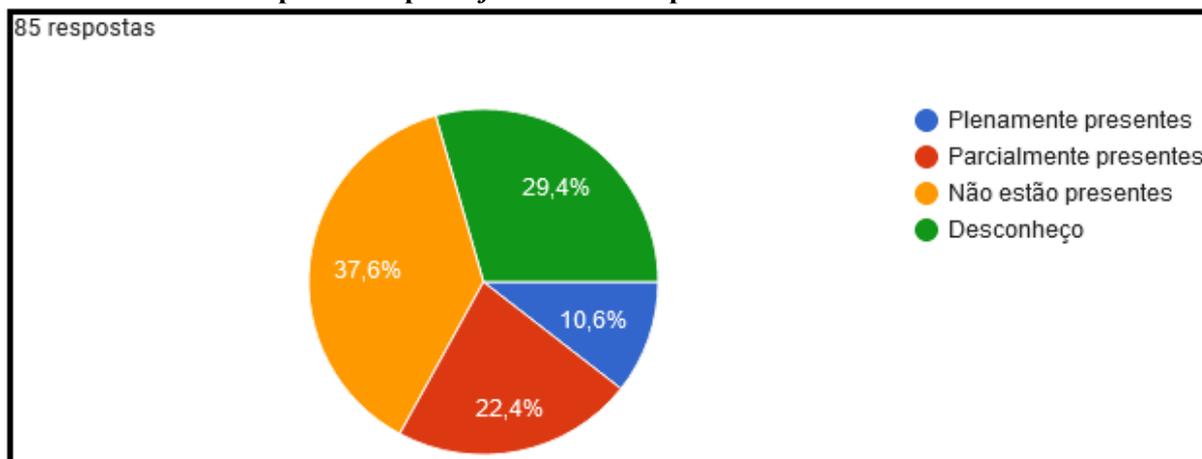
4.1.15 Presença de debates sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por software nos componentes curriculares

O 15º item questionado objetivou a verificação da presença de debates sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por *softwares* nos componentes curriculares dos cursos de Direito.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Plenamente presentes; *ii)* Parcialmente presentes; *iii)* Não estão presentes; e *iv)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 17:

Figura nº 17 – Presença de debates sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por *software* nos componentes curriculares



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (37,6% – 32 respondentes), conforme a cor laranja no gráfico constante da Figura nº 17, informou que as discussões sobre a preparação de peças processuais e a análise de processos por *software* não estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito na(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m). Isso pode significar uma falta de abordagem desses temas no currículo do curso, resultando em prejuízos na formação dos estudantes.

Uma quantidade intermediária de participantes (29,4% – 25 respondentes), conforme a cor verde no mesmo gráfico, asseverou desconhecimento, o que pode implicar uma falta de conhecimento técnico específico e/ou de interesse na temática. No entanto, outra parcela de participantes, conforme se verifica das cores vermelha e azul, respectivamente, do gráfico em referência, revela a indicação de respostas pela presença parcial (22,4% – 19 respondentes) ou pela presença plena (10,6% – nove respondentes), o que pode denotar uma tendência de crescente ampliação curricular em alguns cursos de Direito.

Importa destacar que a preparação de peças processuais e a análise de processos constituem uma das principais atribuições dos profissionais do Direito. A elaboração de tais tarefas por *software* pode ter impactos significativos no modo de se entender a atuação prática

na área jurídica. A ausência desses temas no currículo do curso pode prejudicar significativamente a formação dos estudantes.

A inclusão de discussões sobre tais assuntos certamente configura um aspecto positivo, em termos educacionais, para o curso de Direito, uma vez que amplia as possibilidades de formação e a preparação dos estudantes para a atuação no mercado de trabalho.

Os dados sugerem que as discussões mencionadas na questão não estão presentes nos componentes curriculares da maioria das IESs em que atuam os respondentes. No entanto, a minoria que afirmou a presença dessas discussões pode representar a existência de uma tendência de abordagem por parte de algumas IESs.

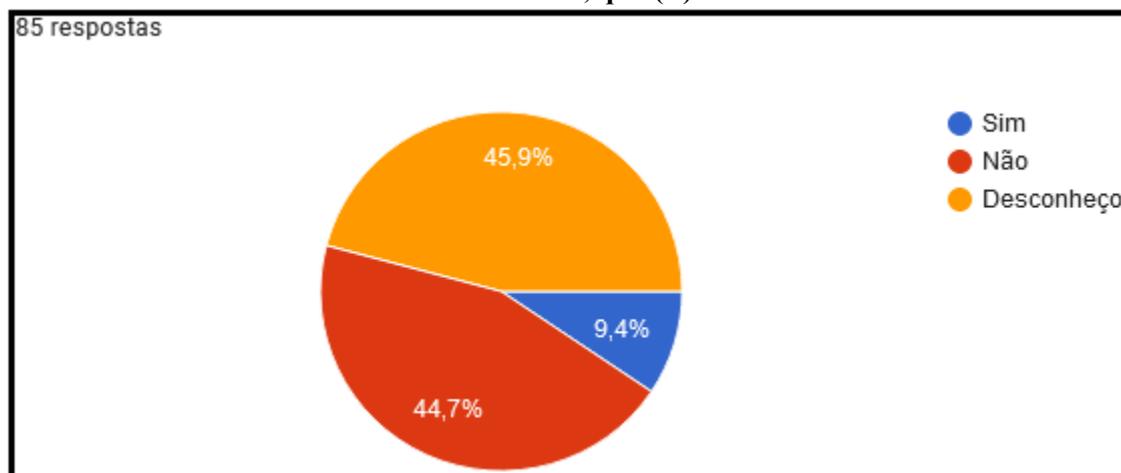
4.1.16 Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is)

O 16º item do questionário buscou averiguar a presença de programas que simulem processos judiciais como auxílio pedagógico nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, especialmente a prática profissional.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 18:

Figura nº 18 – Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is)



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (45,9% – 39 respondentes), conforme a coloração laranja no gráfico constante da Figura nº 18, afirmou desconhecer se os componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional, são abordados com o auxílio de programas simuladores de processos judiciais. Isso pode indicar uma falta de conhecimento técnico específico, de ciência dos conteúdos dos componentes curriculares ou interesse em relação ao uso dessas ferramentas, o que pode ser prejudicial à formação dos estudantes.

Uma quantidade intermediária de participantes (44,7% – 38 respondentes), conforme a cor vermelha no mesmo gráfico, afirmou que a temática não é abarcada pelos componentes curriculares do eixo profissionalizante, o que pode indicar uma tendência de pouca utilização desses recursos tecnológicos no ensino do Direito, também prejudicial, na perspectiva formadora, aos estudantes.

A minoria (9,4% – oito respondentes), conforme a cor azul no gráfico em referência, aduziu a presença de programas simuladores de processos judiciais, o que indica que há uma tendência de utilização crescente de recursos tecnológicos no ensino do Direito, numa perspectiva de ampliação curricular em alguns cursos.

A utilização desses programas pode ser uma ferramenta importante para a formação dos estudantes, uma vez que permite a simulação de situações reais e o treinamento para lidar com casos complexos, familiarizando-os, no contexto prático, com um dos principais instrumentos de trabalho do profissional da área jurídica.

Os dados sugerem que a utilização de programas simuladores de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante não é muito comum na(s)

respectiva(s) IES(s) em que atua(m) os respondentes, mas há uma tendência de utilização crescente desses recursos.

Dos 85 respondentes, sete complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 14:

Quadro nº 14 – Auxílio de programa(s) simulador(es) de processos judiciais nos componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional e, em caso afirmativo, qual(is)

Nº	Resposta
1	Utilizo os portais de uso profissional pessoal, nas aulas de peticionamento, por exemplo.
2	Utilizávamos o <i>Audora</i> , e agora o <i>Bonsae</i> .
3	Os portais de acesso aos processos, a exemplo do PJe etc.
4	E-saj. Pje.
5	Há um programa específico desenvolvido pelo núcleo de robótica, onde é permitida a realização de audiências virtuais.
6	Não há simulação, são processos reais.
7	<i>Bonsae</i> .

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das respostas apresentadas pelos participantes ao questionamento objetivo, percebe-se que a maioria dos respondentes (nºs 1, 2, 3, 4, 6 e 7) informou a utilização de programas utilizados na prática judicial para consulta, gestão e peticionamento em processos judiciais, tais como o e-SAJ (sistema de peticionamento online do SAJ), PJe (Processo Judicial Eletrônico), além das plataformas *Audora* e *Bonsae*.

Interessante destacar a resposta nº 5, realçada na cor ciano, que deu conta do desenvolvimento de um programa específico, pelo núcleo de robótica da respectiva IES, para a realização de audiências virtuais, não obstante tal circunstância evidencie uma situação pontual, a indicar que não está presente na maioria das IESs.

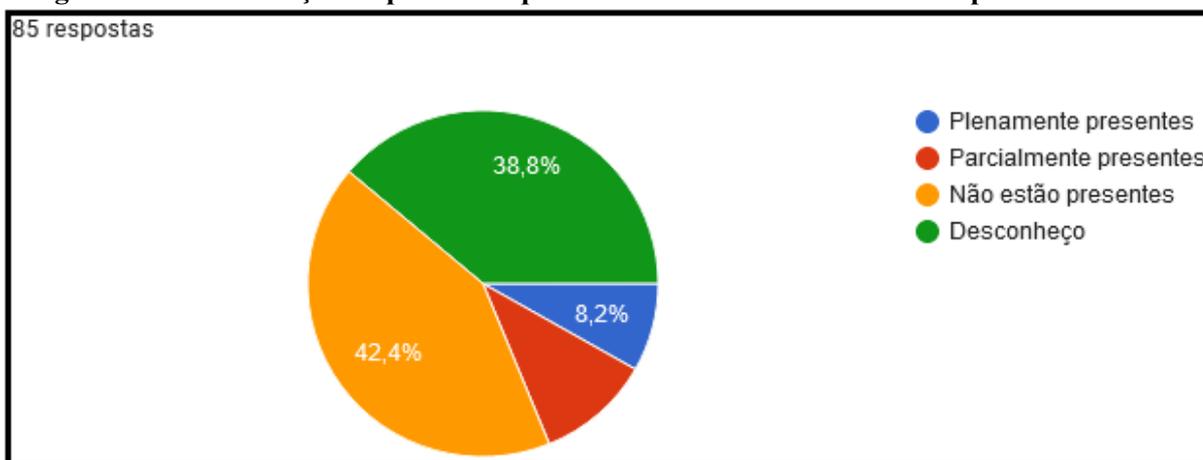
4.1.17 Presença de aplicativos que simulam o Tribunal do Júri nas práticas docentes

O 17º item questionado buscou aferir a presença de aplicativos que simulam as sessões de julgamento perante o Tribunal do Júri como auxílio pedagógico nas práticas docentes.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i)* Plenamente presentes; *ii)* Parcialmente presentes; *iii)* Não estão presentes; e *iv)* Desconheço.

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 19:

Figura nº 19 – Presença de aplicativos que simulam o Tribunal do Júri nas práticas docentes



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (42,4% – 36 respondentes), conforme a coloração laranja na representação gráfica constante da Figura nº 19, afirmou que os aplicativos que simulam o Tribunal do Júri não estão presentes nas práticas docentes do curso de Direito, o que pode indicar uma tendência de pouca utilização desses recursos no ensino do Direito, em resultado negativo e prejudicial para a formação dos estudantes.

Uma quantidade intermediária de participantes (38,8% – 33 respondentes), conforme a cor verde no mesmo gráfico, afirmou desconhecer se os aplicativos que simulam o Tribunal do Júri estão presentes nas práticas docentes do curso de Direito da(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m). Isso pode indicar uma falta de conhecimento técnico específico, de ciência das práticas docentes da(s) IES(s) ou de interesse em relação ao uso desses aplicativos no ensino do Direito.

A minoria dos participantes afirmou que tais aplicativos estão plenamente presentes (8,2% – sete respondentes), conforme a cor azul do gráfico em tela, ou parcialmente presentes (10,6% – nove respondentes), conforme a cor vermelha, o que indica que há uma tendência de utilização crescente desses recursos tecnológicos no ensino do Direito.

Essa utilização pode ser uma ferramenta efetivamente importante para a formação dos estudantes, uma vez que permite a simulação de situações reais e o treinamento para lidar com casos complexos e situações práticas envolvendo, em essência, a atuação do jurista.

A inclusão desses aplicativos pode ser vista como um destaque positivo para o curso de Direito, na medida em que visa preparar os estudantes para a atuação em procedimentos especiais que exigem ambientação às formalidades e solenidades presentes no referido contexto.

Os dados sugerem que a utilização de aplicativos que simulam o Tribunal do Júri pelos professores do curso de Direito não é muito comum na(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m) os respondentes, mas há uma tendência de adesão a esses recursos, com o consequente incremento dos currículos dos cursos de Direito.

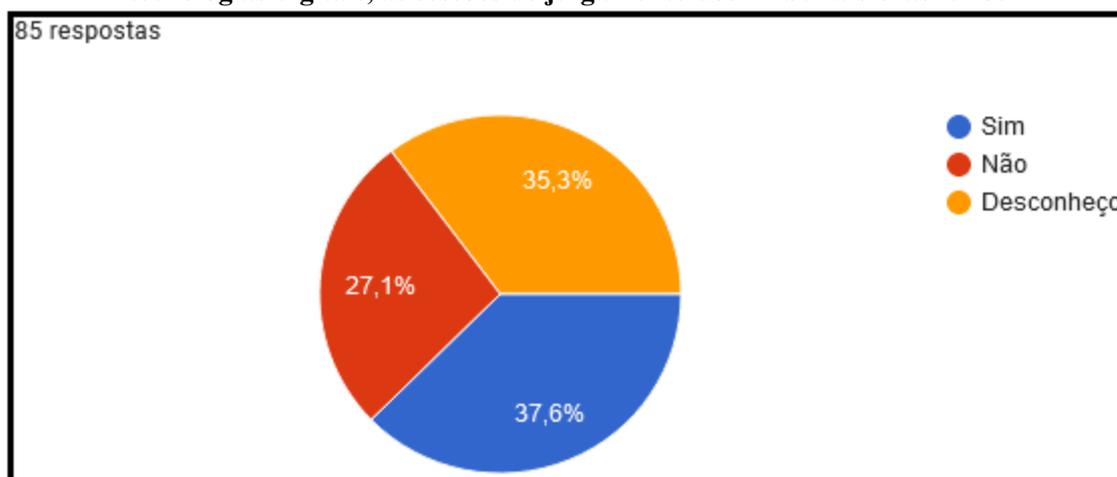
4.1.18 Promoção, pela(s) respectiva(s) IES(s), de acesso, pelos estudantes, através de tecnologias digitais, às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros

O teor do 18º item questionado objetivou a averiguação acerca da promoção institucional de acesso aos estudantes, através das TICs, às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de apenas uma delas: *i) Sim; ii) Não; e iii) Desconheço.*

Das 85 respostas ao questionário, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 20:

Figura nº 20 – Promoção, pela(s) respectiva(s) IES(s), de acesso, pelos estudantes, através de tecnologias digitais, às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A maioria dos participantes (37,6% – 32 respondentes), conforme a representação visual de cor azul no gráfico constante da Figura nº 20, informou que a(s) respectiva(s) IES(s) em que atua(m) promove(m) o acesso dos estudantes, através de TIC, às sessões de

juízo dos Tribunais brasileiros, o que representa um dado positivo, no aspecto formativo. Não se pode olvidar, contudo, que essa ferramenta está associada ao implemento, pelos próprios Tribunais, de transmissão ao vivo das suas sessões de julgamento, o que facilita a sua acessibilidade para fins acadêmicos.

Uma quantidade intermediária de participantes (35,3% – trinta respondentes), conforme a cor laranja do citado gráfico, afirmou desconhecer se a(s) respectiva(s) IES(s) promove(m) tal acesso, o que pode indicar uma falta de conhecimento técnico específico, de ciência das atividades eventualmente ofertadas pelas IESs ou de desinteresse em relação a essa possibilidade.

Dado preocupante é extraído, conforme exposto na cor vermelha do gráfico em referência, da parcela minoritária dos participantes (27,1% – 23 respondentes), a qual afirmou não existir tal promoção. Isso pode indicar uma falta de interesse ou de iniciativa por parte da(s) respectiva(s) IES(s) em utilizar recursos tecnológicos para complementar o ensino do Direito com algo de fácil acesso e de tamanha importância para a formação dos estudantes.

É importante notar que o acesso às sessões de julgamento dos Tribunais afigura-se como uma ferramenta de extremo relevo para a formação dos estudantes, uma vez que permite a visualização prática dos temas estudados em sala de aula e a manifestação das Cortes acerca da interpretação e da aplicação do Direito em casos concretos, com conhecimento específico acerca da jurisprudência dos Tribunais.

Os dados sugerem que a utilização de TIC para o acesso às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros deve ser ampliada pela(s) respectiva(s) IES(s) em que tal prática ainda não é efetivamente utilizada, embora já haja uma tendência de utilização por várias IESs.

4.1.19 Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta

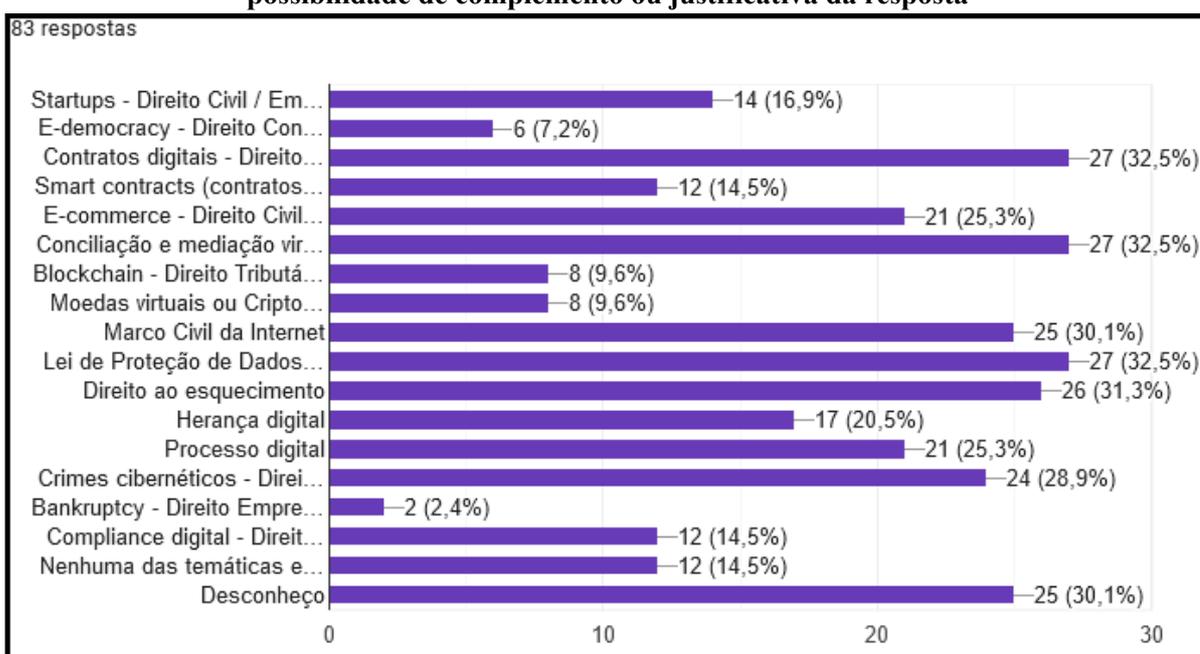
O questionamento contido no 19º item teve como referência os principais temas levantados por ocasião da revisão de literatura, para aferir a(s) sua(s) eventual(is) presença(s) em componentes curriculares dos cursos de Direito.

Foram apresentadas as seguintes opções, comportando a indicação, pelo(a) respondente, de mais de uma delas: *i) Startups* – Direito Civil/Empresarial; *ii) E-democracy* – Direito Constitucional/Eleitoral; *iii) Contratos digitais* – Direito Civil/Consumidor; *iv) Smart contracts* (contratos inteligentes) – Direito Civil/Consumidor; *v) E-commerce* – Direito Civil/Consumidor; *vi) Conciliação e Mediação Virtual* – Direito Processual Civil; *vii)*

Blockchain – Direito Tributário/Financeiro; *viii*) Moedas virtuais ou Criptomoedas (*Bitcoin*, por exemplo) – Direito Tributário/Financeiro; *ix*) Marco Civil da Internet; *x*) Lei de Proteção de Dados Pessoais (LGPD); *xi*) Direito ao Esquecimento; *xii*) Herança digital; *xiii*) Processo digital; *xiv*) Crimes cibernéticos – Direito Penal; *xv*) *Bankruptcy* – Direito Empresarial/Administrativo; *xvi*) *Compliance* digital – Direito Empresarial/Administrativo; *xvii*) Nenhuma das temáticas está presente; e *xviii*) Desconheço.

Das 83 respostas apresentadas, o resultado foi o demonstrado na Figura nº 21:

Figura nº 21 – Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta



Fonte: dados da pesquisa (2023).

A partir dos dados obtidos, como exposto na Figura nº 21, observa-se que os componentes curriculares voltados para temas relacionados à tecnologia e à transformação digital ainda não são amplamente presentes nos cursos, uma vez que uma porcentagem significativa (30,1%) dos respondentes indicou desconhecer a presença de tais assuntos, bem como a opção alusiva à ausência desses tópicos foi assinalada por 12 vezes, correspondendo a 14,5% dos respondentes.

Entre os temas apresentados, alguns se destacaram, como a LGPD, os Contratos Digitais, o Direito ao Esquecimento, a Herança Digital, o Marco Civil da Internet e a Conciliação e Mediação Virtual. Esses conteúdos se relacionam diretamente com o impacto das TICs na sociedade e no Direito e podem ser indicadores de uma necessidade crescente de

incluir tais conteúdos nos cursos de Direito, para que os futuros profissionais estejam preparados para lidar com as questões jurídicas que surgem com os avanços tecnológicos.

Alguns temas foram indicados por um número menor de respondentes, como o *Bankruptcy* e o *Blockchain*, o que pode indicar que ainda são menos discutidos no âmbito acadêmico, ou que ainda não são vistos como tão relevantes para a formação do profissional do Direito.

Os dados sugerem que há uma ascensão na demanda pelos tópicos referidos, o que suscita a necessidade de suas respectivas inclusões de maneira mais ampla e sistemática nos componentes curriculares dos cursos de Direito, a fim de promover progressos na preparação de juristas dotados de conhecimento emancipatório num contexto cada vez mais tecnológico e digitalizado.

Dos 83 respondentes, seis complementaram com as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 15:

Quadro nº 15 – Temas presentes em aulas e respectivos componentes curriculares, com a possibilidade de complemento ou justificativa da resposta

Nº	Resposta
1	Atos cartorários pelo e-notariado.
2	Desconheço que na faculdade tenha o estudo desses temas. Nas minhas disciplinas, penal e processo penal, não se discutem cibercrimes.
3	Acrescento: sistemas eletrônicos para penhora de bens. Ex.: Sisbajud, Renajud, <i>Sniper</i> .
4	Aspectos filosóficos e sociológicos da sociedade digital. <i>Fake News</i> no ambiente digital.
5	Nas minhas matérias não estão; não sei nas demais matérias.
6	Complemento: uso de <i>QR Code</i> nos processos judiciais e como elemento facilitador da produção probatória.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Das seis contribuições complementares fornecidas, dois participantes, conforme respostas de nºs 2 e 5, destacadas em amarelo, fizeram consignar a ausência das temáticas nos componentes curriculares lecionados. Os demais abordaram outros assuntos interessantes que, em alguns casos, ampliam os temas levantados nesta pesquisa, como é o caso das respostas nºs 1 e 6, realçadas em ciano, que evidenciam mais temas que demandam o conhecimento interdisciplinar entre Direito e TIC.

4.2 Dados coletados através da seção 2 do questionário *online* e a respectiva análise

4.2.1 Questões éticas que implicam o uso de inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas

O 20º item do questionário visou à obtenção de dados, sob a ótica do respondente, acerca das implicações éticas do uso de inteligência artificial nas atividades profissionais jurídicas.

Dos 85 respondentes, 36 se abstiveram e 49 apresentaram as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 16:

Quadro nº 16 – Questões éticas que implicam o uso de inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas

Nº	Resposta
1	Através de disciplina específica, em Direito Digital, sem prejuízo de pontos nos programas das disciplinas do eixo profissionalizante.
2	Não tenho alcance para opinar sobre esse assunto. Tenho limitações de conhecimento científico que envolvem a inteligência artificial.
3	Não tenho conhecimento sobre o assunto.
4	Ainda há muito que melhorar, porém há uma preocupação se o julgamento por uma <i>software</i> reflete a análise concreta de um caso.
5	A partir do conhecimento do funcionamento das ferramentas.
6	Uma boa pergunta. A criação de um departamento específico ligado aos tribunais, algo nesse aspecto.
7	Eu acredito que antes de tratar da ética na tomada de decisões por máquinas, tem de ser estudado o tema dos precedentes judiciais e o uso da inteligência artificial no curso de direito. Acredito que a eticidade na condução da inteligência artificial está em segundo plano; em primeiro lugar está conhecer a inteligência artificial e fazer discussões sobre o viés cognitivo dos magistrados, para que não se tenha uma inteligência artificial racista, sexista, homofóbica. Só depois do estudo da tomada de decisão e do viés.
8	Devem ser tratadas de maneira interdisciplinar.
9	Compreender que existe a necessidade de uma maior discussão sobre a sua implementação ou não, dado que estamos diante de uma ciência social.
10	Devem ser assegurados os direitos fundamentais no tratamento dos casos.

11	A máquina não pode substituir a pessoa humana, especialmente no campo penal. Como fazer uma dosimetria? Como avaliar uma guarda de criança? A sensibilidade humana é importante para decisões judiciais, precisa de limites.
12	Com cautela.
13	Nada foi abordado sobre isso.
14	Devem ser princípios.
15	Não tenho refletido sobre o assunto. Assustam-me os impactos das novas tecnologias e ainda necessito de capacitações.
16	Com muita cautela.
17	Disciplinas, cursos, palestras, grupos de estudo.
18	Na forma de uma disciplina própria, além de transversalmente nas disciplinas atinentes ao processo (civil e penal).
19	De acordo com o regulamento europeu.
20	De forma direta, mostrando os prós os contras.
21	Com extremo cuidado e sensibilidade, haja vista que não se pode fugir da perspectiva de segurança jurídica e da justiça.
22	É importante que, na formação acadêmica, os/as futuros profissionais compreendam que, apesar do uso da inteligência artificial, não se pode perder de vista que as pessoas envolvidas no processo há demandas que impactam suas vidas e que não são apenas metas processuais a serem cumpridas, mas vidas que dependem, em muitos casos, daquelas decisões judiciais.
23	Deve ter uma abordagem responsável por profissional que transite entre ambas as esferas do conhecimento, a fim de evitar o uso “indevido” da inteligência artificial, bem como a prolação de decisões que contrariem os ditames da justiça.
24	Por ser tratar de um mundo novo, acredito que há a necessidade de observância, de modo a fazer uso da tecnologia para melhorar a atuação dos envolvidos no processo.
25	Com transparência.
26	Como mais uma ferramenta tecnológica a serviço da comunidade.
27	De forma ampla.
28	Com propriedade na atenção ao acesso, tratamento e disposição de dados sensíveis e na produção de provas digitais.
29	Inseridas no conteúdo.

30	Devemos pensar sobre sua regulação, principalmente observando o modelo europeu de controle.
31	Os alunos precisam conhecer um sistema ético e regras de uso antes da utilização de sistemas.
32	Em todas as matérias, considerando a particularidade de cada uma.
33	O tema é relativamente novo, mas penso que nada haverá de substituir a capacidade humana de pensar e de ponderar, conforme cada drama contido num processo.
34	Com adequação às normas do código de ética e disciplina da OAB.
35	Com as cautelas necessárias a fim de evitar que eventuais vieses decorrentes do uso de bancos de dados possam violar bens jurídicos relevantes.
36	Deve seguir regras de controle das informações fornecidas e os limites ao seu uso.
37	Para que não haja prejuízo aos direitos humanos e fundamentais, inclusive aqueles relacionados ao processo, faz-se necessário que o sistema a ser adotado seja bastante confiável.
38	Uma legislação que regule.
39	É preciso que haja uma intervenção ética no uso de mecanismos digitais acerca da inteligência artificial, por meio do livre consentimento informado, mas com mecanismos legais de controle de tais itens.
40	De forma a proteger dados das partes e profissionais envolvidos no processo.
41	O futuro das pessoas não pode ser decidido por máquinas, que fazem uma análise exclusivamente baseada na lei fria. Sou totalmente contra ao uso de sistemas para a tomada de decisões judiciais.
42	Através de política pública do Judiciário.
43	Precisa de um auxílio humanitário.
44	Deve-se analisar com critério tal uso. Deve-se levar em conta questões culturais e humanas. A sensibilidade humana é necessária.
45	Não tenho opinião formada.
46	O discente deve ter conhecimento das ferramentas, mas deve exercitar o conteúdo estudado sem o auxílio de máquinas.
47	Demonstrando as implicações que irão impactar a sociedade no âmbito social.
48	De forma responsável.

49	Cada caso judicial deve ser visto de acordo com suas particularidades. Não são apenas números, são pessoas, famílias que carregam consigo problemas, muitas vezes complexos, que influenciam diretamente na vida daquela(s) pessoa(s) que procuram o Judiciário. Acredito que, atualmente, o uso da inteligência artificial ainda é limitado, o que pode pôr em xeque a credibilidade de quem se vale do seu uso. Com relação à tomada de decisões por máquina, do ponto de vista prático, pode conferir celeridade à resolução de processos, mas ao mesmo tempo pode ser temeroso, pois as particularidades podem ser desprezadas, causando injustiças.
----	--

Fonte: dados da pesquisa (2023).

É possível observar que os respondentes têm diferentes perspectivas sobre as implicações éticas do uso da inteligência artificial nas atividades profissionais jurídicas, mas que, mesmo na diversidade, possuem pontos de convergência, os quais devem ser compilados para uma melhor compreensão.

Assim, dos 49 participantes, diante das 36 abstenções, cinco (10,2% dos respondentes) manifestaram desconhecimento sobre a temática, conforme as respostas n^os 2, 3, 13, 15 e 45, destacadas na cor amarela, representando a minoria.

Algumas sugestões incluem a criação de componentes curriculares específicos e/ou a inserção do tema em toda a matriz curricular do curso de Direito, com abordagem interdisciplinar e transversal, além da explanação acerca do seu funcionamento, com aproximação, na formação acadêmica, de forma ampla e direta, através da explicitação dos prós e contras da tecnologia em questão, conforme se extrai das respostas n^os 1, 5, 8, 17, 18, 20, 22, 27, 29, 31, 32, 46 e 47, realçadas em ciano, que correspondem a 26,5% das respostas (13 respondentes).

Uma parcela dos participantes ateu-se à questão da regulação, ressaltando a necessidade de controle estatal, mediante a imposição de limites pela atuação do Poder Público, como se abstrai das respostas de n^os 6, 9, 11, 14, 19, 24, 28, 30, 34, 36, 38, 39 e 42, correspondendo a 26,5% das respostas (13 respondentes).

A maioria dos participantes demonstrou preocupação com a utilização da tecnologia em análise, ressaltando a indispensabilidade de sensibilidade e da participação do ser humano no seu manuseio, de forma responsável e criteriosa, de modo que a atuação tenha como perspectivas a proteção e a preservação de direitos, conforme as respostas de n^os 4, 7, 10, 12, 16, 21, 23, 25, 26, 33, 35, 37, 40, 41, 43, 44, 48 e 49, destacadas na cor vermelha, que representam 36,8% das respostas (18 respondentes).

4.2.2 Conteúdo(s) que deve(m) figurar em um currículo mínimo

O 20º item do questionário visou à obtenção de dados, sob a ótica do respondente, acerca das implicações éticas do uso de inteligência artificial nas atividades profissionais jurídicas.

Dos 85 respondentes, 45 se abstiveram e quarenta apresentaram as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 17:

Quadro nº 17 – Conteúdo(s) que deve(m) figurar em um currículo mínimo

Nº	Resposta
1	Noções de programação; <i>startups</i> ; <i>blockchains</i> ; <i>e-democracy</i> .
2	Na minha ótica, a dogmática jurídica é a ferramenta tecnológica do jurista. A tecnologia do jurista é o Direito.
3	Não tenho ideia.
4	O uso de <i>software</i> que simula ambientes de audiência, protocolos de processo eletrônicos.
5	Conhecimento dos portais jurídicos e pessoas com capacidade técnica para auxiliar; talvez uma disciplina atrelada ao conteúdo de metodologia científica.
6	Inteligência artificial na análise de processos pelos Tribunais.
7	Disciplina precedentes judiciais e julgamentos em bloco; disciplina jurisprudência – que ensine os estudantes a se atualizarem com os tribunais superiores; disciplina inteligência artificial e o direito; disciplina direito digital – deveria ser aumentado mais um ano de estudo na grade das graduações em Direito.
8	Direito ao esquecimento, LGPD, novas tecnologias e Direito.
9	Direito penal cibernético, direito digital e LGPD.
10	Direito de informática. Informática jurídica. Inteligência artificial. Filosofia da técnica e da tecnologia.
11	Direito digital, direito e tecnologia.
12	Não sei qual a política da minha IES.
13	Marco civil. LGPD.
14	Direito Digital, Proteção de Dados e Cibersegurança.
15	LGPD/Direito cibernético.
16	Penso que definir conteúdo específico poderia engessar em face da evolução tecnológica. Caberia a definição de um estudo sobre relações e impactos entre direito e tecnologia, sem definição expressa a um mecanismo.

17	Direito Digital e Governo Eletrônico.
18	Não sei dizer.
19	Direitos Humanos e Tecnologia da Informação.
20	Direito e tecnologias, com uma ementa ampla que contemple tanto a dimensão privada das relações, a exemplo dos contratos, quanto a dimensão pública, com impactos na Administração Pública, bem como as responsabilidades de natureza civil, administrativa e penal.
21	Deve abarcar, ao menos, as novas roupagens das relações jurídicas por meio dos ambientes virtuais, como contratos celebrados pela internet, crimes cibernéticos e atenção à exposição da vida/imagem nas redes.
22	Sim.
23	O componente curricular de Direito cibernético.
24	Apresentação dos sistemas eletrônicos utilizados no Judiciário e no Ministério Público.
25	Noções básicas sobre programação e inteligência artificial.
26	Direito digital, Herança digital, LGPD, Inteligência Artificial.
27	Direito da Informação.
28	Direito digital hoje é fundamental.
29	A disciplina Direito Digital, de modo a permitir a compreensão das relações e as repercussões entre direito e novas tecnologias.
30	Um em procedimentos eletrônicos e análise dos negócios eletrônicos.
31	Os currículos das instituições de ensino devem se adaptar às novas demandas sociais e tecnológicas para capacitar profissionais do direito a atuarem em um mercado profissional cada vez mais plural e associado às novas tecnologias e às novas demandas sociais emergentes.
32	Sim.
33	É preciso entender desde conceitos básicos até elementos mais avançados.
34	Direito digital, inteligência artificial e tecnologias da comunicação.
35	Empreendedorismo, tecnologias aplicadas à legislação.
36	Todos os mencionados anteriormente, acrescidos de análise das relações sociojurídicas no metaverso.
37	Direito virtual.

38	Não tenho conhecimento técnico para tal.
39	AI; LGPD; tributação de criptomoedas; contratos envolvendo o âmbito tecnológico; crimes cibernéticos.
40	Os benefícios e riscos do uso das ferramentas digitais em processos judiciais. Letramento digital.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos dados obtidos, conforme a reprodução no Quadro nº 17, percebe-se que quatro participantes, entre os quarenta que colaboraram neste item, indicaram não ter conhecimento para opinar, conforme respostas nºs 3, 12, 18 e 38, destacadas na cor amarela, representando 10% dos respondentes. As respostas de nºs 22 e 32 (5% – dois respondentes), sem destaque, cingiram-se a afirmar “sim”, restando prejudicada a sua análise pela ausência de contextualização.

A maioria das respostas, embora expostas de maneiras diversas, apresentam pontos de convergência que admitem a compilação de suas ideias, conforme respostas de nºs 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 37 e 39, realçadas com a cor azul (65% – 26 respondentes). Nessas respostas, constata-se que muitos respondentes destacaram a importância de uma formação que contemple tanto a dimensão privada das relações, a partir do empreendedorismo, como a dimensão pública, incluindo o impacto das novas tecnologias na Administração Pública, através de componentes curriculares específicos, com abordagem apropriada das temáticas afetas à relação Direito e TIC.

Uma parcela intermediária dos respondentes indicou a necessidade de incluir nos conteúdos estudados no curso de Direito, assuntos mais específicos, objetivando o desenvolvimento de capacidade técnica, como letramento digital e noções de programação, do básico aos elementos mais avançados, conforme as respostas nºs 1, 5, 25, 33, 36 e 40 (15% – seis respondentes), destacadas na cor verde. A resposta nº 16 (2,5% – um respondente), destacada na cor roxa, expôs o entendimento pela manutenção flexível dos componentes curriculares, para evitar o engessamento, ao considerar a velocidade da evolução tecnológica.

Chama atenção a resposta nº 2 (2,5% – um respondente), realçada em ciano, que expõe o conservadorismo ainda presente entre os profissionais do Direito, ao afirmar que “a dogmática jurídica é a ferramenta tecnológica do jurista. A tecnologia do jurista é o Direito”.

4.2.3 Percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional do Direito formado pela(s) respectiva(s) IES(s) e a forma de abordagem para esses novos cenários

O 21º e último item do questionário visou à obtenção de dados, sob a ótica do(a) respondente, acerca das presença e uso das TICs na atuação profissional do jurista, bem como a perspectiva, diante dos novos cenários tecnológicos promovidos pela cultura digital, de como deveria ser a forma de abordagem dessa temática.

Dos 85 respondentes, 42 se abstiveram e 43 apresentaram as respostas subjetivas organizadas no Quadro nº 18:

Quadro nº 18 – Percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional do Direito formado pela(s) respectiva(s) IES(s) e a forma de abordagem para esses novos cenários

Nº	Respostas
1	Minha IES atende aos novos paradigmas e anseios do mercado profissional.
2	Não tenho ideia.
3	Está engatinhando ainda é muito incipiente o uso de tecnologias neste sentido.
4	Acho ainda muito incipiente. Há necessidade de aprofundamento.
5	É evidente que há resistências, dada a falta de prática de muitos. As discussões são sempre travadas. Há necessidade de algo mais efetivo e menos superficial.
6	Eu creio que não há formação neste sentido.
7	Evolução tímida. Abordagem dos temas pontualmente nas ementas. Uso ainda limitado da tecnologia em recursos adicionais.
8	Muitos alunos não dão a atenção devida ao tema.
9	Necessidade, pois vivemos a tecnologia. Com a pandemia, o Direito passou a respirar a tecnologia e a ocupar espaços digitais.
10	As IESs não estão aptas a contribuir adequadamente com a formação dos alunos em matérias ligadas a direito digital ou inteligência artificial.
11	Discreto, tímido, um lugar ainda a ser desbravado. Ainda estamos presos a um sistema que não prepara os alunos para usar aplicativos, pesquisas em <i>sites</i> de jurisprudência das cortes superiores, processos eletrônicos etc. Por vezes, os alunos mal sabem explorar aplicativos comuns do <i>smartphone</i> .
12	Importante.
13	Bem básica, nada muito aprofundado.
14	Não sei responder.

15	Ainda existe um déficit na presença, no uso e na habilidade do professor, o que acaba refletindo na vida do egresso (que pode não perceber os desafios do tema).
16	Acredito que não há mais resistência. E que todos compreendem que precisam se adaptar aos recursos tecnológicos para trabalhar com o ramo do Direito.
17	Quase nula.
18	Está se adaptando.
19	Não sei dizer
20	Com o conhecimento básico.
21	Atuação a partir de uma preocupação que exige atualização contínua, capaz de preparar todos para os avanços tecnológicos da sociedade em que vivemos.
22	Não há uma formação específica, com disciplinas que abordem esses temas. Todavia, as experiências dos docentes, com a informatização dos processos e procedimentos, tendem a ser abordadas em sala de aula, no contexto dos conteúdos lecionados. Embora ainda não formalizados na matriz curricular, são abordados no contexto dos temas presentes nas ementas das disciplinas.
23	A IES em que atuo ainda está aquém do necessário ante as perspectivas aqui traçadas.
24	O uso da tecnologia é uma realidade que precisa ser compreendida e aceita, afinal, a utilização da tecnologia auxilia no processo formador, considerando-se que na atualidade a tecnologia otimiza e é uma realidade na atuação dos tribunais no país, o que exige a adequação daqueles que atuam e fazem valer o Direito.
25	Regular.
26	Utilizado de forma ampla e diversa. Através de formação continuada.
27	Incentivo à inclusão tecnológica e digital. Formação inicial apresentando plataformas de tecnologia.
28	Muito superficial.
29	Ainda não existe um trabalho específico voltado para este fim no curso de Direito.
30	Bom isso, mas não forma para novos cenários.
31	As salas são equipadas com computadores e acesso à internet. Ficam à disposição do professor durante a aula. Eu os uso em todas as aulas para exibir as leis e vídeos vinculados ao tema abordado.
32	A temática das novas tecnologias, embora não tratada em disciplina específica, é temática transversal e abordada pelos docentes em suas disciplinas, na perspectiva teórica e prática.
33	Nossa instituição ainda não formou turmas.

34	Tem formado, ainda que de forma incipiente.
35	Cada dia mais a IES tem avançado no uso de novas tecnologias para seus discentes, desde a disponibilização de modelos híbridos de ensino, aulas <i>online</i> , além de elementos relacionados no núcleo de robótica. Os novos cenários de aprendizagem, assim, são utilizados como instrumentos à disposição da formação completa dos discentes, tendo em vista as modificações sociais que desaguam na formação de novas tecnologias.
36	Ainda é superficial e insuficiente para acompanhar a evolução rápida dessas tecnologias. A formação é bem básica e superficial.
37	Imprescindível para a atuação profissional.
38	Muito pouco utilizado.
39	Caminho sem retorno. A virtualização facilita o acesso à informação.
40	Ainda muito modestamente, muito embora dentro de suas limitações o faça plenamente.
41	As IESs estão fazendo um esforço para acompanhar as transformações, mas há uma resistência dos próprios docentes e discentes, típica do perfil do curso.
42	Ela banaliza o uso das tecnologias.
43	A matriz curricular na IES passou por estruturação, justamente no sentido de contemplar outros assuntos e temas relevantes para a formação do profissional da área jurídica. Estamos com novos projetos voltados à prática jurídica, em especial na área da conciliação e da mediação com o uso de ferramentas digitais, que será de relevância para a comunidade acadêmica e para a sociedade.

Fonte: dados da pesquisa (2023).

Dos dados obtidos, conforme traslado para o Quadro nº 18, percebe-se uma variedade de percepções acerca da presença e uso das TICs nos cursos de Direito. A resposta nº 1 (2,3% – um respondente), em cinza, traz a informação de que sua IES atende aos novos paradigmas e anseios do mercado profissional. Uma parcela dos respondentes reconhece a importância e a necessidade da temática na atualidade, conforme se observa nas respostas nºs 9, 12, 37 e 39 (9,3% – quatro respondentes), em azul, enquanto outra parte dos participantes demonstrou desconhecimento ou falta de base para responder, conforme as respostas nºs 2, 14, 19 e 33 (9,3% – quatro respondentes), destacadas na cor amarela.

Alguns respondentes, como se depreende das respostas nºs 16, 18, 21, 24, 26, 27, 32 e 35 (18,6% – oito respondentes), na cor roxa, consideram que as IESs estão se adaptando aos novos cenários tecnológicos e promovendo a inclusão digital em suas matrizes curriculares, mediante uma abordagem de forma transversal dos componentes curriculares.

Outros indicam que ainda há uma resistência dos professores e estudantes, bem como uma falta de aprofundamento no uso e nas reflexões sobre os impactos das TICs, conforme se observa das informações realçadas na cor vermelha, nas respostas 5, 8, 30, 41 e 42 (11,6% – cinco respondentes).

A maioria afirmou que não há uma formação específica sobre o assunto, bem como que o assunto é tratado de forma básica, regular, tímida, limitada ou incipiente, conforme se extrai das respostas 3, 4, 6, 7, 10, 11, 13, 15, 17, 20, 22, 23, 25, 28, 29, 31, 34, 36, 38, 40 e 43 (49% – 21 respondentes), destacadas na cor verde.

Em linhas gerais, há um consenso de que a atuação profissional do jurista exige uma atualização contínua e uma preocupação com a inclusão tecnológica, a demandar atualizações e adaptações pelas IESs nos respectivos PPCs, matrizes curriculares e conteúdos previstos nos componentes curriculares dos cursos de Direito do Estado de Alagoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui realizada visou apresentar uma análise aprofundada sobre a relação entre as TICs e o ensino jurídico, tendo como base os cursos de Direito do Estado de Alagoas, sob a perspectiva curricular.

Consiste numa investigação das formas como as TICs estão sendo integradas ao ensino jurídico nos cursos de Direito do Estado de Alagoas. O esforço acadêmico foi dividido em cinco seções, abordando questões históricas, políticas e socioeconômicas relacionadas à expansão dos cursos de Direito e do ensino jurídico no Brasil, bem como à perspectiva formativa de professores e juristas acerca da relação entre Direito, Educação e novas tecnologias.

A partir da primeira seção, foi possível compreender a relação entre Direito, Educação e TIC, e que essa simbiose é fundamental para a formação de professores, estudantes e juristas, bem como para o futuro do ensino jurídico. Convém registrar que, em outros trabalhos já realizados neste mesmo PPGE, os cursos de Direito foram analisados sob suas perspectivas históricas, avaliativas e também metodológicas, e, neste, em suas respectivas relações com as TICs (PALMEIRA, 2006; PALMEIRA, 2018; CORDEIRO, 2019; e ALMEIDA, 2020).

Nesses importantes estudos, observou-se que a concepção tradicional de ensino superior em Direito sempre foi marcada pela tradicionalidade e pela busca de ascensão social, a despeito dos verdadeiros valores sociais da importância que exerce tal segmento para a obtenção de justiça social. Essa cultura permeia tanto as práticas de sala de aula quanto o perfil dos cursos, contribuindo para o surgimento de um modelo de ensino jurídico precário, no qual a atividade do professor apresenta deficiências.

Na segunda seção, foram abordadas as DCNs do curso de Direito à luz dos avanços e impactos tecnológicos no mundo jurídico, destacando a importância de reformas no ensino superior para uma formação mais atualizada e efetiva. As DCNs do curso de Direito foram apresentadas e discutidas em relação aos avanços e impactos tecnológicos, restando evidenciado que elas ainda não contemplam adequadamente a inserção de TIC no ensino jurídico, mas apenas de modo genérico e abstrato.

Notável é a discrepância entre o padrão de ensino superior almejado pela Constituição e as demais leis que compõem o ordenamento jurídico pátrio, incluindo as normas secundárias meramente regulamentares, e a realidade enfrentada pelas IESs. A esfera pedagógica foi negligenciada em grande parte do ensino superior, incluindo o curso de Direito. Não obstante

o curso de Direito ocupar o primeiro lugar na lista dos cursos com maior número de matrículas e a sua proliferação de forma desenfreada, sobretudo no Estado de Alagoas, sem um planejamento ou controle adequado, tais cursos, em sua maioria, são oferecidos por iniciativas privadas que, de acordo com Cordeiro (2019), demonstrariam uma menor preocupação em construir uma educação transformadora.

Conforme Almeida (2020), a análise inicial das metodologias ativas mostrou que, embora haja uma consciência da importância das TICs e das metodologias ativas nas universidades, os anseios dos professores são obstados pelo desconhecimento do assunto, levando a práticas inadequadas que vão contra as próprias metas dessas metodologias. Nos desafios vivenciados, professores e estudantes são testados cotidianamente, em busca da quebra de paradigmas, na tentativa de acompanhar as inovações da sociedade atual, principalmente com o avanço das TICs.

Constatam-se deficiências que impedem o progresso no processo de ensino e aprendizagem no que diz respeito à aplicação das TICs e aos objetivos propostos nas metodologias ativas, cujo ponto central é o estudante como sujeito ativo. Foi possível perceber o desconhecimento dos professores dos cursos, bem como a carência de formação continuada em níveis satisfatórios para o uso de metodologias ativas, o que dificulta o entendimento desses mecanismos e seu desenvolvimento adequado em muitas IESs. Esse déficit, mesmo considerando as novas DCNs de Direito, é preocupante, porquanto a utilização de metodologias e tecnologias ativas é relevante para a formação superior, de modo que, por vezes, vislumbra-se a rejeição do processo de experimentação de metodologias ativas com as TICs, pelos professores e estudantes.

As metodologias ativas em alguns cursos jurídicos são aplicadas de forma incerta e com pouco preparo, prevalecendo o ensino tradicional, o que prejudica o estudante, em dissenso com a visão contida nas DCNs. Isso colabora para a formação do graduado que não corresponde às competências e habilidades da sociedade atual. A falta de preparo adequado dos professores para adotar metodologias ativas com TIC prejudica o processo de ensino-aprendizagem, acarretando experiências negativas dos estudantes durante a sua formação. A pouca inclusão das TICs nos PPCs dos cursos de Direito é notória.

Nesse cenário, é urgente a necessidade de atualização dos PPCs de Direito e de uma maior ênfase na inserção das TICs no ensino jurídico. Reformas no ensino superior são essenciais para a formação de profissionais mais preparados e atualizados, capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho e de contribuir para o desenvolvimento da sociedade. O percurso científico-metodológico adotado na pesquisa, visto na terceira seção,

incluiu a análise documental dos PPCs e a coleta e análise de dados por meio de questionários *online*, respondidos por diretores, coordenadores e professores dos cursos de Direito, após todo o arcabouço teórico e histórico formulado nas seções anteriores.

Na quarta seção, a análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas foi realizada, mostrando que a presença das TICs nos cursos é, ainda, insuficiente. Essa análise foi ratificada pelas respostas dos questionários *online* realizados com os participantes, conforme análise exposta na quinta seção. O exame de importantes fontes bibliográficas, de leis e documentos regulatórios que norteiam o ensino superior em âmbito nacional, assim como dos PPCs dos cursos e das respostas fornecidas pelos atores educacionais do ensino superior em Direito em Alagoas, possibilitou aferir como se dá a presença das TICs e a forma como estão sendo trabalhadas. Após o cumprimento dessas etapas, observou-se que as respostas apresentadas a partir do questionário *online* aplicado convergem com a análise documental produzida.

Como visto e discorrido nas seções pretéritas, a análise documental mostrou que a presença das TICs nos cursos deixa a desejar quanto à necessidade de alinhamento às mudanças e desafios do mundo atual, inserto no contexto da cultura digital. Tal análise foi corroborada pelas respostas dos questionários *online*, que evidenciaram uma discrepância entre o reconhecimento da importância das TICs no ensino jurídico e sua efetiva utilização nos currículos dos cursos.

Dos resultados obtidos, sugere-se que seja realizada uma reforma no ensino superior, com a atualização dos PPCs e a inserção de TIC com mais ênfase no ensino jurídico, especialmente nos conteúdos dos componentes curriculares. É importante que sejam criadas políticas públicas que incentivem a formação de professores e juristas com habilidades tecnológicas e que promovam a pesquisa e o desenvolvimento de tecnologias educacionais para o ensino jurídico.

A análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas revelou uma realidade preocupante: a baixa presença das TICs nos PPCs e na atuação efetiva dos atores educacionais do ensino jurídico. Ainda que a legislação brasileira preveja a necessidade de atualização constante dos currículos dos cursos de Direito, com a inserção de novos componentes curriculares e a adequação à evolução das demandas sociais, o uso das TICs no ensino jurídico ainda é visto como um adicional, e não como uma necessidade fundamental. Tal realidade contrasta com a crescente demanda por advogados e profissionais do Direito que dominem as tecnologias, que hoje permeiam todas as áreas do conhecimento. Ainda que as normas jurídicas tenham como pilar a estabilidade, a realidade social e tecnológica é fluida e

dinâmica, o que exige dos profissionais do Direito um constante processo de adaptação e atualização.

A inserção das TICs no ensino jurídico não deve ser vista como um mero recurso pedagógico, mas sim como uma necessidade urgente para a formação de profissionais que lidam com as demandas do mundo atual, altamente complexas. O uso das TICs pode trazer inúmeros benefícios, como a ampliação do acesso ao conhecimento, a facilitação do estudo e da pesquisa, a aproximação do estudante com a realidade jurídica, a atualização constante do currículo e a formação de profissionais mais críticos e reflexivos.

É preciso que os cursos de Direito do Estado de Alagoas e de todo o país repensem seus PPCs e invistam na inserção das TICs como parte fundamental da formação de seus estudantes. É necessário que os professores e coordenadores dos cursos estejam abertos a essa mudança e que haja investimentos na infraestrutura necessária para a incorporação das TICs no ambiente acadêmico.

A graduação em Direito tem como objetivo precípuo desenvolver competências e habilidades que tornem o bacharel apto a contribuir com a evolução das ciências jurídicas e a exercer a profissão com excelência e de modo integral, o que implica a capacidade de compreender e atuar nos conflitos que emergem de uma sociedade cada vez mais influenciada pelas novas TICs. Nessa perspectiva, com o advento da cultura digital, a informação e o conhecimento foram ressignificados, possibilitando ao ser humano transpor os obstáculos antigamente impostos pelo tempo e espaço, o que confere às TICs um valor inestimável. As repercussões da cultura digital no mundo contemporâneo são evidentes, e na Educação não tem sido diferente. Entretanto, as novas tecnologias não são exploradas em sua plenitude nos cursos de Direito ofertados em Alagoas.

Observa-se que o ensino jurídico ainda mantém um modelo que prestigia a visão conservadora, colocando o professor como um agente ativo e o estudante como um agente passivo, de modo que o primeiro é o centro do processo de ensino-aprendizagem e o segundo é mero receptor de informações, sem estímulos à reflexão e ao pensamento crítico e apto ao enfrentamento de questões tecnológicas contemporâneas.

A inserção das TICs nos cursos de Direito é uma tarefa desafiadora, tendo em vista a influência da escola positivista no Direito brasileiro e no ensino jurídico. O modelo expositivo e reproducionista é um reflexo de aspectos históricos, políticos e socioeconômicos que interferiram no surgimento e na expansão das IESs e do ensino jurídico no Brasil. Introduzir as novas tecnologias nos cursos de Direito significa romper com um modelo historicamente consolidado.

A ruptura com o método tradicional de ensino jurídico é necessária, e as TICs se apresentam como um fator preponderante para essa mudança, já que fomentam novos modelos de ensino e aprendizagem nos cursos de Direito. Embora a literatura científica já tenha apontado essa necessidade há algum tempo, ainda existem algumas deficiências que impedem o uso efetivo das TICs por professores e estudantes dos cursos de Direito do Estado de Alagoas, algo que foi constatado após a realização do presente estudo.

Convém registrar que as DCNs preconizam, mesmo que de modo não detalhado, a utilização das TICs nos cursos de Direito, porém essa exigência não é atendida na prática. O estudo demonstrou que os PPCs de alguns cursos de Direito ofertados em Alagoas não contemplam as TICs de modo satisfatório, enquanto outros nem sequer fazem menção em seu texto a alguns aspectos cruciais da temática, em descompasso com as normas regulatórias da Educação Nacional. Tal constatação é preocupante, dada a importância das novas tecnologias na formação dos bacharéis e como ferramenta de mudança de rumo do ensino jurídico no Brasil.

A não introdução ou a incipiência das TICs nos PPCs de alguns cursos de Direito do Estado de Alagoas é uma das principais razões para a baixa utilização, ou até mesmo para a inutilização dessas tecnologias pelos professores, o que repercute na qualidade do ensino, normalmente insatisfatória, entre outros problemas históricos enfrentados no processo de formação dos bacharéis em Direito.

As falhas encontradas nos PPCs dos cursos de Direito acabam favorecendo o ensino tradicional e retiram a possibilidade de evolução do estudante, especialmente no que se refere ao senso crítico e à reflexão sobre demandas sociais. Tal formação é insuficiente e fará com que o bacharel tenha sérias dificuldades no enfrentamento de casos do cotidiano profissional. A inserção das TICs na formação do estudante de Direito pode ajudar na mudança de perfil do bacharel, permitindo reunir teoria e prática de modo positivo, seja ao longo da formação, seja após a conclusão da graduação.

O fenômeno das TICs tem causado repercussão na sociedade, e, conseqüentemente, em várias áreas da ciência; o Direito não ficou à margem disso, razão pela qual o profissional que busca trabalhar nesse ramo precisa ser formado e capacitado para dar respostas efetivas a essa nova realidade. Percebe-se o surgimento de inúmeras demandas provenientes dessa era tecnológica, como exposto no decorrer desta tese.

Daí a importância de as IESs ofertarem componentes curriculares que contemplem essas novas tecnologias, promovendo uma educação capaz de formar profissionais que enfrentem as demandas impostas pela cultura digital. A análise documental realizada nesta

tese demonstra a insuficiência do tratamento dado ao tema, algo que foi corroborado pelas respostas obtidas após a aplicação do questionário *online*.

A incipiência dos PPCs, das matrizes curriculares e das ementas dos cursos de Direito, especificamente em relação às TICs, é um dos principais demonstrativos da falta de conhecimento dos professores sobre o uso dessas novas tecnologias. Isso requer uma preocupação maior das IESs, especialmente dos seus coordenadores e diretores, pois são os agentes que podem promover os ajustes necessários. Caso as IESs deixem de promover a inclusão das TICs nos componentes curriculares, os professores permanecerão desinformados ou sem a instrução adequada acerca do uso das novas tecnologias nos cursos de Direito, e acabarão mantendo seu modelo tradicional e comprovadamente ultrapassado.

É compreensível o fato de que uma parcela dos professores não possua o conhecimento pertinente sobre a utilização das TICs. Se os cursos de Direito não dispõem de componentes curriculares que contemplem as novas tecnologias, torna-se difícil, ou praticamente impossível, exigir a sua utilização. Tão grave quanto não utilizar é usar de modo inadequado ou desproporcional, o que também é resultado da falta de compreensão dessas novas tecnologias. A inexperiência na utilização das TICs no ensino jurídico, bem como o seu uso excessivo, pode afetar o aprendizado e provocar um efeito completamente oposto ao desejado, ou seja, afastar o estudante do centro desse processo, consequência que pode ser irreversível e traumatizante.

O desconhecimento ou a falta de habilidade de parte dos professores no uso das novas tecnologias, aliado à maior capacidade dos estudantes mais jovens, notadamente aqueles que integram a geração que nasceu e cresceu na era tecnológica, também contribui para a não inserção das TICs no ensino jurídico. Isto porque, para trabalhar com as novas tecnologias, o professor necessita desenvolver novas habilidades e, lamentavelmente, não são todos que possuem tal disposição. Ainda há professores que se recusam a incluir as TICs no ensino jurídico, sob a alegação de que não é possível obter quaisquer benefícios no processo de aprendizado.

Ademais, há professores que acreditam que os cursos de Direito não necessitam das TICs. Se existe uma deficiência no uso das TICs, como apontado anteriormente, uma das causas de tal déficit é a falta de conhecimento de uma parcela dos professores, de modo que a solução primordial é fazer com que eles desenvolvam competências para trabalhar com os recursos tecnológicos de modo racional, eficaz e programado, mediante uma efetiva formação específica.

É necessário romper com esse ensino tradicional, que vem se propagando há séculos, porém cada vez mais se mostra insuficiente, pois coloca o estudante em segundo plano, retirando-lhe a possibilidade de participar de modo ativo do processo de aprendizagem. Acerca disso, importante registrar a responsabilidade das IESs, que devem se preocupar com a qualidade de ensino; para que isto aconteça, no contexto das novas tecnologias, é fundamental investir em uma formação adequada para os seus professores.

Em face dos vários benefícios que podem ser alcançados com a aplicação das TICs no ensino jurídico, o ideal é que o professor realize uma formação de natureza específica e continuada, que verdadeiramente contribua para a obtenção de habilidades que o tornem apto a lidar com a variedade de recursos tecnológicos e a melhor forma de utilizá-los no processo de aprendizagem. Para tanto, não basta um curso rápido ou uma capacitação isolada como alguns acreditam, pois uma das principais características do mundo contemporâneo é a constante e rápida evolução tecnológica. Logo, tão importante quanto o investimento na formação específica é o tempo que lhe será destinado.

A deficiência na oferta de componentes curriculares específicos, assim como o desconhecimento do uso das TICs e a carência de formação específica e continuada dos professores, explica a baixa utilização de aplicativos e ferramentas educacionais no ensino jurídico prestado no Estado de Alagoas, como foi possível observar por meio das respostas obtidas após a aplicação do questionário. O resultado não poderia ser diferente, pois, obviamente, os professores não irão utilizar recursos que não conhecem ou para os quais não receberam a devida formação a fim de aplicá-los no processo de ensino.

O surgimento e a expansão das TICs tornam a informação cada vez mais acessível ao ser humano, que pode obtê-la por meio de vários dispositivos, de modo bastante célere, e em algumas situações, de forma instantânea, algo que em outros tempos era inimaginável. Neste cenário, a área da Educação também pode colher benefícios com as novas tecnologias: o estudante pode acessar e o professor pode transmitir a informação com facilidade e rapidez, de diversas maneiras, o que viabiliza a universalização do conhecimento. Como ciência social aplicada à realidade, e que deve acompanhar os fatos sociais, o Direito não pode negligenciar a cultura digital, razão pela qual o ensino jurídico deve agregar todas as inovações benéficas para a formação e o aprendizado.

Os vários recursos tecnológicos não são suficientemente utilizados nos cursos de Direito do Estado de Alagoas; é comum encontrar estudantes que esperam para receber a informação somente em sala de aula, assim como professores que deixam para transmitir o conhecimento apenas durante o tempo destinado às aulas. Tal realidade se reproduz nas mais

diversas graduações, e, lamentavelmente, nas ciências jurídicas não é diferente. As fontes do saber jurídico (lei, doutrina, jurisprudência) e todo o material da disciplina normalmente podem ser disponibilizados pelo professor para que o estudante possa acessá-las por meio de qualquer aplicativo ou ferramenta, no momento e no lugar que lhe for conveniente.

Observa-se também a falta ou a inexistência de um ambiente propício para o uso das TICs no ensino jurídico ofertado em Alagoas, além da falta de um maior engajamento por parte dos estudantes e professores, muitas vezes atrelados a métodos e práticas arcaicas e complementemente desassociadas do atual contexto social e educacional. A baixa utilização de aplicativos e ferramentas educacionais digitais também se explica em razão de experiências negativas enfrentadas por professores e estudantes, e acabam criando angústia e desmotivação ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Daí, muitas vezes, a preferência por práticas e métodos conservadores, em detrimento da inovação e da tecnologia, mesmo trazendo prejuízos à formação do bacharel.

A era tecnológica permitiu o desenvolvimento da inteligência artificial, antes vista apenas na ficção científica. A possibilidade de substituir por máquinas algumas atividades antes realizadas exclusivamente por seres humanos é algo que está revolucionando o mundo e diversas áreas do conhecimento humano. O presente trabalho identificou raras referências a estudos sobre inteligência artificial e tomada de decisões por máquinas, o que mostra a necessidade de um maior aprofundamento não só sobre esse tema, mas acerca de todos os que se identificam na dinâmica da relação Direito-TIC.

Diante do problema relacionado ao currículo dos cursos de Direito no Estado de Alagoas, notadamente no que se refere à adequação do ensino jurídico às TICs, a hipótese levantada restou confirmada, pois os cursos jurídicos ofertados no Estado alagoano não apresentam, ou apresentam de modo incipiente, componentes curriculares relacionados às novas tecnologias. A constatação obtida é preocupante, tendo em vista as consequências profissionais e sociais que são ocasionadas aos bacharéis; estes deixarão de obter o conhecimento necessário para propor soluções às demandas atuais da sociedade, além de não desfrutar de uma educação voltada ao conhecimento emancipatório, mantendo-se distantes do perfil desejado para o egresso do curso de Direito no século XXI.

O ensino jurídico, assim como todo o ensino superior, deve se adaptar às demandas do mundo contemporâneo e fornecer a seus estudantes as ferramentas necessárias para que possam atuar de forma crítica, reflexiva e competente no mercado de trabalho. A inserção das TICs é um passo fundamental nessa direção. Ainda há muito a ser feito para que essa mudança aconteça de fato; a análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas já

traz à tona a necessidade urgente de se repensar o ensino jurídico e investir numa formação mais adequada às demandas do mundo atual.

À guisa de conclusão, indicam-se, como possíveis providências que podem conduzir a um cenário mais aproximado do ideal para o ensino jurídico contemporâneo à luz das TICs: *i*) formação específica e efetiva dos professores, coordenadores e diretores dos cursos de Direito; *ii*) oferta, na matriz dos cursos, de componente curricular específico, na modalidade obrigatória; *iii*) inserção, de forma ampla, nos componentes curriculares dos cursos, das reflexões acerca das temáticas da relação Direito-TIC; *iv*) revisão e atualização dos PPCs dos cursos, visando à inserção das TICs com mais proeminência; e *v*) efetiva utilização de práticas pedagógicas que traduzam possibilidades efetivas de aprendizado a partir das TICs.

Espera-se, portanto, que a pesquisa realizada nesta tese de doutorado contribua para o debate sobre a relação entre TIC e ensino jurídico e aponte para a necessidade de mudanças significativas nos cursos de Direito, de forma a garantir uma formação mais adequada aos desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

ABI-EÇAB, P.; KURKOWSKI, R. S. **Direito Ambiental**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

ACIOLI, B. de L. OpenAI: a regulamentação do ChatGPT e a proteção dos dados pessoais. 2023. **Blog FRLN Advogados**, 05/04/2023. Disponível em: <<https://www.frlnadogados.com.br/2023/04/05/openai-regulamentacao-chatgpt>>. Acesso em 27 abr. 2023.

ADEODATO, J. M. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. **Revista da Comissão de Ensino Jurídico**, do Conselho Federal da OAB – CEJ/CFOAB. Brasília, v. 7, n. 1, p. 143-150, 1999.

ADEODATO, J. M. Bases para uma metodologia da pesquisa em direito. **Revista da Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo**. v. 4, p. 171-187, 1998.

ALAVARSE, O. M. A. Cultura digital e educação: intersecções e desafios. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 675-691, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/04.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2023.

ALMEIDA, D. V. de. **Metodologias ativas com tecnologias da informação e comunicação como práticas pedagógicas nos cursos de Direito de Alagoas**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2020.

ALMEIDA, M. E. B. **Aprendizagem baseada em problemas: fundamentos e práticas**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ALMEIDA JUNIOR, A. F. de (org.). Legislação federal do ensino. **Revista da Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo (USP)** s. l., v. 44, p. 153-170, 1949. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/66116>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

APARICI, R. **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (orgs.) **Currículo, cultura e sociedade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

ARAÚJO, R. G. de; SILVA, G. M. Impactos das tecnologias na relação de ensino: aprendizagens em tempos de pandemia. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. (orgs.) **Profissão docente na educação básica: profissão docente e ensino remoto emergencial**. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

ATHENIENSE, A.; GONZALEZ, C. **Direito e tecnologia: desafios e tendências**. São Paulo: Atlas, 2018.

BARROS, A. B. de C. **Elementos do direito: direito civil**. 2017a. São Paulo: Premier Máxima, 2007.

BARROS, M. A. de. Ensino do direito: dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: **Revista Justitia**, 2007b. Disponível em: <<http://www.revistajustitia.com.br/artigos/by7wwb.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BASTOS, A. W. **O ensino jurídico no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BENINI, É. M. R. de P. As diretrizes curriculares nacionais para o ensino de graduação e a formação de profissionais competentes. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 18, n. 2, p. 15-25, 2013. Disponível em: <<https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/issue/view/280>>. Acesso em: 18 ago. 2022.

BOAVENTURA, E. M.; ALMEIDA, M. P. de. O ensino jurídico brasileiro e a sua necessidade de ressignificação na pós-modernidade. **Direito UNIFACS – Debate Virtual**, novembro, n. 209, 2017.

BOTELHO, J. M.; CRUZ, V. A. G. da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

BRASIL. Arquivo Nacional. **Cursos jurídicos**. Memória da administração pública brasileira, 2017. Disponível em: <<http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/422-cursos-juridicos>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Provimento nº 75, de 6 de setembro de 2018**. 2018a. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/files//provimento/provimento_75_06092018_12092018132219.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior (CNCIES): e-MEC**. 2023. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 29 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares do curso de Direito**. 2000. Comissão de Especialistas de Ensino de Direito – CEED / Comissão de Consultores ad hoc. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/dir_dire.pdf>. Acesso em: 30 mai. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 635, de 4 de outubro de 2018**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/outubro-2018-pdf-1/100131-pces635-18/file>>. 2018c. Acesso em: 13 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 757/2020, de 10 de dezembro de 2020**. 2020b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994**: fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<https://www.oabrn.org.br/arquivos/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES nº 146/2002, aprovado em 3 de abril de 2002**: diretrizes curriculares nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Disponível em: <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN1462002.pdf>. Acesso em: 8 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces092004direito.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018**: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 2018d. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>>. Acesso em: 16 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 2, de 19 de abril de 2021**: altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. 2021a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. 2012. Disponível em: <<https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº 510, de 7 de abril de 2016**. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2021.

BRASIL. Planalto. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 27 abr. 2023.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 8.906, de 4 de julho de 1994**: dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8906.htm>. Acesso em: 6 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 7 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014**: estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12965.htm>. Acesso em: 18 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018**: Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). 2018b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113709.htm>. Acesso em: 20 jul. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.964, de 24 de dezembro de 2019**. 2019a. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13964.htm#art3>. Acesso em: 27 abr. 2022.

BRASIL. Planalto. **Lei nº 13.994, de 24 de abril de 2020**. 2020a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L13994.htm#art1>. Acesso em: 15 ago. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Resolução nº 642, de 14 de junho de 2019**: dispõe sobre o julgamento de processos em lista nas sessões presenciais e virtuais do Supremo Tribunal Federal. 2019b. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/arquivo/norma/resolucao-c-642.pdf>>. Acesso em: 12 ago. 2021.

BRASIL. Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas. **Presidente do TJAL defende uso da inteligência artificial para agilizar processos**. Diretoria de comunicação, 10/02/2021. 2021b. Disponível em: <<https://www.tjal.jus.br/noticias.php?pag=lerNoticia¬=17905>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

BRONOWSKI, Jacob. **The ascent of man**. Little, Brown and Company: 1973.

BRUCH, K. L.; GOULART, G. D. Tecnologias da informação e comunicação, o ensino do direito e o papel do professor. **Anais do 3º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. Rio Grande do Sul: UFSM - Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

BUSSAB, W. O.; MORETTIN, P. A. **Estatística básica**. São Paulo: Saraiva, 2006.

CABRAL, N. M. M. **O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais**: adeus à formação de bacharéis? Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2007.

CARDON, D. **A democracia internet**: promessas e limites. Trad. Nina Vincent e Tiago Coutinho. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

CARDOSO, L. D. da M. G. de A.; CREADO, R. S. R. Ensino jurídico contemporâneo sob a perspectiva da educação a distância (EaD) e do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs). **Anais CIET: EnPED, 2020** (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias. Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1625>>. Acesso em: 28 ago. 2022.

CARNAÚBA, A. S. L. **Direito Constitucional**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

CARVALHO, A. C. A.; VALE, T. M. Dark web e a comunicação do crime organizado: um estudo de caso. **Revista Interin**, da Universidade Tuiuti do Paraná, v. 24, n. 1, 134-147, 2019.

CARVALHO, C. E.; PIRES, D. A.; ARTIOLI, M. *et al.* Bitcoin, criptomoedas, blockchain: desafios analíticos, reação dos bancos, implicações regulatórias. **Fórum Liberdade Econômica**, Mackenzie-SP: 6 a 8 de novembro de 2017.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. 6. ed. Trad. Roneide Venâncio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

CASTELLS, M. **The rise of the network society: the information age - economy, society, and culture**. Hoboken (NJ-Eua): John Wiley & Sons, 2010.

CHALITA, G. B. I. Heurística e direito. BOUCAULT, C. E. de A.; RODRIGUES, J. R. (org.). **Hermenêutica plural**. São Paulo: Martins Fontes. 2005.

COHEN, J. **Statistical power analysis for the behavioral sciences**. 2.ed. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In: COLL, C.; MONEREO, C. (col.). **Psicologia da educação virtual** – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COLL, C.; MAURI, T.; ONRUBIA, J. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, C.; MONEREO, C. (col.). **Psicologia da educação virtual** – aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Trad. Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONJUR. STF terá programa de inteligência artificial para tramitação de processos. **Revista Eletrônica Consultor Jurídico (Conjur)**, 1º de junho de 2018. 2018e. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-jun-01/stf-programa-inteligencia-artificial-processos>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

CONJUR. STJ cria sistema de inteligência artificial para agilizar processos. **Revista Eletrônica Consultor Jurídico (Conjur)**, 14 de junho de 2018. 2018f. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2018-jun-14/stj-cria-sistema-inteligencia-artificial-agilizar-processos>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

CORDEIRO, C. P. B. S. **Os desafios da avaliação da aprendizagem nos cursos de direito**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

COTRIM, L. T. **O ensino do direito no Brasil e os limites e contradições na atuação do advogado público**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2007.

CUNHA, M. F. **Direito Processual Civil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. São Paulo: Atlas, 1985.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2012.

DAMASCENO, José Alves; BRITO, Gláucia da Silva. **O uso das TICS nas aulas de história e estratégias para inclusão digital dos professores**. Programa de desenvolvimento Educacional. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED-PR, 2009.

FÉLIX, Luciene. **Charles Sanders Peirce: a lógica pragmática**. Conhecimento sem fronteiras – artigos de filosofia. 2007. Disponível em:
http://www.esdc.com.br/CSF/artigo_2007_05_logica.htm. Acesso em: 10 set. 2021.

FALEIROS JÚNIOR, J. L. de M. **Administração pública digital: proposições para o aperfeiçoamento do regime jurídico administrativo na sociedade da informação**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Direito (MG). Disponível em:
<<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/29395/3/Administra%C3%A7%C3%A3oP%C3%BAblicaDigital.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2022.

FEIGELSON, B.; SOMBRA, T. L. S. **Legal tech: o futuro da advocacia**. São Paulo: Revista dos Tribunais (RT), 2018.

FERNANDES, L. A revolução tecnológica e o direito: uma análise sobre as novas perspectivas da era digital. 2020. **Jusbrasil**, 20 jul. 2020. Disponível em:
<https://blog.jusbrasil.com.br/2020/07/20/a-revolucao-tecnologica-e-o-direito-uma-analise-sob-re-as-novas-perspectivas-da-era-digital/>. Acesso em: 22 abr. 2023.

FERREIRA, V. H. do A. A transformação do ensino jurídico no Brasil: os caminhos percorridos do Império à contemporaneidade. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 535, 24 dez. 2004. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/6089>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de estatística**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FORNARI, L. A. P. **O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica**. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

FRANCE-PRESSE, A. Inteligência artificial - Juiz diz que usou ChatGPT para escrever sentença: 'age como secretário'. 2023. UOL, 03/02/2023, via **Agência France-Press**. Disponível em:
<<https://www.uol.com.br/tilt/noticias/afp/2023/02/03/juiz-diz-que-usou-chatgpt-para-escrever-sentenca-age-como-um-secretario.htm>>. Acesso em 30 mar. 2023.

FREIRE, M. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: Método, 2022.

FREITAS, L. F. **Direito Eleitoral**. Rio de Janeiro: Método, 2022.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: Praxis, 1998a.

GAMBOA, S. S. **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientan al investigador**. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial magisterio, 1998b.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARDI, S. C. **A formação de professores acerca de novas tecnologias na educação**. 2011. Monografia (Licenciatura em Biologia a distância) – Consórcio Setentrional de Educação a Distância, Universidade de Brasília/Universidade Estadual de Goiás, Brasília, 2011.

GODINHO, A. M. Editorial da Revista *Prim@facie: international journal*. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)**, v. 19, n. 40, João Pessoa, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/primafacie/issue/view/2437/Prim%40%20Facie%2C%20n.%2040%2C%20v.%2018%2C%202019>>. Acesso em: 25 abr. 2023.

GODOY, A. S. de M. **Direito Tributário**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

GOMES, J. dos S.; FIGUEIREDO, M. C. C. A origem dos cursos jurídicos no Brasil. **Revista Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XV, n. 105, out. 2012. Disponível em: <<https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-105/a-origem-dos-cursos-juridicos-no-brasil/>>. Acessível: 10 abr. 2021.

GONÇALVES, C. R. **Direito Civil Brasileiro: parte geral**. 5.ed. São Paulo: Saraiva, 2007.

GONTIJO, D. B. **Reflexos do uso de criptomoedas no ordenamento jurídico**. 2019. Monografia. Universidade Evangélica de Goiás – UniEvangélica, Anápolis, 2019.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Mai.-Ago. 2006, Vol. 22 n. 2, p. 201-210.

GUSMÃO, M.; SANTOS, F. de A. **O direito na era digital**. São Paulo: Almedina, 2019.

HEYMANN, H. R. **Direito e tecnologia: uma análise sobre a lawtech**. Trabalho de conclusão do curso de Pós-graduação *Lato Sensu* da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (Emerj). 2018. Disponível em: <https://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2018/pdf/HannaRochaHeymann.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2021.

HOLANDA, A. P. A. de. Re(pensando) o ensino jurídico: uma ruptura com as arcadas para o terceiro milênio. **XXVIII Encontro Nacional de Faculdades de Direito**, realizado na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000. Disponível em: <http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/2817.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2021.

HOLANDA, G. F. P. de; COSTA, W. M. Aspectos gerais do exame de ordem e seus reflexos no ensino jurídico brasileiro. PRADO, E. C. do (org.). **Educação jurídica: dilemas atuais**. Maceió: Edufal, 2015.

JENKINS, H. **A cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JENKINS, H., CLINTON, K., PURUSHOTMA, R., ROBISON, A. J.; WEIGEL, M. **Confrontando a cultura participativa: mídia de massa e a produção cultural na era digital**. São Paulo: Loyola, 2009.

KAITEL, C. S.; MOTA, L. M. de B. Uso de plataforma virtual no ensino jurídico. GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

KURZWEIL, R. **A era das máquinas espirituais**. São Paulo: Aleph, 2001.

LACERDA, B. T. Z. **Bens digitais: cybercultura, redes sociais, e-mails, música, livros, milhas aéreas, moedas virtuais**. São Paulo: Foco, 2020.

LANDIM, W. Chat GPT: o que é, como funciona e como usar. 2023. **Mundo conectado**, 03/02/2023. Disponível em:
<<https://mundoconectado.com.br/artigos/v/31327/chat-gpt-o-que-e-como-funciona-como-usar>>. Acesso em 10 mar. 2023.

LEISTER, M. A.; TREVISAM, E. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de Edgar Morin. GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

LEMOS, A. Cultura de redes e redes culturais: uma introdução. In: LEMOS, A; J. SAMPAIO, S; SIMÕES, G. (eds.). **Cultura de redes**. Porto Alegre: Sulina, 2015, p. 11-37.

LEMOS, A.; CUNHA, P. **Cultura das interfaces: a mudança do paradigma arte-ciência-tecnologia**. São Paulo: Ed. 34, 2007.

LIMA, A. G.; BANDEIRA, A. M.; CARVALHO, A. A. de; *et al.* Docência universitária - ensino jurídico híbrido: inovações, perspectivas e desafios. **Anais - Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, s. l., v. 3, n. 2, p. 20-23, 2022. Disponível em:
<<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/6963>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

LIMA, C. R.; NUNES, L. N. **Estudos avançados de direito digital**. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

LOPES, J. R. de L. **O direito na história: lições introdutórias**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MACIEL, R. C. B. **Influência do positivismo no ensino jurídico do Brasil e a proposta pedagógica de Luis Alberto Warat**. Dissertação (mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, Uberaba/MG, 2010.

MAGALHÃES, M. N.; LIMA, A. C. P. **Noções de probabilidade e estatística**. São Paulo: EDUSP, 2004.

MALHEIRO, E. **Direitos Humanos**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

MARTÍNEZ, S. R. A evolução do ensino jurídico no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 11, n. 969, 26 fev. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/8020>>. Acesso em: 20 abr. 2021.

MARTUCCI, E. M. Revisitando o trabalho de referência: uma contribuição teórica para a abordagem interpretativa de pesquisa. **Perspect. cienc. inf.**, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 99-115, jan./jun. 2000.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. MASETTO, M. T. **Docência na universidade**. Campinas: Papirus, 1998, p. 9-26.

MASETTO, M. T.; TAVARES, C. Z. Inovação e universidade. In: GHIRARDI, J. G.; FEFERBAUM, M. (orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 33-46.

MELO, J. O. de. Escritório de advocacia estreia primeiro "robô-advogado" nos EUA. **Revista Eletrônica Consultor Jurídico (Conjur)**, 16 de maio de 2016. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2016-mai-16/escritorio-advocacia-estrela-primeiro-robo-advogado-eua>>. Acesso em: 26 jul. 2021.

MENDES, E. de C. S. N.; GOMES, M. A. A. S. Expectativas tecnológicas e a inclusão digital. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. (orgs.). **Profissão docente na educação básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

MENDES, L. **Direito e internet**: liberdade de expressão, privacidade e outros direitos fundamentais na era digital. São Paulo: Revista dos Tribunais (RT), 2018.

MERCADO, L. P. L. Formação docente e novas tecnologias. **Anais - IV Congresso RIBIE**. Brasília, 1998.

MERCADO, L. P. L. Tecnologias digitais e educação a distância: letramento digital e formação de professores. In: CAVALCANTE, M. M. *et al.* **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: Eduece, 2015, v. 4, p. 328-346.

MERCADO, L. P. L. Metodologias de ensino com tecnologias da informação e comunicação no ensino jurídico. **Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 263-299, mar. 2016.

MILANESI, I. A construção curricular do ensino superior no Brasil numa perspectiva histórico-sociológica da educação: da Colônia à República. **Revista de Educação**, PUC-Campinas, v. 3, n. 5, p. 51-63, novembro de 1998.

- MORAES, L. C. L. de. A evolução histórica dos cursos jurídicos no Brasil: do império aos dias atuais, o que mudou? **Anais - XXVI Congresso Nacional do CONPEDI**. São Luís – MA, 2017. Disponível em: <<http://conpedi.danilolr.info/publicacoes/27ixgmd9/2wfk708w/fVwrcWKD6uB9S4Hh.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2021.
- MORAES, M. C. O paradigma educacional emergente. **Sentipensar: corazón pensante**, 2003. Disponível em: <http://www.ub.edu/sentipensar/pdf/candida/paradigma_emergente.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2021.
- MORAES, P. R. de; SOUZA, I. C. de. PINTO, D. A. de O. *et al.* O ensino jurídico no Brasil. **Revista Eletrônica Unisepe**, 2014. Disponível em: <https://portal.unisepe.com.br/unifia/wp-content/uploads/sites/10001/2018/06/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2021.
- MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- MORRISEY, J. O uso da TIC no ensino e na aprendizagem: questões e desafios. APARICI, R. (coord.). **Conectados no ciberespaço**. São Paulo: Paulinas, 2012.
- MOSSINI, D. E. de S. **Ensino jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade**. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
- MOURA, E. C. de M.; VIANA, M. A. P.; SILVA, A. P. da; SANTANA, S. J. de. Construindo e-portfólios no ensino superior: narrativas e aprendizagem significativa. 2023. In: VIANA, M. A. P.; MOURA, E. C. de M.; SANTANA, S. J. de. (orgs.). **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na educação superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 93-112.
- MOURA, T. I. M. de; TASSIGNY, M. M.; SILVA, T. E. V. O uso da tecnologia no ensino jurídico: o método do ensino híbrido no curso de Direito. **Revista Univap**. São José dos Campos-SP, Brasil, v. 24, n. 45, Edição Especial, 2018.
- NADER, P. **Introdução ao estudo do direito**. 36.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.
- NASCIMENTO, F. A. dos S.; PARREIRAS, T. **Direito Empresarial**. Rio de Janeiro: Método, 2022.
- NOLASCO, R. N.; VIANA, M. A. P. Ensino híbrido: qual sua importância para a educação brasileira? In: VIANA, M. A. P.; MOURA, E. C. de M.; SANTANA, S. J. de. (orgs.). **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas na educação superior**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023, p. 81-92.
- NORMAN, G. R.; STREINER, D. L. **Biostatistics: the bare essentials**. 3.ed. Hamilton, ON: BC Decker, 2008.

OLIVEIRA, C. L. do A. O. **A polêmica que se instalou sobre a prova da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)**. 2014. Monografia (Pós-graduação “lato sensu” em Docência Superior), Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, J. S. de. O perfil do profissional do direito neste início do século XXI. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 3, n. 1, 2003. Seção Doutrinas.

OLIVEIRA, J. F. N. de. As novas tecnologias da informação e da comunicação nas relações do trabalho: o teletrabalho. **Anais - 2º Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade: mídias e direitos da sociedade em rede**. Edição 2013. 4, 5 e 6 jun. 2013, UFSM – Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul.

OLIVEIRA, L. S. de; COSTA, C. C.; PAULA, M. S. de. Análise documental e coleta de dados por respostas a questionários: possibilidades e limitações para a pesquisa em educação. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, p. 75-85, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/9330>>. Acesso em: 21 fev. 2023.

OLIVEIRA, S. R. M. de. **Cultura e ensino jurídico no Brasil: os primeiros anos**. Monografia (bacharelado em Direito) – UFPR, 2009. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/31067/Sonia%20Regina%20Martins%20de%20Oliveira.pdf;sequence=1>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

OLIVO, L. C. C. de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. OLIVO, L. C. C. de; RODRIGUES, H. W. (org.). **Ensino jurídico: para que(m)?** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000, p. 47-64.

PAESANI, L. M. **O direito na sociedade da informação III: a evolução do direito digital**. São Paulo: Atlas, 2013.

PALMEIRA, L. L. de L. **História do ensino jurídico em Alagoas: antecedentes e condicionantes de sua recente expansão**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) - Centro de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2006. Disponível em: <<https://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/296>>. Acesso em: 28 fev. 2023.

PALMEIRA, L. L. de L. **Direitos humanos e ensino jurídico em Alagoas: uma articulação indissociável à formação cidadã**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

PEGHINI, C. **Direito Civil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

PESSOA, E. A. **Direito Administrativo**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

PEDRON, F. Q.; TARREGA, M. C. V. B. (orgs.). **Ensino jurídico e tecnologias digitais: desafios e oportunidades**. Curitiba: CRV, 2021.

PÊPE, A. M. B.; HIDALGO, D. B. M. Da disciplina à transdisciplinaridade pela transgressão Waratiana: uma releitura heideggeriana do ensino jurídico. **Revista Sequência**. 2013. UFSC,

Florianópolis, SC, Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/seq/n66/12.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2021.

PERES FILHO, J. A. **Direito do Consumidor**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

PETRY, A. T. *et al.* **O ensino jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

PIEIDADE, A. S. C.; GOMES, A. C. D. P. A. **Direito Processual Penal**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

PINHEIRO, P. P. **Direito digital aplicado 3.0**. São Paulo: Thompson Reuters Brasil, 2018.

PINTO JUNIOR, M. E. Pesquisa jurídica aplicada no mestrado profissional. In: FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R. M. R. (coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

PIPINO, L. F. R.; SOUZA, R. do Ó; **Direito Penal: parte geral**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

PRADO, E. C.; SANTOS, C. M. dos; PEREIRA JUNIOR, A. M. Das origens aos nossos dias: uma incursão pela história do ensino jurídico. In: PRADO, E. C. do (org.). **Educação jurídica: dilemas atuais**. Maceió: Edufal, 2015, p.15-41.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUEIROZ, R. M. R.; FEFERBAUM, M. Escrita científica em Direito: espécies de trabalhos acadêmicos e suas principais características. In: FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R. M. R. (coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2019, p. 31-44.

RIBEIRO, L. M. L.; VILAROUCA, M. G. Como devo fazer entrevistas? FEFERBAUM, M.; QUEIROZ, R. M. R. (coords.). **Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses**. 2.ed. São Paulo: Saraiva, 2019.

RIOS, M. V. B. A dinâmica de formação da Ordem dos Advogados do Brasil no contexto de seu processo de avaliação. **Portal Jurídico Investidura**, Florianópolis/SC, 08 ago. 2017.

Disponível em:

<www.investidura.com.br/biblioteca-juridica/artigos/historia-do-direito/335935-a-dinamica-d-e-formacao-da-ordem-dos-advogados-do-brasil-no-contexto-de-seu-processo-de-avaliacao>.

Acesso em: 3 jun. 2021

RODAS, S. Metade dos tribunais brasileiros já tem sistemas de inteligência artificial. **Revista Eletrônica Consultor Jurídico (Conjur)**, 11 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.conjur.com.br/2021-jul-11/metade-cortes-brasileiras-projeto-inteligencia-artificial>>. Acesso em: 28 jul. 2021.

RODRIGUES, H. W. **Pensando o ensino do direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Boiteux, 2005.

RODRIGUES, V. R.; BRAZ, J. C. N.s; GONÇALVES, M. da S. M. Intervenção prática na formação docente para o uso de mídias imersivas. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. (orgs.). **Profissão docente na educação básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

ROSA, R.; CECÍLIO, S. Educação e o uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação: a produção do conhecimento em análise. **Revista Educ. foco**, v. 15, n.1, p.107-126, Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco>>. Acesso em: 20 set. 2022.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed. 2000.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, B. de S.. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2014.

SANTOS, C. L. dos. Pensar educação: o pragmatismo e a crítica de Hannah Arendt. **Anais - VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/61950>>. Acesso em: 20 set. 2021.

SANTOS, E. C. Tecnologias educacionais na pandemia: limites e possibilidades da prática docente no ensino médio público estadual. In: RIOS, J. A. V. P.; NASCIMENTO, L. G. M. (orgs.). **Profissão docente na educação básica**: profissão docente e ensino remoto emergencial. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

SCHENDES, W. ChatGPT no tribunal! Juiz usa mecanismo para escrever sentença. 2023. **Olhar digital**, 03/02/2023. Disponível em: <<https://olhardigital.com.br/2023/02/03/pro/chatgpt-no-tribunal-juiz-usa-mecanismo-para-escrever-sentenca>>. Acesso em 30 mar. 2023.

SECCATTO, A. G. O uso de tecnologias digitais no ensino de geografia. In: SILVA, A. L. G. da; CORDEIRO, J. P. (orgs.). **Profissão docente na educação básica**: práticas docentes no cotidiano escolar. 1.ed. Curitiba: Brazil Publishing, 2021.

SILVA, A. da S.; SERRA, M. C. de M. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. **Revista Quaestio Iuris**, v. 10, n. 4, p. 2.616-2.636. Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, E. M. O. da. O letramento crítico e o letramento digital: a web no espaço escolar. **Revista X** (Universidade Federal do Paraná – UFPR), vol. 2, 2016, p. 32-50. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/46572>>. Acesso em: 16 set. 2021.

SILVA, E. M. T. Ensino de direito no Brasil: perspectivas históricas gerais. **Revista História, Psicol. Esc. Educ.** Ano 4, nº 1, 2000. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/pee/a/78qvJ3kBG574djNtpv3tSbs/?lang=pt>>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SILVA, O. A. **Processo e ideologia: o paradigma racionalista**. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

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

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SILVEIRA, S. A. da.; PRETTO, N. de L. (orgs.). **Cultura digital.br**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

SIQUEIRA, A.; SEABRA TOCHI, A.; GOUVEIA LIMA, A. Inovação no processo de ensino e aprendizagem: relato de experiência quanto ao uso das tecnologias da informação e comunicação (TICS) na área jurídica. **Anais - Seminário de Atualização de Práticas Docentes**, s. l., v. 4, n. 1, p. 38-41, 2022. Disponível em: <<http://anais.unievangelica.edu.br/index.php/praticasdocentes/article/view/7550>>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SOARES, F. H. M.; MASSINE, M. C. L. Crise do ensino jurídico brasileiro. **Revista do Programa de Mestrado em Ciência Jurídica da Universidade Estadual do Norte do Paraná**, 2010. Disponível em: <<https://core.ac.uk/download/pdf/229002303.pdf>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

SOUSA, M. A. F.; FALCÃO, D. P. Empreendedorismo e tecnologia da informação e comunicação: uma análise bibliométrica da produção científica no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, 2020. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

TASSIGNY, M. M.; GOMES, T. A. de A.; QUEIROZ, D. de. Perspectivas da instrução programada enquanto tecnologia disruptiva no ensino superior do Direito. **Revista Quaestio Iuris**, v.14, n. 2, Rio de Janeiro, 2021.

TAVARES, G. F.; CARDOSO, F. A. Análise de dados qualitativos e quantitativos em pesquisas de administração. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 24, n. 2, 2018. Disponível em: <http://seer.uscs.edu.br/index.php/revista_comunicacao_inovacao/article/view/5333/4136>. Acesso em: 21 fev. 2023.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1999.

TRUNCKLE, Y. F.; OKAMOTO, C. A. **Medicina Legal e Perícias Médicas**. Rio de Janeiro: Método, 2022.

VANZELLA, R. D. F. (org.). Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV. **Cadernos Direito GV, Fundação Getúlio Vargas (FGV)**, v. 4, n. 4, julho 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2820>>. Acesso em: 6 jun. 2021.

VANZ, S. A. A análise documental como técnica de análise de dados qualitativos: possibilidades e limitações. **Anais - VI Encontro Nacional de Estudos do Consumo**. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Estudos do Consumo, 2016, p. 1-15.

VEIGA, M. **Criminologia**. 2.ed. Rio de Janeiro: Método, 2022.

VIEGAS, F. B.; LOPES, R. D. Estudo sobre o uso da dark web para a venda de drogas ilícitas no Brasil. **Revista Brasileira de Política Internacional**, v. 61, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbpi/i/2018.v61n2>>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WAMBIER, L. R., TALAMINI, E., YARSHELL, F. L. (orgs.). **Internet e processo: estudos em homenagem ao professor Luiz Guilherme Marinoni**. São Paulo: Revista dos Tribunais (RT), 2019.

WOLKMER, A. C. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Acadêmica, 1999.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE DOS PROFESSORES

Você, tendo compreendido perfeitamente tudo o que lhe foi informado sobre sua participação no mencionado estudo e estando consciente dos seus direitos, das suas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a sua participação implicam, concorda em dele participar e para CONSENTIR SEM QUE PARA ISSO VOCÊ TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO?

Sim

Não

Na IES em que você é Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), há oferta regular, no curso de Direito, dos componentes curriculares: "Direito Digital", "Direito da Informática", "Direito Eletrônico", ou disciplina equivalente, que verse sobre as implicações da relação "Direito e Tecnologia?"

Direito Digital

Direito de Informática

Direito Eletrônico

Disciplina equivalente que verse sobre as implicações da relação Direito e Tecnologia

Não são ofertados componentes curriculares listados

Desconheço

Na IES em que você é Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), no curso de Direito, os componentes curriculares do eixo de formação geral - que atuam com os elementos fundamentais do Direito (disciplinas propedêuticas) - contemplam temas que envolvam a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica?

Contemplam plenamente

Contemplam parcialmente

Não contemplam

Se contemplam, quais componentes?

Sua resposta

Na IES em que você é Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), no curso de Direito, os componentes curriculares do eixo de formação geral - que atuam com os elementos fundamentais do Direito (disciplinas propedêuticas) - contemplam temas que envolvam a compreensão do impacto das novas tecnologias na área jurídica?

- Contemplam plenamente
- Contemplam parcialmente
- Não contemplam

Na IES em que você é Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a), no curso de Direito, são abordadas, dentre as diretrizes institucionais, indicações e/ou determinações para a atualização dos conteúdos ministrados, de forma a contemplarem os reflexos dos avanços tecnológicos e suas respectivas consequências jurídicas?

- Plenamente abordadas
- Parcialmente abordadas
- Não são abordadas
- Desconheço

Você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, já recebeu, de sua IES, incentivo, orientação ou provocação para buscar formação específica, em cursos que forneçam elementos formativos voltados às temáticas que inter-relacionem as imbricações entre Direito e Tecnologia?

- Sim
- Não
- Desconheço

Justifique sua resposta anterior

Sua resposta

Você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, já recebeu a oferta, em sua IES, de cursos de formação específica para o desenvolvimento e a abordagem de temas relacionados às consequências das novas tecnologias no âmbito do Direito?

Sim

Não

Justifique sua resposta anterior

Sua resposta

Nos termos e nos limites permitidos pelo Ministério da Educação, o curso de Direito na IES em que você atua, tem oferta de componentes curriculares na modalidade ensino a distância(EAD)?

Sim

Não

Desconheço

Se sim, quais componentes?

Sua resposta

A IES em que você atua, fornece, no curso de Direito, a possibilidade de atuação em Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVA)?

- Sim
- Não
- Desconheço

Em caso afirmativo, qual AVA é utilizado?

Sua resposta

Você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, utiliza-se de AVA no exercício de sua função em prol do processo de ensino-aprendizagem na relação com os discentes?

- Sim
- Não
- Desconheço

A IES em que você atua, possui sistema informativo com acesso aos docentes e discentes (portal/ site eletrônico, por exemplo)?

- Sim
- Não
- Desconheço

Caso possua, o sistema informatizado fornece ferramentas educacionais (fórum para discussões, espaço para atividades, entre outras)? Se sim, quais?

Sua resposta

Caso possua, o sistema informatizado da sua IES tem ferramentas educacionais utilizadas de forma adequada e periódica por docentes e discentes?

- Sim
- Não
- Não possui sistema informatizado
- Desconheço

Caso possua, o sistema informatizado da sua IES tem utilização prioritária para finalidades administrativas (acesso as notas, por exemplo)?

- Sim
- Não
- Não possui sistema informatizado
- Desconheço

Em situações normais (antes da pandemia "covid-19), você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, utilizava quais ferramentas educacionais digitais no processo ensino-aprendizagem com os seus discentes, entre outras ferramentas tecnológicas, com a finalidade de o tornar mais efetivo?

- Sim
- Não
- Desconheço

Se sim, quais?

- Jogos online - Quizz
- Blogs
- Youtube
- Whatsapp
- Aplicativos de videoconferência (Zoom, microsoft Teams, Google Scholar)
- Outras ferramentas

Estudos sobre Inteligência Artificial estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da IES em que você atua?

- Plenamente presentes
- Parcialmente presentes
- Não estão presentes
- Desconheço

Em caso afirmativo, de que forma são trabalhados?

Sua resposta

Discussões sobre a tomada de decisões por máquinas estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da IES em que você atua?

- Plenamente presentes
- Parcialmente presentes
- Não estão presentes
- Desconheço

Discussões sobre a preparação de peças processuais e análise de processos por software estão presentes nos componentes curriculares do curso de Direito da IES em que você atua?

- Plenamente presentes
- Parcialmente presentes
- Não estão presentes
- Desconheço

Os componentes curriculares do eixo profissionalizante, no pertinente à prática profissional, são abordados com auxílio de programas simuladores de processos judiciais?

- Sim
- Não
- Desconheço

Em caso afirmativo, qual(is) programa(s) simulador(es) usa?

Sua resposta _____

Aplicativos que simulam o Tribunal do Júri estão presentes nas práticas docentes do curso de Direito da IES em que você atua?

- Plenamente presentes
- Parcialmente presentes
- Não estão presentes
- Desconheço

A IES em que você atua promove o acesso dos discentes, através de tecnologias digitais, às sessões de julgamento dos Tribunais brasileiros?

- Sim
- Não
- Desconheço

Quais temas listados abaixo estão presentes nas aulas e respectivos componentes curriculares em que você atua?

- Startups - Direito civil / Empresarial
- E-democracy - Direito constitucional? Eleitoral
- Contratos digitais - Direito Civil / Consumidor
- Smart contracts (contratos inteligentes) - Direito Civil / Consumidor
- E-commerce - Direito Civil/ Consumidor
- Conciliação e mediação virtual - Direito processual civil
- Blockchain - Direito tributário / Financeiro
- Moedas virtuais ou Criptomoedas(Bitcoin, por exemplo) - Direito tributário / Financeiro
- Marco civil da internet
- Lei de proteção de dados pessoais (LGPD)
- Direito ao esquecimento
- Herança digital
- Processo digital
- Crimes cibernéticos - Direito penal
- Bankruptcy - Direito empresarial / Administrativo
- Compliance digital - Direito empresarial / Administrativo
- Nenhuma das temáticas está presente
- Desconheço

Se desejar, complementar ou justificar sua resposta em relação a questão anterior

Sua resposta

Você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, sob sua ótica, como devem ser tratadas as questões éticas que implicam o uso de inteligência artificial no processo de elaboração de peças processuais, análise de processos judiciais e tomada de decisões por máquinas?

Sua resposta

Você, Diretor(a), Coordenador(a) ou Professor(a) do curso de Direito, sob sua ótica, quais conteúdos deveriam figurar em um currículo mínimo - compreendido como aquele que "deve obrigatoriamente fazer parte de todos os currículos plenos dos cursos da área específica" (RODRIGUES, 2005, p.199)* - que garanta ao discente / egresso a apreensão e o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito? *RODRIGUES, Horácio W. Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Boiteux, 2005.

Sua resposta

Qual a percepção da presença e uso das tecnologias na atuação do profissional do Direito formado pela sua IES? Como IES forma para esses novos cenários?

Sua resposta

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa **“AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO: análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas”**. A seguir, as informações do projeto de pesquisa com relação a sua participação neste projeto:

1. O estudo se destina a analisar, no contexto da sociedade atual, a presença das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) nos currículos dos cursos de Direito no Estado de Alagoas e na formação dos docentes desses cursos, buscando aferir como se dá essa presença e a forma como estão sendo trabalhadas.
2. A importância deste estudo está presente na medida em que a sociedade atual perpassa por inovações tecnológicas sem precedentes e em diversas situações, geradas pelo avanço das novas tecnologias digitais, faz-se necessária a atuação jurídica especializada, que demanda o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à relação Direito e Tecnologia. Com efeito, busca-se efetuar contribuição relevante tanto para o mundo acadêmico educacional quanto, e principalmente, para o meio social e jurídico.
3. Os riscos que este estudo pode acarretar são os seguintes: (i) incômodo de tempo para responder o questionário e/ou perda de tempo: para evitar este risco, será permitido que você escolha o momento ideal para responder ao questionário; (ii) constrangimento em responder as perguntas, inibição/constrangimento diante de um observador: este tipo de risco será evitado com o uso de questionário online, com o respondente sozinho no ambiente que achar mais adequado. Além disso, o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora; (iii) não saber o que responder: como as perguntas da coleta de dados foram elaboradas para identificar, em linhas gerais, a presença, nos componentes curriculares dos cursos de Direito do Estado de Alagoas, das TIC, buscando averiguar as diretrizes educacionais e de gestão aplicáveis aos currículos, bem como aspectos afetos direta e indiretamente à formação docente, as pessoas poderão responder de: “não” a “sim”; “não contemplam” a “contemplam plenamente”; “não estão presentes” a “plenamente presentes”; “não são abordados” a “plenamente abordados”; e “não possui formação” a “possui

formação plena”; abrangendo, portanto uma ampla gama de resposta, que inclui, inclusive, a possibilidade da resposta indicativa do desconhecimento do item; (iv) quebra de sigilo da pesquisa: este risco será evitado com o uso de login e senha de acesso aos dados das respostas do questionário online, acessível somente ao pesquisador. Assim os dados coletados para a pesquisa serão de caráter sigiloso e, mesmo divulgados, os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante), evitando as suas identificações.

4. Os resultados que se desejam alcançar com a sua participação são os seguintes: (i) em curto prazo: verificação das hipóteses levantadas no projeto de pesquisa, com a redação da tese, em vistas a edificação de um conhecimento emancipatório voltado à modificação de paradigmas educacionais; (ii) em médio prazo, espera-se a realização de publicações de autoria dos pesquisadores dos projetos, bem como a preparação de alguns artigos a serem publicados em periódicos; (iii) em longo prazo, espera-se a manutenção e/ou modificação das diretrizes nacionais para os currículos dos cursos de Direito, diante dos dados que venham a ser obtidos nesta pesquisa, considerando a possibilidade da elaboração de um componente curricular específico ou a partir de diretrizes que venham a vetorizar e incrementar os componentes curriculares já existentes.
5. O estudo começará em xxx de 2022 e concluirá em xxx de 2022.
6. O estudo será feito da seguinte maneira: por ser constituído de um estudo metodológico, esta pesquisa será composta de diversas fases que vão desde a fundamentação teórica, análise de documentos, evidências empíricas, coleta de dados, análises diversas e a respectiva interpretação a partir dos referenciais teóricos indicados, visando construir um conhecimento emancipatório voltado à modificação de paradigmas educacionais, a partir das discussões sobre questões educacionais relacionadas ao uso das TIC, por meio de um viés interdisciplinar e transdisciplinar, tendo como foco a formação de docentes e discentes, com a finalidade de contribuir com a oferta de melhores condições de desenvolvimento de competências e habilidades. A coleta de dados ocorrerá através de questionários online que permitam uma aproximação com as questões práticas da docência superior nos cursos de Direito no Estado de Alagoas.
7. Você participará das seguintes etapas: responder a questionário online, que será utilizado como instrumento de coleta de dados para esta pesquisa.

8. Você poderá contar com a seguinte assistência: atendimento especializado, sendo responsável por ela: doutorando Nigel Stewart Neves Patriota Malta, através do telefone (82) 999713350 e e-mail: nigel.malta@hotmail.com.
9. Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área da Educação, especificamente acerca da educação jurídica e das relações entre Direito e Tecnologia, além de favorecer a comunidade científica a uma melhor visão sobre a integração mútua entre os aspectos educacionais com a identificação da formação específica com vistas a propiciar que mais e melhores práticas de formação de professores possam ser propagadas; bem assim, aprimorar os currículos dos cursos jurídicos.
10. A sua participação será acompanhada pelo pesquisador responsável e por você.
11. Você será informado(a) do resultado final do projeto e, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
12. A qualquer momento, você poderá recusar a continuar participando do estudo e, também, poderá retirar seu consentimento, sem que isso lhe traga qualquer penalidade ou prejuízo.
13. As informações conseguidas através da sua participação não permitirão a identificação, exceto a equipe de pesquisa. Além disso, a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto, através de escritos acadêmicos.
14. O estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
15. Você será indenizado por eventual dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa.
16. Você receberá uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Eu, _____, tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

Contato de urgência: Nigel Stewart Neves Patriota Malta
 Domicílio: Rua Maria Vitória de França Chaves, nº 148, Edifício Residencial Villa Bella, apto. 607, bairro Poço, Maceió/AL, CEP 57025-870. Telefone: (82) 999713350.

Endereço do responsável pela pesquisa

Instituição: Centro de Educação (CEDU) / Universidade Federal de Alagoas
 Domicílio: Campus A. C. Simões. Cidade Universitária. Av. Lourival Melo Mota, S/N, Tabuleiro do Martins, Maceió - AL, CEP 57072-970. Telefone: (82) 3214-1190.

ATENÇÃO: Para obter mais informações a respeito deste projeto de pesquisa, informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao:

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas

Prédio do Centro de Interesse Comunitário (CIC), Térreo, Campus A. C. Simões, Cidade Universitária.

Telefone: 3214-1041 – Horário de Atendimento: das 08h as 12h.

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Maceió, ____ de _____ de 2021.

<p>Assinatura ou impressão datiloscópica d(o,a) voluntári(o,a) ou responsável legal e rubricar as demais folhas</p>	<p>Nigel Stewart Neves Patriota Malta Pesquisador Responsável</p>

ANEXO B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA NA UFAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO E O ENSINO JURÍDICO: análise curricular dos cursos de Direito do Estado de Alagoas

Pesquisador: NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42437121.0.0000.5013

Instituição Proponente: PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-PPGE

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.527.031

Apresentação do Projeto:

A crise do ensino jurídico no Brasil – cuja origem tem relação direta com a esfera pedagógica – pode ser visualizada sob diversos ângulos, inclusive sob o aspecto da carência de incorporação das TIC na pauta das reformas curriculares que necessitam ser efetivadas. É nessa linha que a presente pesquisa se propõe a estudar os meandros do não acompanhamento dos cursos de Direito em abarcar de forma satisfatória o uso das TIC e a sua intersecção com as disciplinas jurídicas (PETRY et al., 2017). O Direito encontra-se um passo atrás dos fatos sociais. Necessita sempre, pois, da ocorrência do conflito, ou de situações que possibilitem o seu surgimento, para estabelecer as normas (SILVA, 2006; NADER, 2014). O distanciamento do ensino jurídico da esfera educacional que compreende, estuda e sistematiza a utilização das tecnologias emergentes – e em amplo desenvolvimento – certamente gera um afastamento ainda maior, resultando em prejuízos inestimáveis na esfera formativa e, conseqüentemente, social. Com isso, é possível entrever a relevância e a polêmica envolvendo o tema em questão, uma vez que a sociedade atual perpassa por inovações tecnológicas sem precedentes, motivo pelo qual a educação e, por inferência lógica, o ensino jurídico não pode ficar alheia a esse fenômeno, já

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-600

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.527.031

que diversas são as situações visualizadas na atualidade que impõem uma atuação jurídica especializada. Esta, por sua vez, depende dos conhecimentos e abordagens efetuadas no âmbito das TIC.

As situações referidas são as mais diversas e ocorrem diariamente: contratos realizados virtualmente, assinaturas digitais, possibilidade de trabalho

a distância – teletrabalho, homework ou, ainda, homeoffice; crimes cibernéticos, tais como: difamações em redes sociais, invasão de dispositivos

online, acesso e cópia de dados e de conversas pessoais sigilosas através da Internet, documentos falsificados com o auxílio de softwares de última

geração, pornografia involuntária ou vídeos deepfake manipulados através de Inteligência artificial, uso da tecnologia blockchain em diversas

relações jurídicas, a nova ideia em torno do compliance, seja no âmbito empresarial ou da administração pública, formatação de novas empresas

que funcionam mediante aplicativos – a exemplo da Uber Technologies Inc., Nubank, etc. –, bem como as empresas startups, que inauguram uma

nova concepção de gestão do mercado jurídico, conhecida como lawtech ou legaltech, além do surgimento da alcunha da herança digital, entre

outras práticas diversas surgidas com o desenvolvimento e a evolução da tecnologia (GODOY, 2018a; GODOY, 2018b; OLIVEIRA, 2013;

HEYMANN, 2018).

A notabilização acerca da relação entre o Direito e as novas tecnologias tem alcançado magistrados no Brasil e nos Estados Unidos da América

(EUA). Recente evento realizado em março de 2019, na American University (Washington, D.C.) – Washington College of Law (WCL) –, intitulado “V

Encontro de Magistrados Brasil-EUA”, teve, como discussão central, “os impactos e os desafios para o uso das novas tecnologias pelos tribunais”.

Com a participação de diversas autoridades judiciárias brasileiras e internacionais, o evento discutiu as imbricações da inteligência artificial no

âmbito jurídico, entre as quais se insere a preocupação com o melhoramento dos serviços prestados pelo Poder Judiciário e a ampliação do acesso

à justiça, passando pela inexorável necessidade de qualificação dos servidores e magistrados (JUSTIÇA & CIDADANIA, 2019, p. 10).

O coordenador científico do citado evento o juiz federal sênior dos EUA, Peter J. Messite destacou

Endereço: Av. Lourival Melo Neto, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-600

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.527.031

que a utilização das inovações tecnológicas representa um avanço no critério eficiência, mas tal progresso não deve se sobrepor aos valores humanos. Presente ao seminário, o Presidente do Superior Tribunal de Justiça (STJ) – segundo maior Tribunal do país –, ministro João Otávio de Noronha, asseverou que “nada ou muito pouco sabia sobre blockchain” e outros temas abordados, ressaltando a importância da aglutinação e o auxílio mútuo entre profissionais do Direito e das áreas tecnológicas (JUSTIÇA & CIDADANIA, 2019, p. 11).

Em uma perspectiva local, vê-se que o Tribunal de Justiça de Alagoas (TJAL), trilhando um caminho que vem sendo perseguido por diversos estados da federação, inclusive pela Corte Constitucional brasileira – o Supremo Tribunal Federal (STF) –, já avança no sentido de implementar o uso da inteligência artificial, através da formulação de convênio com a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) para o desenvolvimento de software que tem por objetivo a otimização da prestação jurisdicional, o que efetivamente irá exigir do operador do Direito que atuar nesse estado da federação certos conhecimentos que são próprios daqueles iniciados nas tecnologias que mais recentemente povoam o cenário social (ALAGOAS, 2019).

Os julgamentos colegiados virtuais/digitais e a presença da ferramenta de videoconferência na rotina dos Tribunais já constituem uma realidade, não obstante as controvérsias geradas. Diversas matérias são postas à apreciação dos julgadores por intermédio das telas dos computadores, sem que haja a necessidade de reunião presencial para as formalidades que pela estrada da tradição acompanham a prática da atuação judiciária; a reunião se dá em ambiente eletrônico denominado “Plenário Virtual”, no âmbito do STF (BRASIL, 2019). Em relação de semelhança, diversas audiências são realizadas diariamente sem a presença física das partes envolvidas, a partir da regulamentação pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) da possibilidade da promoção desses atos através da videoconferência (BRASIL, 2018a). Sobre isso, já no ano de 2020 foi sancionada novel legislação que trouxe alterações ao disposto na Lei nº 9.099/1995 – que disciplina os Juizados Especiais Cíveis e Criminais –, permitindo a conciliação não

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-600
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.527.031

presencial no âmbito dos citados Juízos.

As questões tecnológicas reportadas alhures necessitam, para além de regulamentação legal, de profissionais – docentes e operadores do Direito

em geral – detentores de competências e habilidades adequadas, que devem ser, precipuamente, apreendidas durante o curso de graduação. Sobre

isso, de acordo com Ambrogi (2017), a American Bar Association – equivalente à OAB dos EUA – já implementou, em 28 estados norte-americanos, a imposição do dever de competência tecnológica de seus membros, que determina a capacitação

dos que fazem parte da comunidade jurídica para a atuação em matérias afetas às TIC. Na mesma trilha, enquanto grandes empresas de tecnologia

desenvolvem programas de computador – softwares – com inteligência artificial e que buscam desempenhar as funções de um advogado – “robôadvogado” –, os cursos de Direito no Brasil não abordam ou abordam de forma superficial a influência das TIC no mundo jurídico (MELO, 2016).

Essa assertiva se mostra pertinente, uma vez que, em uma análise preliminar das matrizes curriculares de dez cursos de Direito ofertados no Estado

de Alagoas (oito IES privadas e duas públicas – escolhidas aleatoriamente), apenas dois (IES privadas) apresentam a oferta, na modalidade

“optativa/eletiva”, de componentes curriculares que, pelas suas nomenclaturas (Direito Digital e Direito da Informática), mantém relação com as TIC,

o que não significa dizer que, a partir delas, haja a preparação satisfatória/suficiente para os novos desafios tecnológicos que se descortinam a cada

dia.

Com base nessas reflexões, o presente estudo surgiu diante da pretensão de se buscar um tema que se traduza em contribuição relevante tanto

para o mundo acadêmico educacional quanto, e principalmente, para o meio social e jurídico, através do uso das TIC, visando responder aos

seguintes questionamentos: (I) os cursos de Direito em Alagoas estão fornecendo o arcabouço formativo teórico e prático necessário para o

enfrentamento dos desafios profissionais relacionados às inovações tecnológicas da Sociedade da Informação? (II) os docentes dos cursos de

Direito em Alagoas possuem formação e/ou capacitação específica para tratar sobre temas que digam respeito às consequências da relação entre o

Direito e as inovações tecnológicas da Sociedade da Informação? (III) quais conteúdos relativos à

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.527.031

relação entre Direito e TIC devem fazer parte de um currículo mínimo dentro da matriz dos cursos de Direito para dar efetividade ao previsto nos Incisos XI e XII do art. 4º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018?

Dessa forma, a pesquisa enfoca o período atual – século XXI, cujos fenômenos foram inaugurados a partir das mudanças sociais/tecnológicas

ocorridas na segunda metade do século XX –, quanto à delimitação temporal. Por seu turno, a delimitação geográfica se circunscreve ao Estado de

Alagoas, sobretudo em face da localização de residência do pesquisador, bem assim em face da localização da sede da Ufal, IES na qual a

pesquisa fora submetida e será desenvolvida.

O projeto se compatibiliza com a linha e com o grupo de pesquisa, porquanto busca investigar questões educacionais relacionadas ao uso das TIC,

por meio de um viés interdisciplinar e transdisciplinar, tendo como foco a formação de docentes e discentes, com a finalidade de contribuir com a

oferta de melhores condições de desenvolvimento de competências e habilidades, além de envolver, de forma subjacente, análise sobre a utilização

de EAD, AVA e sistemas Informativos, com vistas à edificação de um conhecimento emancipatório voltado à modificação de paradigmas

educacionais, formulando, em especial, uma avaliação crítica sobre o tradicionalismo dos cursos jurídicos (CASTRO, 2004; CAPELLARI; PRANDO, 2001; MERCADO, 2015).

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar, no contexto da Sociedade da Informação, a presença das TIC nos currículos dos cursos de Direito no Estado de Alagoas e na formação

dos docentes desses cursos, buscando aferir como se dá essa presença e a forma como estão sendo trabalhadas, com ênfase na proposta basilar

de que a graduação deve ser capaz de desenvolver competências e habilidades que tomem apto o discente/ingresso do ensino superior a exercer a

profissão de modo suficiente a compreender e atuar nos conflitos sociais surgidos a partir das

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-900

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

Continuação do Parecer: 4.527.031

novas tecnologias da informação, a fim de propor, ao final, soluções que permitam uma educação voltada ao conhecimento emancipatório.

Objetivo Secundário:

Investigar os óbices à superação do modelo tradicional do ensino jurídico brasileiro e a eventual ausência de incremento das TIC;

Analisar as atuais DCN para os cursos de Direito – pareceres e resoluções – definidas pelo CNE/CES do Ministério da Educação (MEC) e verificar as diretrizes curriculares propostas pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e as suas Comissões pertinentes em âmbito local ;

Identificar os critérios utilizados nos Instrumentos de avaliação/autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento utilizados pelo INEP para os cursos de Direito;

Mapear os cursos de Direito no Estado de Alagoas, através dos dados oficiais do INEP;

Analisar os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Direito das IES mapeadas, objetivando a identificação de componentes curriculares e/ou as atividades relacionadas ao uso das TIC na formação das competências e habilidades dos discentes;

Averiguar, a partir da identificação dos componentes curriculares e/ou das atividades relacionadas ao uso das TIC, como são exploradas as disciplinas na formação dos discentes, efetuando análise sobre as matérias trabalhadas;

Discutir o ensino jurídico para além da dogmática, a partir da problematização do conhecimento emancipador, especialmente no contexto da Sociedade da Informação e dos conflitos surgidos com a evolução das TIC;

Realizar pesquisa qualitativa, a partir do mapeamento das graduações em Direito ofertadas em Alagoas, através da aplicação de questionários

online com os diretores, coordenadores e professores dos citados cursos, objetivando identificar se/ou como as TIC são abordadas, no contexto da

formação discente, e/ou utilizadas didaticamente, inclusive se há uso da modalidade educação a distância (EAD), de ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e de sistemas informatizados pela IES.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos que este estudo pode acarretar são os seguintes: (I) Incômodo de tempo para responder o questionário e/ou perda de tempo: para evitar

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-600
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.527.031

este risco, será permitido que você escolha o momento ideal para responder ao questionário; (ii) constrangimento em responder as perguntas, inibição/constrangimento diante de um observador: este tipo de risco será evitado com o uso de questionário online, com o respondente sozinho no ambiente que achar mais adequado. Além disso, o participante terá todo o direito de recusar-se a responder qualquer pergunta que considere constrangedora; (iii) não saber o que responder: como as perguntas da coleta de dados foram elaboradas para identificar, em linhas gerais, a presença, nos componentes curriculares dos cursos de Direito do Estado de Alagoas, das TIC, buscando averiguar as diretrizes educacionais e de gestão aplicáveis aos currículos, bem como aspectos afetos direta e indiretamente à formação docente, as pessoas poderão responder de: "não" a "sim"; "não contemplam" a "contemplam plenamente"; "não estão presentes" a "plenamente presentes"; "não são abordados" a "plenamente abordados"; e "não possui formação" a "possui formação plena"; abrangendo, portanto uma ampla gama de resposta, que inclui, inclusive, a possibilidade da resposta indicativa do desconhecimento do item; (iv) quebra de sigilo da pesquisa: este risco será evitado com o uso de login e senha de acesso aos dados das respostas do questionário online, acessível somente ao pesquisador. Assim os dados coletados para a pesquisa serão de caráter sigiloso e, mesmo divulgados, os participantes serão codificados (P1, P2, P3, e assim por diante), evitando as suas identificações.

Benefícios:

Os benefícios esperados com a sua participação no projeto de pesquisa, mesmo que não diretamente são: contribuir com o avanço do conhecimento na área da Educação, especificamente acerca da educação jurídica e das relações entre Direito e Tecnologia, além de favorecer a comunidade científica a uma melhor visão sobre a integração mútua entre os aspectos educacionais com a identificação da formação específica com vistas a propiciar que mais e melhores práticas de formação de professores possam ser propagadas; bem assim, aprimorar os currículos dos cursos jurídicos.

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,
Bairro: Cidade Universitária CEP: 57.072-900
UF: AL Município: MACEIO
Telefone: (82)3214-1041 E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.527.031

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa tem grande relevo para diagnóstico do ensino jurídico no Brasil, especialmente após a Pandemia de 2020, que tomou o uso de ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação obrigatórias, em que pede a vinculação dos Cursos de Direito à diretriz de Inclusão do Direito Digital e do uso de tecnologias digitais em seus currículos obrigatórios. O Pesquisador apresenta Projeto bem estruturado, com todos os requisitos formais satisfeitos e sem registros de óbices éticos: define os riscos de forma especificada e aponta benefícios da pesquisa, realizada por meio de questionário (a ser aplicado virtualmente).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Estão presentes e formalmente adequados todos os Termos obrigatórios, a saber: 1. Projeto Básico e Projeto Completo, reunida all toda a documentação formal; 2. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido; 4. Questionário a ser aplicado; 5. Declaração de representantes Institucionais onde será aplicado o levantamento; 5. Cronograma de Execução; 6. Orçamento; 7. Declaração de Cumprimento das Normas 8. Folha de Rosto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Opina-se pela aprovação, por inexistência de pendências ou óbices éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Protocolo Aprovado

Prezado (a) Pesquisador (a), lembre-se que, segundo a Res. CNS 466/12 e sua complementar 510/2016:

O participante da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e deve receber cópia do TCLE, na íntegra, assinado e rubricado pelo (a) pesquisador (a) e pelo (a) participante, a não ser em estudo com autorização de declínio;

V.Sª. deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade por este CEP, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata;

O CEP deve ser imediatamente informado de todos os fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É responsabilidade do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas a evento adverso ocorrido e enviar notificação a este CEP e, em casos pertinentes, à ANVISA;

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A. C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-000

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS**



Continuação do Parecer: 4.527.031

sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprovatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial;

Seus relatórios parciais e final devem ser apresentados a este CEP, inicialmente após o prazo determinado no seu cronograma e ao término do estudo. A falta de envio de, pelo menos, o relatório final da pesquisa implicará em não recebimento de um próximo protocolo de pesquisa de vossa autoria.

O cronograma previsto para a pesquisa será executado caso o projeto seja APROVADO pelo Sistema CEP/CONEP, conforme Carta Circular nº. 061/2012/CONEP/CNS/GB/MS (Brasília-DF, 04 de maio de 2012).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1690289.pdf	26/01/2021 11:11:56		Acelto
Declaração de Pesquisadores	declaracaodecumprimentodasnormas.pdf	26/01/2021 11:11:39	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECINFRAESTRUTURA.pdf	26/01/2021 11:09:47	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOOK.pdf	26/01/2021 11:08:29	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoDOUTORADO.pdf	15/01/2021 14:13:22	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	ANEXOITCLE.pdf	15/01/2021 14:11:28	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
Orçamento	7ORCAMENTO.pdf	15/01/2021 14:11:07	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto
Cronograma	6CRONOGRAMA.pdf	15/01/2021 14:07:38	NIGEL STEWART NEVES PATRIOTA MALTA	Acelto

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-600

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufrj@gmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
ALAGOAS



Continuação do Parecer: 4.527.031

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACEIO, 05 de Fevereiro de 2021

Assinado por:
Luciana Santana
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Lourival Melo Mota, s/n - Campus A - C. Simões,

Bairro: Cidade Universitária

CEP: 57.072-000

UF: AL

Município: MACEIO

Telefone: (82)3214-1041

E-mail: comitedeeticaufal@gmail.com