

**ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO DURANTE A PANDEMIA DA COVID-19:
COMO TRANSPOR METODOLOGIAS ATIVAS PARA O AMBIENTE VIRTUAL –
RELATO DE EXPERIÊNCIAS*¹**

*PARTICIPATORY LEGAL EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC: HOW TO
TRANSPOSE ACTIVE METHODOLOGIES TO A VIRTUAL ENVIRONMENT -
EXPERIENCES REPORT²*

“Todo real que admiramos é uma fantasia que ganhou corpo.” (Bartolomeu Campos de Queirós)

João Carlos Relvão Caetano³

Fayga Silveira Bedê⁴

Leinad Rocha de Almeida⁵

Mateus Rocha Santos⁶

Resumo: Por meio de pesquisa qualitativa triangulada, professores e monitores descrevem e analisam estratégias concretas, empregadas no ambiente virtual, em prol de um ensino jurídico mais participativo, com foco em competências e habilidades. O estudo parte da premissa de que o modelo tradicional de ensino, de caráter estritamente expositivo, não contempla as necessidades de formação dos futuros profissionais do Direito. O problema de pesquisa diz respeito às dificuldades práticas dos professores ante o modelo participativo, seja porque não tiveram contato prévio com metodologias ativas quando foram alunos de Direito, seja porque não sabem como adotá-las no novo contexto das salas de aula virtuais. A pergunta de partida que move a pesquisa de campo pode ser assim resumida: como obter um bom nível de engajamento por parte dos alunos, com foco no desenvolvimento de suas competências e habilidades, no contexto de aulas virtuais ocorridas a partir da pandemia de Covid-19? Os

* Artigo submetido em 15/12/2021 e aprovado para publicação em 21/12/2021.

¹ Sendo a Revista Culturas Jurídicas - RCJ um periódico brasileiro, achamos por bem uniformizar o modo de escrita dos autores, adotando exclusivamente o português corrente no Brasil.

² Nosso agradecimento especial à querida Patrícia Costa, fiel escudeira, a quem coube resolver as gralhas de normalização mais tenebrosas.

³ Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Aberta (Portugal), onde é Professor Associado no Departamento de Ciências Sociais e de Gestão, além de Pró-Reitor para os Assuntos Jurídicos e Institucionais e Diretor da Delegação de Coimbra. Licenciado em Direito e Mestre em Economia Europeia pela Universidade de Coimbra. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2833-5107>. E-mail: joao.caetano@uab.pt.

⁴ Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Direito e da Graduação em Direito do Centro Universitário Christus – Unichristus. Editora-Chefe da Revista Opinião Jurídica. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduada em Direito pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza (CE), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6444-2631>. E-mail: bedefayga@gmail.com.

⁵ Graduanda do Curso de Direito, monitora da disciplina de “Tópicos Especiais em Direito I” e bolsista de iniciação científica pelo Centro Universitário Christus - Unichristus. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2266-6028>. E-mail: leinadrocha9717@gmail.com.

⁶ Graduando do Curso de Letras/Português da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e Assistente-Editorial da Revista Opinião Jurídica. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5065-1918>. E-mail: mateusrochast@gmail.com.

achados foram selecionados com base em experiências reais, conduzidas pelos autores, e foram relatados a fim de compartilhar as estratégias mais significativas com o público interessado.

Palavras-chaves: metodologias ativas; ensino jurídico participativo; competências e habilidades; aulas virtuais; Covid-19.

Abstract: Through triangulated qualitative research, professors and undergraduate teaching assistants describe and analyze concrete strategies, used in the virtual environment, that favour a more actively engaging education in the field of legal studies, with a focus on competences and skills. The study starts from the premise that the traditional teaching model, which is strictly expository in nature, does not address the training needs of future legal professionals. The research problem concerns the practical difficulties teachers face as they adopt a more participatory model, either because they had no previous contact with active methodologies when they were law students or because they do not know how to adopt them in the new context of virtual classrooms. The starting question that drives the field research can be summarized as follows: how is it possible to achieve a good level of engagement on the part of students, with a focus on the development of their competences and skills, in the context of virtual classes that take place after the Covid-19 pandemic? Findings were selected on the basis of real experiences, conducted by the authors, and were reported in order to share the most significant strategies with the interested public.

Keywords: active methodologies; participatory legal education; competences and skills; virtual classes; Covid-19.

Introdução: o desenho da pesquisa

A ideia de que a universidade serve não só para transmitir conhecimentos, mas também para introduzir os estudantes no mercado de trabalho, foi defendida na União Europeia, com a chamada Reforma de Bolonha, assinada em 1999, quando os países participantes estabeleceram um sistema comum de créditos e de reconhecimento de graus na Europa. Apesar de inovadora, tal proposta não é suficiente para fazer frente aos desafios que estão por vir. Com efeito, é previsível que muitas profissões mudem consideravelmente ou mesmo desapareçam no futuro, por via do desenvolvimento de sistemas de automação e de

Inteligência Artificial (IA).^{7,8} No âmbito do Direito, por exemplo, temos o ROSS, o primeiro advogado de Inteligência Artificial do mundo, desenvolvido pela IBM. De acordo com Dondero (2016), os pareceres jurídicos do ROSS são mais exatos (90%) do que os humanos.⁹ Também na Medicina, há sistemas de Inteligência Artificial que são mais fidedignos no diagnóstico de doenças do que médicos qualificados (LOBO, 2018). É, pois, discutível que devemos preparar os estudantes apenas para o exercício de uma profissão, porque é muito possível que venham a desempenhar vários papéis ao longo da vida.

Não por acaso, instituições internacionais têm asseverado que a participação dos estudantes nos processos de aprendizagem é crucial para o seu desenvolvimento social e cognitivo (ANANIADOU; CLARO, 2009; OECD, 2016; SCHLEICHER, 2017). Este entendimento vale para todos os níveis de ensino e decorre do fato de se perceber que o mundo está mudando mais depressa do que os programas disciplinares (OECD, 2016; THOMAS; BROWN, 2011), o que gera consequências na vida das pessoas.

Estes dados sugerem que devemos olhar de modo diferente para a educação. De acordo com Perrenoud (2013), não basta que os estudantes adquiram conhecimentos para exercer uma profissão; é preciso que foquem, ao longo de seu processo formativo, em competências transversais (EC, 2012) nos domínios da comunicação, da definição de prioridades, da criatividade, do pensamento crítico, do trabalho em equipe, da resolução de problemas complexos etc.

Neste ponto, cumpre-nos um acréscimo às competências já referidas: a necessidade premente de que os alunos sejam formados de acordo com um quadro de valores éticos que lhes permita relacionar-se de forma justa nos vários contextos em que intervêm (WILLGING; DUNN, 1982) – afinal, a experiência do humano ultrapassa, em muito, quaisquer preocupações com inserção e capacitação profissional, por mais legítimas que se afigurem.

⁷ B. J. Copeland, diretor do “Arquivo Turing para a História da Computação”, da Universidade de Canterbury, na Nova Zelândia, define Inteligência Artificial (IA) como “a capacidade de um computador digital ou robô controlado por computador para executar tarefas comumente associadas a seres inteligentes”. Acrescenta o autor que “o termo é frequentemente aplicado ao projeto de desenvolvimento de sistemas dotados de processos intelectuais característicos dos humanos, como a capacidade de raciocinar, descobrir significados, generalizar ou aprender com experiências passadas” (tradução nossa). A definição consta da Enciclopédia Britannica disponível em linha (COPELAND, 2021). Aqui, há uma série de contornos éticos e filosóficos que urge serem cada vez mais debatidos pela comunidade acadêmica e por toda a sociedade, pois não se trata apenas de uma reengenharia do mundo do trabalho: é o próprio lugar do humano que está posto em causa. Feito o registro, que merece a reflexão de todos, reconhecemos que a complexidade das análises necessárias a tais questões ultrapassaria largamente o objeto a que nos propusemos no presente artigo.

⁸ Sobre a Inteligência Artificial (IA) como fator que concorre para a supressão de postos de trabalho, vide: (SHEWAN, 2017). Em sentido contrário, numa leitura (aparentemente muito) otimista, Reese (2021) sustenta que a IA vai gerar mais postos de trabalho do que os suprimir.

⁹ Para mais informações a respeito, confira-se também Arruda e Ovbiagele (2021).

De toda sorte, temos que a percepção pública e política das profundas alterações em curso nos mercados de trabalho globais pressupõe uma evolução de comportamentos e de estruturas no campo do ensino, em particular do ensino superior (JANTA; RATZMANN; GHEZ; KHODYAKOV; YAQUB, 2015). Esta percepção é acompanhada por diversos juristas que têm postulado mudanças nos processos de ensino e aprendizagem (CASSIDY, 2015; CHEN, 2018; FEFERBAUM; LIMA, 2020; MALDONADO, 2020; MONEBHURRUN, 2021; MUSSE, 2006; QUEIROZ; GOMES; TASSIGNY, 2020).

De posse de todas essas premissas, procuramos descrever e analisar metodologias ativas das quais nos valem ao longo da pandemia da Covid-19. Pretendemos esclarecer como fizemos para implantar, em salas de aula virtuais *síncronas* e *assíncronas*, algumas das práticas pedagógicas que contribuem para fomentar *competências*¹⁰ e *habilidades*¹¹ necessárias aos futuros profissionais do Direito.

Nos relatos de experiência do primeiro autor, há uma predominância de atividades assíncronas, por estar vinculado a uma instituição portuguesa que opera por meio de educação a distância - EAD. Nos relatos dos coautores brasileiros, dá-se o contrário, tendo em vista que as aulas da sua respectiva instituição, que eram exclusivamente presenciais antes da pandemia, passaram a ocorrer de forma virtual síncrona, por meio de encontros em tempo real. Mas obviamente não há relação de exclusão nos relatos que faremos, inclusive, porque as aulas síncronas podem – e devem – se beneficiar de atividades que são feitas de modo *assíncrono*,

¹⁰ Machado (2007, p. 144) é, a nosso ver, quem melhor explicita esse conceito que soa, por vezes, ambíguo: “[...] as competências representam potenciais desenvolvidos sempre em contextos de relações disciplinares significativas, prefigurando ações a serem realizadas em determinado âmbito de atuação.” E o autor complementa ainda que: “[...] Uma competência está sempre associada a uma mobilização de saberes. Não é um conhecimento ‘acumulado’, mas a virtualização de uma ação, a capacidade de recorrer ao que se sabe para realizar o que se deseja, o que se projeta. Uma vez que não basta às pessoas apenas o voluntarismo, ou uma declaração de intenções, abre-se a porta naturalmente para a caracterização de um elemento mediador entre o conhecimento e a inteligência pessoal, para a operacionalização do deslocamento do foco das atenções das matérias ou dos conteúdos disciplinares para a mobilização dos mesmos a serviço da construção da cidadania, da pessoalidade. As competências constituem, portanto, padrões de articulação do conhecimento a serviço da inteligência. Podem ser associadas aos esquemas de ação, desde os mais simples até às formas mais elaboradas de mobilização do conhecimento, como a capacidade de expressão nas diversas linguagens, a capacidade de argumentação na defesa de um ponto de vista, a capacidade de tomar decisões, de enfrentar situações-problema, de pensar sobre e elaborar propostas de intervenção na realidade. (MACHADO, 2007, p. 145-146).

¹¹ Por fim, distingue Machado que as habilidades são as diversas formas de manifestação e de realização das competências, acrescentando, em seguida, que: “[...] Um feixe de habilidades, referidas a contextos mais específicos, caracteriza a competência no âmbito prefigurado; é como se as habilidades fossem microcompetências, ou como se as competências fossem macrohabilidades. Para desenvolver as habilidades, recorre-se às disciplinas, que são apenas meios para isso. [...] As habilidades funcionam como âncoras para referir as competências aos âmbitos nos quais se realizarão as competências, evitando-se o desvio de ancorá-las diretamente nos programas das disciplinas, o que conduz ao risco inerente de transformá-los em fins em si mesmos.” (MACHADO, 2007, p. 145).

como é o caso da chamada sala de aula invertida, em que os alunos estudam os conteúdos antes mesmo do seu encontro com professor e colegas.

Todos esses esforços se destinam a enfrentar dois problemas. O primeiro deles é o pano de fundo para o segundo. Primeiramente, temos uma geração inteira de professores de Direito que está na ativa, reproduzindo o modelo de ensino que conheceu desde os bancos escolares: a aula expositiva, em formato de conferência. Muitos desses professores se sentem insatisfeitos com o estilo monológico das aulas ditas “magistras”, mas temem romper com a tradição, por não saberem como fazer diferente. O segundo problema é mais atual e específico, mas, nem por isso, menos importante. Diz respeito aos professores que já haviam começado a adotar metodologias ativas em cursos presenciais, mas se sentiram perdidos com o advento da pandemia, pois não sabiam, ao certo, como transpor as práticas que já conheciam para um ambiente virtual que ainda não dominavam.

Para fazermos face aos dois níveis do problema – sendo um geral e outro específico –, lançamos um duplo olhar sobre o nosso objeto de pesquisa. De um lado, temos a perspectiva do nosso primeiro autor, já muito aclimatado à cultura digital por atuar há bastante tempo no ensino a distância (EAD) em Portugal. E, de outro, temos o olhar mais “analógico” dos coautores brasileiros, que não tinham experiência prévia com aulas virtuais até sobrevir a crise sanitária gerada pela Covid-19. Assim, o que parecia simples para aquele autor, soou como um desafio enorme para estes últimos, o que nos leva à questão central do artigo. A saber: como os professores de cursos historicamente expositivos e presenciais podem gerir, a partir de agora, o duplo desafio de aplicar metodologias ativas (que por si só não lhes são familiares), no contexto agravado de um ambiente virtual que ainda não dominam?

Para se ter uma ideia mais clara do cenário, as plataformas de reuniões virtuais do Google Meet, Zoom e Microsoft Teams – por onde as aulas da maior parte das instituições passaram a ocorrer – ainda eram ferramentas desconhecidas para uma imensa parcela de professores brasileiros, quando a pandemia eclodiu no país em março de 2020.¹² Ora, se até mesmo no ambiente familiar das aulas presenciais, as metodologias ativas ainda eram uma exceção nas universidades brasileiras, não é difícil imaginar o quão intimidantes essas práticas se tornaram, quando os docentes se viram obrigados, repentinamente, a migrar suas aulas para um ambiente inteiramente novo.

¹² A sensação inicial de desamparo, por parte de inúmeros docentes, foi muito bem retratada no calor dos acontecimentos por: (FEFERBAUM; KLAFKE, 2020).

Quando a pandemia chegou a Portugal, a rotina institucional do primeiro autor, cujas aulas já eram virtuais, permaneceu praticamente intocada. O modelo de aprendizagem continuou a ser assíncrono, com uma dimensão síncrona *online*, que já existia, e se intensificou, tanto na relação entre professores e estudantes como na relação entre professores. Mas no caso específico da instituição brasileira à qual se vinculam os demais autores, as mudanças foram – por que não dizer? – dramáticas. Suas aulas presenciais foram abruptamente suspensas e, no intervalo de apenas um dia, foram transferidas para o Moodle. Menos de uma semana depois, todas as aulas da instituição brasileira já estavam transcorrendo por meio da plataforma de reuniões do Google Meet, de forma síncrona, isto é, em tempo real, nos mesmos dias e horários de antes. Quanto ao Moodle, ele fora convertido numa ferramenta subsidiária, apenas para que os professores compartilhassem materiais de apoio e disparassem algumas atividades assíncronas complementares.

A sensação geral era de perplexidade. Foi então que nós – os coautores brasileiros –, fomos salvos daquela letargia pelo oportuno convite de Monebhurrin (2021), que estava organizando a coletânea “A reinvenção do ensino jurídico: métodos para a qualidade das aulas remotas”. Por razões de saúde, acabamos não tendo a honra de integrar a portentosa obra, mas foi o seu sugestivo mote que nos desafiou a vencer o medo e a inércia, a fim de *reinventar* as nossas aulas, adaptando, ao ambiente virtual, as metodologias ativas de que já nos valíamos no ensino presencial. Era isso ou sucumbir, uma vez que o meio *online* se tornara o único modo possível de prosseguirmos ensinando enquanto perdurasse a crise.¹³

Digressões à parte, como esta introdução já se avoluma, e não queremos maçar o leitor, faremos um relato objetivo sobre as escolhas metodológicas que pautaram este estudo, em satisfação às exigências próprias da escrita acadêmica. Assim, vejamos: quanto ao referencial teórico, todos os autores concorreram para a pesquisa bibliográfica, ainda que em proporções diversas, e isso se refletiu adequadamente na ordem de autoria. Os três primeiros autores estiveram comprometidos com o método da *observação participante*, por meio de registros em anotações e diários de campo (MARIETTO, 2018) acerca das aulas ministradas em suas respectivas instituições, na condição de professores ou de monitora. Ao 4º autor, cumpriu o papel da *observação não-participante* (MARIETTO, 2018) acerca das experiências conduzidas na instituição brasileira pela 2ª e pela 3ª autora, com o fim de controlar o viés, garantindo recuo e perspectiva na apreciação das práticas implementadas. Houve reuniões entre

¹³ Para se ter acesso a um inventário minucioso da legislação educacional brasileira vigente no auge da pandemia, vide: (RODRIGUES, 2020).

os autores da instituição brasileira para garantir a triangulação dos dados (ZAPPELLINI; SCHÜTTE, 2015), o que se deu, tanto pelo olhar cruzado dos diferentes sujeitos da pesquisa, quanto pelo cruzamento das metodologias qualitativas empregadas (observação, pesquisa-ação e entrevistas). As reuniões entre o 1º autor e a 2ª autora ocorreram *a posteriori*, por meio de telefonemas e de outras mídias, a fim de debaterem aspectos teóricos, de concepção e de escrita, dos quais ficaram incumbidos. A 3ª autora e o 4º autor também apoiaram a professora brasileira (2ª autora) de modo operacional, na implementação das metodologias ativas de ensino: aquela como monitora, e este último como assistente informal, implementando a pesquisa-ação e oferecendo *feedbacks* semanais ou quinzenais. Houve inúmeras reuniões de avaliação entre a professora brasileira e sua monitora durante o estudo de campo. A monitora também realizou plantões semanais de atendimento aos estudantes brasileiros, a fim de tirar as dúvidas do público interessado, aproveitando, sempre que possível, para colher *feedback* dos alunos sobre o andamento das atividades realizadas na disciplina. Nesse sentido, a mediação da monitora foi fundamental para o incremento de estratégias exitosas e a superação de eventuais equívocos. A pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011)¹⁴ envolveu a professora (2ª autora), sua monitora (3ª autora) e seu assistente informal (4º autor), abrangendo o período de 2020.2 a 2021.1. Finalmente, em 2020.2, também foram entrevistados 26 estudantes (em amostra que representava quase metade do montante de alunos então matriculados, consideradas as duas turmas da professora brasileira no referido semestre). O roteiro de entrevista (estruturada, com perguntas abertas) foi enviado pela monitora aos alunos da professora (2ª autora), por meio do formulário Google Docs, e foi respondido de forma não identificada,¹⁵ a fim de garantir maior liberdade e isenção para os respondentes.

[Optamos por não transcrever nem citar expressamente as respostas das entrevistas, em virtude do pouco espaço disponível para tantas considerações, mas o retorno oferecido pelos estudantes de 2020.2 foi fundamental para que pudéssemos compartilhar aqui apenas as metodologias mais satisfatórias, de acordo com a avaliação do corpo discente da disciplina transcorrida no Brasil].

¹⁴ “O método de pesquisa-ação consiste essencialmente em elucidar problemas sociais e técnicos, cientificamente relevantes, por intermédio de grupos em que encontram-se (sic) reunidos pesquisadores, membros da situação-problema e outros atores e parceiros interessados na resolução dos problemas levantados ou, pelo menos, no avanço a ser dado para que sejam formuladas adequadas respostas sociais, educacionais, técnicas e/ou políticas. No processo de pesquisa-ação estão entrelaçados objetivos de ação e objetivos de conhecimento que remetem a quadros de referência teóricos, com base nos quais são estruturados os conceitos, as linhas de interpretação e as informações colhidas durante a investigação.” (THIOLLENT, 2011, p. 7-8).

¹⁵ Conforme exigido pela Resolução n. 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

Uma vez esclarecido, em linhas gerais, o *design* da pesquisa, buscaremos aprofundar um pouco mais o quadro teórico, antes de nos determos, mais propriamente, nos achados de campo da instituição portuguesa e da instituição brasileira.

1. Construindo o quadro teórico

O debate sobre a utilização de metodologias ativas, também chamadas participativas,¹⁶ no ensino universitário é antigo (AUSUBEL, 1960; SKINNER, 1953), inclusive no campo do Direito (PIRIE, 1987; STONE, 1971), em que assume uma feição especialmente prática. Estas metodologias são relevantes no ensino jurídico na medida em que contribuem para a familiarização dos estudantes com a prática judiciária e jurídica em geral (JOHNSTONE, 1992). Por exemplo, a simulação de julgamentos em sala de aula ou em espaços com a estrutura de um tribunal, de que dispõem algumas escolas de Direito, constitui uma modalidade de metodologia ativa em que professores, estudantes ou mesmo operadores judiciários contribuem para a aprendizagem do Direito pela prática (CAREY; ADAMS, 2003).

As metodologias participativas pressupõem uma interação entre professor e estudante e entre os próprios estudantes, visando à aquisição por estes de competências que se relacionam tanto ao modo de aprendizagem como à forma de intervenção no mundo exterior. Carey e Adams (2003) citam, como exemplo, a estudante que aprende Direito desde o momento em que se relaciona de modo efetivo com o professor. Quando não apreende uma afirmação do docente, a aluna, em vez de pedir que aquele repita o que disse, procura ela própria fazer uma interpretação do que acabou de ouvir, contribuindo desse modo ativamente para o processo de aprendizagem. A criação de uma relação de confiança com o professor pela forma como ambos dialogam permitirá à estudante desenvolver uma capacidade de análise crítica e de relacionamento com outras pessoas, que é um dos objetivos da educação contemporânea (OECD, 2018; KINASH *et al.*, 2018).

Há pouco, citávamos o professor Pirie, da Universidade de Victoria, que, já nos idos de 1987, falava acerca das críticas generalizadas que professores e responsáveis pelas faculdades de Direito, assim como operadores judiciários e políticos – vários deles juristas –, faziam à formação jurídica em países como o Canadá ou os Estados Unidos, advogando, por isso, em favor de uma mudança nas metodologias usadas no processo de aprendizagem. Como proposta de solução, Pirie (1987) defendia um conjunto de objetivos para o ensino jurídico

¹⁶ No presente artigo, utilizaremos ambos os termos indistintamente.

ancorados no desenvolvimento de práticas de desenho instrucional sistemático, visando ao envolvimento dos estudantes nas atividades de ensino e aprendizagem. Trinta anos depois, o professor Callister (2010), da Universidade do Missouri, num artigo sugestivamente intitulado “Tempo de florescer”,¹⁷ perguntava-se sobre qual a melhor teoria e metodologia para ensinar os estudantes de Direito a pesquisar. Notemos que o objeto de análise, neste último caso, passava a integrar, para além da aquisição de conhecimentos, a dimensão da pesquisa científica pelos estudantes. Porém, percebemos que, apesar de tantos estudos dando conta dos problemas desde o século passado, os esforços visando ao desenvolvimento de metodologias ativas no ensino jurídico ainda não produziram os resultados necessários. Em vista disso, Callister (2010) propõe aos educadores jurídicos que recorram à teoria dos sistemas, em conjugação com métodos ativos de aprendizagem, não só para poderem ser compreendidos pelos estudantes, mas também para que possam dar respostas efetivas às mudanças no campo da pesquisa jurídica.

Em causa está uma ideia que ganhou forma na maior parte dos países nas últimas décadas, que é a da iniciação dos estudantes no trabalho e na pesquisa científica (HILTON, 2015), desde o momento em que entram na universidade. Na Europa, essa foi uma das marcas do chamado Processo ou Reforma de Bolonha (iniciativa levada a cabo na União Europeia, abrangendo países fora da organização, cuja assinatura remonta a 1999), que visou, por um lado, à uniformização e ao mútuo reconhecimento dos graus e diplomas acadêmicos obtidos no espaço europeu, estimulando a mobilidade de estudantes e professores, e, por outro lado, a colaboração das universidades com as empresas e a sociedade em geral, de forma a aumentar as condições de empregabilidade dos jovens. Desse modo, procurou-se criar a área europeia de ensino superior, uma ideia que continua a ser aprofundada com a introdução dos componentes da produção e da transferência do conhecimento.¹⁸ Este ideário foi expresso por instituições internacionais nas áreas da educação e da ciência, sendo acolhido pela maioria dos países, no mesmo período temporal.¹⁹

E nós, professores de disciplinas jurídicas, o que pensamos sobre esta questão? De que modo interagimos com os nossos estudantes e que tipo de formação pretendemos que eles adquiram? Pessoalmente, há muito que dedicamos a nossa atenção ao modo como os estudantes aprendem Direito, seja por via do uso de novas tecnologias – no caso do primeiro autor deste

¹⁷ “Time to Blossom”, no original em inglês.

¹⁸ Existe informação detalhada sobre esta temática no portal da União Europeia (EUROPEAN COMMISSION, 2022).

¹⁹ Vejam-se, por exemplo: (WORLD BANK, 1995), ou, mais recentemente, (UNESCO, 2020).

texto –, seja por via do recurso a disciplinas ancilares, como a Literatura ou a Sociologia – no caso da segunda autora. Fazemo-lo, assumindo em pleno as nossas responsabilidades no campo do ensino, pesquisa e extensão universitária, de modo a buscar que todas essas dimensões estejam presentes nas relações que estabelecemos com os estudantes. Nesse sentido, estamos cientes da importância de se fomentar a capacidade de pesquisa, sobretudo nos programas de mestrado e doutorado. Disto decorre que estamos alinhados com as missões das nossas respectivas universidades de dar uma formação integral aos estudantes, motivando-os não só a exercer uma profissão de modo competente, mas também a que o façam na prossecução do bem comum.

Finalmente, é importante perguntarmo-nos como lidamos com o impacto da pandemia da COVID-19 em nosso trabalho como professores de Direito. Para este fim, pretendemos compartilhar as experiências frutíferas levadas a efeito pelo primeiro autor, em razão de sua experiência prévia com o ensino virtual. Mas, paradoxalmente, também pretendemos nos valer da *falta* de desenvoltura da segunda autora quanto ao uso das ferramentas do ambiente virtual. À primeira vista, esta última escolha pode causar uma compreensível estranheza, sobretudo se considerarmos a expertise do primeiro autor no quesito tecnológico. Contudo, trata-se de uma escolha deliberada: queremos sinalizar que, se *até* uma professora ainda pouco afeita às novas mídias encontrou meios de adaptar metodologias ativas ao ambiente virtual, vale a pena investigarmos que ajustes concretos foram implementados para que a empreitada fosse conduzida com sucesso. Agindo assim, esperamos encorajar até os professores mais neófitos ante o ambiente virtual, cujo interesse por metodologias ativas pode ter arrefecido simplesmente por não saberem como adaptá-las a essa nova realidade.

A bem da verdade, a pandemia da COVID-19 levou-nos, de fato, a um cenário paradoxal. Se, por um lado, havia muita resistência em algumas áreas do conhecimento quanto às tecnologias educativas, por outro, a transferência de aulas presenciais para aulas *online* elevou o debate sobre as metodologias participativas a outro nível, justamente em virtude dos recursos disponíveis por meio dessas mesmas tecnologias (HOWARD, 2013).

Ao ver de Figueiredo (2021), o fato de o ensino presencial ter sido totalmente suspenso (no auge da crise sanitária) acabou contribuindo para o reforço da utilização de metodologias participativas. Ora, até a eclosão da pandemia, a maior parte dos professores do ensino presencial não tinha experiência de aulas *online* (WILICHOWSKI; COBO, 2021), particularmente no campo do Direito, no qual a rejeição à tecnologia era considerada elevada (BATES, 2020). Embora a tecnologia necessária às aulas virtuais já existisse (como era o caso

das plataformas de reunião *online* do Meet, Zoom ou Teams), havia muitas dúvidas sobre os eventuais benefícios de sua utilização, sobretudo nas relações entre professores e estudantes (WEILER, 2021).

Resistentes ou não, o caso é que o advento da pandemia levou instituições do mundo todo à adoção do chamado ensino remoto de emergência. De um dia para o outro, praticamente, professores e alunos se viram impelidos a transferir seus cursos para plataformas virtuais, como modo de garantir a continuidade das aulas. Em vista disso, a tecnologia acabou colocando novas questões sobre a relação entre professores e estudantes. Por exemplo, a escola de Direito da Universidade de Harvard disponibilizou aos professores uma informação intitulada “Teaching Remotely with Zoom: FAQ and Instructions”.²⁰ Interessante observarmos que, na explicação das ferramentas para uso na sala de aula digital, encontra-se expressa referência ao modo como elas possibilitam (e aumentam) a participação dos estudantes nas atividades propostas pelos professores. Nessa mesma direção, Weiler (2021)²¹ também faz uma reflexão em que evidencia as vantagens da utilização do Zoom, em particular no seu caso, que usa o “método socrático” (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2019) de perguntas e respostas entre professor e estudantes.

Cabe, pois, indagar como reagiram os professores e, particularmente, como reagimos nós mesmos à pandemia. Continuamos a fazer o que já fazíamos ou passamos a ensinar de um novo modo? Em que condições? Como procedemos para que estas mudanças não reduzissem os níveis e a qualidade de participação dos estudantes em sala de aula digital? Que outras práticas tivemos e como as avaliamos?

Como ficou claro até aqui, o debate sobre a utilização de metodologias ativas no ensino universitário é anterior à pandemia e não se confunde com o ensino *online*. Prova disso é que a maior parte das experiências de utilização de metodologias ativas ocorreu historicamente em contexto presencial, e é natural que elas sejam retomadas com o retorno das aulas presenciais. Todavia, existe uma relação entre o ensino mediado pela tecnologia e a utilização de metodologias participativas que já está teorizada desde há muito, e cuja viabilidade foi comprovada por muitos docentes durante a pandemia.

Inclusive, de acordo com o primeiro autor, os modelos de ensino virtual tendem a valorizar a dimensão das metodologias participativas. Assim, por exemplo, o modelo

²⁰ Esse conjunto de informações – “Ensinar remotamente com o Zoom: questões frequentes e instruções” – está disponível em língua inglesa em Harvard Law School (2022).

²¹ Vale a pena conferir seus comentários em “A Modest Proposal on Zoom Teaching”.

pedagógico virtual da Universidade Aberta de Portugal – na qual leciona o referido autor – apoia-se em quatro linhas de força: a aprendizagem centrada no estudante; o primado da flexibilidade; o primado da interação; e o princípio da inclusão digital (PEREIRA *et al.*, 2007). Ainda de acordo com estes:

Os desenvolvimentos tecnológicos crescentes impõem o ensino a distância a encontrar novas metodologias de ensino e de aprendizagem, reconfigurando a mediação tecnológica inerente aos programas de educação a distância para modos que proporcionam novas formas de interação, com relevância para a interação entre os estudantes [...] (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 8)

Ora, a pandemia desencadeou um processo de adaptação ao digital por parte das instituições e dos docentes de ensino superior, numa escala, até então, inédita, ampliando a presença do ensino a distância em todas as áreas do saber, incluindo o ensino jurídico. Bates (2020) dá conta de que escolas tipicamente conservadoras, como as faculdades de Direito, recorreram generalizadamente às aulas *online*. Importante agora, ainda segundo Bates (2020), é avaliar a percepção dos agentes universitários sobre o que se passou. Este autor faz referência a um estudo de 2020, publicado pelo Thomson Reuters Institute, que contém informação relevante, embora padeça, a seu ver, de algumas insuficiências metodológicas. Ainda assim, Bates faz uma análise do referido estudo, em que mostra as contradições nas apreciações feitas pelos diferentes atores sociais envolvidos. Ao mesmo tempo, dá conta da evolução progressiva da American Bar Association (ABA)²² na certificação de cursos de Direito híbridos ou com um componente *online*.²³

A pandemia esteve na base de várias alterações legislativas que tornaram possível a realização de outras atividades a distância, como é o caso das bancas acadêmicas. A legislação portuguesa que permitiu a sua realização por meios digitais seria, em princípio, temporária, mas é possível que venha a manter-se no futuro.

Embora haja professores que, há muito tempo, vêm utilizando metodologias participativas no ensino jurídico, os professores de Direito ainda são tidos, em geral, como tradicionalmente conservadores. Dependendo do lugar, esses docentes tendem a vestir-se, a ensinar e a relacionar-se com maior formalidade do que os professores de outras áreas do saber

²² Associação de Advogados Americana.

²³ Para se conferir o artigo publicado por Stephanie Francis Ward no sítio da Internet da Associação de Advogados Americana sobre os resultados do estudo do Thomson Reuters Institute, ver: Ward (2020).

(KENNEDY, 1982; STEINER, 2018). Inclusive, há quem diga – como O’Keefe (2012) – que a sua preferência por aulas expositivas poderia ensejar um receio ainda maior das aulas online.

Em muitos casos, talvez o problema não esteja tanto no uso de metodologias participativas no ensino jurídico, mas sim na menor compreensão das pedagogias e tecnologias virtuais por parte dos professores de Direito e na medida em que estejam – ou não – dispostos a adaptar-se aos novos tempos.

Muitos professores de Direito seguiram, durante a pandemia, as mesmas práticas que já adotavam, tendo passado a dar aulas *online* tão expositivas quanto as que ministravam antes. Mas também houve aqueles que já empregavam metodologias ativas no ensino presencial, e que assumiram o compromisso de ajustá-las às suas aulas *online*, alcançando resultados, por vezes, muito assemelhados aos que obtinham anteriormente. Claro que também se verificaram problemas, sobretudo relacionados com a avaliação dos estudantes, mas, no contexto histórico da pandemia, entendemos que o balanço foi positivo.

O problema numa crise não é a mudança, mas o impasse que pode gerar, sendo que toda mudança, para ser bem-sucedida, deve ser orientada em função do contexto. Felizmente, houve instituições que foram capazes de encontrar soluções de ensino inovadoras, as quais devem ser examinadas, para que pensemos sobre os rumos de sua evolução.

Pelo presente relato de experiência, procuramos refletir sobre o sentido da mudança no ensino jurídico provocado pela pandemia. As nossas primeiras palavras foram para dizer que conhecemos e há muito utilizamos metodologias ativas, procurando envolver os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A questão que se coloca é: o que aprendemos nós com a passagem para o ensino *online*?

As experiências que passaremos a relatar, nos tópicos subsequentes, também são significativas porque partiremos de pontos diferentes no que tange ao ensino *online*. Não em relação à utilização de metodologias participativas, que fique claro, porque, como professores, ensinamos, em parte, com práticas semelhantes. Para além do ensino de metodologias, exploramos há longos anos as relações entre Direito e Literatura, servindo-nos do uso de obras e *cases* literários para estimular a aprendizagem do Direito pelos estudantes (PARISE, 2021). O que nos distingue é o diferente uso relativo de metodologias digitais. Como já referimos, a segunda autora é professora de um curso de Direito presencial no Brasil, tendo recorrido a aulas *online* somente com a pandemia. Já o primeiro autor é professor numa universidade portuguesa de ensino a distância que tem, desde 2007, um modelo assíncrono de aprendizagem utilizado por todos os docentes. É que entendemos que mais importante do que as tecnologias são as

pedagogias usadas e o que se pretende alcançar por meio delas. Por isso, é interessante percebermos como cada um dos autores enfrentou a pandemia e como avaliam a evolução transcorrida. Esta diversidade de situações nos permite avaliar com mais clareza o que mudou, assim como o papel das metodologias participativas em sua relação com o uso das novas pedagogias e tecnologias no ensino das disciplinas jurídicas.

2. Relatos de experiência na unidade curricular de Direito da União Europeia: (observações e práticas do primeiro autor em instituição portuguesa)

A unidade curricular²⁴ de Direito da União Europeia é oferecida aos estudantes de graduação (1.º ciclo) de três licenciaturas²⁵ da Universidade Aberta de Portugal. De acordo com o Modelo Pedagógico Virtual (MPV) desta universidade, há três elementos estruturais que possibilitam ao professor organizar o processo de ensino e aprendizagem e ao estudante saber quais são as suas responsabilidades: o Plano de Unidade Curricular, o Plano de Atividades Formativas e o Cartão de Aprendizagem (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 16 e ss.).

As atividades letivas decorrem durante um semestre (neste caso, de outubro a fevereiro) e estão previstas no Plano de Unidade Curricular, em que antecipadamente o professor define as temáticas, os objetivos, as competências a atingir, os recursos de aprendizagem e as suas expectativas em relação ao trabalho a ser desenvolvido pelos estudantes.

Ainda segundo o Modelo Pedagógico Virtual da Universidade Aberta, o professor define um Plano de Atividades Formativas, de tipologia variada, em função da área científica, a realizar em momentos específicos do semestre, visando à aquisição, pelos estudantes, das competências previstas. Não se trata de prepará-los para a realização de provas, mas para o próprio processo de ensino e aprendizagem, em colaboração com os colegas e o professor. As atividades podem objetivar, por exemplo, “a resolução de problemas, a preparação de mapas conceptuais, a elaboração de um relatório, de um comentário ou resumo”, assim como a realização de “testes objetivos, com correção automática” (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 18).

O Cartão de Aprendizagem identifica os créditos obtidos pelo aluno no decurso da avaliação de aprendizagens. Os estudantes podem escolher entre avaliação contínua e avaliação final. No primeiro caso, realizam os chamados e-fólios (dois ou três, cotados para oito valores

²⁴ No jargão oficial do Processo de Bolonha, “unidade curricular” designa a tradicional disciplina.

²⁵ Licenciatura é a designação geral em Portugal para as formações de graduação de 1.º ciclo no ensino superior (universitário ou politécnico).

em 20) e um e-fólio global (cotado para 12 valores em 20). No segundo caso, realizam um exame cotado para 20 valores.

O programa da unidade curricular está dividido em atividades com uma duração temporal específica e objetivos de aprendizagem determinados. São indicados e disponibilizados materiais de estudo aos estudantes, assim como exercícios práticos. Os estudantes integram turmas com o máximo de 70 membros, que são acompanhadas pelo professor e, eventualmente, por um tutor.

A escolha da modalidade de avaliação pelo estudante ocorre nas três primeiras semanas letivas. Em ambas as modalidades, é condição de aprovação na unidade curricular a obtenção de um mínimo de 10 valores, sendo que, em caso de avaliação contínua, é necessário que o estudante obtenha pelo menos metade da cotação máxima possível nos e-fólios e no e-fólio global.

Durante a pandemia, não houve interrupção das atividades previstas na instituição, visto que todo o ensino é digital. Os estudantes frequentam o que tecnicamente se denomina de classe ou aula virtual, que ocorre na plataforma eletrônica (Moodle) da Universidade Aberta. Embora o sistema de ensino e aprendizagem seja predominantemente assíncrono, existe a possibilidade de momentos síncronos, que assumem diversas formas.

O professor, ora autor, recorre à plataforma Zoom para interagir com os estudantes no início e durante o semestre. É uma prática anterior à pandemia, que foi continuada no seu decurso. As sessões servem para que o professor e os estudantes se conheçam pessoalmente e dialoguem sobre pontos específicos da matéria lecionada e outros assuntos. As sessões *online* ocorrem normalmente após o jantar (hora portuguesa), por forma a que os estudantes possam participar e, também, porque é o horário que se adapta melhor para a maioria (embora em alguns casos haja dificuldades a quem mora em outros países e continentes).

Durante a pandemia, as sessões *online* tiveram a vantagem acrescida de estabelecer ligação entre estudantes que passaram longos períodos fechados em casa. Além de não estranharem as sessões *online*, a maioria dos estudantes as aprecia, por serem um ponto de proximidade com o professor e os colegas, fortalecendo a dinâmica de um modelo de aprendizagem aberto ao questionamento científico.

As sessões, independentemente da sua natureza, são minuciosamente preparadas pelo professor, que disponibiliza informação aos estudantes, via plataforma eletrônica, cuja leitura prévia é obrigatória, com vistas à maior interação. Uma parte dessa informação assume a forma de trabalhos práticos.

Na plataforma eletrônica, o professor cria e disponibiliza aos estudantes vários tipos de atividades. Um exemplo são os fóruns de discussão de temas específicos, tanto moderados pelos estudantes como pelo professor. Os primeiros servem para um diálogo entre os alunos, fomentando nestes o seu sentido de autonomia, iniciativa e criatividade como membros da comunidade de aprendizagem. Os segundos são moderados pelo professor, servindo para discutir assuntos de maior dificuldade ou novidade (PEREIRA *et al.*, 2007, p. 20-21).

As sessões síncronas fazem sentido em conjunto com a atividade predominantemente assíncrona, em um *continuum* que explora as possibilidades de interação entre professor e estudantes e entre estes. Nas atividades assíncronas, os estudantes são chamados a fazer trabalhos práticos, tanto individualmente como em grupo.

Existe uma variedade grande de ferramentas utilizadas visando à interação entre os membros da comunidade de aprendizagem. Nas atividades teórico-práticas, o professor socorre-se de textos críticos, muitos deles de sua autoria. Além disso, produz pequenos vídeos sobre as várias temáticas, em que explica um tópico, procede a uma entrevista a um autor etc. Explora ainda as ferramentas disponíveis na plataforma Moodle, que são em número significativo.²⁶

Assim também se passa com os estudantes, que podem participar e ser avaliados de diversas formas. Com efeito, o Modelo Pedagógico Virtual da instituição dá abertura a diferentes formas de avaliação, de acordo com as opções do professor. Por exemplo, o e-fólio global pode ser uma prova escrita com respostas a questões formuladas pelo professor, mas pode também ser a apresentação oral, produzida em tempo real, de um projeto ou de um relatório pelo estudante.

O professor costuma dizer que o seu principal recurso é a voz, o que não é contraditório com o modelo de ensino e com o uso de metodologias assíncronas, precisamente porque estas são tipicamente ativas. O professor usa, de rotina, o método socrático (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2019), com o apoio dos recursos tecnológicos, treinando os estudantes para o debate e respostas a perguntas difíceis. Ora, isto é possível tanto em contexto síncrono como assíncrono, desde que se usem metodologias ativas apropriadas.

É frequente, no final do ano letivo, que o professor e o tutor recebam muitas expressões de agrado dos antigos estudantes, quanto ao método utilizado, o que é comprovado pelas avaliações institucionais respondidas pelos estudantes no âmbito do sistema.

²⁶ Por exemplo, inquéritos, lições, trabalhos práticos, testes e *workshops*, a produção de *podcasts* e de reuniões virtuais, a realização de webinários etc.

3. Relatos de experiência em relação à disciplina de “Tópicos Especiais em Direito I” (do ponto de vista da professora brasileira)²⁷

3.1 Pequeno manual de sobrevivência de uma professora analógica: diário de bordo em meio aos nativos digitais

A versão original deste tópico tinha uma pretensão exauriente, explicitando o passo a passo de todas as metodologias ativas que transpusemos para o ambiente virtual. Infelizmente, o resultado do primeiro relato pareceu-nos um calhamaço de descrições monótonas, que mais apoquentavam do que esclareciam. Por isso, o que faremos agora é uma seleção, coligindo apenas e tão somente as metodologias que foram mais apreciadas pelos alunos com os quais foram testadas. E, seja para evitar a tentação da vanglória, seja para não impor aos nossos coautores o constrangimento de um relato cabotino, optaremos por não transcrever as várias menções elogiosas que os 26 alunos, entrevistados em 2020.2, fizeram às práticas aplicadas naquele semestre. Em contrapartida, atestamos ao leitor que, em termos gerais, os respondentes se mostraram muito satisfeitos com as metodologias empregadas, e as ressalvas ou sugestões pontuais que recebemos serão oportunamente registradas, junto com as soluções que lhes demos.

A essa altura, alguém poderia nos indagar por qual motivo sequer mencionamos o semestre de 2020.1, já que a Covid-19 desembarcou desde o início do ano no Brasil. A resposta, muitíssimo sincera, é que, na condição de uma desajeitada imigrante digital, ainda levaríamos todo o primeiro semestre daquele ano na simplória tarefa de aprendermos a apertar as teclas certas, enquanto sobrevivíamos aos vexames mais infamantes no trato com as ferramentas do Google Meet e do Moodle. Além disso, no primeiro semestre da pandemia, ainda não tínhamos o auxílio luxuoso da nossa monitora (3ª autora), embora contássemos com o esteio de um legítimo nativo digital – o 4º autor –, cuja paciência e empatia nos permitiram chegar até aqui.

Nossa falta de habilidade com o meio virtual era tão evidente que nunca nos ocorreu disfarçá-la: seria tão inútil quanto tapar o sol com a peneira. Em vez disso, recorriamos

²⁷Embora o tópico 4 seja narrado pelo ponto de vista *específico* da professora brasileira (2ª autora), optamos pelo uso do plural de modéstia, retomando a 1ª pessoa do plural, em conformidade com a voz narrativa que já tinha sido adotada nos tópicos 1 e 2. Alertamos o leitor, para que isso não lhe cause estranheza, tendo em vista que a solução empregada no tópico 3 pelo primeiro autor, ao fazer o relato de suas próprias experiências, foi um pouco diversa da que utilizaremos agora.

frequentemente ao humor e à autoironia, porque é muito mais elegante rir de si mesmo com seus alunos do que tentar enganá-los com uma atuação canastrona.

O fato é que éramos – e provavelmente ainda somos – uma das professoras mais analógicas da nossa universidade, e, enquanto muitos colegas pareciam verdadeiros nativos digitais, escarafunchando novas funcionalidades a cada capacitação institucional, nós precisávamos contar com o apoio de um assistente de trabalho (4º autor) e de alguns colegas de docência, com quem tirávamos as dúvidas mais prementes.²⁸ Foi então que um grande “heureka!” passou-nos, luzindo, pela cabeça: se uma professora tão pouco afeita ao ambiente virtual passasse a implementar metodologias ativas em suas aulas síncronas, o seu depoimento poderia encorajar até o mais refratário dos docentes – e foi justamente o que nos propusemos a fazer a partir do 2º semestre de 2020.

3.2 O modo como avaliamos os estudantes repercute no modo como eles participam das aulas?

A resposta a essa pergunta – meramente retórica – é um retumbante *sim*.

De fato, a primeira questão que nos ocorre quando pensamos em metodologias ativas é: por que os alunos menos interessados se arriscariam a interagir em público quando podem simplesmente cruzar os braços e nos deixar falando sozinhos? A resposta inicial parece estar nas contrapartidas que temos a lhes oferecer, estabelecendo uma forma de avaliação em diálogo contínuo com as metodologias e atividades realizadas.²⁹ E como esta é uma premissa de trabalho, é por ela que iniciaremos o relato de nossas experiências com as aulas virtuais na graduação (aqui não nos ocuparemos das nossas turmas de mestrado, porque estas já são naturalmente mais participativas e menos desafiadoras do que aquelas).

Pois bem. Quando o primeiro dia letivo do 2º semestre de 2020 chegou, permanecíamos operando por meio de aulas virtuais síncronas, sob as injunções das políticas sanitárias decorrentes da COVID-19. Foi em meio a este cenário excepcional que firmamos um pacto pedagógico com os novos calouros do 1º semestre de Direito. Justificamos a importância de “Tópicos Especiais em Direito I” no contexto da nossa grade curricular e procuramos explicar-lhes que, devido ao caráter instrumental da referida disciplina, não

²⁸ Entre tantos colegas que nos acudiram, cedendo parte de seu tempo, agradecemos especialmente a Andréia Costa, Carla Sofia Pereira, Mirna Siebra, Cristiano Moita, Laiz Mariel e Evandro Alencar Correia, sem prejuízo de outros escudeiros.

²⁹ Para maiores articulações entre avaliação continuada e metodologias ativas, ver: (PERRENOUD, 2007).

teríamos como atingir nossos objetivos de forma satisfatória sem o protagonismo dos estudantes.

Para incentivá-los a se engajarem nas atividades que iríamos realizar, deixamos claro que haveria íntima relação entre as metodologias ativas aplicadas em sala e o modo como os alunos seriam avaliados ao longo do semestre. Em primeiro lugar, porque as situações-problema e os textos debatidos nas atividades seriam prestigiados nas provas, convertendo-se em parte importante das questões. Ou seja: ao se prepararem para cada atividade proposta, eles também estariam estudando para suas futuras avaliações. Em segundo lugar, como um incentivo redobrado, esclarecemos que suas participações durante as aulas comporiam uma nota de trabalho de zero a dez.³⁰ Por fim, ressaltamos que tais participações não seriam obrigatórias – embora muito desejáveis –, e explicamos que as notas de participação de cada aluno só seriam computadas se contribuíssem efetivamente para o aumento da sua média no período avaliativo correspondente. Assim procedendo, buscávamos demonstrar que cada aluno só teria benefícios, caso participasse ativamente das aulas, pois, se a nota de uma dada prova fosse superior à média de suas participações, bastaria repetir a nota da prova na coluna da nota de trabalho, desconsiderando a nota original de suas participações no respectivo período avaliativo.

Este modo de abordagem visa a recompensar a adesão e os esforços dos estudantes, sem que tenham de arcar com o risco de rebaixamento de suas médias, caso seu desempenho nas atividades fique aquém da sua performance nas provas. Minimizar os riscos secundários (ao menos relativamente às notas) contribui para controlar os níveis de tensão em sala, cultivando-se um clima mais descontraído, no qual alunos tímidos ou inseguros possam se sentir encorajados a superar o desconforto de falar em público. Portanto, criar reforços positivos sem contrapartidas negativas é estratégico para afastar as resistências iniciais,

³⁰ Para efeito de controle do desempenho dos estudantes e de subsídio para este relato, reservamos dois cadernos grandes, de uma matéria cada, exclusivamente destinados ao acompanhamento de ambas as turmas de calouros (sendo uma pela manhã e outra pela noite). O registro deveria conter informações sobre a quantidade e a qualidade das participações dos alunos, com suas respectivas datas e circunstâncias, de modo a facilitar a composição das médias individuais de cada aluno e a avaliação do grau de sucesso de cada atividade. Caso o leitor, em sua atividade docente, prefira reduzir a complexidade da composição da nota de participação e/ou caso queira mitigar o grau de subjetividade da tarefa, também é possível escalonar faixas de notas, atendo-se apenas à quantidade de participações de cada aluno por período avaliativo, p. ex., atribuindo, como nota máxima, o correspondente ao número de intervenções do aluno mais participativo. Por fim, apenas a título de esclarecimento, ressaltamos que, em nossa instituição, a realização de trabalhos é facultativa e tem peso 1, ao passo que a prova é insubstituível e tem peso 2 na média de cada período avaliativo. Isso nos parece interessante, pois evita que alunos bem avaliados quanto à nota de participação se sintam desobrigados de estudar para as provas. De toda sorte, para minimizar os riscos de esvaziamento da importância das provas, por cautela, evitamos informar as notas de participação antes da realização das avaliações de cada período.

estabelecendo-se um ambiente propício ao debate e à troca de ideias. À medida que mais alunos aderem às propostas e percebem os ganhos ampliados de sua evolução em atividades dinâmicas como debates e disputas amigáveis, certos receios infundados começam a ceder, permitindo que os aspectos lúdicos das metodologias ativas se sobressaiam, de modo a suscitar participações mais espontâneas e emocionalmente engajadas.

Neste tópico, procuramos compartilhar três estratégias de avaliação utilizadas para quebrar a resistência inicial dos estudantes e fomentar sua participação ao longo de todo o semestre, que podem ser assim resumidas: (i) além das provas, atribuímos notas de “trabalho” pelo conjunto das participações de cada aluno no período correspondente; (ii) se o aluno insistir em não participar ou se sua nota de participação for comparativamente mais baixa, repetimos a nota da prova e ela passa a valer também como nota de trabalho; (iii) ao elaborarmos as questões de prova, damos prioridade aos conteúdos debatidos nas metodologias ativas, de modo a recompensar duplamente os alunos participativos (seja por meio de sua nota de participação, seja pelo grau de conforto que sentem quando se defrontam, no momento da prova, com os temas que se lhes tornaram familiares em razão das referidas atividades).

3.3 Relato de experiências: como adaptamos metodologias ativas às aulas síncronas virtuais (com sala de aula invertida, GO-GV, debate, júri simulado etc.)

No tópico 3 do presente estudo, coube ao primeiro autor fazer um registro sobre o modo como ele procede para que os alunos se engajem e participem ativamente de sua disciplina. Mas, enquanto aquele docente traçou um quadro geral sobre sua prática pedagógica, possibilitando ao leitor uma visão panorâmica de todo o processo, a nós competirá um caminho complementar: usaremos uma *lupa* para sinalizar o passo a passo de cada metodologia descrita a seguir. Sacrificaremos elegância e concisão, esperando ganhar, em troca, certa precisão nos detalhes, de modo a oferecer um relato minucioso, a fim de escudar os colegas mais reticentes.

A disciplina que ministramos na graduação é obrigatória em nossa grade curricular, e está inserida no 1º semestre do curso de Direito, razão pela qual, os alunos de “Tópicos Especiais em Direito I” são, em regra, calouros recém-chegados à graduação. O semestre institucional tem três períodos, com previsão de, pelo menos, uma prova escrita em cada um deles. Por sua vez, a realização de trabalhos ou atribuição de notas de participação fica a critério de cada professor. Conforme detalhado no item 4.2, pessoalmente, nós sempre optamos por

lançar mão de tais expedientes, de modo que a avaliação continuada possa exercer a função de chamariz, incrementando a adesão e participação dos alunos quanto às atividades propostas ao longo do semestre. (PERRENOUD, 2007).

A nossa disciplina tem caráter instrumental em relação às demais, e seus três eixos estão assim distribuídos: lógica-argumentativa no primeiro período; retórica no segundo e estilística no terceiro. Mas como os conteúdos são acumulativos e se interrelacionam, todas as atividades contemplam elementos dos três eixos, variando apenas a ênfase. Para conseguirmos detalhar bem o passo a passo, abordaremos somente algumas das metodologias que aplicamos, tendo sido a primeira delas o chamado “Grupo de Observação x Grupo de Vocalização”, doravante, GO-GV (QUEIROZ; FEFERBAUM, 2019).

Já ao fim da primeira aula do 2º semestre de 2020, uma vez firmado o pacto pedagógico, propusemos uma sala de aula invertida para a semana seguinte, isto é, solicitamos que os calouros se preparassem para o próximo encontro, lendo em casa, antecipadamente, a crônica “Menina no Jardim” de Paulo Mendes Campos. Nós os prevenimos de que este *case* literário envolvia uma discussão ético-jurídica, de caráter jus filosófico, sendo plausível e juridicamente sustentável dar razão a qualquer dos personagens. Assim, cada estudante deveria refletir sobre os diversos aspectos do conflito, usando de bom senso, a partir de suas pré-compreensões, a fim de discernir que personagem – em princípio – contava com o melhor direito. Por fim, tivemos o cuidado de explicitar quais os principais ramos do Direito açambarcados pelo caso, a fim de incentivá-los a fazer pesquisas preliminares e autônomas. Entretanto, deixamos claro que o foco da atividade não seria o direito dogmático, mas sim o próprio exercício de pensar de forma lógico-dialética sobre um caso controvertido.

No início da aula seguinte, abrimos os trabalhos, realizando uma “leitura dramática” da crônica em estudo. Trata-se de uma abordagem lúdica e estética, com inflexões de voz, pausas e modulações, que contribui para incitar o gosto dos alunos pela leitura, como também para nivelar a turma, reavivando os detalhes na memória dos que leram o texto e dando uma última oportunidade aos que não o leram.

Mas antes da leitura em alta voz – compartilhando o texto na tela do monitor, via Google Meet –, advertimos os calouros para que se mantivessem abertos à possibilidade de mudar de posicionamento durante toda a atividade, a fim de trabalharmos sua abertura cognitiva e questionamento crítico. Concluída a leitura, checamos – na aba própria do Google Meet – quantos alunos havia em sala, a fim de distribuí-los em duplas, e constatamos que eles estavam em número par. A monitora estava presente, e, caso a quantidade de alunos fosse

ímpar, no momento da atividade, ela teria funcionado como uma espécie de “coringa” (em ocasiões posteriores, foi exatamente isso que aconteceu, mas também é possível acomodar o aluno extra junto a uma das duplas, se o professor não tiver um monitor disponível para fazer par com ele).

Em seguida, para estimular a participação da turma, recordamos os estudantes de que seriam avaliados quanto à quantidade e qualidade de suas intervenções e, então, passamos a lhes explicar, minuciosamente, como procederíamos para realizar o método do “GO-GV” naquele contexto.

Quem estivesse mais à vontade para falar deveria se voluntariar para ser vocalizador (debatedor). Metade da turma cumpriria essa função. O restante dos alunos começaria a atividade encarregado da observação dos seus pares. Mas, de antemão, advertimos que os observadores estivessem precavidos de que, se houvesse tempo hábil, inverteríamos os papéis iniciais.

Para não nos confundirmos em razão da ausência física dos alunos, desenhamos, em um caderno de apoio, um círculo interno, a fim de anotar o nome de todos os estudantes que se voluntariassem a vocalizar (debater). Este era um momento decisivo, pois seria a nossa primeira metodologia ativa naquele semestre, nós mal nos conhecíamos e nada garantia que os alunos dariam o primeiro passo. Após algumas palavras de encorajamento, com muito bom humor e assertividade, conseguimos destacar metade da turma para ocupar as funções de debate.

Em seguida, desenhamos um círculo externo no caderno de apoio. Consultando pelo Google Meet, levantamos a relação de alunos presentes que *não* tinham se voluntariado para debater. Por exclusão lógica, foram designados para a função de observadores. Para organizar as duplas, conferimos a relação de presentes por ordem alfabética, tal como o Meet nos apresenta na aba de participantes. Isso nos ajudou a não deixar ninguém de fora. [Por precaução, sempre perguntamos à turma se alguém foi esquecido!]. Então, no círculo externo do referido caderno, inserimos o nome de cada aluno observador, vinculando-o ao nome do seu respectivo vocalizador (debatedor), num esforço para organizar a atividade, evitar dispersão e reduzir o grau de abstração que sentíamos no ambiente virtual. Após formar todas as duplas, tomamos o cuidado de repetir em alta voz o nome de cada aluno debatedor e o nome do observador com quem faria dupla. Pedimos que cada um tomasse nota do nome do seu par, já que ninguém se conhecia e precisávamos de clareza para “visualizar” o papel de cada aluno dentro das duplas virtuais.

Numa aula presencial, bastaria formar dois círculos com as carteiras, tomando o cuidado de pedir aos debatedores que se sentassem no círculo interno, enquanto os observadores se sentariam logo atrás dos seus respectivos pares, formando um círculo externo. Já no ambiente virtual, tão logo formamos as duplas, passamos a lhes explicar como o debate funcionaria: os primeiros interessados em falar iriam se inscrevendo pelo *chat*. A monitora controlaria a ordem de inscrições. Todos deveriam ter cadernos à mão para anotar os *insights* que surgissem ao longo do debate. Os observadores também deveriam manter-se atentos, anotando tudo que julgassem relevante sobre o desempenho de seus pares, pois a eles caberia dar um *feedback* particular para o seu colega de dupla ao final da aula. No caso, cada observador poderia ligar para o seu respectivo debatedor ou lhe mandar um breve áudio, via WhatsApp, comentando os aspectos positivos e aspectos a melhorar em sua performance, a fim de exercitar a habilidade de fazer (e ouvir) críticas construtivas.

[Aqui abrimos uma breve digressão para compartilhar uma dica simples, mas decisiva: desde a primeira aula, havíamos pedido que os alunos nos fornecessem seus telefones e e-mails via *chat*. Solicitamos que todos baixassem o WhatsApp em seus celulares e/ou computadores. À monitora caberia fotografar os dados no *chat* e, após, montar dois grupos no referido aplicativo, sendo um para cada sala, e ambos administrados por ela. (Em semestres nos quais não temos monitor disponível, escolhemos um aluno de cada turma para funcionar como monitor(a) *ad hoc*. Basta pedir ajuda em sala, que alguém sempre se voluntaria para fazer essa mediação entre professor e colegas). Julgamos que essa mídia é mais simples de operar do que criar e manter várias salas concomitantes nas plataformas de reunião. Ora, o simples fato de termos criado um grupo de WhatsApp para cada turma da disciplina foi fundamental para viabilizar essa e algumas outras metodologias que viríamos a aplicar, pois essa medida tornava prático pedir que eles trabalhassem em duplas, durante as aulas, fazendo pequenas chamadas entre si, de 3 a 5 minutos, dependendo da proposta, além de facilitar a troca de informações entre as equipes do júri simulado que faríamos posteriormente.]

Fechada a digressão, voltemos ao passo a passo pelo qual aplicamos o método do GO-GV. Pedimos redobrada atenção quando orientamos os alunos debatedores: qualquer deles poderia iniciar o debate do GO-GV, explicitando, a seu ver, qual dos personagens da crônica de Paulo Mendes Campos teria razão, além de justificar sua escolha com os fundamentos lógicos e jurídicos que estivessem ao seu alcance. Em seguida, a fim de garantir a dialeticidade do debate, daríamos a palavra, necessariamente, ao primeiro voluntário da lista de inscritos que tivesse uma posição contrária à do debatedor anterior. Somente depois de rebater o seu

arrazoado, identificando incoerências, falhas de raciocínio, inconsistências de conteúdo etc., é que o detentor da palavra poderia passar a apresentar novos fundamentos, favoráveis ao personagem que pretendia defender. E assim, sucessivamente, até que todos os debatedores houvessem conseguido participar ou, em turmas maiores, até que o horário da aula estivesse próximo do fim.

A reserva de alguns minutos finais é estratégica e se destina ao papel dos observadores, que devem telefonar para seus respectivos debatedores, acessando o seu contato no grupo de WhatsApp da turma, a fim de lhes dar o *feedback* sobre o seu desempenho. Na prática, tivemos de pedir que eles telefonassem após o horário da aula, pois os debates se estenderam demais e, por outro lado, alguns debatedores nem conseguiram chegar a falar. Para incluir os observadores cujos debatedores não tinham se manifestado, pedimos a eles, excepcionalmente, que escolhessem um ou mais colegas, dentre os debatedores que haviam se pronunciado, e lhe(s) enviassem áudios com as suas considerações. Aliás, sempre que algo não sai como planejado, buscamos improvisar alternativas e, quando nada nos ocorre, expomos o incidente à turma, com tranquilidade, e pedimos sugestões aos próprios alunos.

Estas descrições dizem respeito ao semestre de 2020.2, quando realizamos, pela primeira vez, a experiência de aplicar metodologias ativas em aulas virtuais síncronas. Na ocasião, confirmou-se a mesma tendência das aulas presenciais: o assunto acaba rendendo muitos debates, algumas das pessoas contestadas querem direito à réplica, e, na prática, não conseguimos ouvir nem mesmo todos os debatedores inscritos. O segredo aqui, para equilibrar as coisas, é tentar priorizar a fala de quem ainda não participou. E, havendo tempo hábil, permitir as réplicas. Portanto, quanto mais exitoso é o debate, menos chance nós temos de, na mesma aula, inverter os papéis entre debatedores e observadores. De toda sorte, é muito útil mencionar, no início da atividade, que poderá *sim*, haver inversão de papéis, para que os observadores fiquem mais engajados emocional e cognitivamente no teor dos debates. Inclusive, registramos que, no plano presencial, já nos tinha acontecido, em algumas turmas, de os observadores se empolgarem tanto, ao ponto de *exigir* essa troca de papéis, o que fazíamos somente na aula seguinte, para atendê-los sem tumultuar o ritmo dos debates.

Aliás, sobre a questão do ritmo da atividade, vale a pena que nós, professores, façamos pequenas intervenções entre uma fala e outra, sobretudo no início, para lembrar os candidatos de que devem começar o seu arrazoado impugnando os argumentos do último debatedor. Sempre que os alunos se esquecem disso, retomamos essa orientação, antes que a atividade se transforme numa conversa de compadres surdos, em que todo mundo fala, mas ninguém escuta.

Por outro lado, quando um aluno faz uma participação mais longa, complexa ou confusa, também procuramos sintetizar os principais pontos de sua exposição antes de passar a palavra ao próximo debatedor. Talvez isso possa soar paternalista em semestres mais avançados, mas com os calouros, entendemos que tal medida clarifica a discussão, trazendo segurança para os próximos participantes.

Em nossas reuniões com a monitora (3^a autora), após as aulas, observamos que a primeira atividade ajudou a abrir caminho para os debates seguintes, despertando o gosto das turmas pela participação em sala e estabelecendo um primeiro vínculo de confiança (dos alunos para consigo mesmos, deles entre si, e deles para conosco). A atmosfera durante o debate era de *frisson*, concentração e alegria, e, mais tarde, tais impressões foram confirmadas nas respostas não-identificadas das suas entrevistas via Google Docs. Fechamos esta primeira atividade com a sensação de que estávamos no rumo certo.

Também foi muito interessante percebermos a confluência entre as ressalvas que eles posteriormente nos fizeram (nas referidas entrevistas) e a autocrítica que havíamos feito em nossas reuniões semanais. O grande problema apontado pelos entrevistados era que tínhamos muito mais alunos querendo participar das atividades que vínhamos propondo do que éramos capazes de administrar via *chat*. As principais críticas dos alunos entrevistados podem ser assim resumidas:

(i) Alguns alunos alegaram ter se inscrito no *chat* para debater sobre o *case* de “A menina no jardim”, mas quando chegou a sua vez, ou não tinham argumentos para rebater especificamente o colega que havia acabado de falar, ou o personagem que pretendiam defender era o mesmo do colega anterior, fazendo com que tivessem de ceder a vez para o próximo inscrito. Em outras palavras, o sistema de pré-inscrição pelo *chat* – que havíamos imaginado inicialmente – havia gerado falhas de sincronicidade entre, de um lado, a ordem prevista de inscrições na aba do Google Meet, e, de outro, as exigências intrínsecas da atividade (isto é, que os debatedores só pedissem a palavra se soubessem como impugnar os argumentos do último colega a falar, além de terem um ponto de vista contrário ao do debatedor imediatamente anterior, garantindo a dialeticidade do debate);

(ii) Alguns alunos entrevistados se queixaram de que outros colegas se estendiam além da conta, e que não conseguíamos controlar o seu tempo de fala de modo assertivo – de fato, nós evitávamos encerrar a fala deles, e nos limitávamos a pedir que cada aluno se ativesse a um único fundamento por vez, a fim de privilegiar a agilidade da dinâmica, evitando manifestações muito longas;

(iii) Alunos da turma da noite queixaram-se, algumas vezes, em sala, durante essa e outras atividades, de que eram interrompidos por colegas cujos argumentos eles estavam rebatendo, o que gerava quebra de raciocínio e perda de coesão das ideias, além de isso ser uma indelicadeza que não deveria ser permitida por nós (a turma da noite tornou-se especialmente animada e aguerrida e precisávamos de muito pulso e bom humor para controlar a temperatura em sala).

Entretanto, esses problemas não tinham a mesma intensidade nas duas turmas. De manhã, devido ao perfil mais ameno dos alunos e à quantidade de participações, era muito mais simples resolver eventuais problemas com a ordem de inscrições. Por outro lado, na turma da noite, apesar da animação, volta e meia alguém se dizia prejudicado em relação a essas questões, dando sinais de que precisávamos encontrar outra forma de organizar a ordem de fala, sob pena de que uma pequena falha viesse a assumir proporções mais graves, como eventuais sentimentos de injustiça, frustração, desinteresse e esvaziamento do que havíamos conseguido construir até então.

Devemos confessar que só tivemos plena consciência da gravidade de tais riscos no fim do 1º período, quando aplicamos as aludidas entrevistas via Google Docs, e tivemos acesso ao *feedback* dos respondentes voluntários da turma da manhã e da turma da noite (26 entrevistados, em um montante total de menos de 60 alunos, contadas as duas turmas). Mas como não conseguíamos imaginar uma solução para o problema da ordem de inscrição dos interessados em debater, levamos a questão para as turmas, a fim de consultar os próprios alunos, reconhecendo que suas críticas eram pertinentes, mas que precisávamos de sugestões, pois ainda não tínhamos imaginado uma alternativa melhor.

Precisávamos encontrar uma solução antes do júri simulado, cuja data estava se aproximando e, como este se trata de uma disputa solene e aberta ao público, tínhamos pouco tempo para superar esse obstáculo. Apesar de termos tratado a questão como um problema de todos, dessa vez, infelizmente, os alunos tampouco sabiam como nos ajudar, então, teríamos de continuar refletindo ao longo das semanas subsequentes.

Enquanto a data do júri simulado não chegava, seguíamos utilizando várias formas de debate. Durante o 1º período, havíamos feito diversas abordagens aos conteúdos de lógica argumentativa, partindo de situações concretas (fictícias ou reais), que eram propostas para as turmas sob a forma de desafios lógicos. Após apresentar as “situações-problema”,³¹

³¹ Para outros aportes (muito ricos) sobre abordagens correlatas, ver: (RODRIGUES, 2010).

lançávamos um questionamento de ordem lógica, interpelando a turma. Mas quando a questão proposta era mais desafiadora, o debate fluía melhor se, antes de discuti-la coletivamente, nós tivéssemos o cuidado de pedir aos estudantes que conversassem primeiro entre si. E como já dissemos, é fácil formar as equipes: o professor consulta o nome dos alunos presentes na aba de participantes da plataforma e ele mesmo monta as duplas, rapidamente, seguindo a ordem alfabética exibida pelo Meet ou seu correlato. Dependendo do grau de complexidade da questão lançada, o professor pode dar cerca de 5 minutos para que os alunos troquem ideias com seus pares – em turmas de graduação, pode ser temerário dar mais tempo do que isso em aulas virtuais. No retorno das equipes, o professor retoma a situação-problema e pede que os interessados em colaborar se manifestem perante toda a turma.

No decurso dos debates, à medida que os alunos se posicionavam, nós pedíamos para que outros colegas apresentassem objeções que, por sua vez, também seriam refutadas. Somente após depurarmos os resultados desse exercício lógico-dialético, é que nós formalizávamos os conteúdos teóricos capazes de dar suporte às soluções por eles encaminhadas. Essa abordagem “tópica” – do problema em direção ao sistema – ainda não é tão usual no ensino jurídico, mas percebemos que o interesse pela teoria se tornava maior justamente nessas aulas, em que partíamos do caso concreto para só depois introduzir a respectiva teoria. E observamos que, assim procedendo, quando apresentávamos os elementos teóricos, os alunos já estavam ansiosos por dirimir as dúvidas e inquietações que haviam surgido ao longo dos debates. Essa preferência pelas aulas participativas, em detrimento das aulas apenas expositivas, foi referida explicitamente por alunos em sala, o que também foi corroborado nas entrevistas. Por isso, decidimos conversar a respeito disso com as turmas, a fim de ponderar que, embora concordássemos que as aulas com metodologias ativas tendem a ser mais dinâmicas e interessantes, pessoalmente, não entendemos que seja possível ministrar o conteúdo integralmente dessa forma, pois, de acordo com nossas experiências, quanto mais interativa a aula, mais lentamente o conteúdo avança. Em nosso caso específico, em que temos apenas um encontro semanal, consideramos importante programar algumas aulas expositivas para fazer avançar os conteúdos. Por fim, não custa lembrarmos que as aulas expositivas dialogadas podem ser um bom meio-termo nessas ocasiões em que temos excesso de conteúdo e escassez de tempo. Por fim, parece-nos que, quando os alunos já estão acostumados a participar ativamente das aulas, ao se depararem com uma aula específica mais expositiva, eles

continuam se sentindo à vontade para pedir a palavra, comentar, tirar dúvidas etc., gerando um contraste menor entre as abordagens mais tradicionais e as metodologias mais participativas.³²

Muito do que comentamos a respeito das estratégias utilizadas para trabalharmos conteúdos de lógica e argumentação durante o 1º período supre as explicações que teríamos de fazer acerca do júri simulado. Portanto, para evitar repetições, buscaremos privilegiar informações ainda não antecipadas quanto ao modo como realizamos nosso primeiro júri virtual.

O júri simulado é o ápice do 2º período da disciplina e nosso primeiro pressuposto é que ele verse sobre um *case* literário,³³ por meio do qual possamos trabalhar competências e habilidades argumentativas de caráter lógico e retórico, enquanto preparamos o terreno para os conteúdos de Estilística que verticalizamos mais tarde, no 3º período da disciplina. No entanto, não basta que o caso seja uma obra-prima literária: é preciso que o texto escolhido suscite dúvidas razoáveis acerca da conduta dos personagens em termos éticos e/ou jurídicos. Quanto mais consistentes forem as dúvidas, incertezas e ambiguidades, mais equilibrada será a disputa, com teses igualmente defensáveis, tanto de acusação, quanto de defesa. Este aspecto é fundamental para assegurar equilíbrio entre as chances de vitória de ambas as partes, de modo que os advogados de qualquer dos personagens nunca esmoreçam, julgando estar diante de uma causa perdida.

No semestre específico de 2020.2, solicitamos que os calouros fizessem a leitura prévia de “O veredicto”, de Kafka.³⁴ Insistimos que não chegassem à aula seguinte sem tê-la feito, pois se sentiriam prejudicados. Na aula seguinte, começamos o encontro com a leitura dramática da novela kafkiana, a fim de facilitar a interpretação do caso, uma vez que o estilo do autor pode intimidar alguns alunos, e nosso objetivo é que a leitura lhes pareça não apenas compreensível, mas também agradável. Durante a leitura em alta voz, também aproveitamos a oportunidade para fazer pequenos comentários laterais acerca dos aspectos estilísticos, em um brevíssimo aceno aos conteúdos previstos para o 3º período. Nesse sentido, ressaltamos que a decisão de sempre fazer os júris simulados com base em uma obra literária visa a intensificar

³² Toda metodologia ativa bem-sucedida tem como pressuposto, explícito ou não, o desejo de o professor estimular o pensamento autônomo e o questionamento crítico, superando os velhos argumentos de autoridade e as funestas falácias *ad verecundiam*. Para aprofundar a análise sobre os problemas que o argumento de autoridade traz para a nossa formação: (SILVA, 2010).

³³ Para os interessados no estreitamento dessas relações entre Direito e Literatura, recomendamos conferir especialmente as reflexões de Trindade e Karam (2021).

³⁴ Outras obras literárias que atendem a essa necessária ambiguidade são, por exemplo, o conto “O enfermeiro”, de Machado de Assis, ou “O mercador de Veneza”, de Shakespeare. Buscamos variar de semestre a semestre.

o relacionamento da disciplina com a Literatura ao longo do 2º período, de forma a atrair os estudantes e prepará-los para os desafios próprios do universo literário, a serem enfrentados no 3º período.

Deixando de lado a questão da Literatura, voltemos ao modo de fazer o júri.

Após a leitura dramática do caso escolhido naquele semestre específico, informamos às turmas quantos alunos estavam matriculados em cada sala, numa contagem atualizada e realista. Como, a essa altura, os calouros já se conheciam um pouco mais, por causa dos debates virtuais do 1º período, pedimos que depois formassem, via WhatsApp, suas equipes, de modo autônomo. [Em turmas presenciais menores, formamos no mínimo 4 equipes; já em turmas maiores, formamos de 6 a 8 equipes, sempre tomando o cuidado de trabalhar com números pares, para não desequilibrar as chances da acusação e da defesa.].

Com algumas semanas de antecedência em relação ao júri virtual, pedimos aos alunos que combinassem entre si e formassem, inicialmente, 6 equipes com 3 integrantes, cada. Na medida em que tivéssemos garantido uma quantidade mínima de alunos por equipe, passaríamos a admitir o 4º aluno, e, em seguida, o 5º aluno, como limite máximo para cada equipe. Deixamos claro que só seriam admitidos 5 alunos numa dada equipe se todas as outras já tivessem atingido o limite mínimo de 4 integrantes, a fim de evitarmos equipes de tamanhos muito díspares. A monitora (3ª autora) ficou incumbida de acompanhar o processo de formação das equipes do seguinte modo: ela deveria criar seis equipes (com espaços vazios para preencher) no WhatsApp de cada turma, numerando-as. Em seguida, os alunos deveriam começar a alistar seus nomes (preferencialmente, após prévia combinação com os demais integrantes). Entretanto, alguns alunos alegaram dificuldade para decidir em quais equipes deveriam entrar, pois, como toda a disciplina transcorreria virtualmente, tinham menos acesso e entrosamento uns com os outros. Nesses casos, a monitora poderia, ela mesma, inseri-los, procurando distribuí-los de forma equânime entre as equipes.

Quando já estávamos a poucas semanas do júri, reservamos uma aula exclusivamente para capacitá-los em dogmática, a fim de introduzi-los em noções de Direito Penal, parte geral e especial, cujos conteúdos pudessem subsidiar diretamente o caso em estudo (em nossa instituição, eles só cursam Direito Penal a partir do 3º semestre). Como eram apenas noções preambulares, deixamos claro que o maior objetivo, durante o júri, seria avaliá-los quanto aos aspectos lógicos e retóricos de suas participações.

Reservamos a última aula antes do júri para sanar algum problema residual com a formação das equipes. Nesta ocasião, faltando apenas uma semana de antecedência em relação

ao júri, é que atribuímos o papel a ser desempenhado por cada equipe, alocando metade delas na acusação e a outra metade na defesa (fazemos isso tão perto do evento, para que, durante quase todo o tempo de preparação, os alunos se sintam impelidos a pensar dialeticamente, de modo a anteverem melhor as possíveis “jogadas” argumentativas de ambos os lados). Ao revelarmos quais equipes ficarão na acusação ou na defesa, aproveitamos para nomeá-las, como, por exemplo: “Acusação 1”, “Acusação 2”, “Acusação 3”, “Defesa 1”, “Defesa 2” e “Defesa 3” etc. Isto facilita a organização do júri e a correta atribuição das notas de cada equipe.

Quando a turma tem um nível relativamente homogêneo e equilibrado, fazemos a atribuição de funções de acusação ou de defesa, distribuindo-as entre as equipes de forma aleatória. Por outro lado, quando há muita disparidade entre as equipes, procuramos distribuir os seus papéis de modo tal que as chances de ambos os lados fiquem equilibradas.

Também reservamos esta última aula antes do júri para dirimir todas as dúvidas procedimentais da metodologia, tal como a aplicaremos. No semestre de 2020.2, explicamos como seria o formato do nosso primeiro júri virtual: a acusação necessariamente abriria os trabalhos. Qualquer uma das três equipes de acusação poderia pedir a palavra. A preferência de fala seria concedida ao primeiro aluno que ligasse o áudio e anunciasse o seu nome e o nome de sua equipe, como, por exemplo, “Fulano de tal, da equipe 2 de acusação”.

E, afinal, como resolveríamos os problemas que havíamos tido anteriormente com a ordem de inscrições de fala? Simples. Não permitiríamos mais inscrições pelo *chat*. Assim, o aluno interessado em falar primeiro, usaria o áudio para garantir o benefício de ordem, e, logo em seguida, ligaria também o seu vídeo (essa foi a única atividade em que exigimos que os alunos ligassem o vídeo no momento de suas participações). Caso mais de uma equipe de acusação se candidatasse ao mesmo tempo, caberia a nós, na condição de professora responsável, aferir qual das equipes teria sido a mais rápida. Por outro lado, quando não tivéssemos certeza sobre qual das equipes havia se inscrito primeiro, tiraríamos a sorte na hora entre as equipes interessadas, por meio de um dado. Por exemplo: se os números sorteados fossem de 1 a 3, a prioridade seria da equipe X; se fossem de 4 a 6, a prioridade seria da equipe Y. Não custa lembrar da importância de avisarmos, ao microfone, antes mesmo de lançar o dado, quais os números atribuíveis a cada equipe interessada na preferência de fala, a fim de dar transparência e legitimidade ao sorteio.

Após a fala da equipe de acusação, a palavra seria outorgada à equipe de defesa que primeiro se candidatasse ligando seu áudio. [Todos os demais alunos deveriam permanecer com seus áudios e vídeos desligados, para evitar microfônias, vazamento de som ambiente e

problemas de conectividade, sendo que o próprio responsável pela reunião do Meet pode fechar o áudio de um aluno distraído.]. O aluno da equipe de defesa, detentor da palavra, após anunciar seu nome e o número de sua equipe, deveria ligar seu vídeo e rebater os argumentos que a tese contrária tinha acabado de sustentar. Somente após impugná-los, é que o advogado de defesa poderia suscitar novos fundamentos favoráveis ao seu cliente (as regras do nosso júri se adequam aos objetivos pedagógicos da disciplina, sem pretensão de fidedignidade ao modelo real).

Após a fala da equipe de defesa, a palavra seria novamente outorgada à acusação, mas o benefício de ordem só poderia ser disputado pelas equipes de acusação que ainda não tivessem se manifestado naquela rodada. Uma “rodada” se completaria a cada vez que todas as equipes de ambas os lados participassem. Dessa forma, conseguiríamos garantir igualdade de oportunidades de fala para todas as equipes. Como à acusação, necessariamente, cabe abrir um júri, quem deve falar pela última vez é sempre uma das equipes de defesa.

A crítica anteriormente alegada por alguns entrevistados – sobre nossa suposta falta de assertividade no controle do tempo das participações – também seria, enfim, sanada: o tempo de fala passava a ser cronometrado por um ex-aluno de nossa estrita confiança. A cada vez que o representante de uma equipe anunciasse no áudio a sua participação, dizendo seu nome e o número de sua equipe, anotaríamos estas informações e pediríamos ao aluno encarregado pelo cronômetro que iniciasse a contagem de 3 minutos. Quando o tempo de fala estivesse quase expirando, o aluno responsável por esse controle ligaria seu microfone e anunciaria “30 segundos”. Após o fim desse prazo, soaria um alarme providenciado por ele. Se, mesmo assim, o debatedor não cessasse o seu pronunciamento, o aluno deveria interrompê-lo de modo mais enérgico. Por outro lado, se o debatedor, na posse da palavra, não utilizasse integralmente os 3 minutos a que sua equipe tinha direito, o aluno encarregado de controlar o tempo perguntaria ao restante da equipe dele se algum dos seus integrantes gostaria de utilizar o tempo residual para acrescentar outros aspectos ou reforçar a fala do seu colega. Caso não houvesse interessados, o tempo restante da equipe não poderia ser aproveitado por nenhuma das outras, nem mesmo das equipes que estivessem do mesmo lado no júri. Alguns calouros nos questionaram sobre a razão disso e explicamos a eles que não aproveitaríamos tempo ocioso de uma equipe por outra porque precisávamos ter clareza para gerir os debates e, ao mesmo tempo, avaliar o desempenho de cada equipe, individualmente considerada.

A atividade *online* seria aberta ao público de alunos do Curso de Direito de todos os semestres e valeria como hora de atividade complementar, desde que os presentes registrassem

seu nome completo e seu número de matrícula, por meio de um formulário criado pela monitora no Google Docs, que ela iria disponibilizar via *chat* perto do final do júri. Ressaltamos que não teríamos tempo suficiente para fazer a chamada da turma correspondente a cada júri, logo, os alunos que se esquecessem de registrar suas presenças no formulário do Google Docs ficariam sem nota de trabalho no júri de sua própria turma.

Informamos aos calouros que um corpo de jurados (composto de ex-alunos) decidiria qual a parte vencedora ao final do júri. Destinariamos os minutos finais da aula para apurar o resultado com voto secreto. Os jurados seriam instruídos a votar não de acordo com suas convicções pessoais sobre o caso, mas de modo a dar ganho de causa ao lado que (em seu conjunto), fosse mais bem defendido pela turma em questão. Portanto, o *feedback* do público seria relativo ao desempenho da turma como um todo, com os jurados votando pela condenação ou pela absolvição do réu.

Por outro lado, a nós, como professora, caberia um *feedback* mais específico, pois atribuiríamos uma nota específica para cada equipe, independente da votação geral feita pelos ex-alunos. Somente o resultado dos votos do corpo de jurados seria anunciado ao fim do júri, tanto porque evitamos dar notas de trabalho antes da realização das provas de cada período, quanto porque consideramos contraproducente dar as notas de cada equipe diante de uma grande plateia (na turma de sexta-feira, pela manhã, tivemos 100 pessoas presentes, e mesmo no horário ingrato da turma de sexta à noite, tivemos 80 pessoas presentes na sala virtual do semestre de 2020.2).

Para viabilizar o julgamento virtual, convidamos alguns ex-alunos da disciplina a compor o corpo de jurados. Criamos um grupo de WhatsApp para cada júri, constituído pela professora, pelos jurados disponíveis no respectivo turno, pela monitora e pelo ex-aluno encarregado de controlar o tempo. Quando garantimos o número de rodadas que era possível, dentro do horário da aula, com o mesmo número de oportunidades de participação para todas as equipes, avisamos aos presentes que iríamos silenciar o áudio da professora, ora autora, para conversarmos por mensagem e/ou por áudio com os jurados e com a monitora. Solicitamos que os jurados votassem por mensagem no grupo de WhatsApp reservado para isto, orientando que registrassem seus votos sem se deixar influenciar pelos votos dos demais. A monitora estava no grupo de jurados apenas para auxiliar nos trabalhos e para servir, caso necessário, como “voto de Minerva”, já que a professora não integra o corpo de jurados e não participa da sua votação. Ao religarmos o áudio para informar o resultado solene da votação, o clima em sala

era de euforia e recebemos, por diversas mídias, vários *feedbacks* entusiasmados, tanto dos participantes, quanto da plateia.

Para nós, que não temos facilidade com ferramentas tecnológicas, foi muito desafiador conduzir, pela primeira vez, em nosso magistério, um júri simulado 100% virtual, ainda no auge da pandemia. Mas o resultado deixou-nos com um sorriso que emergia do rosto de cada um, para além das máscaras e do caos: irreprímível.

Considerações Finais

Este relato surge de uma parceria luso-brasileira pela qual analisamos as condições de utilização de metodologias participativas (também chamadas ativas) no ensino jurídico no contexto da pandemia da Covid-19. Os dois primeiros autores são professores de Direito, que contam, no caso brasileiro, com a colaboração de dois monitores na análise e tratamento de dados. São, além disso, professores há muito empenhados na utilização de metodologias participativas em sala de aula.

A par do interesse comum pelas metodologias ativas, há uma diferença no percurso dos dois primeiros autores: enquanto o primeiro leciona numa universidade portuguesa de educação a distância, a segunda ensina numa universidade brasileira presencial.

Além de integrar as experiências de ambos os docentes, nosso estudo também é ilustrado pelas experiências de outros professores universitários durante o período em causa, incluindo prestigiados professores de Direito e especialistas em questões educativas.

Durante décadas, os dois primeiros autores experimentaram a necessidade de se ir além das aulas expositivas tradicionais. Assim como eles, outros professores sentiam a mesma demanda, mas temiam romper com a tradição, por não saberem como ensinar de outro modo. E outros, ainda, tinham iniciado a utilização de metodologias ativas em cursos presenciais, mas se viram perdidos com o advento da pandemia, pois não sabiam como transpor as práticas que já conheciam para um ambiente virtual que ainda não dominavam.

De fato, a eclosão da pandemia da Covid-19 implicou mudanças na forma de se ensinar, dado que, de um dia para o outro, o ensino presencial passou a ser *online*. Ora, o que não estranhou o primeiro autor, estranhou a segunda autora. E foi justamente este seu estranhamento que despertou a necessidade de que trocássemos ideias e impressões sobre o

papel das metodologias ativas no ensino jurídico virtual. Disto decorreu a possibilidade de fazermos um estudo conjunto sobre o que estava a se passar no decurso da pandemia.

A partir de tais vivências práticas, contrastadas com o quadro teórico, constatamos que não é o ensino *online* que atrapalha as metodologias ativas – como supunha, inicialmente, a segunda autora. Aliás, ao ver do primeiro autor, o ambiente virtual pode até mesmo reforçar tais metodologias. Na conclusão de todos os pesquisadores envolvidos, o fator mais determinante para o incremento da participação dos estudantes está, na verdade, numa maior dose de abertura e disponibilidade dos professores para com uma mentalidade pedagógica capaz de suscitar o interesse e o engajamento dos discentes.

Também é interessante ressaltarmos que a análise teórico-prática entabulada neste estudo articula três dimensões: i) a evolução dos mercados de trabalho e o seu significado; ii) as modificações no modelo de ensino universitário de referência; iii) e as alterações no campo do ensino do Direito.

A conclusão forte a que chegamos, suportada na pesquisa teórica e de campo, é de que tanto o ensino do Direito como a prática jurídica exigem um reforço do componente participativo em sala de aula, a fim de respondermos às necessidades dos mercados de trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades nos estudantes, sendo o sistema de ensino híbrido um caminho possível para integrar as metodologias participativas.

A abordagem que empreendemos não pretende instrumentalizar nossos estudantes, antes pelo contrário: ela é eminentemente pedagógica, com subordinação do uso das tecnologias à pedagogia. Além do mais, este estudo não se limita ao diagnóstico de insuficiência do modelo de ensino jurídico tradicionalmente expositivo – extraído a partir do referencial teórico levantado –, mas se propõe a apresentar sugestões e encaminhamentos práticos, com base no relato das experiências concretas de cada um dos professores, aqui autores, cujos resultados positivos foram atestados pelos seus próprios alunos, ora por meio de avaliações institucionais, ora por meio de pesquisa de campo triangulada. Por tais características, o relato é inédito e inovador, abrindo novas portas à pesquisa na área das metodologias participativas aplicadas ao ensino do Direito.

Referências

ANANIADOU, Katerina, CLARO, Magdalen. 21st Century Skills and Competences for New Millennium Learners in OECD Countries. *OECD Education Working Papers*, OECD Publishing, n. 41, 2009. <http://dx.doi.org/10.1787/218525261154>. Disponível: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529649.pdf>. Acesso em: 21 out.2020.

ARRUDA, Andrew; OVBIAGELE, Jimoh. Legal Tech Corner. ROSS Intelligence. In: ARRUDA, Andrew; OVBIAGELE, Jimoh. *Blog ROSS Intelligence*. San Francisco, California, 2021. Disponível em: <https://blog.rossintelligence.com/>. Acesso em: 4 abr. 2022.

AUSUBEL, David P. The use of advance organizers in the learning and retention of meaningful verbal material. *Journal of Educational Psychology*, Washington, v. 51, n. 5, p. 267-272, 1960. <http://dx.doi.org/10.1037/h0046669>. Disponível em: <https://content.apa.org/record/1962-00294-001>. Acesso em: 2 ago. 2021.

BATES, Tony. Online learning and law schools during the pandemic. In: Ontario's Distance Education & Training Network. *Online Learning and Distance Education Resources*. Vancouver. Disponível em: <https://www.tonybates.ca/2020/12/18/online-learning-and-law-schools-during-the-pandemic/>. Acesso em: 24 set. 2021.

CALLISTER, Paul D. Callister. Time to Blossom: An Inquiry into Bloom's Taxonomy as a Hierarchy and Means for Teaching Legal Research Skills. *Law Library Journal*, v. 102, n. 2, p. 191-220, 2010. Disponível em: https://irlaw.umkc.edu/faculty_works/23. Acesso em: 21 maio 2021.

CAREY, Christen Civileto; ADAMS, Kristen David. *The Practice of Law School: Getting In and Making the Most of Your Legal Education*. New York: Law Journal Press, 2003.

CASSIDY, R. M. Reforming the Law School Curriculum from the Top Down. *Journal of Legal Education*, v. 64, n. 3, p. 428-442, 2015. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/24716685>. Acesso em: 10 ago. 2021.

CHEN, Y. So Teacher, What Is the Right Answer? Incorporating Critical Thinking into the Mexican Legal Education: The Application of the US Model. *The University of Miami Inter-American Law Review*, v. 49, n. 2, p. 1-31, 2018. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/26788349>. Acesso em: 19 ago. 2021.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. *Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016*. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 24 maio 2016.

COPELAND, B. J. *Artificial intelligence*. In: ENCYCLOPEDIA Britannica. United States, 2021. Disponível em: <https://www.britannica.com/technology/artificial-intelligence>. Acesso em: 29 jun. 2021.

DONDERO, Bruno. ROSS, Peter, Dalloz e os outros... *Blog do professor Bruno Dondero*. Paris, 7 jun. 2016. Disponível em: <https://brunodondero.com/2016/06/07/ross-peter-dalloz-et-les-autres/>. Acesso em: 16 jun. 2021.

EUROPEAN COMMISSION. *Education and Training 2020 Work programme Thematic Working Group 'Assessment of Key Competences' Literature review, Glossary and examples*. EC Publishing, Brussels, 2012. Disponível em: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/school/doc/keyreview_en.pdf. Acesso em: 2 set. 2021.

EUROPEAN COMMISSION. *The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Disponível em: <https://education.ec.europa.eu/education-levels/higher-education/higher-education-initiatives/inclusive-and-connected-higher-education/bologna-process>. Acesso em: 5 abr. 2022.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Guilherme. Ensino jurídico na quarentena: parte I: o tsunami do ensino à distância. *Consultor Jurídico – CONJUR*, São Paulo, 20 maio 2020. Disponível: <https://www.conjur.com.br/2020-mai-20/feferbaum-klafke-ensino-juridico-quarentena-parte>. Acesso em: 25 out. 2020.

FEFERBAUM, Marina; LIMA, Stephane H. B. Formação jurídica e novas tecnologias: relato de uma aprendizagem experiencial em Direito. *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, v. 18, n. 28, p. 145-162, maio/ago. 2020. doi:10.12662/2447-6641oj.v18i28.p145-16. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2740/1103>. Acesso em: 13 set. 2021.

FIGUEIREDO, António Dias de. Que futuro para a educação pós-pandemia? Um balanço projetivo. *Estado da Educação 2020* (Edição 2021), Lisboa, Conselho Nacional da Educação, 2021. Disponível em: https://cnapef.files.wordpress.com/2022/02/ee2020_web_04.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

HARVARD LAW SCHOOL. *Teaching Remotely with Zoom: FAQ and Instructions*. Disponível em: <https://hls.harvard.edu/dept/lxt/teaching-remotely-with-zoom-faq-and-instructions/>. Acesso em: 10 abr. 2022.

HILTON, Annette; HILTON, Geoff; DOLE, Shelley; GOOS, Merrilyn. School Leaders as Participants in Teachers' Professional Development: The Impact on Teachers' and School Leaders' Professional Growth. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 40, n. 12, p. 104-125, 2015. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2015v40n12.8>. Disponível em: <https://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2986&context=ajte>. Acesso em: 23 abr. 2021.

HOWARD, Sarah K. Risk-aversion: Understanding teachers' resistance to technology integration. *Technology, Pedagogy and Education*, v. 22, n. 3, p. 357-372, 2013. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2013.802995>. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1475939X.2013.802995>. Acesso em: 26 abr. 2021.

JANTA, Barbara, RATZMANN, Nora, GHEZ, Jeremy, KHODYAKOV, Dmitry, YAQUB, Ohid. *Employment and the changing labour market*. Global societal trends to 2030: Thematic report 5. Santa Monica, RAND Corporation, 2015. Disponível em: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR920z5.html. Acesso em: 25 ago. 2021.

JOHNSTONE, Richard. Rethinking the Teaching of Law. *Legal Education Review*. 23(1) 17, 1992. Disponível em: <http://classic.austlii.edu.au/au/journals/LegEdRev/1992/2.html>. Acesso em: 3 out. 2021

KENNEDY, Duncan. Legal Education and the Reproduction of Hierarchy. *Journal of Legal Education*, New York, v. 32, p. 591-615, dez. 1982.

KINASH, Shelley; MCGILLIVRAY, Laura; CRANE, Linda. Do university students, alumni, educators and employers link assessment and graduate employability?, *Higher Education Research & Development*, v. 37, n. 2, p. 301-315, DOI: 10.1080/07294360.2017.1370439, 2018. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07294360.2017.1370439?casa_token=VQkZX2_AbnIAAAA%3AilwZh9EpfAQYUvObrck7ya0SKDdK8Hw6sW_Nm1JX9vS7RkJBVnrn0wz9c4X85rOuc3dbCguN_847Kg. Acesso em: 13 mar. 2021.

LOBO, Luiz Carlos. Inteligência Artificial, o Futuro da Medicina e a Educação Médica. *Rev. Bras. Educ. Med.* [online], v. 42, n. 3, p. 3-8, 2018. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1981-52712018000300003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 20 jul. 2021.

MALDONADO, Daniel Bonilla. Educação jurídica e inovação tecnológica: um ensaio crítico. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 1-44, jun. 2020. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/81695/77916>. Acesso em: 3 out. 2021.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. *Revista Ibero Americana de Estratégia*, v. 20, n. 4, p. 5-18, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5585/ijsm.v17i4.2717>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=riae&page=article&op=view&path%5B%5D=10871&path%5B%5D=5089>. Acesso em: 17 set. 2021.

MONEBHURRUN, Nitish. *A reinvenção do ensino jurídico: métodos para a qualidade das aulas remotas*. Rio de Janeiro: Processo, 2021.

MUSSE, Luciana Barbosa. Novas perspectivas para ensinar direito: o ensino jurídico por intermédio de habilidades. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 249-253, jul. 2006. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/35153/33944>. Acesso em: 3 out. 2020.

OECD. L'importance des compétences: Nouveaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes. *Études de l'OCDE sur les compétences*, OECD Publishing, Paris, 12 dez. 2016. DOI:10.1787/9789264259492-fr. Disponível em: <https://www.oecd.org/fr/publications/l-importance-des-competences-9789264259492-fr.htm#:~:text=L'%C3%89valuation%20des%20comp%C3%A9tences%20des,le%20cadre%20priv%C3%A9%20et%20professionnel>. Acesso em: 2 ago. 2021.

OECD. *The future of education and skills: Education 2030*. OECD Publishing, Paris, 2018. Disponível em: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf). Acesso em: 3 ago. 2021.

O'KEEFE, Kevin. "Law school professors fear online education growth?". In Kevin O'Keefe. *Real Lawyers Have Blogs*. Seattle, WA. Disponível em: <https://kevin.lexblog.com/2012/07/09/law-school-professors-fear-online-education-growth/>. Acesso em: 26 fev. 2021.

PARISE, Agustín. Notas sobre a ficção como ferramenta para o ensino do direito. *ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 355-374, jul./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21119/anamps.72.355-374>. Disponível em: <https://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/862>.

PEREIRA, Alda; MENDES, António Quintas; MORGADO, Lina; AMANTE, Lúcia; BIDARRA, José. *Modelo pedagógico virtual da Universidade Aberta*. Para uma universidade do futuro. Lisboa: Universidade Aberta, 2007.

MACHADO, Nilson José. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, Philippe *et al* (org). *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Tradução Cláudia Schilling, Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2007. (*e-book*).

PERRENOUD, Philippe. *Desenvolver competências ou ensinar saberes? A escola que prepara para a vida*. Tradução: Laura Solange Pereira. Revisão técnica: Maria da Graça Souza Horn, Heloisa Schaan Solassi. Porto Alegre: Penso, 2013. (*e-book*).

PIRIE, Adrew J. Objectives In Legal Education: The Case for Systematic Instructional Design. *Journal of Legal Education*, Washington, Association of American Law Schools, v. 37, n. 4, p. 576-597, dez. 1987. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42898063>. Acesso em: 11 set. 2021.

QUEIROZ, Daiane de; GOMES, Ana Carolina N. G. F.; TASSIGNY, Mônica Mota. Aulas Remotas e Ensino a Distância no Período Pós-Pandemia: um Olhar sobre o Ensino Jurídico pela Perspectiva dos Universitários em Fortaleza. *Prim@ Facie*, João Pessoa, v. 19, n. 42, p. 402-429, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/primafacie/article/view/53775/32064>. Acesso em: 31 jul. 2021.

QUEIROZ, Rafael Mafei Rabelo; FEFERBAUM, Marina (coord.). *Metodologia da pesquisa em Direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2019. *E-book*.

REESE, Byron. *AI will create millions more jobs than it will destroy. Here's how*. 2021. Disponível em: <https://digileaders.com/ai-will-create-millions-more-jobs-than-it-will-destroy-heres->. Acesso em: 3 dez. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-57, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/24158/22938>. Acesso em: 3 out. 2020.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Direito educacional temporário: substituição e suspensão das atividades presenciais na educação superior durante a pandemia da Covid-19. *Revista Jurídica*, Curitiba, v. 5, n. 62, p. 709 - 752, dez. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.26668/r.> Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5095>. Acesso em: 10 set. 2021.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GOLINHAKI, Jeciane. *Educação jurídica ativa: caminhos para a docência na era digital*. Florianópolis: Habitus, 2020.

SCHLEICHER, Andreas. Portugal tem de ter cuidado para educar as crianças para o seu próprio futuro e não para o nosso passado. [Entrevista concedida a] Marlene Carriço. *Observador*, 11 fev. 2017. Disponível em: <http://observador.pt/especiais/portugal-tem-de-ter-cuidado-para-educar-as-criancas-para-o-seu-proprio-futuro-e-nao-para-onosso-passado/>. Acesso em: 22 jul. 2021.

SHEWAN, Dan. Robots will destroy our jobs – and we're not ready for it. *The Guardian*, Londres, 11 jan. 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/technology/2017/jan/11/robots-jobs-employees-artificial-intelligence>. Acesso em: 10 set. 2021.

SILVA, Virgílio Afonso da; WANG, Daniel Wei Liang. Quem sou eu para discordar de um Ministro do STF? O ensino do Direito entre argumento de autoridade e livre debate de ideias. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 95-118, jan. 2010. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/24210/22983>. Acesso em: 3 out. 2020.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Science and human behavior*. New York: Macmillan, 1953.

STEINER, Eva. *French Law: A Comparative Approach*. Oxford: Oxford University Press, 2018.

STONE, Alan Abraham. Legal Education on the Couch. *Harvard Law Review*, Massachusetts, v. 85, n. 2., p. 392-441, dez. 1971.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 18. ed. 4. reimpr. São Paulo: Cortez, 2011.

THOMAS, Douglas, BROWN, John Seely. *A New Culture of Learning: Cultivating the Imagination for a World of Constant Change*. CreateSpace, Independent Publishing Platform, Lexington, 2011.

THOMSON REUTERS INSTITUTE. *Law Schools and the Global Pandemic*. New Research. Toronto: Thomson Reuters, 2021. Disponível em: <https://www.thomsonreuters.com/en>

us/posts/wp-content/uploads/sites/20/2020/12/Law-Schools-and-the-Global-Pandemic_FINAL.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

TRINDADE, André Karam; KARAM, Henriete. Direito, literatura e cidadania: a cultura literária dos direitos nas escolas. *ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 333-354, jul./dez. 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.21119/anamps.72.333-354>. Disponível em: <https://rdl.org.br/seer/index.php/anamps/article/view/964>.

UNESCO. *Global Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education*. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373602.locale=en>. Acesso em: 25 mai. 2021.

WARD, Stephanie Francis. “Do law students, professors and administrators agree on challenges of online learning?”. In American Bar Association. *Abajournal*. Disponível em: <https://www.abajournal.com/news/article/do-law-students-professors-and-administrators-agree-on-challenges-of-online-learning>. Acesso em: 24 set. 2021.

WARD, Stephanie Francis. Do law students, professors and administrators agree on challenges of online learning? *ABA Journal*, Chicago, 17 Dec. 2020. Disponível em: <https://www.abajournal.com/news/article/do-law-students-professors-and-administrators-agree-on-challenges-of-online-learning>. Acesso em: 4 abr. 2022.

WEILER, Joseph. “Editorial – A Modest Proposal on Zoom Teaching”. In *European Journal of International Law. EJIL:Talk! Blog of the European Journal of International Law*. Oxford. Disponível em: <https://www.ejiltalk.org/editorial-a-modest-proposal-on-zoom-teaching/>. Acesso em: 22 fev. 2021.

WILICHOWSKI, Tracy; COBO, Cristobal. “Transforming how teachers use technology”. In World Bank. *World Bank Blogs*. Washington. Disponível em: <https://blogs.worldbank.org/education/transforming-how-teachers-use-technology>. Acesso em: 23 set. 2021.

WILLGING, Thomas E.; DUNN, Thomas G. The Moral Development of the Law Student: Theory and Data on Legal Education. *Journal of Legal Education*, v. 31, n. 3/5, p. 306-358, 1982. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/42892345?seq=1>. Acesso em: 3 mai. 2021.

WORLD BANK. *Priorities and strategies for education*. A World Bank review. <https://doi.org/10.1596/0-8213-3311-9>. Washington: World Bank, 2013. Disponível em: <https://elibrary.worldbank.org/doi/pdf/10.1596/0-8213-3311-9>. Acesso em: 31 jul. 2021

ZAPPELLINI, Marcello Beckert; SCHÜTTE, Simone Ghisifeuer. O uso da triangulação na pesquisa científica brasileira em Administração. *RAE, Administração: Ensino e Pesquisa*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 241-273, abr./jun. 2015. DOI: 10.13058/raep.2015.v 16n2.238. Disponível em: <https://raep.emnuvens.com.br/raep/article/view/238/183>. Acesso em: 6 maio 2021.