

# FORMAÇÃO E APERFEIÇOAMENTO DE PROFESSORES

## VOLUME 4



GOIÁS

| CASAG | ESA

Uma só **Ordem**, uma só **advocacia**  
em defesa da **cidadania**



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Formação e aperfeiçoamento de professores ESA-GO  
[livro eletrônico] / [organização Glaucia  
Yoshida]. -- 4. ed. -- Goiânia, GO : Ordem dos  
Advogados do Brasil - Seção de Goiás, 2025. PDF

Vários autores.  
Bibliografia.  
ISBN 978-65-984643-3-2

1. Andragogia 2. Direito - Estudo e ensino  
  
3. Educação jurídica 4. Professores - Formação I.  
Yoshida, Glaucia.

25-295464.0

CDD-370.71

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Professores : Formação : Educação 370.71 Eliete

Marques da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9380

Copyright © 2025 Escola Superior de Advocacia de Goiás

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida, armazenada em sistema de recuperação ou transmitida de qualquer forma ou por qualquer meio, eletrônico, mecânico, fotocópia, gravação ou outro, sem a permissão prévia e expressa da Escola Superior de Advocacia da OAB de Goiás.

Este livro é uma compilação de artigos científicos escritos por alunos e professores do curso de pósgraduação em Formação de Professores da Escola Superior de Advocacia da OAB de Goiás. Os direitos autorais de cada artigo pertencem aos seus respectivos autores, que concederam permissão à Escola Superior de Advocacia da OAB de Goiás para publicar e distribuir seus trabalhos nesta coletânea.

Os artigos neste livro refletem as opiniões e pontos de vista dos autores e não necessariamente as opiniões ou políticas da Escola Superior de Advocacia da OAB de Goiás. A Escola Superior de Advocacia da OAB de Goiás não se responsabiliza por eventuais erros ou omissões nos conteúdos dos artigos.

Diagramação e Capa: LYoshidas

Goiânia, Goiás, Brasil

# APRESENTAÇÃO

A docência é uma profissão que exige um preparo especial por parte de quem a exerce. A formação de profissionais em todas as áreas exige professores compromissados para além da entrega de conteúdo. Ser professor é muito mais que “transmitir” conhecimentos, em especial porque o conhecimento é construído socialmente a partir de relações complexas entre os sujeitos que deliberadamente estabelecem uma parceria.

A Escola da Advocacia compreende a complexidade do ensinar e do aprender. Em se tratando de uma escola se compromete com os sujeitos que a partir dela se capacitam na área jurídica. Desta forma, a qualidade do ensino construído a partir de suas mediações é uma meta entre outras no fazer jurídico goiano. Por assim dizer empenha-se em qualificar os professores que compõem seu quadro docente, bem como oportuniza novos advogados a ampliar suas carreiras operando também na docência.

Em 2019 a ESA-Goiás lançou o curso ***Formação e Aperfeiçoamento de Professores*** com a perspectiva de contribuir com os advogados professores que estão em atividade docente e formar novos professores da área jurídica para atuarem em várias frentes, graduação, pós-graduação, cursos livres e em especial atender as demandas da ESA-Goiás cada vez mais amplas.

Em 2025 caminhamos para a abertura da 10ª turma com 9 turmas concluídas, uma em fase de conclusão, sendo 128 concluintes e 91 advogados habilitados para atuarem como professor ESA.

O Curso apresenta os seguintes núcleos: conceitual, atitudinal e procedimental. Vislumbrando o participante a compreender os conceitos norteadores da docência, as atitudes recomendadas para o exercício

# PREFÁCIO

O que de mais importante tem uma Escola? A capacidade de ensinar, claro. Tomando esta premissa como válida, a importância da presente obra se torna autoevidente, mas - na era da informação/desinformação – por vezes é preciso explicitar o óbvio.

O mundo mudou, o sentido destas mudanças, dizem, ainda não foi plenamente descortinado, mas é certo que elas são profundas e recaem severamente sobre os processos de aprendizagem. Pessoalmente, creio que a velocidade do tráfego de informações e a compactação delas, nos tornou mais ansiosos e incapazes de dar atenção ao que realmente importa.

A Escola Superior de Advocacia da OAB-GO, neste contexto, tem a complexa missão de auxiliar a advocacia a compreender esta nova realidade. Muito se pode colher das novas ferramentas de tecnologia, elas podem realmente contribuir para a execução de tarefas cotidianas e prometem nos entregar aquilo que mais nos falta: tempo.

No entanto, práticas remotas que nos permitiram chegar a esta quadra do conhecimento humano não foram e, creio, jamais serão superadas. Nós aprendemos e continuaremos a apreender com os livros, com a arte e, fundamentalmente, com os nossos Mestres.

Boas Professoras e bons Professores mudam a vida das pessoas, lhes tornam amantes do conhecimento, menos ignorantes quanto a diversidade do mundo e, sobretudo, mais humanas.

É por isso que a ESA/OAB-GO tanto se orgulha desta obra, trabalho dos nossos alunos-professores, que sob a irreparável condução da Dra. Gláucia Yoshida, nos entregam o que eles têm de melhor: capacidade de ensinar, de pensar e ajudar a pensar.

Dr. Rodrigo Lustosa

Presidente ESA/OAB-GO

profissional bem como o fazer pedagógico, ou seja, a apresentação dos instrumentos e ferramentas básicas e contemporâneas para a plena capacitação de professores. Todo conteúdo programático é distribuído em 20 encontros, sendo um encontro semanal de 3 horas e online, oportunizando a participação de advogados de várias regiões de Goiás, bem como aulas ministradas por excelentes professores especializados em seus respectivos temas, mesmo não estando em Goiás.

A consolidação do currículo se dá para além da frequência do participante nas aulas. O participante realiza uma aula demonstrativa, a fim de ser apreciado por uma equipe diretiva da ESA contribuindo por acolher novos profissionais capazes de atender o público-alvo desta casa. Além disto os participantes elaboram um capítulo de ebook, dialogando com suas contribuições e aprendizagens sobre a formação docente e o ensino jurídico.

Formar advogados em professores tem sido nosso objetivo. Na certeza que outros advogados exerceram com maestria suas habilidades por estarem em mãos de verdadeiros educadores.

# ÍNDICE

## 1. ANDRAGOGIA: A Atuação do Docente Frente aos Obstáculos à Aprendizagem na Vida Adulta

*Amanda Campos Freire Mendonça, Lorrainy de Faria Pereira Capatti  
Marília Gabriela Júnior Barros, Michele Sousa da Silva*

## 2. MÉTODOS AVALIATIVOS NO ENSINO JURÍDICO: Desafios e Possibilidades para a Prática Docente

*Joáida Gomes Marques, Lucas Scorza Bennet Vitorino,  
Ludmilla Crystina Nunnes do Carmo*

## 3. COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA NO ENSINO JURÍDICO: Um Caminho Hermenêutico para a Formação Crítica e Dialógica do Profissional do Direito

*Fernando Henrique Mendes Rodrigues, Juscirlerne de Matos Ribeiro, Lara Beatriz  
Pereira Batista, Thiago Siqueira de Oliveira, Wilson Gustavo Oliveira Sousa*

## 4. ENSINO JURÍDICO EFICIENTE: O Papel das Metodologias Ativas e da Linguagem Simples

*Ana Paula Dias Ribeiro, Maria Clara Zani de Faria*

## 5. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O Núcleo de Prática Jurídica e o Ensino do Direito Previdenciário

*Eduarda Cardoso Lopes, Grazielle Ellem da Silva, Jeicy Paula Pereira de Alcântara  
Souza, Juliane Ferreira Kelly Santos Ferreira, Thiago Almeida de Alvarenga*

## 6. LINGUAGEM JURÍDICA - O IMPACTO DO JURIDICUÊS NO BEM-ESTAR SOCIAL BRASILEIRO: Barreiras e Perspectivas para uma Comunicação Acessível

*Cleucyvania Nogueira, Cristiano Moreno, Eda Maria da S. A. M. Leite, Flávia de Oliveira Rocha, Lara  
Mônica da Silva, Natanael Gonçalves da Costa, Orientador: prof. José Osório do Nascimento Neto*

## 7. NEUROCIÊNCIA E PSICOLOGIA ATIVA: Estratégias para Ensinar e Aprender Melhor

*Ellen Quétzia Alves Cruz, Kéllita Gontijo Andrade, Nathalya  
Menezes Barbosa, Paula Nubia De Bessa, Sueide Luísa Lemes*

## 8. POSICIONAMENTO DE IMAGEM E MINDSET DOCENTE: Construção da Autoridade e Influência

*Eduardo Henrique Lolli, Gessyca Karolynne De Amorim,  
Guilherme Borges Oliveira, Notlim Ésoj Marciano Alves*

# 1. ANDRAGOGIA: A ATUAÇÃO DO DOCENTE FRENTE AOS OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA

Amanda Campos Freire Mendonça<sup>[1]</sup>

Lorrainy de Faria Pereira Capatti<sup>[2]</sup>

Marília Gabriela Júnior Barros<sup>[3]</sup>

Michele Sousa da Silva<sup>[4]</sup>

**Resumo:** Este trabalho foi produzido com o escopo de estudar a crise no ensino jurídico brasileiro, com foco nas limitações do modelo tradicional e nas propostas de transformação para uma aprendizagem mais eficaz. A sociedade da informação, ao proporcionar acesso rápido e abundante a dados, contribui para a diminuição da concentração e do desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos. Nesse contexto, o ensino jurídico tradicional, baseado na transmissão passiva de conhecimento, não consegue promover uma compreensão profunda do conteúdo. O artigo propõe, então, a adoção de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, destaca-se a importância de se adotar a linguagem simples no ambiente jurídico, com o objetivo de tornar as comunicações mais claras, acessíveis e menos prolixas, afastando o uso excessivo de jargões. A pesquisa argumenta que a combinação de metodologias ativas e uma linguagem clara é essencial para formar profissionais mais capacitados e críticos, aptos a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e a se comunicar de maneira eficaz com a sociedade. Conclui-se que essas transformações são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino jurídico e para o desenvolvimento de uma formação mais humanizada e inclusiva no Direito.

**Palavras-chave:** Ensino. Raciocínio Crítico. Metodologias ativas.  
Linguagem simples.

## 1.1. INTRODUÇÃO

Considerando as grandes transformações dos novos tempos, o processo de aprendizagem do ser humano precisa de atualizações constantes, e a educação de adultos emerge não apenas como uma necessidade, mas como alicerce fundamental para o desenvolvimento individual e social.

Longe de ser uma mera extensão dos modelos pedagógicos tradicionais, a ensinagem para adultos possui características intrínsecas que exigem abordagens distintas e sensíveis às particularidades do aprendiz que rotineiramente lida com situações conflituosas.

Este artigo propõe a explorar a complexidade e a riqueza deste campo, discutindo os fundamentos da Andragogia, como sendo a arte de auxiliar adulto à aprender, e dando margens às diferenças gritantes em relação à pedagogia, que tem como objetivo principal a ensinagem de crianças, humanos em formação e desenvolvimento.

Ao longo das próximas seções, será possível compreender como a importância da experiência prévia, a autonomia do aprendiz, a prontidão para o aprendizado, o foco na resolução de conflitos e a motivação interna se configuram como pilares de uma prática de ensinagem eficaz e humanizada.

Inclusive, será abordado os desafios e obstáculos relacionados à aprendizagem na vida adulta, bem como estratégias do educador a serem utilizadas para drenar essas dificuldades, promovendo um ambiente de ensino que respeite as peculiaridades e necessidades do adulto neste século.

Em última análise, este artigo busca oferecer soluções para que ensinadores e instituições possam construir experiências de ensino mais eficazes e eficientes, dando significado à aprendizagem e transformando a vida do aprendiz de forma prática, alinhadas às exigências do mundo em constante evolução e a ilimitada capacidade humana de aprender em sua fase mais desafiadora.

## 1.2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO DE ADULTOS

A educação de adultos sempre existiu, mas somente nas últimas décadas ganhou o reconhecimento necessário enquanto campo específico de estudo e prática. Na sociedade contemporânea, marcada pela constante transformação do mundo do trabalho, pelas exigências de atualização contínua e pela busca por inclusão social, a aprendizagem ao longo da vida torna-se um imperativo. Nesse cenário, compreender as especificidades do ensino de adultos não é apenas uma demanda pedagógica, mas também um compromisso ético e social.

Os sujeitos adultos chegam aos espaços educacionais carregando uma bagagem rica em experiências, vivências e saberes que precisam ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Diferente do que acontece no tradicional ambiente escolar de crianças e adolescentes, o adulto não aprende simplesmente porque “precisa aprender”, mas sim porque identifica relevância, utilidade e aplicabilidade prática no conteúdo proposto.

A formação de adultos fundamenta-se na interação entre professor e aluno de uma forma cooperativa. As pessoas adultas tendem a valorizar quando o docente as auxilia a perceber a utilidade prática do conteúdo, preferindo vivenciar a ideia de que cada aprendizado trará mudanças significativas para suas vidas.

Além disso, diversos fatores podem interferir na aprendizagem adulta: rotinas exaustivas de trabalho, responsabilidades familiares, barreiras socioeconômicas e até frustrações escolares anteriores. Tais obstáculos exigem uma atuação docente sensível, flexível e estrategicamente planejada, que vá além da simples transmissão de conteúdo e se articule à realidade dos aprendizes.

### 1.3. OBJETIVOS DO TRABALHO

A educação de adultos sempre existiu, mas somente nas últimas décadas ganhou o reconhecimento necessário enquanto campo específico de estudo e prática. Na sociedade contemporânea, marcada pela constante transformação do mundo do trabalho, pelas exigências de atualização contínua e pela busca por inclusão social, a aprendizagem ao longo da vida torna-se um imperativo. Nesse cenário, compreender as especificidades do ensino de adultos não é apenas uma demanda pedagógica, mas também um compromisso ético e social.

Os sujeitos adultos chegam aos espaços educacionais carregando uma bagagem rica em experiências, vivências e saberes que precisam ser reconhecidos e valorizados no processo de ensino-aprendizagem. Diferente do que acontece no tradicional ambiente escolar de crianças e adolescentes, o adulto não aprende simplesmente porque “precisa aprender”, mas sim porque identifica relevância, utilidade e aplicabilidade prática no conteúdo proposto.

A formação de adultos fundamenta-se na interação entre professor e aluno de uma forma cooperativa. As pessoas adultas tendem a valorizar quando o docente as auxilia a perceber a utilidade prática do conteúdo, preferindo vivenciar a ideia de que cada aprendizado trará mudanças significativas para suas vidas.

Além disso, diversos fatores podem interferir na aprendizagem adulta: rotinas exaustivas de trabalho, responsabilidades familiares, barreiras socioeconômicas e até frustrações escolares anteriores. Tais obstáculos exigem uma atuação docente sensível, flexível e estrategicamente planejada, que vá além da simples transmissão de conteúdo e se articule à realidade dos aprendizes.

## 1.4. FUNDAMENTOS DA ANDRAGOGIA

A Andragogia emerge como uma proposta educacional voltada especificamente para o ensino de adultos, divergindo com o modelo tradicional centrado na infância e adolescência. Seu maior expoente teórico é Malcolm Knowles, que, a partir da década de 1970, ordenou princípios fundamentais para uma educação eficaz voltada a adultos. Segundo Knowles, a Andragogia baseia-se em pressupostos que consideram:

1. A necessidade de saber: a exigência do adulto em compreender a finalidade e a relevância do conteúdo a ser aprendido. 2. O autoconceito: adultos veem a si mesmos como autônomos e autodirigidos. 3. As experiências anteriores: o repertório de vida e trabalho do adulto é um recurso fundamental no processo educativo. 4. A prontidão para aprender: adultos estão dispostos a aprender o que precisam saber para lidar com situações reais de vida. 5. A orientação para aprendizagem: adultos são orientados para a solução de problemas, mais do que para a aquisição de conteúdos teóricos abstratos. 6. A motivação: embora fatores externos influenciem, a principal motivação do adulto é interna.

Com base nesses fundamentos, a prática docente deve transformar a sala de aula em um espaço de diálogo, escuta ativa e construção conjunta do saber, respeitando o ritmo, as necessidades e os interesses dos aprendizes.

### 1.4.1. Conceito e Diferença entre Andragogia e Pedagogia

Embora ambos os termos estejam relacionados à educação, Pedagogia e Andragogia possuem pressupostos distintos que precisam ser compreendidos para a efetividade das práticas educacionais.

A Pedagogia possui origem etimológica grega, composta pelos termos (paidós = criança) e (agogé = condução), refere-se à arte e ciência de ensinar crianças. Parte do princípio de que o educando é um ser em formação, ainda dependente do professor, o qual atua como figura central e transmissora do conhecimento.

Já a Andragogia, também com raízes gregas (anidros = homem), diz respeito à condução do adulto na aprendizagem. Aqui, a atribuição do educador é mais de facilitador do que de instrutor. O foco é promover um ambiente onde o aluno adulto se sinta respeitado em sua autonomia e incentivado a contribuir com suas experiências. Compreender essa diferença é essencial para o desenvolvimento de práticas educativas mais eficazes, respeitosas e transformadoras para o público adulto.

## 1.5. PRINCÍPIOS DA ANDRAGOGIA

Assim como qualquer área do conhecimento, a Andragogia precisa se basear em algumas questões estruturais, que demonstram sua justificação de ser. Os princípios que serão mencionados demonstram a semente da Andragogia, sua base, assim como um edifício é construído sobre seus alicerces, a ensinagem de adultos é desenvolvida apoiando-se na principiologia.

Como docente, é imprescindível considerar estes princípios em cada etapa de ensinagem, na elaboração, na aplicabilidade e na aferição da aprendizagem. Entender que o receptor da mensagem pode mudar suas formas de captação simplesmente por conta da idade, é compreender que o ser humano evolui e constrói características através de suas experiências.

### 1.5.1. Necessidade de Saber

O adulto aprende quando necessita, e quando não necessita não quer aprender. No cotidiano o adulto está sempre em formação, se desenvolvendo de acordo com as demandas de sua vida. Ver relevância e importância no que está aprendendo, leva o ser humano a se interessar de fato na aprendizagem, se enxergar que a obtenção daquele conhecimento suprirá uma necessidade imediata.

Ver utilidade no aprendizado não é comum na ensinagem de crianças, já que são imaturas para relacionar um conhecimento a uma necessidade individual. Nos adultos, enxergar benefício com a aprendizagem é estrutural, porque, descende da ideia de ser útil, ou seja, o que oferece resolução de problemas reais e desempenho relevantes em suas tarefas.

Geralmente, a motivação para aprender algo novo vem da orientação de problemas que já existem e que precisam ser solucionados ou de metas que precisam ser alcançadas, portanto, os adultos não aprendem simplesmente por aprender. Os adultos trazem consigo uma bagagem de experiências, conhecimentos e necessidades que servem como alicerce para o aprendizado, o que influencia o processo.

Valorizar os conteúdos que relacionam a vivência do adulto é a base de sua aprendizagem, o que faz que o interesse surja quando a temática

abordada tenha aplicabilidade imediata e prática. O engajamento nas aulas, inclusive são correlacionadas com a aplicabilidade daquele assunto ao cotidiano do aprendiz.

### **1.5.2. Autoimagem e independência**

Ir para a escola, quando se é uma criança ou adolescente é uma obrigação, vigiada pelos pais, pelos professores e pela comunidade. Isso quer dizer que, aprender na infância é advinda da cobrança externa e não interna. Nos adultos, a cobrança é inerente ao autodirigir, ou seja, ninguém cobra o adulto a não ser ele mesmo.

Os adultos são indivíduos autônomos, que agem a partir de comandos inerentes da sua própria força de vontade. Essa questão é positiva e negativa ao mesmo tempo. Positiva no sentido de que, se o ser adulto quiser e se propor a aprender algo, ele o fará. E negativa no sentido de que, se não querendo e encontrando obstáculos na aprendizagem o adulto desiste de aprender.

Por ser responsável por suas próprias escolhas, pode resistir a métodos de aprendizagem que o torna infantilizado ou que não faça sentido na vida prática, conectando, inclusive, este princípio ao tratado anteriormente. Na andragogia, o aprendiz precisa fazer parte da arte da ensinagem, demonstrando poder no processo, no sentido de fazer o que lhe interessa quando bem entender.

É como se a andragogia enxergasse a capacidade e independência do aprendiz, reconhecendo que, embora tenha um mestre fazendo aula, o aluno é quem decide como irá aprender. É deste princípio que surge a importância de conhecer a sala de aula antes de começar a lecionar.

### **1.5.3. Experiência Anterior como Recurso**

De todos os princípios que foram e serão apresentados, este com toda certeza é exclusivo da andragogia. A criança, na pedagogia, sempre está aprendendo algo pela primeira vez. É no jardim de infância, no ensino fundamental e médio que o infante tem o primeiro contato com as matérias e as situações que vão estudar.

Na andragogia, o adulto, quase sempre já teve contato com o assunto ou algo que se assemelha. Certamente, duas possibilidades são previstas, a primeira é a lembrança de algo que já foi mencionado

anteriormente, a segunda é a analogia, o que o adulto consegue realizar através de algo parecido que ele já teve contato.

Essa característica do aprendiz adulto pode enriquecer o coletivo, justamente porque, por ter experiências anteriores, ao compartilhar seu conhecimento, todos em volta conseguirá enxergar o assunto com mais clareza. Importância, graças a isso, se dá ao fato de ouvir o aprendiz, quando estiver disposto a falar e traduzir conclusões individuais ao grupo.

Além de considerar a bagagem individual de cada aluno e deixá-lo transferir ao grupo, é de extrema consideração não diminuir suas experiências. É necessários o respeito e a valorização dessas experiências, inclusive, enxergando-as como complemento da aprendizagem, o que pode facilitar a consolidação do conteúdo.

Por outro ângulo, se essas experiências forem negativas, podem ter um efeito contrário na ensinagem do adulto. Antes mesmo de contactar com o assunto, o preconceito pré-estabelecido pela experiência ruim pode afetar o processo de conhecimento, inclusive, influenciando o grupo.

A importância do docente saber oferecer um ambiente seguro e acolhedor ao aprendiz é o que torna a sua aprendizagem facilitada, isso porque, dessa forma ele poderá revisitar suas limitações e dificuldades para contorná-las segundo as novas concepções acerca do tema, trazidas pelo professor em sala de aula e pelos integrantes do grupo o qual ele faz parte.

#### **1.5.4. Prontidão Para Aprender**

Como anteriormente falado, o adulto tem a opção de querer ou não aprender. Quando a decisão de aprender é verdadeira, a parte mais complicada do processo de aprendizagem é suprida. O querer acompanha outra característica igualmente importante, sendo esta a atenção, que determina o sucesso em qualquer atividade que o adulto se proponha a fazer.

Na pedagogia, o grande obstáculo é fazer com que os receptores da mensagem estejam atentos ao que está sendo desenvolvido em sala de aula, enquanto, na andragogia, se os receptores estão atentos, todos os outros pontos a serem desafiados, são facilitados, considerando que o adulto se propõe a fazer o melhor para adquirir o conhecimento com mais rapidez.

A prontidão para aprender é o estágio cognitivo do indivíduo que o permite engajar positivamente do desempenho de uma aprendizagem,

incluindo fatores internos e externos. Como fatores externos podemos citar o grau de dificuldade que uma determinada tarefa tem ou mesmo o ambiente em que o aprendiz está desenvolvendo a aprendizagem.

Um fato importante sobre a prontidão para aprender em adultos é que ela está intimamente relacionada com a função social deste indivíduo. Isso se dá, justamente porque, na necessidade de se aperfeiçoar seu papel social o aprendiz engloba o que lhe é favorável e direciona sua atenção àquilo que lhe trará resultados visíveis.

Alguns pontos podem ser considerados inibidores ou estimuladores da aprendizagem em questões de estar sempre pronto a aprender, que envolve o grupo e o docente responsável por transmitir o conhecimento. A estimulação começa quando o docente cria um ambiente confortável para o indivíduo estabelecer seu lugar de estudos, dando mais possibilidades do foco ocorrer.

Como inibidores podemos incluir diversos detalhes que giram em torno da aprendizagem e do foco, como o tratamento de assuntos complexos sem prévia explicação, ausência de espaço para debates, falta de conexão entre o docente e o aprendiz e entre o aprendiz e o grupo, sendo que, todos esses podem ser resolvidos com a atuação adequada do professor.

#### **1.5.5. Foco na Resolução de Problemas**

Quando se trata de ensinagem de adulto, vários fatores devem ser levados em conta, inclusive o fato de que o aprendiz nessas condições, considera qualquer ensinamento fora de sua realidade perda de tempo, exceto em algumas situações específicas. O que determina se o adulto vai aprender ou não é utilização daquele conteúdo na sua vida prática, como tratamos anteriormente.

O ser humano só vai atrás de uma solução, obviamente, quando tem um problema, porque, desta forma, não tem outra maneira de resolver. Ter um problema, dentro da ensinagem de adultos é, de certa forma, benéfico ao aprendizado e à atenção do indivíduo.

A consciência de que precisa saber para resolver complementa os outros fatores que foram trabalhados oportunamente. A existência de um problema concreto traz ao aprendiz uma missão imediata, que se não cumprida, pode trazer prejuízos ou mais complicações.

Na fundamentação andragógica, a ensinagem não é um fim em si mesmo, mas é instrumento para se chegar a um fim desejado. Além disso, a resolução de problemas reage em atitudes comportamentais que podem estimular a criatividade, a capacidade de análise, o raciocínio e a tomada de decisão.

Na elaboração do conteúdo é necessário trazer também a importância que esse conteúdo tem na vida prática do indivíduo, para favorecer a retenção do conhecimento em específico. Na atuação como professor, utilizar técnicas de criação de situações fáticas podem contribuir para que o aprendiz extraia o conhecimento de uma forma mais integral.

#### **1.5.6. Motivação Interna**

Um dos princípios essenciais da andragogia é a ênfase na motivação interna do indivíduo, considerando que ela é a principal impulsionadora do processo de aprendizagem em adultos. Distintamente do que ocorre com crianças, cujo a motivação está frequentemente atrelada a fatores externos, como recompensas, por exemplo, os adultos são movidos por necessidades pessoais intrínsecas e íntimas profundas, como o desejo de crescimento e sucesso, a corrida para a autonomia, o sentimento de competência, dentre outros fatores.

Como já dito, essa capacidade de se regular para aprender está intimamente ligada à aplicabilidade do aprendizado na vida prática do indivíduo. Quando o adulto percebe que o conhecimento pode melhorar sua vida profissional e pessoal, fortalecer sua identidade externa ou contribuir para com seus princípios e valores internos, o engajamento no aprendizado se torna instantâneo.

Por esses motivos, e tantos outros já apresentados, o educador, na sua tarefa de fazer aula, deve criar ambientes de aprendizagem que insistem na relevância e no sentido dessa motivação interna do aprendiz, o que permite o espaço para que os próprios identifiquem suas metas e avancem conforme suas próprias motivações.

## 1.6. CARACTERÍSTICAS, DESAFIOS E OSBTÁCULOS DA APRENDIZAGEM NA VIDA ADULTA

A aprendizagem na vida adulta possui traços diferenciados, conforme apontam autores como Knowles (2020) e Mezirow (2018). Knowles desenvolveu o conceito de andragogia, que se refere à arte e ciência de ajudar os adultos a aprender. Dentre as principais características da aprendizagem adulta, destacam-se:

Autonomia, o adulto tende a ser autodirigido, o que significa que assume responsabilidade sobre o que aprende, como aprende e em que ritmo. Essa autonomia permite maior engajamento, pois o aprendiz participa ativamente da construção de seu saber, escolhendo métodos e temas que melhor se alinhem às suas metas pessoais e profissionais (MERRIAM; BAUMGARTNER, 2021).

Experiência prévia, adultos chegam aos processos educacionais com uma bagagem considerável de conhecimentos práticos e vivenciais. Essa experiência influencia diretamente a forma como eles assimilam novas informações, pois tendem a relacionar o novo conteúdo com saberes já adquiridos, tornando a aprendizagem mais contextualizada e significativa (JARVIS, 2014).

Relevância prática, o adulto busca aplicar imediatamente o que aprende, seja no trabalho, na vida pessoal ou em contextos sociais. Assim, conteúdos abstratos ou excessivamente teóricos tendem a desmotivar esse público. A aplicabilidade prática torna-se um elemento essencial para manter o interesse e a motivação (ILLERIS, 2018).

Motivação intrínseca, a motivação na vida adulta geralmente está ligada a fatores internos, como crescimento pessoal, realização de objetivos, satisfação profissional e superação de desafios. Isso contrasta com a motivação extrínseca mais comum em crianças e adolescentes, e exige abordagens educacionais que estimulem o sentido e o propósito da aprendizagem (SILVA; LIMA, 2020).

Essas características exigem metodologias educacionais diferenciadas, que respeitem o ritmo, os interesses e os conhecimentos prévios dos adultos. Técnicas como a aprendizagem baseada em problemas, estudos de caso, rodas de conversa e metodologias ativas têm se mostrado eficazes nesse contexto.

## 1.7. DESAFIOS E OBSTÁCULOS À APRENDIZAGEM DE ADULTOS

Apesar da crescente oferta de programas de educação continuada, muitos adultos encontram dificuldades para ingressar ou permanecer em processos formativos. Os principais desafios incluem a resistência à aprendizagem, a falta de tempo e as limitações tecnológicas.

### 1.7.1. Resistência à Aprendizagem

A resistência à aprendizagem pode decorrer de experiências educacionais negativas anteriores, insegurança quanto à capacidade de aprender ou até mesmo descrença na utilidade do conteúdo. Em muitos casos, os adultos carregam crenças limitantes, como "sou velho demais para aprender" ou "não tenho mais cabeça para estudar". Essas crenças geralmente estão associadas a contextos educacionais tradicionais que desconsideraram as singularidades do adulto, como seu tempo, experiências e preferências de aprendizagem.

Segundo Mezirow (2018), a aprendizagem transformadora exige a superação de pressupostos enraizados, o que pode gerar desconforto e resistência. A proposta da educação transformadora é provocar uma mudança no modo como o indivíduo percebe a si mesmo e o mundo, o que implica em revisitar suas crenças e valores. Esse processo pode ser emocionalmente desafiador e, por isso, demanda um ambiente de confiança.

Além disso, a resistência também pode surgir por medo de avaliação, de se expor ao erro ou ao julgamento, o que reforça a importância de práticas pedagógicas humanizadas. Estratégias como a escuta ativa, o acolhimento das dúvidas, o incentivo à cooperação em vez da competição, e o uso de metodologias participativas ajudam a minimizar esse bloqueio.

Cabe ao educador criar um espaço seguro e horizontal, onde o adulto se sinta respeitado, ouvido e valorizado como sujeito de saberes e experiências. A empatia e o vínculo estabelecido entre educador e educando

são determinantes para romper barreiras emocionais que inibem o processo de aprendizagem.

### **1.7.2. Falta de Tempo: Múltiplos Compromissos**

A vida adulta é frequentemente marcada por múltiplas responsabilidades: carreira profissional, cuidados com filhos e familiares, administração do lar, entre outros. Essa multiplicidade de tarefas reduz o tempo e a energia disponíveis para os estudos.

Além da escassez de tempo, o cansaço físico e mental acumulado ao longo do dia impacta diretamente na concentração e disposição para o aprendizado. Segundo Freire (2019), é preciso respeitar o tempo do adulto, oferecendo estratégias educacionais flexíveis, como o ensino híbrido, a educação a distância e os micro cursos, que permitem a conciliação entre a vida pessoal, profissional e acadêmica.

Essas alternativas, quando bem planejadas, oferecem maior autonomia para o estudante adulto, permitindo-lhe definir seus próprios horários e ritmos de estudo. A flexibilidade torna-se, portanto, um fator-chave para o sucesso da aprendizagem na vida adulta.

### **1.7.3. Limitações Tecnológicas: Baixa Familiaridade Digital**

Com a digitalização crescente da educação, muitos adultos enfrentam dificuldades para acessar e utilizar ferramentas tecnológicas, especialmente os que não cresceram em um contexto digitalizado. A baixa familiaridade com plataformas virtuais, softwares e aplicativos pode gerar frustração, ansiedade e até abandono dos cursos. Em alguns casos, o medo de errar ou a vergonha de pedir ajuda agravam ainda mais a exclusão digital.

Para enfrentar esse desafio, é necessário que as instituições de ensino ofereçam suporte técnico contínuo, tutoria personalizada e capacitações introdutórias que estimulem a confiança e a autonomia no uso das tecnologias (MONTEIRO; RAMOS, 2022). Além disso, é essencial promover uma cultura de acolhimento e respeito às dificuldades tecnológicas, valorizando o progresso gradual dos estudantes.

Também é importante que os materiais e interfaces sejam intuitivos, acessíveis e adaptados a diferentes níveis de letramento digital, garantindo a inclusão e a permanência do público adulto nos processos formativos. Isso

inclui o uso de linguagem clara, design responsivo e recursos multimodais que facilitem a navegação e o engajamento.

## 1.8. PRÁTICAS ANDRAGÓGICAS RECOMENDADAS

A efetividade do processo de aprendizagem de adultos está diretamente relacionada à adoção de práticas pedagógicas condizentes com suas características específicas. A andragogia propõe métodos que valorizam a autonomia, a experiência prévia e a aplicabilidade imediata do conhecimento. A seguir, apresentam-se algumas das práticas mais recomendadas para promover uma aprendizagem significativa no contexto adulto.

### 1.8.1. Metodologias Ativas

As metodologias ativas colocam o educando no centro do processo de aprendizagem, promovendo o protagonismo e o engajamento. Em vez de serem receptores passivos de informações, os adultos são incentivados a participar ativamente na construção do conhecimento, por meio de debates, resolução de problemas, simulações e projetos colaborativos. Tais abordagens despertam o senso crítico e favorecem a retenção do conteúdo.

### 1.8.2. Estudo de Casos

O estudo de casos é uma ferramenta valiosa no ensino de adultos, pois permite a análise de situações reais ou simuladas, estimulando a reflexão e a aplicação prática do conhecimento. Essa prática favorece o raciocínio analítico, a identificação de soluções e o desenvolvimento de competências profissionais, sendo especialmente eficaz em ambientes corporativos e acadêmicos voltados à prática.

### 1.8.3. Rodas de Conversa

As rodas de conversa oferecem um espaço de escuta ativa e troca de experiências, o que é altamente valorizado pelos adultos. Trata-se de uma prática horizontal e dialógica, na qual todos os participantes têm voz e a construção do saber ocorre de maneira coletiva. Essa dinâmica fortalece o vínculo entre os participantes e promove um ambiente acolhedor, favorecendo o aprendizado por meio da socialização de vivências.

#### **1.8.4. Escuta Ativa e Contextualização**

Ouvir com atenção e sensibilidade é essencial no processo andragógica. A escuta ativa permite ao educador identificar as necessidades, interesses e dificuldades dos aprendizes, ajustando os conteúdos e estratégias ao seu contexto de vida. A contextualização do ensino, por sua vez, assegura que os conteúdos tenham relevância prática, conectando o que se aprende com o que se vive, o que aumenta significativamente a motivação e o envolvimento.

## 1.9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em breve síntese, a jornada pela compreensão da Andragogia revela e importância e urgência de uma abordagem educacional que transcenda aos modelos já conhecidos de ensinagem, e se alinhe às particularidades da ensinagem da vida adulta.

Conforme foi explanado no curso deste artigo, a valorização da experiência, a promoção da autonomia, a atenção à prontidão para o aprendizado, o foco na aplicabilidade prática e a estimulação da motivação intrínseca são peças indissociáveis de uma via de mão dupla, ensino – aprendizagem, de fato eficaz.

A distinção entre pedagogia e andragogia não se baseia isoladamente em questões teóricas e formais, mas também na consideração na riqueza que há na bagagem existente na aprendizagem de adultos, assim como na importância que se dá ao ambiente destinado a essa aprendizagem.

Os desafios inerentes à aprendizagem da vida adulta, que vão desde rotinas exaustivas até questões socioeconômicas, reforçam a atuação do docente de forma sensível e ponderada, flexível e planejada, bem como estratégica. Ao adotar princípios andragógicos, o educador se transforma no facilitador.

Basta dizer que, o educador é o guia responsável por conectar o aprendiz às novas oportunidades que a educação traz. Assim, a educação de adultos se consolida como uma área dinâmica e essencial, capaz de promover não apenas a aquisição de novas habilidades, mas também o desenvolvimento do indivíduo, considerando àquilo que há de mais complexo em sua vida, a adultez.

## 1.10. REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019. KNOWLES, Malcolm S.; HOLTON III, Elwood F.;

SWANSON, Richard A. **Aprendizagem de resultados: a andragogia na prática**. 3. ed. São Paulo: Edições Sesc, 2020.

LIMA, Licínio C. **Educação de Adultos: uma formação para a autonomia?** São Paulo: Cortez, 2001.

KRATZ, Lúcia et al. **Educação Afetivo – Emocional – Estudos de Casos de Práticas Docentes** – Goiânia. Kelps, 2008.

ILLERIS, Knud. **The fundamentals of workplace learning: understanding how people learn in working life**. 2. ed. London: Routledge, 2018.

JARVIS, Peter. **Learning to be a person in society: Learning to be Me**. London: Routledge, 2014.

MEZIRROW, Jack. **A educação como processo de transformação**. São Paulo: Edições Sesc, 2018.

MERRIAM, Sharan B.; BAUMGARTNER, Lisa M. **Learning in adulthood: a comprehensive guide**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2021.

MONTEIRO, Ana C.; RAMOS, Vânia T. **Educação de adultos e inclusão digital: práticas e desafios em tempos de pandemia**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 19, n. 56, p. 13-30, 2022.

SILVA, Renata M.; LIMA, Cláudia R. **Educação de adultos: motivações e sentidos atribuídos à aprendizagem**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 205-224, 2020.

## 2. MÉTODOS AVALIATIVOS NO ENSINO JURÍDICO: DESAFIOS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DOCENTE

Joáida Gomes Marques<sup>[5]</sup>

Lucas Scorza Bennet Vitorino<sup>[6]</sup>

Ludmilla Crystina Nunnes do Carmo<sup>[7]</sup>

**Resumo:** O presente trabalho analisa os métodos avaliativos tradicionais no ensino jurídico brasileiro, refletindo sobre seus impactos e limitações no processo de aprendizagem. A partir da metáfora do mito de Sísifo, o estudo contextualiza a repetitividade e a ineficácia de avaliações punitivas baseadas na memorização e na reprodução de conteúdos. O objetivo é compreender a permanência desses modelos e discutir alternativas mais formativas e inclusivas. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, com base em autores como Paulo Freire, Libâneo, Hoffmann, Perrenoud, entre outros, além da legislação educacional vigente. Os resultados apontam que a centralidade da prova escrita, como instrumento exclusivo de avaliação, compromete o desenvolvimento de competências essenciais à prática jurídica, como pensamento crítico, argumentação e aplicação prática do conhecimento. Em contrapartida, destacam-se práticas avaliativas contemporâneas, como portfólios, avaliações por projetos, estudos de caso e uso de tecnologias digitais, que permitem um acompanhamento mais contínuo, reflexivo e personalizado do processo formativo. Conclui-se que a superação dos métodos tradicionais requer não apenas mudanças técnicas, mas uma transformação cultural no modo como a avaliação é concebida nas instituições de ensino jurídico, integrando tradição e inovação de forma ética, dialógica e emancipadora.

**Palavras-chave:** Avaliação da Aprendizagem; Ensino Jurídico; Métodos Tradicionais; Prova Escrita; Práticas Formativas.

## 2.1. INTRODUÇÃO

Por entre as várias narrativas gregas, o Mito de Sísifo, rei de Corinto, conta a história daquele que era tido como o mais esperto dentre os homens e pela ira dos deuses por ter a eles e à morte enganado, fora condenado ao esforço e castigo eterno.

Depois de não conseguir mais fugir da morte, Sísifo, é forçado a empurrar uma imensa pedra montanha acima, apenas para vê-la rolar abaixo. Castigo que se repete por entre a eternidade, por vezes a fim.

Esse mito, é novamente retratado por Albert Camus para fim de demonstrar o desequilíbrio por entre causa e efeito. Por essa e outras obras, a filosofia de Camus se define de “absurdismo”, ou justamente, aquilo que não faz sentido, em desarmonia.

Talvez essa história não se limite aos mitos gregos ou aos livros de filosofia. Por séculos, o sistema de ensino se baseou (e se mantém) tal qual o castigo de Sísifo: Uma eterna repetição de esforço sem qualquer progresso ou resultado efetivo.

A cada nova avaliação, a cada novo exame, a cada nova tentativa com exclusivo foco em regurgitar informações repetidas para demonstrar quem é o possuidor de maior capacidade de decorar, isso é, o melhor. Não àqueles que buscam um entendimento profundo e verdadeiro.

Assim como as pedras que Sísifo “empurrou” os métodos tradicionais são pesados. Negligenciam o potencial em detrimento da conformidade, mesmo àqueles que foram criados a pensar.

À medida que examinamos o ensino jurídico, podemos questionar se nosso desejo é simplesmente empurrar e soltar essa pedra, ou decidir explorar novos caminhos que possam libertar alunos e professores deste ciclo infrutífero.

Assim como Sísifo, ao ver a pedra rolar, anseia por liberdade. É possível no sistema de ensino, tratar as avaliações como mais que punições, mas como ferramenta de renovação e progresso.

## 2.2. MÉTODOS AVALIATIVOS TRADICIONAIS E A AVALIAÇÃO COMO PROCESSO FORMATIVO

O ensino jurídico no Brasil possui raízes históricas profundas, que remontam à época do Império, com a criação dos primeiros cursos de Direito, implementados pela Assembleia Constituinte de 1823. A fundação desses cursos foi motivada pela recente proclamação da Independência, ocorrida em 1822, com o objetivo de formar profissionais capacitados para atuar na administração pública do país (MOSSINI, 2010, p. 78).

Nesse período, o ensino jurídico era fortemente influenciado por modelos portugueses e pela Igreja. Um exemplo dessa influência é a permanência da disciplina de Direito Eclesiástico na grade curricular até 1895. Com o fortalecimento da burguesia, disciplinas voltadas ao Direito Privado passaram a ganhar destaque.

O método de ensino adotado na época era o método Lancaster, caracterizado pela prática em que os próprios alunos ensinavam seus colegas. A avaliação utilizada nesse método consistia em selecionar seis estudantes por turma para verificar se haviam assimilado adequadamente os conteúdos propostos (GAUTHIER, 2014).

Esse modelo fomentava a competição, premiando os melhores alunos e punindo fisicamente os que apresentavam baixo desempenho, nesse momento se inicia a ideia de uma avaliação punitiva.

Na década de 1930, o escolanovismo passou a influenciar a educação brasileira, introduzindo a ideia da "escola sob medida" (CARVALHO, 2007, p. 43). De acordo com Claparède (1959), a avaliação da aprendizagem deveria considerar as aptidões individuais do aluno e ser realizada tanto por meio de provas quanto por instrumentos desenvolvidos pela Psicologia Aplicada.

A partir da década de 1950, o país passou a adotar o modelo tecnicista, centrado na formação de mão de obra especializada. Nesse contexto, os testes de múltipla escolha se consolidaram como principal instrumento avaliativo, com foco na objetividade e na quantificação do

conhecimento. A valorização da resposta correta refletia os ideais do tecnicismo, em que o ensino era voltado para a eficiência e a mensuração de resultados.

Ao longo do século XX, surgiram novas concepções pedagógicas que propuseram uma ruptura com o caráter meramente punitivo da avaliação tradicional.

A avaliação passou a ser compreendida como parte integrante do processo de aprendizagem, considerando tanto os acertos quanto os erros como oportunidades pedagógicas. Nesse cenário, emergiram os conceitos de avaliação formativa e somativa. Segundo Braga (2014), a avaliação formativa ocorre ao longo do processo, enquanto a avaliação somativa se concentra nos resultados finais.

Paulo Freire (1996) ressalta a importância de uma avaliação inclusiva:

*A avaliação é a medição entre o ensino do professor e as aprendizagens do professor e do aluno, é o fio da comunicação entre as formas de ensinar e formas de aprender. É preciso considerar que os alunos aprendem diferentemente porque têm histórias de vida diferentes, são sujeitos históricos, e isso condiciona sua relação com o mundo e influencia sua forma de aprender. Avaliar, então, é também buscar informações sobre o aluno (sua vida, sua comunidade, sua família, seus sonhos...) é conhecer o sujeito e seu jeito de aprender (FREIRE, 1996; MALHEIROS; AMARAL, 2013, p. 219).*

Apesar das transformações metodológicas, o ensino jurídico permaneceu, por muito tempo, preso à lógica da mera reprodução de conteúdo, sem estímulo ao pensamento crítico ou à pesquisa. Esse modelo é comparado por alguns autores ao sistema "fordista" de produção em massa, sendo chamado de "fábrica de bacharéis", por formar profissionais em série, com base na uniformização dos saberes (MARTINEZ, 2003, p. 4).

Nesse ponto, ressalta-se o método avaliativo de aprendizagem mais tradicional e conhecido até os dias atuais, o exame ou prova escrita. O teste escrito visa identificar o nível de aprendizagem do aluno, avaliando se ele

conseguiu absorver o conteúdo e consegue replicá-lo, novamente lembrando do método de mera transmissão de conhecimento existente desde o início do ensino jurídico no país.

### **2.1.1. Prova Como Principal Instrumento do Método Tradicional de Avaliação**

A prova escrita consolidou-se historicamente como o principal instrumento de avaliação da aprendizagem no modelo tradicional de ensino. No contexto do ensino jurídico, essa prática se conecta à lógica da transmissão e absorção de conteúdo, na qual o professor ocupa o lugar de detentor exclusivo do saber, e o aluno assume um papel passivo e receptivo.

Assim, a avaliação se confunde com a verificação do conteúdo exposto, sendo utilizada para constatar se o aluno foi capaz de “armazenar” e reproduzir fielmente os conhecimentos ministrados.

Essa estrutura corresponde ao que Paulo Freire (1981; 1983) denominou "ensino bancário", no qual o conhecimento é tratado como um depósito a ser feito no aluno, sem valorização do pensamento crítico, da criatividade ou da autonomia.

Nesse modelo, o que se avalia não é a compreensão, mas a memorização e a repetição. Freire (2001) ainda critica a “certeza da resposta única e certa”, defendendo que a dúvida é o verdadeiro motor do conhecimento.

Para muitos professores, essa prática está tão enraizada que se tornou parte do que Fernando Becker (2003) chamou de “senso comum pedagógico docente”, ou seja, a reprodução inconsciente de práticas tradicionalmente consolidadas.

Como destaca Salinas (2004), a prova tradicional é marcada por características como: atividade individual, tempo limitado, proibição de consulta a materiais e ajuda de colegas, e silêncio absoluto. Tais elementos reforçam seu caráter classificatório e punitivo, que, muitas vezes, mais constrange do que favorece a aprendizagem.

Cruz e De Freitas (2011) observam que a avaliação é frequentemente percebida como via de mão única, exercida de forma unilateral pelo docente, com poder decisório sobre o destino acadêmico do aluno. Assim, a avaliação se torna um instrumento de controle disciplinar, com recompensas e punições, onde a nota passa a ser o fim do processo, e não o conhecimento.

A crítica a esse modelo é reforçada por diversos autores. Hoffmann (1993) argumenta que a avaliação baseada apenas em provas estimula o medo e a competitividade entre os alunos. Luckesi (2011) acrescenta que esse tipo de aferição alimenta o “ciclo do medo”, desestimulando o processo de construção ativa do saber.

A crítica à centralidade da prova no processo avaliativo também é feita por Libâneo, para quem:

*A avaliação é uma tarefa complexa que não se resume à realização de provas e atribuição de notas. A mensuração apenas proporciona dados que devem ser submetidos a uma apreciação qualitativa. A avaliação, assim, cumpre funções pedagógico-didáticas, de diagnóstico e de controle em relação às quais se recorre a instrumentos de verificação do rendimento escolar (LIBÂNEO, 2013, p. 216).*

Além disso, estudos apontam que a ênfase na prova compromete a valorização de outras habilidades. Mesmo em instituições que adotam atividades integradoras, como as práticas teoria-prática, observa-se que essas valem menos pontos do que a prova tradicional. Isso reforça a mensagem implícita de que “o que realmente importa é a prova e o conhecimento teórico”.

Por outro lado, Perrenoud critica a preferência de alguns docentes por avaliações rápidas e padronizadas, como as provas tradicionais, em detrimento de métodos mais amplos e dialógicos. Segundo ele, os métodos tradicionais enfatizam o “saber” em detrimento do “saber fazer”, limitando-se à memorização teórica, sem considerar a capacidade de aplicação prática do conhecimento (PERRENOUD, 1999).

O autor conclui que as provas e exames tradicionais, embora ainda amplamente utilizados, são inadequados para uma pedagogia moderna e inclusiva. Sua função primária de seleção e certificação pode gerar desigualdades e oferecer uma visão fragmentada e artificial da aprendizagem.

Ainda que seja um método antigo, a prova pode ter aplicação pedagógica válida, desde que integrada a outras estratégias avaliativas.

Pode ser utilizada no início de um curso, como diagnóstico, ou ao final, para verificação da assimilação dos conteúdos (RAMPAZZO, 2011).

Depresbiteris e Tavares (2009) defendem a diversificação de instrumentos de avaliação, considerando que nenhum deles é completo por si só. Para uma avaliação mais justa, é necessário o uso articulado de diferentes métodos que permitam ao professor diagnosticar, acompanhar e reorientar o processo de ensino-aprendizagem.

Rampazzo (2011) ressalta que muitos docentes mantêm a prática avaliativa baseada exclusivamente em provas porque a vivenciaram durante sua formação, perpetuando um modelo que não leva em conta as diferenças de ritmo, contexto e potencialidades dos alunos.

É nesse contexto que se faz importante a reflexão proposta por Hadji (2001), ao afirmar que avaliar não é apenas quantificar resultados, mas compreender o processo de construção do conhecimento e atuar sobre ele. Ghirardi (2012) complementa que a nota obtida em uma prova pode não expressar os reais ganhos de aprendizagem, sendo insuficiente como medida única.

Mesmo assim, muitas escolas e faculdades ainda utilizam a prova como instrumento exclusivo de aferição de desempenho. Essa prática, conforme apontado por Vieira (2022), reduz a avaliação escolar à sua função de controle e classificação, desconsiderando o papel investigativo e formativo da avaliação, especialmente quando se trata de ensino superior.

Essa limitação revela-se problemática quando se busca uma prática pedagógica comprometida com a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e com o respeito às individualidades dos estudantes e futuros profissionais.

Além disso, Vieira (2022) destaca que o uso exclusivo da prova pode gerar efeitos adversos no processo de aprendizagem, como ansiedade, frustração e desmotivação entre os alunos. Isso ocorre, em muitos casos, devido à pressão excessiva colocada sobre o estudante, bem como pela sensação de injustiça, já que a prova padronizada não considera as especificidades individuais dos aprendizes.

Nesse sentido, é fundamental compreender que a prova pode, sim, ter papel relevante no processo avaliativo, especialmente quando utilizada de forma integrada a outros métodos. Conforme destaca Vieira (2022), a prova deve ser ponto de partida para o diagnóstico das dificuldades e para a

reorganização das práticas pedagógicas, e não um ponto final, com finalidade meramente classificatória.

Portanto, embora a prova continue sendo um instrumento válido, é essencial resgatar sua função diagnóstica e formativa, como preconiza a LDB (Lei nº 9.394/96), art. 24, que determina a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e da avaliação contínua sobre a pontual. A prova pode ser útil, desde que repensada: não como um fim classificatório, mas como meio de reorientação pedagógica, sensível ao tempo e à trajetória de cada aluno.

## 2.3. NOVAS ABORDAGENS E PRÁTICAS AVALIATIVAS: DA PADRONIZAÇÃO À PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Com o advento de novas teorias pedagógicas e o avanço das tecnologias digitais, emergem práticas avaliativas que buscam romper definitivamente com a rigidez dos métodos tradicionais. A avaliação passa a ser concebida não apenas como instrumento de medida do desempenho, mas como mecanismo de compreensão e promoção da aprendizagem. Nesse contexto, ganha força o paradigma da avaliação processual, participativa e dialógica.

A partir dessa concepção, destacam-se metodologias que valorizam a construção coletiva do conhecimento e o protagonismo estudantil. A avaliação, então, deixa de ser um momento estanque e passa a ser contínua, permeando todo o processo educativo. Tal mudança exige do docente uma postura investigativa, sensível às especificidades dos alunos, e comprometida com o desenvolvimento de competências e habilidades complexas.

Entre as novas práticas, destaca-se a **avaliação por portfólios**, instrumento que permite acompanhar, ao longo do tempo, o percurso formativo do aluno, registrando suas produções, reflexões e progressos. Por meio dos portfólios, o estudante é convidado a refletir sobre sua trajetória, identificar suas dificuldades e reconhecer seus avanços. Essa prática valoriza a autonomia, a autorregulação e a metacognição, estabelecendo um diálogo constante entre aluno e professor (HOFFMANN, 1998).

A avaliação por portfólios insere-se numa perspectiva processual e emancipatória da aprendizagem, permitindo que o estudante construa, ao longo do tempo, um registro consistente de sua trajetória acadêmica, incluindo reflexões, produções e progressos.

Tal como nas apresentações orais — método que também tem ganhado destaque em contextos formativos — o portfólio convida o aluno a

se posicionar ativamente diante do próprio conhecimento, promovendo um exercício contínuo de autorreflexão.

No caso específico das apresentações, o desafio de expor ideias diante de colegas e docentes exige não apenas domínio do conteúdo, mas também clareza, coerência argumentativa e postura comunicativa adequada. Essa exposição pública, ainda que indiretamente, obriga o aluno a aprimorar suas habilidades de oratória, organização lógica do pensamento e escuta ativa, competências que também podem ser desenvolvidas no processo de curadoria e elaboração dos portfólios, especialmente quando esses incluem registros de falas, apresentações gravadas ou autoavaliações discursivas.

Além disso, tanto o portfólio quanto a apresentação oral compartilham a característica de deslocar o foco da avaliação do produto final para o processo formativo. No caso do portfólio, esse deslocamento ocorre por meio da documentação contínua do aprendizado e da autorregulação metacognitiva; já nas apresentações orais, ele se manifesta no esforço de tradução do conhecimento em linguagem acessível, na resposta a questionamentos e na mediação de ideias entre pares.

Quando combinadas, essas estratégias se complementam: o portfólio permite que o estudante registre a evolução de sua capacidade comunicativa e argumentativa, enquanto a experiência da fala em público retroalimenta suas reflexões escritas e autocríticas. Ao promoverem a expressão autêntica do sujeito em formação, tanto por meio da escrita quanto da fala, esses métodos superam a lógica da simples memorização e reprodução de conteúdo, incentivando o desenvolvimento integral de competências necessárias à atuação crítica, ética e comunicativa do futuro profissional do Direito.

Outro instrumento relevante é a **avaliação por projetos**, que mobiliza saberes teóricos e práticos em torno de uma problemática real. Nessa abordagem, o estudante é desafiado a investigar, propor soluções e trabalhar em equipe, desenvolvendo habilidades fundamentais para o exercício profissional, como a capacidade de **argumentação, cooperação, criatividade e pensamento crítico**.

Segundo Perrenoud (1999), a avaliação por projetos representa uma forma eficaz de aproximar o processo educacional das demandas da vida social e profissional, permitindo uma aprendizagem mais significativa.

Além disso, as **rubricas avaliativas** vêm sendo amplamente utilizadas como estratégia de tornar os critérios de avaliação mais transparentes e compreensíveis. Elas descrevem níveis de desempenho para cada critério estabelecido, oferecendo ao estudante parâmetros objetivos para orientar seu processo de aprendizagem. A clareza nos critérios e nos objetivos de aprendizagem fortalece a relação entre ensino e avaliação, favorecendo a responsabilização do estudante por seu próprio progresso.

O **feedback formativo** também se consolida como peça-chave das práticas avaliativas contemporâneas. Ao invés de limitar-se à atribuição de notas, o professor fornece devolutivas qualitativas que indicam pontos fortes, fragilidades e sugestões de melhoria. Essa devolução deve ser construtiva, contextualizada e dialógica, incentivando o estudante a revisar suas concepções e aprimorar seus conhecimentos. Conforme Guba e Lincoln (2011), a avaliação torna-se um processo de negociação de significados, em que o professor atua como mediador da aprendizagem.

No ensino jurídico, essas novas estratégias assumem papel ainda mais relevante diante da necessidade de formar profissionais críticos, éticos e socialmente comprometidos. A formação jurídica, tradicionalmente centrada em conteúdos dogmáticos e na reprodução de textos legais, precisa incorporar práticas que estimulem o raciocínio jurídico, a argumentação, a interdisciplinaridade e a resolução de problemas.

Nesse sentido, observa-se a crescente inserção de **estudos de caso, júris simulados, relatórios reflexivos, autoavaliação e avaliação por pares** como práticas que complementam e, em muitos casos, substituem a prova escrita. Essas metodologias promovem o desenvolvimento de competências essenciais à prática jurídica, **como a análise crítica, a escuta ativa, a mediação de conflitos e a produção de textos argumentativos.**

A inserção de metodologias como estudos de caso, júris simulados, relatórios reflexivos, autoavaliação e avaliação por pares representa um avanço significativo na formação jurídica, ao substituir a lógica puramente conteudista da prova escrita por práticas que desenvolvem competências fundamentais, como análise crítica, argumentação e mediação de conflitos.

Ao demandarem apresentações orais, seja na defesa de um caso, na exposição de um relatório ou em debates entre pares, essas estratégias favorecem o aprimoramento da oratória, da escuta ativa e da capacidade de se posicionar diante de situações complexas. Assim, consolidam-se como

instrumentos avaliativos que articulam teoria e prática, promovem a autonomia do estudante e simulam, de forma realista, os desafios comunicacionais da atuação profissional no Direito.

O **uso de tecnologias digitais** na avaliação também merece destaque. Ambientes virtuais de aprendizagem, plataformas de e-portfólios, fóruns de discussão e ferramentas de coautoria digital ampliam as possibilidades de acompanhamento e intervenção pedagógica. Além disso, permitem maior personalização do processo de aprendizagem, favorecendo o protagonismo dos estudantes e o monitoramento contínuo do seu desempenho.

Conforme Salinas (2004), as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) devem ser compreendidas como aliadas na promoção de práticas avaliativas mais democráticas, interativas e contextualizadas.

A transição para esses novos modelos avaliativos, no entanto, requer uma profunda mudança na cultura pedagógica das instituições. É necessário romper com a lógica classificatória e hierarquizante, que ainda persiste em muitos contextos educacionais, especialmente no ensino superior.

Isso demanda investimento na formação docente, na elaboração de instrumentos diversificados e na ressignificação do papel da avaliação no currículo. **Ademais, é preciso reconhecer que nenhum método avaliativo, por si só, é suficiente para captar toda a complexidade do processo de aprendizagem.**

A avaliação precisa ser multifacetada, integrando diferentes instrumentos, técnicas e abordagens que permitam uma visão mais abrangente e justa do percurso formativo do aluno. Como reforça Hadji (2001), avaliar é um ato ético, que implica responsabilidade, sensibilidade e compromisso com o desenvolvimento humano.

Portanto, o desafio contemporâneo consiste em articular a tradição com a inovação, reconhecendo a validade de instrumentos como a prova escrita, desde que contextualizados e articulados com outras práticas avaliativas mais inclusivas, processuais e formativas.

Trata-se de repensar a avaliação como parte indissociável do processo pedagógico, comprometida não apenas com a verificação, mas com a transformação do sujeito que aprende.

## 2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisar o sistema e os métodos de avaliação no ensino jurídico é ter por revelada, a persistência de modelos tradicionais que, regularmente, negligenciam capacidades transformadores das avaliações formativas.

O privilégio à memorização em detrimento do raciocínio crítico é uma marca perdurada pelos métodos hegemônicos de avaliação, normalmente, associados a uma lógica puramente conteudista.

Diante disso, as novas práticas, como estudos de caso e avaliações por projetos, refletem uma mudança de paradigma essencial. Pode-se então, tratar as “provas” para além da mera memorização de informações, mas para o desenvolvimento de habilidades práticas que relacionam profundamente às demandas de uma sociedade cada vez mais complexa e dinâmica.

Assim, o desafio não é apenas uma reformulação da cultura avaliativa, mas integrar a tradição inerente do estudo jurídico à inovação pedagógica. Isso é mais que uma mudança de metodologia, mas de mentalidade, ao reconhecer as avaliações como um guia à formação de profissionais com capacidade de contribuir, cada um com sua individualidade, ao raciocínio crítico do campo jurídico e para a sociedade.

## 2.5. REFERÊNCIAS

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CLAPARÉDE, E. **A escola sob medida**. Tradução de Maria Lúcia do Eirado Silva. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

CRUZ, V. M.; DE FREITAS, M. J. **Avaliação da aprendizagem como estratégia de controle disciplinar: uma crítica à prática pedagógica dominante**. Revista Exitus, Santarém, v. 1, n. 1, p. 110-125, 2011.

DEPRESBITERIS, L.; TAVARES, M. G. **Avaliação da aprendizagem escolar: teoria e prática**. São Paulo: Avercamp, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAUTHIER, C. Da pedagogia tradicional à pedagogia nova. In: GAUTHIER, C.; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 153-177.

GHIRARDI, José Augusto. **Ensino jurídico e formação profissional: uma proposta de integração entre teoria e prática**. São Paulo: Saraiva, 2012.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

GUBA, Egon G.; LINCOLN, Yvonna S. **Avaliação de quarta geração**. Tradução de Maria Helena Menino. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2011.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 1993.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação formativa ou avaliação mediadora**. São Paulo: Secretaria de Educação, 2018.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 25. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORETTO, Vasco Pedro. **Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PACHECO, José. Avaliação da aprendizagem. In: ALMEIDA, Leandro; TAVARES, José (org.). **Conhecer, aprender e avaliar**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 111-132.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas**. Tradução de Patrícia Crittani Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMPAZZO, Lilian. **Avaliação da aprendizagem: da objetividade à sensibilidade**. Curitiba: Ibpx, 2011.

RAMPAZZO, Sandra Regina. Instrumentos de avaliação: reflexões e possibilidades de uso no processo de ensino e aprendizagem. In: **O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense: produção didático-pedagógica**. Londrina: UEL/PDE, 2011.

SALINAS, Dino. **Prova amanhã!**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALINAS, Jesús. **Inovação docente e uso das TIC na educação superior.** Revista Universidade e Sociedade, Brasília, ano 15, n. 36, p. 90-98, 2004.

SOUZA, Maria Aparecida. **Diálogo – Obra pedagógica do professor.** São Paulo: Instituto de Educação Contemporânea, 2023.

VIEIRA, Jéssica Oliveira do Nascimento. **A prova como instrumento de avaliação da aprendizagem.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, v. 7, ed. 10, vol. 2, p. 112-125, 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/instrumento-de-avaliacao>. Acesso em: 9 jun. 2025.

### 3. COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA NO ENSINO JURÍDICO: UM CAMINHO HERMENÊUTICO PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA E DIALÓGICA DO PROFISSIONAL DO DIREITO

Fernando Henrique Mendes Rodrigues<sup>[8]</sup>

Juscirlerne de Matos Ribeiro<sup>[9]</sup>

Lara Beatriz Pereira Batista<sup>[10]</sup>

Thiago Siqueira de Oliveira<sup>[11]</sup>

Wilson Gustavo Oliveira Sousa<sup>[12]</sup>

**Resumo:** Este trabalho analisa o papel da comunicação autêntica no contexto do ensino jurídico brasileiro, a partir de uma perspectiva hermenêutica e crítica. A pesquisa parte da constatação de que os métodos tradicionais de ensino do Direito ainda mantêm forte herança expositiva e hierarquizada, comprometendo o desenvolvimento de habilidades dialógicas, reflexivas e éticas essenciais à formação do jurista contemporâneo. O objetivo central é investigar como a adoção de uma comunicação genuína entre docentes e discentes pode contribuir para a formação integral do estudante, favorecendo não apenas a assimilação técnica, mas também o engajamento crítico com o saber jurídico. Metodologicamente, a abordagem adotada é qualitativa, bibliográfica e analítica, com base em autores como Gadamer, Habermas e Paulo Freire. Os resultados apontam que a comunicação autêntica potencializa a formação de um pensamento jurídico sensível, ético e transformador, alinhado às demandas da sociedade atual e aos desafios da prática jurídica. Conclui-se que fomentar a escuta ativa, o diálogo genuíno e a linguagem como meio de construção de sentido é fundamental para um ensino jurídico humanizado e comprometido com a justiça.

**Palavras-chave:** Ensino jurídico; Comunicação autêntica; Hermenêutica; Formação crítica; Didática jurídica

### 3.1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro atravessa um momento de profundas tensões e desafios, marcado por uma crescente exigência de formação crítica, ética e sensível às transformações sociais. Apesar disso, os métodos pedagógicos ainda vigentes nas faculdades de Direito permanecem fortemente ancorados em modelos expositivos, hierárquicos e pouco dialógicos, centrados na transmissão verticalizada de conteúdos e na reprodução acrítica do saber jurídico. Essa configuração compromete a formação de profissionais aptos a lidar com a complexidade do Direito contemporâneo e com as múltiplas demandas sociais que interpelam o campo jurídico.

Nesse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre a comunicação autêntica como elemento estruturante para a construção de um ensino jurídico mais humano, participativo e transformador. A partir de uma abordagem hermenêutica e crítica, sustentada nos aportes teóricos de Hans-Georg Gadamer, Jürgen Habermas e Paulo Freire, o estudo investiga de que maneira a escuta ativa, o diálogo genuíno e a co-construção de sentidos podem potencializar a formação integral do estudante de Direito.

O problema central que orienta a pesquisa consiste em compreender como a adoção de uma comunicação autêntica entre docentes e discentes pode reconfigurar o processo de aprendizagem jurídica, superando o tecnicismo e promovendo uma formação mais reflexiva, cidadã e comprometida com a justiça social. Para isso, o artigo adota uma metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica e analítica, complementada por relatos de experiências pedagógicas e percepções discentes.

Justifica-se esta investigação pela urgência de se repensar o papel da linguagem e da comunicação no processo formativo, especialmente no âmbito do Direito, cujas práticas profissionais estão profundamente imbricadas em processos discursivos, negociações simbólicas e construções interpretativas. Ao destacar a centralidade da comunicação autêntica como prática docente e fundamento pedagógico, pretende-se

oferecer contribuições teóricas e práticas para a consolidação de um ensino jurídico mais democrático, dialógico e sensível à diversidade.

## 3.2. COMUNICAÇÃO E ENSINO: ELEMENTOS CONCEITUAIS

A comunicação é um dos pilares fundamentais do processo educativo, especialmente no contexto do ensino jurídico, onde a linguagem cumpre papel central na construção e transmissão do saber. No entanto, é comum que o processo comunicacional em sala de aula se restrinja à exposição unilateral do conteúdo, reduzindo a interação entre professor e aluno e comprometendo a construção crítica do conhecimento. Este tópico propõe uma análise conceitual da comunicação autêntica, suas distinções em relação à comunicação autoritária e sua importância na formação do sujeito jurídico.

### 3.2.1. A Comunicação Autêntica: Escuta, Empatia e Presença

A comunicação autoritária, ainda prevalente em muitos cursos jurídicos, é marcada pela assimetria de poder entre professor e aluno. Nessa lógica, o docente assume o papel de detentor exclusivo do saber, enquanto o discente é relegado à condição de mero receptor de informações. Essa dinâmica perpetua o silenciamento, a passividade e a desvalorização das vivências estudantis, desestimulando o pensamento crítico e a participação ativa.

Em contraposição, a comunicação dialógica — inspirada nos princípios de Freire e Habermas — propõe uma relação horizontal e intersubjetiva entre os sujeitos da aprendizagem. Nesse modelo, o conhecimento é construído coletivamente, por meio do confronto de ideias, do debate respeitoso e da problematização da realidade. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser instrumento de dominação para se tornar meio de emancipação e transformação social.

### 3.2.2. Comunicação Autoritária Vs. Comunicação Dialógica

A comunicação autoritária, ainda prevalente em muitos cursos jurídicos, é marcada pela assimetria de poder entre professor e aluno. Nessa lógica, o docente assume o papel de detentor exclusivo do saber, enquanto o

discente é relegado à condição de mero receptor de informações. Essa dinâmica perpetua o silenciamento, a passividade e a desvalorização das vivências estudantis, desestimulando o pensamento crítico e a participação ativa.

Em contraposição, a comunicação dialógica — inspirada nos princípios de Freire e Habermas — propõe uma relação horizontal e intersubjetiva entre os sujeitos da aprendizagem. Nesse modelo, o conhecimento é construído coletivamente, por meio do confronto de ideias, do debate respeitoso e da problematização da realidade. A linguagem, nesse contexto, deixa de ser instrumento de dominação para se tornar meio de emancipação e transformação social.

### 3.3. O PAPEL DA LINGUAGEM NA FORMAÇÃO DO SUJEITO JURÍDICO

No campo jurídico, a linguagem não é apenas meio de comunicação, mas estrutura simbólica que conforma o próprio direito enquanto fenômeno social, normativo e institucional. A formação do sujeito jurídico, portanto, está diretamente vinculada à sua capacidade de compreender, interpretar e produzir discursos coerentes, críticos e éticos.

A linguagem jurídica, reconhecidamente técnica e formal, impõe desafios significativos para o processo de ensino-aprendizagem. Cabe ao docente, nesse cenário, atuar como mediador hermenêutico, traduzindo e contextualizando os conteúdos para torná-los acessíveis e significativos aos estudantes. Isso implica reconhecer a linguagem como dimensão constitutiva da prática pedagógica, exigindo clareza, precisão, mas também sensibilidade e abertura ao diálogo.

Assim, compreender os elementos conceituais da comunicação autêntica no ensino jurídico é condição preliminar para a construção de uma pedagogia mais democrática, crítica e humanizada — uma pedagogia que não apenas ensina normas, mas forma cidadãos comprometidos com a justiça, a escuta e a pluralidade.

## **3.4. A DINÂMICA COMUNICACIONAL NO ENSINO JURÍDICO**

### **3.4.1. A Especificidade da Linguagem Jurídica e Seus Desafios Comunicacionais**

A linguagem jurídica é reconhecidamente técnica, formal, simbólica e, muitas vezes, hermética. Trata-se de um discurso especializado que impõe ao professor o desafio de traduzi-lo pedagogicamente para a realidade dos estudantes em formação. Segundo Fiorin (2008), o discurso jurídico se constrói por meio de estratégias retóricas e argumentativas que buscam produzir efeitos de sentido voltados à persuasão, sendo essencialmente um discurso de autoridade. Essa complexidade exige que a comunicação docente no ensino jurídico vá além da mera transmissão de conteúdo: ela deve ser estratégica, adaptada ao nível de compreensão dos alunos e conectada com a prática forense e social.

O professor de Direito precisa desenvolver habilidades que permitam a utilização de diferentes registros de linguagem — do técnico ao acessível, do abstrato ao concreto — sem comprometer o rigor conceitual. Como destaca Libâneo (2013), a didática contemporânea deve considerar a linguagem como elemento estruturante da relação pedagógica, sendo a clareza, a contextualização e a dialogicidade fundamentais para o ensino eficaz.

### **3.4.2. Comunicação Dialógica e Construção do Pensamento Jurídico**

A superação do modelo tradicional, centrado na exposição magistral e na passividade do discente, é um dos principais desafios enfrentados no ensino jurídico contemporâneo. A comunicação dialógica, fundamentada em autores como Paulo Freire e Jürgen Habermas, propõe uma relação horizontal entre professor e aluno, baseada na escuta ativa, na problematização da realidade e na construção coletiva do conhecimento.

Freire (1996) afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, e isso se traduz na necessidade de promover situações

comunicativas em que o aluno seja sujeito ativo do processo de aprendizagem. No Direito, essa abordagem se concretiza por meio de metodologias ativas como o estudo de caso, o júri simulado, as oficinas de mediação e arbitragem, a prática de peticionamento, os laboratórios de prática jurídica e a análise de jurisprudência.

Nesse contexto, a comunicação deixa de ser unilateral e passa a ser co-construída, o que fortalece o senso crítico, a autonomia e a capacidade de argumentação dos alunos. Habermas (1987), ao desenvolver a Teoria do Agir Comunicativo, defende que a racionalidade comunicativa se pauta na busca do entendimento mútuo, sendo mais apropriada à formação de sujeitos de direito do que a racionalidade instrumental. Tal paradigma é especialmente pertinente ao ensino jurídico, cuja finalidade não se limita à formação técnica, mas inclui a formação cidadã.

#### **3.4.3. A Escuta Como Competência Docente no Ensino Jurídico**

A escuta ativa constitui uma das competências comunicacionais mais importantes para o professor do curso de Direito. A prática docente muitas vezes se concentra em falar bem, mas ignora o ouvir bem — escutar dúvidas, angústias, interpretações e construções dos alunos. Essa escuta não é passiva, mas envolve atenção crítica, empatia e disposição para intervir de forma pedagógica.

No ambiente jurídico, onde a oralidade desempenha papel essencial (em audiências, sustentações orais, mediações), a escuta precisa ser treinada desde a formação acadêmica. O professor, ao escutar seu aluno, também modela comportamentos esperados na vida profissional. Além disso, a escuta permite o ajuste da prática pedagógica às necessidades da turma, promovendo uma comunicação significativa e inclusiva.

#### **3.4.4. A Dimensão Tecnológica da Comunicação no Ensino Jurídico**

O advento das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) trouxe novos desafios e possibilidades para a prática docente. A pandemia de COVID-19 acelerou a digitalização do ensino, introduzindo as modalidades remota e híbrida como realidade permanente em muitas instituições. No ensino jurídico, isso se traduz em novas formas de mediação didática — videoaulas, podcasts, fóruns virtuais, ambientes

virtuais de aprendizagem, aplicativos jurídicos — que ampliam os meios comunicativos e exigem novas competências do professor.

O uso dessas tecnologias demanda planejamento e intencionalidade pedagógica. Não basta “digitalizar” a aula tradicional; é necessário reorganizar os conteúdos, propor atividades interativas e estabelecer formas eficazes de feedback. Conforme afirma Moran (2001), a tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, e não o contrário. A comunicação, nesse cenário, torna-se multicanal e multifacetada, exigindo do docente habilidades técnicas, didáticas e relacionais.

## 3.5. PERSPECTIVA HERMENÊUTICA DA COMUNICAÇÃO

### 3.5.1. Perspectiva Hermenêutica da Comunicação no Direito

A hermenêutica, que inicialmente se dedicava à interpretação de textos sagrados e jurídicos, tornou-se essencial para a compreensão da linguagem, da comunicação e da construção do sentido, especialmente a partir do século XX. Essa evolução ganhou força com pensadores como Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas, cujas teorias oferecem bases fundamentais para analisar o discurso jurídico em sua complexidade e historicidade.

### 3.5.2. Gadamer e o Círculo Hermenêutico

Em *Verdade e Método* (1960), Gadamer redefine a hermenêutica como um processo dinâmico e dialógico, introduzindo o conceito do círculo hermenêutico. Segundo ele, a interpretação não é uma simples decodificação de palavras, mas um movimento contínuo entre as partes e o todo: o sentido de um texto (ou discurso) só se revela quando o intérprete relaciona seus elementos isolados com o contexto maior, e vice-versa.

Esse círculo não é um erro lógico, mas uma condição ontológica da compreensão, pois todo ato interpretativo está impregnado de pré-compreensões (tradição, cultura, história). Na comunicação jurídica, isso significa que leis e argumentos não são autossuficientes; seu sentido surge da fusão de horizontes entre o intérprete e o texto, exigindo abertura ao diálogo e reconhecimento da dimensão histórica do direito.

### 3.5.3. Habermas e a Ação Comunicativa

Habermas, em *Teoria do Agir Comunicativo* (1981), avança a hermenêutica ao vincular a interpretação a uma racionalidade comunicativa. Diferente das ações estratégicas (que visam controle ou eficácia), a ação comunicativa busca o entendimento mútuo por meio de argumentos livres de coerção, baseados em validade, sinceridade e correção normativa.

No direito, Habermas propõe uma hermenêutica discursiva, em que a legitimidade das normas depende da participação democrática e do debate público. Essa abordagem desafia interpretações autoritárias ou formalistas, defendendo que decisões jurídicas devem emergir de processos deliberativos inclusivos, onde diferentes vozes são consideradas.

#### **3.5.4. Hermenêutica e a Construção do Sentido no Discurso Jurídico**

A hermenêutica jurídica contemporânea não se limita à aplicação mecânica da lei, mas envolve uma construção ativa do sentido, mediada por três dimensões:

- Texto normativo (a letra da lei);
- Contexto social e histórico (as condições de produção da norma);
- Valores constitucionais (princípios como justiça e dignidade humana).

Nesse processo, o discurso jurídico torna-se um campo de disputa interpretativa, onde visões conflitantes se confrontam. Integrando Gadamer e Habermas, a hermenêutica moderna reconhece que a interpretação é situada e histórica (Gadamer), mas também exige critérios racionais e democráticos (Habermas) para evitar arbitrariedade.

A comunicação no direito, sob a ótica hermenêutica, vai além da transmissão de normas: é um espaço de negociação simbólica, onde sentidos são construídos coletivamente. Enquanto Gadamer destaca o papel da tradição e do diálogo histórico, Habermas enfatiza a necessidade de consenso racional e participativo. Juntos, esses autores oferecem ferramentas para uma prática jurídica mais reflexiva, aberta e legitimada pelo debate público.

### 3.6. ESTRATÉGIAS PARA A COMUNICAÇÃO AUTÊNTICA EM SALA DE AULA

No ensino jurídico contemporâneo, a comunicação autêntica configura-se como instrumento essencial para a formação crítica e humanizada dos futuros operadores do Direito. Em oposição à mera transmissão de conteúdo, a comunicação autêntica propõe relações horizontais, baseadas na escuta ativa, na construção conjunta do saber e no engajamento ético dos interlocutores.

Nesse contexto, professores e alunos devem se comprometer com uma linguagem clara, dialógica e contextualizada, que valorize a diversidade, a realidade social e os múltiplos sentidos do Direito. A seguir, são apresentadas quatro estratégias pedagógicas fundamentais para o fortalecimento dessa comunicação no ambiente jurídico-acadêmico.

#### **3.6.1. Metodologias Ativas Como Instrumentos de Diálogo**

As metodologias ativas promovem a centralidade do estudante no processo de aprendizagem, ao passo que exigem um papel mediador e facilitador do professor. No ensino jurídico, elas favorecem a comunicação autêntica ao deslocarem o foco da aula expositiva tradicional para atividades como o estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e os projetos interdisciplinares.

Essas práticas permitem que os discentes se expressem, argumentem e construam o conhecimento de forma colaborativa e significativa. Ao serem confrontados com situações concretas, são estimulados a interpretar normas, avaliar contextos e propor soluções, exercitando uma linguagem jurídica próxima da realidade social e acessível ao público leigo, superando o tecnicismo excessivo que historicamente marca a produção jurídica brasileira.

#### **3.6.2. A Escuta Como Técnica Pedagógica e Ética**

No cerne da comunicação autêntica está a escuta ativa, não apenas como habilidade, mas como prática ética e democrática. Em sala de aula, a escuta deve ser valorizada tanto pelo professor quanto pelos alunos, pois possibilita a construção de um espaço de confiança, respeito mútuo e abertura ao dissenso.

No campo jurídico, onde o discurso argumentativo e o embate retórico são frequentemente privilegiados, a escuta se revela como uma contrapartida essencial para a formação do profissional comprometido com a mediação, o diálogo intercultural e os direitos humanos. Como destaca Boaventura de Sousa Santos (2007), é necessário um "direito insurgente", capaz de ouvir as vozes silenciadas e incorporar saberes plurais.

Assim, a escuta ativa em sala torna-se não apenas um recurso metodológico, mas um exercício formativo de alteridade e empatia.

### **3.6.3. Simulações, Debates e Práticas nos NPJs: O Valor da Troca Real**

Os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) representam uma oportunidade privilegiada para a vivência da comunicação autêntica. Ao participarem de atendimentos reais, simulações de audiências, júris simulados e rodas de debate, os alunos são convocados a utilizar a linguagem jurídica de maneira funcional, ética e compreensível.

Tais experiências promovem a internalização de práticas discursivas que valorizam a clareza, a escuta do outro, o respeito à diversidade de posicionamentos e a construção conjunta de soluções jurídicas. Além disso, proporcionam uma ponte entre teoria e prática, permitindo que o aluno experimente, de forma concreta, os desafios comunicacionais inerentes ao exercício da advocacia, da magistratura, da defensoria ou do ministério público.

O enfrentamento de situações reais reforça a necessidade de se comunicar com autenticidade, comprometido com a verdade dos fatos e com a justiça social, em sintonia com os princípios constitucionais da publicidade e do contraditório.

## 3.7. EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES PRÁTICAS

### 3.7.1. Experiências e Reflexões Práticas

A transição de um modelo comunicacional tradicional para uma abordagem autêntica no ensino jurídico não se dá apenas no plano teórico. É na *práxis* pedagógica, no encontro real entre docentes e discentes, que se materializam as possibilidades transformadoras da comunicação dialógica. Este capítulo apresenta experiências concretas, percepções dos estudantes e direcionamentos para a formação docente, demonstrando que a comunicação autêntica não é apenas um ideal pedagógico, mas uma realidade possível e necessária.

### 3.7.2. Relato(s) de Prática(s) Docentes com Comunicação Autêntica

#### 3.7.2.1. *A Escuta Como Ponto De Partida: Experiência Em Direito Constitucional*

Em uma turma de Direito Constitucional do terceiro período, a professora decidiu iniciar o semestre não com a tradicional apresentação do programa, mas com uma pergunta aberta: "O que vocês esperam aprender sobre a Constituição e por quê?". O silêncio inicial, típico da surpresa diante do inesperado, gradualmente deu lugar a manifestações autênticas dos estudantes.

Um aluno relatou sua preocupação com a crescente polarização política no país; uma estudante mencionou seu interesse em compreender como os direitos fundamentais se aplicam às questões de gênero; outro questionou a efetividade das normas constitucionais diante das desigualdades sociais. A partir dessas falas, a docente reestruturou parcialmente seu cronograma, criando espaços específicos para abordar essas inquietações sem perder o rigor conceitual necessário.

Essa prática se alinha com o que Freire (2021) denomina de "investigação temática", onde o educador parte dos temas geradores

presentes na realidade dos educandos. No contexto jurídico, isso significa reconhecer que os estudantes trazem consigo experiências, questionamentos e preocupações legítimas que podem enriquecer o processo de aprendizagem.

#### *3.7.2.2. O Círculo Hermenêutico Em Ação: Metodologia Do Caso Compartilhado*

Outro exemplo significativo ocorreu em uma disciplina de Direito Civil, onde o professor adotou a metodologia do "caso compartilhado". Ao invés de apresentar casos prontos para análise, ele convidou os estudantes a trazerem situações reais ou hipotéticas de seu interesse, que foram coletivamente construídas e analisadas.

Em uma das aulas, uma estudante apresentou um dilema familiar relacionado à sucessão de bens. Em vez de simplesmente aplicar os artigos do Código Civil, o professor conduziu um diálogo hermenêutico, explorando com a turma as diferentes interpretações possíveis, os princípios subjacentes e as implicações éticas de cada solução jurídica.

Esse processo exemplifica o que Gadamer (2015) descreve como o movimento circular da compreensão, onde pré-compreensões são confrontadas com novos horizontes de sentido. No ensino jurídico, isso significa superar a mera subsunção legal e desenvolver uma compreensão mais profunda e contextualizada do fenômeno jurídico.

#### *3.7.2.3. A Comunicação Autêntica Nos Núcleos De Práticas Jurídicas*

Nos Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJs), a comunicação autêntica ganha contornos ainda mais evidentes. Uma professora supervisora relatou sua experiência de implementar "rodas de reflexão" semanais, onde os estudantes eram convidados a compartilhar não apenas os aspectos técnicos dos casos atendidos, mas também suas inquietações éticas, emocionais e sociais.

Em um desses encontros, um estudante compartilhou sua dificuldade em lidar com um cliente em situação de extrema vulnerabilidade social. Em vez de oferecer respostas prontas, a supervisora facilitou um diálogo onde outros estudantes puderam compartilhar

experiências similares, criando um espaço de apoio mútuo e aprendizagem coletiva.

Como observa Rodrigues (2019), a prática jurídica real expõe os futuros advogados a dimensões da profissão que vão além do tecnicismo, exigindo habilidades comunicacionais, empáticas e éticas que apenas podem ser desenvolvidas em contextos dialógicos autênticos.

### 3.8. PERCEPÇÕES DISCENTES SOBRE ESPAÇOS DE ESCUTA E DIÁLOGO

Para compreender as percepções dos estudantes sobre a comunicação no ensino jurídico, realizamos entrevistas semiestruturadas com discentes de diferentes períodos de faculdades de Direito. Os resultados revelam aspectos significativos sobre a experiência estudantil e o impacto da qualidade comunicacional na formação jurídica.

A análise das entrevistas evidenciou que os momentos mais marcantes da formação acadêmica estão diretamente relacionados a situações em que os estudantes se sentiram genuinamente ouvidos pelos professores. Observou-se que experiências de escuta autêntica não apenas respondem às dúvidas técnicas, mas promovem reflexões mais profundas sobre a relação entre o conhecimento jurídico e a realidade pessoal e social dos discentes. Esse achado é particularmente relevante porque demonstra que a dimensão comunicacional transcende aspectos meramente metodológicos, constituindo-se como elemento formativo essencial.

Os dados coletados indicam uma correlação direta entre a qualidade da comunicação docente-discente e o engajamento estudantil. Estudantes que vivenciaram experiências de comunicação autêntica demonstraram maior interesse pelas disciplinas, melhor desempenho acadêmico e, significativamente, maior clareza sobre sua identidade profissional. As entrevistas revelaram que a transição de uma postura meramente receptiva para uma participação ativa no processo de aprendizagem ocorre quando os estudantes percebem que suas perspectivas e questionamentos são valorizados no ambiente acadêmico. Esse movimento é fundamental para o desenvolvimento de um pensamento jurídico crítico e contextualizado.

Essa percepção corrobora as reflexões de Santos (2020) sobre a importância de uma pedagogia universitária que reconheça os estudantes como sujeitos de sua própria formação, não meros receptores de conteúdo. A comunicação autêntica emerge, portanto, como elemento catalisador da autonomia intelectual e do protagonismo estudantil, aspectos fundamentais

para a formação de profissionais capazes de enfrentar os desafios complexos da contemporaneidade jurídica.

Paradoxalmente, os estudantes também identificaram obstáculos significativos para a comunicação autêntica. O principal deles foi caracterizado como uma "cultura do silêncio", marcada pelo receio de fazer perguntas consideradas elementares ou de expressar opiniões divergentes do senso comum acadêmico. As entrevistas revelaram que muitos estudantes vivenciam um dilema entre o desejo genuíno de participar ativamente das discussões e o temor de serem mal avaliados pelos pares e professores. Essa tensão cria um ambiente onde o silêncio se torna estratégia de autopreservação, comprometendo o potencial dialógico do processo educativo.

Outro aspecto identificado foi a percepção de que determinadas disciplinas, especialmente as de natureza mais técnica, seriam menos propícias ao diálogo e à participação estudantil. Essa visão dicotômica entre conteúdos "técnicos" e "reflexivos" demonstra a necessidade de uma abordagem mais integrada, que reconheça o potencial dialógico presente em todas as áreas do conhecimento jurídico. A análise dessas barreiras revela a necessidade de estratégias pedagógicas que criem ambientes psicologicamente seguros para o diálogo, conforme proposto por Edmondson (2019) em seus estudos sobre segurança psicológica em contextos de aprendizagem.

Um aspecto particularmente relevante identificado nas entrevistas foi o impacto transformador que experiências de comunicação autêntica exercem na compreensão dos estudantes sobre o papel social do Direito. Observou-se que ambientes dialógicos favorecem o desenvolvimento de uma visão mais humanizada e contextualizada da profissão jurídica. Os estudantes relataram que oportunidades de diálogo genuíno os levaram a questionar pressupostos, a considerar perspectivas diversas e a desenvolver uma postura mais crítica diante dos fenômenos jurídicos. Essa transformação é especialmente significativa num contexto onde tradicionalmente prevalece uma abordagem mais dogmática e tecnicista do ensino do Direito.

As entrevistas também evidenciaram que a comunicação autêntica contribui para o desenvolvimento de competências essenciais ao exercício profissional, como a capacidade de escuta, a habilidade de argumentação

respeitosa e a sensibilidade para questões éticas complexas. Esses achados reforçam a relevância da comunicação dialógica não apenas como metodologia pedagógica, mas como elemento formativo integral do futuro jurista, capaz de formar profissionais tecnicamente competentes e eticamente sensíveis às demandas sociais contemporâneas.

### 3.9. SUGESTÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE VOLTADA À COMUNICAÇÃO HUMANIZADA

A implementação da comunicação autêntica no ensino jurídico demanda o desenvolvimento de competências específicas por parte dos docentes, bem como mudanças estruturais nas instituições de ensino superior. Com base nas experiências relatadas e na literatura especializada, torna-se evidente a necessidade de uma abordagem sistemática e integrada para a formação docente, que vá além da tradicional capacitação técnica e contemple dimensões comunicacionais, éticas e pedagógicas essenciais.

O primeiro aspecto fundamental refere-se ao desenvolvimento de competências comunicacionais essenciais para o docente de Direito. A escuta ativa e empática constitui-se como competência central, envolvendo a capacidade de ouvir não apenas o conteúdo explícito das falas estudantis, mas também as emoções, necessidades e inquietações subjacentes. Como destaca Bohm (2005), a escuta verdadeira exige a suspensão temporária de julgamentos e a disposição genuína para compreender a perspectiva do outro. No contexto do ensino jurídico, isso implica superar a tendência natural de avaliar prematuramente as contribuições estudantis, criando espaço para que perspectivas diversas possam emergir e ser consideradas.

Complementarmente, a facilitação dialógica emerge como habilidade indispensável, referindo-se à capacidade de conduzir discussões de forma que todos os participantes se sintam convidados a contribuir, criando um ambiente onde diferentes perspectivas possam ser respeitosamente consideradas. Essa competência exige do docente uma postura de mediação mais do que de imposição, reconhecendo que o conhecimento jurídico se constrói coletivamente através do diálogo crítico e reflexivo.

A comunicação não-violenta, conforme os princípios desenvolvidos por Rosenberg (2006), representa outra dimensão crucial, envolvendo a capacidade de expressar-se de forma clara e assertiva sem desqualificar ou intimidar os estudantes. No ensino jurídico, onde

tradicionalmente prevalece uma cultura hierárquica e por vezes intimidatória, essa competência é fundamental para criar ambientes psicologicamente seguros para a aprendizagem.

A flexibilidade pedagógica constitui competência igualmente relevante, referindo-se à disposição para adaptar planejamentos e metodologias com base nas necessidades e interesses manifestos pelos estudantes, sem comprometer os objetivos de aprendizagem. Essa flexibilidade não implica ausência de rigor acadêmico, mas reconhece que o processo educativo é dinâmico e deve ser responsivo às características e demandas específicas de cada contexto.

Por fim, a autorreflexão crítica emerge como competência transversal, envolvendo a capacidade de examinar criticamente as próprias práticas comunicacionais e estar aberto a mudanças e aperfeiçoamentos. Essa competência é essencial porque a comunicação autêntica não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de aprimoramento e adaptação.

Para que essas competências sejam efetivamente desenvolvidas, é necessário institucionalizar programas de formação continuada específicos, estruturados de forma modular e progressiva. Esses programas devem contemplar inicialmente os fundamentos teóricos da comunicação educacional, proporcionando aos docentes uma sólida base conceitual sobre os pressupostos filosóficos e pedagógicos da comunicação dialógica, com base em autores como Paulo Freire, Jürgen Habermas e Carl Rogers. Essa fundamentação teórica é essencial porque a transformação das práticas comunicacionais exige compreensão profunda dos princípios que orientam uma pedagogia dialógica e crítica.

Subsequentemente, os programas devem incluir oficinas práticas para desenvolvimento de habilidades comunicacionais, incluindo dinâmicas de role-playing e análise de situações reais de sala de aula. Essas atividades práticas são fundamentais porque permitem aos docentes vivenciarem situações similares às que enfrentarão em sua prática pedagógica, desenvolvendo repertórios de resposta mais adequados e sensíveis.

A capacitação em metodologias ativas no ensino jurídico representa outro componente essencial, envolvendo estratégias pedagógicas que favorecem o diálogo, como aprendizagem baseada em problemas, debates

estruturados e simulações. Essas metodologias são particularmente relevantes no contexto jurídico porque permitem conectar teoria e prática de forma mais significativa e participativa.

Finalmente, o desenvolvimento de instrumentos de avaliação dialógica constitui aspecto crucial da formação docente, privilegiando abordagens avaliativas coerentes com os princípios da comunicação autêntica, como a avaliação formativa e participativa. Como observa Pimenta e Anastasiou (2014), a formação docente no ensino superior deve superar a ideia de que o domínio técnico da disciplina é suficiente, reconhecendo a necessidade de uma formação pedagógica específica e continuada.

Além da formação individual, é fundamental criar espaços institucionais onde os docentes possam compartilhar experiências, discutir desafios e construir coletivamente soluções para os obstáculos à comunicação autêntica. A implementação de círculos de prática pedagógica, encontros regulares onde professores possam relatar experiências, apresentar dificuldades e receber feedback de seus pares, constitui estratégia essencial para sustentar as transformações pretendidas. Esses espaços devem ser conduzidos por facilitadores capacitados e orientados pelos mesmos princípios dialógicos que se pretende implementar nas salas de aula, criando coerência entre o que se propõe e o que se pratica.

Para que a comunicação autêntica se torne realidade no ensino jurídico, é necessário que seja incorporada às políticas institucionais das faculdades de Direito. Isso inclui a revisão dos critérios de seleção e avaliação docente, incluindo competências comunicacionais como aspectos relevantes para o desempenho profissional. A adequação da infraestrutura física para favorecer arranjos espaciais mais dialógicos também se constitui como necessidade concreta, uma vez que espaços físicos tradicionais, organizados de forma hierárquica e unidirecional, dificultam a implementação de práticas comunicacionais autênticas.

A flexibilização curricular para permitir adaptações baseadas nas necessidades estudantis representa outra dimensão institucional importante, reconhecendo que currículos excessivamente rígidos podem comprometer a responsividade pedagógica necessária para uma educação dialógica. Complementarmente, a implementação de sistemas de feedback

estudantil que valorizem aspectos comunicacionais constitui estratégia essencial para monitorar e aprimorar continuamente as práticas pedagógicas.

Como argumenta Masetto (2018), a transformação pedagógica no ensino superior exige mudanças que vão além das práticas individuais de sala de aula, demandando reformulações estruturais e culturais nas instituições. No contexto específico do ensino jurídico, isso implica questionar e transformar tradições acadêmicas consolidadas, criando condições institucionais para que a comunicação autêntica possa florescer e se sustentar ao longo do tempo.

### 3.10. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão desenvolvida ao longo deste artigo demonstrou que a comunicação autêntica é um elemento decisivo para a transformação do ensino jurídico brasileiro, sobretudo diante dos desafios contemporâneos que demandam profissionais do Direito mais críticos, sensíveis e preparados para lidar com a complexidade social. Longe de se restringir a uma técnica pedagógica, a comunicação autêntica configura-se como uma postura ética, dialógica e humanizadora, capaz de reconfigurar as relações entre docentes e discentes e potencializar a construção coletiva do conhecimento jurídico.

Ao integrar os fundamentos da hermenêutica filosófica de Gadamer e da racionalidade comunicativa de Habermas com a pedagogia libertadora de Paulo Freire, este estudo reafirma que a linguagem no ensino jurídico não deve ser instrumento de dominação ou tecnicismo excludente, mas sim espaço de escuta, negociação de sentidos e formação cidadã. A partir dessa concepção, a sala de aula jurídica transforma-se em um locus de diálogo, onde a pluralidade de vozes, experiências e interpretações é valorizada e incorporada no processo formativo.

As experiências práticas relatadas, bem como as percepções dos estudantes, reforçam a relevância e a viabilidade da comunicação autêntica como estratégia pedagógica concreta. Elas indicam que práticas baseadas na escuta ativa, no acolhimento das inquietações discentes e na mediação de debates genuínos não apenas elevam a qualidade da aprendizagem, mas também contribuem para a construção de identidades profissionais mais éticas, empáticas e engajadas socialmente.

Nesse sentido, este trabalho contribui para o debate sobre a necessidade urgente de reconfiguração das práticas pedagógicas nos cursos de Direito, sugerindo que a comunicação autêntica deve ser compreendida como eixo transversal de toda proposta formativa. Recomenda-se, portanto, que as instituições de ensino superior invistam em programas sistemáticos de formação docente, reformulem suas diretrizes curriculares

e criem ambientes institucionalmente favoráveis ao diálogo, à escuta e à participação ativa dos estudantes.

Fomentar a comunicação autêntica no ensino jurídico é, antes de tudo, comprometer-se com um Direito mais acessível, democrático e voltado à transformação social. É reconhecer que formar juristas não se resume à transmissão de normas, mas exige o cultivo de sujeitos capazes de ouvir, interpretar, dialogar e, sobretudo, transformar o mundo em que vivem.

### 3.11. REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BOHM, David. **Diálogo: comunicação e redes de convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2005.

EDMONDSON, Amy. **The fearless organization: creating psychological safety in the workplace for learning, innovation, and growth**. New Jersey: Wiley, 2019.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. São Paulo: Contexto, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 81. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**. Vol. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2018.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e prática de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos**. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e direito alternativo**. São Paulo: Acadêmica, 2019.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Ágora, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Novos Estudos CEBRAP, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc>. Acesso em: 04 ago. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## 4. ENSINO JURÍDICO EFICIENTE: O PAPEL DAS METODOLOGIAS ATIVAS E DA LINGUAGEM SIMPLES

Ana Paula Dias Ribeiro<sup>[13]</sup>  
Maria Clara Zani de Faria<sup>[14]</sup>

**Resumo:** Este trabalho foi produzido com o escopo de estudar a crise no ensino jurídico brasileiro, com foco nas limitações do modelo tradicional e nas propostas de transformação para uma aprendizagem mais eficaz. A sociedade da informação, ao proporcionar acesso rápido e abundante a dados, contribui para a diminuição da concentração e do desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos. Nesse contexto, o ensino jurídico tradicional, baseado na transmissão passiva de conhecimento, não consegue promover uma compreensão profunda do conteúdo. O artigo propõe, então, a adoção de metodologias ativas, que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação e o desenvolvimento do pensamento crítico. Além disso, destaca-se a importância de se adotar a linguagem simples no ambiente jurídico, com o objetivo de tornar as comunicações mais claras, acessíveis e menos prolixas, afastando o uso excessivo de jargões. A pesquisa argumenta que a combinação de metodologias ativas e uma linguagem clara é essencial para formar profissionais mais capacitados e críticos, aptos a enfrentar os desafios do mercado de trabalho e a se comunicar de maneira eficaz com a sociedade. Conclui-se que essas transformações são fundamentais para melhorar a qualidade do ensino jurídico e para o desenvolvimento de uma formação mais humanizada e inclusiva no Direito.

**Palavras-chave:** Ensino; Raciocínio Crítico; Metodologias Ativas; Linguagem Simples.

## 4.1. INTRODUÇÃO

A contemporânea sociedade da informação trouxe inúmeros avanços como velocidade de busca, acesso a dados e pesquisa fácil. Por outro lado, a dificuldade de concentração e superficialidade do discurso também permearam a comunidade jurídica.

O resultado é a ausência de raciocínio crítico e construção de discursos empobrecidos no ensino superior jurídico tradicional, que pode ser qualificado como prolixo e ineficaz, pois ao final do estudo sistemático do conteúdo programático, a absorção do conteúdo pelos alunos é reduzida e ineficiente. Logo, é indispensável buscar formas mais eficazes de ensino para melhor aproveitamento profissional.

Cabe a lição de Paulo Freire (1976, p. 13) como ponto de partida: “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a concepção, equivocada, de que o processo de educar seja transferir o conhecimento de professor para aluno, que tradicionalmente as metodologias de ensino se resumem ao protagonismo do professor: este, à frente da lousa, dita o conteúdo programático, enquanto o aluno, sentado em sua cadeira, deve ouvir, fazer anotações, e realizar lições em casa com vistas a absorver o conhecimento supostamente adquirido.

Nesse equivocado processo de formação, o professor é o sujeito na relação, e o aluno, objeto formado pelo professor. Isto é, o aluno é um mero paciente que somente recebe os conhecimentos do professor, mas não constrói, nem o absorve verdadeiramente. Nesse sentido, Paulo Freire defende que o papel fundamental do professor é oferecer as ferramentas necessárias para que o aluno “produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la” (1976, p. 61).

Repensar os métodos tradicionais de ensino, a fim de que o aluno - amparado sob a clareza das explicações do objeto sob estudo, e munido dos materiais adequados - eficientemente produza o conhecimento, é medida que urge na contemporaneidade. Isso, porque, se a tradicionalidade do ensino já não se revelava tão eficaz, a democratização do acesso aos *smartphones* e redes sociais para todos os públicos revelou-se como um novo desafio ao processo de ensinagem usual: torna-se mais difícil apreender a atenção do aluno, que cotidianamente é acanhado com informações dinâmicas e de rápido consumo nesta nova era de comunicação.

Além do foco, a compreensão e retenção da matéria revelam-se como outras dificuldades no ensino convencional. Ao falarem do processo de aprendizado, à luz da neurociência, Cosenza e Guerra (apud COSTA, 2021), esclarecem que uma das principais queixas dos alunos é a dificuldade em armazenar o conteúdo ministrado pelos seus professores.

Nesse cenário, o conhecimento absorvido a partir da atuação passiva dos alunos não vem acompanhado de qualquer raciocínio crítico eficaz. Na realidade, o aluno passivo é capaz apenas de replicar ideias preconcebidas do professor, o que aponta a superficialidade da ciência jurídica a curto, médio e longo prazo.

Por isso, é necessário adotar medidas eficazes com objetivo de melhorar o contexto.

Para tanto, duas propostas são apresentadas. Primeira: a adoção de metodologia ativa na sala de aula de ensino jurídico, de forma que o aluno mude para uma postura ativa frente ao professor que passará a uma postura de condutor do conhecimento.

Segunda: a adoção da linguagem simples como princípio jurídico, de forma que as ideias de objetividade e concisão promovam a produção do conteúdo de qualidade sofisticada e diminuam o costume prolixo do meio jurídico.

Assim, considerando que os juristas não estão imunes aos impactos da velocidade da sociedade da informação e sofrem com a dificuldade de concentração e apreensão de conteúdo, de forma prospectiva, é necessário avaliar propostas de melhoria como metodologias ativas e linguagem simples com objetivo melhoria do cenário.

Por isso, o tema é importante para o desenvolvimento do ensino jurídico, de modo que o presente artigo se propõe a estudar os problemas e métodos mais eficiência do processo de ensino tradicional do Direito, com objetivo de encontrar possíveis soluções para aprendizagem mais satisfatória e eficaz.

## 4.2. A CRISE NO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: CONTEXTO E PROBLEMAS

Desde o Século XX, a sociedade da informação avança a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e a rápida propagação de informação.

O aspecto positivo é que a informação se tornou uma ferramenta de fácil acesso e essencial para o desenvolvimento pessoal e coletivo em todos os aspectos da vida, em especial o profissional. Dessa forma, a pesquisa hoje é rápida, disponível, está apenas a um clique de distância dos pesquisadores e a poucos segundos dos dados e resultados.

O aspecto negativo é que a mesma liberdade e facilidade de pesquisa também trouxe a ausência de desenvolvimento autônomo do raciocínio crítico, a partir do contentamento com soluções rápidas.

Isto é, enquanto em tempos remotos o estudante de direito precisava dispor de longos dias estudando em bibliotecas empoeiradas para construir uma tese, atualmente a sociedade da informação desenvolveu, além de banco de dados para pesquisas rápidas, ferramentas de inteligência artificial (como o Chat GPT, por exemplo) que faz o mesmo trabalho, e a quem diga melhor, em poucos minutos a partir de simples comandos.

O Resultado: em troca da facilidade de acesso de dados, a velocidade da comunicação no mundo atual retira a capacidade de concentração dos estudantes, bem como a capacidade de construção do conhecimento e raciocínio crítico.

Nesse cenário, o jurista Lenio Streck comenta o artigo “Descaminhos da Atenção” do sociólogo Muniz Sodré sobre a crise generalizada da atenção no ensino jurídico. Descreve que a onipresença dos celulares em aulas e debates promove a imediata perda de foco. “Mesmo que não seja manuseado, seu efeito é perceptível na interlocução, seja pelo alheamento ou pela incompreensão discursiva”. (STRECK, 2024, pág. 180).

O jurista também cita as pesquisas do jornalista e escritor Johann Hari na obra “Foco Roubado”, que investiga como nossos cérebros são duramente afetados pela tecnologia, qualidade e velocidade das informações atualmente e o que é possível fazer para recuperar a capacidade de foco.

Como exemplo, os estudos de Johann Hari apontam que trabalhadores americanos que exercem suas funções em escritórios se concentram em uma tarefa por apenas 3 (três) minutos. Não suficiente, o pesquisador trás outro dado impactante: em média, a sociedade atual toca ou verifica seus celulares 2.671 vezes por dia e gasta mais de 3 (três) horas olhando para eles.

Por isso, segundo Johann Hari, para solucionar essa crise, medidas individuais não têm eficácia. Ao contrário, apenas isolam indivíduos da velocidade da informação e, quando novamente são expostos ao fenômeno a crise de atenção é reestabelecida como se nenhuma medida houvesse sido tomada.

Assim, como o cenário envolve toda a sociedade, medidas coletivas são mais eficazes, tanto para apreensão do conteúdo, quanto para sua reprodução posterior. Portanto, a conscientização é indispensável, sob pena de contínua queda de qualidade do ensino e formação jurídica.

Com efeito, o processo de ensinagem se torna cada vez mais difícil para os docentes e cada vez menos efetivo para os estudantes. A apreensão é sempre afetada pela crise de atenção e a

transmissão do conteúdo é cada vez mais rasa, sem qualidade e muitas vezes prolixa, visto que nesse cenário não há desenvolvimento do raciocínio crítico.

Por isso, Lenio Streck adverte: “os docentes devem estar cientes de que, no mundo ‘fast (food)’, a velocidade da informação e as demandas de um mercado desumanizado, tudo converge para a crise de atenção.” (STRECK, 2024, pág. 181).

Considerando, portanto, que a facilidade de acesso à informação leva os estudantes de direito à ausência de concentração e a mediocridade na construção de raciocínio, duas medidas são necessárias.

Primeiro, é preciso adotar técnicas de ensinagem que sejam capazes de conter a atenção e foco dos alunos. E isto apenas é possível a partir do momento que ele é retirado da passividade e inserido como verdadeiro protagonista do processo de ensino.

Segundo, é preciso adotar a linguagem simples como princípio jurídico para transmitir o conteúdo e raciocínio crítico. Dessa forma, a coesão e concisão das ideias com fundamentação clara deve afastar a prolixidade do texto e permitir melhor propagação e compreensão do conteúdo.

A seguir, cabe expor cada proposta.

### 4.3. O PROTAGONISMO DO ALUNO A PARTIR DA IMPLEMENTAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS

De início, para atingir melhor eficácia do ensino jurídico é preciso compreender como ele pode ser melhorado a partir da retenção de atenção e promoção do desenvolvimento de raciocínio crítico dos alunos. Assim, para que este objetivo se aproxime, adota-se metodologias ativas no ensino.

José Armando Valente (2018, p. 78) conceitua as metodologias ativas como alternativas ao ensino tradicional, por meio das quais o aluno assume postura mais participativa no processo de ensino, a partir da resolução de problemas e desenvolvimento de projetos. Nesse caso, afasta-se o ensino calcado na mera transmissão de informação, e cria-se um ambiente de oportunidades para verdadeira construção do conhecimento.

Até mesmo, porque, segundo Lenio Streck (2024, p. 182) aponta, malgrado o amplo acesso à informação ofertado pelas tecnologias hodiernas, a informação não é, necessariamente, conhecimento:

*[...] informação não é conhecimento; conhecimento não é saber e saber não é sabedoria. Paradoxalmente, informação de mais é informação de menos. Isso deve ser levado em conta nos cursos de Direito. Uma formação não se faz apenas com informações. [...] Por isso, a tarefa do professor é transformar informação em conhecimento.*

Sob idêntica ótica, Paulo Freire (1996, p. 60) já defendia que a função do professor é a conversão da informação em conhecimento, da seguinte maneira: “meu papel fundamental, ao falar com clareza sobre o objeto, é incitar o aluno a fim de que ele, com os materiais que ofereço, produza a compreensão do objeto em lugar de recebê-la, na íntegra, de mim”.

Ou seja, a proposta do tradicional ensino expositivo, isolado de outras ferramentas de pedagogia, revela-se como mero canal de transmissão de informação, com reduzida possibilidade de internalização e aprendizado pelos alunos. A verdadeira compreensão do conteúdo é, pois, alcançada pela participação ativa do aluno no processo de ensinagem, na condição de protagonista, como é o que propõem as metodologias ativas.

Cosenza e Guerra (apud COSTA, 2021), ao explicarem como funciona o processo de aprendizado, sob a perspectiva da neurociência, dizem que a emoção é fator que interfere na aprendizagem, pois conquanto os alunos estiverem motivados, maior a facilidade em haver foco na tarefa e armazenamento dos registros na memória. Nesse contexto, Cosenza e Guerra (apud COSTA, 2021) advertem que o professor deve promover tarefas e atividades aos estudantes que provoquem emoções positivas, a fim de facilitar a aprendizagem.

Sob essa ótica, sugere-se que a mera exposição de conteúdo pelo docente ao discente, por si só, não desperta emoção ou motivação. Por isso, é que urge a necessidade de implementação das metodologias de ensino que envolvam o aluno na descoberta, apuração ou resolução de problemas, de maneira que formar-se-á um cidadão não somente com competências técnicas, mas também criativos e solucionadores de problemas. Para tanto, Dewey (apud VALENTE, 2018, p. 80), propõe que a aprendizagem ocorra pela ação (*learning by doing*), isto é, aprender fazendo (*hands-on*).

José Armando Valente (2018, p. 81) exemplifica as metodologias ativas do seguinte modo:

*Tradicionalmente, as metodologias ativas têm sido implementadas por meio de diversas estratégias, como a aprendizagem baseada em projetos (project-based learning – PBL); a aprendizagem por meio de jogos (game-based learning – GBL); o método do caso ou discussão e solução de casos (teaching case); e a aprendizagem em equipe (team-based learning – TBL).*

O mesmo autor ainda cita a abordagem da sala de aula invertida, por meio da qual os alunos estudam o material sobre literatura ou filosofia em casa, e durante a aula, os temas estudados são debatidos (VALENTE, 2018, p. 84). Sobre o tema, Ivaneide Dantas e Elizabeth dos Reis (2018, p. 166-167) complementam que:

*(...) na sala de aula invertida, os alunos têm acesso ao conteúdo da aula (orientação para a atividade, textos, palestras) previamente disponibilizado em um ambiente virtual de aprendizagem, requerendo conexão com a internet. (...) Já no que diz respeito ao estudo prévio, este é um fator importante para o encontro presencial, pois, com ele, o tempo em sala de aula é otimizado. O aluno passa a atuar colaborativamente, resolvendo situações-problema, tematizando casos, elaborando projetos, tirando dúvidas com o professor, etc.*

Como se vê, as metodologias ativas criam experiências que envolvem os estudantes emocional e cognitivamente. Atividades como a aprendizagem baseada em projetos ou o método do caso não apenas facilitam o armazenamento de informações na memória de longo prazo, mas também promovem a colaboração e a resolução criativa de problemas. A sala de aula invertida, por exemplo, possibilita que os alunos cheguem mais preparados aos encontros presenciais, aumentando a interação e o engajamento durante as discussões em grupo e o esclarecimento de dúvidas.

Lenio Streck (2024, p. 186), cita a experiência realizada pelos professores Carlos Eduardo Paletta Guedes e Marcos Vinício Chein Feres, ambos da Universidade Federal de Juiz de Fora. Na ocasião, em vez de optarem, apenas, pela aula expositiva, os indigitados professores promoveram, com três turmas de primeiro período da disciplina “Instituições de Direito”, o debate entre autonomia moral e Direito Positivo, da seguinte maneira:

*Os estudantes foram instados a debater a relação entre autonomia moral e Direito Positivo, a partir dos seguintes*

*pontos: liberdade versus segurança, escolhas éticas sobre a vida que valem a pena ter e escolhas morais universalizáveis, esfera pública e privada. Qual deve ser a função do Direito Positivo? Como se constitui a relação entre autonomia privada e autonomia pública? Segundo Guedes e Feres, foram utilizados textos e filmes como Senhor das Moscas, Invasões Bárbaras, o julgamento de Zé Bebelo (da série Grande Sertão: Veredas), entre outros.*

Ainda sob essas atividades, especificamente sobre o julgamento de Zé Bebelo, os alunos assistiram-no em sala de aula, e, após a formação de grupos, elaboraram textos colaborativos que relacionavam a temática da aula (ordem normativa e ordem institucional) com a mídia assistida.

Para além da exposição da informação, as atividades acima descritas, evidentemente, retiraram os professores como sujeitos do processo de ensino, e nesse lugar, os alunos foram inseridos. Isto é: os estudantes deslocaram-se da posição de passividade - consistente em apenas ouvir o conteúdo programático - para a construção ativa de seu conhecimento, lapidando-o verdadeiramente ao protagonizar o debate proposto e a elaborar texto que exigiu reflexões a partir da intertextualidade entre Direito, Literatura e Cinema.

Não só: a experiência relatada exemplifica como essas metodologias criam pontes entre conceitos abstratos e sua aplicação em contextos concretos. Essa prática é fundamental para formar estudantes capazes de pensar criticamente e aplicar o conhecimento adquirido de maneira criativa e reflexiva. Não à toa, os resultados dessa abordagem, segundo Lenio Streck (2024, pág. 186), revelam-se positivos:

*Os dados coletados e a análise qualitativa empreendida indicam que as inovações no método de ensino da disciplina Instituições de Direito da UFJF têm se mostrado eficazes no sentido de desenvolver as capacidades elencadas por Martha C. Nussbaum.*

Todavia, mesmo que o protagonismo seja assumido pelo aluno durante a aula, ainda há outra preocupação: deve-se fugir da mediocridade. Isto é, o conteúdo do raciocínio que será produzido e transmitido a partir do conhecimento adquirido na sala de aula deve ser claro e conciso, permitindo a compreensão integral da mensagem a partir de sua clareza e ausência de prolixidade.

Esta ideia leva a segunda proposta, a saber, a utilização da linguagem simples como princípio no ambiente jurídico.

#### 4.4. LINGUAGEM E DIREITO: A UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM SIMPLES NO ENSINO JURÍDICO

Considerando o conhecimento retido pelos alunos de direito a partir das metodologias ativas de ensino, é preciso analisar qual a linguagem será adotada para transmiti-lo no ambiente profissional jurídico. Pois, segundo Antônio Gigi (2023, pág. 33):

*A arma do jurista é a linguagem. Afinal, direito é linguagem. (...) Para o jurista, porém, não é suficiente saber a resposta certa, pois seu conhecimento só tem utilidade se ele puder fundamentá-lo e comunicá-lo a outros.*

A preocupação com a qualidade da linguagem profissional dos operadores do direito tem raízes antigas na comunidade jurídica. Sendo que, por muito tempo, avaliava-se apenas a qualidade do ensino superior e a aprovação no Exame da Orem Unificado, que aprova bacharéis para atuarem na advocacia nacional e engessarem na Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Porém, com aplicação a todos os segmentos da Justiça, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) pulicou a Recomendação n. 144, de 25 de agosto de 2023, que “recomenda aos Tribunais que implementem o uso da linguagem simples nas comunicações e atos que editem”; e a Portaria n. 352 de 4 de dezembro de 2023 que “institui o Conselho Nacional de Justiça e Selo da Linguagem Simples”.

Juntas são orientações normativas para a Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples que “consiste na adoção de ações, iniciativas e projetos a serem desenvolvidos em todos os segmentos da Justiça e em todos os graus de jurisdição, com o objetivo de adotar linguagem simples, direta e compreensível a todos os cidadãos na produção das decisões

judiciais e na comunicação geral com a sociedade” (CNJ, 2024). Estas são algumas premissas do programa:

*Todos os tribunais envolvidos assumem o compromisso de, sem negligenciar a boa técnica jurídica, estimular os juízes e setores técnicos a:*

*Eliminar termos excessivamente formais e dispensáveis à compreensão do conteúdo a ser transmitido;*

*Adotar linguagem direta e concisa nos documentos, comunicados públicos, despachos, decisões, sentenças, votos e acórdãos;*

*Explicar, sempre que possível, o impacto da decisão ou julgamento na vida do cidadão;*

*Utilizar versão resumida dos votos nas sessões de julgamento, sem prejuízo da juntada de versão ampliada nos processos judiciais;*

*Fomentar pronunciamentos objetivos e breves nos eventos organizados pelo Poder Judiciário;*

*Reformular protocolos de eventos, dispensando, sempre que possível, formalidades excessivas;*

*Utilizar linguagem acessível à pessoa com deficiência (Libras, audiodescrição e outras) e respeitosa à dignidade de toda a sociedade.*

Assim, em atenção aos Direitos à Informação e Acesso à Justiça (art. 5º inciso XXXIII e XXXV da Constituição Federal) os Tribunais Estaduais, Federais, Eleitorais, Trabalhistas e Superiores adotaram as

orientações do Conselho Nacional de Justiça a respeito da promoção da linguagem simples.

É certo que a adoção da linguagem simples para alguns é vista como empobrecimento da linguagem e, para outros, é uma ótima oportunidade de abandonar o “juridiquês” e melhorar a qualidade da transmissão da mensagem no ambiente jurídico. Segundo Antônio Gidi (2023, pág. 245):

*O juridiquês é um estilo nocivo à prática do direito: ele compreende a legibilidade do texto sem contribuir para a transmissão da mensagem. Seu único objetivo é dar um ar de solenidade ao texto e elevar artificialmente a estrutura intelectual do escritor. O juridiquês é uma linguagem desagradável de ler para o profissional e inacessível ao público leigo.*

*A batalha contra o juridiquês não é recente nem é privilégio da nossa cultura. Há séculos os leigos reclamam que a linguagem jurídica é impenetrável. Eles alegam que o jurista fala difícil desnecessariamente, que deveria evitar o jargão e escrever de forma que o público compreendesse.*

Independente da linha de raciocínio adotada, é certo que a linguagem simples tem atraído e enriquecido o debate, sendo que o objetivo é sempre o mesmo: melhorar a linguagem jurídica.

Todavia, até que o Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples seja revogado pelo Conselho Nacional de Justiça e considerando que todos os seguimentos da Justiça são estimulados a adoção das premissas da linguagem simples, é indispensável que os conceitos sejam apreendidos desde o ensino superior jurídico.

Para tanto, comprometido em melhorar a qualidade da mensagem, Antônio Gidi propõe a reflexão da diferença entre os conceitos de “conciso, sucinto e lacônico” como características do escritor e jurista.

Quanto a ser conciso, é escrever de forma eficiente, expressar-se apenas com palavras necessárias para a comunicação da mensagem. O

estilo conciso é aquele do qual nenhuma palavra pode ser apagada sem perder o sentido (GIDI, 2023, pág. 60).

Isto é, a mensagem final a ser transmitida pelo estudante deverá conter o essencial e indispensável, raciocínio que não tem qualquer relação com empobrecimento do texto. Ao contrário, o texto terá tamanha qualidade de nenhuma parte poderá ser desprezada, pois o que está posto é fundamental para compreender a mensagem. “O estilo tem que ser compacto, mas o conteúdo pode ser exaustivo” (GIDI, 2023, pág. 60).

Então, Antônio Gidi ensina dois tipos de cortes no texto: “micro” e “macro”:

*O corte micro remove a flacidez do estilo: elimina palavras inúteis e troca expressões longas por curtas (...).*

*O corte macro: apaga discussões inúteis ou repetitivas. Se um assunto é óbvio, ultrapassado ou irrelevante, corte ou resume a discussão, se um assunto já foi discutido, não repita a mesma discussão sob outro enfoque.*

Portanto, ser conciso é ir direto ao ponto e analisá-lo sem repetições, sem ruminação, sem transcrições inúteis (GIDI, 2023, pág. 60).

Quanto a ser sucinto, é expressar apenas o conteúdo essencial omitindo detalhes supérfluos.

Evitando qualquer confusão em relação aos conceitos propostos para escrita jurídica, Antônio Gidi adverte (2023, pág. 60):

*Ser conciso é uma característica de estilo; ser sucinto é uma característica do conteúdo. Enquanto ser conciso é a preocupação com palavras e expressões inúteis, ser sucinto é a preocupação com ideias e argumentos inúteis. Um texto pode ser conciso sem ser sucinto ou sucinto sem ser conciso.*

Quanto a ser lacônico, é uma expressão negativa e representa texto incompleto, difícil compreensão pela falta de informações necessárias.

Portanto, segundo Antônio Gidi, “o bom escritor é conciso e sucinto, mas sem prejuízo da clareza, da precisão e da correção”; “o bom texto é conciso, pode ou não ser sucinto, mas jamais lacônico” (2023, pág. 60).

A partir das ideias de Gidi, conclui-se que o objetivo é amadurecer a crítica de uma linguagem sofisticada. Sendo que o texto conciso será mais claro, simples e vigoroso, sendo que apresentará períodos e parágrafos curtos ao retirar o excedente de palavras e, assim, poderá reter melhor a atenção e compreensão do leitor. Enquanto isso, também diminui o risco de erro, mal entendimento, contradições e ambiguidades, pois sempre terá o compromisso com a clareza.

Por fim, para escrever bem é preciso sensibilidade, intuição, charme, empatia, experiência, poder de observação, conhecimento, lógica, organização. Enfim, é preciso saber pensar. A primeira e única regra para escrever bem é ter o que dizer (GIDI, 2023, pág. 35).

## 4.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo se propôs a abordar os desafios do ensino jurídico contemporâneo e as propostas para a melhoria, evidenciando a necessidade de reconfiguração dos métodos pedagógicos frente às exigências da sociedade da informação e à crise de atenção que permeia a formação dos alunos. A pesquisa mostrou que o modelo tradicional de ensino, centrado na transmissão passiva de informações, revela-se ineficaz para o desenvolvimento de um raciocínio crítico robusto e para a retenção eficiente do conteúdo pelos estudantes.

Nesse contexto, a aplicação de metodologias ativas se revela como uma alternativa promissora, pois coloca o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, estimulando sua participação ativa na construção do conhecimento, por meio de estratégias como a aprendizagem baseada em projetos, o método do caso e a sala de aula invertida.

Além disso, foi discutida a relevância da linguagem simples no ensino e na prática jurídica. A complexidade e o "juridiquês" que caracterizam boa parte da produção acadêmica e profissional do direito contribuem para a incompreensão e a exclusão do público leigo. A implementação de uma linguagem mais acessível, objetiva e concisa, tanto no ambiente educacional quanto no jurídico, não só facilita a comunicação, mas também aprimora a qualidade do ensino e da prática profissional, permitindo que os juristas se conectem de maneira mais clara e eficaz com a sociedade.

Portanto, os resultados deste estudo apontam para a necessidade urgente de inovação nas práticas pedagógicas do ensino jurídico, com a introdução de metodologias que favoreçam o protagonismo do aluno e a adoção de uma linguagem mais direta e acessível. O ensino jurídico do futuro deve ser capaz de formar profissionais não apenas tecnicamente competentes, mas também críticos, criativos e capazes de se comunicar de maneira clara e eficaz. Para tanto, é essencial que as instituições de ensino adotem essas novas abordagens, a fim de preparar os alunos para os

desafios de um mundo em constante transformação, marcado pela velocidade da informação e pela exigência de soluções jurídicas mais ágeis, compreensíveis e democráticas.

## 4.6. REFERÊNCIAS

COSTA, Flávia Lage Pessoa da. Resenha do livro: **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Revista Ciências & Ideias, volume 12, número 3, p. 278-281, outubro, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SILVA, Ivaneide Dantas da; SANADA, Elizabeth dos Reis. Procedimentos Metodológicos nas Salas de Aula do Curso de Pedagogia: experiências de ensino híbrido. In: BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 162-187.

STRECK, Lenio Luiz. **Ensino Jurídico e(m) Crise: ensaio conta a simplificação do direito**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2024.

VALENTE, José Armando. A Sala de Aula Invertida e a Possibilidade do Ensino Personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian (Org.). **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora: uma abordagem prática**. Porto Alegre: Penso, 2018, p. 77-105.

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm) (Acesso em 16/11/2024).

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Disponível em:  
<https://www.cnj.jus.br/gestao-da-justica/acessibilidade-e-inclusao/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples/> (Acesso em 18/11/2024).

FOLHA DE SÃO PAULO. Descaminhos da Atenção. Disponível em:  
<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/muniz-sodre/2023/10/descaminhos-da-atencao.shtml> (Acesso em 16/11/2024).

## 5. ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA: O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA E O ENSINO DO DIREITO PREVIDENCIÁRIO

Eduarda Cardoso Lopes<sup>[15]</sup>

Grazielle Ellem da Silva<sup>[16]</sup>

Jeicy Paula Pereira de Alcântara Souza<sup>[17]</sup>

Juliane Ferreira Kelly Santos Ferreira<sup>[18]</sup>

Thiago Almeida de Alvarenga<sup>[19]</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa o papel dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) na formação jurídica, com ênfase na sua função social e na contribuição para o ensino do Direito Previdenciário. Inicialmente, discute-se a importância dos NPJs como espaços que conciliam teoria e prática, permitindo que estudantes de Direito atuem diretamente com a população vulnerável, promovendo o acesso à justiça e efetivando direitos sociais. Em seguida, o trabalho investiga a presença do Direito Previdenciário nas atividades dos NPJs, evidenciando sua baixa representatividade frente à relevância do tema e à exigência crescente nos Exames da OAB. Para isso, são analisadas metodologias pedagógicas aplicáveis ao contexto dos NPJs, como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), o estudo de caso, o role playing e a aprendizagem por projetos. O estudo conclui que os NPJs são ferramentas essenciais na familiarização prática com o Direito Previdenciário, mas que, isoladamente, não são suficientes para preparar o discente para os desafios do Exame da Ordem. A experiência prática precisa ser acompanhada de um ensino teórico sólido, conduzido por docentes com formação pedagógica e respaldado por estratégias didáticas integradas. Assim, defende-se o fortalecimento do Direito Previdenciário nos NPJs, por meio da articulação entre teoria e prática, para uma formação jurídica crítica, técnica e socialmente comprometida.

**Palavras-chave:** Núcleo de Prática Jurídica; Direito Previdenciário; Metodologias Ativas; Formação Jurídica; Exame da OAB.

## 5.1. INTRODUÇÃO

A formação jurídica no Brasil exige, cada vez mais, a articulação entre teoria e prática. Nesse cenário, os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) cumprem um papel fundamental ao permitir que os estudantes de Direito entrem em contato com demandas reais, atuando em prol de comunidades vulneráveis e vivenciando situações que exigem aplicação do conhecimento adquirido ao longo do curso. Instituídos como parte obrigatória da formação acadêmica, os NPJs também se configuram como espaços pedagógicos de desenvolvimento de competências técnicas e sociais.

Além de sua função pedagógica, os NPJs exercem uma função social relevante ao proporcionar acesso à justiça para parcelas da população que, em razão de vulnerabilidades econômicas e sociais, não teriam condições de arcar com a atuação de um profissional. Dessa forma, constituem-se como instrumentos de efetivação de direitos sociais, contribuindo para a concretização do princípio da dignidade da pessoa humana e o fortalecimento do Estado Democrático de Direito.

Diante disso, este trabalho propõe uma reflexão crítica sobre a contribuição dos NPJs na formação prática dos estudantes, especialmente no campo do Direito Previdenciário, e discute sua possível interface com o Exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Considerando que o Direito Previdenciário é uma disciplina obrigatória apenas desde 2018 e que sua presença nos currículos e práticas institucionais ainda é desigual, cabe investigar se os NPJs têm explorado de forma suficiente esse ramo do Direito e qual o impacto dessa vivência na preparação discente.

Assim, a partir da análise de metodologias pedagógicas aplicáveis aos NPJs e do conteúdo efetivamente exigido nas últimas edições do Exame da OAB, o artigo busca responder a algumas indagações centrais: como os NPJs contribuem para a consolidação do aprendizado em Direito Previdenciário? Em que medida a vivência prática nesse núcleo colabora com a resolução de questões da OAB? E, sobretudo, qual deve ser o equilíbrio entre teoria e prática na formação jurídica de qualidade?

Nos capítulos seguintes, o texto abordará o potencial formativo e social dos NPIs, apresentará estratégias didáticas aplicáveis ao seu cotidiano e analisará questões da OAB para refletir sobre como articular essas diferentes dimensões no ensino jurídico contemporâneo.

## 5.2. O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO INSTRUMENTO DE EFETIVAÇÃO DE DIREITOS SOCIAIS

Os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) são estruturas que objetivam aproximar a teoria ensinada em sala de aula com a prática que será vivenciada pelos discentes. Eles foram institucionalizados em 1994, por meio da Portaria n. 1.886 do Ministério da Educação e, desde então, têm servido às graduações de Direito como “espécie de estágio, onde os alunos prestam atendimentos ao público, gratuitamente, [...] exercendo, por consequência, relevante trabalho social em relação ao acesso à justiça daqueles que não possuem condições” (MEDEIROS JUNIOR et al, 2023, p. 03).

Para Lígia Vercelli, os Núcleos de Prática Jurídica são instrumentos de formação não formal, haja vista que ela se dá “no cotidiano, com os ‘outros’, pela experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, [...], na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes” (VERCELLI, 2014, p. 71). Para ela, os NPJs contribuem para a melhora do ensino e na formação acadêmica já que insere a faculdade em problemas reais vivenciados pela comunidade.

Observa-se uma dualidade inerente aos NPJs: ao mesmo tempo em que presta assistência jurídica gratuita à comunidade, também se beneficia ao proporcionar uma formação jurídica prática aos estudantes, o que permite que eles desenvolvam senso crítico, configurando uma relação simbiótica.

Nesse sentido, Paulo Freire pontua que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39). Para o autor,

*só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o*

*aprendido/apreendido a situações existenciais concretas*  
(FREIRE, 1996, p. 13).

Nas palavras de Wilson Pereira de Assis: “o ensino jurídico que antes era enclausurado nas academias atualmente demonstra a preocupação de sair às ruas e ganhar novos horizontes” (ASSIS, 2021, p. 04). Nesse sentido, os NPJs desafiam o discente a romper com os formalismos e com os jargões tipicamente observados nas universidades de Direito. Afinal, em contato direto com a população carente, eles têm o desafio de se fazer entendíveis, tanto para os assistidos, quanto para si próprios.

No entanto, para que essa formação seja completa e alinhada com demandas sociais, é preciso que ela aborde os ramos mais sensíveis e sociais do Direito. O que se vê, por outro lado, é que cada universidade define qual abordagem dará ao Núcleo de Prática Jurídica e em quais vertentes do direito ele se aprofundará. Daí, percebe-se empiricamente que a maioria das universidades não prioriza o Direito Previdenciário.

Nesse sentido, é necessário analisar os poucos dados que existem à disposição. A título de exemplo, Breno Delfino Amaral Freitas, em dissertação de mestrado, apurou que o Núcleo de Prática Jurídica da PUC-GO, entre janeiro de 2001 e dezembro de 2023, acompanhou 13.176 processos. Dentre eles, enquanto 10.480 tratavam de Direito Civil e 1.081 de Direito Criminal, apenas 324 versavam sobre Direito Previdenciário. (FREITAS, 2024, p. 47).

Tal condição não está isolada da grade curricular das graduações em Direito. Forçoso lembrar que, somente em 2018, o Direito Previdenciário passou a constar como disciplina obrigatória dos cursos de graduação.

Portanto, este trabalho propõe a difusão do Direito Previdenciário pelos Núcleos de Prática Jurídica, considerando seu duplo impacto positivo: tanto para a sociedade assistida, quanto para a internalização de conceitos previdenciários pelos discentes. Para tanto, nos capítulos seguintes serão analisadas técnicas pedagógicas e estratégias que podem ser aplicadas aos Núcleos de Prática Jurídica, discutindo criticamente o papel desse instituto na preparação do aluno para o Exame da OAB.

## 5.3. TÉCNICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS APLICADAS AOS NPJS

A formação jurídica voltada à prática exige o rompimento com métodos tradicionais. Os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) assumem papel central na articulação entre teoria e prática, sendo ambientes ideais para o uso de metodologias ativas que desenvolvem competências técnicas, humanas e sociais, especialmente no Direito Previdenciário.

Este capítulo apresenta quatro estratégias pedagógicas aplicáveis aos NPJs: Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), Estudo de Caso, *Role Playing* e Aprendizagem por Projetos (PjBL). Tais metodologias estimulam o protagonismo discente, a tomada de decisão fundamentada e a atuação em contextos reais, alinhando o ensino jurídico às demandas sociais.

### 5.3.1. Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP)

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), segundo Munhoz (2016, p. 134), pode ser empregada para o desenvolvimento simultâneo de soluções para problemas e o seguimento de estratégias pré determinadas para sua resolução. Essa abordagem pedagógica capacita o aluno a desenvolver habilidades e conhecimentos que estimulam seu senso crítico, criatividade e iniciativa, posicionando-o como um solucionador de problemas.

Segundo ele, a ABP centra-se no aluno, cujo percurso de aprendizagem é construído a partir do enfrentamento de problemas complexos, sem soluções óbvias ou imediatas. A resolução desses problemas demanda investigação, coleta de informações e reflexão. Além disso, o problema deve estar relacionado a uma situação em constante mudança, semelhante à vida real, e não apresentar uma única solução, estando as possíveis respostas vinculadas ao contexto.

Munhoz (2016, p. 134) ainda destaca que essa abordagem visa levar o aluno a trabalhar com temas relevantes e contextualizados em sua futura prática profissional. e Frezatti (2018, p. 15) argumenta que esse método possibilita a aproximação do aluno com a prática.

Nesse sentido, Frezatti (2018, p. 7) afirma que o foco da ABP reside na aprendizagem ativa e centrada no aluno. Isso ocorre por meio da discussão de problemas atuais, relacionados à disciplina ou a outros contextos sociais e econômicos. Por meio dessa estratégia, o aluno adquire a capacidade de realizar pesquisas, integrando teoria e prática, e desenvolvendo habilidades e atitudes para a formulação de uma solução viável para um problema específico.

Isso porque aprender vai além de apenas prestar atenção, ler ou escutar, ou mesmo de pura repetição ou imitação, pois essas ações descrevem apenas comportamentos (BOROCHOVICIUS E TORTELLA, 2014, p. 272). Para os autores, é essencial realizar operações mentais sobre um novo conceito e integrá-lo a uma estrutura preexistente, modificando-a. Assim, a estrutura do método ABP se organiza em torno de problemas reais. Isso favorece a adaptabilidade a mudanças, a solução de problemas em situações não rotineiras, e o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo.

No contexto dos núcleos de prática jurídica, esta metodologia é amplamente utilizada, afinal tais institutos são ambientes simbióticos seguros onde a população hipossuficiente procura resolver problemas reais e é amparada por estudantes de direito que, a partir de conhecimentos teóricos, pesquisa e diálogo em sala de aula, buscam trazer soluções ao caso concreto.

Portanto, tem-se que a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) se consolida como uma metodologia pedagógica eficaz para o desenvolvimento de competências essenciais no aluno, promovendo a autonomia, o senso crítico e a capacidade de resolver problemas complexos em cenários dinâmicos e contextualizados com a realidade.

### **5.3.2. Estudo de Caso**

O estudo de caso, segundo Silva et al. (2014, p. 128), explora a realidade com um viés investigativo, configurando-se como um processo de vivência do aluno, que se envolve com a realidade investigada, interpretando-a. O caso é narrado sob o ponto de vista daquele que está envolvido com a decisão, permitindo aos estudantes acompanhar os passos de quem tomou a decisão e analisar o processo, e decidir se o analisariam sob os mesmos enfoques ou se enveredariam por outros caminhos.

Os autores destacam que o método visa desenvolver a capacidade de análise (interpretação e julgamento), síntese e planejamento de intervenção (função proativa), pois o ensino não pode se basear exclusivamente em abstrações ou considerações ideais. Portanto, o estudo de caso para fins de ensino pode ser compreendido como uma análise minuciosa e objetiva de uma situação real que necessita ser investigada e é desafiadora para os envolvidos, visando desenvolver habilidades de tomada de decisões, argumentação, resolução de problemas e trabalho em conjunto.

De acordo com Silva et al. (2021), este método é uma variante da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Contudo, para além daquela metodologia, na qual o objetivo consiste em oferecer uma solução para a população assistida, aqui o objetivo é trazer clareza do contexto jurídico, político e social ao estudante. Muitas vezes não haverá “solução” ao assistido em seu caso concreto, mas o estudo de caso permite que o estudante entenda as leis e os julgados que formataram essa realidade.

Herreid (1998), citado por SILVA et al. (2021), descreve que um bom caso deve apresentar uma narração de história, incluindo diálogos, ser curto, atual, despertar o interesse pela questão, produzir empatia com os personagens centrais, ser relevante ao leitor, provocar um conflito, forçar uma decisão, ter utilidade pedagógica e possibilitar generalizações.

Portanto, o Estudo de Caso se consolida como uma ferramenta didática eficaz para o desenvolvimento do senso crítico e da capacidade analítica. Ao expor os alunos a contextos reais, a metodologia os capacita a interpretar as circunstâncias, os fundamentos e as decisões já proferidos, preparando-os para a prática profissional com um olhar reflexivo e estratégico.

### **5.3.3. Role Playing**

O *Role Playing*, ou jogo de papéis, consiste em uma simulação estruturada em que os alunos assumem diferentes funções dentro de um cenário fictício ou baseado em casos reais, a fim de que a aprendizagem aconteça a partir de reflexões assistidas (ABEDITEHRANI, 2021, apud OGASSAVARA, 2022, p. 242-250).

Na docência da matéria previdenciária, os alunos poderão assumir o papel de advogado, servidor do INSS, magistrado, entre outros. Essa técnica promove a imersão em situações-problema, possibilitando o

desenvolvimento de competências como a argumentação jurídica, a escuta ativa, empatia e oralidade.

Além disso, essa técnica permite que o docente identifique lacunas no aprendizado e reforce pontos chave do processo previdenciário, como a análise da qualidade de segurado, o cálculo da carência e a elaboração de petições fundamentadas e estratégicas.

Nos Núcleos de Prática Jurídica de matéria previdenciária, o *Role Playing* pode ser utilizado para encenar audiências de instrução em casos que exijam a comprovação de atividade rural para benefícios rurais; ou que demandem a comprovação de união estável para a concessão de pensão por morte. Nesses casos, os alunos podem assumir os papéis de advogado, segurado, dependente, magistrado ou procurador do INSS.

Também é possível utilizar esta metodologia para treinar atendimentos, de modo que alunos troquem os papéis de advogado e cliente para desenvolver escuta ativa, empatia, coleta de informações, além de treinar como transmitir orientações de forma clara e assertiva.

Ao representar essas situações, além de permitir aos estudantes experimentarem diferentes papéis e refletir sobre os aspectos técnicos e humanos envolvidos na prática jurídica, os discentes não apenas consolidam o conteúdo teórico, mas também desenvolvem a familiarização (GOSTELOW & GISHEN, 2017, apud OGASSAVARA, 2022, p. 242-250) e a sensibilidade necessária à prática com o público-alvo do Direito Previdenciário, frequentemente em situação vulnerável.

#### **5.3.4. Aprendizagem por Projetos (Project-Based Learning – PjBL)**

A Aprendizagem por Projetos (PjBL) é uma abordagem centrada no desenvolvimento de projetos práticos a partir de problemas complexos e reais, que exigem a pesquisa, a organização do conhecimento e a aplicação de soluções colaborativas, ao contrário do *Role Playing* que consiste em apenas uma simulação.

Em relatos de experiência no ensino jurídico, Silva & Madruga (2023) apontam que o uso da aprendizagem por projetos fortalece a confiança acadêmica para a resolução de casos reais pelos estudantes.

Segundo Azevedo (2025), a aprendizagem baseada em projetos “transforma o ato de estudar que antes era solitário e individual, numa vivência em grupo com cooperação, partilha, pesquisa, debate, mudança de

ideia e construção de conhecimentos e habilidades úteis para a vida e para a comunidade” — todas fundamentais na atuação prática previdenciária.

A PjBL pode ser aplicada, por exemplo, com a proposição de:

- Campanhas de orientação previdenciária em comunidades carentes, escolas ou centros de saúde;
- Criação de cartilhas acessíveis sobre benefícios previdenciários, especialmente no contexto atual de muitas dúvidas da comunidade após a Reforma da Previdência ocorrida em 2019.
- Projetos de extensão jurídica, como mutirões de atendimento supervisionado aos segurados, com elaboração simultânea de análises do tempo de contribuição e instruções de acesso ao Meu INSS para realização de requerimentos administrativos, por exemplo.

Nos NPJs, o PjBL pode ser implementado por meio de grupos que desenvolvam projetos jurídicos concretos, tais como a elaboração de cartilhas informativas para a população ou a organização de mutirões de atendimento previdenciário em comunidades carentes.

Enquanto o *Role Playing* permite vivência simulada da prática, o PjBL oferece imersão em problemas reais. A combinação dessas estratégias torna o processo formativo mais dinâmico e eficaz, capacitando o futuro profissional para atuar com responsabilidade, criticidade e preparo diante dos desafios concretos da advocacia previdenciária.

Esses projetos possibilitam que o aluno vivencie o Direito Previdenciário como instrumento de cidadania, além de desenvolver habilidades de planejamento, trabalho em equipe, pesquisa aplicada e responsabilidade social e profissional.

Assim, analisadas essas técnicas pedagógicas, o próximo capítulo analisará criticamente de que forma os Núcleos de Prática Jurídica são úteis na resolução de questões da OAB.

## 5.4. O ENSINO PRÁTICO NO NPJ E A PROVA DA OAB: UMA ANÁLISE CRÍTICA DA FORMAÇÃO EM DIREITO PREVIDENCIÁRIO

O Direito Previdenciário é um dos ramos mais sensíveis do ordenamento jurídico brasileiro, pois está diretamente relacionado à dignidade da pessoa humana. Apesar disso, é comum observar que muitas instituições de ensino superior ainda negligenciam sua importância dentro dos Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), refletindo diretamente na formação dos acadêmicos e no preparo para o Exame da OAB.

O processo de formação do bacharel em Direito tem sido objeto de discussões recorrentes, especialmente quando se analisa a necessidade de alinhar os conhecimentos teóricos aos desafios da prática profissional. Os Núcleos de Prática Jurídica (NPJ), instituídos nas faculdades como instrumento obrigatório de estágio supervisionado, assumem um papel central nesse processo.

No campo do Direito Previdenciário, os NPJs atuam como espaço formativo e ao mesmo tempo como meio de efetivação de direitos sociais junto à população vulnerável. Mas a dúvida que persiste é: será que essa experiência prática é suficiente para preparar o aluno para o Exame da OAB, especialmente na disciplina de Direito Previdenciário?

Este capítulo propõe uma análise crítica da formação proporcionada pelo NPJ à luz das questões cobradas nos Exames de Ordem, examinando a aderência entre o conteúdo vivenciado na prática e o perfil das cobranças teóricas presentes nas provas objetivas.

Para responder à indagação proposta, foram analisadas 13 questões de Direito Previdenciário dos Exames da OAB, entre os Exames 38 e 43. Essas questões demonstram um alinhamento direto com a rotina dos NPJs, abordando casos de pensão por morte, aposentadoria, auxílio por incapacidade, acréscimo de 25% ao benefício, categoria de segurado, além de uma costumeira interdisciplinaridade com o Direito do Trabalho.

O próprio modelo de questões contido nos exames da OAB vislumbra a técnica do *Role Playing*. A maioria das questões pede ao candidato que se imagine como o advogado ou a advogada daquele caso concreto.

A análise realizada permite concluir que o NPJ é um espaço fundamental de consolidação da prática jurídica e aproximação com a realidade social. Para Silveira e Sanches “confere ao Núcleo a importante função de sensibilizá-los para as desigualdades sociais com que se depara cotidianamente o profissional do Direito”.

Os NPJs têm papel importante na formação do estudante: possibilitam contato com a realidade social, desenvolvem habilidades práticas e criam familiaridade com o exercício da advocacia. Porém, essa experiência, embora valiosa, não é suficiente para garantir um bom desempenho na prova da OAB.

O Exame exige conhecimento técnico e teórico detalhado. Muitas questões cobram conteúdos pontuais, como datas de vigência, requisitos específicos para concessão de benefícios e distinções entre normas. Esse tipo de conhecimento não costuma ser trabalhado em atendimentos práticos.

O NPJ deve ser entendido como um complemento, um espaço de aplicação e reforço da teoria, mas não substitui o ensino sistemático em sala de aula. O acompanhamento pedagógico estruturado, com base em metodologias ativas e com professores capacitados, é essencial para que o aluno compreenda a lógica das normas e esteja apto a interpretar e resolver questões complexas.

Não se pode desconsiderar também que em muitas faculdades a experiência prática dentro dos NPJs muitas vezes se limita a demandas repetitivas e menos complexas. É notório que questões de alta complexidade envolvendo benefícios por incapacidade, aposentadorias especiais ou revisões de cálculos são raramente oportunizadas para análise dos estudantes, o que limita sua capacidade de desenvolver raciocínio crítico previdenciário. Tal constatação reforça o esvaziamento da disciplina dentro do espaço da prática supervisionada.

O NPJ só se efetivará como espaço capaz de permitir que o discente experimente e reflita sobre a dinâmica das relações jurídicas e desenvolva senso crítico sobre a atuação profissional, atuando como ponte entre a teoria e os problemas reais da sociedade, se abdicar dessa abordagem simplista.

Contudo, como diz Silveira e Sanches “se no NPJ o aluno copia o modelo, na Segunda fase do Exame da Ordem, não saberá elaborar nova peça”.

Portanto, a formação completa exige o equilíbrio entre o 'saber fazer' e o 'saber pensar', potencializando o papel do NPJ como meio de formação crítica e técnica do futuro advogado.

Mesmo reconhecendo o papel formativo dos NPJs na vivência prática do Direito Previdenciário, é imprescindível observar que essa formação está limitada se o ensino docente não for pautado por referencial pedagógico sólido. Para TIROLI e SANTOS (2024, p. 02) “a falta de formação didático-pedagógica dos professores para o trabalho docente é uma das facetas da crise crônica que atinge o ensino jurídico”. Essa realidade evidencia que, sem capacitação pedagógica, o corpo docente pode reproduzir práticas técnicas sem promover reflexão crítica, comprometendo a preparação dos estudantes para as exigências da prova da OAB.

Por isso, um dos principais aspectos a ser considerado é o papel do professor-orientador no NPJ. A atuação docente em ambientes jurídicos deve ir além da supervisão técnica, exigindo planejamento pedagógico, domínio metodológico e habilidade de mediação entre saberes práticos e teóricos. Essa constatação reforça a ideia de que o NPJ, apesar de seu potencial formativo, não pode ser isolado da estrutura curricular nem ser visto como única via de aprendizagem significativa. O acompanhamento crítico das atividades, com intencionalidade pedagógica, é indispensável para transformar a experiência em conhecimento consolidado.

Ademais, deve-se considerar que o Exame da Ordem não apenas cobra conteúdos doutrinários e normativos, mas também exige competências analíticas e argumentativas. Nesse sentido, o uso de metodologias ativas no ambiente dos NPJs, como a aprendizagem baseada em problemas (PBL), o estudo de casos reais e o *role playing*, pode proporcionar ao discente experiências mais próximas do que é exigido em termos de raciocínio jurídico na OAB. Essas metodologias favorecem a internalização de princípios jurídicos e o desenvolvimento da autonomia na resolução de conflitos, indo além da mera reprodução de fórmulas processuais.

Diante do exposto, propõe-se que as atividades do NPJ sejam integradas com disciplinas teóricas e seminários interdisciplinares, de forma a reforçar os pilares técnicos exigidos pelas bancas examinadoras da OAB.

A gamificação, o estudo de casos jurisprudenciais e o uso de metodologias ativas como a sala de aula invertida são exemplos de estratégias que podem reforçar o conteúdo teórico sem perder o caráter dinâmico e vivencial tão valorizado nas práticas dos NPJs.

Frente a isso, propõe-se o fortalecimento do ensino do Direito Previdenciário nos NPJs por meio da formalização de convênios com órgãos previdenciários, inclusão de casos simulados mais robustos, incentivo ao uso de sistemas como o MEU INSS e a capacitação contínua dos docentes orientadores com foco em metodologias ativas.

## 5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada ao longo deste trabalho evidenciou que os Núcleos de Prática Jurídica (NPJs) exercem papel fundamental tanto na formação prática do estudante de Direito quanto na promoção do acesso à justiça. Como espaços de aprendizagem ativa e de atuação social, os NPJs permitem a vivência de situações jurídicas reais, favorecendo o desenvolvimento de competências técnicas e humanas essenciais à atuação profissional.

No campo do Direito Previdenciário, observou-se que, embora o NPJ ofereça oportunidades valiosas de contato com a prática, sua atuação ainda é limitada por fatores como a escassez de casos complexos, a pouca inserção da disciplina na dinâmica do núcleo e a ausência de planejamento pedagógico orientado por metodologias ativas. Tais limitações impactam diretamente a preparação dos discentes para o Exame da OAB, que exige domínio técnico e teórico aprofundado.

A partir da análise de questões da OAB e das estratégias pedagógicas discutidas, conclui-se que os NPJs, embora essenciais, não substituem o ensino sistemático em sala de aula. Sua função é complementar: eles reforçam a compreensão dos conteúdos aprendidos, promovem familiaridade com a prática previdenciária e estimulam a reflexão crítica. Contudo, o êxito dessa formação depende de uma integração efetiva entre teoria e prática, mediada por docentes capacitados e comprometidos com a intencionalidade pedagógica do ensino jurídico.

Por fim, destaca-se a necessidade de fortalecimento do Direito Previdenciário nos NPJs por meio da ampliação de parcerias institucionais, uso de metodologias ativas e formação continuada dos orientadores. Apenas com essa articulação entre ação prática e reflexão crítica será possível consolidar uma formação jurídica completa, comprometida com a qualidade profissional e com a efetivação dos direitos sociais.

## 5.6. REFERÊNCIAS

ASSIS, Wilson Pereira de; DIAS, Bruno Smolarek. Núcleos de Prática e Assistência Jurídica (NPAJ) de Instituições de Ensino Superior (IES): instrumento de cidadania e acesso à justiça. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 7, n. 11, p. 107194–107210, 2021. Disponível em:

<https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39999>. Acesso em 01/08/2025.

AZEVEDO, Aurisélia Rocha et al. **Aprendizagem baseada em projetos e os desafios do século XXI**. Sete Editora, pág. 2321–2329, 2025. Disponível em: <https://sevenpublicacoes.com.br/editora/article/view/6352>. Acesso em: 20 jul. 2025.

BOROCHOVICIUS, Eli; TORTELLA, Jussara Cristina Barboza. **Aprendizagem Baseada em Problemas: um método de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 83, p. 263-294, abr./jun. 2014 (p. 272), Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v22n83/v22n83a02.pdf> Acesso em: 26 jul. 2025.

FREITAS, Breno Delfino Amaral. **O núcleo de prática jurídica da PUC Goiás como instrumento de desenvolvimento social e acesso à justiça**. 2024. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Planejamento Territorial) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Escola de Direito, Negócios e Comunicação, Goiânia, 2024. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/5113>. Acesso em: 01 jul. 2025.

FREZATTI, Fábio. **Aprendizagem Baseada em Problemas**. Rio de Janeiro: Atlas, 2018. E-book. p.iv. ISBN 9788597018042. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788597018042/>. Acesso em: 28 jul. 2025, p. 7.

MEDEIROS JUNIOR, Diekson Neves; CURVO, Adelaine Costa. **A função social dos Núcleos de Práticas Jurídicas das faculdades de Direito, frente ao déficit de Defensorias Públicas no Estado de Goiás**. Direito em Revista, v. 7, jan./dez. 2022. ISSN 2178-0390.

MUNHOZ, Antonio S. **ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas: ferramenta de apoio ao docente no processo de ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: A Educação - Cengage Learning Brasil, 2016. E-book. p.Capa. ISBN 9788522124091. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/reader/books/9788522124091/>. Acesso em: 26 jul. 2025, p. 134.

OGASSAVARA, Dante et al. **Role playing e suas possibilidades no contexto educacional**. Rev. psicopedag. São Paulo, v. 39, n. 119, p. 242-250, ago. 2022. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-84862022000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862022000200009&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 20 jul. 2025.

SILVA, Georgia Fabiana da; YOSHITAKE, Mariano; FRANÇA, Suely Moraes de; VASCONCELOS, Yumara Lúcia. **Método de estudo de caso como estratégia construtivista de ensino: proposta de aplicação nos cursos de Administração e Contabilidade de Custos**. Rev. FAE, Curitiba, v. 17, n. 1, p. 126 - 143, jan./jun. 2014, p. 128.

SILVA, Karolayne Andrade da; SANTOS, Dhésica Ruani Moura dos; BARBOSA, Matheus Alves; SILVA, Ronaldo Dionísio da. **Estudo de caso como estratégia didática para o ensino de cinética química nas aulas do**

**ensino médio.** 2021. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO\\_EV150\\_MD1\\_SA116\\_ID1327\\_30092021224130.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA116_ID1327_30092021224130.pdf) Acesso em: 26 jul. 2025.

SILVA, Marcela Simões; MADRUGA, Marina Nogueira. A prática docente jurídica através da utilização de metodologias ativas: relato de experiência. Revista REMICI, v. 2, n. 11, 2023. Disponível em < <https://remici.com.br/index.php/revista/article/view/278>>. acesso em 20 jul. 2025.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini Sanche. Núcleo de Prática Jurídica: necessidade, implementação e diferencial qualitativo. Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, Fortaleza, v. 18, n. 2, p. 629-657, mai./ago. 2013.

TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 50, e265392, 2024. Disponível em: [https://www.redalyc.org/journal/298/29878703011/29878703011.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.redalyc.org/journal/298/29878703011/29878703011.pdf?utm_source=chatgpt.com). Acesso em: 28 jul. 2025.

VERCELLI, Lígia de Carvalho Abões. Espaço educativo não formal: o Núcleo de Prática Jurídica em pauta. **Revista da Faculdade de Educação (Universidade do Estado de Mato Grosso)**, v. 21, n. 1, p. 67-82, jan./jun. 2014.

## 6. LINGUAGEM JURÍDICA - O IMPACTO DO JURIDQUÊS NO BEM-ESTAR SOCIAL BRASILEIRO: BARREIRAS E PERSPECTIVAS PARA UMA COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL

Cleucyvania Nogueira<sup>[20]</sup>

Cristiano Moreno<sup>[21]</sup>

Eda Maria da S. A. M. Leite<sup>[22]</sup>

Flávia de Oliveira Rocha<sup>[23]</sup>

Lara Mônica da Silva<sup>[24]</sup>

Natanael Gonçalves da Costa<sup>[25]</sup>

Orientador: prof. José Osório do Nascimento Neto<sup>[26]</sup>

**Resumo:** O presente artigo analisa criticamente o impacto do uso do *juridiquês* — linguagem técnica, rebuscada e excludente — como uma barreira concreta ao acesso à justiça no Brasil. A partir de uma abordagem histórica, social e institucional, evidencia-se como a complexidade da linguagem jurídica compromete direitos fundamentais, gera exclusão social e afasta o cidadão do sistema de justiça. Além de denunciar as consequências negativas dessa prática, a obra propõe soluções efetivas para uma comunicação mais clara e inclusiva, destacando iniciativas como o Pacto pela Linguagem Simples. O objetivo é fomentar uma cultura jurídica acessível, capaz de promover a cidadania e o bem-estar social por meio da linguagem.

**Palavras-chave:** Juridiquês; Linguagem jurídica; Acesso à justiça; Exclusão social; Cidadania.

## 6.1. INTRODUÇÃO

A linguagem jurídica, frequentemente denominada *juridiquês*, é marcada por construções gramaticais complexas, uso excessivo de termos técnicos, expressões em latim e um estilo altamente formalista. Esse modelo linguístico, herdado do Direito romano e mantido ao longo dos séculos por tradição e conservadorismo acadêmico, acaba por excluir o cidadão comum da compreensão do discurso jurídico. Embora inicialmente criado para garantir precisão, o *juridiquês* tornou-se, muitas vezes, um código inacessível e, em certos contextos, um instrumento de poder.

Essa forma de linguagem é muitas vezes compreendida apenas por profissionais do Direito e perpetuada por uma cultura jurídica conservadora. O *juridiquês* atua como um filtro de acesso ao conhecimento jurídico, contribuindo para a criação de um ambiente de exclusão. A incompreensão da linguagem jurídica pela população representa um problema grave, que vai além da dificuldade comunicativa: trata-se de uma barreira estrutural ao exercício pleno da cidadania. O *juridiquês*, além de técnico, utiliza estrutura rígida, vocabulário arcaico e carece de clareza, tornando o discurso jurídico um código difícil de ser compreendido pela maioria da população.

A relevância social do tema é evidente diante das consequências negativas dessa linguagem inacessível. Além de comprometer o direito constitucional de acesso à justiça e à informação, o *juridiquês* contribui para a exclusão social, o descrédito nas instituições e a perda de direitos essenciais, como benefícios previdenciários e trabalhistas. É urgente que o Direito retome seu papel de ferramenta de inclusão e proteção social, por meio de uma comunicação clara, ética e acessível a todos os brasileiros.

O presente artigo tem como proposta central analisar o impacto do *juridiquês* sobre o bem-estar social, destacando suas raízes históricas, suas implicações práticas e os obstáculos que impõe ao acesso à justiça. Ao mesmo tempo, são apresentadas iniciativas relevantes — como o Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples — que buscam reformular a comunicação jurídica, tornando-a mais compreensível, transparente e

democrática. Essa iniciativa representa um marco na busca por uma comunicação mais transparente entre o Poder Judiciário e a sociedade

Ao longo da análise, propõe-se uma reflexão crítica sobre o papel de operadores do Direito, instituições jurídicas e educacionais na construção de uma linguagem jurídica mais acessível. Com isso, o artigo aponta caminhos concretos para tornar o discurso jurídico mais democrático e inclusivo. Acredita-se que tornar o discurso jurídico mais claro é uma exigência não apenas funcional, mas ética e constitucional, pois somente com informação acessível o cidadão poderá exercer plenamente sua cidadania e confiar no sistema de justiça.

## 6.2. O JURIDQUÊS COMO BARREIRA DE COMUNICAÇÃO

### 6.2.1. Conceito e Características

Entender a linguagem jurídica e seus jargões é algo bastante difícil para aqueles que não possuem formação em direito. Ao longo dos anos, os operadores do direito não acompanharam a evolução educacional da sociedade brasileira. Como habitual na vida dos operadores do direito, o tecnicismo, o excesso de formalismo exacerbado da linguagem jurídica, tornou-se incompreensível aos olhos da sociedade.

Nesse contexto, chamamos de “juridiquês”, o uso excessivo e rebuscado de formalismo da linguagem jurídica e do latinismo, que para Mariana Belém (2013, p. 316) “não é linguagem técnica, mas, sim, um desvio da linguagem jurídica”.

Para Makowski, Martelli, Moreira e Stumpf (2011, p. 143):

*são termos usados entre os profissionais do Direito e classificados como exagero de jargões, uso de gírias ou até uma forma rebuscada de se apresentar. São usados como adornos, enfeites para embelezar as expressões usadas no processo, mais precisamente denominados como arcaísmos.*

Suas principais características são o uso de jargão técnico, arcaísmos, latinismos, frases longas e prolixas e o formalismo excessivo. Para Torres (2018, p. 14) os operadores do direito utilizam o “juridiquês” com o “intuito de enriquecer ou “embelezar” o texto jurídico, mas se torna um problema quando ele é utilizado exageradamente e de forma inadequada.”

### 6.2.2. Origem Histórica e Manutenção da Linguagem Técnica no Direito

As raízes do juridiquês são profundas e remontam a influências históricas significativas. A base do sistema jurídico brasileiro no Direito Romano, com seu vocabulário técnico em latim e sua estrutura formal, representa um pilar fundamental. A tradição jurídica lusitana, especialmente através das Ordenações do Reino (Afonsinas, Manuelinas, Filipinas), perpetuou um estilo formal e, por vezes, arcaico, que marcou a linguagem jurídica no Brasil Colônia e Império.

Apesar de todo o contexto histórico, para Leite (2017) “poucas coisas mudaram nesse âmbito. Pois ainda há a forte influência de arcaísmos jurídicos peculiares de uma sociedade individualista, liberal e agrária.”

Nesse contexto, podemos entender o porquê da manutenção dessa linguagem técnica complexa ao longo do tempo, podendo ser atribuída a diversos fatores como:

**Busca pela Precisão** - o argumento recorrente de que o jargão garante a precisão e evita ambiguidades, sendo crucial para a segurança jurídica, embora seja um ponto que merece análise crítica quanto aos seus reais efeitos comunicacionais; **Tradição e Conservadorismo** - o Direito, como campo tradicional, tende a valorizar formas consagradas, resistindo a mudanças linguísticas que poderiam simplificar a comunicação; **Distinção e Poder** - o domínio do juridiquês funciona como um marcador de pertencimento ao grupo profissional e um símbolo de autoridade intelectual, podendo ser utilizado, consciente ou inconscientemente, para estabelecer uma relação de poder com o interlocutor leigo; e **Formação Acadêmica** - as faculdades de Direito historicamente reproduzem e valorizam esse modelo linguístico, ensinando os estudantes a redigir e a se comunicar dentro desses padrões formais e técnicos. O mimetismo, onde novos profissionais espelham o estilo dos mais experientes, também contribui para essa perpetuação.

### 6.2.3. Exemplos Práticos de Expressões Jurídicas Incompreensíveis

A teoria se materializa em exemplos concretos encontrados diariamente em documentos jurídicos. Expressões como *denunciação da lide*, *embargos de declaração com efeitos infringentes* ou *trânsito em julgado* representam conceitos técnicos específicos que, sem explicação, são indecifráveis para o público externo. O uso de latinismos como *fumus boni iuris* (aparência do bom direito) e *periculum in mora* (perigo na

demora), embora consagrados, poderiam ser substituídos por equivalentes em português sem prejuízo do rigor técnico.

Além do vocabulário, a própria estrutura frasal contribui para a incompreensibilidade. Considere-se um trecho hipotético, mas comum:

*Considerando que, da análise percuciente dos autos ora em apreço, deduz-se, de forma insofismável, que o pleito autoral, em que pese os argumentos expendidos na peça exordial, não logrou êxito em demonstrar cabalmente o direito invocado, sendo, portanto, de mister o indeferimento da medida requestada. Uma versão simplificada – Após analisar o processo, verifica-se que o autor não provou seu direito. Por isso, o pedido deve ser negado. – demonstra como a clareza pode ser alcançada sem sacrificar o conteúdo essencial.*

#### **6.2.4. Consequências do Uso Excessivo de Linguagem Técnica**

Para Mariana Belém (2013 p. 317), as consequências são negativas trazendo um retrocesso ao desenvolvimento da linguagem jurídica:

*Percebe-se, então, a influência negativa do arcaísmo vocabular jurídico nas relações sociais de hoje, pois essa linguagem, fechada e particular, afasta o cidadão do entendimento acerca das normas jurídicas. A permanência desse linguajar propõe-se apenas a manter, dentre outras vaidades, uma posição de superioridade de alguns juristas e operadores do Direito perante a sociedade, o que, na atualidade, demonstra um retrocesso ao desenvolvimento da linguagem jurídica.*

O hermetismo da linguagem jurídica não é isento de consequências, muitas delas prejudiciais ao próprio sistema de justiça e à sociedade a que ele serve, como:

**Barreira ao Acesso à Justiça** - a principal consequência é a dificuldade ou impossibilidade de o cidadão comum compreender seus direitos, deveres, o andamento de seus processos e o teor das decisões que o afetam. Isso representa uma violação do direito fundamental de acesso à

justiça e à informação; **Alienação e Exclusão** - o juridiquês cria um abismo entre o mundo jurídico e a sociedade, gerando desconfiança, sensação de impotência e exclusão, especialmente para os grupos mais vulneráveis que não possuem capital cultural para decifrar esse código; **Ineficiência e Morosidade** - textos obscuros podem gerar dúvidas até mesmo entre os profissionais, levando a pedidos de esclarecimento (como embargos de declaração), recursos desnecessários e, conseqüentemente, ao aumento do tempo e do custo dos processos; **Falta de Transparência** - a linguagem complexa dificulta o controle social sobre os atos do Poder Judiciário e de outros operadores do Direito, fragilizando a transparência necessária em um Estado Democrático de Direito; e **Prejuízo à Imagem Institucional** - Contribui para a percepção pública de um Judiciário e de uma advocacia distantes, elitistas e inacessíveis, minando a confiança nas instituições.

### 6.3. O JURIDQUÊS X ACESSO À JUSTIÇA E O COMPROMETIMENTO DO BEM-ESTAR SOCIAL

O Juridiquês ou Linguagem Jurídica como Barreira para o Acesso à Justiça e por ser um tema moderno, se justifica por sua relevância para o direito e a cidadania, pois interfere diretamente no acesso à justiça, ainda que o tema esteja presente desde os tempos do Brasil Colonial.

A linguagem jurídica é fundamental para o acesso ao direito, pois é dela que os direitos e deveres são definidos e passados à população. Juridiquês ou linguagem jurídica é um idioma que pode representar um empecilho para o acesso à justiça, principalmente para aqueles sem formação jurídica. A linguagem técnica e complicada pode causar confusão e tornar mais difícil entender direitos e obrigações, resultando em exclusão social. O jargão jurídico vem impedindo e comprometendo o entendimento e o diálogo com os cidadãos comuns, e atuando como uma barreira ao acesso à justiça. De acordo com o já citado Michel Foucault, os discursos criados na sociedade são baseados no poder e, portanto, segundo o artigo científico de Rodrigo Rios Faria de Oliveira (2019), “A complexidade do formalismo da linguagem jurídica frente a precariedade da compreensão na sociedade Brasileira”, esse poder está diretamente relacionado à arte de entender, de modo que no uso da linguagem jurídica nos deparamos com uma forma inacessível às massas por não poder ser interpretada. Pois sabemos que este desnivelamento não é de todos, ou seja, nem todos possuem a arte de compreender uma linguagem mais rebuscada, muitas vezes referenciadas em latim. Esse poder de interpretação, se assim podemos chamar, é como um segredo que precisa ser desvendado, porque a linguagem aqui que estamos falando é de linguagem jurídica tampada por um mistério explicativo, algo não visível a um simples leitor e, portanto, inacessível a uma grande parcela da sociedade (OLIVEIRA, 2019, p, 5).

Desta forma, é importante frisar que o direito e o acesso à justiça, assim como a acessibilidade linguística não podem ser um instrumento de segregação social, sendo que os cidadãos ao não compreenderem as normas

do direito, acabam por não confiarem nas instituições públicas, por acreditarem que tais direitos não se aplicam a si mesmos, o que revela, novamente, a criação de um discurso voltado ao poder, e como esse linguajar rebuscado é um obstáculo na concretização do acesso à justiça. Segundo Michel Foucault: “A ordem do discurso não é simplesmente aquilo que só traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.” (FOUCAULT, 1996, p.10). Tal discurso não é apenas uma reflexão passiva das lutas sociais ou da dominação, mas também um elemento ativo na construção de poder.

Diante disso, Oliveira diz: mais recentemente, a doutrina passou a levar em consideração a necessidade de mudança dessa linguagem tradicional para que a justiça seja melhor compreendida e acessada por todos, desmontando a perniciosidade dos profissionais do direito rebuscados (OLIVEIRA, 2019, p, 7).

Segundo o Ministro Luís Roberto Barroso, “a linguagem jurídica é um código que precisa ser decifrado para que se possa entender o direito” (Barroso, 2013, p, 12). No entanto, Muitas vezes, esse código não é acessível à população em geral, o que pode levar a problemas de compreensão e interpretação dos direitos e deveres.

Grande exemplo disso é o Código Civil Brasileiro, que é um dos principais diplomas legais do país. Contudo, com sua linguagem complexa e técnica pode ser um obstáculo para que os cidadãos comuns entendam seus direitos e deveres. Assim como diz Celso Antônio Bandeira de Mello, “a linguagem jurídica deve ser clara e acessível, para que os cidadãos possam entender seus direitos e deveres” (Mello, 2015, p 25).

### **6.3.1. Exclusão Social e Desigualdade**

A falta de entendimento da linguagem jurídica pode gerar consequências negativas, como a **perda de direitos**, a **violação de deveres** e a **injustiça**, além de ser um grande obstáculo para o acesso ao judiciário, especialmente para aqueles que não têm recursos financeiros para contratar um advogado. Neste sentido, é fundamental que a linguagem jurídica seja clara e acessível, para que os cidadãos possam entender seus direitos e deveres. Como afirma Eros Roberto Grau, “a linguagem jurídica deve ser

um instrumento de comunicação, e não um obstáculo para o acesso à justiça” (Grau, 2017, p, 30).

O emprego do jargão jurídico pode resultar em exclusão social e desigualdade, já que aqueles que não têm acesso à formação jurídica podem ser afetados. Isso pode resultar em uma ausência de representação e salvaguarda dos direitos, particularmente impactando as populações mais frágeis, tais como os menos favorecidos, os idosos e as minorias. De acordo com o STJ, na luta contra o juridiquês e a favor de uma comunicação mais eficiente com a sociedade: ”Se o idioma oficial do Brasil é o português, a língua predominante na Justiça, ao longo dos tempos, tem sido o "juridiquês" – uma mistura de palavreado técnico com estilo rebuscado e doses abundantes de termos em latim, muito ao gosto dos profissionais do direito, mas de difícil compreensão para o público leigo”. (STJ, Publicado em: 24/03/2024 07:00).

### 6.3.2. Consequências Negativas

**Os efeitos adversos do uso do juridiquês incluem:** Complicações no acesso à justiça; Incompreensão dos direitos e obrigações; Inclusão social e disparidade social; e Danos aos grupos mais suscetíveis.

**A incompreensão da linguagem jurídica leva o cidadão a grandes perdas:** **Perda de direitos** - A incapacidade de compreender o vocabulário jurídico pode resultar na perda de direitos sociais, como o acesso à saúde e à educação; **Exclusão social** - A incompreensão da linguagem jurídica pode resultar em exclusão social, uma vez que as pessoas podem se sentir incapacitadas de acessar e compreender os sistemas legais e administrativos; e **Insegurança jurídica** - A incapacidade de compreender o vocabulário jurídico pode provocar incerteza jurídica, já que as pessoas podem desconhecer seus direitos e obrigações e mesmo assim não acessá-los por falta de uma linguagem clara e compreensível.

### 6.3.3. A Importância da Linguagem Jurídica Acessível/Casos e Situações

Há diversos casos e circunstâncias onde o desconhecimento da linguagem jurídica tem provocado efeitos prejudiciais. Exemplo:

**Perda de benefícios previdenciários** - Muitos indivíduos perdem direitos previdenciários por não compreenderem os termos técnicos e

complexos empregados em procedimentos administrativos e judiciais, como “requerimento de aposentadoria” ou “cálculo de benefício”; Pacientes podem ter dificuldade de acessar benefícios previdenciários devido à falta de entendimento de termos médicos e jurídicos complexos, como “auxílio-doença ” ou “incapacidade laboral”; e Desafios no acesso à saúde - Alguns pacientes podem encontrar obstáculos para obter tratamentos médicos devido à dificuldade em compreender termos médicos e jurídicos complexos.

#### **6.3.4. Dificuldade de Acesso à Justiça**

**Negação de direitos laborais:** Em virtude da dificuldade de compreensão de conceitos jurídicos complexos, como "justa causa" ou "rescisão contratual", os trabalhadores podem ter seus direitos negados.

**Defesa de direitos:** A falta de entendimento da linguagem jurídica pode levar a dificuldades na defesa de direitos, como a falta de compreensão de termos jurídicos complexos, como “ônus da prova” ou “prescrição”.

Esses são apenas alguns exemplos de como a falta de entendimento da linguagem jurídica pode gerar diversas consequências negativas. Portanto é necessário que juristas e os operadores do direito trabalhem com fervor com o intuito de tornar a linguagem jurídica mais acessível e compreensível para a população em geral.

Para solucionar essa questão, é necessário que os juristas, Doutrinadores, e os profissionais do direito, juntamente com os órgãos públicos se empenhem em tornar a linguagem jurídica mais compreensível para o público em geral. Isso pode ser alcançado usando uma linguagem simples e clara, evitando a utilização de termos técnicos e complexos, o grande exemplo disso é o Pacto Lançado pelo CNJ.

O Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples materializa os esforços para atender à [Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026](#), especificamente no que diz respeito à adoção de uma linguagem direta e compreensível pelo público leigo, tanto nas decisões judiciais quanto nas comunicações em geral. Dispõe que o uso de vocabulário técnico não deve representar uma barreira ao entendimento das decisões judiciais. Assim, simplificar a linguagem nas decisões, sem deixar de lado a precisão técnica, passa a ser mais um dos desafios da

magistratura para ampliar o acesso à Justiça e à informação – direitos previstos na Constituição Federal de 1988 no art. 5º, XXXV, como é descrito “a lei não excluirá da apreciação do poder judiciário lesão ou ameaça a direito”. A incompreensão da linguagem jurídica pode resultar em graves consequências negativas, particularmente para os grupos mais suscetíveis. É fundamental que toda população jurídica e principalmente órgãos públicos, estejam empenhadas em tornar o vocabulário jurídico mais compreensível para o público em geral, assegurando, assim, o acesso à justiça e a salvaguarda dos direitos para todos.

### **6.3.5. Linguagem Jurídica Acessível como Instrumento de Cidadania, Redução das Desigualdades e Desenvolvimento Social**

Linguagem e Direito são elementos que caminham lado a lado desde os primórdios da humanidade. Quando pensamos no Direito como um mecanismo de organização social e exercício de poder, verificamos que há uma relação intrínseca desse com a linguagem (Lunardi, 2025), portanto não deve-se usar de modo que gera uma barreira de comunicação entre as pessoas que necessitam do acesso à justiça.

Trata-se da importância da linguagem jurídica acessível como fator essencial à efetivação da cidadania, à redução das desigualdades e ao desenvolvimento social. Por meio da análise doutrinária, jurisprudencial e normativa, especialmente das resoluções do CNJ e decisões do STF, verifica-se que a linguagem acessível transcende a mera comunicação: constitui-se como vetor de justiça social e democracia material

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 inaugurou um paradigma democrático que exige não apenas a universalização formal dos direitos, mas também sua materialização concreta. Dentro dessa moldura, o Direito não pode ser concebido como um código cifrado, compreensível apenas por especialistas. Ao contrário, o princípio da cidadania (art. 1º, II) e o direito à informação (art. 5º, XIV) impõem que o discurso jurídico seja acessível ao público leigo.

A compreensão do discurso jurídico é etapa indispensável para que o cidadão possa participar da vida pública e exercer seus direitos. Conforme Campilongo (2004), “a cidadania exige compreensão. Sem entender os próprios direitos, o cidadão é mero espectador de um sistema que deveria servi-lo”.

Nesse sentido, o CNJ editou a Resolução nº 432/2021, dispondo sobre o uso de linguagem simples no Poder Judiciário. A medida concretiza os princípios da publicidade e eficiência (art. 37, caput, CF/88).

O uso de linguagem hermética acentua desigualdades históricas ao restringir o conhecimento jurídico às elites intelectuais. A Resolução CNJ nº 347/2020 reforça a necessidade de comunicação clara nos procedimentos de mediação e conciliação.

Para Streck (2020), o uso do "juridiquês" pode funcionar como disfarce técnico de decisões políticas, o que compromete a democracia. O STF, na ADPF 347/DF, destacou que a inteligibilidade dos atos estatais, inclusive judiciais, é essencial para a dignidade da pessoa humana.

Santos (2000) defende que a linguagem deve ser instrumento de emancipação e não de dominação. Marinoni (2017) aponta a função pedagógica das decisões judiciais como pilar da segurança jurídica.

Na ADI 2135/DF, o STF reconheceu que normas obscuras comprometem a validade constitucional das leis, violando o devido processo legal substantivo.

A linguagem jurídica acessível é mais do que um mecanismo de inclusão comunicativa: trata-se de garantia fundamental e expressão da própria dignidade humana. Sua adoção pelo Judiciário, nos termos das diretrizes do CNJ e dos precedentes do STF, reflete um compromisso com a justiça social e com a democracia.

A utilização de formas linguísticas prestigiadas demonstra certa elitização no uso da linguagem por determinados grupos sociais, são essas barreiras que são objetos de discussões no intuito de melhorar a comunicação não apenas para permitir a troca de informações especializadas entre os participantes de determinado grupo, mas é também poder ser uma forma de inclusão dos sujeitos que não pertencem àquela comunidade.

De acordo com Figueiredo Neto, essa forma de exclusão por meio da linguagem constitui uma espécie de apartheid sociolinguístico, isto é, a utilização de preceitos socioeconômicos e político-ideológicos na concepção da língua, criando um antagonismo entre uma língua de exercício de poder e uma língua subalternizada" (Lunardi, 2025).

O acesso ao sistema de Justiça exige não só o fornecimento de informações ao cidadão, mas o fornecimento de informações de modo

eficaz e esclarecido" (Lunardi, 2025), O efetivo acesso à Justiça exige a utilização de uma linguagem de fácil compreensão, que respeite as capacidades e o contexto social, educacional e cultural do usuário (Lunardi, 2025).

## 6.4. CAMINHOS PARA UMA LINGUAGEM JURÍDICA ACESSÍVEL

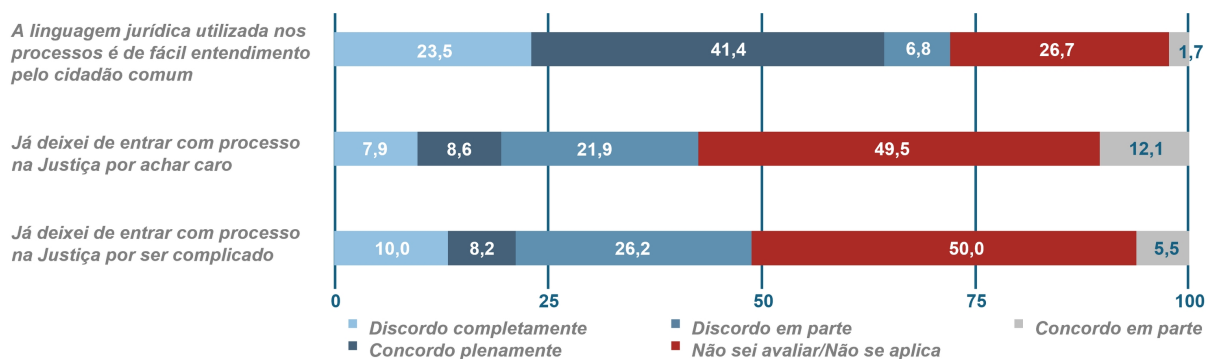
### 6.4.1. A Atuação do Conselho Nacional de Justiça na Simplificação do Juridiquês

*A partir da pesquisa Percepção de Avaliação do Poder Judiciário Brasileiro, realizada pelo Conselho Nacional de Justiça, em 2023. Dentro desta pesquisa, verificou-se que:*

“sob a ótica da acessibilidade as opiniões acerca da linguagem utilizada pelo Judiciário, como mostram os dados da Figura 10. Avaliando sobre se a linguagem jurídica utilizada nos processos é de fácil entendimento, cerca de 41,4% dos(as) respondentes apontaram discordar em parte e 23,5% discordam totalmente. Ainda, 50% dos respondentes concordaram plenamente que já deixaram de entrar na Justiça por considerarem o processo complicado” (CNJ,2023).

Com base na reflexão supramencionada pesquisa, para ilustrar a

Figura 1: Avaliação dos(as) cidadãos(ãs) em relação ao acesso à Justiça



Fonte: Conselho Nacional de Justiça

A partir disso, o CNJ (2023) criou o “Selo da Linguagem Simples” que visa reconhecer o uso da linguagem direta nas decisões judiciais e na comunicação com a sociedade. Este será concedido durante a comemoração do Dia Internacional da Linguagem Simples, no dia 13 de outubro, anualmente. Também há o incentivo ao uso de ferramentas de acessibilidade, como o serviço de tradução e interpretação em Linguagem Brasileira de Sinais (Libras) e legendas, já utilizados pelo Tribunal de Justiça de São Paulo em seu site e vídeos.

Na mesma linha, foi lançado também pelo órgão supramencionado, em dezembro de 2023, o [Pacto Nacional do Judiciário Pela Linguagem Simples](#), apresentado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), ministro Luís Roberto Barroso, durante o 17º Encontro Nacional do Poder Judiciário, em Salvador (BA). O pacto foi assinado e objetiva a adoção da linguagem direta e compreensível na produção de decisões judiciais e na comunicação geral com a população.

Desse modo, o Conselho Nacional de Justiça, publicou em agosto de 2023, a Recomendação nº 144, direcionada aos Tribunais e Conselhos, com o objetivo da utilização de uma linguagem simples, clara e acessível em todos os âmbitos e atos administrativos e judiciais. Isso representa uma inovação no sentido de pensar na sociedade com uma visão de acessibilidade e de clareza na comunicação.

Nesse sentido, cita-se o disposto pelo CNJ (2023) “O uso da linguagem técnica e a extensão dos pronunciamentos em sessões no Poder Judiciário não podem se perpetuar como obstáculo à compreensão das decisões pela sociedade”. A ideia desta Recomendação está pautada em legislações internacionais como previsto:

*“Este Pacto está pautado sob as premissas dos mais importantes instrumentos internacionais de Direitos Humanos dos quais o Brasil é parte, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto de São José da Costa Rica, a Convenção sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação Racial (Decreto n. 65.810/1969), a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância (Decreto n. 10.932/2022), as Regras de Brasília Sobre Acesso à Justiça da Pessoas em Condição de Vulnerabilidade e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ODS 16 – Paz, Justiça e Instituições Eficazes. (Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples 2023).*

Ainda de acordo com este Plano Nacional (2023) e tão importante quanto as legislações internacionais, a Constituição Federal de 1988 prevê dentre as garantias fundamentais, o acesso à justiça como descrito:

*“Além disso, a Constituição Federal de 1988 estabelece, entre os direitos e as garantias fundamentais, o acesso à justiça, à informação e à razoável duração do processo, os quais apenas podem se concretizar por meio do uso de palavras, termos e expressões compreensíveis por todas as pessoas, bem como sessões de julgamento mais céleres. Ainda, busca ampliar o uso de linguagem inclusiva, nos termos estabelecidos pela Recomendação n. 144 de 25/8/2023 e pela Resolução n. 376 de 2/3/2021”.*

Isto representa, o fito de ampliar o acesso à informação e mais ainda de melhorar a comunicação estabelecida entre o Poder Judiciário e o cidadão.

#### **6.4.2. Eixos para Concretização do Uso da Linguagem Simples na Prática Brasileira**

Para o CNJ (2023), a atuação dos tribunais será feita em cinco eixos principais, que envolvem as seguintes ações:

##### **EIXO 1 - SIMPLIFICAÇÃO DA LINGUAGEM DOS DOCUMENTOS**

- Fomento ao uso de linguagem simples e direta nos documentos judiciais, sem expressões técnicas desnecessárias;
- criação de manuais e guias para orientar cidadãos e cidadãs sobre o significado das expressões técnicas indispensáveis nos textos jurídicos”.

##### **EIXO 2 - BREVIDADE NAS COMUNICAÇÕES**

- Incentivo à utilização de versões resumidas de votos nas sessões de julgamento, sem prejuízo da juntada de versão ampliada nos processos judiciais;
- incentivo à brevidade de pronunciamentos nos eventos promovidos no Poder Judiciário, com capacitação específica para comunicações orais;
- criação de protocolos para eventos que evitem, sempre que possível, formalidades excessivas”.

##### **EIXO 3 EDUCAÇÃO, CONSCIENTIZAÇÃO E CAPACITAÇÃO**

- “• Formação inicial e continuada de magistrados (as) e servidores (as) para elaboração de textos em linguagem simples e acessível à sociedade em geral;
- promoção de campanhas de amplo alcance de conscientização sobre a importância do acesso à justiça de forma compreensível”.

##### **EIXO 4 TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

- “• Desenvolvimento de plataformas com interfaces intuitivas e informações claras;
- utilização de recursos de áudio, vídeos explicativos e traduções para facilitar a compreensão dos documentos e das informações do Poder

Judiciário”.

## **EIXO 5 ARTICULAÇÃO INTERINSTITUCIONAL E SOCIAL**

“• Fomento da colaboração da sociedade civil, das instituições governamentais ou não, e da academia, para promover a linguagem simples em documentos;

- Criação de uma rede de defesa dos direitos de acesso à justiça por meio da comunicação simples e clara;
- Compartilhamento de boas práticas e recursos de linguagem simples;
- Criação de programas de treinamento conjunto de servidores e servidoras para promoção de comunicação simples, acessível e direta;
- Estabelecimento de parcerias com universidades, veículos de comunicação ou influenciadores digitais para cooperação técnica e desenvolvimento de protocolos de simplificação da linguagem”. (CNJ, 2023. **Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples Brasília**).

### **6.4.3. Papel dos Operadores do Direito, Professores e Instituições na Humanização do Discurso Jurídico**

Na visão de Reolon (2010, pág. 185), para que ocorra “o ato comunicativo, é necessário que haja a colaboração de todas as partes envolvidas, dentro do limite e da possibilidade de cada um”. Neste contexto, é fundamental mencionar o papel dos operadores do Direito, dos professores e das Instituições Jurídicas que devem estar mais bem preparados para que a comunicação seja realmente efetiva a nível social brasileiro.

E ainda, “a linguagem, como forma de expressão do pensamento, funciona como o instrumento mediador de todas as relações sociais, em todos os níveis, que acabam tendo a função de contribuir para a diversificação e evolução da linguagem”. (REOLON, 2010).

Diante ao exposto, com a adesão ao Plano Nacional (2023), os tribunais brasileiros envolvidos assumem o compromisso de estimular magistrados e setores técnicos a adotarem práticas, como a eliminação de termos excessivamente formais e dispensáveis à compreensão do conteúdo a ser transmitido; a adoção de linguagem direta e concisa nos documentos judiciais; a explicação, sempre que possível, do impacto da decisão ou

juizamento na vida do cidadão e de utilizar versão resumida dos votos nas sessões de julgamento. Assim, observa-se que:

*“É possível otimizar a redação jurídica, com foco nas interações e implicações sintáticas e semânticas do discurso escrito, por meio do uso mais consciente e objetivo da linguagem. Por certo, a linguagem objetiva é eficiente (economiza tempo, esforço, dinheiro e recursos naturais), efetiva (os leitores normalmente compreendem melhor e mais rapidamente documentos em pode dar competitividade e ainda pode melhorar a imagem do jurista, uma vez que os clientes tendem a valorizar a objetividade quando a reconhecem” (Asprey, 2010 apud Luciane Frohlich, 2015, pág. 233).*

Com base nessas considerações, foram elaboradas recomendações, com destaque para o incentivo ao uso de vocabulário acessível para facilitar a compreensão sobre o teor de decisões, além da implementação de melhorias na comunicação entre as unidades judiciárias e os cidadãos, incluindo capacitação de servidores, magistrados, além dos advogados e professores como mediadores entre a linguagem jurídica e a população, visando a comunicação clara e simples, com o objetivo da garantia fundamental do acesso à justiça brasileira.

## 6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise apresentada, evidencia-se que o juridiquês, longe de ser apenas uma escolha estilística ou técnica, constitui uma verdadeira barreira estrutural ao exercício pleno da cidadania e ao acesso à justiça no Brasil. A linguagem jurídica excessivamente formal, hermética e historicamente enraizada em tradições conservadoras transforma o conhecimento jurídico em um território restrito, reservado aos iniciados. Essa exclusão comunicativa não apenas distancia o cidadão do Judiciário, mas mina a confiança nas instituições democráticas e compromete direitos fundamentais, sobretudo daqueles em situação de vulnerabilidade social.

Contudo, a persistência desse modelo linguístico não é inevitável. Iniciativas como o Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples demonstram que é possível transformar a forma como o Direito se comunica com a sociedade, promovendo uma linguagem mais clara, acessível e inclusiva. Ao reconhecer a linguagem como ferramenta de poder, o movimento pela simplificação do discurso jurídico assume um papel ético e constitucional, em consonância com os princípios da dignidade da pessoa humana, da publicidade e da eficiência. A adoção de práticas comunicativas mais humanas e compreensíveis é um passo essencial para garantir o pleno exercício dos direitos e fortalecer o Estado Democrático de Direito.

Mais do que uma mudança de vocabulário, estamos falando de uma mudança de mentalidade. De um sistema de justiça em que qualquer pessoa — do estudante ao aposentado, da trabalhadora doméstica ao agricultor — consiga entender claramente seus direitos e deveres sem precisar de um tradutor jurídico. Isso não é utopia; é uma escolha. Quando tornamos o Direito acessível, ampliamos horizontes, despertamos confiança, no fundo, é o que transforma sociedades. A linguagem simples não enfraquece o Direito — ela o humaniza. E quando o Direito é humano, ele é verdadeiramente justo.

Portanto, cabe aos operadores do Direito — magistrados, advogados, defensores, professores e estudantes — assumirem o compromisso de

reformular a cultura jurídica, promovendo a linguagem simples como instrumento de inclusão, cidadania e justiça social. A democratização da linguagem jurídica não é apenas uma demanda técnica, mas uma exigência de justiça. Ao tornar o Direito inteligível a todos, não apenas se cumpre um mandamento constitucional, mas se contribui para um Judiciário mais próximo, eficiente e confiável, capaz de servir verdadeiramente à sociedade que representa.

## 6.6. REFERÊNCIAS

MOREIRA, N. S.; MARTELLI, F.; MAKOWSKI, R. M.; STUMPF, A. C. Linguagem jurídica: termos técnicos e juridiquês. Unoesc & Ciência - ACSA, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 139–146, 2011. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/acsa/article/view/193>> Acesso em: 18 maio. 2025.

BELÉM, Mariana. A simplificação da linguagem jurídica como meio de aproximação do cidadão à justiça. **Revista Jurídica da Seção Judiciária de Pernambuco**, n. 6, p. 313-320, 2013. Disponível em: <<https://revista.jfpe.jus.br/index.php/RJSJPE/article/view/97>> Acesso em: 18 maio. 2025.

TORRES, Isabelle Christine Soares. Linguagem jurídica: juridiquês como barreira à compreensão e acesso à justiça. 2018. Disponível em: <<http://200-98-146-54.cloudnol.com.br/bitstream/123456789/1586/1/ARTIGO%20FINAL%20JURIDQU%C3%8AS%20PDF%20.pdf>> Acesso em: 18 maio. 2025.

LEITE, Gisele. **Breve histórico da cultura jurídica brasileira**. Florianópolis: Portal Jurídico Investidura, 2017. Disponível em: <<https://investidura.com.br/artigos/historia-do-direito/breve-historico-da-cultura-juridica-brasileira/>> Acesso em: 18 maio. 2025.

BARROSO, Luís Roberto. “**O direito constitucional e a efetividade de suas normas**”: Rio de Janeiro: Ed. Renovar, 2013. p. 12.

Mello, Celso Antônio Bandeira de. “**Curso de direito administrativo**”. São Paulo: Ed. Malheiros. (2015). p. 25.

Grau, Eros Roberto. “**A ordem econômica na Constituição de 1988**”. São Paulo. Ed. Malheiros. (2017). p. 30.

FOUCAULT, Michel. “**A ordem do discurso**”. v. 3. Ed. Loyola: São Paulo, 1996, p,10.

CNJ. Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples, Publicado 02. 08. 2024. Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/gestao-da-justica/acessibilidade-e-inclusao/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples/>>. Acesso 12. 05. 2025.

CNJ. Portaria Nº 351 de 04/12/2023. Disponível em: <<https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/5378>> . Acesso 12. 05. 2025.

Notícias STJ: STJ na luta contra o juridiquês e por uma comunicação mais eficiente com a sociedade. Publicado 24.03.2024. Disponível em: <<https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/2024/24032024-STJ-na-luta-contr-o-juridiques-e-por-uma-comunicacao-mais-eficiente-com-a-sociedade.aspx>>. Acesso 12. 05. 2025.

Instituto Nacional do Seguro Social. Disponível em: <<https://www.gov.br/inss/pt-br>> . Acesso 12. 05. 2025.

Oliveira, Rodrigo Rios Faria. Artigo “A Complexidade Do Formalismo Da Linguagem Jurídica Frente à Precariedade Da Compreensão Na Sociedade Brasileira.” Publicado: The Brazilian Journal of Development, Brazilian Journal of Development, 2019. p, 05 e 07. Disponível em: <[https://www.academia.edu/80603177/A\\_complexidade\\_do\\_formalismo\\_da\\_linguagem\\_jur%C3%ADdica\\_frente\\_%C3%A0\\_precariedade\\_da\\_compreens%C3%A3o\\_na\\_sociedade\\_Brasileirathe](https://www.academia.edu/80603177/A_complexidade_do_formalismo_da_linguagem_jur%C3%ADdica_frente_%C3%A0_precariedade_da_compreens%C3%A3o_na_sociedade_Brasileirathe)>. Acesso 12. 05. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 432, de 27 de outubro de 2021. Dispõe sobre a linguagem simples no âmbito do Poder Judiciário. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/3781>. Acesso em: 24 abr. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 347/DF. Rel. Min. Marco Aurélio. Tribunal Pleno. DJe 20 ago. 2015.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2135/DF. Rel. Min. Celso de Mello. Tribunal Pleno. DJe 27 mar. 2007.

CAMPELONGO, Celso Fernandes. Jurisdição e Democracia: o papel do Judiciário em tempos de crise. São Paulo: Malheiros, 2004.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Porto Alegre: Fabris, 1988.

LUNARDI, Fabrício; GUIMARÃES, Tomás; TORLIG, Eloisa. **Pré-Textuais** In: LUNARDI, Fabrício; GUIMARÃES, Tomás; TORLIG, Eloisa. **Acesso à Justiça - Ed. 2025**. São Paulo (SP): Editora Revista dos Tribunais. 2025. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/acesso-a-justica-ed-2025/3466238597>. Acesso em: 15 de Maio de 2025.

MARINONI, Luiz Guilherme. Precedentes Obrigatórios. São Paulo: RT, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

STRECK, Lênio Luiz. *Hermenêutica jurídica e(m) crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito*. 14. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 17 de abril de 2025.

BRASIL, 2023. **Recomendação Nº 144 de 25/08/2020**. Dispõe sobre a Estratégia Nacional do Poder Judiciário 2021-2026 e dá outras providências. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/5233> Acessado em 17 de abril de 2025.

**CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA**. no Pacto Nacional do Judiciário pela Linguagem Simples Brasília: CNJ, (2023). Disponível em: < <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2023/11/pacto-nacional-do-judiciario-pela-linguagem-simples.pdf> > Acessado em 17 de abril de 2025.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. Pesquisa sobre Percepção e Avaliação do Poder Judiciário Brasileiro. Brasília: CNJ, (2023). Disponível em: <<https://www.cnj.jus.br/pesquisas-judiciarias/pesquisa-sobre-percepcao-e-avaliacao-do-poder-judiciario-brasileiro/>> Acessado em 17 de abril de 2024.

FROHLICH, Luciane. **Redação Jurídica objetiva: O juridiquês no banco dos réus: O JURIDIQUÊS NO BANCO DOS RÉUS**. REVISTA DA ESMESC, v. 22, n. 28, p. 211-236, 2015.

REOLON, Suzana Minuzzi. **A linguagem jurídica e a comunicação entre o advogado e seu cliente na atualidade**. Direito & Justiça, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 180-191, jul./dez. 2010. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/fadir/article/download/9101/6347/0>  
Acessado em 17 de abril de 2025.

## 7. NEUROCIÊNCIA E PSICOLOGIA ATIVA: ESTRATÉGIAS PARA ENSINAR E APRENDER MELHOR

Ellen Quétsia Alves Cruz<sup>[27]</sup>

Kéllita Gontijo Andrade<sup>[28]</sup>

Nathalya Menezes Barbosa<sup>[29]</sup>

Paula Nubia De Bessa<sup>[30]</sup>

Sueide Luísa Lemes<sup>[31]</sup>

**Resumo:** Este artigo analisa como a neurociência e a psicologia ativa podem potencializar o ensino e a aprendizagem no contexto jurídico e educacional. Parte-se da premissa de que aprender é um fenômeno dinâmico, emocional e adaptativo, sendo influenciado por fatores como memória, atenção, emoções e neuroplasticidade. Apresentam-se evidências científicas que sustentam a eficácia de metodologias ativas, como aula invertida, storytelling, gamificação e aprendizagem baseada em problemas, destacando sua aplicação prática no cotidiano docente. O texto também propõe estratégias extracurriculares baseadas em técnicas como mapas mentais, revisão ativa e o método Feynman, ressaltando a importância do bem-estar físico e emocional no desempenho cognitivo. Por fim, discute-se o papel do professor na construção de uma aprendizagem significativa, integrada ao desenvolvimento de competências socioemocionais e ao pensamento crítico. A proposta interdisciplinar visa contribuir para uma educação mais eficaz, humanizada e conectada à realidade.

**Palavras-chave:** Neurociência; Psicologia ativa; Aprendizagem significativa; Metodologias ativas; Ensino jurídico.

## 7.1. INTRODUÇÃO

A complexidade do processo de ensino-aprendizagem exige, cada vez mais, abordagens que transcendam a mera transmissão de conteúdos e considerem o funcionamento integral do ser humano. A partir dos avanços da neurociência e da psicologia educacional, novas perspectivas vêm sendo incorporadas à prática docente, revelando que aprender é um fenômeno dinâmico, emocional, social e adaptativo. Este artigo propõe uma análise interdisciplinar sobre como a neurociência, a psicologia ativa e as metodologias inovadoras podem contribuir para tornar o aprendizado mais significativo e eficiente. Ao longo do texto, discutem-se os fundamentos neurobiológicos da aprendizagem, o papel das emoções e da atenção na retenção de informações, as possibilidades de atuação do professor como mediador do conhecimento e as estratégias pedagógicas que favorecem o protagonismo estudantil — tanto dentro quanto fora da sala de aula.

## 7.2. COMO O CÉREBRO APRENDE: BASES PARA UM ENSINO MAIS EFICIENTE

Compreender os mecanismos que regem o funcionamento do cérebro durante o processo de aprendizagem é uma das mais promissoras interfaces entre a neurociência e a educação. Os avanços da neurociência nas últimas décadas revelaram que aprender não é apenas acumular informações, mas sim envolver mecanismos complexos relacionados à atenção, à memória e às emoções.

Ainda que o educador não precise dominar todos os aspectos técnicos da neurociência, é fundamental que conheça os princípios básicos sobre memória, atenção, emoções e neuroplasticidade para planejar estratégias compatíveis com o funcionamento cerebral.

Este capítulo propõe uma análise dos pilares fundamentais do processo de aprendizagem, quais sejam: a memória, a atenção e as emoções. Também discute as implicações pedagógicas da neuroplasticidade, conceito que evidencia a capacidade adaptativa do cérebro e suas implicações para o ensino ao longo da vida, à luz de achados recentes das neurociências e da psicologia cognitiva.

### 7.2.1. Memória, Atenção e Emoções: Três Pilares do Aprendizado

#### 7.2.1.1. *A Importância Da Memória De Longo Prazo*

A formação das memórias é um processo complexo e exige cada vez mais estudos. Contudo, sabe-se que existem mecanismos básicos e fundamentais para sua formação, chamados de “estágio espontâneo”. Esse estágio compreende desde a seleção inicial, a consolidação até a recordação e algumas vezes a mudança ou a perda de memória, o esquecimento (CARTER et al, 2009).

Nesse viés, Carter et al (2009) afirma que o cérebro tem mecanismos próprios para o armazenamento de informações que poderão ser úteis no futuro e “passar em branco” informações desnecessárias. Nesse processo,

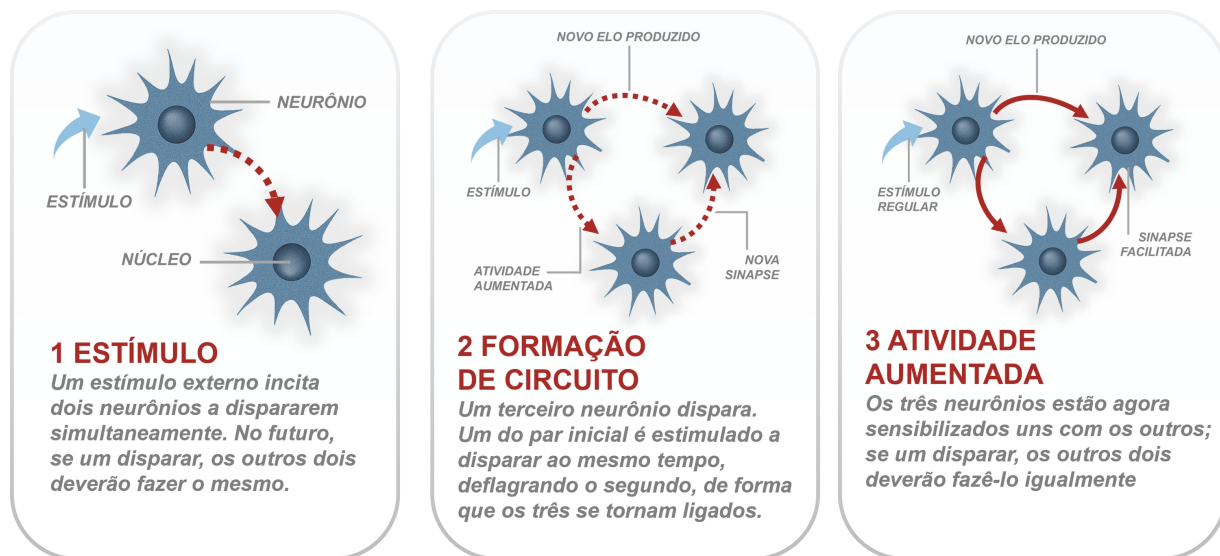
pode acontecer que informações importantes sejam negligenciadas, enquanto conteúdos irrelevantes acabem sendo armazenados.

Na consolidação, as experiências são selecionadas para a memorização a partir de memórias já existentes e retidas por um período apropriado. Há possibilidade de a informação ser mal classificada e ocorrer falhas na consolidação (CARTER et al, 2009).

A construção das memórias ocorre através de uma rede de neurônios, distribuída por diversas regiões do cérebro, e por esta razão, quando uma área cerebral é danificada, pode haver perda parcial das lembranças, mas não necessariamente de todas.

A figura 2, ilustra de forma simplificada, como a rede neural atua no processo de formação das memórias:

Figura 2: Resumo da Formação da Rede Neural na Construção da Memória



Fonte: CARTER et al, 2009 p. 174.

Segundo a Neurociência, as emoções, os estados de ânimo e o nível de alerta ou atenção são os principais moduladores da memória, influenciando diretamente as etapas de aquisição, retenção e evocação das informações.

Nesse contexto, o neurocientista Ivan Izquierdo, reconhecido mundialmente por suas décadas de pesquisa sobre a memória, destacava a importância desses reguladores:

*Um aluno estressado ou pouco alerta não forma corretamente memórias em uma sala de aula. Um aluno que é submetido a um nível alto de ansiedade depois de uma aula, pode esquecer aquilo que aprendeu. Um aluno estressado na hora da evocação (por exemplo, em uma prova) apresenta dificuldades para evocar (os famosos "brancos"). Já aquele que, pelo contrário, estiver bem alerta conseguirá recordar muito bem. Um aluno profundamente deprimido também recordará pouco e mal. Isso se deve à operação de vários sistemas moduladores, cuja natureza e cujo modo de ação são hoje*

*[cientificamente] bem-conhecidos. (Izquierdo, 2018, p. 69).*

### **7.2.2. Memória, Atenção e Emoções: Três Pilares do Aprendizado**

A atenção funciona como um filtro seletivo, permitindo que estímulos relevantes sejam priorizados e processados em profundidade. O ser humano recebe uma quantidade incalculável de informações ao longo da vida. Nosso cérebro, como vimos, tem uma capacidade gigantesca de aprendizado. Contudo, quando recebemos diversas informações ao mesmo tempo, ele não é capaz de processar tudo simultaneamente. Assim, ele seleciona o mais relevante.

Quando damos prioridade a uma informação em detrimento de outras ou de diversas distrações, nossa concentração se volta para ela com o objetivo de assimilá-la. Essa focalização mental em algo específico pode ser entendida, de forma simples, como atenção. Temos a capacidade consciente de direcionar nosso foco a determinado estímulo, deixando de lado inúmeros outros. Essa habilidade é fundamental para nossa sobrevivência.

A atenção advém de um nível de alerta do nosso cérebro. De acordo com a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, realizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) (2001/2008), ela tem como função mental se concentrar num estímulo externo ou numa experiência interna pelo período de tempo necessário.

A capacidade humana de direciona a atenção para algo específico é realmente extraordinária. Nossa atenção se concentra naquilo que, em determinado momento, consideramos importante. Desse modo, para estar atento a um determinado estímulo, é preciso dar importância a ele.

É de suma importância compreender que atenção e importância caminham lado a lado. O cérebro tende a direcionar mais atenção aos elementos que considera relevantes em determinado momento, ou seja, o foco se volta para o que tem significância. Quanto mais integral for a atenção dedicada a um estímulo, maior será a capacidade do cérebro de aprender.

Por essa razão, a atenção é um dos mais importantes reguladores da memória. Quanto mais atenção for dedicada a um professor, a um livro ou a qualquer fonte de conhecimento, mais eficiente será o processo de

armazenamento das informações. O registro neuronal se torna mais sólido quando se está plenamente atento ao conteúdo estudado.

### **7.2.3. A Influência das Emoções no Processo de Aprendizagem**

As emoções desempenham um papel central na mediação dos processos cognitivos. Neste íterim, pode questionar: O que faz com que nosso cérebro armazene determinadas informações e descarte outras? Como já mencionado, a consolidação das memórias é possível por conta dos processos neurológicos organizados e estruturados que regulam essa seleção.

A codificação e a consolidação da memória estão profundamente associadas ao valor emocional atribuído às experiências. Cosenza e Guerra (2011, p. 27) destacam que, embora o ser humano compartilhe padrões neurais, como vias motoras e sensoriais, “não existem dois cérebros iguais”. Essa singularidade decorre da forma como os neurônios de cada indivíduo se interconectam, originando redes de conexão específicas e únicas. Segundo os autores, “a história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro” (Cosenza e Guerra, 2011, p. 28).

A compreensão das idiosincrasias que caracterizam o processo de aprendizagem é fundamental para a prática docente, sobretudo em contextos de turmas heterogêneas, pois:

1. Esclarece a diversidade nos ritmos de aprendizagem, vinculando-a a condições particulares de cada estudante, tais como fatores cognitivos, familiares, ambientais, socioeconômicos, culturais e experiências escolares anteriores;
2. Apresenta o compartilhamento de saberes e vivências como um elemento que enriquece o contexto o ambiente escolar, tendo em vista a diversidade étnica, cultural e social presente no grupo;
3. Exige repensar o processo de avaliação e classificação adotados na escola, uma vez que uma mesma régua avaliativa não é capaz de captar, de forma justa e eficaz, as múltiplas conexões neurais e os percursos singulares de aprendizagem de cada aluno, sobretudo em contextos plurais e dinâmicos.

A influência das emoções na aprendizagem se manifesta de forma especial evidente no papel da atenção. Quando se experienciam emoções positivas como curiosidade e interesse, a atenção é direcionada de maneira mais eficaz para os estímulos relevantes para o aprendizado, facilitando a assimilação de novas informações.

Por outro lado, emoções negativas, como ansiedade, medo ou estresse, podem comprometer o foco, desviando recursos cognitivos para preocupações relacionadas ao bem-estar emocional. D'Mello e Graesser (2012) realizaram estudos que endossam a ideia de que as emoções positivas podem promover o engajamento e a eficácia do aprendizado, ao passo que emoções negativas tendem a diminuir a capacidade de concentração e a habilidade para resolver problemas.

## 7.3. NEUROPLASTICIDADE: O CÉREBRO EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO

### 7.3.1. Aprendizado ao Longo da Vida – Experiência, Repetição e Formação de Novas Conexões

A neuroplasticidade refere-se à capacidade do sistema nervoso de modificar sua estrutura e funcionamento em resposta à experiência, à aprendizagem e ao ambiente (DOIDGE, 2007). A noção de que a capacidade de aprender está limitada aos primeiros anos de vida foi superada por evidências que comprovam a plasticidade cerebral ao longo de todo o ciclo vital. Essa propriedade possibilita não apenas a aquisição contínua de novos conhecimentos, mas também a recuperação funcional após lesões e a adaptação a novas demandas cognitivas.

Em relação à nossa espécie, como já dito anteriormente e consoante ao estudo de (Cosenza e Guerra, 2011, p. 27), sabe-se que não existem dois cérebros iguais, mas pode-se afirmar que todos temos vias motoras e sensoriais que seguem o mesmo padrão. Elas estão previstas nas informações genéticas de nossas células e são construídas enquanto nosso organismo se desenvolve dentro do útero materno. Quando a criança nasce, já tem prontos em seu cérebro esse conjunto de circuitos, ainda que eles não estejam funcionando em sua plenitude. A maior parte do nosso sistema nervoso é construída, em suas linhas gerais, ainda no período embrionário e fetal.

O que torna os cérebros diferentes é o fato de que os detalhes de como os neurônios se interligam vão seguir uma história própria. É como uma cidade planejada, que à medida que vai sendo construída vai adquirindo características próprias, podendo ocorrer, inclusive, algumas mudanças no plano original. A história de vida de cada um constrói, desfaz e reorganiza permanentemente as conexões sinápticas entre os bilhões de neurônios que constituem o cérebro. (Cosenza e Guerra, 2011, p. 28)

A aprendizagem contínua é influenciada por uma ampla gama de fatores, que podem ser agrupados em quatro grandes dimensões:

psicológica, social, ambiental e biológica. No campo psicológico, aspectos como a motivação intrínseca, a percepção de autoeficácia e uma mentalidade construtiva desempenham um papel central na promoção do aprendizado ao longo da vida.

A base neurobiológica da aprendizagem está na formação e no fortalecimento de conexões sinápticas entre os neurônios. A repetição e a prática consistente de determinada atividade contribuem para o fortalecimento dessas conexões, por meio de um processo conhecido como "potencialização de longo prazo", o qual está associado à consolidação da memória e ao aprimoramento do desempenho cognitivo. Assim, o cérebro responde à experiência, reorganizando circuitos e incorporando novas informações em sua arquitetura funcional.

A compreensão da neuroplasticidade impõe uma nova perspectiva sobre o papel do educador, que deixa de ser mero transmissor de conteúdo para se tornar um mediador de experiências cognitivas e emocionais significativas. Reconhecer que o cérebro é plástico implica admitir que todo aluno é capaz de aprender, desde que sejam oferecidas condições adequadas de estímulo, desafio e apoio.

A aprendizagem e a neuroplasticidade mantêm uma relação intrínseca e dinâmica. Cada vez que um novo conhecimento é adquirido, o cérebro responde adaptando sua estrutura: novas conexões sinápticas são formadas ou, em alguns casos, reorganizadas ou eliminadas com o objetivo de consolidar a informação ou habilidade recém-aprendida. Esse processo caracteriza a plasticidade cerebral, permitindo que as experiências moldem a arquitetura neural ao longo do tempo. A cada vivência significativa, as conexões entre os neurônios tornam-se mais eficientes, fortalecendo as redes neurais e promovendo maior desempenho cognitivo.

Nesse contexto, a memória exerce um papel complementar e essencial. É ela a responsável por registrar, armazenar e recuperar as informações adquiridas. Trata-se de um processo contínuo, que depende do funcionamento coordenado do sistema nervoso e, em especial, da atividade sináptica entre os neurônios. Assim, neuroplasticidade, aprendizagem e memória constituem um tríptico fundamental para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades humanas.

Atualmente, graças aos avanços das tecnologias de neuroimagem e da neurociência computacional, tornou-se possível investigar com mais

profundidade o funcionamento cerebral e suas interfaces com o comportamento humano. Esses estudos revelaram que fatores como emoções, estados de ânimo, atenção, qualidade do sono, leitura ativa e estratégias de intercalação exercem impacto direto sobre os processos de memorização e aprendizado. Tais descobertas não apenas ampliam nossa compreensão sobre o cérebro, mas também oferecem subsídios valiosos para o aprimoramento de práticas educacionais mais eficazes e personalizadas.

## 7.4. A AULA QUE ENGAJA: CRIANDO EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM

### 7.4.1. O Poder das Histórias e das Emoções no Ensino: Storytelling como Ferramenta de Conexão e Fixação

Em um mundo repleto de informações e estímulos constantes, captar e manter a atenção do público torna-se extremamente importante.

A adoção de histórias e emoções no ensino potencializa a aprendizagem ao ativar áreas do cérebro ligadas à memória e ao afeto, promovendo maior engajamento e retenção do conteúdo.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a abordagem sobre *storytelling*, que nada mais é do que o processo de usar narrativas para compartilhar conhecimento, capturar interesse ou influenciar emoções e comportamentos. É uma prática tão antiga quanto a comunicação humana, utilizada em culturas ao redor do mundo para passar tanto tradições quanto sabedoria de geração para geração.

O *storytelling*, ao conectar informações abstratas com experiências concretas e emocionalmente significativas, transforma o aluno em participante ativo do processo, despertando curiosidade, empatia e motivação. Essa abordagem favorece a aprendizagem significativa, pois permite que o conhecimento seja internalizado de forma mais profunda e duradoura, reforçando o vínculo entre razão e emoção no processo educativo.

O uso de narrativas no ensino, conhecido como *storytelling*, tem se mostrado uma estratégia poderosa para engajar alunos e facilitar a retenção de conteúdo.

Domingos aborda o crescimento expressivo do uso do *storytelling*, destacando sua conexão com as tecnologias digitais e redes sociais, e afirma que essa prática representa uma nova maneira de transformar os processos de interação entre as pessoas:

*Enceta-se aqui uma busca do princípio antológico desse tipo textual. É que, modernamente, deu-se o boom do storyte lling. Ele aparece principalmente no marketing, tanto no ato de narrar a história da empresa, do logo, do produto à venda, da vida dos funcionários, da imagem do empreendedor, quanto no marketing político e individual, sempre como linguagem persuasiva. Além disso, ele invade a mídia que passou a narrar as histórias de vida do homem como produção individual ou de grandes equipes. O storytelling midiado e um produto colocado à venda, trazendo em si grande dose de sensacionalismo. Além*

*disso, eles são meios de catarse, quando, então, produzem empatia entre o herói do storytelling e seu narrador ou narratário (DOMINGOS, 2009, p.1).*

O *storytelling* é frequentemente associado às áreas de marketing, publicidade e comunicação persuasiva. No entanto, neste estudo, ele é utilizado como uma ferramenta pedagógica, com o objetivo de facilitar a compreensão e tornar a aprendizagem mais significativa para os estudantes. A ideia central é que, ao incorporar narrativas em suas aulas, os professores criem experiências imersivas, permitindo que os alunos compreendam conceitos e ideias sob diferentes pontos de vista. Essa abordagem busca estabelecer uma conexão entre o conteúdo acadêmico e a vivência dos estudantes, ampliando o alcance e a efetividade do processo de ensino.

No contexto educacional, o *storytelling* pode ser utilizado para contextualizar conteúdos jurídicos, transformando conceitos abstratos em narrativas concretas. Por exemplo, ao ensinar sobre direitos humanos, o professor pode narrar casos reais ou fictícios que ilustrem dilemas éticos, permitindo que os alunos se identifiquem com os personagens e reflitam sobre as implicações práticas.

Com base na revisão bibliográfica, Adilson Xavier (2015), em sua obra "*Storytelling: histórias que deixam marcas*", afirma que não se surpreende com o crescente interesse pelo resgate e adaptação da antiga prática de contar histórias, agora valorizada em diversas áreas profissionais, inclusive na educação. O autor propõe o termo "tecnarte", resultado da combinação entre técnica e arte, para definir o que considera ser a essência do *storytelling*: uma boa história construída com sensibilidade e método. A partir de três definições, Xavier (2015, p. 11–12) desenvolve seu argumento sobre a natureza e o potencial transformador dessa prática:

Definição pragmática: Storytelling é a tecnarte de elaborar e encadear cenas, dando-lhes um sentido envolvente que capte a atenção das pessoas e enseje a assimilação de uma ideia central.

Definição pictórica: Storytelling é a tecnarte de moldar e juntar as peças de um quebra-cabeça, formando um quadro memorável.

Definição poética: Storytelling é a tecnarte de empilhar tijolos narrativos, construindo monumentos imaginários repletos de significado.

Além disso, o *storytelling* favorece a interdisciplinaridade, conectando o ensino jurídico a contextos históricos, sociais ou culturais. Ao ouvir histórias, é possível compreender quem somos guiados pelas interpretações conferidas às narrativas.

Assim, o *storytelling* transcende a tradução literal de contar histórias, concentrando-se em narrativas bem elaboradas, estruturadas com elementos que

possam gerar engajamento e aprendizado.

#### **7.4.2. Estratégias Ativas para Aulas Mais Interessantes**

Estratégias ativas de ensino são metodologias que colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem, estimulando sua participação, autonomia e pensamento crítico. Ao substituir a abordagem expositiva tradicional por práticas interativas como aula invertida, gamificação, dinâmicas em grupo e uso de recursos visuais, o professor transforma a sala de aula em um espaço de experimentação e construção coletiva do saber. Essas estratégias tornam as aulas mais interessantes e eficazes, promovendo maior engajamento, motivação e retenção do conteúdo.

##### *7.4.2.1. Aula Invertida E Protagonismo Do Aluno*

A aula invertida (*flipped classroom*) é uma metodologia ativa que reposiciona o aluno como protagonista do processo de aprendizagem. Nesse modelo, os alunos estudam o conteúdo teórico previamente, por meio de vídeos, textos ou outros materiais, e utilizam o tempo em sala para discussões, resolução de problemas ou atividades práticas.

No ensino jurídico, a aula invertida pode ser usada para preparar os alunos para discussões de casos práticos ou simulações de mediação. Por exemplo, antes de uma aula sobre contratos, os alunos podem estudar os fundamentos teóricos em casa e, em sala, participar de uma dinâmica em que negociam cláusulas contratuais em grupos.

Nascimento e Rosa (2020) destacam, em sua pesquisa, que mesmo durante a pandemia, metodologias ativas como a aula invertida puderam ser facilmente adaptadas ao formato on-line, apresentando resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

O professor pode indicar previamente materiais como textos, artigos, vídeos, podcasts, entre outros, para que os alunos iniciem ou aprofundem seus conhecimentos sobre o tema fora do horário das aulas presenciais ou síncronas. Na aula seguinte, os primeiros minutos podem ser dedicados ao esclarecimento de dúvidas e à revisão de conceitos que não tenham sido totalmente compreendidos. Em seguida, o docente deve dar continuidade ao conteúdo, desenvolvendo atividades relacionadas ao tema já estudado, como quizzes, resolução de exercícios e discussões em grupo. Por fim, é importante propor atividades avaliativas que permitam verificar a assimilação dos conteúdos pelos estudantes, reforçando e ampliando o aprendizado (NASCIMENTO; ROSA, 2020).

A aula invertida também promove a autorregulação, pois os alunos precisam gerenciar seu tempo e estudo. Essa autonomia é essencial no ensino jurídico, onde a capacidade de pesquisa e análise independente é uma competência profissional fundamental.

##### *7.4.2.2. Gamificação, Uso De Imagens E Dinâmicas Em Sala*

A gamificação, tradução do termo em inglês “*gamification*”, pode ser entendida como a utilização de elementos de jogos em contextos fora de jogos, isto é, da vida real. O uso desses elementos – narrativa, feedback, cooperação, pontuações etc. – visa a aumentar a motivação dos indivíduos com relação à atividade da vida real que estão realizando (Murr e Ferrari, 2020).

A gamificação tem se mostrado eficaz para aumentar a motivação e o engajamento. Elementos como pontuação, desafios, recompensas e narrativas imersivas estimulam o sistema de recompensa cerebral, liberando dopamina e promovendo prazer na aprendizagem. No ensino jurídico, a gamificação pode ser aplicada em simulações de julgamentos, onde os alunos ganham pontos por argumentos bem fundamentados, ou em jogos de papéis que recriam situações jurídicas reais. Essa abordagem pode ser adaptada ao ensino jurídico, por exemplo, criando "missões" em que os alunos devem resolver casos práticos ou desenvolver argumentos legais em equipe.

O uso de imagens e recursos visuais também é uma estratégia poderosa. Segundo Ferreira (2019), imagens ativam o córtex visual e facilitam a associação de conceitos, melhorando a retenção. No ensino jurídico, diagramas de processos judiciais ou infográficos sobre legislação podem simplificar conteúdos complexos. Além disso, dinâmicas em grupo, como debates ou jogos de perguntas e respostas, promovem interação social e reforçam a aprendizagem colaborativa.

A utilização de elementos de jogos no contexto educacional tem se mostrado uma estratégia promissora para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A gamificação, ao incorporar recursos lúdicos e interativos, contribui para aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes, tornando a experiência de aprender mais dinâmica e eficaz. No entanto, para que essa abordagem produza resultados positivos, é essencial que seja cuidadosamente planejada, alinhada aos objetivos pedagógicos e adaptada às necessidades dos alunos.

Um dos componentes mais relevantes nesse contexto é o feedback imediato, característica central dos jogos, que exerce forte influência no aprendizado. Esse tipo de retorno rápido permite que os estudantes compreendam seu desempenho em tempo real, ajustem suas estratégias e consolidem melhor os conceitos trabalhados. Com isso, cria-se um ciclo de aprendizagem mais ágil, eficiente e adaptativo.

### **7.4.3. Da Teoria à Prática: Roteiros, Atividades e Ferramentas Digitais para Engajar**

Para que as estratégias ativas discutidas neste capítulo se traduzam em resultados concretos, é essencial oferecer ao docente caminhos aplicáveis no cotidiano escolar. A seguir, apresentamos atividades exemplares, modelos de roteiros e ferramentas tecnológicas que facilitam o ensino centrado no aluno.

#### *7.4.3.1. Roteiro De Aula Com Metodologia Ativa E Storytelling*

O uso de metodologias ativas aliado ao *storytelling* oferece ao professor a oportunidade de transformar a sala de aula em um ambiente mais envolvente, participativo e significativo. Ao planejar aulas que combinam narrativa e protagonismo estudantil, é possível promover maior engajamento, estimular a empatia e facilitar a compreensão de conteúdos complexos. A seguir, apresenta-se um modelo de roteiro que ilustra como essa integração pode ser aplicada de forma prática no cotidiano docente.

### **1. Tema (exemplo): Direito do Consumidor – Casos práticos de relações de consumo**

#### **Etapas:**

#### **a) Antes da aula (Aula invertida):**

- I. Enviar vídeo curto (5–7 min) com introdução teórica sobre o tema;
- II. Propor leitura de artigo jornalístico real sobre conflito entre consumidor e fornecedor.

#### **b) Durante a aula:**

- I. Aquecimento emocional: apresentar a história real do “caso do celular quebrado” com imagens e depoimento (*storytelling*);
- II. Dinâmica em grupo: dividir os alunos em equipes para analisar o caso, aplicar os artigos do CDC e propor uma solução;
- III. Quiz gamificado (Kahoot): reforçar conceitos com perguntas rápidas ao final
- IV. Discussão coletiva: cada grupo apresenta seu parecer e justifica suas decisões.

#### **c) Depois da aula:**

- I. Enviar um pequeno formulário de revisão (Google Forms) com perguntas reflexivas e espaço para autoavaliação;
- Estimular comentário em fórum digital sobre o tema (Padlet ou Google Sala de Aula).

#### **7.4.3.2. Atividades Exemplares Por Estratégia**

| <b>Estratégia</b>   | <b>Atividade</b>                                                      | <b>Objetivo</b>                             |
|---------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <i>Storytelling</i> | Professor narra um caso real do cotidiano jurídico com dilemas éticos | Ativar emoções, promover empatia e retenção |

| <b>Estratégia</b>                | <b>Atividade</b>                                                                             | <b>Objetivo</b>                                         |
|----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| Aula invertida                   | Vídeo introdutório + leitura crítica antes da aula                                           | Preparação e protagonismo do aluno                      |
| Gamificação                      | Quiz com sistema de pontuação e ranking da turma                                             | Aumentar engajamento e atenção                          |
| Aprendizagem baseada em projetos | Propor desafio real: criar campanha educativa sobre <i>fake news</i> e direitos fundamentais | Desenvolver competências, pesquisa e trabalho em equipe |
| Visualização                     | Criar mapa conceitual colaborativo com o Coggle ou Miro                                      | Síntese visual e memória espacial                       |

#### 7.4.3.3. Ferramentas Digitais Recomendadas

| <b>Nome da Ferramenta</b> | <b>Aplicação</b>                                         | <b>Link</b>         |
|---------------------------|----------------------------------------------------------|---------------------|
| Kahoot                    | Quizzes interativos e gamificação                        | kahoot.com          |
| Mentimeter                | Enquetes, perguntas abertas, nuvens de palavras ao vivo  | mentimeter.com      |
| Padlet                    | Mural virtual para ideias, colagens, reflexões coletivas | padlet.com          |
| Coggle / Miro             | Mapas mentais e diagramas colaborativos                  | coggle.it, miro.com |
| Google Forms              | Revisões, autoavaliações, feedbacks rápidos              | forms.google.com    |
| Edpuzzle                  | Adicionar perguntas a vídeos para aula invertida         | edpuzzle.com        |

#### 7.4.3.4. Ferramentas Digitais Recomendadas

| <b>Dia</b> | <b>Atividade</b>              | <b>Ferramenta</b>             |
|------------|-------------------------------|-------------------------------|
| Segunda    | Enviar vídeo introdutório     | YouTube ou Edpuzzle           |
| Terça      | Discussão orientada por fórum | Google Sala de Aula ou Padlet |
|            |                               |                               |

| <b>Dia</b> | <b>Atividade</b>                                     | <b>Ferramenta</b>   |
|------------|------------------------------------------------------|---------------------|
| Quarta     | Aula presencial com estudo de caso e quiz gamificado | Kahoot + Mentimeter |
| Quinta     | Produção coletiva (mapa mental ou cartaz)            | Miro ou Coggle      |
| Sexta      | Autoavaliação + revisão com repetição espaçada       | Google Forms        |

Conclui-se que a aplicação prática das metodologias ativas, quando bem estruturada, pode transformar significativamente a experiência de ensino e aprendizagem. As propostas apresentadas nos subtópicos — desde o roteiro de aula com *storytelling*, passando por atividades exemplares e ferramentas digitais, até a sugestão de um planejamento semanal — oferecem aos docentes recursos concretos para promover aulas mais dinâmicas, interativas e centradas no aluno. Ao integrar teoria e prática de forma intencional, cria-se um ambiente educativo mais engajador, que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes.

## 7.5. COMO ESTUDAR MELHOR: APRENDIZAGEM ATIVA FORA DA SALA DE AULA

### 7.5.1. Técnicas Eficazes para Fixar Conteúdos

#### 7.5.1.1. Mapas Mentais, Método Feynman E Revisão Ativa

Os mapas mentais, são ferramentas visuais que ajudam a organizar informações hierarquicamente, estimulando conexões entre ideias. Estudos apontam que o uso de elementos visuais pode melhorar a retenção e a compreensão de conteúdos.

Os mapas mentais são representações visuais que organizam informações de forma hierárquica e associativa. Criados pelo psicólogo britânico Tony Buzan, eles ajudam o cérebro a visualizar conexões entre ideias, o que facilita a compreensão e a memorização.

Como usar: Comece com um conceito central no meio da folha (por exemplo, “Teoria do Contrato”). A partir dele, crie ramificações com tópicos relacionados, como “elementos essenciais”, “princípios”, “jurisprudência”, e assim por diante. Use cores, imagens e palavras-chave.

Por que funciona: Estimula os dois hemisférios cerebrais, o lógico e o criativo, e facilita a recuperação da informação pela estrutura visual

O método Feynman, por sua vez, baseia-se na ideia de explicar um conceito com palavras simples, como se ensinássemos alguém leigo. Essa abordagem evidencia lacunas no conhecimento e fortalece a compreensão (CAINE; CAINE, 1994). Método de explicação com linguagem simples, é especialmente útil no Direito. Ao tentar explicar temas complexos como “coisa julgada” ou “função social da propriedade” para leigos ou alunos iniciantes, o professor (ou estudante) se obriga a dominar os fundamentos do conteúdo.

O método Feynman, criado pelo físico Richard Feynman, baseia-se na ideia de que você só entende realmente um conteúdo quando consegue

explicá-lo de forma simples para outra pessoa.

Como usar:

1. Escolha um tópico que você quer aprender (ex: “Prescrição e Decadência”).
2. Tente explicá-lo com palavras simples, como se estivesse ensinando alguém leigo.
3. Se travar ou usar jargões sem entender bem, volte ao material e revise.
4. Refine sua explicação até que ela seja clara, objetiva e sem rodeios.

Por que funciona: Obriga você a identificar lacunas no seu conhecimento e consolida o aprendizado com clareza.

Já a revisão ativa é uma estratégia que exige que o estudante recupere informações da memória, por meio de testes práticos ou perguntas, em vez de apenas reler o conteúdo. A chamada prática de recuperação tem sido amplamente validada como uma das técnicas mais eficazes de aprendizado (ROEDIGER; BUTLER, 2011).

Diferente da simples releitura passiva, a revisão ativa envolve técnicas que exigem esforço cognitivo, como responder perguntas, auto explicação e recuperação ativa da memória.

Como usar:

1. Faça perguntas sobre o conteúdo (ex: “O que diferencia a guarda compartilhada da unilateral?”).
2. Tente responder sem consultar o material.
3. Use flashcards (cartões com perguntas de um lado e respostas do outro).
4. Intercale revisões em diferentes intervalos de tempo (revisão espaçada).

Por que funciona: Aumenta a retenção de longo prazo e fortalece as conexões neurais ligadas à informação estudada.

A revisão ativa, por sua vez, é essencial para a fixação de jurisprudências e doutrinas. Em vez de reler anotações ou grifar livros, é

mais eficaz testar-se por meio de questões, simulações de aula ou construção de esquemas sem consulta. Roediger e Butler (2011) destacam que esse esforço de recuperação consolida a memória de longo prazo.

Para o jurista que deseja transformar conteúdo técnico em saber ensinável, os mapas mentais são instrumentos poderosos. Organizam visualmente normas, princípios e jurisprudências, revelando conexões entre institutos jurídicos e facilitando a compreensão dos alunos. O uso dessa técnica, conforme Buzan (2007), estimula tanto a memória quanto a criatividade.

#### *7.5.1.2. Como Usar O Erro A Favor Do Aprendizado*

O erro é parte essencial do processo de aprendizagem. Ao contrário do que se pensa, cometer erros pode ser produtivo, especialmente quando o estudante é incentivado a refletir sobre eles. A teoria da meta cognição — pensar sobre o próprio pensamento — mostra que avaliar as próprias falhas favorece ajustes estratégicos e melhora o desempenho futuro (FLAVELL, 1979). Portanto, ambientes de estudo que acolhem o erro como oportunidade e não como falha contribuem para uma aprendizagem mais sólida.

No Direito, o erro é muitas vezes visto com temor — seja no exame da OAB, seja em sustentações orais. Mas na perspectiva pedagógica, errar é um passo importante para aprender. Para o futuro professor, compreender a pedagogia do erro é essencial: a aprendizagem acontece quando há espaço para refletir criticamente sobre os próprios equívocos e reelaborar estratégias cognitivas. Segundo Flavell (1979) essa postura meta cognitiva fortalece tanto a autonomia quanto a resiliência acadêmica.

Algumas formas práticas e baseadas em evidência para fazer do erro uma ponte para o aprendizado: 1-Reformular o erro como oportunidade, enxergando o erro como um feedback que mostra o que ainda precisa ser compreendido; 2- O erro como gatilho de memória; 3- Fazer teste práticos com correção imediata, como simulados, quizzes antes mesmo de estudar o conteúdo; 4- Método Feynman com foco no erro, escrever como se ensinasse uma criança, entendendo que os pontos onde você trava ou erra são exatamente os que merecem revisão, é necessário voltar à fonte, corrigir e repetir a explicação com a versão correta; 5- Registro de erros, mantenha

um “diário de erros”: anote as perguntas em que você errou, por que errou e qual é a explicação correta. Essa técnica é comum entre estudantes de alto rendimento, como concurseiros e vestibulandos; 6. Simulações e feedback: no período de estudo para uma apresentação, prova oral ou sala de aula, é preciso simular a situação real, gravar ou pedir feedback. Refletir sobre os erros cometidos: “O que eu falei errado?”, “Onde podia ter ido melhor?”; 7. Cultura do erro: Criar para si um ambiente interno (e se possível coletivo) onde errar não é vergonha, mas ferramenta de crescimento. A vulnerabilidade intelectual é uma das marcas do bom aprendiz.

## **7.5.2. Corpo e Mente: A Ciência do Bem-Estar e da Pausa**

### *7.5.2.1. A Influência Do Sono, Da Alimentação E Das Pausas*

A consolidação da memória depende diretamente de fatores fisiológicos. O sono, especialmente as fases REM e NREM, desempenha papel crucial na fixação de informações recém-aprendidas (WALKER, 2009). O sono é dividido em duas fases principais: NREM (não REM) e REM (Movimento Rápido dos Olhos). Importância de cada fase: **NREM**: Fundamental para a recuperação física, fortalecimento do sistema imunológico e regulação hormonal. **REM**: Essencial para a consolidação da memória, processamento emocional e regulação do humor.

É importante ter um ciclo de sono completo e equilibrado para garantir a saúde física e mental

A alimentação balanceada, rica em ômega-3, proteínas e vitaminas do complexo B, está associada ao melhor desempenho cognitivo (GÓMEZ-PINILLA, 2008).

Além disso, o uso de pausas regulares, como na técnica Pomodoro, A Técnica Pomodoro é um método de gerenciamento de tempo que utiliza intervalos de trabalho concentrado, seguidos por pausas curtas, para melhorar a produtividade e reduzir a procrastinação. O método foi criado por Francesco Cirillo na década de 1980 e envolve o uso de um cronômetro para dividir o trabalho em períodos de 25 minutos, chamados "pomodoros", separados por pausas de 5 minutos. Após quatro "pomodoros", é feita uma pausa mais longa, de 15 a 30 minutos, que permite ao cérebro descansar e

reorganizar informações. Estudos mostram que pequenas pausas aumentam a concentração e reduzem a fadiga mental (O'CONNOR et al., 2013).

A intensa rotina jurídica costuma negligenciar fatores fisiológicos fundamentais ao aprendizado. No entanto, sono regular, alimentação equilibrada e pausas conscientes são pilares para o funcionamento cognitivo ideal. Advogados-professores precisam compreender que ensinar e estudar Direito é também um exercício de saúde integral.

Pesquisas como as de Walker (2009) e Gómez-Pinilla (2008) mostram que o cérebro aprende e retém melhor quando está bem nutrido e descansado. Inclusive, pausas programadas durante leituras densas da doutrina ou correções de provas ajudam na manutenção da concentração.

#### *7.5.2.2. Estratégias Para Manter A Energia E A Concentração*

Para manter a energia durante os estudos, é importante intercalar tarefas difíceis com outras mais leves, além de manter um ambiente bem iluminado, silencioso e organizado. Técnicas como mindfulness e respiração consciente também têm se mostrado eficazes para reduzir a ansiedade e manter o foco (ZEIDAN et al., 2010).

Advogados costumam desenvolver alta resistência à pressão, mas isso não significa eficiência cognitiva contínua. Técnicas como respiração consciente, mindfulness ou até simples caminhadas curtas entre sessões de estudo ajudam a manter o foco. Para quem ensina, essa consciência é ainda mais valiosa: professores atentos ao próprio estado físico e mental são mais eficazes e empáticos em sala.

### **7.5.3. Tornando o Estudo Mais Significativo**

#### *7.5.3.1. Simulações, Debates E Aplicação Prática*

O uso de simulações e debates ativa áreas do cérebro relacionadas à resolução de problemas e à tomada de decisão. Além disso, ensinar o conteúdo, realizar projetos práticos ou fazer estudos de caso ajuda a conectar o conteúdo teórico a situações reais, tornando o aprendizado mais significativo (KOLB, 1984).

Para o docente de Direito, não basta transmitir o conteúdo — é necessário provocar o pensamento jurídico. Métodos como debates

simulados, júris simulados, resolução de casos práticos e “*problem-based learning*” (PBL) ajudam a transformar o aluno em agente ativo da própria aprendizagem.

Essas estratégias desenvolvem competências argumentativas, analíticas e colaborativas, aproximando o estudo do Direito da realidade forense e do exercício da cidadania. Kolb (1984) destaca que o aprendizado experiencial gera maior engajamento e retenção.

#### *7.5.3.2. Conexão Com O Mundo Real E Interdisciplinaridade*

Estudos mostram que a aprendizagem é mais eficiente quando o aluno consegue relacionar os conteúdos a problemas do seu cotidiano. A interdisciplinaridade permite que o conhecimento seja compreendido em sua complexidade, formando uma base sólida para o pensamento crítico (MORIN, 2000). Projetos que envolvem diversas áreas do saber estimulam a criatividade e o raciocínio integrativo.

Essas estratégias desenvolvem competências argumentativas, analíticas e colaborativas, aproximando o estudo do Direito da realidade forense e do exercício da cidadania. Kolb<sup>[32]</sup> (1984) destaca que o aprendizado experiencial gera maior engajamento e retenção.

A aprendizagem ativa fora da sala de aula exige disciplina, consciência do próprio processo de aprendizado e estratégias adequadas. Técnicas como mapas mentais, revisão ativa, atenção ao bem-estar físico e práticas que conectam teoria e realidade são fundamentais para potencializar os estudos. Ao compreender os próprios ritmos e utilizar métodos cientificamente comprovados, o estudante se torna mais autônomo e eficaz.

## 7.6. PSICOLOGIA ATIVA E O PAPEL DO PROFESSOR NA APRENDIZAGEM

### 7.6.1. Ensinando com Participação e Autonomia

O papel do professor na aprendizagem é profundamente influenciado por sua visão sobre o ser humano, a sociedade e o processo educativo<sup>[33]</sup>. Com base nesse entendimento, a Psicologia Ativa propõe que o ensino não se restrinja à transmissão de conteúdos, mas se constitua como um processo relacional e intencional, centrado no protagonismo do aluno e na construção compartilhada do conhecimento.

Segundo a perspectiva cognitivista, o processo de aprender envolve o desenvolvimento da compreensão, da capacidade de resolver problemas e de tomar decisões<sup>[34]</sup>. Nesse contexto, o professor deixa de ser apenas um transmissor de saber e se torna um facilitador do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Estratégias como a aula invertida, o uso de casos e o debate de dilemas morais são recursos que promovem a participação ativa dos estudantes e favorecem a autorregulação da aprendizagem.

Além disso, a vertente humanista defende que o ensino deve estar alinhado às necessidades internas e aos interesses do aluno. Carl Rogers, um dos expoentes dessa corrente, enfatiza que o professor deve criar um clima de empatia, aceitação e autenticidade, para que o aluno se sinta seguro em assumir o protagonismo da própria formação. A escolha de temas relevantes, a escuta ativa e a valorização da subjetividade são elementos fundamentais para construir uma aprendizagem com sentido e propósito.

### 7.6.2. Desenvolvendo Competências Socioemocionais

A aprendizagem não é apenas um fenômeno cognitivo: ela é, sobretudo, uma experiência humana, marcada por emoções, relações interpessoais e sentimentos. De acordo com a neurociência, estados emocionais positivos como interesse, curiosidade e segurança favorecem a fixação do conteúdo e ampliam a capacidade de atenção e memorização<sup>[35]</sup>.

Nesse sentido, o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, escuta ativa, cooperação e autorregulação emocional é essencial no ambiente educacional. A Psicologia Humanista contribui com a ideia de que o ensino precisa integrar o pensar, o sentir e o agir, reconhecendo o aluno como um ser integral e complexo.

O professor, ao adotar uma postura acolhedora e horizontal, cria um ambiente propício ao aprendizado significativo e ao desenvolvimento da inteligência emocional. Essa abordagem também se alinha à teoria da aprendizagem experiencial, de David Kolb, que destaca a importância de vivências práticas e do contato com situações reais como forma de aprender com profundidade<sup>4</sup>.

### **7.6.3. Casos e Problemas: Pensamento Crítico na Prática**

A aprendizagem no ensino jurídico exige mais do que a memorização de normas: ela demanda a formação de um raciocínio jurídico refinado, ético e contextualizado. As vertentes cognitiva e humanista convergem ao afirmar que a compreensão profunda de conceitos ocorre quando o estudante é desafiado a resolver problemas reais, construir argumentos e refletir criticamente sobre os próprios valores e percepções.

Metodologias como o estudo de caso, a aprendizagem baseada em problemas (PBL) e os projetos interdisciplinares são recursos eficazes para estimular a curiosidade intelectual, a capacidade de análise e a responsabilidade social dos estudantes. Conforme destaca o artigo de Roitman (1976), ensinar é oferecer experiências que possibilitem ao aluno pensar, sentir e realizar, simultaneamente.

Essas práticas exigem que o professor tenha conhecimento das teorias de aprendizagem, mas, mais do que isso, tenha sensibilidade para reconhecer as necessidades, os estilos e os tempos de cada aluno. A atuação docente, portanto, se fortalece na medida em que se pauta na escuta, na reflexão e na intencionalidade pedagógica.

Na confluência do exposto, é possível compreender que o papel do professor vai muito além da mera transmissão de conteúdo. Ele é, essencialmente, um facilitador da aprendizagem ativa, alguém que cria condições para que o aluno participe de forma autônoma, crítica e significativa do próprio processo formativo. Com base nas teorias comportamental, cognitiva e humanista, bem como nos aportes da

neurociência e da psicologia da aprendizagem, evidencia-se que o ensino eficaz é aquele que mobiliza tanto a razão quanto a emoção, promovendo o desenvolvimento integral do educando.

Nesse novo paradigma, o docente deve estar atento às motivações dos alunos, às suas diferenças cognitivas e afetivas, ao contexto sociocultural em que estão inseridos, bem como às estratégias pedagógicas que favoreçam a construção do conhecimento. A aplicação de metodologias ativas, o estímulo ao pensamento crítico e a valorização das competências socioemocionais tornam-se elementos-chave para uma educação jurídica mais conectada à realidade, mais humanizada e mais eficaz.

Assim, repensar a docência à luz da Psicologia Ativa e das evidências da neurociência é também repensar o próprio papel social da educação: formar não apenas operadores do Direito, mas sujeitos conscientes, criativos e éticos, capazes de transformar o mundo a partir do saber que constroem.

## 7.7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário educacional contemporânea demanda que o professor assuma um papel transformador, capaz de integrar ciência, sensibilidade e intencionalidade pedagógica. As contribuições da neurociência e da psicologia ativa apontam para uma prática docente centrada no estudante, em que razão e emoção se complementam na construção do conhecimento. Estratégias como *storytelling*, gamificação, aula invertida e aprendizagem baseada em problemas não apenas engajam, mas potencializam o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos alunos. Ao compreender os mecanismos cerebrais do aprendizado e valorizar a diversidade de ritmos, experiências e estilos de aprendizagem, o educador contribui para uma educação mais humana, inclusiva e eficaz. Nesse contexto, ensinar passa a ser, acima de tudo, um ato de mediação consciente, que reconhece no erro uma oportunidade, na autonomia um objetivo, e no afeto um caminho para aprender melhor.

## 7.8. REFERÊNCIAS

CARTER, Rita et al. **O livro do cérebro**. São Paulo: Globo, 2009.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Lúcia. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011. Disponível em: <https://books.google.com>. Acesso em: 29 jun. 2025.

DAMASIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DOIDGE, Norman. **O cérebro que se transforma**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

D'MELLO, Sidney; GRAESSER, Art. Dynamics of affective states during complex learning. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 2, p. 145-157, 2012. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475211000806>. Acesso em: 1 jul. 2025.

FERREIRA, B. I. A. S. **Neurociências & aprendizagem: metacognição, criatividade e competências para compreensão leitora**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906–911, 1979.

GÓMEZ-PINILLA, Fernando. Brain foods: the effects of nutrients on brain function. **Nature Reviews Neuroscience**, 9(7), 568–578, 2008.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018. Disponível em: [https://exemplo.com/Memoria\\_Tipos\\_e\\_mecanismos\\_Achados\\_recentes.pdf](https://exemplo.com/Memoria_Tipos_e_mecanismos_Achados_recentes.pdf). Acesso em: 29 jun. 2025.

KOLB, David A. **Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MURR, Caroline Elisa. FERRARI, Gabriel. **Entendendo e aplicando gamificação**. Florianópolis: UFSC: UAB, 2020.

NASCIMENTO, Francisca Georgina M.; ROSA, João Victor Acioli da. Princípio da sala de aula invertida. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 6, n. 6, jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. CIF: **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Trad. C. M. Buchalla. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008. (Original publicado em 2001). Disponível em: <[https://exemplo.com/cif1\\_final\\_CTP.pmd](https://exemplo.com/cif1_final_CTP.pmd)>. Acesso em: 1 jul. 2025.

O'CONNOR, D. B. et al. Effects of breaks and task variation on mental fatigue. **Human Factors**, 55(4), 2013.

ROEDIGER, Henry L.; BUTLER, Andrew C. The critical role of retrieval practice in long-term retention. **Trends in Cognitive Sciences**, 15(1), 20–27, 2011.

ROITMAN, Riva. Psicologia de aprendizagem e prática docente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 7, n. 1, p. 59–67, 1983.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WALKER, Matthew P. The role of sleep in cognition and emotion. **Annals of the New York Academy of Sciences**, 1156, 168–197, 2009.

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Porto Alegre: Penso, 2011.

XAVIER, Adilson. **Storytelling: histórias que deixam marcas**. 1. ed. Rio de Janeiro: BestSeller, 2015.

ZEIDAN, Fadel et al. Mindfulness meditation improves cognition. **Consciousness and Cognition**, 19(2), 597–605, 2010.

## 8. POSICIONAMENTO DE IMAGEM E MINDSET DOCENTE: CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE E INFLUÊNCIA

Eduardo Henrique Lolli<sup>[36]</sup>  
Gessyca Karolynne De Amorim<sup>[37]</sup>  
Guilherme Borges Oliveira<sup>[38]</sup>  
Notlim Ésoj Marciano Alves<sup>[39]</sup>

**Resumo:** O artigo explora a intrincada relação entre o posicionamento de imagem, o mindset docente, a autoridade e a influência no ensino superior. Argumenta-se que, com a ascensão do marketing digital, o posicionamento profissional transcende a mera reputação, tornando-se uma estratégia consciente para construir credibilidade. A psicologia do sucesso, com a teoria do mindset de Carol Dweck, diferencia a mentalidade fixa da de crescimento, destacando como esta última promove adaptabilidade e valoriza o esforço, impactando diretamente na prática pedagógica. A autoridade docente é analisada como um pilar de responsabilidade, não de imposição, e sua legitimidade é construída a partir de fontes como o domínio do saber, a moralidade, o respeito mútuo e a coerência entre discurso e prática. Por fim, discute-se a influência como resultado de uma comunicação eficaz, pautada em estratégias como a Comunicação Não Violenta e o storytelling, que engajam e inspiram os alunos, transformando o processo de aprendizagem em uma experiência significativa e duradoura. O texto conclui que a atuação docente eficaz no cenário contemporâneo é uma articulação complexa de todos esses elementos, superando a visão tradicional do professor como simples transmissor de conhecimento.

**Palavras-chave:** Posicionamento de Imagem; Mindset docente; Construção de Autoridade; Influência no Ensino Superior.

## 8.1. INTRODUÇÃO

Posicionamento de imagem e Mindset Docente formado para a construção de autoridade e influência, no século atual e de globalização é intrínseco que no contexto da educação superior, à docência transcende a simples transmissão de conhecimento para se firmar como um processo complexo e estratégico. Este artigo busca analisar a interdependência entre os pilares fundamentais da prática pedagógica contemporânea: o posicionamento de imagem, o mindset docente, a autoridade e a influência. Em uma era marcada pela digitalização e pela democratização da informação, a figura do docente universitário é constantemente reavaliada. Assim, a construção de uma reputação sólida e a adoção de uma mentalidade de crescimento tornam-se imperativos para o estabelecimento de uma autoridade legítima, que não se impõe, mas se conquista. O presente estudo aprofundará como a articulação consciente desses conceitos teóricos, oriundos da psicologia, da comunicação e da sociologia, que se moldam na dinâmica da sala de aula, impactando diretamente a capacidade do docente de engajar, motivar e, de fato, influenciar a jornada de aprendizado de seus discentes.

Embora muitos considerem o posicionamento da imagem docente no âmbito universitário uma questão menor, este artigo demonstrará a sua importância fundamental. Serão apresentados argumentos sólidos que justificam por que uma imagem profissional bem-posicionada é crucial para a carreira na docência.

## 8.2. POSICIONAMENTO DE IMAGEM E MINDSET DOCENTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Com o crescimento de usuários das redes sociais, os estudos relacionados ao posicionamento de imagem se destacam como tema, visto que, o marketing digital se tornou uma nova ferramenta de visibilidade pessoal e profissional. Não seria diferente na docência, pois o posicionamento de imagem no âmbito educacional superior é fundamental para construção de uma reputação sólida e confiável dentro da carreira.

A teoria do posicionamento, originou-se por Al Ries e Jack Trout em sua obra seminal, do qual o autor defende que a batalha pelo reconhecimento acontece na mente do público. O objetivo principal é que quando uma pessoa pensar em uma especialidade remeta a um determinado nome. Assim, o docente não apenas transmite conhecimento, mas também se posiciona como um especialista, um mentor ou um facilitador, ocupando um lugar único na percepção de seus alunos e pares.

### 8.2.1. Posicionamento de Imagem Docente

O posicionamento de imagem do docente, no contexto do ensino superior, transcende a mera reputação acadêmica para se consolidar como uma estratégia consciente de diferenciação. Quando o discente percebe o posicionamento do professor como íntegro, ético e confiável, estabelece-se um vínculo de credibilidade que potencializa o processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, o professor assume a função de uma figura de confiança no âmbito educacional, facilitando a adesão ao conteúdo e o engajamento genuíno dos alunos.

A máxima popular de que 'a primeira impressão é a que fica' encontra eco na psicologia social. Como seres sociais, a percepção inicial que construímos de um indivíduo é fortemente influenciada por atalhos cognitivos e vieses inconscientes. Nosso cérebro, em um processo de avaliação contínua, tende a buscar referências e modelos em quem confiamos ou em quem a maioria considera ser confiável e correto. Uma

percepção inicial negativa, portanto, pode prejudicar a credibilidade do docente, mesmo antes que o aluno tenha a oportunidade de avaliar seu conteúdo, tornando a gestão da imagem e do posicionamento um fator crucial para a eficácia pedagógica.

### **8.2.2. Mindset Docente**

O mindset é um conceito oriundo da psicologia, fundamental para a compreensão das atitudes e crenças aplicadas a um professor. A principal fundamentação teórica reside no trabalho de Carol Dweck, que em sua obra "Mindset: A Nova Psicologia do Sucesso", onde descreve dois tipos de mentalidade: a fixa e a de crescimento.

Na Mentalidade Fixa (Fixed Mindset): os professores com essa mentalidade vivem em uma bolha limitada, acreditam que suas habilidades e as de seus alunos são traços inatos e imutáveis. Isso pode levar a uma prática pedagógica mais rígida e menos adaptável, onde o fracasso é visto como uma confirmação de falta de talento, e não como uma oportunidade de aprendizado. Podemos dar o exemplo daquele professor que utiliza o mesmo método a anos, não busca se atualizar, ou de diversificar suas aulas, assim como não tenta entender como é o seu público, apenas expõe o conteúdo a matéria como sempre fez.

Já a Mentalidade de Crescimento (Growth Mindset): Em contraste, são os docentes com uma mentalidade de crescimento veem o talento e a inteligência como qualidades que podem ser desenvolvidas por meio de esforço e dedicação. Eles se sentem mais à vontade com desafios, valorizam o processo de aprendizagem e promovem um ambiente de sala de aula mais resiliente e motivador. Estes buscam descobrir verdadeiros 'diamantes' dentre os seus alunos, lapidam o material bruto e extraem o mais valioso brilhante dentro de cada um deles. Estes são os tipos de professores que analisam o esforço do fazer, tentar, esses professores, veem o resultado, mas não se importam tanto, valorizam mais o interesse do aluno e se maravilham com a criatividade.

Essa teoria é complementada pelo conceito de autoeficácia, de Albert Bandura, que descreve a crença do professor em sua própria capacidade de influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. O profissional reflexivo, de Donald Schön, também se alinha a essa visão,

destacando a importância da reflexão crítica sobre a prática como um meio de aprimorar constantemente a ação pedagógica.

Sabemos que a mente humana é complexa, cheia de surpresas e que ainda não descobrimos 100% como funciona, mas é importante lembrar que devemos nos adequar e que devemos sempre buscar coisas novas para que nunca fiquemos estagnados como uma rocha, fixa, que faça chuva ou faça sol, estará no mesmo lugar, na mesma forma. Por mais que essa rocha seja bela, uma vez vista e admirada não teremos mais o que extrair dela, pois se voltarmos daqui a 5, 10 ou 20 anos será a mesma rocha, no mesmo formato e lugar.

Que nós, como docentes, nos inspiramos na argila: um material que se permite ser moldado pelo oleiro, assumindo diversas formas com flexibilidade e resiliência. Que saibamos adaptar-nos às necessidades do processo de ensino-aprendizagem, construindo, a cada novo desafio, belas e funcionais peças. E que, após solidificamos nossa forma e nosso propósito, sejamos admirados e utilizados de diferentes maneiras, deixando um legado de conhecimento e inspiração em cada um de nossos alunos.

## 8.3. A CONSTRUÇÃO DA AUTORIDADE DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR

Contrariamente ao senso comum, a construção da autoridade docente no ensino superior não se restringe à imposição de limites aos discentes, mas configura-se como um pilar essencial para assegurar uma jornada educacional sólida e significativa. Mais do que um mero controle de sala de aula, este é um ato de profunda responsabilidade pedagógica e social. A autoridade legítima, construída sobre competência e respeito mútuo, é a base para a formação dos futuros profissionais que, independentemente de suas áreas de atuação, agregarão valor ao mercado e, em última análise, moldarão o futuro da sociedade.

É imperativo compreender que nossa proposta não sugere a ausência de respeito dos discentes para com seus docentes. Pelo contrário, defendemos que o respeito deve ser uma construção genuína, alicerçada na admiração e livre do medo, diferentemente do que ocorre com figuras de poder meramente impositivo.

Em um cenário de império antigo, a autoridade não se sustentava nem na figura do 'bobo da corte', que busca a popularidade efêmera por meio do entretenimento, nem na do 'imperador', que impõe sua vontade de forma autoritária. Diferente de ambos os extremos, a autoridade docente que se propõe é a que se conquista.

Sugerimos um respeito fundamentado na presença de postura, na solidez da ética profissional, na preservação da imagem e na capacidade de atuar como um guia confiável para seus discentes. A autoridade, assim, não emana do título, mas da legitimidade de uma conduta que inspira, orienta e, por meio do exemplo, consolida a posição do professor como uma verdadeira referência no processo de formação.

### 8.3.1. Fontes Diversas de Autoridade Docente

A autoridade docente emana de diversas fontes, sendo uma combinação de fatores, que pode ser estudada nas teorias de Max Weber

sobre os tipos de dominação. Levando em consideração o tema relacionado ao ensino superior, as principais fontes são:

- **Autoridade Racional-Legal:** É baseada na autoridade formal, que o professor detém em virtude de sua posição institucional e de sua qualificação acadêmica, são os títulos que lhe foram conferidos, como mestrado, doutorado e a própria designação de professor.
- **Autoridade Carismática:** Refere-se à autoridade que o docente constrói por meio de sua personalidade, paixão pela matéria, eloquência, capacidade de inspirar e motivar os alunos. É uma forma de autoridade que se baseia no reconhecimento pessoal e na admiração.
- **Autoridade Técnica e Legítima:** É a autoridade mais sólida e difícil de ser construída. Ela é conquistada pela demonstração consistente de competência técnica, domínio do conteúdo e pela capacidade de mediar o conhecimento de forma clara e relevante. A autoridade se legitima quando o aluno reconhece no professor não apenas um detentor de títulos, mas uma referência real e confiável na área de conhecimento.

### **8.3.2. O Processo de Construção da Autoridade Legítima e o Respeito Mútuo**

A autoridade docente legítima não é um atributo inato ou um privilégio automático conferido por um título acadêmico. Ela é, em sua essência, um processo contínuo de construção, que se baseia na interação e na percepção mútua entre professor e aluno. Distinguindo-se da autoridade meramente impositiva — aquela que se vale da hierarquia para exigir obediência —, a autoridade legítima é conquistada por meio de uma conduta que inspira confiança e admiração.

Esse processo se alicerça em alguns pilares fundamentais:

- **Competência e Rigor Acadêmico:** A autoridade se inicia com o profundo domínio do conteúdo e a clareza na sua transmissão. A demonstração consistente de conhecimento técnico e a capacidade

de conectar a teoria à prática são os primeiros elementos que geram credibilidade.

- **Ética e Coerência:** A autoridade legítima é inseparável da conduta ética. O professor que age com justiça, imparcialidade e coerência entre o que prega e o que pratica, solidifica a confiança dos alunos.
- **Diálogo e Reconhecimento Mútuo:** A construção da autoridade é uma via de mão dupla. Ela se fortalece em um ambiente de respeito mútuo, onde o professor não apenas fala, mas também ouve ativamente, valorizando a experiência e a voz do discente. Essa postura transforma a sala de aula de um espaço de transmissão para um ambiente de cocriação de conhecimento.

O respeito mútuo, nesse contexto, não é um resultado, mas um pilar da autoridade legítima. Quando o professor respeita a autonomia e o potencial de seus alunos, ele estabelece as bases para ser igualmente respeitado. A autoridade, assim, emerge não de uma posição de poder, mas de uma relação de confiança e parceria no processo de ensino-aprendizagem.

### **8.3.3. Desafios Contemporâneos à Construção da Autoridade no Ensino Superior**

A autoridade docente no ensino superior vem passando por profundas ressignificações diante dos desafios impostos pela sociedade contemporânea. Tradicionalmente associada ao domínio do conhecimento e à posição institucional de hierarquia na relação professor-aluno, a autoridade do docente vem sendo ressignificada por diversas transformações socioculturais, tecnológicas, pedagógicas, só para citar as mais relevantes.

Como desafios à construção da autoridade docente no nível superior podem ser destacados, dentre muitos outros, a profusão de acesso ao conhecimento e à informação, em especial devidos aos influxos da era digital e, mais recentemente, da inteligência artificial; a heterogeneidade no perfil do corpo discente; o fenômeno do “produtivismo acadêmico” e a fragilidade remuneratórias e institucional dos docentes na lógica capitalista.

Inicialmente, convém ressaltar, como afirmam Arendt (2011) e Durkheim (2016), que autoridade não pode ser confundida com

autoritarismo ou mero poder hierárquico ou institucional: ela é uma relação baseada no reconhecimento e na legitimidade. Nesse contexto, o professor universitário assume, cada vez mais, o papel de mediador, e não de mero repassador, do conhecimento, o que certamente lhe exige habilidades que vão além do domínio técnico ou científico, que continua sendo igualmente imprescindível, mas não suficiente por si só à construção do modelo de autoridade docente contemporâneo.

Assim, um dos desafios principais à construção da autoridade legítima do docente está relacionado à profusão de acesso ao conhecimento e à informação. No paradigma tradicional, o acesso ao saber e às fontes do conhecimento eram limitados, de modo que o papel do professor era o de absorver esse conhecimento, até então extremamente restrito, e de repassá-lo aos alunos, numa relação de ensino-aprendizagem estática.

Porém, a internet e as redes digitais democratizaram o acesso à informação, de forma que hoje qualquer pessoa, em posse de um celular em sala de aula, consegue questionar o professor em tempo real sobre determinado assunto e reunir talvez até mais informações sobre o conteúdo transmitido em sala de aula do que o próprio domínio do professor.

Com a inteligência artificial, em especial nos últimos 10 (dez) anos, esse quadro se agrava, na medida em que avançam as funcionalidades das ferramentas correspondentes que parecem substituir os métodos tradicionais de assimilação do conhecimento, o que exige profundo senso crítico e uso inteligente dessas novas ferramentas.

Essa realidade não mais se coaduna com a exclusividade da figura do professor como fonte primária do conhecimento. Nesse contexto, a autoridade do docente passa a depender não apenas de seu conhecimento acadêmico (TARDIF, 2002), mas também de sua capacidade de contextualizar, interpretar criticamente e aplicar esse conhecimento em situações pedagógicas relevantes. Nesse sentido, a autoridade se constrói na prática, no diálogo e na mediação reflexiva entre saberes.

A heterogeneidade no perfil do corpo discente também impõe novos desafios. A afirmação e reafirmação das cotas universitárias, o crescimento do público LGBTQIA+, a busca das mulheres por independência financeira e profissional no contexto incentivado de emancipação feminina, e a procura de tantos outros grupos minoritários implica o ingresso de estudantes com origens sociais e culturais as mais diversas, além de

distintas trajetórias de vida, o que exige do professor uma atuação mais sensível, inclusiva e flexível.

Assim, o docente do século XXI precisa se constituir como profissional reflexivo, capaz de reconstruir constantemente sua prática frente à complexidade das salas de aula contemporâneas. Nesse cenário, o respeito mútuo deixa de ser decorrência automática da posição docente e passa a ser fruto de uma relação dialógica, ética e empática.

Outro fenômeno que pode ameaçar a autoridade docente é o que se denominou de “produtivismo acadêmico” (SAMPAIO e SANTOS, 2017). Esse conceito, também referido como “capitalismo acadêmico”, compreende que a visão neoliberal de mundo “contaminou” também as universidades, de modo a impor sobre os docentes fortes pressões institucionais por produtividade, publicação e desempenho em rankings no campo do ensino, pesquisa e extensão. Esse modelo de trabalho pode causar o “adocimento psíquico e suicídios de professores universitários, não somente de estudantes” e “quando não adoece e mata, escraviza e aliena”.

Desse modo, entende-se que o modelo de universidade gerencial, a depender das circunstâncias peculiares em que ocorre o processo ensino-aprendizagem e a relação instituição-professor, pode enfraquecer o compromisso pedagógico e empobrecer a dimensão relacional do ensino, de modo a afetar diretamente a capacidade do professor de exercer sua autoridade em sala de aula com legitimidade. Relacionado a esse tema, também se vislumbra outro fator consistente na precarização do vínculo docente aliado a questões remuneratórias.

No âmbito das universidades públicas, quem possui bagagem e conhecimento científico para prestar um concurso para docente, em especial na área jurídica, se vê tentado a disputar outros cargos fora da docência com remuneração geralmente mais atrativa e com sobrecarga de trabalho igual ou menor. Assim, é possível que docentes que ingressaram por concurso público em universidades se sintam no mínimo tentados a prestar concursos para outros cargos/carreiras ou mesmo desempenhar atividades mais bem remuneradas na iniciativa privada.

No âmbito das universidades privadas, de outro lado, várias instituições de ensino marcadas pela lógica empresarial agressiva, na linha do “capitalismo acadêmico”, fazem verdadeiros leilões com a remuneração de docentes que vivem exclusivamente do magistério. Agrava esse quadro

cada vez mais frequente cenário de “pejotização” das contratações, prática recorrente em universidades privadas e que novamente vem sendo discutida, em repercussão geral, pelo Supremo Tribunal Federal (STF, Recurso Extraordinário com Agravo nº 1.532.603/PR, Rel. Min. Gilmar Mendes).

Aliado a tudo isso, verifica-se também o acúmulo e sobrecarga de funções docentes com outras de natureza meramente administrativa ou burocrática, o que reforça a desmotivação do professor em relação a sua situação remuneratória em comparativo com outras profissões no âmbito público e privado, o que pode ser um fator a minar sua autoridade em sala de aula.

Esse cenário também representa um desafio, ainda que velado, à autoridade docente, porque muitos alunos sabem desse contexto de fragilidade remuneratória/institucional e não veem no professor o profissional mais qualificado do mercado, julgando-se até por vezes, esses alunos, com conhecimento e autoridade igual ou até maior que o professor em razão do cargo que ocupam ou funções que exercem no serviço público ou iniciativa privada. Por outro lado, muitos docentes não se veem estimulados, nesse delicado contexto, a exercerem sua autoridade (legítima) de forma saudável e adequada. Embora esse tema ainda careça de maior discussão na academia, considera-se importantíssimo que esse debate seja trazido à tona em futuras pesquisas acadêmicas, notadamente de cunho empírico.

Portanto, verifica-se que a sociedade contemporânea impõe diversos desafios à construção e à manutenção da autoridade docentes, o que deve despertar o interesse de toda a comunidade científica e do poder público parece esse fenômeno, a fim de discutir meios e instrumentos para superar esses desafios, sem perder de vista a ética e a qualidade da relação ensino-aprendizagem no contexto atual.

## 8.4. A INFLUÊNCIA DOCENTE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SUAS INTERCONEXÕES TEÓRICAS

A influência do docente realça a capacidade de ofertar o suporte necessário para que o discente transmita o seu nível de desenvolvimento real para o seu nível potencial. O docente é o manual que oferece as ferramentas e as orientações para que o discente supere desafios, internaliza conceitos e desenvolva autonomia, sem que utilize muletas ao longo de sua jornada.

As interconexões teóricas mostram que, independentemente da abordagem, o papel do professor é insubstituível. Ele não apenas leciona, mas também molda o ambiente, desafia o pensamento, oferece suporte e, em última instância, ajuda a formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade. A compreensão dessa complexa rede de influências é o que capacita um professor a atuar de forma consciente e eficaz em qualquer contexto educacional.

A Teoria Crítico-Social dos Conteúdos, que foi inspirada em Paulo Freire, expande a influência docente para além da sala de aula. O professor, nessa visão, é um intelectual transformador que entende a educação como um ato político.

A influência docente se manifesta na capacidade de conectar o conteúdo escolar com as questões sociais, políticas e culturais da realidade do aluno. O professor influencia não apenas a aquisição de conhecimento, mas o desenvolvimento de um pensamento crítico e a formação de um cidadão consciente, capaz de questionar e atuar na sociedade.

### **8.4.1. Conceitos de Persuasão e Influência Aplicados à Dinâmica da Sala de Aula no Ensino Superior**

Ministrar aulas no ensino superior vai além de simplesmente transmitir conteúdo e esperar que os alunos o absorvam passivamente. A docência eficaz exige a criação de uma conexão significativa, capaz de

despertar no estudante a vontade intrínseca de aprender. Nesse contexto, a persuasão e a influência emergem como elementos essenciais.

É crucial diferenciar persuasão de manipulação. Persuadir, no âmbito educacional, é auxiliar o aluno a discernir o valor do que está sendo ensinado, motivando-o a se envolver de forma voluntária. A influência, por sua vez, é o processo pelo qual esse interesse se converte em ação, traduzindo-se em participação ativa, dedicação aos estudos, questionamentos pertinentes e a aplicação do conhecimento fora do ambiente acadêmico.

Na prática, a persuasão atua no plano racional e emocional, enquanto a influência se consolida por meio do relacionamento. Um docente pode, por exemplo, explicar uma teoria complexa utilizando dados e fundamentos lógicos, mas a aula ganha uma dimensão mais profunda quando o conteúdo é interligado a situações reais, narrativas inspiradoras ou exemplos que ressoam com a vivência do aluno. Essa abordagem gera um impacto emocional que contribui para a fixação do aprendizado.

A influência, por sua vez, é um reflexo direto da forma como o professor se relaciona com a turma. O respeito, a escuta atenta às dúvidas, o reconhecimento do progresso individual e os gestos de incentivo são fatores determinantes. Quando o aluno percebe que o professor demonstra genuíno interesse em seu desenvolvimento, a relação transcende a formalidade e se estabelece sobre uma base de confiança mútua. É nesse alicerce que a influência docente se fortalece.

Estratégias simples que potencializam esse processo incluem:

- Priorizar a escuta ativa para compreender as necessidades e o estágio da turma.
- Utilizar analogias e exemplos que se conectem com a realidade dos alunos.
- Oferecer *feedback*<sup>[40]</sup> construtivo que estimule, em vez de desmotivar.
- Demonstrar domínio do conteúdo, mas mantendo-se aberto ao diálogo e a novas perspectivas.
- Manter a coerência entre o discurso e a prática pedagógica.

Em síntese, a persuasão e a influência na docência visam criar um ambiente em que o aluno se sinta um partícipe ativo na construção do conhecimento. Quando o professor domina o conteúdo e, simultaneamente, sabe como se conectar com a turma e despertar o interesse, o aprendizado deixa de ser uma mera obrigação acadêmica para se tornar uma experiência enriquecedora e duradoura.

#### **8.4.2. Estratégias de Comunicação Eficazes para Engajar, Motivar e Inspirar os Alunos**

Uma comunicação eficaz na docência é a chave para transcender a mera transmissão de informações e alcançar o engajamento genuíno dos alunos. Essa habilidade se manifesta na capacidade do professor de criar um ambiente de aprendizado vibrante, onde a motivação floresce naturalmente. Para tanto, é possível recorrer a estratégias teóricas consolidadas, como a Comunicação Não Violenta (CNV) e o uso de narrativas (*storytelling*).

A Comunicação Não Violenta (CNV), idealizada por Marshall Rosenberg, oferece um arcabouço teórico para estabelecer uma conexão empática e respeitosa em sala de aula. Em vez de focar na crítica ou no julgamento, a CNV orienta o professor a expressar suas observações e necessidades de forma clara, ao mesmo tempo em que desenvolve a capacidade de ouvir o aluno com empatia. Na prática, isso se traduz em:

- Observar sem julgar: Descrever fatos concretos, em vez de fazer avaliações subjetivas sobre o comportamento do aluno.
- Identificar sentimentos e necessidades: Explicar como determinada situação afeta o andamento da aula ou o aprendizado da turma, e o que é necessário para solucionar o problema.
- Fazer pedidos claros: Apresentar solicitações de forma específica e positiva, evitando exigências.

Essa abordagem não apenas resolve conflitos de maneira construtiva, mas também fortalece o vínculo de confiança entre professor e aluno, elemento indispensável para o processo de influência.

Em complemento à CNV, o uso de narrativas (*storytelling*) emerge como uma ferramenta para tornar o conteúdo acadêmico mais relevante. Ao transformar dados e teorias abstratas em histórias, o docente estimula o

interesse e a curiosidade dos discentes. A narrativa humaniza o conteúdo, conectando-o a emoções, experiências e desafios que os estudantes podem entender e com os quais podem se identificar, fugindo da rotina, do tédio da repetição.

Uma narrativa eficaz na docência deve:

- Ter um protagonista (um pesquisador, um caso de estudo, uma figura histórica).
- Apresentar um conflito ou um desafio (um problema científico a ser resolvido, uma teoria a ser provada).
- Oferecer uma resolução (a descoberta, a superação do desafio, a aplicação da teoria).

Ao contar uma história, o professor não apenas informa, mas também inspira, despertando a imaginação e tornando o processo de aprendizagem uma jornada cativante e inesquecível.

A integração dessas duas estratégias — a Comunicação Não Violenta, que estabelece a base de respeito e empatia, e o *storytelling*, que engaja e inspira — capacita o professor a criar um ambiente de aprendizado dinâmico e eficaz. A junção dessas abordagens garante que a influência docente seja construída sobre uma base sólida de conexão humana, transformando a sala de aula em um espaço de desenvolvimento mútuo.

#### **8.4.3. Interconexões Teóricas: A Dinâmica Entre Posicionamento de Imagem, Mindset, Autoridade e Influência Docente**

No cenário do ensino superior, a eficácia docente não se limita à transmissão de saberes, mas envolve a articulação estratégica entre fatores simbólicos, cognitivos e relacionais que moldam o processo de ensino-aprendizagem. Entre tais fatores, destacam-se o posicionamento de imagem, o mindset, a autoridade e a capacidade de influência, cuja interação estabelece as bases para a construção de uma relação pedagógica sólida e produtiva.

O posicionamento de imagem pode ser compreendido, à luz das teorias de marketing e gestão de marca, como o conjunto de percepções construídas pelos discentes acerca da identidade profissional do docente. Trata-se de um processo de natureza simbólica, no qual a consistência entre

discurso e prática, a credibilidade acadêmica e a postura ética constituem elementos centrais. Em perspectiva foucaultiana, esse posicionamento também se relaciona com os mecanismos de poder e saber presentes na relação pedagógica, na medida em que o docente, ao ocupar uma posição socialmente legitimada, exerce influência não apenas sobre conteúdos, mas sobre a formação de subjetividades.

O mindset, conceito amplamente difundido por Dweck, atua como variável mediadora na forma como a autoridade docente é percebida e exercida. Professores que adotam um mindset de crescimento tendem a encarar o processo educativo como um espaço dinâmico e colaborativo, estimulando a construção ativa do conhecimento e a resiliência acadêmica dos estudantes. Esse aspecto dialoga com a pedagogia freireana, para a qual o ato de ensinar exige abertura, humildade e diálogo constante, rompendo com modelos verticalizados de transmissão unilateral de saber.

A autoridade, por sua vez, não deve ser entendida em termos meramente hierárquicos ou coercitivos, mas sim como legitimidade construída pela conjugação de competência técnica, clareza comunicativa e capacidade de inspirar. Nesse sentido, a autoridade pedagógica se consolida quando há reconhecimento mútuo: o docente valida as experiências dos alunos e estes reconhecem no professor não apenas um detentor de conhecimento, mas um facilitador do processo de aprendizagem.

O elo entre autoridade e influência é reforçado pela coerência entre posicionamento de imagem e mindset: enquanto o primeiro estabelece a moldura simbólica da relação professor-aluno, o segundo orienta a prática pedagógica e as decisões didáticas. Essa relação dialética gera um efeito multiplicador, quanto mais alinhados estiverem imagem, mentalidade e autoridade, maior a eficácia da influência docente sobre o engajamento e o desempenho acadêmico.

Portanto, compreender essas interconexões é fundamental para que o ensino superior se afaste de modelos intuicionistas restritivos e avance para práticas formativas que integrem legitimidade, abertura e impacto transformador. A influência exercida pelo docente, quando fundamentada em um posicionamento de imagem ético, um mindset construtivo e uma autoridade legitimada pelo saber e pelo diálogo, não apenas promove a aprendizagem de conteúdo, mas também contribui para a formação de cidadãos críticos e socialmente engajados.

## 8.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das análises teóricas e práticas, conclui-se que a eficácia docente no ensino superior reside na integração estratégica de múltiplos fatores que se complementam. O posicionamento de imagem emerge como a face pública e consciente da atuação do professor, um reflexo de sua reputação e credibilidade. O mindset de crescimento, por sua vez, constitui o alicerce cognitivo que sustenta a adaptabilidade e a resiliência necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos da educação. A autoridade docente, longe de ser um atributo hierárquico, é a consequência de uma conduta ética, do domínio do saber e de um relacionamento pautado no respeito mútuo. Por fim, a influência se consolida como o resultado visível e tangível dessa articulação, manifestando-se na capacidade do professor de inspirar e engajar. Em suma, à docência moderna exige do profissional uma postura reflexiva e proativa, que ultrapassa os limites da sala de aula e se firma na gestão de sua própria imagem, no desenvolvimento de sua mentalidade e na construção de relações pedagógicas sólidas. É a partir dessa interconexão que o docente se torna não apenas um transmissor de conteúdo, mas um agente de transformação, deixando um legado de conhecimento e inspiração.

## 8.6. REFERÊNCIAS

ALL RIES & JACK TROUT. **Posicionamento: A Batalha Pela Sua Mente**. 7ª ed.: Edição Brasileira: Thomson Learning, 2003. 172 páginas.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011. 352 páginas.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CIALDINI, Robert B. **O Poder Da Persuasão**. Edição Brasileira. Sextante: Rio de Janeiro - RJ, 2012. 303 páginas.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. São Paulo: Edipro, 2016. 96 páginas.

DWECK, Carol S. **Mindset: A Nova Psicologia Do Sucesso**. Edição Brasileira. Editora: Schwarcz S.A: Rio de Janeiro - RJ. Copyright 2006, 2016. 312 páginas.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019. 144 páginas.

MEHRABIAN, Albert. **Silent Messages**. Edição Americana. Wadsworth Publishing Company, Incorporation: Belmont – California, 1971. 160 páginas.

SAMPAIO, Rubens Jesus; SANTOS, Luis Rogério Cosme Silva. **Crise social das instituições de ensino superior e a formação em saúde para o mercado**. In: Saúde Debate, Rio de Janeiro, v. 41, Edição Especial nº 3, p. 277-287, set. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0103-11042017S321>>. Acesso em 08 ago. 2025.

SILVA, Joyce Mary Adam de Paula e. Cultura escolar, autoridade, hierarquia e participação: alguns elementos para reflexão. In: **Cadernos de**

**Pesquisa**, nº 112, p. 125-135, maio/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/BJvv8h4pQRFxjQcQndMSx7S/abstract/?lang=pt>>. Acesso em 08 ago. 2025.

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo: Um Novo Design para o Ensino e a Aprendizagem**. Edição brasileira. Editora: Penso, 2003. 256 páginas.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEBER, Max. **The Sociology of Religion**. Beacon Press: 1993. 384 páginas.

---

[1] Amanda Campos Freire Mendonça – [amandaadv.freiree@gmail.com](mailto:amandaadv.freiree@gmail.com): Amanda Campos Freire Mendonça – [amandaadv.freiree@gmail.com](mailto:amandaadv.freiree@gmail.com): Bacharela em Direito pelo Bacharela em Direito pelo Instituto Aphonsiano de Ensino Superior – IAESup – Trindade/GO. Pós-Graduanda em Direito do Trabalho e Processo do Trabalho pela Gran - Faculdade – sede Brasília/DF.

[2] Lorrainy de Faria Pereira Capatti – [lorrainydefaria@gmail.com](mailto:lorrainydefaria@gmail.com): Bacharela em Direito pela PUC-GO, Pós graduada em Direito Agrário e Agronegócio pelo ProOrdem, Especialista em Leilões pela Elevare, Advogada sócia no Capatti & Martins advogados.

[3] Marília Gabriela Júnior Barros – [contato.mariliabarros@gmail.com](mailto:contato.mariliabarros@gmail.com): Especialista em Direito Civil, Direito do Trabalho e Direito Previdenciário pelo Centro Universitário de Goiatuba – UniCerrado. Especialista em Direito Penal e Processo Penal, e em Criminologia, pela Faculdade Unidas do Norte de Minas – Facuminas. Bacharela em Direito pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas de Goiatuba – FAFICH. Advogada.

[4] Michele Sousa da Silva – [advogadamichelesousa@gmail.com](mailto:advogadamichelesousa@gmail.com): Bacharela em Administração pelo Centro de Ensino Superior de Ariquemes (FIAR), Bacharela em Direito pela Faculdade Sensu, Bacharela em Teologia pela Faculdade de Teologia Integrada. Licenciada em Letras pela Faculdade

Padrão. Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica (FBC Brasil), Direito Constitucional (Faculdade Focus), Direitos Humanos (Faculdade Focus) e Direito Tributário (Faculdade Iguaçu). MBA em Engenharia da Qualidade pela (Faculdade Unyleya). Formação complementar em: Gestão Comercial, Gestão em Segurança Pública e Privada, Gestão de Recursos Humanos, Gestão em Marketing e Vendas, pela Faculdade de Tecnologia e Educação de Goiás. Advogada.

[5] Joáida Gomes Marques – [joaida.gomes@hotmail.com](mailto:joaida.gomes@hotmail.com): Graduada em Direito. Especialista em Direito Civil e Processo Civil pelo Atame. Especialista em Direito de Família e Sucessório pelo Proordem. Advogada Associada do MA&C Advocacia e Consultoria

[6] Lucas Scorza Bennet Vitorino – [lucas.scorza@stglaw.com.br](mailto:lucas.scorza@stglaw.com.br): Graduado em Direito. Especialista em Direito Digital, Direito Societário e Governança Corporativa pela Faculdade Legale. Advogado Empresarial no Schmeisser Terra Gomes Advogados

[7] Ludmilla Crystina Nunnes do Carmo – [ludmillacarmoadv@gmail.com](mailto:ludmillacarmoadv@gmail.com): Graduada em Direito, Especialista em Direito Civil e Processo Civil. Especialista em Direito do Consumidor. Advogada e Professora.

[8] Fernando Henrique Mendes Rodrigues – [fernandohmendesr@gmail.com](mailto:fernandohmendesr@gmail.com): Mestrando em Direito Internacional pela Ambra University. Pós-graduado em Direito Internacional. Pós-graduado em Direito Civil e Processo Civil. Pós-graduando em Direito de Família e Sucessões. Graduado em Direito pela Universidade Evangélica de Goiás. Presidente da Comissão de Direito Internacional da OAB/GO, Subseção Anápolis. Advogado com atuação especializada em questões internacionais, imigratórias e familiares. Advogado sócio no escritório Moschitta e Mendes Advogados e advogado associado no The Mitchell Law Group (Estados Unidos). Professor na Escola Superior de Advocacia de Goiás e no Centro Universitário FAMA.

[9] Juscirlerne de Matos Ribeiro – [juscirlene@gmail.com](mailto:juscirlene@gmail.com): Pós-graduada em Processo Civil, UFG/GO. Pós-graduada em Gestão Empresarial, UFRJ/RJ. Pós-graduanda em Direito Médico, UFG/GO. Graduada em Direito, UNIVERSO/GO. Graduada em Administração de Empresas, PUC/GO. Advogada.

[10] Lara Beatriz Pereira Batista – [larabeatriz15p@gmail.com](mailto:larabeatriz15p@gmail.com): Pós-graduanda em Direito Público pelo Instituto Goiano de Direito (IGD). Pós-graduada em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Legale Educacional SA. Graduada em Direito pelo Centro Universitário UNA Catalão. Presidente da Comissão da Mulher Advogada da Subseção Catalão/GO, Gestão 2025-2027. Advogada.

[11] Thiago Siqueira de Oliveira – [contato.advthiagosiqueira@gmail.com](mailto:contato.advthiagosiqueira@gmail.com): Advogado, pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pelo Instituto Goiano de Direito (IGD) e atualmente pós-graduando em Direito Constitucional. Advogado atuante nas áreas de Execução Penal e Crimes Cibernéticos.

[12] Wilson Gustavo Oliveira Sousa – [advwilsonoliveira@gmail.com](mailto:advwilsonoliveira@gmail.com): Advogado inscrito na OAB/GO 61.307, graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), Pós-

Graduado em Direito Constitucional pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), e em Direito Processual Civil pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

[13] Ana Paula Dias Ribeiro – [advogadaanaribeiro@gmail.com](mailto:advogadaanaribeiro@gmail.com): Bacharel em Direito pela PUC/GO, Especialista em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Faculdade de Tecnologia Avançada.

[14] Maria Clara Zani de Faria – [mclzani@gmail.com](mailto:mclzani@gmail.com): Bacharel em Direito pela PUC/GO, Advogada inscrita na OAB/GO, Especialista em Direito Público pelo Instituto Goiano de Direito (IDG) e em Direito Constitucional pela Faculdade Legale.

[15] Fernando Henrique Mendes Rodrigues – [fernandohmendesr@gmail.com](mailto:fernandohmendesr@gmail.com): Mestrando em Direito Internacional pela Ambra University. Pós-graduado em Direito Internacional. Pós-graduado em Direito Civil e Processo Civil. Pós-graduando em Direito de Família e Sucessões. Graduado em Direito pela Universidade Evangélica de Goiás. Presidente da Comissão de Direito Internacional da OAB/GO, Subseção Anápolis. Advogado com atuação especializada em questões internacionais, migratórias e familiares. Advogado sócio no escritório Moschitta e Mendes Advogados e advogado associado no The Mitchell Law Group (Estados Unidos). Professor na Escola Superior de Advocacia de Goiás e no Centro Universitário FAMA.

[16] Juscirlene de Matos Ribeiro – [juscirlene@gmail.com](mailto:juscirlene@gmail.com): Pós-graduada em Processo Civil, UFG/GO. Pós-graduada em Gestão Empresarial, UFRJ/RJ. Pós-graduanda em Direito Médico, UFG/GO. Graduada em Direito, UNIVERSO/GO. Graduada em Administração de Empresas, PUC/GO. Advogada.

[17] Lara Beatriz Pereira Batista – [larabeatriz15p@gmail.com](mailto:larabeatriz15p@gmail.com): Pós-graduanda em Direito Público pelo Instituto Goiano de Direito (IGD). Pós-graduada em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Legale Educacional SA. Graduada em Direito pelo Centro Universitário UNA Catalão. Presidente da Comissão da Mulher Advogada da Subseção Catalão/GO, Gestão 2025-2027. Advogada.

[18] Thiago Siqueira de Oliveira – [contato.advthiagosiqueira@gmail.com](mailto:contato.advthiagosiqueira@gmail.com): Advogado, pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pelo Instituto Goiano de Direito (IGD) e atualmente pós-graduando em Direito Constitucional. Advogado atuante nas áreas de Execução Penal e Crimes Cibernéticos.

[19] Wilson Gustavo Oliveira Sousa – [advwilsonoliveira@gmail.com](mailto:advwilsonoliveira@gmail.com): Advogado inscrito na OAB/GO 61.307, graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), Pós-Graduado em Direito Constitucional pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), e em Direito Processual Civil pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

[20] Cleucyvania Nogueira – [cleucyvania@hotmail.com](mailto:cleucyvania@hotmail.com): Advogada atuante em direito previdenciário e direito civil, Graduação em Direito pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), Pós-graduação em Direito Previdenciário (Proordem), Curso de Especialização em nível de Pós-Graduação lato sensu em DIREITO DA SEGURIDADE SOCIAL-PREVIDENCIÁRIO E PRÁTICA PREVIDENCIÁRIA, Pós-Graduação lato sensu em ADVOCACIA

EXTRAJUDICIAL(Legale Educacional, formação complementar em cursos de extensão em áreas jurídicas diversas, Membro da Comissão de Direito Previdenciário (CEDPREV-OAB/GO).

[21] Cristiano Moreno – cristianomoreno.adv@gmail.com: Advogado especialista em Direito Cibernético, IPOG Goiânia, Especialista em Privacidade e Proteção de Dados, Ebrade SP, Tecnólogo em Redes e Internet, Universo Goiânia.

[22] Eda Maria da S. A. M. Leite – edamaria081@gmail.com: Pós-doc em Direito, PUC/GO, Pós-doc em Direito e Processo do Trabalho, Gran Faculdade. membro da Comissão de Direito do Trabalho (CDTRAB), OAB - GO. Com formação complementada por cursos de extensão em diversas áreas jurídicas (D.Trabalho, D. Previdenciário e D. Consumidor). Professora e Orientadora, certificada pela Escola Superior da Advocacia (ESA-GO), compartilhando conhecimento e capacitação para novos profissionais do Direito. Advogada.

[23] Flávia de Oliveira Rocha – flaviadeoliveiraprev@gmail.com: Pós-doc em Direito público, Faculdade FORTIUM/DF. Pós-doc em Direito Previdenciário no âmbito do Regime Geral de Previdência Social e Previdência Complementar/Legale Educacional, SP. Vice-Presidente da Comissão de Direito Previdenciário da Subseção de Valparaíso de Goiás, GO (OAB/GO, subseção de Valparaíso de Goiás, GO). Secretária adjunta da Comissão da Mulher Advogada da Subseção do Gama, DF (OAB/DF, subseção do Gama, DF). Membro da Comissão de Direito Previdenciário e Seguridade Social, OAB/DF – Subseção de Santa Maria, DF.

[24] Lara Mônica da Silva – professoralaramomica@gmail.com: Especialista em Direito de Família e Sucessões (Proordem), Graduação em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Especialista em Letras , Redação E Oratória pela Faculdade São Luís, Especialista em Técnica Redacional e Revisão de Texto pela Faculdade Arnaldo. Graduação em Letras pela Universidade Federal de Goiás. Funcionária pública, professora de Redação e advogada. Proprietária e professora da Escola de Redação Enem/Concurso - LM Ensino (Clube da Redação) Lara Mônica da Silva. Advogada. Membro da Comissão de Igualdade Racial, responsável pelo estudo para Assuntos raciais para as mulheres advogadas negras.

[25] Natanael Gonçalves da Costa – advnatanaelgcosta@gmail.com: Advogado, Especialista em Direito Constitucional pelo Centro Universitário Gran, Especialista em Direito Penal e Processo Penal pela Escola Brasileira de Direito, pós-graduando em Direitos Humanos pela INOVE Digital Ensino Pesquisa e Tecnologia. Membro das Comissões de Direito Criminal e da Jovem Advocacia OAB / Seccional Goiás, triênio 2025/2027; Vice-Presidente da Comissão de Prerrogativas, Secretário-Geral da Comissão de Direitos Humanos, Secretário-Adjunto da Comissão de Direito Criminal, triênio 2025/2027, todos da OAB / Subseção de Cristalina-GO.

[26] José Osório do Nascimento Neto – osorio.nascimento@gmail.com: Pós-doc em Direito, MACKENZIE/SP. Doutor e Mestre em Direito Econômico e Socioambiental, PUC Paraná e Carlos III Madrid – Espanha. Professor do Mestrado e Doutorado em Direito e Políticas Públicas, UFG.

Professor do MBA em Energias Renováveis, UFPR. Professor titular de Direito Constitucional, Estácio Brasil. Professor de Direito do Agronegócio na Escola Superior da Magistratura do Estado de Goiás, ESMEG/ASMEGO. Coordenador da Pós-graduação em Direito Administrativo Profissional da Escola da Magistratura Federal, ESMAFE/PR. Advogado.

[27] Fernando Henrique Mendes Rodrigues – [fernandohmendesr@gmail.com](mailto:fernandohmendesr@gmail.com): Mestrando em Direito Internacional pela Ambra University. Pós-graduado em Direito Internacional. Pós-graduado em Direito Civil e Processo Civil. Pós-graduando em Direito de Família e Sucessões. Graduado em Direito pela Universidade Evangélica de Goiás. Presidente da Comissão de Direito Internacional da OAB/GO, Subseção Anápolis. Advogado com atuação especializada em questões internacionais, imigratórias e familiares. Advogado sócio no escritório Moschitta e Mendes Advogados e advogado associado no The Mitchell Law Group (Estados Unidos). Professor na Escola Superior de Advocacia de Goiás e no Centro Universitário FAMA.

[28] Juscirlene de Matos Ribeiro – [juscirlene@gmail.com](mailto:juscirlene@gmail.com): Pós-graduada em Processo Civil, UFG/GO. Pós-graduada em Gestão Empresarial, UFRJ/RJ. Pós-graduanda em Direito Médico, UFG/GO. Graduada em Direito, UNIVERSO/GO. Graduada em Administração de Empresas, PUC/GO. Advogada.

[29] Lara Beatriz Pereira Batista – [larabeatriz15p@gmail.com](mailto:larabeatriz15p@gmail.com): Pós-graduanda em Direito Público pelo Instituto Goiano de Direito (IGD). Pós-graduada em Direito Civil e Direito Processual Civil pela Legale Educacional SA. Graduada em Direito pelo Centro Universitário UNA Catalão. Presidente da Comissão da Mulher Advogada da Subseção Catalão/GO, Gestão 2025-2027. Advogada.

[30] Thiago Siqueira de Oliveira – [contato.advthiagosiqueira@gmail.com](mailto:contato.advthiagosiqueira@gmail.com): Advogado, pós-graduado em Direito Penal e Processo Penal pelo Instituto Goiano de Direito (IGD) e atualmente pós-graduando em Direito Constitucional. Advogado atuante nas áreas de Execução Penal e Crimes Cibernéticos.

[31] Wilson Gustavo Oliveira Sousa – [advwilsonoliveira@gmail.com](mailto:advwilsonoliveira@gmail.com): Advogado inscrito na OAB/GO 61.307, graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GOIÁS), Pós-Graduado em Direito Constitucional pelo Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa (IDP), e em Direito Processual Civil pela Universidade Federal de Goiás (UFG).

[32] KOLB, David A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

[33] ROITMAN, Riva. Psicologia de aprendizagem e prática docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, v. 7, n. 1, p. 59–67, 1983. DOI: [10.1590/1981-5271v7.1-005](https://doi.org/10.1590/1981-5271v7.1-005)

[34] BRUNER, Jerome. *Toward a theory of instruction*. Cambridge: Belknap Press, 1966.

[35] IZQUIERDO, Iván. *Memória*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2018.

[36] Eduardo Henrique Lolli – [eduardololli.adv@gmail.com](mailto:eduardololli.adv@gmail.com): Procurador da Assembleia Legislativa do Estado de Goiás. Mestre em Direito e Políticas Públicas (PPGDP/UFG). Professor. Advogado.

[37] Gessyca Karolynne de Amorim – [advgessyca.amorim@outlook.com](mailto:advgessyca.amorim@outlook.com): Advogada, professora e escritora, formada pela Universidade Católica de Goiás em Direito no ano de 2017. Especialista em Ciências Criminais.

[38] Guilherme Borges Oliveira – [guilhermeborges46@gmail.com](mailto:guilhermeborges46@gmail.com): Advogado (2023), contador (2014), Especialista em direito imobiliário e tributário.

[39] Notlim Ésoj Marciano Alves – [notlimesoj08@gmail.com](mailto:notlimesoj08@gmail.com): Advogado, formado pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) em 2021. Gestor jurídico do Núcleo Cível Empresarial, Condominial e de Execução do escritório Varela Torres Advocacia.

[40] *Feedback*: Do inglês, "retorno". Refere-se à prática pedagógica de fornecer avaliações e comentários construtivos a um aluno, visando orientar e aprimorar seu processo de aprendizagem.