

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS  
TECNOLOGIAS**

**ALCELYR VALLE DA COSTA NETO**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA *MAKER* NO CONTEXTO DOCENTE PÓS-  
PANDÊMICO DO ENSINO JURÍDICO**

**CURITIBA  
2023**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

**ALCELYR VALLE DA COSTA NETO**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA *MAKER* NO CONTEXTO DOCENTE PÓS-PANDÊMICO  
DO ENSINO JURÍDICO**

**CURITIBA  
2023**

**ALCELYR VALLE DA COSTA NETO**

**PRÁTICA PEDAGÓGICA *MAKER* NO CONTEXTO DOCENTE PÓS-PANDÊMICO  
DO ENSINO JURÍDICO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação –  
Doutorado Profissional em Educação e Novas  
Tecnologias, como parte dos requisitos necessários  
para obtenção do grau de Doutor em Educação e  
Novas Tecnologias.

Área de Concentração: Educação  
Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch

**CURITIBA  
2023**

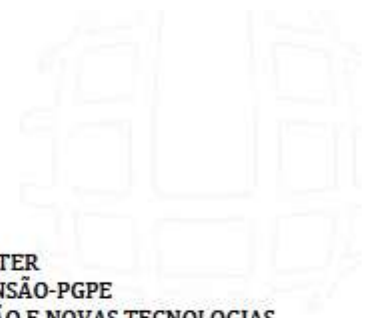
**C837p** Costa Neto, Alcelyr Valle da  
Prática pedagógica maker no contexto docente pós-  
pandêmico do ensino jurídico / Alcelyr Valle da Costa Neto.  
- Curitiba, 2023.  
144 f. : il. (algumas color.)

Orientadora: Profa. Dra. Luana Priscila Wunsch  
Tese (Doutorado Profissional em Educação e  
Novas Tecnologias) – Centro Universitário Internacional  
UNINTER.

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Tecnologia e  
direito. 3. Prática pedagógica maker. 4. Professores –  
Formação. 5. Inovações educacionais. 6. Tecnologia  
educacional. I. Título.

CDD 371.334

Catálogo na fonte: Vanda Fattori Dias – CRB-9/547



CENTRO UNIVERSITÁRIO INTERNACIONAL UNINTER  
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO-PGPE  
PROGRAMA DE MESTRADO E DOUTORADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS  
Secretaria do Mestrado e Doutorado Profissional em Educação e Novas Tecnologias

Defesa Nº 003/2023

**ATA DE DEFESA DE TESE PARA CONCESSÃO DO GRAU DE DOUTOR EM  
EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS**

No dia 16 de maio de 2023, às 14h, reuniu-se a Banca Examinadora designada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias, composta pelos professores: Luana Priscila Wunsch (Presidente-Orientador-PPGENT/UNINTER); Mara Darcanchy (Integrante Externo Titular-UNIFACVEST); Priscila Luciene Santos de Lima (Integrante Externo Titular – UNISBA); Bruno Gasparini (Integrante Externo Titular – ISULPAR); Siderly do Carmo Dahle de Almeida (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Luís Fernando Lopes (Integrante Interno Titular-PPGENT/UNINTER); Joana Paulin Romanowski (Integrante Interno Suplente - PPGENT/UNINTER), para julgamento da tese: “PRÁTICA PEDAGÓGICA MAKER NO CONTEXTO DOCENTE PÓS-PANDÊMICO DO ENSINO JURÍDICO”, do doutorando Alcelyr Valle da Costa Neto. O presidente abriu a sessão apresentando os professores membros da banca, passando a palavra em seguida ao doutorando, lembrando-lhe de que teria até vinte minutos para expor oralmente o seu trabalho. Concluída a exposição, o candidato foi arguido oralmente pelos membros da banca.

Concluída a arguição, a Banca Examinadora reuniu-se e comunicou o Parecer Final de que o (a) doutorando (a) foi:

- (  ) APROVADO(A), devendo o(a) candidato(a) entregar a versão final no prazo máximo de 60 dias.  
(  ) APROVADO(A) somente após satisfazer as exigências e, ou, recomendações propostas pela banca, no prazo fixado de 60 dias.  
(  ) REPROVADO(A).

Transformando  
vidas por meio  
da educação.



O Presidente da Banca Examinadora declarou que o(a) doutorando(a) foi aprovado(a) e cumpriu todos os requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação e Novas Tecnologias, devendo encaminhar à Coordenação, em até 60 dias, a contar desta data, a versão final da tese devidamente aprovada pelo professor orientador, no formato impresso e PDF, conforme procedimentos que serão encaminhados pela secretaria do Programa. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata que vai assinada pela Banca Examinadora.

Recomendações: o trabalho é aprovado com louvor e, após as indicações da banca, é indicado para publicação em periódicos e eventos científicos.



Dra. Luana Priscila Wunsch  
Presidente



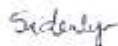
Dra. Mara Darcachy  
Integrante Externo



Dra. Priscila Luciene Santos de Lima  
Integrante Interno Titular



Dr. Bruno Gasparini  
Integrante Interno Titular

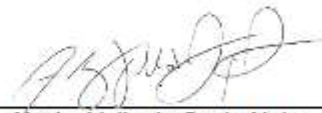


Dra. Siderly do Carmo Dahle de Almeida  
Integrante Interno Titular



Dr. Luís Fernando Lopes Integrante  
Interno Titular

Dra. Joana Paulin Romanowski  
Integrante Interno Suplente



Alcelyr Valle da Costa Neto  
Doutorando

COSTA NETO, A. V. **Prática pedagógica *maker* no contexto docente pós-pandêmico do ensino jurídico**. Tese de Doutorado. Curitiba: UNINTER, 2023.

## RESUMO

A presente tese é elaborada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias – Doutorado Profissional – do Centro Universitário Internacional UNINTER, sob a linha Educação a Distância, de modo a se inserir no Projeto ‘Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no Contexto Educacional pós-pandêmico 2020’. Tem como objetivo desenvolver e apresentar uma proposta de integração da aprendizagem *maker* para pensar uma (re)estruturação de cursos e de formação de professores da área jurídica. Para tanto, a pesquisa percorreu três etapas metodológicas, em uma perspectiva qualitativa: (i) revisão sistemática de literatura sobre a relação do professor do Direito com as inovações tecnológicas e pedagógicas, dando expressão à cultura *maker*; (ii) elaboração de um projeto pedagógico envolvendo as linhas do ensino jurídico e considerando estruturas inovadoras e sustentáveis para a prática dos docentes e para a formação dos futuros profissionais da área; (iii) validação do projeto por dez professores de Direito, sendo dois de cada região do Brasil, com o intuito de identificar as especificidades nas diferentes regiões do país, além de cinco especialistas/pesquisadores de ensino *maker* na Educação Superior. O percurso fez emergir dados que, analisados em categorias como “culturas”, “tecnologias”, “bem-estar”, “políticas” e “atitudes”, deram suporte para um produto de aplicabilidade pedagógica, sendo este um *framework* que concentra o planejamento a partir dos objetivos e resultados desejados. Logo, por meio de ensino de alto desempenho, que foca em unidades curriculares ágeis e propedêuticas do(s) curso(s), gera-se um maior impacto nas intervenções em diferentes níveis de complexidade prática, bem como são propiciadas aprendizagens criativas e significativas em ambientes críticos e democráticos, sejam presenciais, sejam *on-line*.

**Palavras-chave:** Inovação no Ensino Jurídico; Tecnologias no Direito; Educação, Direito e Cenário Pós-Pandêmico.

COSTA NETO, A. V. **Pedagogical maker practice in the post-pandemic legal education teaching context**. Doctoral Thesis. Curitiba: UNINTER, 2023.

## **ABSTRACT**

The present thesis is elaborated in the scope of the Postgraduate Program in Education and New Technologies – Professional Doctorate – of the UNINTER International University Center, under the Distance Education line, in order to be inserted in the Project ‘Innovative, Hybrid, and Active Perspectives in the Post-Pandemic 2020 Educational Context’. It aims to develop and present a proposal for integrating maker learning in order to think about a (re)structuring of courses and teacher training in the legal area. To this end, the research went through three methodological stages, in a qualitative perspective: (i) systematic literature review on the relationship of the Law teacher with technological and pedagogical innovations, giving expression to the maker culture; (ii) elaboration of a pedagogical project involving the lines of legal education and considering innovative and sustainable structures for the practice of teachers and for the training of future professionals in the area; (iii) validation of the project by ten Law teachers, two from each region of Brazil, in order to identify the specificities in the different regions of the country, in addition to five specialists/researchers of maker teaching in Higher Education. The course brought out data that, analyzed in categories such as “cultures”, “Technologies”, “well-being”, “policies” and “attitudes”, gave support to a product of pedagogical applicability, which is a framework that focuses the planning from the objectives and desired results. Therefore, through high performance teaching, which focuses on agile and propaedeutic curricular units of the course(s), a greater impact on interventions at different levels of practical complexity is generated, as well as creative and meaningful learning in critical and democratic environments, whether face-to-face or online.

**Keywords:** Innovation in Legal Education; Technologies in Law; Education, Law and the Post-Pandemic Scenario.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA.....	<i>American Bar Association</i>
CAPA-PU.....	Escala de Crenças, Atitudes e Práticas de Atenção à Diversidade para Professores Universitários
CD.....	Curso de Direito
CDC.....	Comissão de Defesa do Consumidor
CEPI.....	Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação
CMES.....	Conferência Mundial sobre a Educação Superior
CNJ.....	Conselho Nacional de Justiça
DCN.....	Diretrizes Curriculares Nacionais
EACD.....	<i>Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho</i>
EaD.....	Educação a Distância
EJ.....	Ensino Jurídico
ES.....	Educação Superior
FGV.....	Fundação Getúlio Vargas
FTP.....	Fluência Tecnológico-Pedagógica
IA.....	Inteligência Artificial
IES.....	Instituição de Ensino Superior
LDB.....	Lei de Diretrizes e Bases
MEC.....	Ministério da Educação
OAB.....	Ordem dos Advogados do Brasil
PFC.....	Proposta de Fiscalização e Controle
PIBID.....	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE.....	Plano Nacional de Educação
PPGENT.....	Programa de Pós-Graduação em Educação e Novas Tecnologias
REA.....	Recursos Educacionais Abertos
RSL.....	Revisão Sistemática de Literatura
STEAM.....	Ciência-Tecnologia-Engenharia-Artes-Matemática

TIC.....Tecnologia da Informação e Comunicação

UFC.....Universidade Federal do Ceará

Unifor.....Universidade de Fortaleza

USQ.....*University of Southern Queensland*

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> DCN – Curso de Direito.....	18
<b>Figura 2:</b> Pilares Primários <i>Maker</i> para o Ensino Jurídico.....	96
<b>Figura 3:</b> Pilares Secundários <i>Maker</i> para o Ensino Jurídico .....	98
<b>Figura 4:</b> Pilares Terciários <i>Maker</i> para o Ensino Jurídico .....	104
<b>Figura 5:</b> Produto de Aplicabilidade Pedagógica .....	114

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Características do Direito/Região .....	25
<b>Quadro 2:</b> Metodologia da pesquisa .....	26
<b>Quadro 3:</b> Sistematização de conceitos para inovação .....	27
<b>Quadro 4:</b> Inovação na Educação .....	30
<b>Quadro 5:</b> Aparentamentos da trajetória.....	43
<b>Quadro 6:</b> Pontos a serem considerados para o movimento <i>maker</i> .....	63
<b>Quadro 7:</b> Considerações sobre a oferta do ensino jurídico universitário .....	70
<b>Quadro 8:</b> Corrente de palavras do movimento <i>maker</i> .....	71
<b>Quadro 9:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: Inovação + Educação Superior e Inovação – português .....	73
<b>Quadro 10:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: <i>Innovation + Higher Education</i> – inglês .....	80
<b>Quadro 11:</b> Dados B-on, com a palavra-chave: <i>Innovation + Higher Education</i> – inglês .....	87
<b>Quadro 12:</b> Dados Scielo, com a palavra-chave: <i>Innovation + Higher Education</i> – português .....	88
<b>Quadro 13:</b> Dados Scielo, com a palavra-chave: <i>Legal Education</i> – inglês .....	88
<b>Quadro 14:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: Ensino Jurídico – português .....	89
<b>Quadro 15:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: <i>Legal Education</i> – inglês .....	90
<b>Quadro 16:</b> Dados Eric, com a palavra-chave: <i>Legal Education</i> – inglês .....	90
<b>Quadro 17:</b> Dados RCAAP, com a palavra-chave: <i>Legal Education</i> – inglês .....	92
<b>Quadro 18:</b> Dados B-on, com a palavra-chave: Ensino Jurídico – português .....	92
<b>Quadro 19:</b> Dados B-on, com a palavra-chave: <i>Legal Education</i> – inglês.....	93
<b>Quadro 20:</b> Dados B-on, com a palavra-chave: <i>Maker and Higher Education</i> – inglês .....	94
<b>Quadro 21:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: <i>Maker</i> e Educação Superior – português .....	95
<b>Quadro 22:</b> Dados Redalyc, com a palavra-chave: <i>Maker</i> e Educação Superior – inglês .....	95
<b>Quadro 23:</b> Contexto Curricular Jurídico .....	102
<b>Quadro 24:</b> Contexto Inovação Pedagógica .....	109

## SUMÁRIO

<b>ENTRELAÇANDO O DOUTORADO COM O (MEU) ENSINO DO DIREITO .....</b>	<b>14</b>
<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....</b>	<b>27</b>
<b>3. ENSINO JURÍDICO NACIONAL PÓS-MARÇO DE 2020 – CONSERVAÇÕES E INOVAÇÕES.....</b>	<b>41</b>
<b>4. MOVIMENTO <i>MAKER</i> NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE (AINDA NÃO) FOI CONSIDERADO .....</b>	<b>60</b>
<b>5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS .....</b>	<b>73</b>
5.1 (Novas) abordagens na Educação Superior.....	73
5.2 Ensino Jurídico nacional pós-março de 2020 – conservações e inovações.....	87
5.3 Movimento <i>maker</i> e atualização da ES .....	94
<b>6. PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA .....</b>	<b>96</b>
<b>7. CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>115</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>ANEXO.....</b>	<b>139</b>

## ENTRELAÇANDO O DOUTORADO COM O (MEU) ENSINO DO DIREITO

Relatar sobre a minha história de vida é contextualizar acerca das vivências, de minha predisposição para a justiça e minhas crenças que interferem tanto no meu *habitat* profissional quanto nas minhas questões pessoais.

Essas ações estão relacionadas ao meu aprendizado transversal, aquele “valor” que é exposto nas diferentes disciplinas básicas, ora português ou matemática, ora educação financeira ou robótica. Os temas transversais, como direitos humanos, relações étnico-raciais e meio ambiente, devem fazer parte do currículo proposto, constituindo-se uma exigência legislativa. Ainda pontuo aqui, não transversalmente, mas legalmente, a inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras, pois, mesmo sendo de uma formação engessada do Direito, sei que é fundamental o seu aprendizado para uma sociedade de respeito ao próximo.

Coloco entre aspas o termo “valor”, já que, ao considerar uma riqueza de conhecimento para vida, analiso, de forma subjetiva, o que me proponho a fazer: dar uma dimensão para a amplitude das esferas a serem atingidas por esses temas transversais.

Notoriamente, os conteúdos que, antes, eram expostos em sala de aula, de uma estrutura física em quatro paredes, ganham fluidez e se perpetuam em fontes de informações infinitas: sejam em *sites*, aplicativos, jornais, *e-books*, na voz de um amigo ou naquele letreiro de rua. A informação está em todo lugar.

Se a informação circula em todo o lugar, o papel do professor se recria, de modo a se caminhar diante das mudanças sociais. Agora, o docente não é o único detentor do saber; ele é um orientador para um aprendizado mais direcionado, conciso, incluindo a otimização do tempo em sala de aula, a fim de que se possa trabalhar tanto os conteúdos básicos quanto os transversais, mas também a aplicabilidade deles, ao gerar um significando e o ressignificar em um espaço colaborativo de ideias, como proponho ao trabalhar com o movimento *maker*.

Faz-se preciso recorrer a espaços de comunicação e interação em ambiente de ensino-aprendizagem, com a disponibilização de ferramentas e tecnologias necessárias para proporcionar o alcance dos objetivos, sejam elas administrativas, sejam específicas da prática docente, em que o professor e o estudante possam criar momentos únicos de despertar para a inovação.

Nesse intuito, já temos à disposição ambientes virtuais de aprendizagem, mais especificamente, plataformas de Educação a Distância (EaD), como *Moodle*, *Google Classroom*, *Blackboard*, nas quais também podemos produzir vídeos, textos interativos e realizar dinâmicas, *podcast*, *quiz*, jogos digitais, com a finalidade de proporcionar ao estudante o pertencimento daquela turma, daquele momento, daquela história contada em narrativas de diferentes sujeitos.

Assim, transformar o ensino jurídico por meio do movimento *maker* nas Instituições de Ensino Superior (IES) envolve aspectos que vinham sendo galgados por mim, na minha trajetória de vida para se chegar ao presente momento: a minha tese.

No ano de 1998, eu residia no Rio de Janeiro e estudava para ingressar no curso de Direito, porém gostava de colaborar com os meus conhecimentos. Assim, dividindo a experiência adquirida com programas que eu dominava no computador, comecei a lecionar. A docência esteve comigo antes mesmo da minha formação legal, quando ministrei aulas em um curso de informática no bairro em que morava, pois também tinha a formação técnica de nível médio em processamento de dados.

Lá em 2003, quando me formei em Direito, já sabia que queria colaborar com o exercício profissional, com algo diferente, mas ainda não sabia o que era. A partir de muitos contatos, amigos, professores, saberes diversos entre uma disciplina e outra, fui construindo o meu enredo e me fortalecendo.

A faculdade era em horário noturno. Durante o dia, eu estagiava em um banco, dentro do setor jurídico, dando embasamento aos aspectos que estudava no curso, de maneira a buscar a me especializar e exercer a minha profissão na advocacia.

Entre uma argumentação e outra, entre idas e vindas da sala de aula, fiz cursos que me proporcionaram um comprometimento maior, especificamente na área de Direito e, concomitantemente, na formação de professores. Cursos como educação e aprendizagem, defesa do consumidor, direitos humanos, metodologias de ensino, técnicas de justiça.

Destarte, a minha especialização veio no ano de 2005, quando iniciei o curso em Processo Civil, abarcando mais aprendizado e vivência à minha jornada jurídica, sempre em busca de experiências que pudessem me motivar no caminho da veracidade de condutas éticas.

Nesse cenário, lecionei em vários lugares que me fizeram crescer profissionalmente, aprender no dia a dia; lugares onde eu pude aplicar a minha prática

e (re)planejar as minhas concepções no processo de ensino-aprendizagem. Afinal, ação-reflexão-ação é um espiral que se manifesta constantemente entre a teoria e a prática para elevar o entusiasmo na formação de professores.

Entre minhas atividades de pesquisa e ensino, buscava algo que pudesse inovar em sala de aula, com tecnologias, mapas conceituais, gamificação, trilhas, cujo conteúdo pudesse ser atrativo para os estudantes. Não era uma tarefa fácil, pois, além das barreiras tradicionais dos recursos midiáticos, tinham os bloqueios estruturais do curso; afinal, o curso de Direito circunda em um *habitat* legislativo onde vivemos para possibilitar o cumprimento das normativas sociais estipuladas nas legislações.

Também sou muito honrado em relação aos prêmios conquistados no decorrer de minha prática docente. Dentre esses prêmios, saliento que fui homenageado em turmas do curso de Direito, bem como pela Ordem dos Advogados e pela Assembleia Legislativa do estado do Paraná.

Por conseguinte, o ingresso nos grupos de pesquisa me levou a estudar muitas inquietações enquanto docente do ensino jurídico. Entre os anos de 2018 e 2021, compartilhei ensinamentos nas linhas: Formação de Professores, Docência e Aprendizagem para o Ensino Híbrido e Educação a Distância e Ciência, Tecnologia e Interculturalidade na Educação.

Entre os meus artigos publicados, os estudos desenvolvidos me levaram a compartilhar ideias em redes colaborativas intensas, as quais resultaram em trabalhos, como livros publicados, resumos expandidos, artigos em eventos e em revistas qualificadas na área jurídica e educacional – um campo interligando o outro.

Nesse processo, estava inserido em meu Mestrado Profissional em Educação e Novas Tecnologias do Centro Universitário Internacional – UNINTER. Finalizei a minha dissertação, com o tema ‘Formação Didática do Professor que atua nos Cursos de Graduação e Especialização em Direito e a Modalidade EaD’.

Agora aplicada ao ensino de Direito, a minha vida acadêmica se torna mais intensa: professor, aluno, advogado. Uma correria massiva para dar conta da necessidade do saber no meu desenvolvimento profissional em âmbito legislativo e educacional.

Em 2021, ingressei no Doutorado do Programa Profissional em Educação e Novas Tecnologias – PPGENT – UNINTER. Com isso, entrei no grupo de pesquisa ‘Perspectivas Inovadoras, Híbridas e Ativas no Contexto Educacional pós-pandêmico



2020', o que possibilitou o meu estudo na área e chegar ao desafio do meu tema e do produto.

Nesse intuito, já tendo conhecimento do meu apreço pela justiça e de fomentar, ainda mais, as questões do olhar criativo, na percepção de novas propostas de aprendizagem, ao abraçar a minha formação e as minhas condutas éticas, encontrei, no produto deste documento, a chave para isso.

Após perpassar pela jornada da minha identidade profissional, entrelaçando o curso do Direito com a formação de professores, acentuo a importância do movimento *maker* para a prática pedagógica jurídica, em que o ensinar e o aprender reforçam a reflexão sobre a prática e os estudos nas teorias educacionais. Nesse contexto, firmo a minha caminhada com a tese intitulada: '**Prática pedagógica *maker* no contexto docente pós-pandêmico do ensino jurídico**'.

## 1. INTRODUÇÃO

A partir da experiência em docência do pesquisador, nada mais que sua pesquisa doutoral seja um ponto de impacto na otimização do Ensino Jurídico (EJ), não apenas para si, mas para os profissionais da área, pois, segundo Freire Neto e Lima (2019, p. 305), “o Direito nasce como algo intrínseco à organização social, assim, traz consigo características da vida”.

Assim, ao focar o EJ no Brasil, este estudo começa destacando as diretrizes atuais do curso de Direito estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC), por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), para o curso de graduação em Direito, que foram atualizadas em 2018 e que demarcam a carga horária mínima do curso de Direito, a qual deve ser de 3.700 horas distribuídas em, ao menos, cinco anos. A estrutura curricular básica deve contemplar conteúdos nas áreas do Direito público, privado, internacional e interdisciplinar, bem como atividades complementares obrigatórias e estágio supervisionado.

É importante enfatizar que são uma referência para as instituições de Ensino Superior (ES), as quais têm autonomia para definir seus próprios currículos, desde que respeitem as competências e habilidades estabelecidas pelo MEC.

Essas diretrizes postulam as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes durante o curso, bem como a estrutura curricular básica a ser seguida pelas instituições de ES. Dentre elas, determinadas pelas DCN para o curso de Direito, é possível destacar 6 (seis), conforme expostas na Figura 1 e transcritas na sequência:

**Figura 1:** DCN – Curso de Direito



**Fonte:** o autor (2023).

- Compreensão e aplicação do ordenamento jurídico e das normas que regem a sociedade.

- Análise crítica e reflexiva da realidade social e das relações humanas.

- Desenvolvimento da capacidade de argumentação, negociação e mediação.

- Conhecimento e aplicação de métodos e técnicas de pesquisa e de elaboração de trabalhos acadêmicos.

- Domínio da língua portuguesa e de, pelo menos, uma língua estrangeira.

- Atuação em equipe e em projetos interdisciplinares.

Nesse sentido, o ensino do Direito também pode incluir experiências práticas, como estágios em escritórios de advocacia, tribunais e outras instituições jurídicas. Essas experiências permitem aos estudantes aplicar os conceitos teóricos que aprenderam em sala de aula na prática, ressaltando a diferenciação entre assistência e assessoria jurídica, estas como constitutivas de uma formação jurídica orientada e para a efetivação da profissionalidade, pois se cumpre o Artigo 16, proveniente do Decreto nº 5.773. O referido artigo é transcrito a seguir.

Art. 16. O plano de desenvolvimento institucional deverá conter, pelo menos, os seguintes elementos: IV - organização didático-pedagógica da instituição, com a indicação de número de turmas previstas por curso, número de alunos por turma, locais e turnos de funcionamento e eventuais inovações consideradas significativas, especialmente quanto a flexibilidade dos componentes curriculares, oportunidades diferenciadas de integralização do curso, atividades práticas e estágios, desenvolvimento de materiais pedagógicos e incorporação de avanços tecnológicos (BRASIL, 2006, *on-line*).

Logo, vê-se que é importante que os cursos de Direito sejam atualizados regularmente para refletir as mudanças na legislação e na prática jurídica. Além disso, é essencial que os cursos de Direito incorporem perspectivas críticas e reflexivas sobre a lei e sua aplicação na sociedade, incluindo questões de justiça social, igualdade e diversidade (PESSOA<sup>1</sup>, 2022).

Afinal, segundo o Conselho Nacional de Justiça (CNJ),

[...] no intuito de fomentar o despertar de suas aptidões pessoais, além do total desenvolvimento de sua capacitação e qualificação profissional, preparando-o, adequadamente, para a competitividade inerente ao mercado de trabalho (PESSOA, 2022, p. 76).

---

<sup>1</sup> Em: "Democratizando o acesso à Justiça": 2022 / Conselho Nacional de Justiça.

Portanto, o ensino é fundamental para a formação de profissionais qualificados e éticos que possam contribuir para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa.

Ainda nessa lógica de equidade, tem-se de ponderar que, perante as constantes modificações sofridas por nossa sociedade no decorrer do tempo, dentre elas, o desenvolvimento de tecnologias (REIS-SANTOS; BRAGA, 2022) e o aprimoramento de um modo de pensar menos autoritário e pouco regrado, os agentes educacionais e a escola, de uma maneira geral, vivenciam um processo de mudança. Esse fato tem se tornado um ponto de dificuldade e insegurança entre professores e agentes escolares de forma global, configurando-se em um modo de comprometimento do processo de aprendizagem.

Nessa perspectiva, este estudo lembra as bases descritas por Avdeev *et al.* (2019), quando detalham que o estudo com tecnologia se torna, talvez, uma impactante base metodológica no que se refere à educação e ao Direito, apontando condições de superação do niilismo educacional.

É da natureza da área do Direito ficar atrás da inovação, mas acreditam os autores que a ideia por trás da tecnologia também fecha essa lacuna, regulando a indústria nas mais diferentes áreas, de modo a controlar tecnologias emergentes e tornar o mundo digital mais seguro para todos.

Sob essa lógica, nota-se que ainda existe um largo caminho para trilhar sobre as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como base de empoderamento para lidar com alguns dos problemas do ensino jurídico junto à relação professor/aluno-transformações sociais-impactos profissionais.

Nesse âmbito, explorar-se-á, no presente estudo, o porquê e como a tecnologia pode – ou não – ser essencial para os docentes jurídicos do século XXI, isto é, se pode impulsionar e reinventar suas funções, tornando-se facilitadores e especialistas em tecnologia. Esta pesquisa se justifica perante os seguintes pontos:

- a importância de se pensar a prática pedagógica do professor em sala de aula no Ensino Superior de Direito;
- cenário presencial/não presencial/*on-line*.

Assim, observando as questões atuais da tecnologização do processo educacional e da sua integração pedagógica ao conhecimento jurídico, verificam-se bases benéficas para a sociedade e atividade profissional.

Afinal, não é de hoje que a tecnologia tem desempenhado um papel cada vez mais importante no processo educacional e na integração pedagógica do conhecimento jurídico, pois

[...] ao fazer uso de TIC, os alunos percebem a possibilidade de encontrar elementos para a construção de um conhecimento crítico com criatividade, ao encontro com o ideal da própria Filosofia, compreendendo que a leitura crítica de mundo pode ser utilizada independentemente dos recursos disponíveis (WUNSCH; STODULNY, 2018, p. 162).

Por meio da tecnologia, os professores podem oferecer aos alunos acesso a uma variedade de recursos educacionais, incluindo vídeos, áudios, jogos educacionais, *e-books* e outras ferramentas interativas que ajudam a tornar o processo de aprendizagem mais interessante e engajador. Com essas ferramentas, é possível obter bases “[...] essenciais ao aprendizado, o que demonstra a necessidade de políticas públicas direcionadas à intervenção por meio do uso de tecnologias para promover a igualdade” (LIMA; SACRAMENTO; COSTA NETO, 2022, p. 15).

Na área jurídica, para Wunsch, Stodulny e Costa Neto (2022), a tecnologia pode ser utilizada para disponibilizar conteúdo *on-line*, como vídeos e áudios de palestras, seminários e debates, que podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar. Além disso, os alunos podem usar tecnologias de aprendizagem adaptativa para personalizar o seu próprio processo de aprendizagem, de acordo com as suas necessidades e objetivos individuais.

Afinal, segundo Cruz e Darcanchy (2019, p. 476), a utilização de tecnologias digitais tem sido capaz de “[...] representar adequadamente toda a complexidade envolvida no Direito e, mais especificamente, uma decisão legal”. A propósito, a formalidade pode ser um modelo conceitual profundo o suficiente para representar objetos de uma maneira flexível e natural.

Outra forma pela qual a tecnologia pode ser utilizada na integração pedagógica do conhecimento jurídico é por intermédio do uso de jogos educacionais, simulações e outras ferramentas interativas que ajudam a tornar o aprendizado mais prático e aplicável à realidade. Isso pode incluir jogos de simulação que permitem que os alunos interpretem papéis, como advogados ou juízes em casos hipotéticos, ou plataformas de aprendizagem baseadas em projetos que envolvem a resolução de problemas reais.

Outrossim, a tecnologia ampara a promover a colaboração e a comunicação entre os alunos, permitindo que eles trabalhem em equipe para resolver problemas e desenvolver habilidades sociais (COSTA FILHO, 2022). As plataformas de aprendizagem colaborativa, como fóruns de discussão *on-line*, e plataformas de compartilhamento de recursos podem ajudar a criar uma comunidade de aprendizagem mais engajada e interativa.

Logo, a tecnologia constitui uma ferramenta para melhorar o processo educacional e integrar o conhecimento jurídico ao ensino. Com a tecnologia adequada, os professores conseguem criar um ambiente de aprendizagem mais envolvente, prático e colaborativo, ajudando os alunos a adquirirem as habilidades e conhecimentos necessários para ter sucesso em suas carreiras jurídicas (WUNSCH; STODULNY; COSTA NETO, 2022).

Ao levar em consideração o foco das instituições de ensino na formação de profissionais da área, e pensando em qual metodologia do conhecimento jurídico deve ser focada sobre as reais necessidades dos graduados para desempenhar, adequadamente, suas funções na observância das especificidades sociais, a problemática emergente para este estudo é: **no cenário do ensino jurídico atual, como a máxima do “faça você mesmo” pode possibilitar maior interação professor-estudante-conteúdo nas estruturas de aprendizagem, de avaliação e empoderamento para os futuros profissionais desta sociedade da segunda década do século XXI?**

Portanto, fundamenta-se na hipótese sobre o incentivo à criatividade, ao debate e à produção de novas ferramentas e produtos. Sobre tal prática, o objetivo central posto é **desenvolver e apresentar uma proposta de integração da aprendizagem *maker* para pensar uma (re)estruturação de cursos e de formação de professores da área jurídica.**

Para tanto, os objetivos específicos circundam em torno de:

- organizar uma Revisão Sistemática de Literatura sobre a prática do docente da área jurídica, com recorte temporal pós-março de 2020;
- encontrar ponto de intersecção acerca da prática do docente universitário e a utilização de metodologias ativas em prol da comunicação, da colaboração, da criatividade e da criticidade, com destaque para a base *maker*;
- desenvolver e validar um curso de formação de professor da área jurídica com base na abordagem *maker*.

Para iniciar esta pesquisa, foi necessário entender que um novo cenário estava surgindo nos espaços de aprendizagem, com destaque para o cenário pós-março de 2020, com os isolamentos da covid-19, visando a uma maior integração com ajuda da inovação de qualidade no âmbito educacional.

Diante desse fato, este trabalho foi estruturado em três grandes etapas, as quais são apresentadas na sequência.

**Etapa I – Revisão Sistemática de Literatura (RSL):** por meio da coleta de dados em informações existentes sobre a relação do professor do Direito com as inovações, deu-se expressão à cultura *maker*.

Pesquisar em repositórios digitais pode preservar as informações dentro do sistema para “integrar as problemáticas e soluções técnicas referentes à preservação, autenticidade da informação digital, que se faz sentido guardar tendo em vista o seu acesso ao público em diferentes locais” (CORUJO, 2014, p. 54).

Vale ressaltar que os repositórios digitais agregam diversas tipologias de informação, que,

[...] geralmente, hospedam uma coleção de documentos de pesquisa (pré-prints e pós-prints), embora possam incluir relatórios técnicos, manuscritos, dados, vídeos e imagens, além de conter dados administrativos de apoio à instituição, como arquivo local de documentação, teses, dissertações, livros e outros (BOSO, 2011, p. 35).

Já Creswell (2007) lembra que, após a coleta dos dados de interesse, o que ganha visibilidade é a maneira como eles são analisados, de modo a comparar a evidência que fornecem com a de outras pesquisas semelhantes.

No interior dessa etapa, colocou-se em prática a sintetização no campo da pesquisa. Dentro de diversos repositórios, encontramos vários trabalhos com foco e estudos sobre a cultura *maker*, as suas manifestações, em particular, aquelas relacionadas à educação.

Ao seguir essa temática, foi eliminado da pesquisa todo o material quantificado que não fazia menção ao ensino jurídico, foco principal, e se ratifica: - por temática: “*Maker + Higher Education + Law Education*” (inglês) e “*Maker + Educação Superior + Ensino do Direito/Jurídico*” (português); - por data e ano de publicação: não foram considerados materiais publicados no período anterior ao ano de 2020, tendo em conta os últimos dois anos (pós-março de 2020) em diferentes repositórios de

pesquisa; - por pesquisa nas seguintes bases de dados de difusão científica: Eric, Redalyc, Latindex, RCAAP, B-on, SciELO e CAPES.

A partir disso, construiu-se a *String* de busca, por meio da combinação das palavras-chave e de seus sinônimos, usando operadores lógicos (OU) entre os sinônimos identificados e o operador (E) entre as palavras-chave. Como resultado, a seguinte *String* de busca foi utilizada na RSL:

*String* = (“*maker culture*” OR “*movement maker*” OR “*maker movement*” OR “*maker activity*” OR “*maker activities*” OR “*space maker*” OR “*makerspace*” OR “*maker space*” OR “*do it yourself*” OR “*fab lab*” OR “*fablab*” OR “*fabrication laboratory*” OR “*fabrication laboratories*”) AND (“*education*” OR “*teaching*” OR “*learning*”).

Na montagem das frases: *Maker Activity and Law Education*, *Maker Activity and Higher Education*, *Pedagogical Innovation and Higher Education* and *Law Education*.

**Etapa II – Projeto pedagógico envolvendo as linhas do ensino jurídico e considerando estruturas inovadoras e sustentáveis para a prática dos docentes e para a formação dos futuros profissionais da área**, as quais foram encontradas na Etapa I.

Logo, conhecer as especificidades regionais da área jurídica no Brasil foi fundamental para os profissionais que desejam atuar em diferentes regiões do país, permitindo uma adaptação mais eficiente e uma melhor compreensão das particularidades locais.

**Etapa III – Validação do projeto por dois grupos de profissionais:** (i) 10 professores de Direito, sendo dois de cada região do Brasil, com o intuito de (re)conhecer as especificidades da área nas diferentes especificidades regionais do país; (ii) 5 especialistas/pesquisadores da área de ensino *maker* na Educação Superior.

A presente estrutura se deu por meio da concepção de que a área jurídica no Brasil apresenta diferentes especificidades regionais, que podem ser influenciadas por fatores, como a cultura, a economia e as tradições jurídicas locais.

A Etapa I permitiu conhecer essas especificidades, sendo fundamental para os profissionais que desejam atuar em diferentes regiões do país, uma vez que podem afetar a prática jurídica e a interpretação da lei, conforme já descrito por Andrade *et al.* (2022, p. 1), que, mesmo com foco na área da saúde, trouxeram o norte desta base da pesquisa, quando afirmam que “a regionalização é um dos grandes desafios



enfrentados, possibilitando a estruturação de uma escala regional potencializadora dos territórios”.

Ao analisar a História do Ensino no Brasil, a partir das publicações de Zimmermann (2014) e Souza Junior, Mazzafera e Araújo (2022), em confronto com as bases de *sites* como “senado.leg.br; jusbrasil.com.br e investidura.com.br”<sup>2</sup>, é possível verificar algumas especificidades que justificam a regionalização como pressuposto de ensino da área, conforme exhibe o Quadro 1:

**Quadro 1:** Características do Direito/Região

	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Norte</b>	<b>Nordeste</b>
<b>Região/Característica</b>	Advocacia empresarial é mais presente nessa região, sendo comum a atuação de escritórios especializados em Direito Empresarial e Tributário.	Presença de grandes escritórios especializados em diferentes áreas do Direito.	Destaca-se na prática do Direito Digital e na utilização de tecnologias para a resolução de conflitos.	Advocacia pública é mais presente nessa região, com a presença de órgãos, como a Defensoria Pública da União e o Ministério Público Federal.	Marcado pela forte presença de juizados especiais e pela prática de conciliação, que valoriza a resolução de conflitos por meio de acordos extrajudiciais.
	A tradição jurídica é influenciada pelo Direito Alemão.	Concentra a maior parte dos escritórios de advocacia do país, e o perfil da prática jurídica é mais técnico e formal.	A presença do agronegócio e do setor de mineração tem impulsionado a demanda por advogados especializados em Direito Ambiental e Agrário.	Apresenta uma grande diversidade cultural e étnica, e as demandas jurídicas são influenciadas por questões indígenas e ambientais.	As tradições jurídicas são influenciadas pelo Direito Português e pelo Direito Canônico, tendo como características marcantes a oralidade e a informalidade.

**Fonte:** o autor (2023).

Logo, o *design* metodológico da presente pesquisa está organizado, conforme demonstrado no Quadro 2:

<sup>2</sup> Confronto realizado em março de 2023.

**Quadro 2:** Metodologia da pesquisa

<b>Abordagem da pesquisa</b>	<b>Qualitativa</b>
Tipo de pesquisa quanto ao objetivo	Exploratória e descritiva
Procedimentos de pesquisa	Pesquisa documental e bibliográfica
Técnica de coleta de dados	Revisão Sistemática de Literatura e Validação Estrutural
Metodologia de análise de dados	Análise de conteúdo

**Fonte:** o autor (2023).

A categorização e análise dos resultados foi realizada por meio do escopo de Bardin (2011), consistindo em três fases principais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos.

Na fase de pré-análise, leu-se e organizou o material coletado, identificando os temas centrais, de maneira a formular as categorias emersas.

Na fase de exploração, analisou-se o material de forma sistemática, codificando as falas, as frequências e as unidades de significado em categorias. Por fim, na fase de tratamento dos resultados, foram interpretadas as categorias identificadas, relacionando-as à problemática e aos objetivos da pesquisa.

A partir dessa estrutura, foi possível ter padrões e temas em dados qualitativos, permitindo uma melhor experiência sobre as perspectivas dos dados bibliográficos e dos validadores empíricos em registros observacionais, ao levar em consideração que:

[...] acompanhando o mesmo ritmo de evolução social, o direito passou do momento jusnaturalista, o qual atribuía relevância para o aspecto subjetivo do indivíduo, que possuiria inclinações naturais de ordenação de condutas, para o tempo positivo, das leis postas, do ordenamento jurídico formalmente desenvolvido e delimitado, existente como um cânon. Qualquer situação só poderia ser analisada dentro dos limites já traçados (FREIRE NETO; LIMA, 2019, p. 316).

## 2. INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Antes de iniciar esta seção, é imprescindível a conceituação de inovação, a qual foi concebida por Schumpeter ao diferenciar invenção de inovação. Para Schumpeter (1982), a inovação se diferencia de invenção à medida que envolve uma transação comercial e gere riqueza em um produto novo ou existente.

Ainda, o ator postula que, tratando-se da inovação, esta é geradora de desenvolvimento econômico, uma vez que introduz um novo bem ou um novo método de produção e contribui para a abertura de novos mercados, gerando, pois, uma nova fonte de insumos ou estabelece uma nova organização, ao gerar uma posição privilegiada no mercado (PINTO; ZILBER, 2006).

Logo, pode-se considerar um conceito que se refere à criação, ao desenvolvimento e à implementação de novas ideias, processos, produtos ou serviços, que trazem valor e melhorias para a sociedade, mercado ou organização (SCHUMPETER, 1982), enquanto um processo contínuo de mudança e transformação que abarca a introdução de algo novo, diferente ou que melhora em relação ao que já existe.

A inovação pode ocorrer em diversas áreas, como tecnologia, negócios, ciência, cultura e educação, e é um elemento chave para o progresso econômico, social e ambiental. Muitos autores contribuíram para o estudo e entendimento da inovação. Postula-se, então, pontos destacados nesta tese no Quadro 3:

**Quadro 3:** Sistematização de conceitos para inovação

<b>Autores</b>	<b>Conceito</b>
Drucker (1985)	A inovação é um processo sistemático que envolve não apenas a criação de novas tecnologias, mas também a exploração de novos modelos de negócios e novas formas de organizar e gerir empresas.
Schumpeter (1982)	Diferencia invenção de inovação.
Von Hippel (1988)	A inovação deve ser vista como um processo colaborativo, em que os usuários finais desempenham um papel fundamental na criação e no desenvolvimento de novos produtos e serviços.
Christensen (1997)	A inovação é a chave para a sobrevivência das empresas em um ambiente de mudanças constantes. Popularizou o termo “inovação disruptiva”, que se refere a uma inovação que cria um mercado e desloca os produtos e serviços existentes.
Pennings (1998)	A inovação é entendida como algo novo para o indivíduo ou outra entidade que a adota.

Chesbrough (2003)	A inovação deve ser vista como um processo aberto, em que as empresas devem buscar colaboração externa para acelerar o desenvolvimento de novas ideias.
Tidd, Bessant e Pavitt (2005)	A inovação é entendida como um processo que visa a transformar uma oportunidade em novas ideias, de modo a colocá-las em prática de forma ampla.
Oslo (2005)	A inovação tecnológica em produto passa a assumir duas formas: uma em produtos tecnologicamente novos e a outra em produtos tecnologicamente aprimorados.

Fonte: o autor (2023).

Para essa base, lembrem-se de dois conceitos que se tornam relevantes para a reflexão:

- tecnologia de ponta não é apenas um conjunto de instrumentos e técnicas, mas um processo histórico e cultural que está profundamente interligado com as relações sociais e os valores de uma sociedade. Por meio desse argumento, verifica-se que as tecnologias são frequentemente vistas como soluções universais para problemas sociais e culturais, porém a sua implementação pode gerar novos problemas e desafios;

- indústria cultural, que se refere à produção em massa de bens culturais, como música, cinema, televisão e literatura, que são produzidos e distribuídos de forma padronizada e homogênea para um público amplo. Argumenta-se que a indústria cultural contribui para a homogeneização cultural e para a criação de um padrão estético e comportamental que pode limitar a criatividade e a diversidade cultural.

Assim, nas relações entre tecnologia, cultura e comunicação, o termo inovação, que tem como origem o latim *innovare*, que significa fazer algo novo, vem como ponto de intensa relevância para análise à temática proposta para este estudo.

Para os autores Tidd, Bessant e Pavitt (2005), a inovação deve ser entendida como um processo que visa a transformar uma oportunidade em novas ideias, de modo a colocá-las em prática de forma ampla. Ainda de acordo com esses autores, a inovação é o ato ou efeito de inovar, ou seja: tornar algo novo, de maneira a renovar ou introduzir uma novidade, o que distingue inovar de inventar.

Deve-se considerar que o conceito de inovação caminha ladeado pela tecnologia, sem se obrigar a criar ou lançar um produto tecnologicamente novo, o que seria uma inovação radical. A inovação pode fazer mudanças em pequenas escalas em produtos já existentes, tecnologias já usadas, e caracterizar, assim, uma melhoria gradativa denominada inovação incremental, concebendo-a:

[...] como um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de um certo produto podem ser classificadas como inovação (XAVIER, 2013 *apud* BATTESTIN; NOGARO, 2016, p. 362).

A inovação pode ser entendida como a adoção de uma ideia, a qual, para Pennings (1998), é tida como nova para o indivíduo ou outra entidade que a adota. Nesse sentido, estão inclusos novos produtos ou serviços, novas tecnologias para produzir ou entregar o produto ou serviço e novos procedimentos, sistemas e arranjos sociais.

Importante salientar que o processo de inovação também inclui busca e descoberta, bem como experimentação, com vistas ao desenvolvimento, à criatividade para imitação e adoção de novos produtos, às habilidades para novos processos de produção e novas formas organizacionais. É assim que resta um alerta para o fato de que a inovação pode assumir várias formas, o que não obriga que não seja necessário inventar algo novo (SCHUMPETER, 1982). Usa-se como exemplo o fato de que se pode submeter uma ideia já existente a uma nova forma de realizá-la ou a uma nova situação.

Logo, a inovação se assume de diversas formas que não sejam, necessariamente, uma invenção, mas a maneira de aplicar algo, em determinado contexto, fazendo sentido de sua realização e possibilitando o acesso ao conhecimento conduzido.

Nesse ponto, Masetto (2004, p. 197) compartilha a sua ideia:

Considerando minha experiência de quarenta anos de docência e pesquisa sobre ensino na universidade, levanto algumas reflexões visando contribuir para o debate atual sobre o tema, a partir do conceito de inovação na educação superior, entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior.

O autor, nesse contexto, abordou a questão da inovação em âmbito educacional e, nesse direcionamento, há evidências de barreiras na aplicabilidade da

inovação em toda a sua história, sendo o enraizamento forte do tradicionalismo nas estruturas gerenciais e/ou na formação e gestão profissional.

Por conseguinte, o espaço da sala de aula se configura por outros parâmetros, não necessitando de cadeiras enfileiradas, mas de um gerenciamento de oportunidades criativas, de trocas de informações, do saber fazer, do diálogo.

Nessa perspectiva, não é só o físico que importa, mas as condições necessárias para a dinamicidade da aula como planejada, incluindo tanto a formação profissional quanto os instrumentos apropriados para se chegar aos objetivos.

Diante disso, tem-se o delineamento para as considerações da Inovação no Ensino Superior no Quadro 4:

**Quadro 4:** Inovação na Educação

<b>Autores</b>	<b>Conceitos</b>
Rogers (1983)	Comunicação, difusão e inovação.
Maia e Meirlles (2003)	Diálogo entre docente e discente.
Zabalza (2004)	Aprendizagem, novas tecnologias e contextos.
Jonassen (2007)	TIC como “ferramentas cognitivas” valiosas enquanto inovações na Educação Superior.
Rodrigues e Peres (2008)	TIC, metodologias de ensino, transformação de conteúdo.
Vaniel, Heckler e Araújo (2011)	Conhecimento em diferentes formas.

**Fonte:** o autor (2023).

As crenças da prática docente formam raízes que exercem influência no olhar para as questões de tecnologias, de ambientes inovadores, de criar e projetar com ferramentas tecnológicas causando, por vezes, resistência na usabilidade da tecnologia entrelaçada com o exercício profissional.

Nessa dimensão, há de se ponderar sobre os desafios educativos no cenário pós-março de 2020, a aprendizagem significativa, a formação continuada, o saber fazer e tornar a aula um espaço aberto de diálogo, com propostas inovadoras de acesso ao conhecimento.

Para Schumpeter (1982), a inovação é a força motriz do crescimento econômico. Ele cunhou o termo “destruição criativa”, que se refere ao processo em que a inovação destrói a estrutura econômica existente para se criar uma nova.

Esses conceitos constituem a sistematização das considerações no que tange ao delineamento nas questões referentes à inovação de maneira mais abrangente, porém, ao se estruturar nos arranjos educacionais do Ensino Superior, tem-se o impacto da implantação das mídias digitais na prática docente.

Assim, a inovação também é notada ao se estabelecer uma comunicação entre indivíduos ou grupos que colaboram diante das mudanças sociais, como a “revolução” no (re)planejar da prática pedagógica no cenário pós-março de 2020.

Para isso, faz-se necessário mencionar que muitos dos aplicativos que foram acessados durante a pandemia não eram usados em âmbito educacional e havia a resistência docente firmando a condição do fazer tradicional para gerenciar as questões emergentes (ECCARD *et al.*, 2021). Nesse intuito, a formação continuada evidenciou a importância da sua dinâmica operacional entre teoria e prática, para que esse diálogo fosse mantido.

Nesse contexto, também foram observadas as fragilidades sociais e econômicas, de questões de acesso à internet, aparelhos modernos e estrutura mínima para a realização de atividades não presenciais, resultando em um olhar para a socialização e comportamentos pessoais, ao requerer medidas de acolhimento ofertadas pelas instituições de ensino; afinal, o aprender, a aquisição de conhecimento, é um conjunto de significado e ressignificado ao vivenciar as dimensões cognitivas e afetivas.

Aos olhos de um usuário, uma inovação é qualquer ideia ou produto percebido pelo consumidor potencial como sendo algo novo. A inovação é uma atividade coletiva que ocorre com o passar do tempo e com revisão contínua dos alicerces cognitivos e compartilhados dos participantes (JELINEK, 1997).

Para Drucker (1985), a inovação pode ser introduzida por meio de mudanças capazes de criar melhorias de desempenho organizacional, o que pode acontecer, de modo básico, de duas maneiras: a inovação na forma de mudanças em produtos e serviços; e a inovação na forma como o produto ou os serviços passam a ser produzidos ou oferecidos (TIDD; BESSANT; PAVITT, 2005).

Nessa senda, temos a definição sobre inovação tecnológica, que é dada pelo Manual de Oslo (OECD, 2005), o qual estabelece que a inovação tecnológica em produto pode assumir duas formas: uma em produtos tecnologicamente novos – nos quais as características ou os usos pretendidos se diferem das características ou dos usos dos produzidos anteriormente – e a outra em produtos tecnologicamente aprimorados – em que um produto existente tem o seu desempenho melhorado significativamente ou aprimorado.

A inovação pode ocorrer de forma heterogênea, em diferentes níveis: a incremental, no nível mais básico, e a radical, no mais complexo (RISTOFF, 2017). A

inovação incremental é a mudança gradativa em produtos ou processos existentes que provoca melhorias ou novas versões, e a inovação radical envolve a introdução de novos produtos com desenvolvimento de novas tecnologias ou ideias que necessitem de qualificação de pessoal e de novos processos ou sistemas.

Dessa forma, a introdução de tecnologias pode ser entendida quando os níveis de inovação (MOREIRA, 2018) abrangem um novo produto/serviço ou processo – ou, até mesmo, novas formas de produção, oferta de serviços ou de feitura de processos.

É nesse entendimento que diversas pesquisas abordam a adoção e a inovação tecnológica e buscam compreender os fatores associados à aceitação das tecnologias na implantação e no uso no ambiente de trabalho educacional ou empresarial, além de analisar o uso ou a intenção dessas tecnologias (BELLONI, 2016). Essas pesquisas são relevantes na medida em que as decisões pelo uso de ferramentas tecnológicas impactam, diretamente, o resultado do trabalho.

O Ensino Superior diz respeito a todas as modalidades de ensino sob responsabilidade das universidades, envolvendo não apenas a graduação, mas também as pós-graduações *stricto* e *lato sensu*, bem como outras modalidades de ensino que visem à especialização, à atualização e ao aperfeiçoamento científico e cultural de profissionais, cientistas e professores de nível superior. Apesar de cada uma dessas modalidades de ensino ter suas especificidades, todas visam a formar profissionais aptos a compreender e intervir sobre a realidade social, transformando-a por meio de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas. Isso traz diversas exigências para aqueles responsáveis por gerir os processos de capacitação desses profissionais. Uma dessas exigências concerne à concepção de ensino-aprendizagem que orientará tais processos.

Sobre a aceitação das tecnologias, há uma relação entre inovação percebida e a taxa de adoção da inovação, que é chamada de Teoria da Difusão da Inovação. De acordo com Rogers (1983), a difusão pode ser considerada um tipo de mudança social, pois ocorre a comunicação da inovação por certos canais durante um período para membros de um sistema social. Quando a inovação é uma somatória de difundida e adotada, ocorrem certas consequências, e a mudança social acontece.

A adoção de uma inovação comporta indivíduos e grupos que decidem assumir uma determinada inovação como melhor ação disponível, mas que, albergada, pode se difundir ou não, o que ocorreu durante o período pandêmico e se manteve após ele. Houve a adoção de uma inovação, qual seja, a educação realizada de modo



remoto, que é baseada nas decisões de instituições particulares e públicas, quer elas oriundas de condutas coletivas, quer de autoridade, e a forma pela qual essa inovação foi adotada dependeu da percepção de seus atributos pelos usuários, sendo vastamente difundida e, hodiernamente, permanece no cenário social como um hábito que foi mantido e ainda será.

Durante o período de pandemia, inovações foram o ponto alto da necessidade. Lecionar de forma não presencial está longe de ser educação a distância, e as Instituições de Ensino, em sua maioria, não estavam preparadas ou aptas para tal realidade.

Esse cenário demonstrou a fragilidade da nossa sociedade e de nossos profissionais para momentos históricos nunca presenciados, bem como a capacidade de adaptação e boa vontade para superar, em nome da educação, toda essa calamidade social, além de viver um ensino – o qual não se sabia quanto tempo duraria, de forma não presencial –, valendo-se de cada uma das ferramentas que se detinham.

Talvez, o maior desafio enfrentado no que tange à formação continuada de professores universitários para o uso pedagógico das TIC no Ensino Superior seja, depois de incentivar a adesão voluntária a essa formação, levá-los a deslocarem o foco de suas ações pedagógicas da tecnologia em si mesma para os objetivos de aprendizagem que estruturam o seu fazer docente. São esses objetivos formativos que devem orientar a escolha das tecnologias, e não o contrário. Dessa forma, as tecnologias da informação e comunicação passaram a ser utilizadas como “ferramentas cognitivas” valiosas enquanto inovações na Educação Superior (JONASSEN, 2007).

Um dos fatores que influenciou o ensino, em todas as suas nuances, foi o uso das novas tecnologias, sendo estas fundamentais para a realidade social experimentada, não havendo, pois, um leque amplo de possibilidades que incluíssem a todos e cada um de modo homogêneo, já que as ferramentas disponíveis, quanto mais populares e didáticas, melhores são.

Ao tratar da inovação no Ensino Superior, ora no aspecto nacional, ora no internacional, é importante que as conceituações sejam bem introduzidas. É imprescindível, ainda, salientar que as inovações e tecnologias nem sempre estão disponíveis a todos, devendo haver

[...] a conscientização do risco de seu uso, como ocorre, só para citar um exemplo, no caso da socialização das tecnologias. Basta ver que os benefícios da tecnologia não são distribuídos igualmente aos membros da sociedade. A disponibilização desses benefícios dentro das instituições educativas privadas também é muito diferente daquele usual nas instituições públicas. [...] De toda forma, como a tecnologia não é distribuída igualmente, ela cria [...] um grupo de incluídos e um grupo de excluídos (MARTINS, 2019, p. 5).

A paralisação compulsória em todos os setores da sociedade trouxe, inevitavelmente, ao centro do debate educacional, o uso das tecnologias educacionais para a realização de atividades educacionais não presenciais. Contudo, diante da situação emergencial, Governos Estaduais e Municipais – no tocante ao Brasil, prescindindo da estrutura necessária para a prática de EaD – se depararam com a necessidade de concentrar esforços na preparação dos professores para o desenvolvimento de situações de aprendizagem remota.

A educação remota, em geral, foi sendo mediada pelo uso das tecnologias. Diante disso, foi demandada, por parte dos docentes das instituições de ensino de toda parte, a capacidade de experimentar, inovar, sistematizar esse conhecimento e avaliar o processo de aprendizagem de seus alunos. A busca por fazer o melhor possível com o uso das ferramentas virtuais – que, para muitos, era até então desconhecidas – foi o maior desafio.

A exemplo de países, como a China – que comporta uma estrutura robusta de acesso à internet e às tecnologias nos mais diferentes dispositivos –, instituições de ensino públicas e privadas adotaram o sistema de atividades *on-line*. Após noventa dias de enfrentamento ao vírus, em alguns distritos, foi retomado o ensino presencial, com fortes medidas de prevenção ao contágio, mas, geralmente, professores seguiram suas atividades sem a reabertura das instituições de ensino.

Ainda no que tange ao ensino chinês, foi lançada uma plataforma nacional de aprendizagem, com conteúdo dividido em vários módulos, a exemplo da educação moral, educação para prevenção de epidemias, educação para temas especiais, aprendizado curricular, materiais didáticos eletrônicos e educação via cinema e televisão. Importante salientar que, na condição de primeiro país em enfrentamento do grande contágio pela covid-19, a China enfrentou trinta dias sem qualquer atividade educacional, até que fossem tomadas, enfim, iniciativas de ensino não presencial.

A situação gerada pela pandemia trouxe à baila questões já existentes no ensino presencial – necessidades e urgências, efetivamente. Tudo isso se agravou

nessa situação, que, ademais, antecipou outras, demonstrando a imprescindibilidade de um investimento massivo e urgente, em estrutura física e pessoal, tanto no professor quanto no aluno, a fim de que possamos honrar o processo educacional e a formação intelectual prevista, no Brasil, na Constituição Federal (BRASIL, 1988).

A pandemia trouxe à tona, também, de forma bastante exposta, a necessidade de formação docente para esse “reinventar da instituição de ensino” a que pertence, uma vez posta, de forma que nos parece incontornável. Ficou clara a necessidade de, finalmente, serem modificadas as práticas pedagógicas, promovendo um ensino ativo – cuja expressão, apesar de repisada, não encontra aplicabilidade efetiva na maior parte dos sistemas educacionais ao redor do mundo – e tornando a pedagogia usuária ativa e indutora das tecnologias.

Entendemos que os atos de assentir a essas mudanças não significam aderir à ideia da substituição das instituições de ensino por plataformas EaD. Mesmo porque, sem dúvida, outra lição desse momento de isolamento é a de que a mobilização de tecnologias para as aprendizagens em instituição educacional exige a presença ativa, constante e competente do professor.

Ademais, mais do que nunca, é inegável que a interação constitui um ponto primordial das relações de ensino-aprendizagem e que a instituição de ensino, muito mais do que um espaço onde se depositam textos inertes aos estudantes, é um espaço de atuação autônoma e coletiva, de vivências e interação, de relacionamento com o outro de forma física, presencial e humana, mas também uma instância na qual as tecnologias podem e devem cumprir com o importante papel de apoio dos processos de ensino e de aprendizagem.

Isso tudo ocorre porque o processo de aprendizagem é coletivo, conta com a curiosidade e disposições mútuas, com a liberdade e interação que as pessoas precisam ter para aprender. A instituição de ensino é muito mais do que aprender por si mesma. Transcende a posição de espaço de aprendizagem: é uma comunidade onde os professores e alunos se relacionam, interagem e aprendem mutuamente, por meio do contato pessoal, das experiências vivenciadas no coletivo, das confidências, do relacionamento.

É fato que as pessoas que têm um bom relacionamento na instituição de ensino, inevitavelmente, aprendem melhor na sala de aula. Os professores sabem disso e, agora, comprovou-se pela crise pandêmica que necessitou tanto de investimento intelectual para ressignificar a inserção social em contato presencial.

Para os gestores das Instituições de Ensino, um dos grandes desafios conhecidos do ensino remoto no período pandêmico foi como capacitar os docentes (com as mais variadas características intelectuais e sociais), já que muitos deles nunca tinham utilizado as ferramentas digitais como objeto pedagógico para ministrar aula. Uma grande parte desses profissionais de educação já tem muitos anos em sala de aula na modalidade presencial. No entanto, nunca houve a necessidade de fazer o uso das tecnologias da informação. Com a pandemia, porém, foi necessário utilizar o ensino remoto, por determinação das Legislações Educacionais, para manter o distanciamento, evitando, com isso, a contaminação e disseminação do vírus, conforme orientação dos órgãos de saúde nacional e internacional.

Além disso, diante do desafio de alcance e manutenção do engajamento dos estudantes durante o regime especial de atividades, bem como de promoção do uso correto das plataformas digitais, para o alcance da aprendizagem significativa, quebrou-se o mito de que os estudantes dessa geração são nativos que dominam, com destreza, qualquer tipo de tecnologia. Restou evidenciado que não temos angariado êxito na tarefa de preparar nossos alunos para que sejam aprendizes e estabeleçam uma relação ativa e investigativa com o conhecimento, tampouco para que usem as tecnologias para essa finalidade.

Logo, há, também, uma reflexão provocada pela percepção da importância dessa motivação para os processos de aprendizagem e de ensino. O período de atividades educacionais em casa evidenciou que a aprendizagem, além de envolver planejamento e mediação competente de um profissional com formação para tanto, o que, por si só, já é tarefa difícil, envolve a capacidade de motivar os estudantes para que se engajem aos processos de aprendizagem.

O contágio pela covid-19 foi promotor de uma crise mundial nos diversos campos, ocasionando mortes, desempregos e instabilidade social. Além disso, restou evidente que a proclamada educação como direito de todos ainda está longe de ser um direito efetivado, existindo, nos diferentes países, de forma mais ou menos acentuada, um abismo entre o direito anunciado e o direito efetivamente desfrutado.

No atual cenário da educação pedagógica do Ensino Superior, as TIC têm contribuído muito para a interação social e transformação do ambiente de estudo. É nesse novo contexto que as ferramentas utilizadas por alunos e professores se fazem presentes cada vez mais, tornando o ensino-aprendizado mais interativo dentro e fora da sala de aula. O uso das tecnologias modernas na Educação Superior tem sido um

grande diferencial para os gestores que empreenderam visando a melhorar o ensino-aprendizado.

O espaço de sala de aula está progressivamente sendo substituído por uma variedade de configurações e aplicações para se apoiar as atividades de aprendizagens contemporâneas com o uso das TIC, sejam elas por meio das plataformas sociais, técnicas, acadêmicas, educacionais, jogos eletrônicos, *web 2.0*, *e-mail*, fóruns, *chats* e *wiki*. A variação e a associação de diferentes TIC elevam as expectativas de melhor desempenho e satisfação de seu uso na Educação Superior. Uma das principais tarefas do ensino universitário contemporâneo é aprofundar os meios racionais e eficazes de ensino em uso em sala de aula.

A evolução das TIC e a sua utilização no ambiente de ensino-aprendizagem colocaram as escolas em uma nova fase da educação, em que o conhecimento pode ser explicitado de diferentes formas, proporcionando uma maior interação entre professor, estudante e o meio exterior (VANIEL; HECKLER; ARAÚJO, 2011).

De acordo com Rodrigues e Peres (2008, p. 1), as TIC podem ser entendidas como a “utilização das tecnologias da informática como veículo para transmissão, disseminação, transformação e criação de conteúdos que podem estar ou não associados a uma metodologia de ensino”.

O processo de ensino-aprendizagem deve estar aliado a uma gestão tecnológica catalisadora, uma vez que esta possibilita a interação e o diálogo entre docente e discente, com o intuito de transcender a troca de informação e transformá-la em um processo de construção e disseminação do conhecimento (MAIA; MEIRLLES, 2003). Considera-se que

[...] o objetivo da docência é melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos e aperfeiçoar a sua formação. Isso implica, sem dúvida, grandes esforços didáticos para adequar a organização dos cursos e métodos de ensino utilizados aos diferentes modos e estilos de aprendizagem dos alunos e aos seus diversos interesses profissionais, já que se trata de adultos. As estratégias às quais os estudantes recorrem para aprender, os problemas que vão enfrentar nesse processo, a forma como é afetada a aprendizagem pela incorporação das novas tecnologias ou pelas novas situações de aprendizagem (Ensino à distância, por exemplo), constituem elementos que permanecem ainda em uma zona relativamente desconhecida do conhecimento profissional. Porém os professores são levados a transitar em um contexto cada vez mais heterogêneo de estudantes, os quais têm diversos interesses, diversas motivações, capacidades e expectativas (ZABALZA, 2004, p. 189).

Essa perspectiva pedagógica tem sido utilizada por diversas instituições que têm o objetivo de investir em áreas educacionais, como no ensino, na pesquisa e na extensão. Tal tipo de investimento termina contribuindo para que os alunos se sintam mais seguros e confiantes de que o ensino-aprendizado está se evoluindo a cada dia, com a colaboração da inserção da tecnologia da informação e comunicação no Ensino Superior, além de favorecer a aprendizagem do aluno, ao propiciar a construção do conhecimento por intermédio de experiências.

A mudança, exigida pela pandemia, também pode ser um momento oportuno para alterar a própria concepção de ensino e das atividades dela resultantes: de um ensino tradicional, centrado no professor e na passagem de conteúdos, para um ensino centrado no estudante e em seu envolvimento mais ativo nas atividades de aprendizagem (ZHU; LIU, 2020), de modo a promover o desenvolvimento dos comportamentos profissionais requeridos. Em quaisquer universidades, há cientistas que atuam nas áreas relacionadas à educação, capacitados para ajudar no planejamento de uma concepção de Ensino Superior e para propor diretrizes pedagógicas emergenciais.

O docente, a fim de dinamizar suas aulas, no intuito de que os alunos aprendam o conteúdo programático fora do ambiente da Instituição de Ensino, de uma forma diferente e interessante, pode usar, a todo o momento, um leque de estratégias metodológicas. Dentre essas possibilidades, as TIC se encaixam perfeitamente, pois proporcionam uma troca de informações de diversas formas que podem levar ao conhecimento.

Em se tratando de sala de aula remota, as TIC são vistas como molas propulsoras e recursos dinâmicos para a educação, uma vez que, quando utilizadas de maneira correta pelos educadores e educandos, permitem intensificar a melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e fora dela. O uso das TIC no processo de ensino e aprendizagem estimula os alunos, permite a dinamização dos conteúdos e o desenvolvimento da autonomia e criatividade deles.

Essas tecnologias facilitam, também, as trocas interindividuais, levando o aluno a construir, com frequência, um conhecimento com base em relacionamento, pois favorecem o acesso a informações. A sociedade atual, dentro de uma nova normalidade, exige um cidadão mais criativo, com maior senso autônomo e cada vez mais atento às novidades e mudanças que ocorrem a todo tempo no mundo.

A introdução das TIC na Educação Superior ajuda significativamente nesse contexto, sendo vistas, então, como um benefício em se tratando dessa formação do cidadão contemporâneo.

De acordo com Maia e Meirlles (2003, *on-line*), o conhecimento será o capital de uma nova sociedade, uma vez que

[...] do mesmo modo que demandamos por mais bens materiais, nesta nova sociedade deveremos demandar por mais conhecimento. A sociedade da informação sintetiza o surgimento de um paradigma técnico/econômico, no qual a informação é o insumo central.

As universidades se tornam um instrumento indispensável para apoiar e replicar as mudanças na sociedade, bem como a parte crucial da inovação educativa envolverá não tão somente a formação de professores para a utilização das TIC, mas também a mudança no que tange ao paradigma educativo da sua prática docente, a fim de construir um modelo organizacional que lhes permita se adaptar ao seu ambiente complexo e mutável.

Importante é, também, frisar os princípios básicos adotados pela comunidade internacional na Conferência Mundial sobre a Educação Superior (CMES), ocorrida em Paris, no ano de 1998. A Educação Superior deveria “tirar todo benefício das novas tecnologias, em particular das novas tecnologias de informação cujo acesso deve ser o mais amplo possível no mundo inteiro” (COWEN; KAZAMIAS, 2012, p. 56).

Nesse rumo, o Plano Nacional de Educação – PNE –, com vigência entre 2014 e 2024 (BRASIL, 2014), faz referência às metas e estratégias que se utilizam dos meios e TIC no processo de ensino-aprendizagem, utilizando, inclusive, metodologias, recursos e tecnologias da Educação a Distância (EaD) apoiadas na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394 (BRASIL, 1996).

Alguns autores têm estudado a relação entre a EaD e a Educação Superior. Pontuam que é preciso pensar em relação aos seus impactos na qualidade do ensino e no processo de formação de professores, contribuindo para a democratização do acesso, por permitir que as pessoas que não têm disponibilidade para frequentar aulas presenciais possam estudar em horários flexíveis e em suas próprias casas.

No Brasil, um dos possíveis entraves à inovação para a educação está no modelo educacional que, na base, resiste há, pelo menos, dois séculos, embora essa temática venha sendo discutida há décadas. Nesse aspecto, buscamos em Saviani

(1995) que, na perspectiva filosófica da educação, analisa-se a concepção humanista predominante, pois

[...] a concepção “humanista”, seja na versão tradicional, seja na versão moderna, engloba um conjunto bastante grande de correntes que têm em comum o fato de derivarem a compreensão da Educação de uma determinada visão de homem. Segundo essas duas tendências, a Filosofia da Educação é algo sempre tributário de determinado “sistema filosófico” geral. A concepção “humanista” tradicional está marcada pela visão essencialista do homem. O homem é encarado como constituído por uma essência imutável, cabendo à educação conformar-se à essência humana. As mudanças são, pois, consideradas acidentais (SAVIANI, 1995, p. 19-20).

Assim, pensar na humanização é pensar na qualidade, a qual está relacionada a entender que a EaD: (i) não é uma educação de segunda categoria – é uma educação de primeira categoria, mas com características próprias; (ii) não é sinônimo de tecnologia – tecnologia é apenas um meio para o processo educacional; (iii) não é uma solução mágica, mas uma alternativa possível para atender às demandas de educação no país; (iv) é uma modalidade que não se caracteriza pela falta de contato entre os participantes, mas, sim, pela diversidade de canais de comunicação e interação que oferece.



### 3. ENSINO JURÍDICO NACIONAL PÓS-MARÇO DE 2020 – CONSERVAÇÕES E INOVAÇÕES

A partir do ano de 2020, surge uma situação muito adversa em todo o mundo, e o setor de educação é um dos campos mais afetados: o isolamento social ocasionado pela covid-19 (WUNSCH 21, 2021). As bases judiciárias se voltam para o *on-line*, em um acontecimento histórico. Nessas áreas, estávamos lidando com a situação no modo virtual em meio à pandemia.

Logo, questões e desafios na dispensação do ensino jurídico foram emersos. Tentativas de superação de frases como ‘a educação jurídica é uma educação em que uma pessoa deveria ter de ser pragmática’ atinge a natureza do ensino nessa área.

A lacuna criada entre a educação jurídica e a formação prática ficou evidenciada. A educação a distância, nesse sentido, ganha aliados, afinal há necessidade de mudanças induzidas pela tecnologia, bem como de técnicas de ensino inovadoras.

Há uma necessidade de ensinar não apenas o conhecimento do domínio, mas também as habilidades associadas à profissão e, mais importante, a atitude necessária para ter sucesso na profissão. Uma plataforma de *e-learning* precisa ser estabelecida por instituições legais para preencher a lacuna existente entre teoria e prática como uma substituta de todos os tempos para o aprendizado físico.

Os desafios para aprender e ensinar na área jurídica não são provenientes do tempo presente. Lembrem-se que os primórdios dos cursos de Direito se deram por meio das Academias de Direito de São Paulo e de Olinda, no ano de 1827, por D. Pedro I, com a lei que criava dois cursos de ciências jurídicas e sociais, promulgada em 11 de agosto de 1827. Nessa época, entretanto, ainda não se falava em “Faculdade de Direito”, sendo chamada de academia, visto que o curso superior era tido como algo elitizado e somente para famílias nobres, que, muitas vezes, iam para Portugal fazer a faculdade.

Para Figueiredo e Gomes (2012), as escolas criadas no Brasil, à época, para lecionar Direito, seriam uma maneira de controle por meio da criação de uma ideologia comum. Ainda segundo os autores, estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra que acompanharam as transformações liberais na Europa trouxeram as

mudanças ao Brasil, influenciando, de forma significativa, os movimentos intelectuais em construção no país.

Ao ser baixo o número de pessoas qualificadas, à época, para atuar no segmento jurídico, praticamente inexistente no país, entendeu-se como necessária a expansão dos cursos de Direito. Essa movimentação encontrou forças, também, na necessidade de romper o vínculo de dependência com Portugal e de profissionais aptos para a administração pública do país.

A expansão do curso jurídico era inescusável, ocasionando, portanto, a disponibilização do curso em outros estados do Brasil. A expansão ganhou força, assim como o curso e o reconhecimento da sua importância para a garantia do Direito.

Somente no ano de 1891 é que foram permitidas as fundações de novas universidades de Direito, descentralizando o curso e aumentando os alunos e a formação no Brasil. Esse período de liberalidade na expansão do ensino no país sustentava que a regulação para os profissionais seria a “seleção natural” feita pelo próprio mercado e suas demandas. Nota-se, nesse período, o início da massificação dos alunos e profissionais de Direito. As universidades, conforme assevera Siqueira (2000), eram “fábricas de bacharéis”.

No decorrer do tempo, mais universidades foram criadas, mais profissionais se formaram, e a concorrência passou a aumentar, bem como as exigências específicas do mercado de trabalho que buscam profissionais focados em obedecer a ordens e fazer o que lhes é requisitado.

Desde então, o curso de Direito permaneceu em intensa expansão no país, passando a ser presente em todos os seus estados, com numerosos profissionais formados anualmente, nem sempre qualificados como deveriam para atuar no mercado.

Aguiar (2004, p. 186) aduz que a

[...] experiência docente nos cursos jurídicos tem mostrado um fenômeno assustador: o desvanecimento do vigor, do interesse, da curiosidade e da indignação dos alunos, na razão direta de seu avanço no curso. No início, seus olhos brilham, sua curiosidade é aguda, suas antenas estão ligadas para o que acontece no mundo, chegando a assumir posições políticas transformadoras. Aos poucos, na medida em que galgam outros patamares do curso, passam a se ensimesmar, a perder seu afã transformador, abandonando a informalidade criativa e adotando uma indumentária padronizada, uma linguagem estandardizada, marcada por uma retórica ultrapassada, sendo seus sonhos abandonados e substituídos por desejos curtos de passar em

concursos ou pertencer a exitosas bancas de advogados para ganhar dinheiro e conquistar a tão decantada segurança burguesa. Seus olhos já não têm mais brilho, sua criatividade desapareceu como habilidade de urdir soluções novas, pressupostos diferentes e teorias transformadoras. Em suma, aquele jovem que entrou na universidade transformou-se, em poucos anos, em um velho precoce.

Nesse âmago, o caminho traçado pelo ensino jurídico e as contribuições dos movimentos ocorridos na Europa, derivando para a expansão do curso, foram permitidos com a implantação das Universidades de Direito, mediante o Quadro 5:

**Quadro 5:** Apontamentos da trajetória

<b>Autores</b>	<b>Apontamentos</b>
Figueiredo e Gomes (2012)	As escolas criadas no Brasil, à época, para lecionar Direito, seriam uma maneira de controle por meio da criação de uma ideologia comum.
Siqueira (2000)	Universidades como “fábricas de bacharéis”.
Aguiar (2004)	Experiência docente nos cursos jurídicos.

**Fonte:** o autor (2023).

Com a ampliação da oferta dos cursos de Direito, explanou-se a qualidade desses cursos em relação à quantidade e ao arcabouço teórico de aplicação da prática oferecida pelas instituições de ensino, sendo passíveis de designar profissionais aptos para o mercado de trabalho.

Afinal, a graduação como bacharel em Direito é uma das formações mais populares do Brasil, segundo dados estatísticos (SANTOS, 2022), configurando-se como um curso atrativo para um enlace financeiro.

Parte-se para um propósito de um cenário diferenciado com a chegada da pandemia da covid-19, postulando-se caminhos para outros tipos de oferta da graduação em Direito, o que derivaria de metodologias e perspectivas de ensino diferenciadas. Porém, a modalidade a distância na área de Direito só foi contemplada em decorrência da pandemia.

Esse fato descrito ocorreu, temporariamente, pela Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), que demarcava a substituição das aulas presenciais pelas virtuais. Todavia, aos olhares da área jurídica, questionava-se sobre a condição de validade dessas aulas na formação profissional.

A realidade atual do curso de Direito no Brasil é de inúmeros cursos em universidades públicas e particulares, e o curso passou a ser um dos mais populosos do país (SANTOS, 2022). Para Gentil (2021), o estudante passa a ser aprendiz e se

torna engessado ante o treinamento para apresentar as respostas esperadas pelo ambiente de trabalho e pela sociedade.

Ainda que, nessa expansão do curso jurídico, tenham surgido diversas faculdades ofertando a formação do profissional de Direito, ainda não era permitida a Educação a Distância (EaD) pelo MEC. A adaptação para a modalidade de ensino EaD seria economicamente muito viável, em termos financeiros, para as universidades, ao expandir o que já havia se tornado um empreendimento ante o grande número de pessoas interessadas nessa formação.

O isolamento social em decorrência da covid-19 acarretou impactos significativos na esfera profissional e pessoal dos indivíduos ao redor do mundo – e, no ambiente educacional, não foi diferente. Diante do fechamento das instituições de ensino, foram urgentes diversas adaptações para que fosse possível manter a rotina de aulas e atividades, visto que o isolamento se manteve por muito mais tempo do que o esperado.

Foi nesse sentido que ocorreu a edição da Portaria nº 343 (BRASIL, 2020a), dispondo sobre a substituição das aulas presenciais pelas aulas por meio de ferramentas digitais, bem como as avaliações. Na área jurídica, situação similar ocorreu: excepcionalmente, foi possível manter, por intermédio do sistema EaD, os cursos de Direito, dando continuidade ao ensino daqueles que viram as suas vidas paralisadas em decorrência da urgência mundial da pandemia.

Nesse quadro, foi permitida a aplicação do curso Bacharelado em Direito na modalidade virtual. Diversos juristas, entretanto, questionam a viabilidade de se aplicar o ensino de uma ciência social cuja interação de agentes educacionais é essencial para a formação do profissional nessa modalidade, visualizando o ensino EAD como uma forma de dizimar os espaços de aprendizagem e reflexão já limitados atualmente.

Foram muitos os questionamentos que surgiram em decorrência dessa adaptação, tanto em relação ao preparo dos professores para se adaptarem a essa modalidade de ensino quanto referente à condição dos alunos para se manterem conectados e dedicados ao ensino. A descoberta e o desenvolvimento de antigas e novas ferramentas de comunicação que poderiam ser aplicadas para o sistema EAD emergencial foram disseminados e se tornaram essenciais para o bom funcionamento do sistema educacional a ser aplicado.

Cilo, Carvalho e Vieira (2020, *on-line*) instigam que

[...] por trás da paralisação de parte da economia, há negócios e empresas que aceleram suas vendas e resultados. E as mudanças nos hábitos de consumo impostas pelo distanciamento social criam oportunidades para inovar e crescer. Um levantamento realizado pela Catho Educação mostra que houve, entre 21 de março e 6 de abril, um aumento de 68% em matrículas para cursos de ensino a distância (EaD) ou semipresenciais. Ainda de acordo com o levantamento, as primeiras semanas de isolamento já apontaram crescimento. Entre a semana de 3 e 20 de março, a plataforma já havia registrado acréscimo de 44% na procura por cursos à distância. Entre as disciplinas mais buscadas estão Administração, Gestão de RH, Biomedicina, Ciências Contábeis e Logística. “Além do baixo custo, em comparação aos modelos tradicionais de ensino, os cursos têm sua metodologia de enfoque maior na prática profissional, ideal para uma aprendizagem à distância”, garante Fernando Gaiofatto, diretor da Catho Educação. “No atual cenário, o ensino pode ser encarado também como oportunidade, não só de qualificação, mas também de adaptação às circunstâncias”, afirma. O mesmo levantamento constata que, assim como os trabalhadores, o mercado de trabalho está mais aberto em relação a candidatos com cursos à distância: 79% dos recrutadores participantes da pesquisa disseram que a formação EAD ou presencial deixaram de ser critério determinante de avaliação para recrutar profissionais.

No ano de 2020, ocorreram alterações por parte do Conselho Nacional de Educação, na Resolução CNE/CES nº 5 (BRASIL, 2018), que é a Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. Com a atual situação mundial da pandemia de covid-19, foram encontradas algumas necessidades de adequação do curso, de forma a abranger conteúdos que tragam para os egressos condições para se adequar ao mercado de trabalho ante as mudanças ocorridas nos últimos anos.

A Resolução instituiu três conteúdos obrigatórios para a formação técnico-jurídica, a saber: a Teoria Geral do Direito; o Direito Previdenciário; e a Mediação, Conciliação e Arbitragem. O seu foco, entretanto, equivale às competências, e não aos conteúdos, visando a um bom desempenho e à atualização das abordagens do desenvolvimento teórico fronteiro das diversas áreas que englobam o ensino. Não significa, portanto, indicar disciplinas específicas, mas, sim, a ampliação das finalidades das proposições anteriormente indicadas no Artigo 5º das DCN, bem como no que tange às práticas de comunicação e de informação, refletindo as novas tecnologias.

Isso porque o mercado de trabalho é diretamente afetado pelo surgimento das novas tecnologias e, com a ocorrência da pandemia e da urgência de adaptação dos

meios de trabalho e estudo já indicados no presente artigo, fez-se primordial que os egressos se preparassem para os novos desafios e as novas estruturas de trabalho que estão sendo diretamente impactadas em decorrência dos novos recursos tecnológicos que surgiram.

Ou seja, os profissionais precisam estar preparados para a nova forma de organização de trabalho, de atuação do Direito, aptos a interagir com toda a nova tecnologia que vem sendo aplicada e mantida após o ápice do período pandêmico. Arrisca-se a dizer que não há de se falar em exclusão de disciplinas relacionadas à tecnologia e às suas aplicações no mercado de trabalho em quaisquer áreas de estudo de Ensino Superior – e Fundamental.

Nesse sentido, frisa-se que a diretriz curricular da área de Direito, até dezembro de 2018, mencionava a tecnologia somente de forma genérica, ignorando questões mais aprofundadas, ao surgir apenas como uma sugestão o estudo de Direito Cibernético. Não havia um consenso quanto à necessidade da aplicação do mundo digital e tecnológico na educação dos estudantes da área jurídica, ainda que fosse, já à época, de fundamental importância para quaisquer profissões.

O Parecer CNE/CES nº 757 (BRASIL, 2020b) veio, portanto, trazer inclusões de perspectivas formativas complementares e de suma importância para os novos profissionais. Manteve-se o que antes estava determinado, com a inclusão do letramento digital, que objetiva a qualificação dos profissionais para a atuação e utilização dos sistemas dos Tribunais e Órgãos Públicos, de forma a acompanhar os atos, andamentos e controlar os processos eletrônicos a partir das ferramentas já utilizadas pelos referidos órgãos.

Ademais, o letramento digital envolve a avaliação e a filtragem, bem como a localização de informações e de suas fontes, contemplando as normas de conduta e de linguagem em canais digitais de comunicação. Outro ponto de suma importância trazido pela Resolução abrange os embates e dilemas éticos que surgiram com a utilização de novas tecnologias, permitindo que o profissional se mantenha dentro das normativas, mesmo por meio dos recursos tecnológicos, de maneira a estar apto para lidar com situações de forma consciente, ética e dentro da responsabilidade social do profissional.

Nessa tangente, vale adentrar nos processos de comunicação e da interpretação. A hermenêutica jurídica, segundo Gadamer (2002; 2004), tem como principal finalidade encontrar o Direito em sua aplicação produtiva, ou seja, encontrar

o seu sentido para atingir a finalidade. A visão de quem está lendo e interpretando é, portanto, a abertura de um leque de opções de aplicação de uma mesma norma jurídica. Cada indivíduo tem uma forma de ver, de ponderar os pontos de vista e priorizá-los – e, enfim, aplicá-los.

Dessa forma, independentemente de ser acadêmico ou profissional, todo operador do Direito tem o enfoque de sua dedicação do estudo à comunicação: a compreensão, a delimitação, a apreensão e a interpretação de tudo o que uma frase permite entender e aplicar. Esse ponto implica uma constatação: a interpretação e a sua complexidade são de suma importância para a área do Direito.

Outrossim, ressalta-se que a atividade interpretativa do Direito não se limita a advogados, professores e alunos, mas aos funcionários do Judiciário e todo aquele que, de alguma forma, contribua para o andamento das diligências, visto que, se mal interpretado, o Direito (dentre suas leis, doutrinas, jurisprudências e princípios constitucionais) pode não ser atingido como deveria. Com isso, chega-se à conclusão de que a atividade interpretativa não é somente de suma importância, mas essencial à prática do Direito. Tudo isso leva ao ponto crucial: como em todas as áreas, é preciso que os operadores de Direito sejam formados a partir da ética e da crítica, e não somente ante a interpretação literal daquilo que convém ao profissional. Dentro dos ambientes universitários, torna-se essencial, portanto, que haja essa provocação reflexiva da ética e dos conhecimentos teóricos.

A crítica e a interpretação vêm sendo corrompidas pela agilidade de obtenção de informações por meio das tecnologias que estão sempre disponíveis em aparelhos de telefone com acesso à internet, quebrando os ciclos de raciocínio e de leitura necessários para a boa formação de profissionais. Justamente por isso, é preciso entender e reconhecer essa nova “era digital” como uma forma de aquisição e de construção de conhecimento (KLAFKE, 2019), ou seja, como uma facilitadora, mas não de acesso, e sim de construção da informação.

Frisa-se, entretanto, que isso não significa aplicar de forma abusiva e incessante o uso de computadores, porém que sejam entendidas e usadas as formas de tecnologia como ferramentas muito importantes e ricas para a construção do aprender. São formas de encontrar novos processos metodológicos e de caminhar junto ao avanço da sociedade e da tecnologia em si – e de aplicá-las ao Ensino Superior (e ao ensino de forma geral).

Chega-se, nesse ponto, ao que já foi mencionado anteriormente: o acesso forçado à tecnologia por meio da pandemia pode ser o momento para a mudança da concepção de ensino, saindo do ensino tradicional e passando a focar mais no aprendizado do estudante, que passa a ter um envolvimento mais ativo nas atividades de aprendizagem, ao desenvolver, intensamente, os comportamentos profissionais que a era tecnológica exige.

Para Kenski (2012), a expansão da tecnologia e de seu acesso por parte de profissionais da área da educação, bem como por parte dos estudantes, modifica a forma tradicional de aprendizado que, antes, estava centrado, basicamente, no ensino presencial. Agora, são novos os ritmos e as dimensões de aprendizado, alterando a concepção que antes existia a respeito do espaço e do tempo na relação professor-aluno.

Ao se analisar as tecnologias disponíveis, dentre elas, *tablets*, *notebooks*, o acesso irrestrito à internet com as tecnologias *wireless* e 5G, é possível que seja quebrada a sequência de ensino por meio de textos e de monólogos de professores, avançando para pesquisas e interações muito mais intensas em sala de aula e fora dela.

A intensidade com que a tecnologia invadiu as instituições de ensino ante a ocorrência dos isolamentos sociais não permitiu haver tempo para que os professores se adaptassem às tecnologias e se encontrassem, definindo as suas afinidades e desenvolvendo metodologias diferenciadas. Da noite para o dia, as tecnologias – que, antes, eram basicamente associadas (em algumas áreas, como o tradicional curso de Direito) a lazer ou a meras ferramentas de apoio – passaram a ser imprescindíveis para a aplicação da educação.

Ante o impacto causado pelo uso da tecnologia de forma tão intensa e imediata ao ensino, encontram-se diversos desafios a serem enfrentados pelos professores, alunos e instituições de ensino. Faz-se necessária a reflexão quanto à maneira de ensinar e aos espaços de aprendizagem. São novas as metodologias de ensino que se desenvolvem em uma velocidade muito alta perto do que já se viu anteriormente na história da educação.

Klafke (2019, p. 92) alertou que

[...] o uso da tecnologia digital mitiga esse problema por permitir a combinação da interação entre alunos com o registro da participação. Esse registro permite ao docente identificar exatamente quando e



como o aluno participou da atividade. Essa informação fica disponível mesmo depois do curso, e é uma garantia de que o docente poderá indicar para o estudante quando ele demonstrou um comportamento adequado. Também lhe permite acompanhar em tempo real o progresso da turma, possibilitando-lhe intervir prontamente assim que identificar um problema.

É preciso, portanto, entender que a tecnologia vem não somente para “distanciar” os indivíduos como solução para o isolamento social aplicado emergencialmente, mas como uma oportunidade de repensar as formas engessadas de ensino aplicadas até então. Não cabe mais somente a uma interpretação literal e pesquisa frente a tudo que se tem conhecimento em ferramentas tecnológicas, porém a uma aplicação da tecnologia em favor dos debates, das novas formas de ensino e de ministrar aulas.

Ainda assim, sem preparo anterior para a utilização das tecnologias, vê-se formado um ambiente exaustivo para os professores que, antes, formulavam suas aulas e aplicavam o conteúdo em sala – e, agora, têm um leque imenso de possibilidades, mas sem treinamento em tempo hábil para tanto. Apreendeu-se, no impacto da necessidade, de que poderia haver outras formas de lecionar, e não na instigação da curiosidade e por meio de treinamentos dos professores, um fato que pode ainda ser entendido como uma herança desse ensino engessado aplicado aos profissionais da área jurídica.

Não há de se falar, entretanto, pelo menos por enquanto, dos cursos 100% *online* na área de Direito, tendo sido estes autorizados pelo MEC somente em decorrência da pandemia que assolou o mundo. É impensável, todavia, retornar à forma antiga de ensino e não englobar tecnologias que vieram à tona como ferramentas que intensificam o ensino e podem ser aplicadas, de modo a enriquecer e ampliar as formas de aquisição de conhecimento e de desenvolvimento profissional. A sala de aula, física, é um ambiente essencial e privilegiado pela interação social entre professor e aluno, e dos colegas entre si, mas não é um ambiente exclusivo de interação entre eles e de desenvolvimento dos indivíduos.

A argumentação daqueles favoráveis à liberação do curso EaD de Direito envolve a viabilização do acesso à graduação àqueles que são deixados de lado quanto à possibilidade de cursar um Ensino Superior em decorrência de tempo, dinheiro e, até mesmo, de ritmo de estudo, mais flexível nessa modalidade.

Ademais, segundo Costa (2016, p. 158), para

[...] o ensino superior no setor privado, o Banco Mundial defendeu a sua expansão, em virtude do que considerou como eficientes e como flexíveis as suas reações diante das transformações nas demandas de mercado, além de expandir “democraticamente” o acesso a esse nível de ensino com baixos ou nenhum custo para o Estado, contudo, como colocado, reconheceu a quase sempre baixa qualidade nas IES desse setor.

A problemática, nesse ponto, seria a inversão do viés mercadológico e de lucro com o qual tem sido analisada a expansão dos cursos para a modalidade EaD. Entretanto, a qualidade dos cursos de Direito presenciais também vem sendo questionada, pois, ainda que as instituições de ensino cumprem com um papel essencial de responsabilidade social, a questão mercadológica e da massificação da disponibilização de cursos está presente nos ambientes físicos.

A Comissão de Defesa do Consumidor (CDC) solicitou a realização de auditoria para avaliar o MEC em seus procedimentos de fiscalização do controle dos Cursos de Direito (CD) – Proposta de Fiscalização e Controle (PFC) (64/2015), visando à regulação dos cursos de Direito. Em sua fundamentação, explanou-se que, ainda que o MEC tenha a responsabilidade e amparo para fiscalizar o funcionamento dos cursos de Direito e as faculdades que os ofertam, diversos consumidores desses cursos têm seus direitos comprometidos ante a péssima qualidade ofertada por múltiplas instituições. Basta, para tanto, verificar o baixíssimo índice de aprovação nos Exames da Ordem da OAB para concluir que a formação de Bacharéis de Direito está comprometida (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, Gentil (2013, p. 418) entende que

[...] o ensino posto em prática nas universidades [...] vê-se cobrado a atender às demandas do mercado, que pede, na maior parte dos casos, serviços forenses banais, além de profissionais dóceis, como convém a assalariados bem-comportados; dessa maneira, este ensino assim dirigido a servir ao mercado, carecendo de conteúdos sobre os quais teorizar, perde-se em minúcias operacionais de discutível utilidade, servíveis apenas para uma teorização da superficialidade, com aparência científica. A burocracia vai se tornando um fim em si mesma.

Para Quiroz e Castillo (2017), com o amplo acesso ao Ensino Superior e a demanda de conteúdos em constante atualização – principalmente ante as mudanças sociais e as necessidades de novas legislações e alterações nas já existentes e aplicadas –, faz-se imperiosa uma nova postura acadêmica, deixando de apenas

transmitir a informação e passando a incluir o estudante na participação de sua formação de maneira mais ativa.

Streck (2011) dispõe, ainda, que o Direito brasileiro, na maneira como vem sendo ensinado aos novos profissionais, sofre danos graves por ser ensinado de forma errada e incompleta, formando apenas um senso comum teórico. São formados replicadores do senso comum, sem qualquer aplicação da hermenêutica jurídica. Não se trata de um produto. A ciência jurídica vai além, sendo um momento de reflexão dos profissionais quanto à forma de ensino da prática jurídica e do “pensar”.

É preciso refletir além: para March (2006), não basta mudar a forma de aplicar o conteúdo aos novos profissionais que estão sendo formados, mas aplicar uma qualificação do professor universitário que deixa de figurar como um protagonista da aprendizagem, passando a ser um mentor, ao acompanhar, guiar e apoiar o estudante.

Tagliavini (2014, p. 66) complementa:

[...] se a prática profissional auxilia o trabalho docente, por outro lado pode dificultar a preparação pedagógica. O professor de direito geralmente realiza outra atividade fundamental em sua vida, como juiz, promotor, delegado, advogado ou servidor público graduado, dedicando-se parcialmente ao trabalho docente. Ser professor não é a sua profissão e, por isso, geralmente ele não tem formação pedagógica para o desempenho de suas tarefas de educador. Normalmente dedica-se a uma disciplina apenas, não faz pesquisas e tem pouco compromisso com a escola. Enquanto professor, sua carreira é marginal.

Os profissionais que lecionam, normalmente, fazem uso da oportunidade de dar aulas como complemento de sua renda, nem sempre se encontrando qualificados para a função. A ausência de preparo influencia em todo o sistema educacional, sendo iminente a necessidade de preparo e de compromisso tanto do professor quanto do aluno.

A forma como o indivíduo aprende reflete, inclusive, na forma como ele passará a ensinar algum dia, revelando a tradição. É preciso encontrar formas de quebrar o ciclo nas antigas metodologias em prol do conservadorismo pedagógico, conforme aduz Alessandrini (2022).

Aqueles profissionais que vivenciaram essa intensa modificação na forma de ensino puderam notar, ainda, a queda no interesse e na qualidade do tempo aplicado ao ensino. Ora, se o aluno já não conseguia se manter atento às aulas engessadas

em sala de aula, como atrair a sua atenção para materiais de leitura e letras de lei? O debate e a inclusão do aluno como o protagonista de seu próprio ensino foram alternativas encontradas para fazer reacender aquele brilho que Aguiar (2004), citado anteriormente, afirmou ter sido perdido pelos estudantes de Direito no decorrer do curso. A formação dos profissionais envolve muito mais do que decorar a legislação e saber como aplicá-la, mas saber como interpretar e raciocinar a lei para encontrar a aplicação do conhecimento, de forma a fazer o Direito.

É tão iminente a discussão quanto aos efeitos da pandemia e suas adaptações ao ambiente e às metodologias do ensino jurídico – e tão urgente – que o tema vem sendo debatido em diversas ocasiões por profissionais da área. O debate é importante, do ponto de vista de Cássio Telles, presidente da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), no Paraná, como mencionou na abertura da apresentação de trabalhos no Seminário em Educação Jurídica Pós-Pandemia – Entre lições aprendidas e o futuro que se apresenta, ao afirmar que todos

[...] queremos qualidade, não temos interesse em restrição ao acesso ao mercado de trabalho, nem temos interesse em relação à competitividade das instituições de ensino superior. Não queremos reserva de mercado no Exame de Ordem, mas queremos pessoas capacitadas. Essa profissão define destinos de famílias, de empresas e cidadãos. [...] Teremos uma nova realidade, não só no ensino jurídico, mas em todo o ensino. Precisamos refletir sobre como manter a qualidade no ensino jurídico: como fazer isso no modelo telepresencial? (OAB, 2021, *on-line*)<sup>3</sup>.

Ademais, Susskind (2018) postulou sobre a utilização de tecnologia para transformar o sistema jurídico e o ensino jurídico, indagando se a justiça pode ser feita *on-line*, ao confrontar os desafios que o sistema jurídico enfrenta e o potencial da tecnologia para trazer mudanças necessárias ao debate público.

Ao se habilitar para exercer o papel de agente ativo de transformação social, cuja responsabilidade é a consolidação dos princípios fundamentais do Estado de Direito, como conhecedor das leis e das diretrizes que o rodeiam, o estudante de Direito tem o dever de entender a sua função social, e não apenas apreender o conhecimento que lhe é oferecido como “letra de lei”. O profissional do Direito deve ser sempre um pensador, um analisador, e não se abster de todo o raciocínio que, originalmente, a aplicação de lei exige.

---

<sup>3</sup> Em: <http://site.oabpg.org.br/esa-promove-debate-sobre-educacao-juridica-pos-pandemia/>.

Os profissionais devem ser formados com base nas competências entendidas como duráveis, necessárias ao perfil do profissional jurídico no século XXI, quais sejam: a compreensão do contexto e a visão sistêmica do todo; aprender e criar contextos de aprendizagem; solucionar problemas complexos e argumentar juridicamente; negociar e gerir os conflitos; pensar criticamente e se reconhecer como liderança, capacidade de trabalhar em equipe, de empreender e de inovar; e a capacidade de compreender e empregar a tecnologia como ferramenta para a execução de atividades jurídicas (ZABALA; ARNAU, 2010). São, para os autores, funções primordiais para que o profissional seja capacitado para atuar como agente de transformação social. Portanto,

[...] para administrar um negócio jurídico bem-sucedido no futuro, não será suficiente que os advogados possuam bom raciocínio jurídico. Os advogados do amanhã precisarão adquirir várias habilidades comportamentais para conquistar novos clientes e mantê-los felizes. Os advogados que atuarão em empresas não serão apenas mais exigentes em custos; mas também sobre os relacionamentos que escolhem cultivar com empresas externas. Isso pressionará os escritórios de advocacia a aproveitar ao máximo as interações cara a cara e usar os sistemas de redes sociais para manter contato regular (SUSSKIND, 2017, p. 75, tradução livre).

Se o futuro reserva aos profissionais de Direito competências distintas do que se ensina até então, verifica-se uma oportunidade ante a crise sofrida mundialmente. Aproveitar as intempéries passadas durante o período pandêmico, a fim de vivenciar novas formas de incentivar o ensino, as reflexões e a participação do aluno como o foco de seu aprendizado, pode ser a chave para transformar a educação.

O profissional deve ter a habilidade de interpretação da situação vivida para, então, analisando a teoria, seja por meio de doutrinas e jurisprudências ou da própria lei, criar as propostas de solução e argumentação válida para tanto. É preciso aprender a aprender, manter-se no ciclo de aprendizado, pois se vive o momento de mudanças intensas e duradouras – e muito do que se viveu no período pandêmico não retornará ao seu original.

A afinidade com as ferramentas tecnológicas descobertas (ou redescobertas dentro de suas possibilidades de aplicação) se tornou ainda mais imprescindível para a capacitação de um profissional. A ideia é reforçada pelo relatório do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Fundação Getúlio Vargas (FGV) (2018, p. 38):

a criação de programas, disciplinas, laboratórios que sejam capazes de desenvolver habilidades de estruturação de projetos tecnológicos, um domínio de termos e da lógica subjacente de novas tecnologias, capacidade de tradução de termos jurídicos para estruturas técnicas, criatividade na construção de soluções para problemas complexos, mostram-se necessárias para que o profissional consiga lidar com as ferramentas que já existem e para que o processo de inovação tecnológica no mercado jurídico seja potencializado.

É iminente, destarte, a necessidade de atualização da metodologia do ensino do Direito, que já vem sendo aplicada em algumas universidades. O advogado e os profissionais da área do Direito, de uma forma geral, têm acesso a uma imensa gama de transformações ocasionadas pela Era Digital em sua profissão. Com a ocorrência da pandemia que chegou ao Brasil em março de 2020, muitas ferramentas que engatinhavam em direção à modernização do ensino e da prática profissional passaram por um salto e começaram a ser aplicadas sem que houvesse preparo para tanto. O momento atual das universidades é de transformação: à docência atual, seguindo os modelos tradicionais, já não há mais espaço no que tange às relações substanciais para focar a metodologia de ensino na aprendizagem e no desenvolvimento da autonomia do indivíduo.

Gadotti (2000, p. 8) complementa afirmando:

[...] qual for a perspectiva que a educação contemporânea tomar, uma educação voltada para o futuro será sempre uma educação contestadora, superadora dos limites impostos pelo Estado e pelo mercado.

Nessa tangente, reforça-se a ideia de que o educador deve ter conhecimento e aptidão para formar o desenvolvimento humano, uma troca de experiências e uma instrução para que o aluno aprenda a encontrar os seus caminhos e entender a importância disso ante a imensidão de informações disponíveis de forma tão acessível.

Inicialmente, o objetivo do professor era a difusão do saber unida à estruturação de um ambiente adequado, bem como um suporte necessário para a aprendizagem de forma eficiente (MACHADO, 2009). Os incentivos às práticas cognitivas, como a leitura, os debates e as análises conjuntas do que foi lido, são atividades inerentes ao aprendizado.

No século XIX, o método de ensino era o mesmo visto na Faculdade de Coimbra, com hierarquia e comunicação unilateral na aplicação do conteúdo em sala de aula. Em seguida, no século XX, passou-se a questionar a abordagem doutrinária do curso de Direito, conforme se constata com a obrigatoriedade da realização do Exame da Ordem, somente no ano de 1996.

Trata-se, ainda, de um método rigoroso e hermético com a supervalorização hierárquica, sendo o professor detentor da verdade absoluta, mas o método afasta a função de questionamento dos profissionais que estão sendo formados. Não há diálogo ou dúvidas a serem esclarecidas; quebra-se a noção de sociedade democrática de Direito, segundo Ghirardi (2012).

Nessa metodologia, pouco se tem de construção de conhecimento, mas somente a instrução a partir de fatos e documentos, não estimulando o raciocínio, a empatia e gerando profissionais pouco críticos, sem capacidade de pensar e de se adaptar aos contextos que possam surgir tanto em sua vida profissional quanto pessoal.

Paulo Freire chamou essa metodologia de “ensino bancário”, tendo como base o depósito de conhecimento na mente dos alunos que aceitam o que lhes é dito de forma passiva, sem questionamentos, decorando o que lhes é passado, e as avaliações são tidas como um “extrato” dos depósitos de conhecimento que foram feitos. Trata-se, portanto, de trazer à tona o senso crítico do indivíduo em formação, não deixando de lado os seus pensamentos e entendimentos para, simplesmente, repetir o que lhe foi ensinado. Os profissionais, até então, são formados para provas-testes, devendo ter conhecimento pleno do conteúdo passado, porém sem as qualidades que a sociedade moderna exige de profissionais atuantes.

Ademais, Ghirardi e Oliveira (2016, p. 387) elucidam que

[...] a mudança pretendida para a aula jurídica requer também o compromisso de o docente se reconhecer em constante aprendizagem, sabendo que essa trajetória é infinita, mas não solitária e independente. Nesse sentido, essa alteração de perspectiva solicita ainda participação, vontade e compromisso de todos os envolvidos no processo educacional e, em especial das instituições de ensino, corresponsáveis pela formação continuada dos professores de ensino superior.

A atualidade na educação jurídica vem refletindo algumas alterações frente aos pontos levantados, ao trazer aspectos positivos e negativos que acabam por fortalecer

o pensamento, mas também essa atualidade mantém, em parte, a hierarquia do professor, que permanece como uma característica do ensino tradicional (BURBULES; TORRES, 2000).

Novamente, recorre-se a Ghirardi (2012, p. 43), o qual pontua que

[...] nesses debates, os proponentes do modelo tradicional são frequentemente acusados de oferecer um ensino ineficaz e alienante, tendente a reproduzir e reforçar os mecanismos de dominação hierárquica que estruturam a sociedade; além disso, são acusados de tolher a criatividade e a imaginação em nome do conformismo e da padronização. Os que defendem modelos alternativos, por sua vez, são taxados de propor um ensino sem substância, de adotarem uma visão equivocada da individualidade como valor absoluto, que impede a efetiva transmissão intergeracional do saber; são também acusados de potencialmente formar ignorantes autocomplacentes, incapazes de atuar produtivamente no ambiente coletivo.

Ora, encontrar um equilíbrio entre as duas formas de ensino e fazer com que o profissional que está sendo formado busque o seu conhecimento de maneira mais ativa constituem o principal desafio atual para que a prática pedagógica seja mais receptiva ao aprendizado, deixando de ser algo maçante e desinteressante. Mas esse equilíbrio é interessante a médio prazo, já que a sociedade permanece em constante mudança – e, assim, deve ser a metodologia de ensino, sempre se adequando para encontrar formas de conexão com os alunos.

Ainda para Ghirardi (2012), o aluno traz à sala de aula não apenas as suas perspectivas, mas as suas crenças, sonhos, vivências, concepções e a troca bilateral de experiências, visto que quem está em sala para receber o conhecimento também está apto, à sua maneira, a colaborar com o docente.

A capacitação para reflexão, interpretação e questionamento com base no diálogo e na troca de experiências permite a aplicação daquele conteúdo ditado, fixo, em situações práticas da vivência em sociedade. Ademais, instigar o conhecimento pode ser uma forma mais eficiente de memorizar, pois os indivíduos, como únicos que são, têm formas diferentes de aprender, e a replicação de conteúdo nem sempre é a melhor maneira de ensino. As ações de combinar a leitura, o debate, as práticas e os trabalhos auxiliam no equilíbrio entre as formas de absorção de conhecimento, atingindo, de modo mais eficiente, um número maior de pessoas com métodos distintos de aprendizagem, raciocínio e memorização.



A época de uma transição intensa marcada pelo avanço tecnológico traz insegurança para as profissões e seus profissionais, mas abre inúmeras oportunidades. A forma de pensar, agir, estudar e trabalhar precisa ser repensada para entrar em consonância com a realidade do mundo atual.

Susskind (2018, *on-line*) adverte que

[...] a tecnologia não destrói profissões inteiras de uma vez. Advogados, contadores ou médicos não vão chegar no trabalho e encontrar um robô sentado na cadeira deles. O que ela faz é mudar as tarefas e atividades que as pessoas realizam. E, em médio prazo, não achamos que haverá um desemprego em massa, e sim redistribuição. É uma história na qual as tarefas e atividades que precisam ser realizadas para resolver os problemas que tradicionalmente só um médico, um advogado ou um contador resolveria serão bem diferentes e provavelmente serão feitas por pessoas diferentes.

É preciso estar atento, como mencionado anteriormente, às demandas que as profissões da área do Direito estão impondo aos profissionais hodiernamente – e irão impor, cada vez mais, ante o desenvolvimento da sociedade como um todo.

Vilhena (2017, p. 9) assevera que

[...] ao adquirir uma natureza cada vez mais instrumental, o Direito passou a se relacionar de forma mais intensa com outras disciplinas que lhe fazem fronteira, como a Economia, a Sociologia, a Administração e a própria Filosofia, posto que seus profissionais são constantemente convocados não apenas para dizer se um comportamento é legal ou ilegal, se uma lei ou um contrato são válidos ou inválidos, mas também para opinar sobre o impacto econômico de um determinado modelo contratual, ou sobre as consequências sociais de uma determinada política pública.

Somente a partir da interdisciplinaridade e por meio do envolvimento do aluno e do seu desenvolvimento do pensar, será possível relacionar, de forma harmônica, as disciplinas às quais se aplicam as legislações, bem como o equilíbrio entre as interpretações do conhecimento jurídico passado desde o ensino tradicional.

Não há de se falar em “operadores do Direito”, mas na formação de criadores do Direito – adaptadores do Direito –, que tenham a capacidade de encontrar, em meio aos engessamentos anteriores, a solução inovadora para casos concretos, principalmente frente a tantos casos inusitados que surgem.

Nesse íterim, destacam-se os seguintes pontos que a EaD pode propiciar ao âmbito jurídico:

- ser uma ferramenta útil para democratizar o acesso ao ensino jurídico, ampliando as possibilidades de formação para estudantes de diferentes regiões e contextos socioeconômicos;

- depender de uma série de fatores, como a seleção adequada dos conteúdos e metodologias, a capacitação dos professores e tutores, a utilização de recursos tecnológicos eficientes e a promoção de interações significativas entre os participantes;

- caracterizar que a formação de professores, para atuarem em cursos a distância, requer uma preparação específica, que contemple tanto as habilidades tecnológicas quanto as pedagógicas. É preciso, também, que haja uma cultura de colaboração e compartilhamento de boas práticas entre os docentes;

- ser um desafio, já que o processo de avaliação deve levar em conta não apenas o conhecimento técnico, mas também as habilidades de argumentação, interpretação e comunicação. É necessário desenvolver instrumentos de avaliação que sejam adequados a essas competências.

Mais especificamente, é substancial que a EaD seja utilizada de forma criteriosa e estruturada, de modo a garantir a qualidade do ensino e a formação adequada dos alunos. Isso envolve a seleção de conteúdos relevantes e atualizados, a utilização de recursos tecnológicos apropriados e eficientes, a promoção de interações significativas entre os participantes e a realização de avaliações coerentes com os objetivos pedagógicos.

A EaD, no ensino jurídico, também implica desafios específicos, como: a formação de professores para trabalhar com essa modalidade de ensino; a criação de ambientes virtuais de aprendizagem que sejam intuitivos e interativos; a garantia da integridade dos conteúdos; e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos, não sendo vista como uma solução única para todos os problemas do ensino jurídico, mas, sim, como uma ferramenta que pode ser utilizada com outras modalidades de ensino presencial e semipresencial.

Assim, entende-se que a EaD pode ser um pressuposto inovativo no ensino jurídico, mas que os autores da área acreditam que alguns pontos devem ser considerados, por exemplo: ampliar o acesso à formação jurídica em regiões mais afastadas ou em situações de dificuldade de mobilidade; garantir a utilização de tecnologias adequadas, a oferta de conteúdos atualizados e relevantes, a formação de professores e tutores capacitados, a promoção de interações significativas entre

os participantes e a realização de avaliações coerentes com os objetivos pedagógicos; adaptar o ensino para o ambiente virtual, a garantia da integridade dos conteúdos e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos; promover a interação entre alunos e professores, possibilitando a troca de ideias e a construção coletiva do conhecimento.

Fernandes Junior, Almeida e Almeida (2022) destacam que, assim como ocorre com a educação, a tecnologia é vista como aliada para colaborar, de modo rápido e preciso, com a solução dos problemas que assolam a humanidade, melhorando a sua qualidade de vida.

Sob essa ótica, tem-se de verificar o cenário inovador da Educação Superior brasileira, que

[...] requer profunda reflexão no que se refere ao domínio do atual marco legal regulatório e espera que as Instituições Superiores de Ensino (IES) apresentem uma linha formativa e de uma gestão horizontalizada centrada em lideranças e em estruturas de redes e apoio tecnológico (SOARES; ALMEIDA, 2022, p. 113).

Logo, a sociedade, em constante mudança, sugere a existência de assíduas alterações nas demandas jurídicas, por exemplo, o que também demonstra a urgência da adaptação do ensino jurídico em diversos aspectos já mencionados e que serão tratados nas próximas seções.

#### 4. MOVIMENTO *MAKER* NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O QUE (AINDA NÃO) FOI CONSIDERADO

O movimento *maker* se insere dentro da cultura “*do it yourself*”, que quer dizer “faça você mesmo”, e leva o aluno a colocar em prática o conteúdo, possibilitando descobertas por intermédio da criatividade e de meios dinâmicos diferenciados, como assinalam os autores Blikstein e Krannich (2013), Resnick (2014) e Cerutti e Gauer (2022).

A cada poucas décadas, um novo conjunto de habilidades e atividades intelectuais tornam-se cruciais para o trabalho, convívio e cidadania. Por exemplo, no início dos anos 70, a programação de computadores emergiu como uma dessas novas habilidades fundamentais (BLIKSTEIN; KRANNICH, 2013, p. 613, traduzido do inglês).

Já Kang, Kim e Yoon (2017) lembraram que a 4ª Revolução Industrial exigiu do aluno o empreendedorismo como aquele capaz de produzir soluções criativas para problemas complexos inseridos na sociedade com engajamento ativo, indicando uma necessária educação *Maker* para uma nova abordagem educacional na qual os alunos produzem uma produção tangível como uma solução concreta para seus problemas, ao experimentar espíritos de fracasso produtivo, compartilhando e abrindo com os outros durante o processo, devido aos seus valores e efeitos educacionais que combinam com o empreendedorismo.

Logo, é preciso verificar o efeito da educação *maker* no sentido de cultivar o empreendedorismo caracterizado como autodirecionamento, tomada de riscos e criatividade. Para Schad e Jones (2020), o movimento *maker* despertou o interesse das partes interessadas em instituições com base em sua ênfase nas áreas de conteúdo de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. No entanto, o interesse ainda não culminou em melhores práticas claramente definidas para o aprendizado de alunos ou professores.

Esta revisão sistemática da literatura tem como objetivo fornecer uma descrição atual da pesquisa, mostrando que as mudanças ocorridas em sociedade interferem na educação e levam a pensar em novas possibilidades pedagógicas de tornar o ensino acessível, prático e didático, o que foi evidenciado na pandemia pós-março de 2020.

O projeto *maker* traz a proposta de currículo diferenciado que alia tecnologia aos conteúdos didáticos; afinal, várias expansões tecnológicas estão em uso nas instituições de ensino e “fizeram as escolas expandirem seus limites curriculares para incluir novas habilidades, como engenharia, design e codificação de computadores” (BLIKSTEIN; KRANNICH, 2013, p. 613, traduzido do inglês), pois

[...] as atividades a serem desenvolvidas nos espaços *maker* devem ser pensadas como atos de currículo de modo que a aprendizagem, a negociação de significados e a atribuição de sentido tenham origem na interação social com as pessoas, com os materiais e com as tecnologias presentes nesses espaços (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020, p. 529).

Hollands e Escueta (2020), nesse sentido, alertaram que o uso de pesquisa na tomada de decisões educacionais foi incentivado na Educação Básica, mas não no Ensino Superior ou, mais especificamente, para tecnologia educacional. Assim, percebe-se, ainda, a necessidade de investigação a respeito do papel da pesquisa nas decisões sobre aquisição e uso de tecnologia educacional para o ensino e aprendizagem no Ensino Superior, uma vez que os tomadores de decisão, geralmente, conduzem suas próprias investigações internas sobre produtos e estratégias produzindo evidências localmente relevantes, mas pouco rigorosas, para informar as decisões sobre o uso contínuo da tecnologia ou sua ampliação.

O movimento *maker* na Educação Superior é uma abordagem que busca incentivar a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas entre os estudantes por meio da construção de projetos físicos.

Embora já tenha sido bastante discutido, ainda há algumas considerações importantes a serem feitas sobre esse movimento, como é possível verificar na sequência.

- Acesso a recursos: a abordagem *maker* depende de recursos tecnológicos e ferramentas que nem todas as instituições de ensino podem oferecer, o que limita o acesso dos estudantes a essa metodologia. É importante considerar formas de democratizar o acesso a esses recursos, como por meio de parcerias com empresas ou a criação de espaços *makers* em locais estratégicos da universidade (MARTINS; GOMES, 2019).

- Diversidade: é importante garantir que a abordagem *maker* seja inclusiva e acessível a estudantes de diferentes origens e habilidades, garantindo a diversidade

e a equidade na educação. Isso pode ser alcançado por meio da criação de projetos que considerem a diversidade cultural e socioeconômica dos estudantes e da oferta de cursos e programas que atendam a diferentes níveis de habilidade (BORBA; OLIVEIRA, 2019).

- Avaliação: a abordagem *maker* pode ser difícil de avaliar, já que se concentra em habilidades práticas e aplicadas. É importante considerar formas de avaliar os projetos criados pelos estudantes, bem como a evolução de suas habilidades ao longo do tempo. Isso pode incluir a criação de métricas específicas para avaliação, a colaboração entre professores de diferentes disciplinas e a realização de eventos e competições *maker* (LIMA; NUNES, 2019).

- Integração com outras disciplinas: embora o movimento *maker* tenha se originado no campo da tecnologia, é importante considerar a sua integração com outras disciplinas, como artes, ciências sociais e humanas. A abordagem *maker* pode ser usada para explorar conceitos e teorias em diferentes áreas do conhecimento, tornando a educação mais interdisciplinar e ampliando as possibilidades de aprendizagem (GUEDES, 2017).

Nessa ocasião, ressalta-se a importância de promover um espaço para projetar um currículo que proporcione a prática do fazer, do experimentar, do vivenciar, aliando a teoria à prática e possibilitando ao aluno a gerência do seu próprio aprendizado.

Ensino *Maker* significa promover um ensino e aprendizagem marcada pela criatividade e a prática, onde o estudante coloca a mão na massa por meio da experimentação em ambientes e utilização de materiais e equipamentos simples do cotidiano até os mais complexos e sofisticados de acordo com as possibilidades econômicas e contextos, despertando o protagonismo de professores e estudantes, numa aprendizagem colaborativa, grupal e individual (CERUTTI; GAUER, 2022, p. 22).

Conforme exposto, as mudanças também estão e devem acontecer nas instituições de ensino em caminho com a expansão das TIC na sociedade, o que promove a cultura do “*do it yourself*” ou “faça você mesmo”, que propõe a criação de projetos em laboratórios específicos, chamados de FabLabs, afinal,

[...] toda sala de aula pode ter equipamentos e isso pode estar integrado em todas as aulas. Você pode imaginar que, daqui a dois ou três anos, talvez você compre uma impressora 3D e uma cortadora a laser com o preço de comprar dois ou três computadores. Daqui a cinco, dez anos, toda sala de aula pode ser um fablab (BLIKSTEIN, 2013, p. 203).

Os FabLabs, os laboratórios de criação, dão espaço a colocar em prática a inovação, fazendo o aluno protagonista do seu próprio trajeto rumo ao conhecimento, ao experimentar e apostar em suas ideias, fazer e refazer, construindo o conhecimento pela experimentação. Porém, os FabLabs ainda estão em um momento de início no Brasil, como descrevem Pinto *et al.* (2018). Entretanto,

[...] mesmo que atuando em rede e com diretrizes estratégicas que regem a atuação dos FabLabs, ainda faltam estudos que busquem traçar o perfil dos FabLabs e suas atuações. Além disso, no Brasil estudos com foco em ambientes de FabLab são pouco desenvolvidos (PINTO *et al.*, 2018, p. 40).

Para tanto, a fim de gerar essa mudança, faz-se necessário reconfigurar o currículo nas instituições de Ensino Superior e considerar aspectos que promovem a real efetivação proposta pelo movimento *maker*, pois

[...] a educação *maker*, com seu foco na implantação de atividades que combinam ciência e tecnologia (tanto com relação a espaços quanto a temas curriculares), é um novo capítulo nessa história. No entanto, essa educação está *baseada* em uma série de tecnologias digitais cuja integração na sala de aula, há décadas, encontra dificuldades (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020, p. 525).

Nesse contexto, quais seriam as dificuldades da implantação do movimento *maker* no Ensino Superior? Blikstein, Valente e Moura (2020) sinalizam sobre a formação de professores; Nóvoa e Alvim (2021) destacam os espaços diversificados, contrariando o padrão de fileiras e cadeiras em uma sala física, principalmente pós-março de 2020; Bottentuit Junior (2022) discute as tecnologias e as metodologias ativas. Tem-se, assim, de considerar movimentos únicos, mas que interligam entre si, conforme o Quadro 6:

**Quadro 6:** Pontos a serem considerados para o movimento *maker*

Formação de Professores	Blikstein, Valente e Moura (2020). Wunsch, Leite e Cruz (2022). Alarcão (2021).
Metodologias ativas	Bottentuit Junior (2022). Cecílio (2021). Masetto (2004).
Espaços Diversificados	Nóvoa e Alvim (2021). Moran (2014). Resnick (2014).

**Fonte:** o autor (2023).

Blikstein, Valente e Moura (2020) se posicionam para os novos aparatos tecnológicos inseridos no movimento *maker* e como essa corrente deve ser incorporada no currículo, não bastando apenas de proposições, mas de aplicabilidade na prática: “O tempo histórico e cultural do início deste século trouxe para a porta das escolas a educação *maker*” (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020, p. 525).

Os autores complementam que, observando os recursos digitais que estão presentes nas mais diversas formas e rondam a sociedade de informação, de comunicação, de inovação, esses recursos devem fazer parte no cenário educacional, aliando a conectividade aos afazeres acadêmicos.

Para tanto, Blikstein, Valente e Moura (2020) revelam os pilares da educação *maker* e o currículo, que são: origens da educação *maker*; visão sobre currículo; a relação entre educação *maker* e o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) ampliado. Traça-se cada tópico de forma detalhada e pontuada na perspectiva de aprofundamento do aspecto em vigor. Os autores mencionados debruçam em duas esferas principais, sendo elas o tópico de currículo proposto para formação, desenvolvimento científico e conhecimento, e o tópico *Maker*, na perspectiva de criação, desenvolvimento tecnológico e mundo real.

Para isso, a formação docente, ou seja, as competências e habilidades dos professores; a gestão do espaço; a organização do planejamento; a flexibilidade para mudanças e os recursos tecnológicos estão intrinsecamente ligados ao fazer *maker*, bem como a esfera organizacional da instituição de ensino.

Para que a educação *maker* possa dar suporte aos atos de currículo e à interdisciplinaridade, é importante que a integração das atividades *maker* ao currículo das disciplinas seja realizada de forma fundamentada e não como modismo (BLIKSTEIN; VALENTE; MOURA, 2020, p. 529).

Nesse aspecto, Wunsch, Leite e Bottentuit Junior (2023) fazem uma análise acerca das raízes da formação docente até chegar à atualidade do cenário pandêmico, assinalando sobre crescimento profissional, identidade e pertencimento. Ademais, ao se articular sobre competências e habilidades, ressalta-se o vínculo entre o diálogo presente no processo de aprendizagem, na formação docente, nas experiências pessoais e profissionais (WUNSCH; LEITE; BOTTENTUIT JUNIOR, 2023).



No caminho, as autoras revelam termos ramificados que foram evidenciados pós-março de 2020, como a organização curricular, as rupturas sociais e as vivências do cotidiano alicerçadas pelo tecnológico.

No mesmo entendimento, Alarcão (2021) descreve os impactos da pandemia na educação e como as instituições de ensino e professores se adaptaram a uma nova realidade emergencial, das transformações que já eram sentidas no mundo e que exigem novas capacidades, novas competências e uma nova educação.

Ademais, Alarcão (2021) salienta que um dos setores mais afetado foi a educação, esclarecendo sobre os sentimentos de pertencimento que, por vez, já não eram nítidos no caos instalado, causando muitos transtornos, mas também delinea sobre as tecnologias e sua propagação, termos como nanotecnologia, inteligência artificial, internet, plataformas, drones, robôs, nuvem, 5G, digitalização, 3-D, virtualização.

Para o efeito serão exigidas competências em resolução de problemas, em modalidades de colaboração e interação, em criatividade e pensamento crítico, em análise e síntese, em relacionamento de matérias de diferentes disciplinas (as habitualmente designadas por competências transversais) (ALARCÃO, 2021, p. 17).

Assim, nesse caminho, a formação de professores se caracteriza como um ponto crucial para a mudança, pois a saída do tradicional para a implementação de metodologias ativas precisa de um novo olhar, com a usabilidade de tecnologias para momentos determinados, tornando-as eficazes no processo de ensino e aprendizagem.

Porém, apesar de toda essa realidade, ainda é comum adentrar em salas de aulas e verificar que os modelos dos anos 50 ainda permanecem vivos. Ou seja, ao longo de uma aula de 60 (sessenta) minutos, apenas o professor se pronuncia, e o aluno passa todo o tempo calado, observando o professor, seus slides e anotações, com pouca ou nenhuma interação ao longo de todo o tempo de aula (BOTTENTUIT JUNIOR, 2022, p. 146).

Para sair dessa sensação enfadonha, diversas estratégias podem ser adotadas para facilitar a aprendizagem e atrair a atenção dos alunos (BOTTENTUIT JUNIOR, 2022), sendo elas a gamificação, a sala de aula invertida, os jogos digitais, ou seja, saindo do tradicional e partindo para metodologias ativas.

Masetto (2004, p. 197-198) discorre, também, sobre a inovação na Educação Superior no caminho para a organização do ensino universitário. Ao colaborar com a análise, esclarece que há “alterações que afetam pontos-chave e eixos constitutivos da organização do ensino universitário”, sendo eles:

- o projeto pedagógico de um curso ou de uma instituição, desde sua criação (pela inexistência dele) até alterações no projeto existente, por força de novas exigências da sociedade ou de novas políticas governamentais;

- a explicitação de objetivos educacionais mais amplos, contemplando, além dos aspectos cognoscitivos, habilidades e competências humanas e profissionais, atitudes e comportamentos exigidos pela sociedade atual, como ética, política e profissionalismo;

- a reorganização e flexibilização curricular para atender às novas exigências do projeto pedagógico ou de novas metas educacionais;

- a reconceptualização do papel das disciplinas como componentes curriculares, selecionadas em função dos objetivos formativos pretendidos e como fonte de informações necessárias para o profissional que se pretende formar;

- a integração das disciplinas e atividades curriculares em função dos objetivos educacionais, superando o isolamento e a fragmentação do conhecimento;

- a substituição da metodologia tradicional, baseada apenas em aulas expositivas, por metodologias que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais, estimulem o aluno para aprender e possibilitem a sua participação no processo de aprendizagem;

- a exploração das novas tecnologias, baseadas na informática, telemática, internet, propiciando atividades a distância, fora do espaço da sala de aula, ao mesmo tempo estimulando o aluno para o encontro com o professor e os colegas;

- a revisão do conceito de avaliação, entendendo-a como avaliação formativa, instrumento de *feedback* (retroinformação) que motive o aluno para aprender, colabore com o seu desenvolvimento integral, o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua e que, com a cooperação de colegas, professor e do próprio aluno (autoavaliação), consiga ampliar e aprofundar as suas aprendizagens;

- a substituição do papel do professor de ministrador de aulas e transmissor de informações para o papel de mediador pedagógico, desenvolvendo relação de parceria e corresponsabilidade com seus alunos, de maneira a trabalhar em equipe;

- a preparação dos professores para se comprometerem com a inovação e assumirem projetos inovadores, mediante um trabalho de formação docente contínua e em serviço que possibilite a reflexão sobre as suas atividades docentes, o intercâmbio de experiências com colegas e o diálogo entre as áreas;

- a revisão de infraestrutura de apoio para projetos inovadores, incluindo biblioteca atualizada e informatizada, laboratórios adequados, preparação dos novos ambientes de aprendizagem.

Assim, Masetto (2004) descreve pontos fundamentais para se pensar nas questões acadêmicas que devem ser coerentes com as mudanças sofridas na sociedade e nas dinâmicas vivenciadas pelos sujeitos. O autor afirma, ainda, que os indicadores da inovação estão na pauta atual das discussões acadêmicas ao fazer esse despertar para as questões inerentes ao ensino e como as metodologias ativas devem ser postas no currículo, de maneira a aprimorar as questões de liderança, processos criativos e protagonismo estudantil.

Ao seguir esse rumo, Cecílio (2021) vai ao encontro das afirmações de Masetto (2004) e menciona que o uso das ferramentas tecnológicas deve ter um propósito na efetividade da ação. “A tecnologia educacional no Brasil tem aspectos muito curiosos. Se você for nas escolas de elite, verá diversos tipos de tecnologias: de infraestrutura, de ensino e de criação e experimentação” (CECÍLIO, 2021, *on-line*).

Além disso, Cecílio (2021, *on-line*) ressalta o papel da tecnologia na educação, abordando as ferramentas e a sua implementação: “As tecnologias de criação e experimentação colocam os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem, e isso é o que precisamos na educação hoje”.

Resnick (2014) enfoca nas estratégias dos processos criativos, como os quatro P's da aprendizagem criativa, sendo eles: *Projects*, *Peers*, *Passion* e *Play*, que, em português, são: Projetos, Colegas, Paixão e Jogar. Essa proposta de Resnick (2014) se configura em facilitar para exercer a criatividade. Segundo o autor, quando estão juntas, as pessoas se comunicam melhor e, com essa atividade social, de colaboração, o aprendizado é atingido mais eficiente, pois é algo que estimula e motiva, como um jogo.

[...] nos últimos anos, houve uma onda de interesse em fazer e codificar. Espaços *Maker* e clubes de codificação estão se abrindo em todos os lugares. O entusiasmo em torno do Movimento *Maker* e do Movimento *Coder* oferece uma oportunidade para revigorar e revalidar a tradição construcionista na educação. Mas fazer e codificar não são

suficientes (RESNICK, 2014, p. 7, grifos do autor).

Lembra-se o movimento *Coder*, neste momento, por ter como objetivo ensinar habilidades de programação de computadores para estudantes de todas as idades, oferecendo uma oportunidade para revigorar e revalidar a tradição construcionista na educação, como visto necessário para o ensino universitário em todas as áreas.

Para tanto, é preciso reaver o construcionismo (PAPERT, 1991) que enfatiza a importância da construção de projetos físicos como forma de aprendizagem. E, ao ensinar habilidades de programação por meio de projetos, promove-se a ideia de que os estudantes podem aprender melhor ao colocar as suas habilidades em prática, criando projetos que têm um propósito real.

Essa abordagem de aprendizado é alinhada a tais princípios, que sinalizam a importância da construção e da experimentação no processo. Além disso, é oferecida uma oportunidade para revigorar a educação ao promover a colaboração e a comunicação em conjunto, permitindo que os projetos sejam compartilhados em suas ideias e soluções.

Aliás, essa perspectiva colaborativa e social do aprendizado é fundamental para essa abordagem, que enfatiza a importância da interação social na construção do conhecimento (PAPERT, 1987). No entanto, é substancial lembrar que a abordagem não se limita à programação de computadores e ao movimento *Coder*, por isso, fala-se desse conceito neste momento, afinal, ele pode ser aplicado em diferentes áreas educacionais, desde a criação de projetos físicos até a produção de conteúdo digital.

O essencial é que a abordagem de aprendizado enfatize a construção, a experimentação e a interação social, permitindo que os estudantes sejam os protagonistas de sua aprendizagem. Ao levar isso em consideração, pensa-se em oportunidades para revigorar e revalidar a educação, ao assinalar a importância da construção de projetos, de maneira a promover uma abordagem de aprendizado mais prática, colaborativa e social.

Logo, a formação do professor da Educação Superior requer mudanças para as novas possibilidades permitidas e diversificadas pelas e da sociedade, que impulsionam para uma comunicação mais expressiva e dinâmica, com respeito às diferenças sociais.

Dentro desse cenário, a prática atual do docente na Educação Superior deve ser repensada de forma a fomentar uma didática de aplicabilidade, dinamismo e um arcabouço de metodologias ativas. Tem-se, então,

[...] um novo perfil profissional nos docentes do ensino superior, demandando, além do conhecimento científico da área em que atuam, um repensar sobre a forma de organização do processo de ensino e aprendizagem, numa perspectiva pedagógica (BEHRENS; JUNGES, 2018, p. 186).

A questão digital é um ponto fundamental para a tomada de decisões pedagógicas pós-março de 2020. “Hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à “virtualidade”” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 3). Os professores

[...] têm um papel essencial na sua criação. Graças ao seu conhecimento próprio e à sua experiência profissional, têm uma responsabilidade maior na metamorfose da escola. Para isso, devem fazer apelo às suas capacidades de colaboração e construir pontes, dentro e fora da profissão, na escola e na sociedade (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 9).

Os autores reforçam que tudo mudou a partir de 2020. Assim, refletir sobre novos parâmetros na educação é essencial, “começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e na educação”.

Moran (2014) já aventava sobre novos modelos de sala de aula. Para o autor, o espaço físico de uma sala de aula precisa ser repensado para possibilitar novos contextos de diálogos e interações:

Não é necessário ir sempre a um mesmo lugar para aprender, não precisamos estar sempre com um especialista para aprender, e mesmo quando estamos num espaço convencional como a sala de aula, podemos modificar o que acontece nela: a utilização do espaço de diversas formas, a diversificação de atividades (individuais, grupais e coletivas), as analógicas e as digitais, as de profunda interação física e as de profunda interação virtual (MORAN, 2014, p. 33).

Moran (2014) esclarece que se deve trabalhar com modelos mais flexíveis nas abordagens durante o processo de ensino e aprendizagem, para que, assim, tais

modelos cheguem às diversas realidades e subjetividades dos indivíduos. Esses modelos, a propósito, inserem-se na criação de espaços diversificados.

Logo, os processos formativos nas universidades devem ressignificar suas práticas para dar lugar às necessidades atuais pós-março de 2020. Para isso, também precisam focar em diferentes formas de aprendizagem.

Em consonância com Pechmann e Haase (2022), é preciso verificar como os formuladores de políticas empregam o termo qualidade nesse nível de ensino e se basear em conceitos e ferramentas para além da análise do discurso e para *feedback* de políticas de formulação como debates. Os autores, para essa afirmação, utilizam o conceito de “multifuncional” da qualidade, ou seja, em duas vertentes:

- atividades que ajudam a preparar a Educação Superior para o futuro e permitem que o sistema enfrente os desafios imprevisíveis;
- atividades que aumentem a relevância da universidade, que invoquem a qualidade como um solucionador de problemas para todos os fins ou carta branca, ou seja, em argumentos de aumento de relevância, a qualidade se torna quase o seu sinônimo perante a significância do atendimento das demandas trabalhistas das empresas.

Para esses autores, a abordagem *maker* emprega qualidade ou relações de equivalência entre qualidade e pertinência/relevância, a fim de atender às demandas futuras do mundo de trabalho (*future-proofing*) para legitimar escolhas concretas de elementos de *design* de práticas.

Nessa finalidade, destaca-se o letramento digital, isto é, a integração das práticas, como o STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), mediadas por tecnologias, bem como a resolução das demandas sociais, a inclusão do conteúdo, por exemplo, o Direito Digital.

Amplia-se, nesse intuito, a percepção para as questões emergentes sociais, de caráter ético, visão reflexiva e prática produtiva com entendimento que as ferramentas tecnológicas devem ser compreendidas para todos em diversas formações, como mostra o Quadro 7:

**Quadro 7:** Considerações sobre a oferta do ensino jurídico universitário

<b>Autores</b>	<b>Considerações</b>
Burbules e Torres (2000)	O ensino mantém, em parte, a hierarquia do professor, que se mantém como característica do ensino tradicional.
March (2006)	Não basta mudar a forma de aplicar o conteúdo aos novos profissionais que estão sendo formados, mas aplicar uma qualificação do professor universitário.
Zabala e Arnau (2010)	Capacidade de compreender e empregar a tecnologia como ferramenta para a execução de atividades jurídicas.
Streck (2011)	O Direito brasileiro, na maneira como vem sendo ensinado aos novos profissionais, sofre danos graves por ser ensinado de forma errada e incompleta.
Quiroz e Castillo (2017)	Nova postura acadêmica para o Ensino Superior diante das demandas sociais.
Alessandrini (2022)	É preciso encontrar formas de quebrar o ciclo nas antigas metodologias em prol do conservadorismo pedagógico.

**Fonte:** o autor (2023).

Assim, tem-se que a formação profissional requer um universo de especificidades, pois cada indivíduo aprende de uma forma e propõe a executar e aplicar aquele saber de acordo com os seus valores na resolução de problemas sociais.

Para tanto, as instituições de ensino, em seus cursos, precisam oportunizar esse viés, garantindo não somente a qualidade da educação, mas ultrapassando as barreiras do tradicional e abarcando novas ideias de gestão para inovação, como a utilização das tecnologias.

A fim de expor as considerações desta quarta seção, elaborou-se uma corrente de palavras com os termos vinculados ao movimento *maker*, que se firmam contextualizados ao ensino jurídico da Educação Superior, conforme exemplificado no Quadro 8:

**Quadro 8:** Corrente de palavras movimento *maker*

<i>“Do it yourself”</i>	Criatividade	Currículo diferenciado	Tecnologias
FabLabs	Espaços criativos	Prática do saber	STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática)
Identidade e pertencimento	Metodologias Ativas	Inovação	Competências e Habilidades

**Fonte:** o autor (2023).

Destacam-se, então, palavras que fomentam os espaços de aprendizagem e a vida em sociedade, uma relação que não se pode separar, pois o exercício profissional permeia as características identitárias dos indivíduos de forma única.

Essa nova perspectiva é a relação das crenças docentes acompanhadas pelo processo de associação entre a teoria e a prática no ensino-aprendizagem. Desse modo, a cada vivência de uma inquietação na atuação docente, propicia-se o surgimento para novos diálogos na rede de aprendizagem, e um deles é o movimento *maker*. Destarte, a ruptura do tradicional ou a detecção de mudanças de gestão curricular deve estar alicerçada em ferramentas estruturais, em formação (conhecimento e prática) e materiais pedagógicos, a ponto de alavancar para uma nova rotina educacional, de um currículo diferenciado, propondo para apreciação o emprego de metodologias ativas, espaços criativos em consonância com as finalidades do STEAM.

Na junção das explicações e leituras dos autores citados nos Quadros 7 e 8, pode-se verificar que algumas possibilidades de aplicação do ensino *maker* no ensino do Direito são:

- criação de protótipos de soluções jurídicas: os alunos podem ser incentivados a criarem protótipos de soluções para problemas jurídicos, como aplicativos para facilitar o acesso à justiça, plataformas de mediação *on-line*, dentre outros;

- simulação de julgamentos: os alunos podem ser desafiados a simularem julgamentos, assumindo diferentes papéis, como advogados, juízes, promotores e testemunhas. Essa atividade permite que os alunos apliquem os conceitos teóricos aprendidos em sala de aula de forma prática;

- criação de modelos de contratos: os alunos podem criar modelos de contratos para diferentes situações, como contratos de locação, de prestação de serviços, de compra e venda, dentre outros;

- criação de campanhas de conscientização: os alunos podem criar campanhas de conscientização sobre temas jurídicos relevantes, como direitos humanos, direito ambiental, violência doméstica, dentre outros;

- desenvolvimento de produtos jurídicos inovadores: os alunos podem ser desafiados a criarem produtos jurídicos inovadores, como softwares para gestão de escritórios de advocacia, serviços de assessoria jurídica *on-line*, dentre outros;

- o ensino *maker* no ensino do Direito pode ajudar os alunos a desenvolverem habilidades práticas e a aplicar os conhecimentos teóricos de forma criativa e inovadora. Além disso, essa abordagem pode colaborar com a formação de profissionais mais preparados para atuarem em um mercado jurídico cada vez mais dinâmico e exigente.



## 5. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

A análise foi realizada por meio das plataformas Eric, Redalyc, Latindex, RCAAP, B-on, SciELO e CAPES. Os primeiros dados emergiram as categorias evidenciadas na sequência.

### 5.1 (Novas) abordagens na Educação Superior

A análise começou pela Base de Dados Redalyc, com a palavra-chave: Inovação + Educação Superior e *Innovation + “Higher Education”*, com filtro específico para a produção de artigos, idiomas e anos 2020, 2021 e 2022. Assim, têm-se os seguintes dados:

**Quadro 9:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: Inovação + Educação Superior e Inovação – português

<b>Título</b>	<b>Autores</b>
Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente	Joselma Silva, Ilsa do Carmo Vieira Goulart, Giovanna Rodrigues Cabral
Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior	Nicole Cecchele Iago, Stela Xavier Terra, Carla Schwengber Ten Caten
Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular	André Henrique de Lima, Leonardo Santos Amâncio Cabral
A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior	Leonardo Barbosa e Silva, Alexandro Souza Mariano
Trajетórias basilares em direção a um modelo de universidade empreendedor A	Fábio Dal-Soto, Yeda Swirski de Souza, Mats Benner
Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19	Suzana dos Santos Gomes, Maria José Flores, Benigna Maria de Oliveira, Andréa Rodrigues Motta
As contribuições do professor universitário para o <i>engagement</i> acadêmico	Emili Rossi, Zoraia Aguiar Bittencourt, Fernanda Figueira Marquezan
Políticas públicas, tecnologias educacionais e recursos educacionais abertos (REA)	Elena Maria Mallmann, Daniele da Rocha Schneider
Desenvolvimento da consciência crítica na formação inicial de professores durante a pandemia	Maria Helena Damião, Maria Augusta Nascimento
Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão	Ana Elisa Spaolonzi Queiroz Assis
O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia	Francione Charapa Alves, Elcimar Simão Martins, Maria Cleide da Silva Ribeiro Leite
A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários <sup>1</sup>	Caroline Elizabel Blascko, Ana Lúcia de Araújo Claro, Nájela Tavares Ujje
Protagonismo docente em tempos de pandemia	Joana Paulin Romanowski, João Antonio Rufato, Vanessa Pagnoncelli
Trabalho docente com videoaulas em EAD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente	Regina Zanella Penteado, Belarmino Cesar Guimarães da Costa
TIC na gestão educacional: efetividade na academia	Geovane Rafael Theisen, Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Ana Cláudia Oliveira Pavão

Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural	Paula Maria Ferreira de Faria, Ana Carolina Lopes Venâncio, Juliana Corrêa Schwarz, Denise de Camargo
Literatura sobre educação e tecnologia com referencial de Paulo Freire: um retrato e um recorte crítico	Jaciara de Sá Carvalho, Suzana Elisa Cunha Marques, Carolina Carvalho Pellon
Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades	Abília Ana de Castro Neta, Berta Leni Costa Cardoso, Claudio Pinto Nunes
Desinstitucionalização e Renovação no Ensino Superior	Tristan McCowan
Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia covid-19	Elizabeth Matos Rocha, Juliana Maria da Silva Lima
itinerâncias formativas: estágio e práticas em contextos de aprendizagens colaborativas	Marilene Batista da Cruz Nascimento, Mateus Henrique Silva Santos, Josevânia Teixeira Guedes
Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná	Caroline Lopes Bolsoni, Regiane da Silva Macuch, Ludmila Lopes Maciel Bolsoni
A constituição dos saberes docentes: investigação com professores bacharéis	Mayara Alves Loiola Pacheco, Maria de Lourdes da Silva Neta, Antônio Germano Magalhães Júnior
Tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica no ensino superior	Breno Cavalcante do Nascimento, Rafael Dias Araújo, Francisco Sidomar Oliveira da Silva
Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19	Flavia Wegrzyn Magrinelli Martinez, Analígia Miranda da Silva, Ana Caroline Oliveira Costa
Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais	Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Maria José Pires Barros Cardozo, Elenise Pinto de Arruda
A virtualização do Ensino Superior: reflexões sobre políticas públicas e Educação Híbrida	Maria Luisa Furlan Costa, Jamile Santinello, Renata Oliveira dos Santos
Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação	Andréa Karla Ferreira Nunes, Fernando Silvio Cavalcante Pimentel, Valdick Barbosa De Sales

**Fonte:** o autor (2023).

Silva, Goulart e Cabral (2021) descrevem situações sociais que afetam a esfera educacional decorrentes da pandemia causada pela covid-19, abordando o curso de Pedagogia como projeção dos impactos de instabilidade do cenário relatado. Nesse entendimento, os autores relatam as necessidades profissionais e pessoais que cercam a sociedade, como a interação social, que, devido ao isolamento instantâneo, no intuito de combater o avanço da pandemia, gerou sentimentos de perdas e frustrações em grande escala.

No campo educacional, Silva, Goulart e Cabral (2021) analisam que os ajustes à nova realidade promoveram experiências formativas tanto na manutenção do vínculo entre professor e aluno, das atividades de forma remota, quanto na movimentação do currículo e no calendário, para que fossem cumpridas as exigências do ensino.

Lago *et al.* (2021) fazem um relato sobre o ensino remoto emergencial, modelo estipulado na pandemia da covid-19, e suas interfaces com a Educação Superior, abordando as práticas nos ambientes educativos e estratégias de aprendizagem. Os autores alertam quanto às plataformas de comunicação e à dinâmica do ensino remoto, por exemplo, a gravação de videoaulas, atividades coletivas e interativas com a ajuda de aplicativos tecnológicos e abordagens significativas centradas no aluno.

Lima e Cabral (2020) analisam a gestão democrática e a acessibilidade na Educação Superior relacionando aspectos de currículo, recursos humanos, gestão pedagógica e aparatos tecnológicos para o alcance de práticas inclusivas concretas. Logo, os autores apontam para questões de equidade nas oportunidades para os estudantes universitários, na perspectiva de colaboração e cooperação, dentre elas, o fomento para o desenvolvimento de potencialidades individuais, como sensoriais e cognitivas, e a adequação de avaliações.

Silva e Mariano (2021) envolvem seus apontamentos nas questões de políticas públicas no combate à evasão na Educação Superior, evidenciando dificuldades encontradas pelos estudantes tanto em questões acadêmicas quanto em problemas de gestão. Assim, a construção e o diagnóstico de indicadores colocam o olhar sobre os fenômenos mais frequentes que acarretam a evasão estudantil.

Dal-Soto, Souza e Benner (2021) trazem caminhos para uma universidade empreendedora, explicando os processos de mudanças nos modelos organizacionais e levando a pensar nas relações entre ensino e pesquisa com foco na inovação, bem como práticas incentivadores no ambiente acadêmico.

Gomes *et al.* (2021) destacam a gestão educacional e avaliação no contexto pandêmico, esclarecendo a implantação do ensino remoto emergencial, bem como as ações de continuidade e vigilância no processo de ensino. Colocam em fortalecimento práticas de reflexão, criatividade e autonomia, sendo essas, segundo os autores, definidas como princípios que se referem tanto ao trabalho docente quanto ao trabalho acadêmico dos estudantes. Os autores postulam sobre a adesão da comunidade estudantil nas ações das instituições de ensino, nas demandas dos docentes em relação aos planos de ensino e conteúdos ministrados, nas plataformas digitais, entre experiências e aprendizagens, diálogos e fragilidades.

Rossi, Bittencourt e Marquezan (2021) mencionam o *engagement* estudantil, termo usado no artigo para designar o envolvimento de ações em prol do estudante, dividindo a pesquisa com foco nas características e práticas docentes valorizadas

pelos estudantes e projeções deles para futuros profissionais. Nesse contexto, os autores sinalizam a relevância na esfera educacional e traçam possíveis indicadores para o *engagement* acadêmico como práticas significativas de confiança entre o professor e os alunos e a flexibilidade do docente para as realidades individuais de cada discente.

Mallmann e Schneider (2020) centram o foco da pesquisa nas políticas públicas, tecnologias e práticas de formação docente com enfoque na FTP (Fluência Tecnológico-Pedagógica) em REA (Recursos Educacionais Abertos). Os autores afirmam, ainda, que o argumento em torno da FTP adquire força ao se considerar que as políticas públicas educacionais são aportes imprescindíveis para alavancar a educação mediada por tecnologias educacionais em rede.

Damião e Nascimento (2021) apresentam um módulo de formação inicial de professores diante da realidade das exigências na preparação do exercício docente, indo do tecnicismo à consciência crítica e o desenvolvimento de práticas estruturadas em três eixos: explicitação, argumentação e comunicação. Os autores relatam sobre as interferências da pandemia da covid-19, que obrigou o curso a sofrer adaptações e a incluir um roteiro de autogestão do curso de formação, bem como procedimentos de orientações em trabalhos individuais e coletivos realizados de modo *on-line*.

Assis (2021) se posiciona sobre aspectos excludentes antes, durante e no período pandêmico, principalmente abordando o uso dos recursos tecnológicos e necessidades em massa, como o uso do celular, que, no contexto pandêmico, foi empregado tanto para comunicação quanto para atividades educacionais.

Alves, Martins e Leite (2021) relatam sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), destacando as experiências em tempos de pandemia e as implicações realizadas para as superações das dificuldades. Os autores evidenciam o uso de recursos e ferramentas mediáticos como ponto de partida para a realização do PIBID de forma não presencial e para a manutenção do vínculo entre professor e aluno, compreendo que a formação é um processo contínuo que perpassa pelas demandas da sociedade.

Blaszko, Claro e Ujiie (2021) enaltecem as contribuições das metodologias ativas na prática pedagógica dos professores universitários e quais colaborações possíveis dessa abordagem favorecem a atuação docente no exercício profissional. Os autores indicam propostas para aplicação no processo de ensino e aprendizagem, mas também ressaltam os desafios vivenciados no caminho, como a superação do

paradigma tradicional para a abertura de uma aprendizagem dinâmica e significativa.

Romanowski, Rufato e Pagnoncelli (2021) acentuam a prática do professor em tempos de pandemia, contextualizando com as tecnologias, redes de apoio e o protagonismo docente no enfrentamento das dificuldades em sua condição de trabalho. Os autores expressam ponderações sobre as críticas na formação docente, as normativas regulatórias do cenário pandêmico que focalizam a área da educação e a necessidade de práticas pedagógicas em conformidade com a realidade social, principalmente na inserção das tecnologias.

Penteado e Costa (2021) retomam a ideia do trabalho remoto, mas no enfoque de videoaulas como principal recurso educacional da prática do docente e como as tecnologias podem impactar e reestruturar as dinâmicas de uma aula. Nesse intuito, os autores trabalham com o reconhecimento de saberes da profissão e com os problemas enfrentados na elaboração das videoaulas que, além dos recursos, observam-se necessidades de preparo com a linguagem, efeitos, sonoridade e comunicação entre professor e aluno.

Theisen, Pavão e Pavão (2020) citam as Tecnologias da Informação e da Comunicação com as perspectivas dos discentes de um curso de pós-graduação em gestão educacional, salientando as mudanças e a utilização pedagógica. Nesse meio, os autores observam que, além dos recursos, é necessária a formação docente para a efetiva usabilidade dos recursos tecnológicos, em abordagens e práticas das instituições de Educação Superior, no desenvolvimento de habilidades com as TIC no transcorrer do curso e na avaliação da aprendizagem.

Faria *et al.* (2021), fundamentados na Teoria Histórico-Cultural, enfocam o artigo na problematização de esferas de exclusão do Ensino Superior, elencando pontos de ambientes educacionais e a valorização da aprendizagem individual. Nesse aspecto, os autores se referem às leis nas questões de inclusão educacional, na colaboração das interações sociais e no olhar para o docente universitário e sua atuação com a chegada da covid-19, trabalhando, assim, as dimensões subjetivas e objetivas que se estruturam na Educação Superior.

Carvalho, Marques e Pellon (2021), ao abordarem o uso acelerado das tecnologias na pandemia, fazem um recorte crítico entre educação e tecnologia, tendo como referencial Paulo Freire. No envolvimento dessa discussão, os autores apresentam resultados de trabalhos que expressavam relações de poder, exploração e dominação, elementos que caracterizam uma perspectiva crítica, para qual Freire

tem sido vinculado.

Castro Neta, Cardoso e Nunes (2021) expõem a precarização do trabalho docente e as mudanças ocorridas na sociedade que revelam uma trajetória no desenvolvimento profissional de forma inconstante e tensa. Nesse estado, os autores passam a mapear as circunstâncias das políticas públicas na cultural e estrutura organizacional, o que gera um impacto direto na carreira docente, ora pela escassez de material, baixos salários, ora pelas múltiplas jornadas.

McCowan (2021) projeta a sua pesquisa nas instituições de Ensino Superior e identifica três aspectos, sendo eles: portas de entrada, funções e carimbos, este último sendo os processos e os artefatos de validação da aprendizagem e do conhecimento adquirido pelo estudante. Cada um desses aspectos legitima alguma fase entrelaçada com a instituição de ensino. O autor traz referências que marcam a fase acadêmica por toda uma geração e, em contrapartida, apresenta propostas que possibilitam criar modelos alternativos para os modos de confirmação que se fundamentam nesses movimentos universitários.

Rocha e Lima (2020) abordam os impactos do ensino *on-line* em decorrência dos entraves marcados pelo isolamento e as alterações na organização educacional causadas pela covid-19, além da viabilidade tecnológica, como o recurso de *webconferência*. Os autores fazem os apontamentos das legislações referentes às medidas de proteção contra a propagação do vírus, da utilização do termo *on-line* e ensino remoto em relação à modalidade de ensino Educação a Distância (EaD) e apresentam as reflexões e as práticas educacionais oriundas dos impactos geracionais da crise, por exemplo, a movimentação estudantil, a paralisação da agenda educacional, a criação ou a reconfiguração de ambientes virtuais, dentre outras.

Nascimento, Santos e Guedes (2021) tratam de redes colaborativas relacionadas ao estágio, em espaços diversificados e tempos pedagógicos, e as práticas nas formações docentes de forma inter e transdisciplinar. Nessa pauta, os autores traçam as propostas de intervenção e seus meios de apropriação e domínio do aprendizado, bem como as experiências vivenciadas de formas colaborativas, em ações de envolvimento, reflexão e ação dos estudantes.

Bolsoni, Macuch e Bolsoni (2021) trabalham o conceito de neurodiversidade, que caracteriza uma classe de indivíduos com divergências neurais, reconhecendo as narrativas dos professores do Ensino Superior sobre pessoas neurodiversas. Logo,

abordando a estereotipia, os autores se encontram em relações de preconceito e inclusão na prática e formação docente, acentuando a compreensão para indivíduos neurotípicos e sensibilizando percepções para palavras discriminatórias.

Pacheco *et al.* (2021) evidenciam a constituição dos saberes docentes que atuam no Ensino Superior, perpassando pelas identidades dos sujeitos e experiências à gestão e à formação profissional. Destarte, os autores promovem um debate sobre o domínio de conhecimentos técnicos, sob critérios e responsabilidades, o uso de tecnologias na atuação professoral e os sabres específicos que se inserem em uma ampla conjuntura pedagógica, de modo a fomentar a necessidade de se dialogar sobre as necessidades e características dos docentes universitários.

Nascimento *et al.* (2021) colocam, no artigo, discursos de professores sobre o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação, instigando elementos que compõem o fazer docente com o uso de recursos digitais em espaços educativos e a segurança e formação profissional para isso. Os autores fazem um retrato histórico sobre o uso dos meios tecnológicos, demonstrando as implicações, a facilidade e a relevância para a utilização no fazer pedagógico, pautados, contemporaneamente, pelo uso de metodologias ativas como fonte de diferencial na sala de aula.

Martinez, Silva e Costa (2021) relatam sobre experiências de professores iniciantes na vivência da pandemia da covid-19 de quinze estados brasileiros, por meio de um questionário do *Google Forms*. Os autores detalham sobre o desgaste emocional e a precariedade do trabalho docente, bem como os desafios enfrentados no início da carreira profissional, mapeando as interações, o fazer político e a desvalorização do exercício docente, o que, na pandemia, gerou inúmeros casos de problemas de saúde mental e um olhar mais humanitário nas questões individuais do professor.

Colares, Cardozo e Arruda (2021) sinalizam a educação integral e a formação docente, contextualizando aspectos documentais, dos programas de formação inicial e continuada e indicadores. Assim, os autores trabalham na perspectiva de concepções históricas, pautando-se em normativas e legislações, competências e habilidades docentes, além de configurações de currículo voltadas para a transformação social, considerando a diversidade de linguagens e sujeitos.

Santinello, Costa e Santos (2020) esboçam sobre a virtualização do Ensino Superior em uma sociedade que cada vez mais, e principalmente no cenário pandêmico, emprega números infinitos de cliques pelo mundo virtual. Na esfera

educacional, os autores trabalham com políticas públicas, questões documentais legais, o ensino híbrido e o aparato estrutural e financeiro das instituições de Ensino Superior para “bançar” o uso das tecnologias em diferentes contextos, tendo a reflexão sobre a mercadorização da Educação Superior, mas também de caráter inovador na busca de uma atuação de transformações positivas.

Nesse mesmo contexto, Pimentel, Nunes e Sales Júnior (2020) lançam os olhares sobre a cultural digital na formação de professores, exigindo “novas” competências digitais. Aliás, uma das premissas é a metodologia ativa gamificação.

Em atendimento às novas demandas de uma sociedade cada vez mais conectada, ativa e dinâmica, os cursos devem possibilitar esse olhar para novas estratégias e abordagens pedagógicas, tendo como princípio o uso diversificado de metodologias, conforme mostra o Quadro 10:

**Quadro 10:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: *Innovation + Higher Education* – inglês

<b>Título</b>	<b>Autores</b>
The Transformation to an <i>On line</i> Course in Higher Education Results in Better Student Academic Performance	Teresa Freire, Carolina Rodríguez
Organization of methodological support of the educational process in higher education	Irina Nikolayevna Odarich, Sergey Alekseevich Gorovoy, Tatyana Gavriilovna Sobakina
Virtual exchange contributions to the development of intercultural competence: A Brazilian higher education institutions' perspective	Jan Krimphove, Lourdes Evangelina Zilberberg Oviedo
Modernization of higher education teachers' professional formation as a strategy of forming their professionalism	Igor Olegovich Gurianov, Nelya Anatolyevna Gluzman, Natalia Vyacheslavovna Konopleva, Nataliia Vladimirovna Gorbunova
Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times	Ana Ivenicki
Triggering Factors that Reinforce or Change EFL Preservice Teachers' Beliefs during the Practicum	José Alexander Arcila-Valencia, John Jairo Viáfara-González, Abel Andrés Periñán-Morales
The main directions of the application of pedagogical innovations in modern times and the role of teachers in this activity	Lachin Xalid Hasanova
Monitoring studies of university graduates' satisfaction with the quality of education: the main approaches	Natalya I. Anufrieva, Alexander Vladlenovich Kamyansets, Elena Olegovna Kuznetsova, Anna I. Scherbakova, Irina Semenovna Avramkova
Peculiarities and stages of higher school teacher formation	Maria Y. Karelina, Ekaterina A. Karelina, Igor V. Gaidamashko, Irina V. Tenentyeva, Anastasia V. Fakhrutdinova
Validation of a scale of attention to diversity for university teachers	Ana María Moral Mora, Inmaculada Chiva Sanchis, Genoveva Ramos Santana, Pérez Carbonell
The transformation of the education system during and post covid-19	Diba Mazhitovna Dokhkilgova, Dzhamilya S. Saralinova, Irina Grigorievna Malganova



On line learning issues in russian universities	Ruzilia Irekovna Galimullina, Gulnara Minshakirovna Ilduganova, Nataliya Vladimirovna Tikhonova
The way that the pedagogical potential of ethno-cultural traditions of the peoples of the north influence the development of pupils' personality	Zoya Semenovna Zhirkova, Iurii Viacheslavovich Kornilov, Alla Georgiyevna Kornilova, Lyubov Dorofeevna Unarova, Tatiana Nikolaevna Petrova
Intrapersonal conflicts as the basis for the professional development of university students (by the example of a non-state university)	Sagitova Victoria Ravil'evna, Zalyaev Rustem Ilkhamovich
Using the messenger software opportunities in distance education	Leila I. Salekhova, Gulnur I. Muhutdinova, Ramiz M. Aslanov, Timur R. Fazliakhmetov
The categorical framework of the theory of the formation of communicative creativity of university students	Artyom E. Lubetskiy, Svetlana S. Velikanova, Vladimir V. Filatov, Natalia A. Shepilova, Arzu I. Sadygova
Barriers of teacher formation in the implementation of distance learning technologies in modern education	Leila Leonardovna Salekhova, Lenar Minnekhanovich Mukhametshin, Klara Khakimovna Karamova, Salavat Fargatovich Usmanov
Methodological principles of organizing educational work of educational institutions in the digital reality	Irina Shakhmalova, Iyubov A. Tsibaeva, Tuyana Dugarova, Larisa V. Mamedova, Aziyana A. Oorzhak, Aldar V. Damdinov
Pre-service and in-service teachers' interest, knowledge, and self-confidence in using educational roboTIC in learning activities	João Manuel Nunes Piedade
Thinking and acting 'outside the box': digital game and production of pedagogical affectations in teacher training	Silvania Sousa do Nascimento, Marcio Roberto de Lima
Master of TESOL students' conceptions of assessment: questioning beliefs	Juan Diego Martínez Marín, Camila Mejía Vélez
Development of networking cooperation for implementing advanced professional training programs	Elena L. Rudneva, Valery A. Nikolayev, Viktor G. Lysenko, Olga A. Chopik, Oleg A. Masyukov, Aleksandra A. Levitskaia, Oleg Pokhorukov

Fonte: o autor (2023).

Freire e Rodríguez (2022) traçam um panorama do ensino remoto e a potencialidade para transformar os cursos que, antes da pandemia, eram presenciais e, com a implantação do isolamento, na tentativa de combater a covid-19, ficaram de forma *on-line* nas instituições de Ensino Superior. Essa reconfiguração provocou uma maré de termos, dentre eles, o *e-learning*, uma forma de educação e desenvolvimento de atividades de forma virtual. Nesse intuito, os acadêmicos que, antes, assistiam a aulas presenciais, tiveram, também, de se adequar ao pertencimento de um ambiente de aprendizado, porém diferente e desenhado em forma de emergência no cenário pandêmico.

O estudo de Freire e Rodríguez (2022) considera o *e-learning* de forma síncrona e assíncrona baseado em resolução de problemas, ao permitir aulas

centradas nos desempenhos dos estudantes de maneira interativa, incluindo os aspectos de avaliação e diálogo.

Odarich, Sobakina e Gorovoy (2021) discutem a utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas dos docentes universitários, o que implica refletir sobre as novas abordagens de aprendizagens na Educação Superior. O uso das tecnologias de informação e comunicação no meio educacional se tornou uma ferramenta de interatividade, de projeção de atividades criativas e de diálogo, o que, segundo os autores, gerou uma introdução de novos materiais educacionais em multimídia, a considerar que, na Rússia, estão sendo sinônimo de qualidades educacionais e científicas.

Oviedo e Krimphove (2021) analisam as colaborações que os acadêmicos que fazem intercâmbio podem possibilitar para o aprimoramento da competência intercultural, destacando vantagens e desvantagens na imersão cultural de forma virtual, em comparação às experiências da vida real. Os programas de intercâmbio virtual sofrem dificuldades como qualquer programa, por exemplo, o baixo nível de proficiência linguística, mas a imersão pode ocorrer de forma intensa, o que auxilia os estudantes a conhecerem outros costumes e terem uma oportunidade para aprender uma segunda língua.

Gurianov *et al.* (2021) abordam a formação de professores das instituições de Ensino Superior na questão de modernização do exercício de sua prática, imprimindo entre os debates as inquietações de atividades científicas, mas também a interação social e pedagógica. Logo, a relevância do tema é tratar da formação dos professores para o ambiente educacional e profissional na atual sociedade de informação e comunicação, intensificando o potencial do docente para o uso das tecnologias inovadoras, ao evidenciar as qualidades individuais nas características da identidade professoral e orientações motivacionais.

Ivenicki (2021) ressalta, no cenário pandêmico, a aprendizagem digital ao longo da vida nas instituições de ensino superior e o enfrentamento de desafios multiculturais. Segundo a autora, o início da pandemia de covid-19 em 2020 deixou uma marca surpreendente para a comunicação digital e o aprendizado digital em todo o mundo. A estudiosa contextualiza o potencial multicultural e os conceitos de aprendizagem ao longo da vida (BEPPLER; LIMA; DARCANCHY, 2022), que, em uma era tecnológica, tornam-se uma fonte de discussões e debates no campo educacional, respondendo às necessidades sobre competências digitais, ao promover reflexões

nos currículos para compor novos caminhos curriculares e pedagógicos de aprendizagem, a partir do emprego dos meios digitais.

Periñán-Morales, Viáfara-González e Arcila-Valencia (2022) revelam as crenças de professores de inglês durante a prática do estágio. Essas crenças foram divididas em três grupos: subjetividade do participante, circunstâncias contextuais e comunidade de apoio da universidade. Tais grupos abrangem os desafios dos professores, enquanto, na formação acadêmica, a prática real do exercício da profissão e os entusiasmos de esses sujeitos estarem na trajetória para se tornarem docentes incluem o estudo da comunidade de apoio, de maneira a enriquecer a reflexão sobre as ações formativas.

Hasanova (2021) explica, em seu artigo, as inovações na prática pedagógica e a utilização dessa abordagem pelos professores, muitas vezes impetrada por características etárias, a atitude diante das novas tecnologias pedagógicas e o nível de utilização, bem como a presença das competências necessárias. Ademais, o autor explora a atitude de professores em manuseio com as tecnologias, já conhecidas ou novas, detalhando as expressões por parte dos docentes, como sentimento de frustração ou conquista, mas que não há dúvida de que existe um intenso interesse na utilização de novos métodos na organização da formação.

Avramkova *et al.* (2021) identificam a satisfação de graduados universitários por meio de alguns indicadores qualitativos da educação, divulgando as principais abordagens utilizadas, ao considerar condições socioculturais e econômicas dos universitários. O estudo, além da esfera educacional, posiciona-se como uma demanda social que explora os principais problemas relevantes das universidades modernas. Também indica possíveis caminhos para melhorar o processo educacional e científico.

Tenentyeva *et al.* (2021) trabalham para demonstrar as peculiaridades nas etapas de formação do professor no Ensino Superior, propiciando questões de melhoria ao descrever atividades analisadas para auxiliar no profissionalismo docente. Nesse caminho, os autores trabalham a relevância dos conhecimentos, das capacidades, habilidades e qualidades iniciais, que são próprias da identidade docente e requerem características pessoais e profissionais, para auxiliar na prática docente de forma integrativa e criativa.

Santana *et al.* (2021) destacam a diversidade dos professores universitários por meio de uma validação de escada de atenção, observando que instrumentos

diversos são essenciais para reconhecer as múltiplas facetas das expressões individuais. Nesse meio, os autores utilizam a Escala de Crenças, Atitudes e Práticas de Atenção à Diversidade para Professores Universitários (CAPA-PU), criada para o próprio estudo, com aplicação em 428 professores de universidades espanholas, alcançando dimensões, representatividade, relevância, compreensão, ambiguidade e clareza, de modo a evidenciar ações de inclusão nas universidades espanholas.

Malganova, Dokhkilgova e Saralinova (2021) postulam sobre a transformação do sistema educacional no período da crise da covid-19, fazendo observações na aplicação de estratégias no cenário pandêmico, ao salientar o apoio técnico e organizacional e as medidas específicas para amparar os estudantes. Uma das medidas é direcionada para possibilitar o acesso à internet e à equipamentos para todos os estudantes, meio principal de comunicação no espaço virtual devido ao isolamento, tentando assegurar a inclusão e o direito de todos à educação. Os autores enfatizam, ainda, que especialistas na área de política educacional preveem o florescimento do *e-learning* na Rússia.

Nesse contexto, Ilduganova *et al.* (2021) propõem um olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem *on-line* nas universidades russas, devido às mudanças globais e como esses aspectos interferem na economia, na saúde, nas culturas, na educação, como o uso nas tecnologias digitais. Os autores mencionam que as instituições estão aprendendo a lidar com as mudanças abruptas, principalmente da utilização de tecnologias em âmbito educacional, como as plataformas direcionadas para o aprendizado específico ou para a comunicação entre professores e alunos.

Zhirkova *et al.* (2021) abordam questões da prática pedagógica e do potencial que afeta os alunos, principalmente no desenvolvimento da personalidade, por exemplo, em alertar sobre as habilidades das crianças e identificar significados. O objetivo do estudo consiste em observar a profundidade de ação e do alcance das atividades pedagógicas do docente, as quais podem estabelecer conexão com características da identidade dos estudantes, com enfoque na socialização e nas tradições etnoculturais.

Ravil'evna e Ilkhamovich (2021) relatam sobre o desenvolvimento profissional em âmbito universitário, focando, especificamente, nas relações intrapessoais, em que um conflito é exposto como um fenômeno duplo nos escritos da escola sociológica de conflitolgia. Assim, apresentam, no artigo, os resultados de análise de uma instituição de educação privada da cidade de Kazan, que evidencia posições como

autodeterminação, profissionalismo e harmonização de identidade, todas essas expressões concernentes a aspectos em formação.

Nesse caminho, Fazliakhmetov *et al.* (2021) focam nos recursos digitais, como o *software Messenger*, na condição de uma utilidade no meio educacional, estipulando condições de uso, formação e o direcionamento de ferramentas, como mensagens instantâneas. Os autores analisam possibilidades de produtos digitais móveis e que os usuários devem ter habilidades necessárias, como requisitos para implementar o uso de *software* e até criar um acordo com as necessidades de cada ambiente educacional.

Filatov *et al.* (2021) citam os aspectos da formação no desenvolvimento da criatividade comunicativa dos estudantes, à luz de um quadro categórico. Os autores salientam o papel da criação no exercício profissional da sociedade moderna, colocam em destaque os fundamentos da teoria da formação da criatividade comunicativa, interpretada como um conjunto de componentes interrelacionados e interdependentes que representam uma certa integridade a partir da utilização de um conjunto de abordagens científicas.

Nesse intuito, Mukhametshin *et al.* (2021) colaboram evidenciando as barreiras, as condições sociais e pedagógicas na formação de professores em relação à implementação de tecnologias de ensino em EaD. Os autores dedicam o foco aos desafios da imersão da tecnologia no cenário educacional, abordando as exigências técnicas de funcionamento e normativas da área para as atividades profissionais, em uma sociedade de informação e comunicação que exige ações pedagógicas baseadas na inclusão de atividades inovadoras no processo educacional.

Dugarova *et al.* (2021) relatam sobre a organização do trabalho educacional das instituições de ensino na realidade digital, enfocando as diretrizes metodológicas para as condições necessárias de aplicabilidade das tendências modernas. Os autores adotam as questões de documentação e estratégias para a trajetória nas atividades educacionais, delineando conceitos, por exemplo, os “nativos digitais” e a eficácia e usabilidade dos recursos digitais, dentre outros pontos, como o princípio ambiental, o princípio da inclusão e de características individuais.

Piedade (2021) aborda a didática da informática no ensino de programação e pensamento computacional, como a utilidade da robótica educacional no processo de aprendizagem na condição de um fomento para o interesse e a autoconfiança de professores em formação inicial e continuada em Portugal. O autor esclarece que as

temáticas ligadas ao Pensamento Computacional, à programação e à robótica vêm sendo integradas nos currículos escolares em vários países; por isso, realça-se a necessidade de analisar a formação dos docentes no conhecimento dessa temática, promovendo, por meio de programas de formação, ações educativas.

Lima e Nascimento (2021) estipulam uma temática sobre pensar e agir de forma dinâmica, utilizando a elaboração de jogos digitais na formação de professores, ao rastrear os efeitos dessa incorporação nos estudantes de Licenciatura em Física de uma universidade pública brasileira. Para tanto, foram observados relatórios e fontes de dados e, ao mapear as afetações dos resultados, os pesquisadores identificaram que há significações pedagógicas na formação dos futuros docentes relacionadas ao uso de jogos digitais na proposta de ensino e para estimular a aproximação dos produtos da cultura digital às práticas pedagógicas dos professores.

Marín e Vélez (2021) investigam questões de crenças na aplicação de atividades avaliativas de alunos de mestrados (professores em formação) e para explorar o nível de concordância entre essas concepções e o tipo de avaliação preferido pelos participantes. O estudo mostrou que os futuros professores enxergam a avaliação voltada, principalmente, para questões somativas e formativas; embora esses participantes parecessem lidar mais com a avaliação somativa, eles privilegiavam propósitos formativos e princípios de avaliação.

Lysenko *et al.* (2021) revelam sobre a colaboração em rede na educação profissional russa diante das transformações sociais e do determinismo de novos requisitos para a formação de especialista, de suas habilidades e competências. Os autores enfocam nas necessidades de transformações para os programas de formação profissional, atendendo às demandas que correspondam às inovações e aos métodos tecnológicos das produções atuais. A formação profissional avançada garante o desenvolvimento de novas e promissoras profissões em grande demanda pela economia regional.

Na sequência, temos, também, dados da base B-on, com a palavra-chave: Inovação + Educação Superior e *Innovation + "Higher Education"*, com filtro específico para a produção de artigos, idiomas, anos 2020, 2021 e 2022 e disciplina de Direito. Não se registraram ocorrências relacionadas ao idioma em português para o foco desta seção, como destacado no Quadro 11:

**Quadro 11:** Dados B-on, com a palavra-chave: *Innovation + Higher Education* – inglês

<b>Título</b>	<b>Autores</b>
The value of a law degree	Alex Nicholson
Undermining resilience: how the modern UK university manufactures heightened vulnerability in legal academics and what is to be done	Graham Ferris

**Fonte:** o autor (2023).

Nicholson (2022) observa o valor de um diploma de um curso de Direito, as percepções da profissão jurídica, de modo a recorrer a oportunidades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e outros cursos que oferecem mais atratividade. Assim, o autor, por meio de um recrutamento de advogados estagiários na Inglaterra e no País de Gales, atua na valorização do curso de Direito, explorando desde os componentes curriculares que fazem parte do curso, a formação, até as perspectivas de trabalho.

Ferris (2021) destaca a resiliência de alunos universitários no Reino Unido, usando a teoria de vulnerabilidade, de Martha Albertson Fineman, em que a cultura de auditoria, a economia de recursos para o Ensino Superior, o crescimento do Ensino Superior em massa, a ideologia do neoliberalismo e o gerencialismo são pontos abordados no artigo. O autor trabalha sentimentos que causam a vulnerabilidade de estudantes, como o fracasso e o baixo bem-estar. Esses conflitos, vividos por vários alunos no sistema educacional, servem como um instrumento de potencial análise para dentro e fora dos cursos.

## **5.2 Ensino Jurídico nacional pós-março de 2020 – conservações e inovações**

Foi realizada, também, a RSL para compor esta subseção, com o termo de busca “Ensino Jurídico e *Legal Education*”, tendo definições estritas, como os anos (2020, 2021 e 2022), para abranger somente o cenário pós-março de 2020. Destacam-se as bases de dados de acordo com os quadros na sequência.

**Quadro 12:** Dados Scielo, com a palavra-chave: *Innovation + Higher Education* – português

Filtro: anos de 2021 (1) e 2022 (1) (não tinha 2020)	
Título	Autores
Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil	Joannes Paulus Silva Forte Jordi Othon Angelo

**Fonte:** o autor (2023).

Forte e Angelo (2022) abordam a formação docente em programas de pós-graduação em Direito, de mestrado e doutorado na Universidade de Fortaleza (Unifor) e na Universidade Federal do Ceará (UFC), partindo de uma análise documental de bases normativas a regimentos internos e curriculares.

Os autores evidenciam tensões entre teoria e prática e as relações do ensino com a pesquisa na formação de educadores, o que levou à conclusão de que, diante da análise, essa falta de interação compromete, significativamente, a profissionalização e a construção de identidades docentes (FORTE; ANGELO, 2022).

**Quadro 13:** Dados Scielo, com a palavra-chave: *Legal Education* – inglês

Filtro: 2020, 2021, 2022	
Título	Autores
La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica	María Francisca Elgueta Eric Eduardo Palma
Abogados al por mayor: la educación jurídica en colombia desde una visión comparada	María Adelaida Ceballos Bedoya Mauricio García Villegas
Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) - Investigación: integración para la educación jurídica	Jorge Eduardo Vásquez Santamaría Ángela María Restrepo Jaramillo

**Fonte:** o autor (2023).

Elgueta e Palma (2021) fazem menção à reflexão sobre a prática pedagógica do professor como estratégia diferenciada na formação jurídica, observando as mudanças no cenário educacional ao impactar no exercício profissional docente. Os autores contextualizam o artigo com aspectos valorativos do currículo acadêmico e as concepções de crenças docentes, abarcando a identidade professoral, de forma a evidenciar o valor de criar uma cultura de investigação da própria tarefa docente e apresentar, em linhas gerais, uma estratégia para a implementação de uma práxis reflexiva.

Bedoya e Villegas (2021) explanam o fortalecimento do ensino jurídico da Colômbia, mais especificamente, Bogotá, à luz dos casos da Alemanha, dos Estados



Unidos e do México, em que, traçando reflexões sobre esses países, foi possível estabelecer conexões com o modelo de estado de direito existente. O documento contribui para identificar e analisar boas práticas jurídicas e adaptá-las ao contexto colombiano, tomando como base de discernimento as ações essenciais de dimensão pública e intervenções.

Santamaría e Jaramillo (2021) mencionam a aprendizagem clínica de Direito e suas contribuições para a integração no ensino jurídico, de modo a reposicionar a pesquisa no campo jurídico como função geradora de conhecimento e fundamento das razões, formas e potencialidades. Assim, os autores traçam uma análise metodológica qualitativa para transcender as elaborações que fundamentaram a criação das clínicas jurídicas como expressão do ensino e da aprendizagem da prática do Direito.

**Quadro 14:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: Ensino Jurídico – português

filtro: ano 2020 (6) e 2021 (5) (não tinha 2022)	
Título	Autora
Un curso de derecho sonoro. Resignificar la educación jurídica desde la música: códigos (otros) y reflexiones para una de(formación) con ritmo	María Teresa Muriel Ríos

**Fonte:** o autor (2023).

Ríos (2021) faz uma abordagem para a resignificação da educação jurídica por meio da música, usando códigos e reflexões para a formação com ritmo. A autora observa que, com a música, é possível apresentar um *design* de um curso de Direito de forma saudável.

Ademais, a pesquisadora apresenta reflexões diante dos processos curriculares e alerta que a docência em Direito pode sentir-pensar, reconhecendo expressões artísticas e experiências comunitárias em termos de resistência e não repetição (RÍOS, 2021).

**Quadro 15:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: *Legal Education* – inglês

Filtro: 2020 e 2021	
Título	Autores
Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética	Ernesto Joaquín Suárez Ruiz Leonardo Martín González Galli
Interdisciplinary Teaching in Law: Study on Indonesian Law Schools	Iman Prihandono Dewi Santoso Yuniarti

**Fonte:** o autor (2023).

Ruiz e Galli (2021) destacam a metacognição na formação de estudantes de um curso de Direito, fazendo análise em relação à ética, à luz do pensamento crítico, cujos autores recorrem a uma abordagem racionalista que incluiu aspectos, como a imaginação, a criatividade e o trabalho cooperativo no ensino. Nesse intuito, o artigo busca observar as perspectivas do pensamento criativo, questões desafiadoras no ensino da ética, contextualizando com a metacognição e delineando a relevância do tema para o cenário pandêmico.

Prihandono e Yuniarti (2020) retratam a interdisciplinaridade no curso de Direito em faculdades da Indonésia, destacando problemáticas e projeções interdisciplinares no currículo, tanto em universidades privadas quanto em públicas da Indonésia. Assim, os autores chegam ao relato de que alguns aspectos indicam que os cursos de Direito da Indonésia ainda continuam seguindo aspectos de métodos conservadores – e que o artigo é um fundamento para repensar as necessidades de reflexões e aplicabilidades de estratégias para as práticas curriculares.

**Quadro 16:** Dados Eric, com a palavra-chave: *Legal Education* – inglês

Filtro: <i>since</i> 2021 (não tinha 2020)	
Título	Autores
Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects	Maksim V. Demchenko, Mehriban E. Gulieva, Tatiana V. Larina, Evgeniya P. Simaeva
Taking an action reflective assessment approach when teaching dispute management	Pauline Collins
Using Peer Assisted Learning to improve academic engagement and progression of first year <i>on line</i> law students	Lunda Crowley-Cyr James Hevers
University Professor Training in Times of COVID-19: Analysis of Training Programs and Perception of Impact on Teaching Practices	Anabel Ramos-Pla, Isabel del Arco, Óscar Flores Alarcia

The higher degree by research student as 'master': Utilising a design 'master': Utilising a design thinking approach to improve learner experience in higher degree research supervision	Luke van der Laan, Gail Ormsby, Lee Fergusson, Maria Pau
--	--

**Fonte:** o autor (2023).

Demchenko *et al.* (2021) contam sobre a transformação digital, embasando os desafios e as perspectivas no ensino jurídico, como os atos legais regulatórios da federação russa, além de formular direções para o desenvolvimento da regulamentação legal da introdução de tecnologias digitais na educação na especialidade de jurisprudência na Rússia. Os autores mencionam que é relevante estabelecer ações para a implantação de recursos digitais, ambientes diversificados e plataformas – e que o processo de transformação digital envolve a implementação de medidas organizacionais, econômicas e legais.

Collins (2021) faz uma indicação sobre o processo de reflexão nas atividades avaliativas e o incentivo de habilidades ao longo da vida para proporcionar aos acadêmicos um novo estilo de advocacia do século XXI. Nesse pensamento, o artigo se refere uma abordagem de uma faculdade de Direito australiana, que foca nas experiências dos alunos como fonte enriquecedora para uma aprendizagem significativa e valorativa.

Crowley-Cyr e Hevers (2021) defendem o *Peer Assisted* como melhora na *performance* de acadêmico de Direito *on-line* do primeiro ano na Universidade do Sul de Queensland. Os autores esclarecem que o ambiente de estudos *on-line* cresce continuamente e, por isso, tem-se a necessidade de programas que ofereçam recursos como suportes usuais e personalizados para o engajamento de acadêmicos.

Ramos-Pla, Arco e Alarcia (2021) trabalham em uma análise no cenário pandêmico sobre a formação de professores universitários e os programas que impactam, diretamente, no exercício profissional. Os autores citam os impactos e o período de isolamento e de medidas pós-covid-19 em programas de formação nas universidades catalãs e como eles se adaptaram à aprendizagem ao longo da vida, ressaltando o esforço dos docentes na implementação dos conhecimentos adquiridos, com uma maior percepção de impacto observada nas áreas de ciências sociais, jurídicas, artes e humanidades.

Laan *et al.* (2021) esclarecem sobre o *design thinking* como proposta de melhorar as vivências dos acadêmicos de pós-graduação, revelando *insights* que podem informar o futuro do Ensino Superior formal nas profissões. Nesse

pensamento, a análise foi em programas de Estudos Profissionais implementados na *University of Southern Queensland (USQ)*, espaço onde os autores relataram que a aprendizagem e a pesquisa em contexto de trabalho devem ser reconhecidas em termos de contribuições que trazem conhecimentos e habilidades aos graduados.

**Quadro 17:** Dados RCAAP, com a palavra-chave: *Legal Education* – inglês

filtro: 2020 a 2022	
Título	Autores
Problem-based learning in a flipped classroom: A case study for active learning in legal education in international law	Heloísa Oliveira, Tatiana Luena Baptista e Sanches, João Martins

**Fonte:** o autor (2023).

Oliveira, Sanches e Martins (2022) discorrem sobre a metodologia de sala de aula invertida no âmbito jurídico em direito internacional, defendendo que o Ensino Superior em Direito deve desenvolver as habilidades dos alunos, como trabalhar de forma colaborativa, comunicar e influenciar outras pessoas por meio do raciocínio jurídico crítico. Logo, ao descrever o método aplicado em uma turma de Direito Internacional Público, em uma universidade portuguesa, os autores enaltecem os resultados e *insights* das metodologias ativas, que permitem um *feedback* e um acompanhamento dinâmico do processo de aprendizagem do estudante.

**Quadro 18:** Dados B-on, com a palavra-chave: Ensino Jurídico – português

Filtro: 2020, fim 2022 – Disciplina: Direito	
Título	Autores
Ensino do Direito de Família por meio da música	Bárbara Jordana da Silveira Soares, Frederico de Andrade Gabrich, Luiza Machado Farhat Benedito
Interdisciplinaridade e os processos de formação do advogado	Frederico Cordeiro Martins, Marta Macedo Kerr Pinheiro, Sergio Henriques Zandona Freitas
Narrativa educacional transmídia e o <i>podcast</i>	Frederico de Andrade Gabrich, Alessandra Costa Abrahão

**Fonte:** o autor (2023).

Soares, Gabrich e Benedito (2021) citam o ensino do Direito da Família por meio da música, fazendo uma menção que, no curso de Direito, também é possível uma educação inovadora e transdisciplinar. Os autores tecem um alerta sobre as mudanças do cenário educacional e como a disciplina de Direito de Família precisa de um olhar holístico e amplo, possibilitando uma melhor integração entre sujeitos e

operadores do direito.

Ao contextualizar na mesma temática descrita, Martins, Pinheiro e Freitas (2021) abordam a interdisciplinaridade do âmbito do curso de Direito, mencionando a formação do advogado e as novas tecnologias existentes. Os autores sinalizam a interdisciplinaridade na ciência da informação e a sua possibilidade de construção entre os domínios científicos do Direito, da informação e do conhecimento, considerando um novo paradigma profissional de advocacia baseado na revolução digital.

Gabrich e Abrahão (2020) dissertam sobre a narrativa educacional transmídia em uma proposta pedagógica de um curso de Direito que deve ter como elementos essenciais a realização da inter e transdisciplinaridade, o incentivo à inovação, a integração entre teoria e prática, a especificação das metodologias ativas utilizadas.

**Quadro 19:** Dados B-on, com a palavra-chave: *Legal Education* – inglês

Filtro: 2020, fim 2022 – Disciplina: Direito	
Título	Autores
International Experiences: A Path To Critical Legal Skills, Values, And Innovation For American Law Students.	Gillian Dutton
When Your Plate is AlrEaDy Full: Efficient and Meaningful Outcomes Assessment for Busy Law Schools.	Melissa N. Henke
The generalist externship seminar: a unique curricular opportunity to teach about the legal profession.	Spring Mille
"Reality check": supporting law student diversity and achievement through a novel model of support and assessment of academic literacy: student perceptions, retention and performance.	Sandra Noakes

**Fonte:** o autor (2023).

Dutton (2020) explica as experiências internacionais de estudantes de Direito americano em observância para competências jurídicas, críticas e valores de inovação. Essas experiências ajudam os alunos a adquirir conhecimento de Direito e prática em um sistema jurídico diferente, além de aumentar a sua humildade transcultural; os estudantes também fazem conexões valiosas para um futuro emprego e melhoram a proficiência no idioma. Nesse intuito, o autor propõe que as vivências internacionais melhoram o pensamento cognitivo e a criatividade enquanto desenvolvem a consciência das responsabilidades para com a comunidade global, qualidades críticas para toda a advocacia.

Henke (2020) cita os resultados das faculdades de Direito e os padrões de acreditação da *American Bar Association* (ABA), na educação jurídica. Esses padrões reafirmam a importância de fornecer aos alunos um *feedback* formativo no decorrer do curso de estudo para avaliar e melhorar o aprendizado do aluno. Além disso, relata sobre os posicionamentos importantes, como as habilidades e os valores para quem ingressa em um curso de Direito.

Miller (2021) expõe os aspectos do seminário de estágio generalista em um curso de Direito e como possibilitar uma discussão sobre as oportunidades e a profissão jurídica, dando ênfase no currículo em que as instituições precisam ser inovadoras para proporcionarem que os acadêmicos atuem nos mercados.

Noakes (2021) elucida acerca de um novo modelo de apoio ao aprendizado de estudantes de curso de Direito, explicando, mais especificamente, sobre as mudanças no Ensino Superior e a participação de diferentes classes de alunos. Assim, contribui para observar que a educação jurídica comporta acadêmicos cada vez mais diversificados, entre culturas e fatores socioeconômicos, e que todos precisam mapear habilidades e enriquecer as suas percepções diante do outro, cabendo às instituições de ensino mapear as fraquezas estudantis contra a evasão e a retenção.

### 5.3 Movimento *maker* e atualização da ES

**Quadro 20:** Dados B-on, com a palavra-chave: *Maker and Higher Education* – inglês

<b>Título</b>	<b>Autor</b>
Scratch Teaching Mode of a Course for College Students	Lu Ying

**Fonte:** o autor (2023).

Ying (2021) trabalha na formação *maker* para a relevância de novos talentos em instituições de Educação Superior, relatando sobre os problemas que utilizam ações *maker* nas funções de ensino, pesquisa e gerenciamento, como também delineando o conceito e adaptações para as demandas da sociedade.

O autor menciona o conceito de ensino do STEAM, contextualizando com a educação *maker*, e que esse *design* de proposta para os cursos, especialmente com a programação *Scratch*, executado por aprendizado por meio de jogos, é uma das necessidades de inovação na educação, em que, por meio da interdisciplinaridade, abordam-se os fundamentos em aspectos de ciência, tecnologia, engenharia, arte e matemática.

**Quadro 21:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: *Maker* e Educação Superior – português

<b>Título</b>	<b>Autores</b>
Protagonismo docente em tempos de pandemia	Joana Paulin Romanowsk João Antonio Rufato Vanessa Pagnoncelli

**Fonte:** o autor (2023).

Romanowsk, Rufato e Pagnoncelli (2021) abordam o protagonismo docente no cenário pandêmico, pós-março de 2021, expressando a prática docente dos professores de Educação Básica durante a crise da covid-19.

Os autores usam uma projeção qualitativa para evidenciar os dados, que, sob análise, revelam o exercício da profissão na dimensão inclusiva para abarcar todos os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, com o uso de recursos digitais, de maneira a criar redes de apoio tanto entre eles quanto também para professores.

**Quadro 22:** Dados Redalyc, com a palavra-chave: *Maker* e Educação Superior – inglês

<b>Título</b>	<b>Autores</b>
Desafios do desenvolvimento profissional para a Integração Tecnológica no Ensino Superior	Willy Castro-Guzman

**Fonte:** o autor (2023).

Castro-Guzman (2021) discorre sobre a prática docente diante da geração tecnológica e como integrar os recursos digitais ao exercício profissional das instituições de Ensino Superior, descrevendo os desafios que ocorrem na aplicabilidade dos meios virtuais.

## 6. PRODUTO DE APLICABILIDADE PEDAGÓGICA

O ensino *maker* na Educação Superior é uma abordagem pedagógica que visa a desenvolver habilidades práticas e criativas em estudantes universitários, formando-os a projetar, prototipar e construir soluções inovadoras para problemas complexos.

A partir da problemática posta: ‘como a máxima do ‘faça você mesmo’ pode possibilitar maior interação professor-estudante-conteúdo nas estruturas de aprendizagem, de avaliação e empoderamento para os futuros profissionais do Direito?’, corrobora-se com a hipótese de que isso ocorre por meio do incentivo à criatividade, ao debate e à produção de novas ferramentas e produtos.

É sob essa ótica que se apresenta **uma proposta de integração *maker* para pensar a estruturação de cursos e de formação de professores da área jurídica.** Assim, para descrevê-la, inicia-se com a explicação dos cinco pilares primários encontrados nesta pesquisa, conforme a Figura 2:

**Figura 2:** Pilares Primários *Maker* para o Ensino Jurídico



**Fonte:** o autor (2023).

O pilar “**projeção**” é uma etapa fundamental no processo de ensino *maker*, que se refere à criação de um modelo ou desenho do projeto que o aluno pretende realizar antes de iniciar a construção do seu produto. A projeção permite que se visualize o que pretende construir, pense em todos os materiais e recursos necessários e identifique possíveis problemas ou dificuldades que possam surgir durante o



processo. Isso ajuda a economizar tempo e recursos, além de aumentar a eficiência do caminho.

Na projeção, o aluno pode usar ferramentas, como desenhos, esboços, maquetes ou *softwares*, para criar um modelo virtual. Esse modelo pode ser usado para testar diferentes soluções e para prever o resultado. Nesse ponto, os envolvidos desenvolvem habilidades, como planejamento, pensamento crítico e resolução de problemas, que são essenciais para a profissionalização na área jurídica.

Já o pilar “**construção**” remete ao processo de criar um objeto físico a partir de materiais e ferramentas disponíveis, utilizando habilidades práticas e criativas. Essa construção pode ser realizada por meio de diversas técnicas, por exemplo, a simulação e a programação.

A construção é uma parte essencial do ensino *maker*, pois permite colocar em prática os conhecimentos teóricos adquiridos, além de desenvolver habilidades manuais, de resolução de problemas e de trabalho em equipe, estimulando a criatividade, de maneira a possibilitar que os alunos criem objetos e soluções personalizadas para as suas necessidades e interesses.

No ensino *maker*, a construção, geralmente, é acompanhada por um processo iterativo de teste e refinamento, no qual os alunos experimentam diferentes abordagens e soluções até alcançarem o resultado desejado. Esse processo gera o próximo pilar, o da “**experimentação**”, que ajuda a desenvolver habilidades de pensamento crítico, resolução de problemas e tomada de decisões, essenciais para o sucesso em qualquer área do Direito.

A experimentação se trata de um processo itinerante de tentativa e erro, em que há o teste de diferentes abordagens e soluções para um determinado problema ou projeto, com o objetivo de encontrar a melhor solução possível, podendo envolver a criação de protótipos, o teste de diferentes materiais e técnicas, a implementação de novas funcionalidades em projetos existentes, a análise dos resultados obtidos e a modificação do projeto para melhorar o seu desempenho.

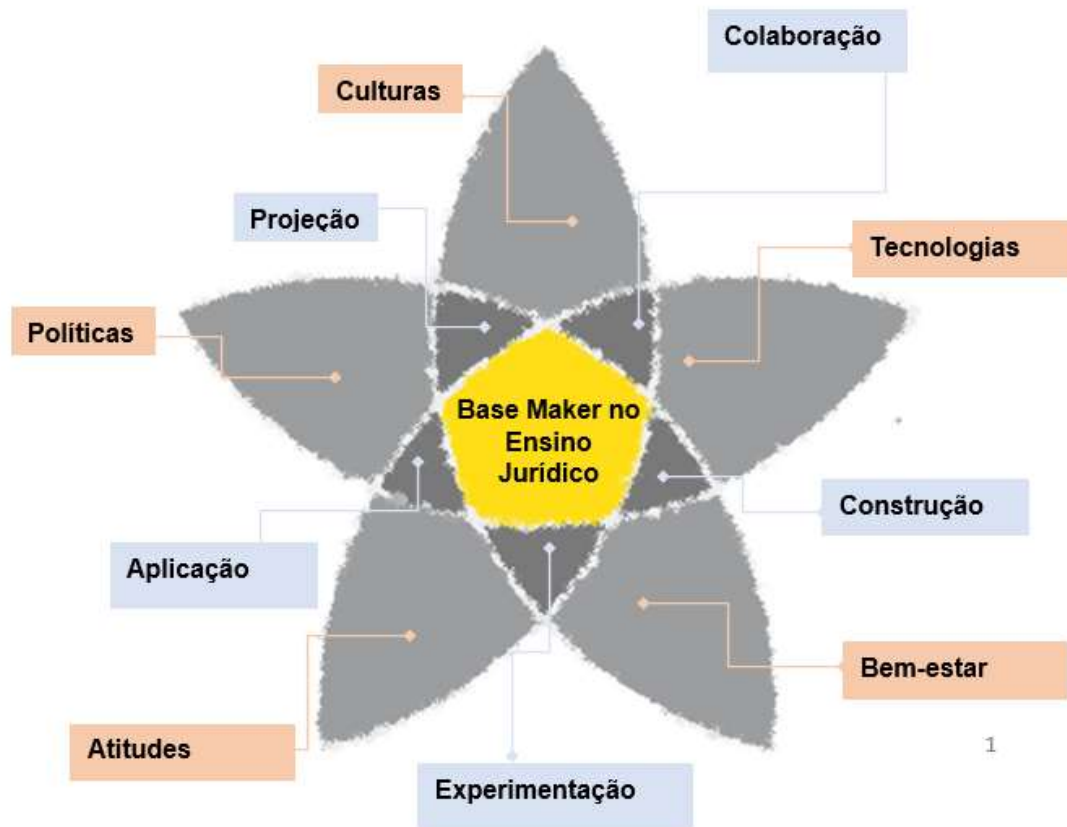
Por meio da experimentação, identificam-se e se resolvem problemas, a partir das tomadas de decisões, da análise de dados e da aplicação de seus conhecimentos em novas situações. Não se pode, nesse sentido, falar de construção e experimentação no ensino *maker* sem destacar a “**colaboração**”, pois permite que se compartilhem habilidades, conhecimentos e recursos para criar projetos e soluções criativas. Durante esta pesquisa, foi possível perceber os seguintes destaques, no que

concerne à colaboração nesse cenário, que podem ser relevantes ao curso de Direito: trabalho em equipe e cocriação, permitindo que os alunos trabalhem em conjunto na criação de projetos, desde o planejamento até a implementação, já que isso ajuda a promover a cooperação, a comunicação; compartilhamento de recursos, como ferramentas, materiais e equipamentos; *feedback* construtivo, com o encorajamento a ajudar a melhorar a qualidade dos projetos e a incentivar o respeito mútuo entre os alunos.

O quinto pilar é a “**aplicação**”, que envolve projetos práticos e criativos, construção de objetos e protótipos, experimentação e resolução de problemas e promoção do trabalho em equipe e colaboração. Juntos, esses aspectos podem alicerçar práticas em espaços de aprendizagem, com destaque para o cenário pós-março de 2020, visando a uma maior integração com a ajuda da inovação de qualidade no âmbito educacional e propondo uma abordagem como forma de preparar os alunos para os desafios do mundo de trabalho e para a vida em sociedade, enquanto futuros bacharéis.

Encontra-se, nessa perspectiva, o primeiro ponto de intersecção entre o que pode ser sustentável e o que pode ser inovador para o ensino jurídico atual. A junção desses cinco pilares, ao que se percebeu durante a pesquisa, gera outros cinco pilares, podendo ser denominados secundários, conforme desenhado na Figura 3:

**Figura 3:** Pilares Secundários *Maker* para o Ensino Jurídico



Fonte: o autor (2023).

Assim, entende-se que o ensino jurídico atual tem sido impactado por várias mudanças culturais, tecnológicas, políticas, de bem-estar e de atitudes que estão influenciando a forma como os alunos aprendem e se preparam para atuar no mundo jurídico. Algumas das principais tendências e mudanças no ensino jurídico incluem os aspectos evidenciados na sequência.

**Integração de tecnologias:** a tecnologia está transformando a forma como os alunos aprendem e se preparam para a prática jurídica, dada a interação com/por tecnologias, como inteligência artificial, *big data*, realidade virtual e aumentada, para tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo.

Novas **culturas** se efetivam por meio de diversidade e inclusão (LIMA; SACRAMENTO; COSTA NETO, 2022). As escolas de Direito devem e podem se esforçar para criar um ambiente mais inclusivo e diverso para seus alunos, incorporando discussões sobre questões sociais, étnicas e de gênero nas salas de

aula, pois se faz o uso do sistema jurídico inteligente como uma ferramenta para os operadores do Direito (CRUZ; DARCANCHY, 2019).

Afinal, somente desse modo são possibilitadas mudanças **políticas** e regulatórias de impacto, especialmente no que se refere às reformas nas leis e regulamentações para atender às novas demandas, inclusive ao **bem-estar** de formandos e formadores, gerando novas **atitudes** em relação à advocacia, em uma perspectiva do 'faça você mesmo', *maker*.

Os pilares secundários mostram que a criação de uma proposta mais integradora, que favoreça a descoberta ativa, pode incentivar, naturalmente, o pensamento crítico e lateral, proporcionando um ambiente no qual possa projetar, avaliar e acomodar as necessidades por meio de premeditação de uma gama diversificada de atividades em equipes multidisciplinares para criar propostas significativas e humanizadas.

Portanto, ao integrar disciplinas tradicionais do currículo às atividades práticas de criação, permite-se a aplicação de conceitos teóricos em projetos reais. Essa abordagem pode incentivar a experimentação, a colaboração e a criatividade, habilidades cada vez mais valorizadas no mundo de trabalho.

Algumas das ferramentas e tecnologias utilizadas no ensino *maker* propiciam que os estudantes criem protótipos e soluções em diversas áreas, como engenharia, arquitetura, *design*, artes, ciências e tecnologia – o que aqui se propõe é na jurídica, incentivando a cultura do encorajamento a aprender com os fracassos e a experimentar soluções alternativas.

Além disso, o ensino *maker* promove a sustentabilidade, no sentido de incentivar soluções que suscitem o bem-estar social e enquanto conceito de preservação da qualidade de vida das gerações presentes e futuras.

Esse conceito pode ser definido de diferentes formas, mas, geralmente, está relacionado à ideia de equilíbrio entre as dimensões ambientais, sociais e econômicas do desenvolvimento (ELKINGTON, 1994), sendo uma ideia alcançada quando as atividades humanas fossem capazes de gerar lucro, promover o bem-estar social e preservar o meio ambiente ao mesmo tempo.

Latour (1987) propõe uma abordagem mais ampla e crítica do conceito. Para o autor, a sustentabilidade não pode ser reduzida à questão da preservação ambiental, mas deve incluir a consideração dos pontos de políticas, culturas, bem-estar e tecnologias que influenciam a ideia de que a sustentabilidade só pode ser alcançada

por meio de uma mudança nos modos de produção e consumo, que leve em conta as interações complexas entre seres humanos.

A partir da perspectiva de interconexão entre práticas, experimentos, colaboração e construção em prol de (novas) políticas curriculares, culturas pedagógicas, utilização de tecnologias para o bem-estar, o ensino *maker* visa a desenvolver habilidades criativas para enfrentar os desafios complexos do mundo do trabalho e da sociedade na advocacia.

Assim, o desenho dessas intersecções (Figura 3) foi enviado para especialistas, a fim de entender as suas perspectivas, coletar contribuições reais enquanto proposta de formação de professores da área jurídica para os contextos presencial e não presencial. Veja-se a seguir.

**Contexto Curricular Jurídico** – 10 Professores de Direito (PD), sendo:

- 02 da Região Sul – Paraná e Santa Catarina, ambos de instituições privadas, doravante denominados PDS (Sul) I e II;
- 02 da Região Sudeste – São Paulo e Minas Gerais, ambos de instituições públicas federais, doravante denominados PDSE (Sudeste) I e II;
- 02 da Região Nordeste – Pernambuco e Bahia, um de instituição privada e outro de pública estadual, doravante denominados PDNE (Nordeste) I e II;
- 02 da Região Norte – Roraima e Amazonas, ambos de instituições públicas federais, doravante denominados PDN (Norte) I e II;
- 02 da Região Centro-Oeste – Mato Grosso e Goiás, ambos de instituições públicas federais, doravante denominados PDCE (Centro-Oeste) I e II.

**Contexto Inovação Pedagógica** – 5 Especialistas/Pesquisadores (EP) da área de ensino *maker* na Educação Superior, sendo:

- 02 de empresas sem fins lucrativos voltadas para pesquisas e aplicações de tecnologias na educação no cenário brasileiro, doravante denominados EPE (Empresa) I e II;
- 01 de centro de competências em universidade portuguesa, doravante denominado EPUP;
- 01 de universidade federal brasileira, doravante denominado EPUB;
- 01 de universidade mexicana, doravante denominado EPUM.

No **contexto curricular jurídico**, os docentes da área validaram a proposta em grandes temáticas que foram categorizadas, conforme a forma descrita no Quadro 23:

**Quadro 23:** Contexto Curricular Jurídico

<b>Categorias</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Construção	Construção-política	A maneira como se entende o mundo ao seu redor.	PDCE I, PDS II
		É a atividade que envolve a tomada de decisões.	PDN II, PDNI, PDNE II
	Construção-cultural	Pensar no processo de criação e desenvolvimento de valores, crenças, práticas e tradições dentro e fora da sala de aula.	PDS I, PDN II, PDCE II
		Influência de outras culturas com as quais eles têm contato.	PDSE II, PDCE II
	Construção-tecnológica	Não é um processo estático ou imutável.	PDSE II
		Processo de desenvolvimento, criação e utilização de tecnologias.	PDCE II, PDS I, PDN II
		Muitas vezes, é influenciada por outras culturas e pelas mudanças sociais e tecnológicas.	PDS II, PDN II, PDCE I
	Construção-bem-estar	Pode ter um papel importante na formação da identidade individual.	PDCE II, PDS I, PDS II
		Aumentar a energia e a concentração.	PDN II, PDNE II
		Ambiente seguro, inclusivo e acolhedor para todos os alunos.	PDNE I, PDNE II, PDS I
Colaboração	Colaboração-política	Forma como se relaciona com outras sociedades e culturas.	PDN II, PDCE I
	Colaboração-cultural	Inclui a maneira como as pessoas pensam, comportam-se e se relacionam umas com as outras.	PDSE II
	Colaboração-tecnológica	Necessidades da turma, a disponibilidade de recursos, a evolução científica e tecnológica.	PDS I, PDN II
	Colaboração-bem-estar	Qualquer pessoa que participe ativamente.	PDNE II, PDSE I
		Os indivíduos estão sujeitos a serem afetados pelas decisões de todos.	PDS I, PDSE I, PDCE II
		Equilíbrio entre as demandas acadêmicas e suas vidas pessoais.	PDSE II, PDN I
		Fornece-se a energia necessária para as atividades acadêmicas e se reduz o risco de doenças.	PDN I, PDN II, PDS II

Experimentação	Experimentação-política	Pode ser influenciada por vários fatores, como história, geografia, política, religião, economia e tecnologia.	PDSE II, PDCE II
	Experimentação-cultural	Condição humana em que os indivíduos estão inerentemente envolvidos em questões.	PDCE II, PDS I
	Experimentação-tecnológica	Tecnologias criadas permitem melhorar a qualidade de vida das pessoas.	PDS I, PDSE I, PDNE II
	Experimentação-bem-estar	É importante que as universidades ofereçam serviços, como aconselhamento e acolhimento.	PDS I, PDNE II, PDNE I
Projetos práticos	Projetos práticos-política	Organização da sociedade.	PDCE II
		Permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, desde a escolha de como gastar recursos até a tomada de	PDN II, PDNE I, PDS II

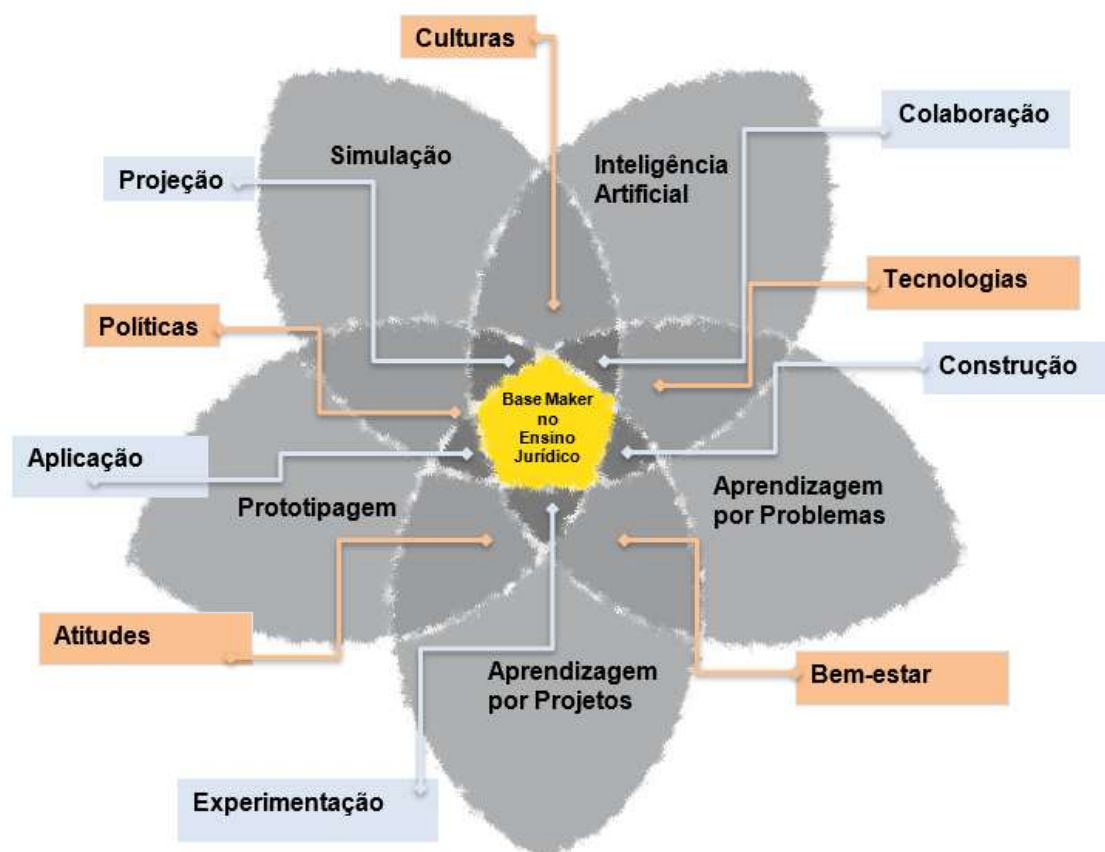
		decisões em relação a questões sociais e culturais.	
	Projetos práticos-cultural	Atividades extracurriculares.	PDNE II, PDS I
		Podem ajudar os alunos a desenvolverem habilidades sociais.	PDCE II, PDNE II
	Projetos práticos-tecnológica	Facilitam o desenvolvimento econômico e social.	PDS II, PDN II
		Efeitos na sociedade, como a inclusão social e empregabilidade.	PDNE I
	Projetos práticos-bem-estar	Garantem que o seu desenvolvimento seja sustentável.	PDN II, PDSE II
		Para que os alunos possam lidar com o estresse, a ansiedade e outras questões emocionais que surjam durante o período universitário.	PDCE II, PDS I
		Podem contribuir para a sensação de pertencimento e bem-estar dos alunos.	PDN II

Fonte: o autor (2023).

A primeira observação realizada perante a esses indicadores demonstra a validade em se pensar em (novos) pressupostos para a docência jurídica. Assim, é possível pensar em alguns pressupostos de metodologias, que, segundo os docentes PDN I, PDCE II, PDNE I, PDNE II e PDSE II, vão para além de ativas e podem ser entendidas como inovadoras para a área em questão, incentivando a participação constante e centrada dos estudantes na construção do seu próprio conhecimento.

A validação dos professores do contexto curricular também apontou que podem ser aplicados conceitos para melhorar a compreensão para desenvolver habilidades práticas. E, perante a essas metodologias, algumas foram citadas pelos validadores como as que compreendem as categorias emergentes a partir da proposta apresentada, mais especificamente, na questão da mudança cultural referente à colaboração, à experimentação, aos projetos práticos e à construção, construindo os pilares terciários, conforme a Figura 4:

**Figura 4:** Pilares Terciários *Maker* para o Ensino Jurídico



**Fonte:** o autor (2023).

Antes, é preciso enfatizar que tais metodologias podem ser utilizadas para a otimização *on-line* de atividades que, até então, eram prioritariamente presenciais, como:

- estudo de casos, mas, agora, com mais ênfase em circunstâncias reais, permitindo que os estudantes apliquem os conceitos jurídicos e desenvolvam habilidades práticas de resolução de problemas;
- simulações: com vivências de situações, como julgamentos ou audiências, desenvolvem-se habilidades práticas de argumentação e negociação;
- debates: incentivam os estudantes a se engajarem em discussões argumentativas sobre questões jurídicas, permitindo que eles desenvolvam habilidades de argumentação e negociação.



Essa base foi definida pelos validadores como híbrida, permitindo o acesso a materiais de estudo *on-line*, de modo que eles participem de atividades interativas e que recebam *feedback* em tempo real, ao caracterizar a aprendizagem como sendo mais envolvente, prática e significativa enquanto apoio para se tornarem profissionais qualificados e bem-sucedidos na área jurídica.

No que se refere à Inteligência Artificial (IA), os validadores enfatizaram que ela se mostra cada vez mais presente em diversos campos do conhecimento, e o Direito não é uma exceção. A IA pode ser utilizada para automatizar tarefas repetitivas e complexas, aumentar a eficiência do sistema jurídico e fornecer *insights* para tomadas de decisões mais precisas.

Algumas das aplicações da IA no Direito, segundo esta pesquisa, incluem três “A”, sendo:

- análise de dados e pesquisa jurídica: a IA pode ser usada para analisar grandes volumes de dados legais, identificando padrões e relacionamentos que podem ser usados para apoiar tomadas de decisão mais informadas. Além disso, faz-se pertinente realizar pesquisas jurídicas, analisando precedentes e decisões anteriores para encontrar informações relevantes para um caso em questão;

- automatização de processos: pode ser usada para automatizar tarefas repetitivas, como preenchimento de formulários e documentos, agendamento de audiências e gerenciamento de documentos. Isso pode aumentar a eficiência do sistema, permitindo a concentração em tarefas que exigem habilidades humanas, como a análise crítica e a tomada de decisão;

- assistência virtual: pode ser usada para ajudar a encontrar informações relevantes, gerenciar processos judiciais e responder a perguntas.

Contudo, os validadores PDS I, PDSEII e PDNE explanaram ser importante destacar que a aplicação da IA na formação jurídica também apresenta alguns desafios, como a necessidade de garantir a privacidade dos dados, a ética no uso da tecnologia e a possibilidade de preconceitos algorítmicos. Por isso, é imprescindível que seja feita de forma cuidadosa e responsável, levando em consideração os impactos éticos pessoais e sociais.

No que tange às aprendizagens baseadas em projetos e problemas, segundo os validadores, estas enfatizam a prática, a colaboratividade e o foco para objetivos por meio do desenvolvimento de um produto. Nessa linha, portanto, os alunos podem ser desafiados a resolverem problemas do mundo real, trabalhando em projetos que

requerem a aplicação de conhecimentos e habilidades para a solução de uma questão complexa ou o desenvolvimento de uma solução para um problema, a base da profissão jurídica.

Para os validadores PDS I, PN II, PNE I e II e PDSE II, na aprendizagem baseada em projetos, os futuros bacharéis podem trabalhar em grupos para definir um problema, desenvolver uma hipótese, coletar dados e apresentar uma solução ou resultado. O professor atua como planejador do processo, orientando e fornecendo *feedback* aos alunos. Os projetos podem ser interdisciplinares, envolvendo várias linhas de atuação no Direito.

Já para PDS II, PDSE II, PDN I, PDNE II e PDCE II, na aprendizagem baseada em problemas, os alunos são apresentados a um problema ou situação complexa e desafiadora, e são incentivados a desenvolverem soluções por meio de investigação e discussão em grupo. O professor atua como planejador do processo, orientando a discussão e fornecendo recursos para ajudar os alunos a resolverem o problema.

Outra forma de revisitar a cultural inovadora da pedagogia jurídica é inserir bases de gamificação, utilizando elementos de jogos em ambientes educacionais para engajar os alunos e tornar o aprendizado mais atraente e efetivo, segundo PDS I e II, PDSE I, PDCE II e PDNE II.

A gamificação pode ser utilizada em diversas áreas, desde disciplinas mais teóricas, como Teoria Geral do Direito, até disciplinas mais práticas, como Direito Penal e Civil. Uma das maneiras de aplicar a gamificação no ensino jurídico é pela simulação, podendo envolver desafios para coletar evidências, argumentar em tribunal e tomar decisões em nome de seus futuros clientes.

Os validadores PDS II e PDCE II exemplificaram que outra maneira de aplicar a gamificação é pelas plataformas de aprendizado *on-line* que utilizam elementos de jogos, como pontos, medalhas e níveis, a fim de incentivar a progressão de critérios de aprendizagem. Essas plataformas podem incluir *quiz*, fóruns de discussão e desafios colaborativos.

Para além, a gamificação pode ser utilizada para incentivar a leitura pela criação de desafios e recompensas por completar determinadas tarefas. Destarte, as três culturas inovadoras para pedagogia jurídica enfatizam que são transversais às linhas do Direito, enquanto unidades curriculares da formação dos profissionais.

Nesse sentido, os validadores, em diferentes pontos da análise da proposta apresentada, relataram exemplos de unidades que fazem sentido aplicá-las na direção de tentar suprir as necessidades formativas atuais.

A partir das anotações feitas, é possível categorizar duas linhas: (i) unidades curriculares denominadas ágeis; e (ii) unidades curriculares denominadas propedêuticas.

Mediante a pesquisa realizada, as unidades curriculares variam de acordo com a instituição de ensino, mas algumas das áreas mais comuns incluem na linha “disciplinas ágeis”:

- Direito Constitucional: estuda a Constituição e os princípios fundamentais do Estado e da organização do poder público;
- Direito Civil: abrange o estudo das relações entre as pessoas, como contratos, propriedade, família, sucessões, responsabilidade civil e direito das obrigações;
- Direito Penal: estuda as normas e os princípios do Direito Penal, incluindo a tipificação dos crimes e as medidas de punição;
- Direito Processual Civil: estuda o processo judicial em suas diversas fases e procedimentos;
- Direito Tributário: estuda o sistema tributário, incluindo a criação e a arrecadação de impostos;
- Direito do Trabalho: aborda as relações entre empregadores e empregados, incluindo as normas trabalhistas, os acordos coletivos e dissídios;
- Direito Administrativo: estuda a organização e o funcionamento do poder público, incluindo a regulação e a fiscalização da administração pública;
- Direito Internacional: estuda as relações entre Estados e o Direito Internacional Público, incluindo tratados, acordos e convenções;
- Direito Empresarial: abrange as normas e os princípios que regem as atividades empresariais, como a criação e administração de empresas, os contratos comerciais, a propriedade intelectual e falência;
- Direito Ambiental: estuda as normas e os princípios relacionados à proteção do meio ambiente e dos recursos naturais.

Com o avanço da tecnologia e a necessidade de formar profissionais para a sociedade atual, algumas “disciplinas inovadoras têm sido introduzidas nos cursos de Direito” (PDSE II).

Essas disciplinas buscam oferecer aos estudantes conhecimentos “mais atualizados e ampliar as possibilidades de atuação no mundo jurídico” (PDS II). Algumas das disciplinas inovadoras no curso de Direito incluem:

- Direito Digital: estudo das normas e dos princípios que regem a utilização da tecnologia na sociedade, contemplando o comércio eletrônico, a proteção de dados pessoais, a propriedade intelectual e a segurança digital;

- Empreendedorismo Jurídico: disciplina que oferece aos estudantes conhecimentos e habilidades para a criação e gestão de escritórios de advocacia e outras empresas jurídicas;

- Mediação e Arbitragem: estudo dos métodos alternativos de solução de conflitos, incluindo a mediação, a conciliação e a arbitragem;

- Direito Ambiental Internacional: estudo das normas e dos princípios relacionados à proteção do meio ambiente em âmbito internacional, abarcando acordos e convenções internacionais sobre o assunto;

- Direito Desportivo: estudo das normas e dos princípios que regem as atividades desportivas, incluindo a regulação do esporte, a proteção dos direitos dos atletas e as relações trabalhistas no setor.

É “importante destacar que a introdução de novas disciplinas deve ser feita de forma cuidadosa e planejada” (PDNE II), para garantir a “qualidade do ensino e a formação destes profissionais” (PDCE II). PDS I, PDN I e II, PDCE II e PDNE alertam que as unidades podem variar, inclusive, de acordo com as especializações dos professores.

Já as unidades propedêuticas são aquelas que oferecem as estruturas “fundamentais para a compreensão das demais disciplinas do curso de Direito” (PDS I). Contêm conteúdo introdutórios que objetivam “apresentar aos alunos as principais teorias, conceitos e métodos” (PDN II) utilizados na análise jurídica. Dentre as propedêuticas mais comuns, é possível citar:

- Introdução ao Estudo do Direito: disciplina que apresenta aos estudantes os principais conceitos, fundamentos e princípios do Direito;

- Teoria Geral do Estado: estudo da organização política e administrativa do Estado, incluindo as formas de governo, poderes e sistemas políticos;

- Sociologia Jurídica: disciplina que estuda as relações entre o Direito e a sociedade, analisando as influências mútuas entre o sistema jurídico e os valores e costumes sociais;

- História do Direito: estudo da evolução histórica das normas jurídicas, desde a Antiguidade até os dias atuais;

- Filosofia do Direito: estudo das principais correntes filosóficas aplicadas ao Direito, incluindo o positivismo jurídico, o jusnaturalismo, o marxismo e outras correntes contemporâneas.

No **Contexto Inovação Pedagógica**, a validação referente à questão *maker* levou em consideração os âmbitos nacionais e internacionais, nos quais emergiram as categorias descritas no Quadro 24:

**Quadro 24:** Contexto Inovação Pedagógica

<b>Categoria</b>	<b>Subcategoria</b>	<b>Indicador</b>	<b>Frequência</b>
Recursos disponíveis	Computadores e aplicativos	Os alunos precisam ter acesso a computadores e <i>softwares</i> .	EPUM, EPE I
		Para projetar e programar seus projetos.	EPE II, EPUB
		<i>Softwares</i> de programação.	EPUM
		Aplicativos de simulação.	EPUP
	Recursos de Acesso	A internet é uma fonte valiosa de informações e recursos para o ensino <i>maker</i> .	EPUP, EPUM
		Os alunos precisam de acesso à internet para pesquisar projetos.	EPUB, EPE I
		assistir a tutoriais.	EPE I
	Espaços de trabalho	Um espaço de trabalho dedicado é necessário para realizar projetos <i>maker</i> .	EPUP, EPE II, EPE I
		Podem ser uma oficina física ou <i>on-line</i> .	EPUB
		Laboratório ou espaço de trabalho compartilhado.	EPUB, EPUM
		Ambiente virtual de aprendizagem robusto.	EPE I, EPE II, EPUM, EPUB
	Ferramentas de Prototipagem e Realidade Virtual	Para além de simuladores, futuras investigações já exigem prototipagem.	EPE II, EPUP
		Impressoras 3D.	EPE II
Equipamentos holográficos.		EPE I, EPUM	
Metas claras e possíveis	Produção de produtos aplicáveis	Identifique o que você quer que seus alunos aprendam no final do curso ou projeto.	EPUB, EPE II
		Por exemplo, você pode querer que seus alunos aprendam a projetar e construir um robô.	EPE II
		Criar um aplicativo móvel ou trabalhar com eletrônica.	EPUM, EPUP
	Experiência dos alunos	Considere as habilidades e os níveis de experiência dos alunos.	EPUP
		As metas devem ser desafiadoras, mas também alcançáveis para seus alunos.	EPUB, EPE II
		As metas não sejam muito ambiciosas e que os alunos possam	EPE I, EPE II

		alcançá-las dentro do prazo estabelecido.	
		Identifique as habilidades essenciais que seus alunos precisam aprender para alcançar seus objetivos de aprendizagem.	EPUM
		Metas que permitam que os alunos as desenvolvam de forma eficaz.	EPUB
	Prazos de cumprimentos	Estabelecer prazos realistas para alcançar cada meta.	EPUB, EPUP
		Os prazos devem ser suficientemente longos para permitir que os alunos concluam cada tarefa com sucesso.	EPE II
		Mas não tão longos que os alunos percam o interesse ou se distraiam.	EPUP
Trabalho colaborativo	Desenvolvimento de habilidades sociais e acesso a recursos e conhecimentos variados	O trabalho colaborativo ajuda os alunos a desenvolverem habilidades sociais importantes.	EPE I, EPUM, EPUB
		A colaboração ajuda a comunicação, a liderança, a resolução de conflitos.	EPE II, EPUM
		Colaborações são valiosas não apenas para a realização de projetos <i>maker</i> , mas também para a vida profissional e pessoal.	EPE I, EPE II, EPUM, EPUP
		Trabalhar em equipe permite que os alunos compartilhem seus recursos e conhecimentos.	EPUB, EPUP, EPE II
		Podem incluir habilidades técnicas, materiais, ferramentas e ideias criativas.	EPUP, EPE II, EPE I
		Podem construir projetos mais complexos e interessantes do que seriam capazes de fazer individualmente.	EPUP, EPE I, EPUB
	Estímulo da criatividade	A colaboração permite que os alunos trabalhem juntos para gerar e desenvolver ideias novas e criativas.	EPUB, EPE II
		Pode levar a projetos mais inovadores e interessantes, que podem não ter sido possíveis sem a colaboração.	EPUP, EPE I, EPUM
	Preparação para o mundo de trabalho	O trabalho colaborativo é uma habilidade valorizada no mercado de trabalho atual.	EPUB
		Os alunos que trabalham em projetos <i>maker</i> colaborativos podem desenvolver habilidades transferíveis para a vida profissional, como liderança, trabalho em equipe e comunicação.	EPUM, EPE II, EPE II

Fonte: o autor (2023).

Perante as três categorias encontradas nas observações realizadas pelos especialistas/pesquisadores, é importante destacar que todos alertaram sobre a questão do financiamento para criar um ambiente *maker* de sucesso, necessário para

comprar ferramentas e materiais, contratar técnicos para manter um espaço de trabalho funcional, seja presencial, seja EaD. Segundo as suas validações, é preciso “monitorar o progresso dos alunos em relação às metas estabelecidas” (EPUM) e fazer ajustes, conforme necessário, além de fornecer *feedback* contínuo aos alunos para mantê-los motivados e engajados no processo de aprendizagem (EPE I).

Ademais, ao destacar o trabalho colaborativo, torna-se “viável permitir que os alunos desenvolvam habilidades sociais importantes, acessem recursos e avaliem os conhecimentos variados” (EPE I), “estimulando a criatividade, aprendam mais eficazmente e se preparem para o mundo de trabalho” (EPUB). Viu-se, assim, que, para organizar atividades *makers* no ensino jurídico, etapas devem ser consideradas, sejam em atividades em unidades ágeis, sejam em propedêuticas.

Afinal, o planejamento de um curso universitário em uma perspectiva *maker* envolve diversos aspectos, desde a definição do conteúdo programático até a escolha dos materiais necessários para o desenvolvimento (EPUM). Concernente ao assunto, lembram-se dos postulados de Ceppi e Zini (2013), ao destacarem que o espaço físico e a arquitetura têm o poder de influenciar a maneira como as pessoas aprendem e interagem (EPUP). Nesse sentido, a base *maker* está relacionada à base audiovisual, como vídeos, *podcasts* e animações, pois é uma forma de enriquecer (EPE I) o conteúdo programático e tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os alunos. É importante selecionar materiais relevantes e de qualidade, que estejam alinhados aos objetivos do curso (EPUB).

Assim, no que se refere aos recursos disponíveis, a pesquisa evidencia a relevância em se pensar e rever os espaços de aprendizagem na formação jurídica. Esses espaços carecem de ter equipamentos essenciais para a realização de aulas práticas e atividades, mas que poderiam ser vistos e por que não denominados FabLabs do Direito (EPE II), investindo em equipamentos de qualidade e em tecnologia atualizada, como *softwares* e equipamentos de simulação, para garantir a efetividade das atividades práticas (EPUM), porém que sejam um **espaço de aprendizagem**, um lugar onde a curiosidade é estimulada, a imaginação é alimentada e o pensamento crítico é encorajado (EPE II).

Ora, se a organização de um curso universitário envolve diversos materiais e recursos que devem ser selecionados com cuidado, levando em consideração a relevância e a atualidade do conteúdo, a clareza e a objetividade dos materiais de apoio, a qualidade e a adequação dos materiais audiovisuais, além da qualidade e da

atualidade dos equipamentos e das tecnologias utilizadas, a junção desses aspectos em espaço físico ou virtual se torna um espaço de aprendizagem que deve ser projetado para inspirar e desafiar os alunos a pensarem fora da caixa (EPUP). Logo, para tanto, o planejamento adequado e a escolha criteriosa dos materiais são fundamentais para a efetividade do ensino da advocacia. Aliás, para isso, é preciso definir objetivos e metas claras, utilizando a base *maker* para promover a inovação, estimular a criatividade (EPUB) ou aprimorar a solução de problemas.

Na formação da área em questão, a abordagem do ‘faça você mesmo’ deve gerar metas definidas de forma estruturada e inteligível, com base nas necessidades e nos objetivos por meio das experiências dos alunos e dos professores (EPE I), ou seja, o plano deve partir das necessidades individuais e coletivas, bem como da identificação de áreas críticas da formação, percebendo itens a serem melhorados ou mantidos.

A definição de metas *smart* é importante – metas aquelas específicas, mensuráveis, alcançáveis, relevantes e com prazo determinado (EPUM), assim como o estabelecimento de indicadores para medir o progresso em relação aos objetivos (EPE II). Por conseguinte, deve existir a comunicação dos objetivos e do produto desenvolvido nesses espaços (EPUP). É importante que a comunicação atinja a todos os membros da equipe e que todos compreendam, notoriamente, o que é esperado deles.

Esse cenário exige a formação de uma ou mais (muitas) equipes, procurando professores e outros membros da comunidade acadêmica que possam ajudar (EPUB) a organizar as atividades *makers*. É importante ter uma equipe diversificada, não apenas da área do Direito, a multidisciplinaridade pode fornecer diferentes perspectivas e habilidades.

Para a conjunção desse grupo, é substancial identificar as necessidades dos estudantes (EPUM), fazendo pesquisa com os estudantes para descobrir quais atividades *makers* eles gostariam de participar e quais habilidades eles desejam desenvolver (EPE II), a fim de promover a formação antes de iniciar as atividades, os equipamentos e as ferramentas que serão utilizadas (EPE I). Outrossim, essa base colaborativa traz à tona que a base *maker* é um suporte que pode ser considerado uma fonte de produção de impacto social; afinal, busca-se criar soluções sustentáveis para problemas sociais, gerando benefícios para a sociedade como um todo. A escolha da estratégia dependerá do contexto e dos objetivos da organização coletiva.



A produção de impacto social pode trazer diversos benefícios para a organização, como uma maior conexão com a comunidade, uma imagem mais positiva perante a sociedade, um maior engajamento dos futuros profissionais da área e a satisfação de contribuir para a solução de problemas sociais. Com isso, no ano de 2020, algumas alterações foram apropriadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, a fim de que se propiciasse essa nova conjectura ressaltada pela pandemia, entre espaços inovadores e aplicações para o mundo digital, como a inteligência artificial.

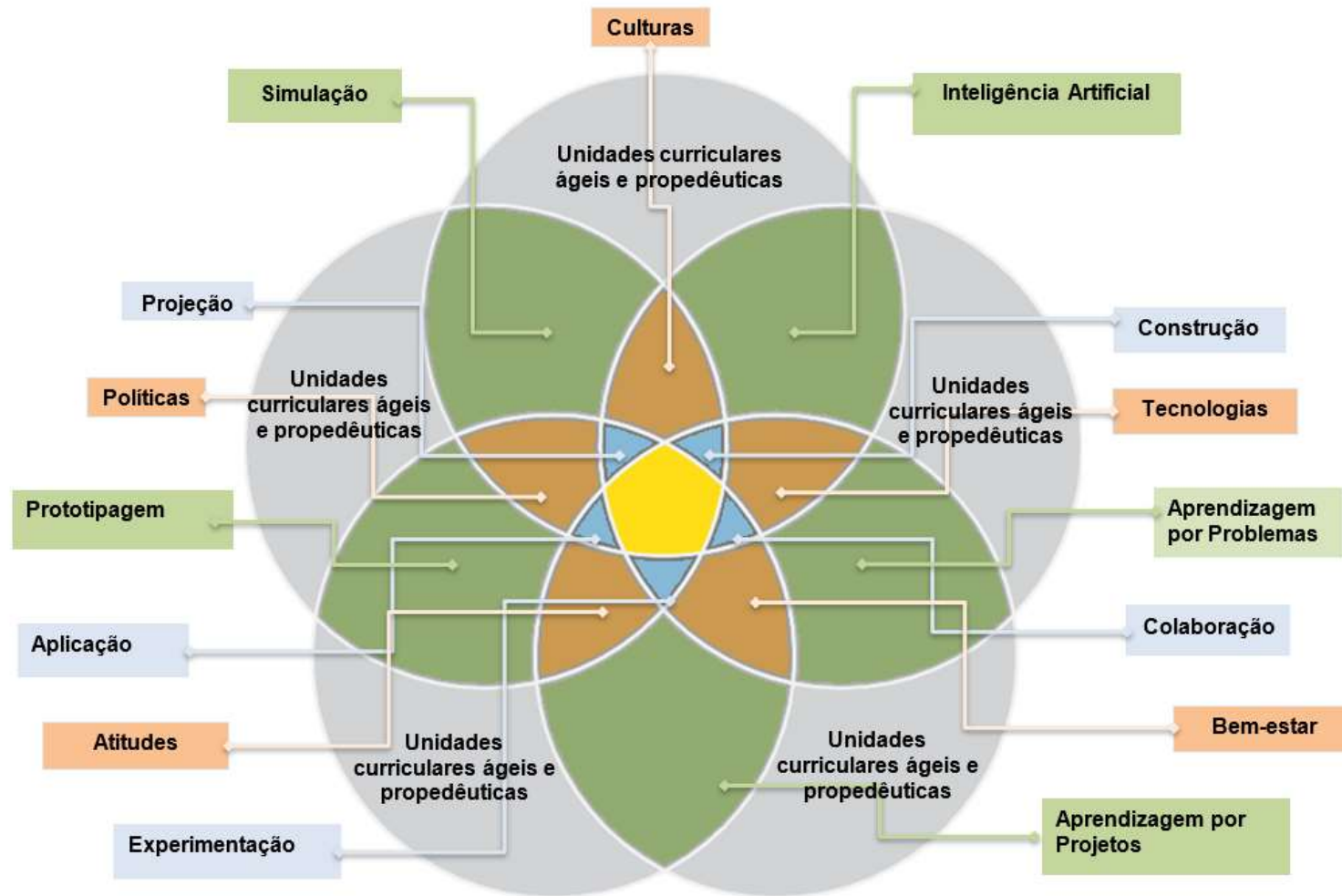
Nesse contexto, o Parecer CNE/CES nº 757 (BRASIL, 2020b), conforme anexo, abarcou a abordagem da interdisciplinaridade e a articulação nas diversas áreas dos saberes, de forma a contemplar a formação básica e a formação jurídica da seguinte maneira: formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento; formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito; e formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas.

Trata-se de eixos que mostram dignidade para além do profissional, mas da pessoa e do seu multiculturalismo, superando, como proferiam Beppler, Lima e Darcanchy (2022, p. 79), a dicotomia entre o respeito à condição mínima de existência humana – um valor absoluto e

[...] constitucionalmente consagrado que consolida o respeito à pessoa humana – e a existência de diversas expressões culturais e costumeiras que também devem ser respeitadas e preservadas para garantir um desenvolvimento sustentável e digno aos povos.

A partir dos contextos postos de inovação pedagógica e curricular jurídicos, emerge o *framework*, que concentra o planejamento por intermédio dos objetivos e resultados desejados. Logo, por meio do ensino de alto desempenho, que foca em unidades curriculares ágeis e propedêuticas do(s) curso(s), gera-se um maior impacto nas intervenções em diferentes níveis de complexidade prática, ao suscitar aprendizagens criativas e significativas em ambientes críticos e democráticos, sejam presenciais, sejam *on-line*, conforme demonstrado na Figura 5:

Figura 5: Produto de Aplicabilidade Pedagógica



Fonte: o autor (2023).

## 7. CONSIDERAÇÕES

Concernente a todo o exposto, esta seção abrange os aspectos apresentados no decorrer na minha tese, evidenciando as definições para o esclarecimento da problemática emergente deste estudo, que foi: no cenário do ensino jurídico atual, como a máxima do “faça você mesmo” pode possibilitar maior interação professor-estudante-conteúdo nas estruturas de aprendizagem, de avaliação e empoderamento para os futuros profissionais desta sociedade da segunda década do século XXI?

Diante disso, é possível salientar algumas considerações para esta seção, sendo necessário consolidar e se apropriar das questões de inovação, principalmente no cenário pós-março de 2020, em que as tecnologias se tornaram usuais em várias conjunturas.

Este *framework* destaca a necessidade de (re)pensar os espaços de saberes, de metodologias e da prática jurídica como fundamento para novas perspectivas de oferta, tanto por parte das normativas quanto em relação aos seus desdobramentos para a formação docente. Contempla que uma base inovadora pode ser o arcabouço para a dinamização do Artigo 5º da Resolução nº 9 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2004), que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito, estabelecendo que o currículo do curso deve priorizar a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, ao incluir conteúdos e atividades que atendam a perspectivas formativas.

Para além de tecnologias, a formação humanística e axiológica pode ser contemplada em estudo das humanidades e de impacto social, a fim de desenvolver uma visão crítica e reflexiva dos valores que orientam a sociedade e o sistema jurídico. Além disso, usar meios interativos para uma formação de valores éticos e sociais, de modo a formar profissionais comprometidos com a justiça e a cidadania na atualidade.

Tais visões interdisciplinar e contextualizada do fenômeno jurídico em abordagens didáticas mais ativas para uma compreensão crítica são fundamentais para a formação de profissionais do Direito comprometidos com a justiça, a ética e a cidadania.

Assim, apesar das especificidades do ensino jurídico, faz-se necessário apontar que as tecnologias digitais de informação e comunicação estão difundidas em toda a sociedade; aliás, na sociedade de informação, não há fronteiras para o conhecimento.

Por isso, além da implantação para o fomento de espaços diversificados de saberes, precisa-se observar a abordagem de conteúdos direcionados a essa nova realidade, que requer um aprendizado mais criativo – entre metodologias e recursos digitais – e mais colaborativo para o exercício profissional.

Nesse contexto, carece de ser considerada no movimento *maker* na Educação Superior a reorganização curricular, partindo do princípio da revisão de conceitos arcaicos ou não efetivos, novos parâmetros para o delineamento no Projeto Político-Pedagógico de Curso, a contemplar toda a complexidade que se exige.

Considera-se, então, a inovação conduzida pela tecnologia, no sentido de criar ou tornar aquilo que já era feito, renovado, sendo discutido, difundido, realizado de formas distintas. Cabe à concepção que a inovação se destina a transformação de algo em oportunidades.

Essas oportunidades se configuram como novos processos em seus significados e *insights*, fortalecendo-se pelo guia de como e o porquê de fazer, ao gerar aplicabilidade do conhecimento, a fim de identificar decisões e estratégias de um melhor alcance para o objetivo proposto. O produto aqui apresentado elenca uma série de elementos que vão a esse encontro. Veja-se na sequência.

- Conhecimento teórico: a aquisição de conhecimentos teóricos em Direito é fundamental para o aprendizado dos estudantes. Esses conhecimentos podem incluir disciplinas básicas, como Teoria Geral do Direito, Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Penal, Direito do Trabalho, dentre outras.

- Prática jurídica: os estudantes também devem ter a oportunidade de aplicar seus conhecimentos em situações práticas, como em escritórios de advocacia, tribunais, organizações não governamentais e outras instituições que possam oferecer estágios ou programas de aprendizagem.

- Desenvolvimento de habilidades: habilidades como argumentação, análise crítica, redação jurídica, resolução de problemas e negociação são fundamentais para o sucesso de um advogado. Essas habilidades devem ser desenvolvidas ao longo do curso, por meio de atividades práticas e exercícios específicos.

- Formação ética: a formação ética dos estudantes de Direito é essencial para que eles possam exercer a profissão com responsabilidade e integridade. Isso pode ser alcançado por meio de disciplinas que abordem questões éticas e morais, bem como por meio do exemplo de professores e profissionais experientes.

- Atualização constante: o Direito é uma área em constante evolução, com mudanças frequentes nas leis e nos precedentes judiciais. Portanto, é importante que os estudantes sejam incentivados a se manter atualizados por meio de cursos de pós-graduação, participação em eventos e publicações científicas.

Esses são apenas alguns dos elementos evidenciados para a dinamização do ensino jurídico, sem perder a sua parte propedêutica. Vê-se, portanto, que as instituições de ensino desenvolvam um currículo que atenda às necessidades do mundo do trabalho e dos estudantes, oferecendo um ensino de qualidade que prepare os futuros advogados para os desafios da profissão. A seguir, colocam-se os desafios verificados para as Instituições de Ensino e seus docentes.

- Identificar as necessidades dos alunos e do mercado: é importante entender as necessidades dos alunos e do mercado para criar um currículo relevante e atraente para os estudantes. Pesquisas podem ser realizadas para identificar as habilidades, os conhecimentos e as competências que os alunos precisam para ter sucesso em suas carreiras.

- Desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras: as estratégias pedagógicas tradicionais podem não ser adequadas para atender às necessidades dos alunos hodiernamente. Novas tecnologias, como plataformas de aprendizagem *on-line*, jogos educacionais e simulações, podem ser usadas para envolver os alunos e melhorar a aprendizagem.

- Incorporar práticas experenciais: os estudantes de Direito podem se beneficiar ao ter experiências práticas, como estágios, clínicas jurídicas e projetos de pesquisa, para aplicar seus conhecimentos em situações reais. A inclusão dessas práticas pode melhorar a preparação dos estudantes para a prática da advocacia.

- Fomentar a colaboração entre os professores: a colaboração entre os professores pode ser uma ótima maneira de promover a inovação no ensino jurídico. Os professores podem compartilhar ideias, estratégias e recursos para criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

- Avaliar o sucesso do programa: é importante avaliar o sucesso do programa e suas iniciativas inovadoras. Os dados podem ser coletados para determinar se os alunos estão se engajando no processo de aprendizagem, de maneira a adquirir as habilidades necessárias e obter sucesso em suas carreiras. As avaliações podem ser usadas para ajustar o programa e melhorar, continuamente, o ensino jurídico.

Houve o desdobramento nas categorias de inovação na Educação Superior: aspectos nacionais e internacionais, ensino jurídico pós-março de 2020 – conservações e inovações – e Movimento *Maker* na Educação Superior (o que ainda não foi considerado).

Essas categorias foram fundamentais para definir e explicitar cada aspecto do desenvolvimento da análise para se chegar aos objetivos específicos desta tese. Logo, ao realizar a Revisão Sistemática de Literatura, observou-se a conceituação de questões referentes às experiências inovadoras no âmbito das IES, o que deu um suporte para o traçado do aprimoramento deste documento entre acessibilidade, políticas públicas e gestão educacional.

Outro ponto observado foi referente ao cenário pandêmico pós-março de 2020, no qual se encontrou um forte impacto de práticas docentes mais tradicionais em busca de novas metodologias que pudessem amparar o ensino jurídico, a fim de não comprometer a formação.

Ao tomar como base os dados adquiridos, evidenciou-se uma adaptação nas atividades de práticas jurídicas como expansão do processo de ensino-aprendizagem no referido contexto. Para tanto, essas ações trouxeram reflexões sobre como o currículo proposto poderia ser vivenciado com diversas estratégias pedagógicas e tecnológicas, principalmente na questão de interdisciplinaridade.

Já na categoria do Movimento *Maker* na Educação Superior, foi notória a baixa quantidade de dados, tendo sido um parâmetro para novos direcionamentos de estudos para a literatura científica. Mas, ainda assim, pode-se destacar a real necessidade da inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação para o exercício da prática docente na pandemia.

Destarte, viu-se que inovar no ensino jurídico pode ser um desafio, porém existem estratégias que podem ser adotadas pelos professores para tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes e alinhadas às demandas do mundo do trabalho.

Percebeu-se que o ato de utilizar metodologias ativas permite que os alunos se envolvam mais com o aprendizado e apliquem os conhecimentos adquiridos na prática. Notou-se, também, que introduzir tecnologias educacionais pode tornar as aulas mais interessantes e acessíveis. Além disso, a tecnologia pode ser utilizada para simular situações reais e propiciar que os alunos desenvolvam suas habilidades práticas.

Outro ponto que chamou a atenção no estudo é que incentivar a interdisciplinaridade no Direito está cada vez mais interligado a outras áreas do conhecimento, como a tecnologia, a comunicação, a educação, buscando relacionar os conceitos jurídicos com outras áreas e estimular os alunos à procura de novos conhecimentos.

O produto de Aplicabilidade Pedagógica apresentado, nesse sentido, justifica-se pelo contexto jurídico, que está em constante mudança. Logo, os alunos precisam estar preparados para criar soluções inovadoras e estimular o pensamento crítico, incentivando os discentes a questionarem as normas, debaterem ideias e recorrerem a soluções criativas para os problemas jurídicos.

As validações do produto apresentadas destacam a relevância de lembrar que cada professor pode adaptar as estratégias de acordo com suas habilidades, conhecimentos e objetivos de ensino. O importante é estar sempre aberto a novas ideias e metodologias que possam fomentar a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas por meio da criação de projetos práticos. Embora seja mais comum em áreas como Engenharia, Arquitetura e *Design*, o ensino *maker* também pode ser aplicado ao ensino do Direito.

Com esse fim, apontamos que o estudo para alcançar o objetivo central posto, que é **uma proposta de integração *maker* para pensar a estruturação de cursos e de formação de professores da área jurídica**, colabora com a sociedade na qual vivemos, uma vez que, sem as mudanças necessárias na educação, em suas vertentes de metodologias e espaços inovadores, não nos compreenderíamos como uma civilização de saberes.

Ao que condiz com essa estruturação, considera-se de extrema importância, portanto, garantir a qualidade do ensino e formação dos futuros profissionais do Direito. Nesse ínterim, é substancial que haja um planejamento cuidadoso na elaboração curricular dos cursos, com objetivos inteligíveis e bem definidos, os quais estejam alinhados às demandas do mundo de trabalho e às necessidades da sociedade.

No que diz respeito à formação dos professores, é fundamental que os docentes tenham uma formação sólida em Direito, vinculada a um alicerce pedagógico, e que ambos – esfera jurídica e pedagógica – estejam atualizados em relação às mudanças e tendências, bem como às inovações tecnológicas e às mudanças sociais e culturais que afetam o Direito e a prática jurídica.

Esta tese propõe com a temática estudada ser o ponto de partida para a criação de redes, a fim de pensar a formação dos professores na área jurídica, com respaldo na qualidade, na formação humanística e crítica, de modo a garantir o comprometimento com a justiça, a ética e o bem-estar social.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A. R. de. **Habilidades**: ensino jurídico e contemporaneidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALARCÃO, Isabel. Educação na pandemia e no pós-pandemia. **Docent Discunt**, Engenheiro Coelho, SP, v. 2, n. 1, p. 11-22, 2021. Disponível em: <https://revistas.unasp.edu.br/rdd/article/view/1371>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ALESSANDRINI, Cristina Dias. O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. *In*: PERRENOUD, Philippe *et al.* **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2022. p. 157-176.

ALVES, Francione Charapa; MARTINS, Elcimar Simão; LEITE, Maria Cleide da Silva Ribeiro. O PIBID e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1586-1603, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ANDRADE, Silvia Karla Vieira *et al.* Consórcio Público de Saúde no processo de regionalização: análise sob o enfoque da ação coletiva. **Physis**, v. 32, n. 1, p. 1-21, 2022.

ASSIS, Ana Elisa Spaolonzi Queiroz. Educação e pandemia: outras ou refinadas formas de exclusão? **Educação em Revista**, v. 37, n. 1, p. 1-10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/25112>. Acesso em: 30 jun. 2023.

AVDEEV, Vadim Avdeevich *et al.* Technologies of the legal educational process: the main directions of improvement in the conditions of globalization. **International Journal of Civil Engineering and Technology**, v. 10, n. 2, p. 1554-1560, 2019.

AVRAMKOVA, Irina Semenovna *et al.* Monitoramento dos estudos de satisfação de universitários graduados quanto à qualidade da educação: as principais abordagens. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 638-653, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATTESTIN, Cláudia; NOGARO, Arnaldo. Sentidos e contornos da inovação na educação. **Holos**, Natal, v. 2, p. 357-372, 2016.

BEDOYA, María Adelaida Ceballos; VILLEGAS, Mauricio García. Abogados al por mayor: la educación jurídica en Colombia desde una visión comparada. **Análisis Político**, v. 34, n. 101, p. 97-119, 2021.

BEHRENS, Marilda Aparecida; JUNGES, Kelen dos Santos. Formação pedagógica na docência universitária: o que pensam professores pesquisadores portugueses. **Revista Diálogo Educacional**, v. 18, n. 56, p. 186-208, jan./mar. 2018.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação superior e inovação**. Campinas: Autores Associados, 2016.

BEPPLER, Fabiana; LIMA, Priscila Luciene Santos de; DARCANCHY, Mara. Multiculturalismo e dignidade da pessoa humana: breve estudo desta relação multifacetada. **Revista Direito, Desenvolvimento e Cidadania**, v. 1, n. 1, p. 79-93, 2022. Disponível em: <https://revista.grupofaveni.com.br/index.php/revistadireitodesenvolvimento/article/view/30>. Acesso em: 30 jun. 2023.

BLASZKO, Caroline Elizabel; CLARO, Ana Lúcia de Araújo; UJIIE, Nájela Tavares. A contribuição das metodologias ativas para a prática pedagógica dos professores universitários. **Educação & Formação**, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2021.

BLIKSTEIN, Paulo. Digital fabrication and “making” in education: the democratization of invention. *In*: WALTER-HERRMANN, Julia; BÜCHING, Corinne (ed.). **FabLab of machines, makers and inventors**. Bielefeld: Transcript Publishers, 2013. p. 203-221.

BLIKSTEIN, Paulo; KRANNICH, Dennis. The makers' movement and FabLabs in education: experiences, technologies, and research. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTERACTION DESIGN AND CHILDREN, 12., 2013, New York. Proceedings [...]. New York: [s. n.], 2013. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/262173151\\_The\\_makers'\\_movement\\_and\\_FabLabs\\_in\\_education\\_experiences\\_technologies\\_and\\_research](https://www.researchgate.net/publication/262173151_The_makers'_movement_and_FabLabs_in_education_experiences_technologies_and_research). Acesso em: 30 jun. 2023.

BLIKSTEIN, Paulo; VALENTE, José Armando; MOURA, Éliton Meireles de. Educação *maker*: onde está o currículo? **Revista e-Curriculum**, v. 18, n. 2, p. 523-544, abr./jun. 2020.

BOLSONI, Caroline Lopes; MACUCH, Regiane da Silva; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, v. 34, p. 1-19, 2021.

BORBA, M. C.; OLIVEIRA, W. C. (org.). **Educação maker: desafios e perspectivas para a formação de professores**. São Paulo: Blucher, 2019.

BOSO, Augiza Karla. **Repositórios de instituições federais de ensino superior e suas políticas**: análise sob o aspecto das fontes informacionais. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. Metodologias ativas e tecnologias digitais: propostas pedagógicas para o ensino da Matemática. **Boletim on line de Educação Matemática**, Florianópolis, v. 10, n. 19, p. 144-160, 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Parecer CNE/CES nº 757, de 10 de dezembro de 2020**. Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Brasília, DF: CNE/CS, 2020b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECESN7572020.pdf?query=Curr%C3%ADculos](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN7572020.pdf?query=Curr%C3%ADculos). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: CNE/CES, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/decreton57731.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=9394&ano=1996&ato=3f5o3Y61UMJpWT25a>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104111-rces005-18/file>. Acesso em: 18 jun. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de

pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF: Presidência da República, 2020a. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/portaria/prt/portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm). Acesso em: 18 jun. 2023.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e educação: uma introdução. *In*: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e educação**: perspectivas críticas. São Paulo: Artmed, 2000. p. 11-26.

CARVALHO, Jaciara de Sá; MARQUES, Suzana Elisa Cunha; PELLON, Carolina Carvalho. Literatura sobre educação e tecnologia com referencial de Paulo Freire: um retrato e um recorte crítico. **Práxis Educativa**, v. 16, p. 1-21, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-43092021000100214&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-43092021000100214&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 30 jun. 2023.

CASTRO NETA, Abília Ana de; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Desenvolvimento profissional e precarização do trabalho docente: perspectivas e (des)continuidades. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 2067-2082, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14842>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CASTRO-GUZMAN, Willy. Retos del desarrollo profesional para la integración de las tecnologías en la educación superior. **Cuadernos de Investigación Educativa**, v. 12, n. 2, p. 82-99, 2021. Disponível em: <https://revistas.ort.edu.uy/cuadernos-de-investigacion-educativa/article/view/3090>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CECÍLIO, Camila. Blikstein: “Ferramentas tecnológicas devem ser usadas quando há um propósito pedagógico e não porque são novas ou modernas”. **Nova Escola**, 14 out. 2021. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20717/paulo-blikstein-ferramentas-tecnologicas-devem-ser-usadas-quando-ha-um-proposito-pedagogico-e-nao-porque-sao-novas-ou-modernas/>. Acesso: 22 jun. 2023.

CEPI. **O futuro das profissões jurídicas**: você está preparad@? Sumário Executivo da Pesquisa Qualitativa “Tecnologia, Profissões e Ensino Jurídico”. São Paulo: FGV, 2018. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quali\\_v4.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

CEPPI, Giulio; ZINI, Michele (org.). **Crianças, espaços, relações**: como projetar ambientes para a educação infantil. Porto Alegre: Penso: 2013.

CERUTTI, Elisabete; GAUER, Judite Inês Schreiner. **Metodologias criativas e Maker**: o que a Educação 4 e 5.0 tem a ver com você. São Paulo: Dialética. 2022.

CHESBROUGH, Henry. **Open innovation**: the new imperative for creating and profiting from technology. Boston: Harvard Business Press, 2003.

CHRISTENSEN, Clayton M. **The innovators dilemma**: when new technologies cause great firms to fail. Boston: Harvard Business School Press, 1997.

CILO, Hugo; CARVALHO, Neila; VIEIRA, Sérgio. Isolamento que dá lucro. **Isto é Dinheiro**, 17 abr. 2020. Disponível em: <https://www.istoedinheiro.com.br/isolamento-que-da-lucro>. Acesso em: 22 jun. 2023.

COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; CARDOZO, Maria José Pires Barros; ARRUDA, Elenise Pinto de. Educação integral e formação docente: questões conceituais e legais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 3, p. 1529-1546, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15296>. Acesso em: 30 jun. 2023.

COLLINS, Pauline. Taking an action reflective assessment approach when teaching dispute management. **Journal of University Teaching and Learning Practice**, v. 18, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2397&context=jutlp>. Acesso em: 30 jun. 2023.

CORUJO, Luis Miguel Nunes. **Repositórios digitais e confiança**: um exemplo de repositório de Preservação Digital: o RODA. 2014. 255 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Documentação e Informação) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2014.

COSTA FILHO, Carlos Winston Luz. **Desenvolvimento e avaliação de um aplicativo móvel para triagem de déficits de habilidades sociais em estudantes universitários**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde e Tecnologias Educacionais) – Programa de Pós-Graduação em Ensino na Saúde e Tecnologias Educacionais, Centro Universitário Christus, Fortaleza, 2022.

COSTA, Fábio Luciano Oliveira. **Financeirização do capital no ensino superior privado com fins lucrativos no Brasil (2007-2012)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas M.; ULTERHALTER, Elaine (org.). **Educação comparada**: panorama internacional e perspectivas. Brasília, DF: UNESCO/CAPES, 2012.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CROWLEY-CYR, Lynda; HEVERS, James. Using Peer Assisted Learning to improve academic engagement and progression of first year online law students. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 1, p. 1-19, 2021.

CRUZ, Luiz Henrique Santos da; DARCANCHY, Mara Vidigal. O uso do sistema jurídico inteligente como uma ferramenta para os operadores do Direito. **Percursos**, Curitiba, v. 2, n. 29, p. 474-477, 2019.

DAL-SOTO, Fábio; SOUZA, Yeda Swirski de; BENNER, Mats. Trajetórias basilares em direção a um modelo de universidade empreendedora. **Educação em Revista**, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/nGXJKqtxZkSf3FQsgBb5Xqk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DAMIÃO, Maria Helena; NASCIMENTO, Maria Augusta. Desenvolvimento da consciência crítica na formação inicial de professores durante a pandemia. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3924>. Acesso em: 1 jul. 2023.

DEMCHENKO, Maksim V. *et al.* Digital Transformation of Legal Education: Problems, Risks and Prospects. **European Journal of Contemporary Education**, v. 10, n. 2, p. 297-307, 2021. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1311537.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

DRUCKER, Peter. **Inovação e espírito empreendedor**: prática e princípios. [S. l.]: Cengage Learning, 1985.

DUGAROVA, Tuyana Ts. *et al.* Princípios metodológicos da organização do trabalho educacional das instituições de educação na realidade digital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. esp. 2, p. 951-960, 2021.

DUTTON, Gillian. International experiences: a path to critical legal skills, values, and innovation for american law students. **Clinical Law Review**, v. 27, n. 1, p. 1-38, 2020. Disponível em: <https://law.seattleu.edu/media/school-of-law/documents/faculty/publications/dutton/Gillian-Dutton-Int'l-Experiences-for-Skills-Values-and-Innovation-Final-November-2020.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ECCARD, Ana Flávia Costa *et al.* Análise das ferramentas de regularização fundiária como instrumentos garantidores da função social da propriedade e manutenção de um meio ambiente sustentável. **Synthesis**, v. 1, n. 7, p. 362-363, 2021.

ELGUETA, María Francisca; PALMA, Eric Eduardo. La reflexión de la práctica de docencia como estrategia para la innovación en la formación jurídica. **Derecho PUCP**, n. 87, p. 499-522, 2021. Disponível em: <http://www.scielo.org.pe/pdf/derecho/n87/0251-3420-derecho-87-499.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

ELKINGTON, John. Towards The Sustainable Corporation: Win-Win-Win Business Strategies For Sustainable Development. **California Management Review**, v. 36, n. 2, 1994.

FARIA, Paula Maria Ferreira de *et al.* Inclusão no ensino superior: possibilidades docentes a partir da Teoria Histórico-Cultural. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/35389>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FAZLIAKHMETOV, Timur R. *et al.* Uso das oportunidades do software messenger na educação a distância. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 378-387, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14974>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FERNANDES JUNIOR, Alvaro Martins; ALMEIDA, Fernando José de; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. A pesquisa brasileira em Educação sobre o uso das tecnologias no Ensino Médio no início do século XXI e seu distanciamento da construção da BNCC. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 116, p. 620-643, 2022.

FERRIS, Graham. Undermining resilience: how the modern UK university manufactures heightened vulnerability in legal academics and what is to be done. **The Law Teacher**, v. 55, n. 1, p. 24-41, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2021.1872865>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FIGUEIREDO, Maiara Caliman Campos; GOMES, Janaína dos Santos. A origem dos cursos jurídicos no Brasil. **Âmbito Jurídico**, 1 out. 2012. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/edicoes/revista-105/a-origem-dos-cursos-juridicos-no-brasil/>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FILATOV, Vladimir V. *et al.* O quadro categórico da teoria da formação da criatividade comunicativa de estudantes universitários. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 2, p. 932-942, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15277>. Acesso em: 1 jul. 2023.

FORTE, Joannes Paulus Silva; ANGELO, Jordi Othon. Formação docente à deriva: a preparação para o magistério superior em programas de pós-graduação em direito no Brasil. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, p. 1-25, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sqWqm7tpft34nNPZTkDRRwK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

FREIRE NETO, Lourenço de Miranda; LIMA, Priscila Luciene Santos de. O equilíbrio em tempos pós-modernos e pós-positivistas. **Cadernos de Direito Actual**, n. 11, p. 304-318, 2019.

FREIRE, Teresa; RODRÍGUEZ, Carolina. La transformación a la virtualidad de un curso en educación superior mejora el desempeño académico estudiantil. **Revista Iberoamericana de Educación a Distancia**, v. 25, n. 1, p. 299-322, 2022. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/ried/article/view/31465>. Acesso em: 30 jun. 2023.

GABRICH, Frederico de Andrade; COSTA, Alessandra Abrahão. Narrativa educacional transmídia e o podcast. **Revista Meritum**, v. 15, n. 4, p. 43-59, 2020.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I**: traços fundamentais de uma nova hermenêutica filosófica. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método II**: complementos e índice. Petrópolis: Vozes, 2002.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GENTIL, Plínio. A (in)eficiência da justiça e a preparação do bacharel. *In*: SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Napolini; COUTO, Mônica Bonetti (org.). **Educação jurídica**. São Paulo: Saraiva, 2013. p. 415-429.

GENTIL, Plínio. Educação, classes, conflito, gestão. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 10, p. 101348-101362, 2021.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012.

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da superação da aula jurídica tradicional: o papel das instituições de ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, n. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016.

GOMES, Suzana dos Santos *et al.* Gestão educacional e avaliação no contexto da pandemia da covid-19. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. 1-23, jan/dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39048>. Acesso em: 1 jul. 2023.

GUEDES, M. V. O. **Educação maker**: introdução à cultura digital. São Paulo: Senac, 2017.

GURIANOV, Igor Olegovich *et al.* Modernização da formação profissional de professores de ensino superior como estratégia para formar seu profissionalismo. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 510-519, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14987>. Acesso em: 1 jul. 2023.

HASANOVA, Lachin Xalid. As principais direções da aplicação de inovações pedagógicas nos tempos modernos e o papel dos professores nesta atividade. **Educação & Formação**, v. 6, n. 3, p. 1-19, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832021000300010&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2448-35832021000300010&script=sci_abstract). Acesso em: 1 jul. 2023.

HENKE, Melissa N. When Your Plate is Already Full: Efficient and Meaningful Outcomes Assessment for Busy Law Schools. **Mercer Law Review**, v. 71, p. 529-584, 2020.

HOLLANDS, Fiona; ESCUETA, Maya. How research informs educational technology decision-making in higher education: the role of external research versus internal research. **Educational Technology Research and Development**, v. 68, p. 163-180, 2020.

ILDUGANOVA, Gulnara Minshakirovna; TIKHONOVA, Nataliya Vladimirovna; GALIMULLINA, Ruzilia Irekovna. Online learning issues in russian universities. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 516-527, mar. 2021



IVENICKI, Ana. Digital Lifelong Learning and Higher Education: multicultural strengths and challenges in pandemic times. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 111, p. 360-377, abr./jun. 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/Vg6JjVrybF59WxL3sRwgzhq/abstract/?lang=en#>. Acesso em: 1 jul. 2023.

JELINEK, Mariann. Organizational entrepreneurship in mature-industry firms: foresight, oversight, and invisibility. *In*: GARUD, Raghu; NAYYAR, Praveen Rattan; SHAPIRA, Zur Baruch (ed.). **Technological innovation: oversights and foresights**. USA: Cambridge University Press, 1997. p. 181-213.

JONASSEN, David H. **Computadores, ferramentas cognitivas: desenvolver o pensamento crítico nas escolas**. Porto: Editora Porto, 2007.

KANG, In-Ae; KIM, Yang-Soo; YOON, Hyea-Jin. Fostering entrepreneurship by maker education: a case study in an higher education. **Journal of the Korea Convergence Society**, v. 8, n. 7, p. 253-264, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2012.

KLAFKE, Guilherme Forma. A contribuição das ferramentas digitais para maior objetividade na avaliação de participação no ensino jurídico. **Revista Científica Disruptiva**, v. 1, n. 2, p. 77-93, 2019. Disponível em: <http://revista.cers.com.br/ojs/index.php/revista/article/view/36>. Acesso em: 22 jun. 2023.

LAAN, Luke van der *et al.* The higher degree by research student as 'master': utilising a design thinking approach to improve learner experience in higher degree research supervision. **Journal of University Teaching & Learning Practice**, v. 18, n. 1, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2392&context=jutlp>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LAGO, Nicole Cecchele *et al.* Ensino remoto emergencial: investigação dos fatores de aprendizado na educação superior. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 391-406, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14439>. Acesso em: 2 jul. 2023.

LATOUR, Bruno. **Science in action: how to follow scientists and engineers through society**. Massachusetts: Harvard University Press, 1987.

LIMA, André Henrique de; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Gestão democrática na educação superior para a diferenciação e acessibilidade curricular. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 2, p. 1104-1117, set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14336>. Acesso em: 1 jul. 2023.

LIMA, Márcio Roberto de; NASCIMENTO, Silvânia Sousa do. Pensar e agir 'fora da caixa': jogo digital e produção de afetações pedagógicas na formação de professores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 27, n. 1, p. p. 1-17, 2021. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v27/pt\\_1516-7313-ciedu-27-e21048.pdf](http://educa.fcc.org.br/pdf/ciedu/v27/pt_1516-7313-ciedu-27-e21048.pdf). Acesso em: 1 jul. 2023.

LIMA, Priscila Luciene Santos de; SACRAMENTO, Eloiza; COSTA NETO, Alcelyr Valle da. Dislexia e as novas tecnologias: direito à educação e a inclusão no ensino superior. **Diálogos Possíveis**, v. 21, n. 2, p. 1-21, 2022.

LIMA, T. C.; NUNES, A. B. **Aprendizagem criativa e makerspaces na educação superior**. São Paulo: Novatec, 2019.

LYSENKO, Viktor G. *et al.* Desenvolvimento de cooperação em rede para implementação de programas de treinamento profissional avançado. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 2, p. 965-984, maio 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15280>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MACHADO, Anna Rachel. (Re-)configurações do trabalho do professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do grupo alter-lael. *In*: ABREU-TARDELLI, Lília S.; CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. (org.). **Linguagem e educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p. 31-69.

MAIA, Marta de Campos; MEIRLLES, Fernando de Souza. Educação a Distância e o Ensino Superior no Brasil. **Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância**, São Paulo, dez. 2003. Disponível em: [http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2003\\_Educacao\\_Distancia\\_Ensino\\_Superior\\_Marta\\_Maia.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2003_Educacao_Distancia_Ensino_Superior_Marta_Maia.pdf). Acesso em: 23 jun. 2023.

MALGANOVA, Irina Grigorievna; DOKHKILGOVA, Diba Mazhitovna; SARALINOVA, Dzhamilya S. The transformation of the education system during and post covid-19. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. 1, p. 589-599, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637767290022>. Acesso em: 30 jun. 2023.

MALLMANN, Elena Maria; SCHNEIDER, Daniele da Rocha. Políticas públicas, tecnologias educacionais e Recursos Educacionais Abertos (REA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1113-1130, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15118>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MARCH, Amparo Fernández. Metodologías activas para la formación de competencias. **Educatio Siglo XXI**, v. 24, p. 35-56, 2006.

MARÍN, Juan Diego Martínez; VÉLEZ, María Camila Mejía. Master of TESOL students' conceptions of assessment: questioning beliefs. **Actualidades**

**Investigativas en Educación**, v. 21, n. 2, p. 171-196, 2021. Disponível em: [http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-47032021000200171&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-47032021000200171&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 1 jul. 2023.

MARTINEZ, Flavia Wegrzyn Magrinelli; SILVA, Analgia Miranda da; COSTA, Ana Caroline Oliveira. Precariedades e incertezas: trabalho docente do professor iniciante em tempos de covid-19. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39036>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MARTINS, Frederico Cordeiro; PINHEIRO, Marta Macedo Kerr; FREITAS, Sergio Henriques Zandona. The mediation of information and communication technologies in advocacy. **International Journal For Innovation Education And Research**, v. 9, n. 9, p. 563-574, 2021.

MARTINS, Maurício Rebelo. Educação e tecnologia: a crise da inteligência. **Educação** (UFSM), v. 44, p. 1-22, ago. 2019.

MARTINS, R. L.; GOMES, F. F. (org.). **Makerspaces na educação superior: possibilidades pedagógicas e experiências práticas**. São Paulo: Blucher, 2019.

MASETTO, Marcos. Inovação na educação superior. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 8, n. 14, p. 197-202, 2004.

MCCOWAN, Tristan. Desinstitucionalização e Renovação no Ensino Superior. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 46, n. 4, p. 1-28, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/G4yVdtX7kXcNhd48fWGDnrD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.

MILLER, Spring. The Generalist Externship Seminar: a Unique Curricular Opportunity to Teach About the Legal Profession. **Clinical Law Review**, v. 27, p. 279-307, 2021.

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. **Revista Educatriz**, n. 7, p. 33-37, 2014.

MOREIRA, D. A. **Inovação pedagógica na educação superior: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2018.

MUKHAMETSHIN, Lenar Minnekhanovich *et al.* Barreiras da formação de professores na implementação de tecnologias de ensino a distância na educação moderna. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 399-408, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14976>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NASCIMENTO, Breno Cavalcante do *et al.* Tecnologias da informação e comunicação como ferramenta pedagógica no ensino superior. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, p. 1-20, jan./dez. 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/39110>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NASCIMENTO, Marilene Batista da Cruz; SANTOS, Mateus Henrique Silva; GUEDES, Josevânia Teixeira. Itinerâncias formativas: estágio e práticas em contextos de aprendizagens colaborativas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 16, n. 3, p. 1807-1822, 2021.

NICHOLSON, Alex. The value of a law degree – part 4: a perspective from employers. **The Law Teacher**, v. 56, n. 2, p. 171-185, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2021.1936396>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NOAKES, Sandra. “Reality check”: supporting law student diversity and achievement through a novel model of support and assessment of academic literacy: student perceptions, retention and performance. **The Law Teacher**, v. 55, n. 3, p. 337-363, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03069400.2020.1794199>. Acesso em: 1 jul. 2023.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, 2021.

OAB. Ordem dos Advogados do Brasil. **OAB**, 2021. Disponível em: <http://site.oabpg.org.br/esa-promove-debate-sobre-educacao-juridica-pos-pandemia/>. Acesso em: 21 set. 2022.

ODARICH, Irina Nikolayevna; SOBAKINA, Tatyana Gavriilovna; GOROVOY, Sergey Alekseevich. Organization of methodological support of the educational process in higher education. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, n. esp. 2, p. 863-871, 2021. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637768467013>. Acesso em: 1 jul. 2023.

OECD. **Oslo Manual**. Guidelines For Collecting And Interpreting Innovation Data. 3. ed. [S. l.]: OECD, 2005. Disponível em: <https://antigo.mctic.gov.br/mctic/export/sites/institucional/indicadores/detalhe/Manuals/OCDE-Manual-de-Oslo-3-edicao-em-ingles.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2023.

OLIVEIRA, Heloísa; SANCHES, Tatiana Luena Baptista e; MARTINS, João. Problem-based learning in a flipped classroom: a case study for active learning in legal education in international law. **The Law Teacher**, v. 56, n. 4, p. 435-451, 2022. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03069400.2022.2040934>. Acesso em: 1 jul. 2023.

OVIEDO, Lourdes Evangelina Zilberberg; KRIMPHOVE, Jan. Contribuciones del intercambio virtual al desarrollo de competencias interculturales: una perspectiva de las instituciones de educación superior brasileñas. **Actualidades Investigativas En Educación**, v. 22, n. 1, p. 312-336, 2022. Disponível em: <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/47481>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PACHECO, Mayara Alves Loiola *et al.* A constituição dos saberes docentes: investigação com professores bacharéis. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-20, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38487>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PAPERT, Seymour. Information technology and education: computer criticism vs. technocentric thinking. **Educational Researcher**, v. 16, n. 1, p. 22-30, 1987.

PAPERT, Seymour; HAREL, Idit. Situating constructionism. **MIT**, v. 36, n. 2, p. 1-11, 1991.

PECHMANN, Philipp; HAASE, Sanne. How Policy Makers Employ the Term Quality in Higher Education Policymaking. **Scandinavian Journal of Educational Research**, v. 66, n. 2, p. 355-366, 2022.

PENNINGS, J. M. Innovations as precursors of organizational performance. *In*: GALLIERS, Robert D.; BAETS, Walter R. J. (ed.). **Information technology and organizational transformation: innovation for the 21st century organization**. USA: Wiley, 1998. p. 153-178.

PENTEADO, Regina Zanella; COSTA, Belarmino Cesar Guimarães da. Trabalho docente com videoaulas em EaD: dificuldades de professores e desafios para a formação e a profissão docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/KxHNB8BpTrJZLbfnbVVTkkJ/>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PERIÑÁN-MORALES, Abel Andrés; VIÁFARA-GONZÁLEZ, John Jairo; ARCILA-VALENCIA, José Alexander. Triggering Factors that Reinforce or Change EFL Preservice Teachers' Beliefs During the Practicum. **Profile: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 24, n.1, p. 15-28, 2022. Disponível em: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/profile/article/view/90342>. Acesso em: 30 jun. 2023.

PESSOA, Flavia Moreira Guimarães (org.). **Democratizando o acesso à Justiça: 2022**. Brasília, DF: CNJ, 2022.

PIEADADE, João Manuel Nunes. Pre-service and in-service teachers' interest, knowledge, and self-confidence in using educational robotics in learning activities. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 6, n. 1, p. 1-24, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/3345>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa de. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-22, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bg7mqHXSf673hLBB8fVxXjq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1 jul. 2023.

PINTO, Sofia Lorena Urrutia *et al.* O movimento *maker*: enfoque nos FabLabs brasileiros. **Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo**, v. 3, n. 1, p. 38-56, 2018.

PINTO, Luiz Fernando Gomes; ZILBER, Moisés Ary. Uma abordagem schumpeteriana da inovação como fator de crescimento da pequena e média empresa empreendedora: estudo de uma rede de panificadoras. *In*: SEMINÁRIOS EM ADMINISTRAÇÃO, 9., 2006, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEMEAD, 2006.

PRIHANDONO, Iman; YUNIARTI, Dewi Santoso. Enseñanza interdisciplinaria de derecho: Estudio sobre las escuelas de derecho de indonesia. **Utopia y Praxis Latinoamericana**, v. 25, n. extra 6, p. 268-277, 2020.

QUIROZ, Juan Silva; CASTILLO, Daniela Maturana. Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. **Innovación Educativa**, v. 17, n. 73, p. 117-132, 2017.

RAMOS-PLA, Anabel; ARCO, Isabel del; ALARCIA, Óscar Flores. University Professor Training in Times of COVID-19: Analysis of Training Programs and Perception of Impact on Teaching Practices. **Education Sciences**, v. 11, n. 11, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/11/684>. Acesso em: 1 jul. 2023.

RAVIL'EVNA, Sagitova Victoria; ILKHAMOVICH, Zalyaev Rustem. Conflitos intrapessoais como base para o desenvolvimento profissional de estudantes universitários (por exemplo de universidade não estatal). **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 482-489, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14985>. Acesso em: 1 jul. 2023.

REIS-SANTOS, Barbara; BRAGA, Cynthia. Ciência Aberta, equidade e o cenário brasileiro. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília, DF, v. 31, n. 2, p. 1-3, 2022.

RESNICK, Mitchel. Give P'sa chance: Projects, Peers, Passion, Play. *In*: CONSTRUCTIONISM, 3., 2014, Vienna. **Proceedings [...]**. Vienna: [s. n.], 2014.

RÍOS, María Muriel. Un curso de derecho sonoro. Resignificar la educación jurídica desde la música códigos (otros) y reflexiones para una de(formación) con ritmo. *Revista Ratio Juris*, v. 16, n. 32, p. 117-136, 2021.

RISTOFF, D. *et al.* (org.). **Inovação na educação superior**: práticas e reflexões. Florianópolis: Insular, 2017.

ROCHA, Elizabeth Matos; LIMA, Juliana Maria da Silva. Impactos e desafios do ensino on-line decorrentes da pandemia COVID-19. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 377-390, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14526>. Acesso em: 1 jul. 2023.

RODRIGUES, Rita de Cássia Vieira; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Panorama brasileiro do ensino de Enfermagem *On-line*. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 42, n. 2, p. 298-304, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v42n2/a12.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ROGERS, Everett. M. **Diffusion of innovations**. New York: The Free Press, 1983.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; RUFATO, João Antonio; PAGNONCELLI, Vanessa. Protagonismo docente em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, v. 27, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/38846/31404>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ROSSI, Emili; BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. As contribuições do professor universitário para o engagement acadêmico. **Educação & Formação**, [S. l.], v. 6, n. 3, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/4609>. Acesso em: 1 jul. 2023.

RUIZ, Ernesto Joaquín Suárez; GALLI, Leonardo Martín González. Puntos de encuentro entre pensamiento crítico y metacognición para repensar la enseñanza de ética. **Filosofía de las ciencias cognitivas y educación**, n. 30, p. 181-202, 2021. Disponível em: <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/30.2021.06>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SANTAMARÍA, Jorge Eduardo Vásquez; JARAMILLO, Ángela María Restrepo. Enseñanza y Aprendizaje Clínico del Derecho (EACD) - Investigación: integración para la educación jurídica. **Estudios pedagógicos**, v. 47, n. 1, p. 431-451, 2021.

SANTANA, Genoveva Ramos *et al.* Validation of a scale of attention to diversity for university teachers. **Educación XX1**, v. 24, n. 2, p. 121-142, 2021. Disponível em: <https://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/28518>. Acesso em: 1 jul. 2023.

SANTINELLO, Jamile; COSTA, Maria Luisa Furlan; SANTOS, Renata Oliveira dos. A virtualização do ensino superior: reflexões sobre políticas públicas e educação híbrida. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 36, p. 1-20, 2020.

SANTOS, Leonardo Messias Pinto dos. Dados do Ministério da Educação apontam os cursos com maior número de matriculados do país. **Observatório do Terceiro Setor**, 22 jun. 2022. Disponível em: <https://observatorio3setor.org.br/observatorio-em-movimento/educacao/dados-do-ministerio-da-educacao-apontam-os-cursos-com-maior-numero-de-matriculados-do-pais/>. Acesso em: 18 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. A filosofia da educação e o problema de inovação em educação. *In*: GARCIA, Walter E. (coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 1995. p. 17-32.

SCHAD, Michael; JONES, W. Monty. The Maker Movement and Education: A Systematic Review of the Literature. **Journal of Research on Technology in Education**, v. 52, n. 1, p. 65-78, 2020.

SCHUMPETER, Joseph Alois. **Teoria do Desenvolvimento Econômico**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

SILVA, Joselma; GOULART, Ilsa do Carmo Vieira; CABRAL, Giovanna Rodrigues. Ensino remoto na educação superior: impactos na formação inicial docente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 2, p. 407-423, abr./jun. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14238>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SILVA, Leonardo Barbosa e; MARIANO, Alexsandro Souza. A definição de evasão e suas implicações (limites) para as políticas de educação superior. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, p. 1-16, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Sj6fZBSKXwrbn5VdNKcnc9P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jul. 2023.

SIQUEIRA, Márcia Teresinha Andreatta Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000, Universidade Federal do Paraná**. Curitiba, UFPR, 2000.

SOARES, Bárbara Jordana da Silveira; GABRICH, Frederico de Andrade; BENEDITO, Luiza Machado Farhat. Ensino do direito de família por meio da música. *In*: LEMOS JUNIOR, Eloy Pereira; SILVA, Marcos Alves da; CARDIN, Valéria Silva Galdino (coord.). **Direito de família e das sucessões I**. Florianópolis: CONPEDI, 2021. p. 167-185.

SOARES, Tânia Aparecida; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Reflexões sobre a regulação da educação superior brasileira em face da situação de pandemia do novo coronavírus – COVID-19. **Revista de Ciências Humanas, Frederico Westphalen**, v. 23, n. 2, p. 107-125, 2022.

SOUZA JUNIOR, Jorge Marcio de; MAZZAFERA, Bernadete Iema; ARAÚJO, Adilson Vieira de. Contexto histórico e a evolução do ensino jurídico brasileiro: do império aos dias atuais. **Revista Educativa**, v. 25, n. 1, p. 1-23, 2022.

STRECK, Lenio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**: uma exploração hermenêutica da construção do Direito. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2011.

SUSSKIND, Daniel. “A tecnologia não destrói profissões inteiras, o que ela faz é mudar tarefas”. **Consultor Jurídico**, 3 jan. 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-jan-03/milenio-daniel-susskindeconomista-professor-oxford-harvard>. Acesso em: 23 jun. 2023.

SUSSKIND, Richard. **Tomorrow's Lawyers**. New York: Oxford University Press, 2013.

SUSSKIND, Richard. **Tomorrow's Lawyers**: An Introduction to Your Future. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2017.



TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar Direito**: para além do direito que se ensina errado. São Carlos: Editora Educar Direito, 2014.

TENENTYEVA, Irina V. *et al.* Peculiaridades e estágios da formação de professores do Ensino Superior. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. esp. 1, p. 538-546, mar. 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14994>. Acesso em: 1 jul. 2023.

THEISEN, Geovane Rafael; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira; PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira. TIC na gestão educacional: efetividade na academia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 25, n. 2, p. 1264-1281, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14576>. Acesso em: 2 jul. 2023.

TIDD, Joe; BESSANT, John; PAVITT, Keith. **Managing innovation**: integrating technological, market and organizational change. 3. ed. USA: John Wiley & Sons, 2005.

VANIEL, Berenice Vahl; HECKLER, Valmir; ARAÚJO, Rafaele Rodrigues de. Investigando a inserção das TIC e suas ferramentas no ensino de Física: estudo de um curso de formação de professores. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 19., 2011, Manaus. **Anais [...]**. Manaus: SNEF, 2011.

VILHENA, Oscar. Prefácio: A revolução no mundo de Cícero. *In*: JOTA. **O futuro do Direito**: tecnologia, mercado de trabalho e os novos papéis dos advogados. [S. l.]: Cia do e-Book, 2017. p. 8-15.

VON HIPPEL, Eric. **The source of innovation**. New York: Oxford University Press, 1988.

WUNSCH 21. **Boletim internacional da escola de psicanálise dos fóruns do campo lacaniano**, [s. l.], mar. 2021. Disponível em: <https://www.champlacanian.net/public/docu/4/wunsch21.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2023.

WUNSCH, Luana Priscila; LEITE, Sâmmya Faria Adona; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista. (Re)planejar a formação inicial docente: revisão sistemática de normativas no cenário pós-março de 2020. **Boletim de Conjuntura (BOCA)**, Boa Vista, v. 13, n. 39, p. 324-343, 2023. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1017>. Acesso em: 2 jul. 2023.

WUNSCH, Luana Priscila; STODULNY, Luciano Cleoson; COSTA NETO, Alcelyr Valle da. Percepções do discente sobre sua permanência no curso de Direito. **Revista Jurídica – UNICURITIBA**, v. 2, n. 69, p. 28-54, 2022. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/RevJur/article/view/5872>. Acesso em: 23 jun. 2023.

WUNSCH, Luana Priscila; STODULNY, Luciano. O ensino da Filosofia (com TIC) no curso de Direito. **Afluente**, v. 3, n. 7, p. 159-171, 2018.

YING, Lu. Scratch Teaching Mode of a Course for College Students. **International Journal of Emerging Technologies in Learning**, v. 16, n. 5, p. 186-200, 2021.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZHIRKOVA, Zoya Semenovna *et al.* O modo como o potencial pedagógico das tradições etnoculturais dos povos do Norte influencia no desenvolvimento da personalidade dos alunos. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 25, núm. 2, p. 1377-1391, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/15318>. Acesso em: 1 jul. 2023.

ZHU, Xudong; LIU, Jing. Education in and after Covid-19: immediate responses and long-term visions. **Postdigital Science and Education**, v. 2, p. 695-699, 2020. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s42438-020-00126-3>. Acesso em: 23 jun. 2023.

ZIMMERMANN, Rafael. Apontamentos sobre a história do Direito no Brasil: fatos políticos e histórico-sociais. **Direito em Debate**, v. 23, n. 41, p. 72-95, 2014.

**ANEXO**

**PARECER HOMOLOGADO**  
**Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 15/4/2021, Seção 1, Pág.**  
**580.**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**

<b>INTERESSADO:</b> Ministério da Justiça e Segurança Pública		<b>UF:</b> DF
<b>ASSUNTO:</b> Alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito.		
<b>COMISSÃO:</b> Marco Antonio Marques da Silva (Presidente), Luiz Roberto Liza Curi (Relator), José Barroso Filho e Robson Maia Lins (membros).		
<b>PROCESSO Nº:</b> 23001.000587/2020-02		
<b>PARECER CNE/CES Nº:</b> 757/2020	<b>COLEGIADO:</b> CES	<b>APROVADO EM:</b> 10/12/2020

### **I – RELATÓRIO**

A Câmara de Educação Superior no Conselho Nacional de Educação (CES/CNE) recebeu, por meio do Ofício nº 690/2020/GM do Ministro de Estado da Justiça e Segurança Pública, proposta de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito (DCNs de Direito), instituídas pela Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 18 de dezembro de 2018, visando a inclusão do curso ou da área referente ao Direito Financeiro, por julgar temática essencial à formação jurídica, também indicando o alto impacto de questões referentes ao Direito Financeiro para as contas públicas, a governança pública e a efetividade das políticas públicas, assim como pelo fato do elevado índice nos tribunais para solução de conflitos nacionais e regionais referentes à área.

Em razão do acima exposto e conforme deliberado em reunião ordinária do Colegiado, propôs-se a constituição de uma comissão, de acordo com a Indicação CNE/CES nº 5, de 16 de outubro de 2020, e que, por meio da Portaria CNE/CES nº 19, de 21 de outubro de 2020, foi composta pelos Conselheiros Marco Antonio Marques da Silva, Presidente; Luiz Roberto Liza Curi, Relator; José Barroso Filho e Robson Maia Lins como membros, para analisar possível alteração do inciso II do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018.

#### Considerações do Relator

As DCNs, na forma mais atual do ordenamento pela CES/CNE, têm como foco competências e não conteúdos. Trata do conjunto das disciplinas de forma geral, para permitir aos cursos bom desempenho nas áreas básicas e específicas e na atualização de suas abordagens pelo desenvolvimento teórico e de fronteira das diversas áreas.

Não há foco, portanto, em indicar disciplinas específicas, em uma ou outra especialidade, deixando isso a critério do curso.

No entanto, a demanda recobre um interesse conjuntural que se associa perfeitamente com as competências esperadas pelos egressos, demonstrada pela interação de relevantes dirigentes públicos e de eficaz diagnóstico apresentado. Dessa forma, não fomos contra a indicação, lembrando seu caráter subordinado à organização das políticas institucionais curriculares, meta final das DCNs.

Nessa ocasião, igualmente, ampliamos o escopo das proposições no artigo 5º da referida DCN, no sentido de fortalecer os esforços referentes ao letramento digital e às práticas de comunicação e informação, que expressam as tecnologias educacionais e que devem permear a formação, inclusive presencial, no sentido de adotar as competências vinculadas a essas mediações, especialmente em práticas e interações remotas relacionadas ao aprendizado.

Com a sugestão proposta, o artigo fica com a seguinte redação:

[...]

*Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:*

*I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;*

*II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, **Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos**; e (NR)*

*III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, **além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação.** (NR)*

*§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.*

*§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas*

*emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.*

*§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.*

## **II – VOTO DA COMISSÃO**

A Comissão vota favoravelmente à alteração do artigo 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, na forma deste Parecer e do Projeto de Resolução anexo, do qual é parte integrante.

Brasília (DF), 10 de dezembro de 2020.

Conselheiro Marco Antonio Marques da Silva –

Presidente Conselho Luiz Roberto Liza Curi –

Relator

Conselheiro José Barroso Filho – Membro

Conselheiro Robson Maia Lins – Membro

## **III – DECISÃO DA CÂMARA**

A Câmara de Educação Superior aprova, por unanimidade, o voto da Comissão.

Sala das Sessões, em 10 de dezembro de 2020.

Conselheiro Joaquim José Soares Neto –

Presidente Conselheira Marília Ancona Lopez

– Vice-Presidente



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
CONSELHO NACIONAL DE  
EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO  
SUPERIOR

**PROJETO DE RESOLUÇÃO**

*Altera o art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5/2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.*

**O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação**, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, na Resolução CNE/CES nº 5/2018 e no Parecer CNE/CES nº 757/2020, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação, publicado no Diário Oficial da União, de XX de XXXX de 2021, resolve:

Art. 1º O art. 5º da Resolução CNE/CES nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, passa a ter a seguinte redação:

“Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia; II - Formação técnico-jurídica, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a sua evolução e aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Teoria do Direito, Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional, Direito Processual; Direito Previdenciário, Direito Financeiro, Direito Digital e Formas Consensuais de Solução de Conflitos; e (NR)

III - Formação prático-profissional, que objetiva a integração entre a prática

e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC, além de abranger estudos referentes ao letramento digital, práticas remotas mediadas por tecnologias de informação e comunicação. (NR)

§ 1º As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º O PPC incluirá as três perspectivas formativas, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, aos problemas emergentes e transdisciplinares e aos novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º Tendo em vista a diversificação curricular, as IES poderão introduzir no PPC conteúdos e componentes curriculares visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como definir ênfases em determinado(s) campo(s) do Direito e articular novas competências e saberes necessários aos novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito, tais como: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário”.

Art. 2º Esta Resolução entra em vigor na data de XX de XXXXX de 2021.