

acadêmica  
**LIVRE**

# TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO JURÍDICO

*Organização*

**ALEXANDRE PACHECO DA SILVA,  
EMERSON RIBEIRO FABIANI  
E MARINA FEFERBAUM**

*Pesquisadora colaboradora*

**ANA CAROLINA RODRIGUES DIAS SILVEIRA**

 **FGV DIREITO SP**

**LIVRE** *para*

*pensar*

*ler*

*copiar*

*partilhar*

A Coleção Acadêmica Livre publica obras de livre acesso em formato digital. Nossos livros abordam o universo jurídico e temas transversais por meio de diferentes enfoques. Podem ser copiados, compartilhados, citados e divulgados livremente para fins não comerciais. A coleção é uma iniciativa da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP).

Esta obra foi avaliada e aprovada pelos membros do Conselho Editorial da coleção.

**Conselho Editorial**

Flavia Portella Püschel (*FGV DIREITO SP*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)



# **TRANSFORMAÇÕES NO ENSINO JURÍDICO**

***Alexandre Pacheco da Silva***  
***Emerson Ribeiro Fabiani***  
***Marina Feferbaum***  
(Organização)

***Ana Carolina Rodrigues Dias Silveira***  
(Pesquisadora colaboradora)

Os livros da Coleção Acadêmica Livre podem ser copiados e compartilhados por meios eletrônicos; podem ser citados em outras obras, aulas, *sites*, apresentações, blogues, redes sociais, etc., desde que mencionadas a fonte e a autoria. Podem ser reproduzidos em meio físico, no todo ou em parte, desde que para fins não comerciais.

A Coleção Acadêmica Livre adota a licença Creative Commons – Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional, exceto onde estiver expresso de outro modo.

**Editora-chefe**

Clarissa Piterman Gross

**Edição**

Lyvia Felix

**Preparação de texto**

Paula Brito Araújo

**Revisão**

Monalisa Neves

**Projeto gráfico**

Ultravioleta Design

**Editoração**

Globaltec Editora

**Capa**

Marcelo Guerreiro (Ultravioleta Design)

**Ficha catalográfica elaborada por: Cristiane de Oliveira CRB SP-008061/O**

**Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas – SP**

Transformações no ensino jurídico [recurso eletrônico] / Alexandre Pacheco da Silva, Emerson Ribeiro Fabiani e Marina Feferbaum (organização) - São Paulo : FGV Direito SP, 2021.  
180 p. – (Coleção acadêmica livre)

ISBN: 978-65-87355-16-0

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Tecnologias e direito. 3. Advocacia – Brasil. I. Pacheco, Alexandre S. II. Fabiani, Emerson Ribeiro. III. Feferbaum, Marina. IV. Fundação Getulio Vargas.

CDU 34

PUBLICADO EM JUNHO DE 2021

**FGV DIREITO SP****Coordenadoria de Publicações**

Rua Rocha, 233, 11º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

E-mail: ***publicacoes.direitosp@fgv.br***

## **SOBRE OS ORGANIZADORES**

### **ALEXANDRE PACHECO DA SILVA**

Doutor em Política Científica e Tecnológica pelo Instituto de Geociências da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Direito e Desenvolvimento pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Bacharel em Direito pela FGV DIREITO SP. Professor dos programas de graduação e pós-graduação da FGV DIREITO SP. Coordenador do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e fundador do Laboratório de Empresas Nascentes de Tecnologia (LENT) e do Labtech na FGV DIREITO SP.

### **EMERSON RIBEIRO FABIANI**

Doutor e Bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Diretor Executivo do FGV LAW e professor do Mestrado Profissional da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP).

### **MARINA FEFERBAUM**

Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e da área de metodologia de ensino da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), onde também é professora dos programas de graduação e pós-graduação. Graduada, mestre e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

## **SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS**

### **ALEXANDRE HENRIQUE TAVARES SALDANHA**

Doutor e Mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Professor da Universidade de Pernambuco (UPE). Diretor de conteúdo da PlacaMãe.Org. Pesquisador do grupo LOGOS UNICAP/CNPQ.

### **ANA CAROLINA RODRIGUES DIAS SILVEIRA**

Graduada em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Cofundadora do São Paulo Legal Hackers e membro da comunidade Global Shapers. Pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP), onde desenvolve pesquisas e atividades sobre temas como futuro do trabalho, liderança e inovação no Direito, e regulação do trabalho em plataformas digitais.

### **BRENO ANTONIO NAVARRO BERNARDES SILVA**

Graduando em Direito pela Universidade de São Paulo, *campus* Ribeirão Preto (USP RP). Membro do Núcleo de Mediação e Arbitragem da USP RP. Membro do Grupo de Estudo Direito e Tecnologia (TechLaw) do IEA da USP RP. Estagiário no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo.

### **CLIO NUDEL RADOMYSLER**

Doutoranda e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo (USP). Líder de projetos do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP). Colaboradora da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP), onde atua como professora convidada. Coordena os projetos de extensão Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade (DDD) e Laboratório de Docência em Direitos Humanos (LabDoc) na Faculdade de Direito da USP.

### **EDSON KAWABATA**

Diretor Geral do Machado Meyer, liderando diversos programas de inovação no escritório. Possui mais de 25 anos de experiência em estratégia corporativa e transformação de negócios. Atuou como executivo no Grupo Pão de Açúcar e como consultor de gestão na Accenture e Booz Allen Hamilton, participando de mais de cem projetos de desenvolvimento empresarial nas Américas e na Europa. Graduado

em Engenharia Mecânica pelo Instituto Tecnológico Aeronáutico (ITA). Pós-graduado em Direito Societário pela GVLaw e MBA pela Cornell University. Mestrando em Empreendedorismo na Faculdade de Economia, Administração, Contabilidade e Atuária da Universidade de São Paulo (FEA-USP).

#### **ENYA CAROLINA SILVA DA COSTA**

Pesquisadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Mestranda em Direito do Estado e Bacharela em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Aluna da Licence en Droit pela Université Jean Moulin Lyon III, através do programa Partenariat International Triangulaire d'Enseignement Supérieur (PITES). Coordena o grupo de pesquisa Observatório do Direito à Educação e é membra do Núcleo Direito, Discriminação e Diversidade na Faculdade de Direito da USP.

#### **GUILHERME FORMA KLAFKE**

Doutor e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo (USP). Líder e gestor de projetos no Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Professor da Pós-graduação *lato sensu* da FGV DIREITO SP (FGVLAW). Entre 2017 e 2018, foi professor da graduação na Faculdade de Direito de São Bernardo do Campo. Colabora com a Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP), da qual foi coordenador do programa Escola de Formação Pública em 2017.

#### **MARINA FEFERBAUM**

Coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e da área de metodologia de ensino da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), onde também é professora dos programas de graduação e pós-graduação. Graduada, mestre e doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

#### **PALOMA MENDES SALDANHA**

Doutora e Mestre em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP). Especialista em Direito e Tecnologia pela Universidade Cândido Mendes (UCAM), Rio de Janeiro. Especialista em Justiça Constitucional e Tutela Jurisdicional dos Direitos Fundamentais pela Università di Pisa (UNIP), Itália. Professora da Faculdade Católica Imaculada Conceição do Recife (FICR). Fundadora e Diretora Executiva da PlacaMãe. Org. Educadora certificada Google for Education. Presidente da Comissão de Direito

e Tecnologia da Ordem dos Advogados de Pernambuco (OAB/PE). Coordenadora da REDITECH. Pesquisadora do grupo LOGOS UNICAP/CNPQ. Aluna do International Leadership Program – IVLP/USA, legislação e regulação na era digital.

**STEPHANE HILDA BARBOSA LIMA**

Doutoranda em Teoria do Estado pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direito Constitucional pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Bacharel em Direito pela UFC. Professora universitária na UNDB (São Luís/MA) e Head de Educação na *lawtech* LexDesign.

**THAÍS DUARTE ZAPPELINI**

Pesquisadora no Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). Doutoranda e bolsista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Direito Político e Econômico na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Mestre em Direito Político e Econômico pela UPM, na qual estudou como bolsista. Bacharel em Direito pela UPM. Estudou como intercambista na Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa (Portugal).

**VICTOR CABRAL FONSECA**

Especialista de inovação e advogado na área de Tecnologia & Inovação no TozziniFreire Advogados, responsável por coordenar o ThinkFuture, o primeiro programa de inovação estruturado por um escritório *full-service* brasileiro. Como advogado, atende clientes de base tecnológica, grandes empresas interessadas em *open innovation* e *startups*. Graduado em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Direito dos Negócios e Desenvolvimento Econômico e Social pela Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP), certificado em Inovação Exponencial pela Singularity University (EUA) e CSM® (Certified ScrumMaster) pela Scrum Alliance. Coordenador do Comitê de Startups da FecomercioSP e professor de Direito em Startups no Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper), em São Paulo.

## PREFÁCIO

**D**e forma geral, o ensino jurídico no Brasil segue uma tradição que remonta à inauguração dos primeiros cursos jurídicos no país. Via de regra, nossos bacharéis são moldados nos bancos universitários de forma passiva, como verdadeiros receptáculos do conhecimento que lhes é passado por meio de uma relação hierarquizada, doutoral e não dialógica. Não é difícil reconhecer que tal metodologia não se adequa à realidade atual, na medida em que não estimula o desenvolvimento pleno de habilidades exigidas na formação de um bacharel em Direito para uma sociedade cada vez mais imersa em tecnologia e na hiperconectividade.

Por isso, é mais do que oportuna a iniciativa e as experiências do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP), que inaugurou uma forma de refletir e ensinar o Direito com um olhar para o futuro, visando o amplo desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para que o bacharel possa navegar com tranquilidade em uma profissão que exige, cada vez mais, uma atuação criativa. A proposta apresentada pelos pesquisadores do CEPI é trazer luz sobre uma questão de mais alta relevância na atualidade: como formar de maneira adequada o advogado do “futuro”?

De início, é necessário reconhecer que as profissões jurídicas estão sendo remodeladas de acordo com um novo contexto social e tecnológico. Essa nova realidade é representada especialmente – mas não exclusivamente – pela inclusão de novas tecnologias na atuação do profissional do Direito, como o uso de inteligência artificial e de processos de automação. Isso implica que a formação do futuro bacharel deve também se adaptar a essa nova sociedade hiperconectada e hipertecnológica. Pouco favorece o estudante de Direito a continuidade do uso de metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem que não considerem a necessidade de adaptação a este admirável mundo novo. O ensino participativo, em que o aluno se posiciona como protagonista de seu percurso de aprendizagem, é o primeiro passo importante para sua formação sólida, considerando não só os conteúdos estritamente jurídicos, mas também aqueles que permitem

o desenvolvimento de habilidades necessárias para que se inclua em um mundo cada vez mais complexo.

Considerando esses dois elementos – o ensino participativo e o impacto das novas tecnologias nas profissões jurídicas –, o CEPI propôs e implementou dois projetos extremamente relevantes para a formação de habilidades e competências do profissional do futuro. Em uma primeira iniciativa, propôs a elaboração de duas disciplinas na graduação do curso de Direito da FGV DIREITO SP, denominadas “Laboratórios de tecnologia”, que visaram desenvolver interfaces entre o mundo do Direito e a tecnologia por meio de aplicações de automação de documentos (como petições e contratos) e implementação de *chatbots* a respeito de posicionamentos simulados da jurisprudência do Superior Tribunal de Justiça (STJ). Uma segunda iniciativa propôs aos estudantes a vivência de “Imersões em Direito e Tecnologia”, por meio das quais eles foram desafiados a identificar problemas sociais que advêm da interseção entre Direito e tecnologia e avaliar se o Direito dá conta de trazer respostas a essas mudanças sociais futuras.

Essas iniciativas permitem ao estudante o reconhecimento de que a formação jurídica “para o futuro” vai além do aprendizado passivo de conteúdos jurídicos, para alcançar novas formas de atuação profissional, construídas por meio de uma nova linguagem – a programação, por exemplo –, que possibilita uma atuação criativa no mundo do Direito. Por sua vez, essa “criatividade” deve ser fomentada na formação do bacharel, na medida em que o ensino jurídico “tradicional” está associado a um dogmatismo que não mais se identifica com a realidade mutante e acelerada em que vivemos. Assim, com a automação de procedimentos judiciais e de tarefas do dia a dia da prática do profissional do Direito, por meio do uso de inteligência artificial, por exemplo, sobrarão ao profissional do Direito a inevitável descoberta de habilidades criativas e inovadoras para que não perca o seu lugar ao sol. De outro lado, a formação de profissionais da área do Direito exige cada vez mais um trabalho colaborativo que fica bastante evidenciado quando se reconhece que a construção de soluções jurídicas por meio de tecnologias demanda a integração de equipes com conhecimento multidisciplinar e pelo desenvolvimento de *soft skills*.

Este e outros tantos projetos desenvolvidos pelo CEPI estão relatados neste livro, que afirma a necessidade de transformações essenciais no ensino jurídico para permitir ao futuro bacharel a adequada inserção em uma profissão que exige uma formação mais abrangente e integrada a outras áreas do saber, notadamente aquelas que não se relacionam necessariamente com as ciências sociais, mas que se tornaram fundamentais na atuação de um profissional na era da cibercultura e da hiperconectividade. O livro bem demonstra a seriedade dos organizadores e seu compromisso real com a pesquisa e o ensino do Direito. É uma obra que oferece uma visão original e relevante sobre o tema da renovação do ensino, que tem chamado a atenção dos estudiosos do Direito. Sem dúvida, este livro apresenta um vislumbre do que há pouco tempo era considerado um futuro distante. Esse “futuro”, contudo, já está aqui, a impor a necessária reformulação do ensino jurídico para permitir ao bacharel em Direito o desenvolvimento de habilidades e competências que coloquem as novas tecnologias como elemento primordial de sua formação.

**Caitlin Mulholland**

Professora do Departamento de Direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Direito e Novas Tecnologias (DROIT). Doutora em Direito Civil pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ). Coordenadora dos livros *LGPD e o novo marco normativo no Brasil* e *Inteligência artificial e Direito: ética, regulação e responsabilidade*.

## SUMÁRIO

<b>PREFÁCIO</b>	9
<b>INTRODUÇÃO</b>	13
Alexandre Pacheco da Silva, Emerson Ribeiro Fabiani, Marina Feferbaum, Enya Carolina Silva da Costa e Ana Carolina Rodrigues Dias Silveira	
<b>1   INICIATIVAS DE ENSINO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PROFISSÕES JURÍDICAS</b>	18
Marina Feferbaum e Clio Nudel Radomysler	
<b>2   MUDANÇAS TECNOLÓGICAS NA PROFISSÃO JURÍDICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO DIREITO</b>	35
Clio Nudel Radomysler e Marina Feferbaum	
<b>3   GAMIFICAÇÃO E CRIATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO EM DIREITO NA CIBERCULTURA</b>	56
Alexandre Henrique Tavares Saldanha e Paloma Mendes Saldanha	
<b>4   DESAFIOS PARA ADAPTAÇÃO DA PRÁTICA E DO ENSINO DE DIREITO A NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS</b>	79
Edson Kawabata	
<b>5   A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NOS CURSOS JURÍDICOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE DIREITO</b>	106
Guilherme Forma Klafke e Stephane Hilda Barbosa Lima	
<b>6   COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO FUTURO</b>	130
Stephane Hilda Barbosa Lima e Thaís Duarte Zappelini	
<b>7   INCLUSÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO JURÍDICO COMO CONSEQUÊNCIA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO DIREITO</b>	147
Victor Cabral Fonseca e Breno Antonio Navarro Bernardes Silva	

# INTRODUÇÃO

Alexandre Pacheco da Silva  
Emerson Ribeiro Fabiani  
Marina Feferbaum  
Enya Carolina Silva da Costa  
Ana Carolina Rodrigues Dias Silveira

O impacto de tecnologias computacionais associadas à inteligência artificial no Direito é uma realidade. Assistimos cada vez mais a um aumento da utilização de *softwares* de gestão e automação de documentos, com elaboração de peças processuais e contratos, incorporação de ferramentas de análise computadorizada de riscos, predição do resultado de demandas judiciais, verificação da admissibilidade de recursos, além de utilização de base de dados que facilitam o levantamento de pesquisas doutrinárias e jurisprudenciais, serviços muitas vezes ofertados pelas chamadas *lawtechs* e *legaltechs*, que possibilitam a automação de tarefas antes realizadas por advogados.

A adoção dessas tecnologias impacta a atuação dos profissionais jurídicos, tanto no ambiente privado – em escritórios de advocacia e empresas – como no público – em tribunais, procuradorias e defensorias –, desencadeando algumas questões: *em que medida os profissionais da área jurídica estão preparados para que a sua atividade seja desempenhada com base em tecnologia? Como eles podem se preparar para as profissões jurídicas baseadas em tecnologia?*

Apartir dessas duas perguntas, o Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) realizou a pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, que buscou identificar de que maneira os avanços tecnológicos associados à inteligência artificial têm alterado as profissões jurídicas, transformando e reorganizando as funções e atividades realizadas por profissionais do setor, e, conseqüentemente, como esse processo pode impactar a formação dos profissionais de Direito no Brasil.

Com base na avaliação do grau de inserção tecnológica de escritórios de advocacia no Brasil, bem como em entrevistas semiestruturadas a respeito de casos de aplicação tecnológica nos setores público e privado, foram constatadas três principais transformações, que demandam adaptações na formação jurídica brasileira (CEPI, 2018a).

A primeira transformação decorre da necessidade de profissionais híbridos, que saibam desenvolver tecnologias, parametrizar e treinar o aprendizado de máquinas, dominando conteúdo jurídico e linguagem de programação. Por sua vez, a segunda transformação advém da necessidade de realizar traduções entre a linguagem jurídica e a linguagem das áreas tecnológicas, fazendo com que todos os profissionais devam ter conhecimento mínimo sobre o funcionamento e o vocabulário dessas tecnologias. Por fim, a terceira transformação implica o aumento da importância de habilidades já essenciais, como habilidades de leitura e interpretação de dados, argumentação jurídica e capacidade de trabalhar em grupo. Portanto, esse ambiente de intensa incorporação da tecnologia e da automação no cotidiano impõe aos profissionais do Direito novos conhecimentos, habilidades e competências, que deverão ser integrados à formação, a fim de capacitar adequadamente os futuros profissionais.

Baseados nos relatórios de pesquisa quantitativa e qualitativa e no relatório de iniciativas de ensino (CEPI, 2018b), reunimos nesta obra as reflexões de diversos autores sobre os desafios para o ensino jurídico atual. De modo geral, os autores partiram de três eixos de análise: (1) tecnologia enquanto objeto de conhecimento; (2) mudanças metodológicas e tecnologia enquanto ferramenta de conhecimento; e (3) desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Em relação ao primeiro eixo, as análises apontam para a necessidade cada vez maior de conhecimento sobre o conteúdo técnico das tecnologias e sua relação com o Direito. Com isso, a composição curricular deve englobar aulas sobre temas como direito digital, proteção de dados, governança algorítmica, *visual law* e *legal design*, além de opções de atividades que propiciem aos discentes noções gerais de programação, domínio de termos tecnológicos, gestão de dados, estatística, matemática e administração de negócios e processos.

Nesse contexto, a própria estrutura das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito foi atualizada, para incluir a tecnologia como conteúdo curricular sugerido e como competência a ser desenvolvida, estipulando que o graduando em Direito deverá ter, ao final do curso, o “domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito” (BRASIL, 2018). A regulação, ainda que importante como passo inicial para a inclusão da temática no cotidiano das instituições de ensino, traz conteúdo mínimo que deverá ser aprofundado a fim de propiciar uma formação completa que atenda às necessidades da profissão. Surge, desse modo, a relevância da transversalidade na abordagem das tecnologias, não só criando novas disciplinas sobre o tema, mas adequando matérias tradicionalmente oferecidas para que se compatibilizem com os desafios da atualidade.

Em relação ao segundo eixo, apesar de o mercado ter passado a buscar características diferentes nos profissionais jurídicos, verificamos, na maioria das faculdades de Direito, uma incompatibilidade entre os objetivos e métodos aplicados e as demandas da sociedade.

Notamos a manutenção de modelos tradicionais de ensino, que desconsideram o papel protagonista do aluno em sala de aula e sujeito participante da relação de aprendizagem, dando enfoque ao papel do professor, que é considerado o único detentor do saber e responsável pela transmissão de conteúdos dogmáticos e pela reprodução de manuais. Normalmente baseado em aulas expositivas e memorização de temas, esse modelo pode ser suficiente para o objetivo de preparar alunos para avaliações conteudistas. Contudo, mostra-se falho para preparar os discentes para a realidade profissional aqui apresentada. Isso porque, na sociedade da informação, mais do que saber reproduzir conteúdos, o profissional jurídico precisa aprender a avaliar fontes, analisar os contextos e desenvolver soluções interdisciplinares, construindo argumentos que dependem do raciocínio jurídico crítico e da capacidade interpretativa, que deverão ser exercitados ao longo da graduação e da pós-graduação.

As análises trazidas nesta obra evidenciam a importância da alteração dos objetivos e métodos de ensino do Direito, com implementação do ensino participativo e chamamento dos alunos à condição de sujeitos do processo

de aprendizagem, por meio de metodologias ativas, aprendizagem por experiência e projetos.

Os objetivos gerais são tornar a experiência de ensino significativa, propiciar o desenvolvimento pessoal e profissional e aproximar os alunos dos objetos a serem estudados, seja por meio de clínicas, laboratórios de tecnologia, disciplinas de imersão, projetos interdisciplinares, gamificação ou outros modelos a serem desenvolvidos.

Nesse contexto, as inovações tecnológicas se mostram importantes ferramentas para o ensino, com incorporação de atividades que envolvam a utilização de *softwares*, programas de inteligência artificial e raciocínio analítico para desenvolvimento e compreensão dos mais variados temas jurídicos. Os alunos devem se familiarizar com ferramentas de automação e saber utilizá-las como aliadas para pesquisas, redações e execução das atividades, além de serem incentivados a contribuir para a criação de novas tecnologias, liderando o processo de inovação tecnológica no mercado jurídico.

Por fim, no terceiro eixo, além de compreender os conteúdos jurídicos e técnicos que permeiam as novas tecnologias e de saber manejá-las, os autores evidenciam a importância das habilidades socioemocionais e interpessoais.

As instituições de ensino devem incentivar, por meio de suas metodologias e disciplinas, o desenvolvimento de autonomia, criatividade, inovação, proatividade e liderança dos discentes, formando pessoas capazes de agir de maneira empática com os diferentes atores do sistema jurídico globalizado e de se adaptar rapidamente às transformações da realidade social. Além disso, é de suma importância desenvolver habilidades de comunicação e trabalho em equipe, a fim de formar profissionais que estejam aptos a expressar ideias com clareza, a dialogar com profissionais de outras áreas, além de saber traduzir conceitos jurídicos para diferentes públicos e gerenciar projetos, características essenciais para lidar com equipes e clientes cada vez mais diversos e multidisciplinares.

Assim, superando a perspectiva comum dos perigos de substituição do trabalho humano por máquinas, os capítulos a seguir apresentam importantes exemplos de iniciativas e propostas que podem auxiliar docentes e instituições de ensino superior a desenvolverem diferentes competências

e habilidades em suas aulas, transformando as novas tecnologias em aliadas para a evolução do ensino e da profissão.

Esperamos que com os resultados expostos na pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico* conduzida pelo CEPI e com as reflexões presentes nesta obra coletiva, sejamos capazes de nos preparar cada vez mais para as transformações no ensino jurídico e implementar mudanças significativas ao modelo tradicional de ensino do Direito, levando em consideração que o “futuro das profissões não está nos anos que ainda estão por vir, **o futuro das profissões é agora**” (CEPI, 2018a, grifo nosso).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2018. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393/do1-2018-12-18-resolucao-n-5-de-17-de-dezembro-de-2018-55640113). Acesso em: 19 fev. 2021.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: Você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quali\\_v4.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf). Acesso em: 19 fev. 2021.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *Iniciativas de ensino: inteligência artificial e profissões jurídicas*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b. Disponível em: [https://www.academia.edu/39307191/Relat%C3%B3rio\\_das\\_Iniciativas\\_de\\_Ensino\\_-\\_Projeto\\_TECNOLOGIA\\_PROFISS%C3%95ES\\_E\\_ENSINO\\_JUR%C3%8DDICO\\_](https://www.academia.edu/39307191/Relat%C3%B3rio_das_Iniciativas_de_Ensino_-_Projeto_TECNOLOGIA_PROFISS%C3%95ES_E_ENSINO_JUR%C3%8DDICO_). Acesso em: 19 fev. 2021.

## **CAPÍTULO 1**

# **INICIATIVAS DE ENSINO: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL E PROFISSÕES JURÍDICAS**

Marina Feferbaum  
Clio Nudel Radomysler

## **INTRODUÇÃO**

A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP) sempre adotou o ensino participativo como pilar de seu projeto pedagógico. Nele, o aluno é o principal foco no processo de ensino-aprendizagem. Para concretizar esse ideal, utilizam-se métodos participativos que rompem com o ensino jurídico tradicional e proporcionam autonomia aos estudantes (ANGARITA, AMBROSINI e SALINAS, 2010). A instituição procurou, assim, romper com o paradigma tradicional de ensino, no qual o professor é o protagonista em sala de aula; a metodologia é centrada em aulas expositivas; a avaliação é realizada principalmente por meio de provas escritas ao final do curso, e há pouca ou nenhuma participação dos estudantes, com uma clara assimetria entre docente (detentor ou detentora do conhecimento) e alunos (receptáculo do conhecimento). Essa é uma concepção de ensino que procura levar os estudantes a memorizarem um conjunto de informações para aplicarem posteriormente e fora da faculdade.

Ao contrário, no ensino jurídico participativo, o aluno é o protagonista em sala de aula; adotam-se métodos que levam os estudantes a agir, como a simulação, o *role-play*, a aula dialogada; e a avaliação é realizada principalmente por meio de um procedimento continuado a partir do resultado das atividades dos estudantes. O vínculo entre todos os participantes envolvidos e o papel de docentes ou instrutores mudam radicalmente em relação ao modelo convencional – de detentores e transmissores de saber, professores passam a ser facilitadores do aprendizado, em uma relação horizontal e coletiva. O principal objetivo, nessa concepção de ensino, é o desenvolvimento do conhecimento, da prática, da reflexão e da prudência,

de modo que os estudantes sejam capazes não apenas de conhecer algo, mas de aplicar esse conhecimento na prática, a partir de uma visão crítica do contexto (GHIRARD, 2012).

Entretanto, transformações sociais relevantes, como o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e as mudanças nos negócios depois da crise de 2008, pressionaram e continuam pressionando as instituições de ensino a repensarem a formação de seus estudantes para exercerem as profissões jurídicas em um novo contexto, profundamente modificado com a inserção da automação e da inteligência artificial (CEPI, 2018a e 2018b). Torna-se necessária uma reorientação de objetivos e métodos de ensino do Direito para proporcionar aos alunos uma experiência de educação relevante e significativa, tanto para a construção de sua identidade pessoal quanto para o desenvolvimento de seu perfil profissional. Nesse cenário, o Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI), equipe responsável por pensar a metodologia de ensino na Escola, percebeu a necessidade de aprofundar o ensino participativo por meio de espaços de experimentações pedagógicas ainda mais inovadoras.

Essa concepção aprofundada também parte da premissa de que o estudante tem experiências e conhecimentos prévios, ideia que sempre norteou os trabalhos da Escola. Contudo, ela não se limita a aproveitar essa bagagem para estimular a capacidade cognitiva dos alunos. A sala de aula passa a ser um espaço no qual eles vivem novas experiências que serão comparadas às anteriores. As vivências individuais, por sua vez, serão compartilhadas pela turma entre si e com os facilitadores, de forma que uma mesma situação possa ser vista sob distintos pontos de vista e a partir de históricos de vida diferentes. Ao final, as experiências concretas vivenciadas individual e coletivamente durante as aulas serão as bases para a observação, a reflexão e a ação, que conduzirão, por sua vez, a mudanças de mentalidade, de comportamento e até de visão de mundo, permitindo ao aluno não apenas se apropriar de determinado tema, mas se desenvolver como pessoa, bem como fortalecer sua rede de relações interpessoais.

Nessa proposta, continua importante uma relação horizontal entre professores e alunos, como uma espécie de grupo de trabalho, mas só isso não basta para lidar com alunos que vivem em uma sociedade ao mesmo tempo

“narcísica” e “de cansaço” (GHIRARD, 2016; HAN, 2015). De um lado, os alunos procuram cada vez mais significado no que fazem, não se limitando a aceitar passivamente decisões alheias sobre o que devem fazer e qual deve ser sua trajetória (GHIRARD, 2016). De outro lado, os estudantes exemplificam cada vez mais uma sociedade na qual mecanismos de controle e comando deixam de ser externos e passam a ser incorporados nos indivíduos, que se pressionam para atingir níveis de excelência e produtividade impossíveis, em uma busca incessante que os consome durante o processo, com reflexos para sua saúde mental (HAN, 2015).

Para responder a essa realidade, o ensino participativo deve ser aprimorado para que seja significativo e não se torne mais um fator de pressão para os estudantes. Facilitadores e a turma devem construir e sustentar um espaço de aprendizagem seguro, agradável e acolhedor. Professores devem oportunizar experiências positivas, mas, como nem sempre as vivências serão positivas para todos, devem ter a preocupação em lidar com e refletir sobre os sentimentos negativos. Uma vez que os futuros profissionais terão que saber trabalhar em equipe, devem priorizar atividades que os levem a montar e manter equipes empenhadas em atingir determinados objetivos ou cumprir tarefas. Em síntese, para dar conta desse processo, competição e pressão ficam em segundo plano – e sempre acessório –, dando lugar à cooperação e à compreensão.

Finalmente, o ensino participativo também precisa incorporar a preocupação com novas tecnologias e seus desafios. De um lado, as inovações na comunicação e na informação interferem diretamente nos objetivos de aprendizagem e na maneira de ensinar. O aluno tem acesso fácil a qualquer conteúdo que deseje acessando a internet, por exemplo, o que torna a memorização um objetivo secundário, se não supérfluo. Se antes já não fazia sentido a simples transmissão de informações, hoje a sala de aula precisa ser ressignificada de modo a permitir que o estudante articule conhecimentos e competências (GHIRARD, 2015).

De outro lado, o constante e rápido desenvolvimento tecnológico altera os ambientes social e de negócios, exigindo dos estudantes uma mentalidade que os torne aptos a navegar em um mundo volátil, incerto, complexo e ambíguo – o chamado “ambiente VUCA” (*volatility, uncertainty, complexity,*

*ambiguity*). Assim, passam a ser importantes para o ensino jurídico o desenvolvimento de competências como empreendedorismo, colaboração, criatividade, gestão, inovação e liderança. Essa percepção foi confirmada em nossa pesquisa qualitativa com diversos profissionais de escritórios de advocacia e departamentos jurídicos. Os profissionais do Direito hoje precisam ser capazes de, além de entender do negócio de seus clientes e gerenciar equipes, dialogar com profissionais de diferentes áreas; gerir processos; integrar efetivamente tecnologia à sua atuação; e agir com ética e empatia, de modo a implementar novos projetos complexos, que envolvem atores sociais com diferentes interesses.<sup>1</sup> Nas palavras dos entrevistados:

Eu acho que tem competências técnicas relacionadas ao uso de tecnologias. Então, eu vejo curso de advogados aprendendo a programar, eu vejo advogados sendo mais nativos digitais, usando mais tecnologias, sendo *datadriven*, usando ciência de dados, aplicando o Direito. Então, advogados com uma visão mais estatística, mais numérica, mais gestão. E além disso características pessoais mais humanísticas, então empatia, criatividade, capacidade de lidar e visão mais humanística, maior proximidade com os clientes, visões. (Entrevista concedida pelo representante de uma Lawtech, no curso da pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, em 22.02.2018, PDOC42.)

O que eu acho que o advogado tem que entender melhor é de gestão, gerenciamento de processos, uso de uma série de ferramentas que vão desde a automação de documentos, controle de tarefas, que eles não sabem gerenciar isso. Conseguir, ao usar tecnologia, ao usar ferramentas de gestão melhor, conseguir ter políticas de precificação mais adequadas ao mercado, que é um pouco a transformação que você vê lá fora, de *arrangement* diferentes. (Entrevista concedida pelo representante

<sup>1</sup> Para uma análise mais completa, *vide* o sumário da pesquisa qualitativa na íntegra (CEPI, 2018b).

de outra Lawtech, no curso da pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, em 05.12.2017, PDOC17.)

Então, eu acho isso importantíssimo, cara, porque você acaba, você vai precisar de um *mix* da parte jurídica, técnica, mas um *mix* também da parte de *soft skills*. (Entrevista concedida pelo representante de um escritório de advocacia, no curso da pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, em 28.05.2018, PDOC45.)

Por isso, o ensino jurídico participativo não deve ser interdisciplinar apenas dentro do Direito, manejando diferentes áreas jurídicas, mas aprofundar a interdisciplinaridade para outras áreas do conhecimento. A FGV DIREITO SP procurou reorientar-se para esse objetivo, por exemplo, na concepção da sua nova grade curricular, por meio da redução do número de disciplinas e do aumento da carga horária para a inserção de cursos baseados em projetos. Neles, ocorrem dinâmicas vivenciais responsáveis por guiar e facilitar a construção coletiva final de um projeto escolhido, concebido e executado pelos estudantes. Ao mesmo tempo em que auxiliam a entrega do produto final, as dinâmicas mobilizam os estudantes para que adotem alguns comportamentos, como uma postura mais empática e aberta à escuta, além de adquirirem diversas competências importantes para sua atuação profissional, como a de gerenciar prazos e trabalhar em equipe.

Com o intuito de aprimorar a reflexão sobre a interface entre Direito e Tecnologia, a equipe que compõe o CEPI criou os laboratórios de tecnologia, em 2017, e as imersões, em 2018. Esses novos cursos objetivavam testar inovações no ensino jurídico que auxiliassem a formação de estudantes mais adaptados à utilização das novas tecnologias no âmbito de sua futura atuação profissional. As experiências foram diversificadas, cada qual com objetivos específicos. Os laboratórios de tecnologia eram disciplinas optativas oferecidas em parceria com *legaltechs* que tiveram como foco a produção, pelos alunos, de projetos de tecnologia que impactassem a prestação dos serviços jurídicos. Já as imersões em Direito e Tecnologia eram disciplinas optativas de uma semana, nas quais os alunos enfrentaram questões práticas que os conduziram a uma intensa reflexão sobre os desafios de novos problemas jurídicos e das profissões jurídicas, estimulando-os

a proporem soluções variadas, mediante o contato com diversos agentes envolvidos no tema.

Cada uma das frentes de ensino já teve múltiplas edições, todas com um tema diferente e parceiros próprios. Neste relatório, procuramos explicar em detalhes uma por uma, a fim de destacar o processo de criação e implementação, bem como os seus resultados. As atividades que serão descritas a seguir ocorreram desde o segundo semestre de 2017 até o final de 2018.

## **1 | LABORATÓRIOS DE TECNOLOGIA**

### **1.1 | OS LABORATÓRIOS – ASPECTOS COMUNS**

Os Laboratórios de Tecnologia (Labtech) foram disciplinas optativas de 90 horas/aula, com quinze encontros semanais. A ideia foi oferecer aos alunos a experiência de trabalharem desenvolvendo, em conjunto com uma empresa parceira, um projeto de tecnologia que alterasse a forma como as atividades jurídicas estão sendo desempenhadas. As disciplinas também expunham os alunos não só a conhecer, mas a vivenciar a relação entre Direito e Tecnologia por meio do uso de ferramentas que necessitassem da linguagem de programação e do desenvolvimento do raciocínio lógico-jurídico – nesse caso, necessário para que a máquina pudesse “compreender” a linguagem jurídica.

Na primeira edição, o projeto de tecnologia que norteou o foco da iniciativa foi o de automação de documentos jurídicos. Tecnologias de automação de documentos fazem uso de ferramentas computacionais para a criação de textos, com ou sem auxílio humano. Diferentemente de ferramentas de “autocompletar” ou de processos de “copia e cola”, *softwares* de automação “traduzem” o conteúdo de um documento para outra estrutura, por exemplo, uma interface de cliques e seleção de opções. Para isso, pode-se criar uma árvore de decisão com todas as nuances de determinada peça jurídica. Essa árvore é colocada em uma linguagem de programação que permite ao usuário, por meio de cliques, gerar em segundos o escrito desejado, adaptado às suas necessidades.

É exatamente isso que faz a plataforma desenvolvida pela *startup* Looplex, parceira da disciplina, que desenvolveu uma linguagem de programação utilizada no processo de automação de documentos jurídicos (*Lawtex*). Durante o período do curso, os estudantes puderam manejar essa linguagem com vistas a produzir seus próprios projetos. Como resultado, aprenderam sobre automação de petições e contratos, entregando, ao final, quatro produtos automatizados: dois contratos, um de locação de espaço em *shopping center* e um contrato social de sociedade limitada, e duas petições, uma administrativa de oposição de registro de marca em face do INPI e outra judicial de repetição de indébito no âmbito do ICMS.

Na segunda edição, o projeto que norteou o foco da iniciativa foi construir um *chatbot* que auxiliasse o público leigo a saber sobre a viabilidade de perseguir seus direitos no âmbito judicial antes mesmo de procurar auxílio de um advogado. *Chatbots* são robôs de conversação programados para interagir com usuários em linguagem natural (português, inglês, etc.) e, quando desenvolvidos por meio de aprendizagem de máquinas, conseguem “aprender” funções específicas a partir de bases de dados (por exemplo, reconhecimento facial e previsão do tempo).

A parceira da segunda edição foi a Finch Soluções, uma empresa de tecnologia que nasceu em 2013 com o objetivo de revolucionar atividades e processos relacionados ao controle do contencioso de massa do maior escritório de advocacia do Brasil, o JBM Advogados. Hoje, além de sistemas de gestão de processos, a Finch possui uma ferramenta própria de inteligência artificial que permite estruturar soluções sob demanda, por exemplo, os *chatbots*. Durante o período do curso, os estudantes puderam identificar questões que possibilitaram alimentar mais facilmente um *chatbot* de atendimento jurídico e produzir a solução. Como resultado, programaram três *bots* a partir de súmulas do Superior Tribunal de Justiça (STJ) – Súmulas 449, 609 e 375 – capazes de informar ao usuário se valeria a pena ou não procurar um advogado.

O apoio das empresas parceiras foi essencial para o desenvolvimento tecnológico dos produtos esperados ao final dos cursos. Elas participaram ofertando, além de suas próprias plataformas tecnológicas, pessoal adequado para orientar os estudantes e espaço físico para reuniões dos alunos. Em

troca, não apenas puderam participar da qualificação de estudantes da graduação, que poderão ingressar no mercado versados nessas e em outras ferramentas, inclusive para trabalhar nas próprias empresas, como ganharam visibilidade por meio de formas de divulgação das iniciativas, entre as quais este relatório.

As disciplinas tiveram um total de dezesseis alunos na primeira edição e doze alunos na segunda. Os objetivos comuns a ambas foram: (i) familiarizá-los em uma gramática tecnológica; (ii) capacitá-los a desenvolver em grupo um projeto tecnológico, diferente em cada edição; (iii) induzi-los a uma reflexão sobre a complexidade do trabalho em grupo e da comunicação interna para o desenvolvimento de projetos; (iv) aprimorar suas habilidades de monitoramento de atividades em grupo e da comunicação não violenta entre seus membros; (v) capacitá-los a apresentações curtas, diretas e consistentes sobre o seu projeto; e (vi) levá-los a desenvolver uma forma de pensar baseada em experimentações e prototipagem de processos e produtos.

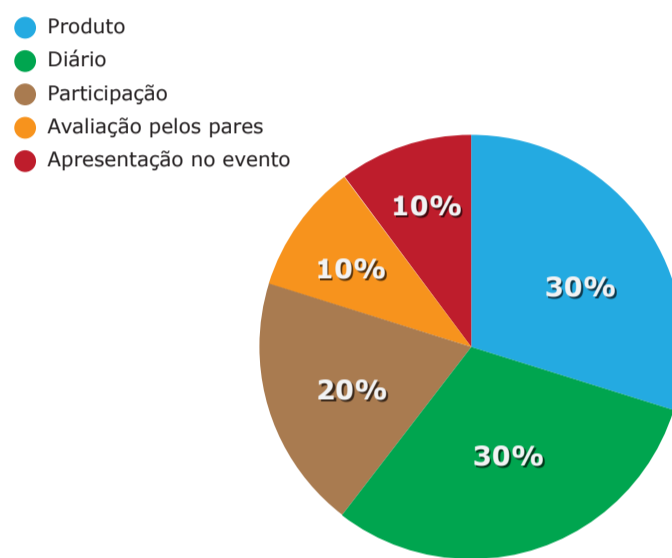
Para controlar a obtenção dos objetivos, a avaliação de ambos os cursos foi realizada por meio da composição de uma série de instrumentos, cada um adequado para verificar o desenvolvimento de algum ou alguns objetivos (ver Gráfico 1):

1. Observação da participação em sala de aula: cada aluno recebeu uma nota de participação proporcional à sua contribuição durante as discussões, os debates e as atividades nos segundo e terceiro blocos das disciplinas.
2. Diários de atividades: os alunos mantiveram diários de atividade durante as disciplinas, nos quais relataram o desenvolvimento de seus projetos, assim como as dificuldades enfrentadas durante o processo. Os diários deveriam ser entregues mensalmente para avaliação pelos professores.
3. Avaliação final do produto: durante os eventos de finalização dos cursos, professores pré-selecionados avaliaram o produto criado pelos alunos. Eles atribuíram uma nota para cada produto, levando em consideração o grau de satisfação no cumprimento da função proposta.

4. Avaliação em pares: cada aluno atribuía nota aos demais alunos do grupo.
5. Avaliação da apresentação final do grupo no evento de encerramento.

## GRÁFICO 1

### FORMAS DE DISTRIBUIÇÃO DA AVALIAÇÃO



FONTE: ELABORAÇÃO DAS AUTORAS.

No tocante à metodologia de ensino utilizada em sala de aula, as atividades foram divididas em três arcos de aprendizagem: (i) capacitação tecnológica; (ii) dinâmicas de reflexão e aprendizagem; e (iii) testes e validações.

No primeiro arco, os alunos foram submetidos ao ciclo de formação na ferramenta oferecida pelas empresas parceiras do projeto. Os encontros foram realizados na FGV DIREITO SP e eventualmente na sede das próprias empresas. Os estudantes tiveram atividades ligadas à formação tecnológica conduzidas pelos profissionais dos parceiros, com exercícios de programação e fundamentos de automação e inteligência artificial. Nessa etapa, também foram trabalhados conceitos sobre formação de grupo e foi discutido como seria a dinâmica dos fluxos de trabalho.

No segundo arco de atividades, foram realizadas dinâmicas de integração, sensibilização, prototipagem, validação, *feedback* positivo, entre outras. As dinâmicas serviram como forma de aprimoramento e reflexão sobre o

trabalho realizado em grupo e sobre as possibilidades de desenho do produto final, utilizando-se, como base, o ensino mais experiencial, já comentado na Introdução. Além disso, o papel da empresa parceira foi importante para a validação das propostas dos alunos, adequando os documentos que poderiam ser automatizados, na primeira edição, e auxiliando a escolha das súmulas pertinentes para treinar a *Application Programming Interface*, ou Interface de Programação de Aplicações (API), do *Chatboot Finch*, que seria hospedada no Facebook, na segunda edição. Por fim, foram realizadas atividades de validação do código criado pelos alunos, bem como testes de usabilidade por parte de usuários leigos, convidados para testar os protótipos criados.

## 1.2 | O PRIMEIRO LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA (2017) – AUTOMAÇÃO – LOOPLEX

O Labtech I foi ofertado a alunos do terceiro, quarto e quinto anos de graduação da FGV DIREITO SP no segundo semestre de 2017. O intuito do projeto, como já mencionado, foi promover o contato dos estudantes com as novas tecnologias e o mercado das *lawtechs*, assim como debater questões a respeito do impacto dessas inovações no futuro das profissões jurídicas – em especial, de tecnologias de automação. Esperou-se, principalmente, que os alunos apresentassem, ao final, um produto de tecnologia que modificasse a prestação de algum serviço jurídico. A empresa Looplex figurou como parceira da disciplina, provendo a plataforma de desenvolvimento de documentos automatizáveis utilizada pelos alunos, além de prestar assessoria técnica durante as aulas, em sua própria sede.

As atividades foram estruturadas a partir de um eixo central: o desenvolvimento de um *software* de automação de documentos jurídicos (*template*, conforme a terminologia empregada pela empresa). Para tanto, os alunos se organizaram em grupos e escolheram um tipo de documento a ser automatizado, que, então, foi decomposto e estruturado em elementos do tipo “se X, então Y; caso contrário, então Z” (árvore de decisões). Essa árvore foi traduzida posteriormente para uma linguagem de programação com o suporte da empresa parceira.

Alguns alunos relataram que foi desafiador pensar nas diversas consequências jurídicas da adoção de uma ou de outra variável e relataram

como foi rica a experiência de pensar, em abstrato, as possibilidades que o Direito trazia para a prática de determinados atos. Veja-se o trecho do relato de um dos estudantes:

A elaboração da árvore de decisão foi extremamente desafiadora. Fui obrigado a pensar em diversas variações das cláusulas de um contrato social e as possíveis consequências destas variações. Foi um exercício extremamente interessante e extremamente útil para aprender novas formas de redigir um contrato. (Estudante LTI-1, 3ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

Essas atividades foram acompanhadas de leituras, debates e desafios didáticos para que os alunos pudessem refletir sobre temas da área “Tecnologia e Direito”, facilitar o processo do trabalho em equipe e desenvolver variadas competências comportamentais – como uma atitude mais criativa, mediante o incentivo à prototipação e ao erro, ou o aprimoramento da capacidade de dar *feedback* aos participantes do grupo. Também houve momento para que os alunos tivessem contato com professores e advogados, a fim de que os usuários sugerissem melhorias na árvore de decisão formulada.

No evento de fechamento da disciplina, cada grupo apresentou seu respectivo *template* para advogados, professores e outros profissionais do Direito – permitindo que os participantes do evento preenchessem os campos necessários para a criação de um documento jurídico automatizado. O evento funcionou como uma feira de ciências, na qual cada grupo demonstrava seu produto para os convidados em um local da sala. A avaliação geral, tanto dos professores e alunos quanto dos convidados, foi de que os produtos foram bem-sucedidos.

Os diários de atividade que os alunos preencheram durante a disciplina dão uma dimensão do processo e das dificuldades que enfrentaram durante o desenvolvimento do produto. Foram dois os principais desafios, comentados a seguir.

O primeiro e mais óbvio foi a barreira linguística presente quando se lida com tecnologias de programação – especificamente, os alunos relataram

uma estranheza inicial e dificuldade em traduzir a árvore de decisão para código de programação no primeiro e terceiro arcos. Entretanto, os relatos demonstraram uma menor preocupação com aspectos técnicos do que inicialmente esperado pelos professores. A partir dos encontros com os profissionais da equipe parceira, alguns estudantes ganharam familiaridade suficiente com a linguagem para se expressarem de maneira eficaz. Essa percepção confirma a impressão exposta pelos entrevistados na pesquisa qualitativa de que a barreira inicial de linguagem entre a área jurídica e a da computação não é a maior dificuldade para trabalhos desse tipo (CEPI, 2018b). Ao contrário, trata-se de um obstáculo superável.

O exercício da programação em si, por mais complicado que seja no início, é um tanto quanto intuitivo. Os códigos têm padrões claros e erros, após algum tempo tornam-se facilmente percebidos. [...] No começo, parecia distante a ideia de tornar concreto nosso projeto por meio da programação. Hoje, ao discutirmos entre nós, vemos cada uma das nossas ideias como “mais adequadas para serem colocadas em uma lista fechada, ou *boolean* e outras formas de programação até então desconhecidas por nós”. (Estudante LTI-6, 2ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

O maior desafio nessa primeira parte de programação do código foi, certamente, a familiarização com a linguagem de programação. [...] Essa etapa se mostrou mais simples, visto que eu já estou começando a adquirir mais familiaridade com a linguagem de programação utilizada. (Estudante LTI-1, 3ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

A segunda dificuldade, não antecipada da mesma maneira, foi trabalhar em equipe. Diversos alunos relataram complicações nas comunicações, nas atribuições de tarefas e na cobrança de resultados dos outros membros. Uma diferença das tarefas que os alunos tinham que cumprir, e que pode explicar o desconforto, é que a linguagem de programação impede que cada aluno realize sua tarefa individualmente, agregando os produtos parciais ao final. Na programação, é imprescindível um trabalho colaborativo do início

até o final da escrita do código, já que registros diferentes levam a erros de execução. Ao contrário, os alunos de Direito geralmente fazem trabalhos de grupo em seminários ou na produção de textos dissertativos, nos quais, com alguma dose de uniformização, é possível trabalhar como se fossem individuais. Os próprios estudantes trouxeram essa comparação.

Por mais que os operadores do Direito se proponham a pensar e entender os problemas colocados, em muitas situações, frases e entendimentos já consolidados são meramente repetidos em apresentações, seminários e artigos.

No mundo da programação, todavia, não há margem para esse tipo de abordagem, dada a precisão do *software* e a sua total intolerância a erros. Assim, pode-se dizer que o código não admite improvisos, devendo a sua linguagem ser fielmente reproduzida para que haja a leitura pela máquina.

Errar é humano e correções são possíveis e aceitas pelo público, porém ao lidarmos com computadores não só inexiste margem de erro como também não há diálogo. (Estudante LTI-2, 2ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

A maior dificuldade em relação ao grupo foi a diferença de ritmo que cada um tem e o fato de que precisaríamos enviar o arquivo “final” toda vez que atualizássemos o código. (Estudante LTI-3, 2ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

No nosso caso, como já havia apontado antes, estamos tendo um pouco de dificuldade em nos comunicarmos. (Estudante LTI-4, 2ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

Embora o grupo se comunique de forma razoável, acho que uma maior integração, principalmente na hora de escrever o código, ajudaria, principalmente a mim. (Estudante LTI-5, 2ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

O trabalho em grupo, naquele momento, foi crucial. (Estudante LTI-6, 1ª entrega de diário, 2º semestre de 2017.)

### 1.3 | **O SEGUNDO LABORATÓRIO DE TECNOLOGIA (2018) – APRENDIZADO DE MÁQUINA – FINCH**

A segunda edição do Labtech estruturou-se de uma forma diferente, com outra proposta de produto final e uma nova parceria, desta vez com a empresa Finch Soluções. No Labtech II, os alunos passaram por um processo de capacitação para a montagem de seu próprio *chatbot*, robô de conversação capaz de comunicar-se com um ser humano a partir de mensagens de texto. Uma vez criado, o *chatbot* seria treinado para conversar com pessoas sem formação jurídica e explicar-lhes um tema jurídico sumulado pelo STJ.

Durante o processo de montagem e treinamento, os alunos participaram, assim como na primeira edição, de dinâmicas de integração, sensibilização, prototipagem, *feedback* positivo, entre outras. Um exemplo de dinâmica criada especialmente para o curso foi a do “Eu, Bot”. Nessa atividade, os estudantes escreveram uma pergunta em um *post-it*, que colaram nas costas de um colega. Todos os participantes deveriam ter uma pergunta. Eles circularam pela sala, cada um coletando as respostas que as demais pessoas dão para a pergunta em suas costas. Ao final, tentaram adivinhar a sua questão a partir das respostas dadas. Como pode ser inferido dessa breve narrativa, a dinâmica procura proporcionar aos alunos não apenas um jeito leve e descontraído de entender como funciona a aprendizagem de máquinas e os seus desafios (por exemplo, os problemas decorrentes de inconsistência nos dados), como também os fazer interagir entre si e até mesmo conhecer os rostos uns dos outros.

Os participantes também tiveram aulas de programação e aprendizagem de máquinas com a equipe da Finch. Assim como na primeira edição, tiveram contato com árvores de decisão e puderam entender como traduzi-las para linguagem de programação (*Phyton*), ensinando seus *bots* a responderem a perguntas na forma de “sim” e “não”. Os protótipos experimentais foram objeto de testes de validação, nos quais os parceiros sugeriram aperfeiçoamentos do produto.

Como os estudantes relataram no evento de apresentação dos resultados finais,<sup>2</sup> a principal dificuldade nesse momento foi lidar com todas as nuances que uma resposta espontânea do usuário poderia conter – qualquer variação levaria a uma mensagem de erro. Essa resposta mostra o potencial do curso para estimular os participantes a desenvolver habilidades atualmente associadas com a ideia de *user experience* (experiência do usuário ou *UX*), colocando-se na posição de um leigo diante de um aconselhamento jurídico.

De modo geral, dada a reação positiva dos alunos à disciplina, somada aos relatos adquiridos por meio dos diários de atividades, que foram mantidos em anonimato, bem como o resultado dos produtos apresentados, considerou-se que o objetivo de promover o contato dos alunos com as novas tecnologias e o mercado das *lawtechs*, assim como debater questões a respeito do impacto dessas inovações no futuro das profissões jurídicas, foi bem-sucedido.

## 2 | EXPERIÊNCIAS DE IMERSÃO

Na FGV de São Paulo, semestralmente promovemos uma semana de experiência imersiva aos estudantes. Nesse período, alunos e alunas de todos os cursos e anos — Administração de Empresas, Administração Pública, Direito — são reunidos com o objetivo de desenvolver habilidades e construir conhecimento aprofundado sobre determinado tema, para além dos muros da instituição de ensino e das salas de aula. Formalmente, trata-se de uma disciplina optativa de 45 horas.

Durante essa semana os docentes realizam a atividade que quiserem, geralmente envolvendo parceiros externos, e podendo, inclusive, acontecer de madrugada ou em outras cidades. Nessas imersões cabem vários formatos, de modo a ser uma vivência bastante profunda, que realmente tira o estudante do ambiente convencional de ensino. Um dos aspectos que permite obter essa experiência de muito engajamento é que o grupo de estudantes escolhe a disciplina pelo tema de seu interesse e permanece

2 Conferir em <https://www.youtube.com/watch?v=cQf4NKy2I4Q>, a partir de 1:21:30. Acesso em: 25 abr. 2021.

junto durante muitas horas, exclusivamente dedicadas a essa matéria, sem concorrer com outros afazeres acadêmicos.

As dinâmicas que acontecem nas imersões oferecidas pelo CEPI possuem foco total nos participantes. Cada etapa é minuciosamente planejada para manter o envolvimento do início ao fim, com dinâmicas de integração, atividades colaborativas e momentos de avaliação. Os conhecimentos são construídos coletivamente, com base em metodologias ativas, ensino experiencial e aprendizagem baseada em projetos e ferramentas de *design thinking*, sempre objetivando estimular a criatividade e a colaboração entre todos.

Mudanças tecnológicas, desafios e impactos reais, aproximação com atores do seu entorno social, como empresas, órgãos públicos, *startups*, comunidade, tudo isso permite que os estudantes tenham contato com a realidade na qual atuarão e ampliem sua visão sobre o tema principal da imersão, seja lá qual for, mas sempre conectando com o fator tecnológico.

A tarefa incumbida aos participantes busca estimulá-los a refletir criticamente sobre a realidade, promovendo sua autonomia, desenvolvendo habilidades técnicas e interpessoais e demandando a criação de soluções factíveis, que eventualmente podem ser implementadas pelos parceiros.

Devido à intensidade dessas experiências imersivas, o grau de envolvimento discente é bastante alto. Tirá-los da zona de conforto e propor desafios conectados diretamente à realidade deles é um mergulho profundo na matéria, que tem resultado em uma experiência significativa e transformadora a todas as pessoas envolvidas: estudantes, docentes e parceiros.

O CEPI promove as imersões desde 2018, com a premissa de criar um ambiente seguro, diverso e inclusivo, em que há um momento para todos se conhecerem, sensibilizarem-se sobre o tema, aprofundando o conhecimento sobre o assunto e estimulando o tempo todo a reflexão crítica e a responsabilização pelas próprias decisões.

Buscamos alinhar a temática da tecnologia à realidade de trabalho, desenvolvendo habilidades de colaboração, trabalho em grupo, gestão de tempo, de projetos e de pessoas. Ainda, a metodologia escolhida para a imersão promove a importância do diálogo entre pares, com momentos

para praticar a escuta verdadeira do outro e uma atitude colaborativa para a concepção de soluções capazes de contribuir positivamente para a sociedade.

Os resultados têm sido extremamente satisfatórios. Muitos estudantes relatam que a experiência de imersão os deixou mais atentos às mudanças que estão ocorrendo no mercado e às questões jurídicas dos impactos tecnológicos na profissão e na carreira. Os ganhos vão além de aprendizagem de conteúdo, passando pelo repertório interpessoal e desenvolvimento de habilidades fundamentais demandadas pelo mercado de trabalho.

## REFERÊNCIAS

ANGARITA, Antônio (coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. *Direito GV: construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2010.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa quantitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quanti\\_v5.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quanti_v5.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quali\\_v4.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

GHIRARDI, José Garcez. *Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2016. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17694/Narciso-em-sala-de-aula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 01 mar. 2021.

GHIRARDI, José Garcez. *Ainda precisamos da sala de aula?: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2015. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>. Acesso em: 01 mar. 2021.

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

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

## **CAPÍTULO 2**

# **MUDANÇAS TECNOLÓGICAS NA PROFISSÃO JURÍDICA: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DO DIREITO**

Clio Nudel Radomysler  
Marina Feferbaum

## **INTRODUÇÃO: POR QUE PRECISAMOS DE UM NOVO OLHAR PARA O ENSINO JURÍDICO?**

Nos últimos anos, tem crescido a noção de que a introdução de novas tecnologias tende a impor mudanças significativas sobre as profissões jurídicas. Dados e projeções a esse respeito chamam atenção: estima-se que cerca de 100 mil funções do setor jurídico estadunidense tenham altas chances de ser automatizadas até 2036 (DELOITTE, 2016); igualmente, parece ter havido um crescimento da percepção, entre profissionais do campo jurídico, de que tarefas tradicionalmente desempenhadas por eles estão se tornando progressivamente mais passíveis de automação (INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION, 2016; ALTMAN WEIL, 2017).

A automação do trabalho em si evidentemente não é um processo novo, mas um fenômeno histórico-social observado em todas as revoluções industriais experimentadas pelo capitalismo moderno. O que chama a atenção no cenário atual é que a nova automação se tem dado pelo emprego de tecnologias de informação e comunicação (TICs) baseadas em inteligência artificial.<sup>3</sup> Entre as diversas abordagens dos projetos de

3 O próprio conceito de “inteligência artificial” é controverso, havendo pouco consenso na literatura sobre sua definição exata. A expressão é, em geral, utilizada como um termo guarda-chuva para referência a diversos tipos de tecnologias que consistem em tentativas de criar sistemas que raciocinem, aprendam, comuniquem-se e ajam em ambientes complexos (NILSSON, 1998, p. 3). Cabe aqui, contudo, mencionar a diferenciação entre “IA fraca” e “IA forte”, popularizada por John Searle em seu texto seminal *Minds, Brains and Programs* (SEARLE, 1980): enquanto “IAs fracas” seriam inteligências limitadas em comparação a inteligências humanas, as “IAs fortes” seriam inteligências equivalentes ou superiores às humanas. No âmbito deste capítulo, referimo-nos essencialmente às “IAs

inteligência artificial, uma se destaca como particularmente influente nos tempos atuais – o aprendizado de máquina (*machine learning*), que possibilita a construção de sistemas de algoritmos capazes de fazer previsões a partir de amostras, tomar decisões guiadas pela análise de uma grande quantidade de dados e aprender com seus próprios erros, realizando adaptações sem o uso de instruções explícitas.<sup>4</sup>

No campo jurídico, isso tem implicado o desenho e a produção de soluções tecnológicas (geralmente fornecidas pelo setor privado) pensadas para profissionais do Direito, capazes de automatizar determinadas tarefas do trabalho jurídico: revisão de documentos, identificação de provas, elaboração e análise de contratos, realização de *due diligence*, predição de chances de sucesso/insucesso de demandas e pesquisa jurisprudencial são – por ora – algumas das funções mais sujeitas a automação (RAYO, 2017).

O emprego de tecnologias para automatizar etapas do trabalho jurídico já vem produzindo ganhos de eficiência, como se verifica, por exemplo, na incorporação da informática à prática jurídica (cf. LATEEF, 1983; FORRESTER, 1995; HANSON, 2002). O potencial de automação existente na aplicação de tecnologias de inteligência artificial, contudo, parece muito maior, e levanta a possibilidade de que haja cada vez menos a necessidade de uma organização empregar uma quantidade grande de advogados. Somado a isso, já se observa profissionais de outras áreas, como cientistas de dados,

fracas”, capazes de emular ou imitar, por vezes com maior eficiência, funções geralmente associadas à inteligência humana, como aprendizado ou resolução de problemas (RUSSELL e NORVIG, 2009, p. 2).

- 4 É possível, ainda, classificar as tecnologias de inteligência artificial quanto à sua aplicação e ao seu uso no mercado. Schatsky, Muraskin e Gurumurthy (2015, p. 116-121) dividem as tecnologias de IA em três diferentes categorias: (i) *product*: utilização de tecnologias de IA embutidas em produtos e serviços (novos ou já existentes), *e.g.*, termostatos inteligentes e sistemas de recomendação (produtos e filmes); (ii) *process*: utilização de IA para automatizar um processo ou aumentar sua eficiência (*e.g.*, carros autônomos, sistemas inteligentes de alocamento de recursos em indústrias); e (iii) *insight*: utilização de IA para auxílio no processamento de informações, com o intuito de acrescentar conhecimento.

engenheiros, matemáticos e estatísticos, exercendo a contento tarefas de gerir, lidar com dados e criar soluções para as organizações jurídicas, assumindo funções de relevância crescente no cotidiano de escritórios de advocacia e de departamentos jurídicos de empresas.

Novas expectativas acerca do papel dos profissionais do Direito vêm surgindo a partir desses processos de mudanças. Hoje já se espera que dominem conhecimentos que vão muito além do repertório jurídico-dogmático tradicional,<sup>5</sup> enfatizando-se cada vez mais a necessidade de responder e colaborar para a solução de problemas complexos da sociedade. Habilidades como gestão de projetos, colaboração, flexibilidade e capacidade de dialogar com diferentes áreas, para além das competências tradicionais de análise, redação e argumentação jurídicas, são cada vez mais valorizadas. As transformações tecnológicas deram, igualmente, origem a novos campos jurídicos, como o Direito Digital, que demandam profissionais altamente especializados.

Todas essas transformações impõem às faculdades de Direito o desafio de repensar seus pressupostos pedagógicos: a nova geração de juristas está sendo formada e preparada para atuar de modo compatível com as demandas do contexto atual? Qual deve ser o papel dos cursos jurídicos diante das mudanças da profissão jurídica? As metodologias de ensino utilizadas são suficientes para capacitar os estudantes de Direito a lidar com os avanços tecnológicos? Ao longo deste ensaio, buscaremos fornecer respostas parciais a essas questões, bem como apontar alguns caminhos possíveis para docentes de cursos jurídicos a partir dos nossos aprendizados com experiências práticas, como clínicas de inovação, laboratórios de tecnologia e projetos multidisciplinares.

- 5 A necessidade de abertura dos currículos jurídicos à provocação de outras áreas e a crítica aos limites do Direito Positivo como mecanismo de controle social não são temas especialmente novos na ordem do dia dos debates sobre reforma do ensino jurídico (Cf. CAMPILONGO e FARIA, 2014). No entanto, o contexto de intensificação da mudança tecnológica e o atual momento de automação de trabalhos jurídicos, pelo que nos parece, têm forçado a retomada dessa crítica.

## 1 | MUDANÇAS TECNOLÓGICAS E PRÁTICA JURÍDICA NO BRASIL

O primeiro passo para identificar novas perspectivas e desafios para o ensino jurídico em meio a esse cenário é compreender as principais discussões sobre o impacto dos avanços tecnológicos na profissão jurídica e o momento do processo de mudança em que nos encontramos.

O cotidiano da prática jurídica profissional já parece hoje recortado por ferramentas tecnológicas, que influenciam a formatação e a organização do trabalho. Nos escritórios de advocacia e departamentos jurídicos de empresas, a gestão do trabalho jurídico em si tem sido progressivamente mais orientada pela adoção e supervisão do funcionamento de *softwares*: estagiários, advogados e paralegais (ou até profissionais não jurídicos) verificam o andamento de processos por meio de bancos de dados *on-line*,<sup>6</sup> a leitura de diários oficiais eletrônicos é feita por meio de mecanismos de busca, ou é totalmente substituída por ferramentas de encaminhamento automático de intimações, e a redação de peças processuais é parcialmente automatizada por *softwares* especializados em produzir documentos em processos com alto grau de repetibilidade. Fora do contexto de organizações jurídicas tradicionais, encontram-se as *lawtechs* e *legaltechs* – empresas nascentes baseadas em tecnologia (*startups*) especializadas em soluções para a área jurídica –, que já trabalham no sentido de automatizar algumas das tarefas repetitivas do dia a dia dos operadores do Direito, tendo como principais clientes justamente os escritórios, departamentos jurídicos e até órgãos públicos interessados em otimizar fluxos de trabalho.

A forma pela qual essa implementação ocorre em termos práticos, contudo, esbarra em assimetrias. Em pesquisa recente sobre o uso da tecnologia pelos escritórios de advocacia (CEPI, 2018), por exemplo, constataram-se resultados interessantes nesse sentido: com relação ao uso da tecnologia, há desigualdades significativas conforme o porte do escritório, com maior

<sup>6</sup> Esse tipo de atividade, em particular, foi favorecido pela crescente informatização do processo judicial no Brasil, incentivado, em nível federal, pela Lei n. 11.419/2006 e pelo novo Código de Processo Civil, de 2015.

grau de inserção tecnológica nos grandes escritórios. O uso, porém, está geralmente restrito à organização e ao cadastro de informações financeiras e processuais, sendo ainda muito incipiente a implantação de *softwares* de geração automática de documentos. Por outro lado, os advogados percebem a repetição de muitas tarefas, mais frequentes nas áreas de contencioso de massa e no uso disseminado de modelos de documentos, e que há espaço para implementar ferramentas tecnológicas mais avançadas para atuar diretamente nas atividades jurídicas.<sup>7</sup>

Outro aspecto evidenciado pela pesquisa é um processo de substituição, pelas novas tecnologias, das atividades realizadas por profissionais no início de suas carreiras ou por profissionais que dão suporte aos advogados, como paralegais e funcionários administrativos (CEPI, 2018, p. 21). Ao mesmo tempo, há o surgimento de novas funções, que exigem a especialização e o domínio de ferramentas tecnológicas, como profissionais que trabalham com treino do aprendizado de máquina. A pesquisa apontou também uma maior valorização de certas habilidades que fogem ao repertório tradicional dos bacharéis em Direito, como a capacidade de trabalhar em equipe e de enfrentar casos complexos a partir de perspectivas multidisciplinares. Indicou também a exigência de que advogados nas mais diversas funções passem a dominar vocabulários tecnológicos elementares (CEPI, 2018, p. 33).

Em muitas das formulações sobre os impactos das novas tecnologias nas profissões jurídicas parece haver uma proeminência de lugares-comuns nas tentativas de se fornecer diagnósticos e prognósticos. Aqui, podemos destacar dois deles: a (i) ameaça de desemprego estrutural e (ii) a defesa do jurista como um profissional insubstituível.

- 7 De maneira geral, o que se observa é uma certa limitação dos escritórios em termos de preparo para lidar com a introdução de tecnologias avançadas: a tendência é que escritórios de maior porte passem a empregar a tecnologia em tarefas jurídicas com maior intensidade, até por terem maior disponibilidade de capital para investir em recursos dessa natureza.

De um lado, entende-se que a automação pela inteligência artificial representa uma ameaça de desemprego estrutural para a profissão jurídica: trabalha-se com uma perspectiva semidistópica (repetida também por grandes empresas baseadas em tecnologia)<sup>8</sup> de automação em massa e de eliminação de grande número de funções profissionais (*e.g.*, AUTOR, 2015). Esse medo acabou gerando posições corporativistas que procuraram combater o fenômeno com propostas rígidas de regulamentação.<sup>9,10</sup> Na academia

- 8 Mark Zuckerberg (2017), da Facebook, Elon Musk, da Tesla (GALEON, 2017), e a Omidyar Network, pertencente ao CEO da eBay, Pierre Omidyar (KUBZANSKY e WILLIAMS, 2017), demonstraram recentemente visões nesse sentido, externando simpatia pela solução de adoção de políticas de renda básica universal para conter o crescimento da desigualdade social decorrente do desemprego estrutural iminente em razão da automação e do avanço tecnológico.
- 9 Um exemplo recente disso pode ser identificado no posicionamento do Instituto dos Advogados Brasileiros (IAB) e da Ordem dos Advogados do Brasil do Rio de Janeiro (OAB/RJ) sobre o *chatbot* Valentina, lançado pela Hurst e dedicado a prestar atendimento eletrônico a pessoas interessadas em esclarecer dúvidas sobre ajuizamento de ações trabalhistas. As entidades repudiaram a iniciativa, evocando o art. 1º do Estatuto da Advocacia (Lei n. 8.906/1994) para alegar que as funções desempenhadas pelo robô seriam privativas de advogados (Cf. <https://www.migalhas.com.br/Quentes/17,MI282667,91041-IAB+e+OABRJ+denunciam+substituicao+de+advogados+por+robos+na+internet>. Acesso em: 10 fev. 2019). Em resposta ao caso, o Presidente do Conselho Federal da OAB, Cláudio Lamachia, anunciou a criação de uma coordenação de inteligência artificial para discutir a regulamentação do tema, afirmando também o seguinte: “Não somos contra o desenvolvimento tecnológico e temos consciência de que ele é inexorável. Isso não quer dizer, no entanto, que vamos tolerar oportunistas que querem colocar a advocacia num papel marginal e subalterno através da massificação desordenada e desregrada dessas ferramentas” (TEIXEIRA, 2018).
- 10 Não abordaremos de modo profundo o mérito da ideia de que a automação tende a produzir desemprego estrutural. Ressaltamos, no entanto, que o medo histórico dessa tendência parece ter sido relativamente exagerado, ainda que uma parte substancial das atividades de trabalho seja, de fato, passível de automação (MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE, 2017, p. 30-32).

jurídica isso também se reflete no recurso aos direitos fundamentais para impor limites jurídicos à automação (*e.g.*, SANTOS e SOARES, 2015).

De outro lado, há os que afirmam que o profissional de Direito é insubstituível. Sustentam um discurso otimista, de que a automação substituiria apenas as tarefas repetitivas e “braçais”, sendo imprescindível a presença dos profissionais para os trabalhos “intelectuais”. Confiam também na capacidade do Direito de impor limites a eventuais “excessos”.<sup>11</sup> O que as duas posições parecem ter em comum é justamente essa confiança no potencial do Direito para impor limites regulatórios aos processos de automação, salvaguardando assim o direito de terceiros – seja o direito à proteção do trabalho, seja o direito à prestação jurisdicional, considerado em abstrato, sejam outros direitos.

Argumentamos que esses lugares-comuns impõem limitações ao debate sobre automação do Direito e, especificamente, ao debate sobre automação judiciária. Isso porque, ao pensarem na regulação jurídica como solução balizadora para as tensões entre técnica jurídica e novas tecnologias, tratam a questão com certo voluntarismo, confiando na capacidade do Direito de funcionar como instrumento de intervenção e restrição do desenvolvimento tecnológico, tanto por normas de regulação quanto por decisões administrativas ou judiciais. Tentativas indevidas de efetuar esse controle em contextos de acelerada evolução das TICs e das ferramentas de inteligência artificial, contudo, podem resultar em uma versão do trilema regulatório de Gunther Teubner (1987, p. 19-21): o objeto da regulação pode tornar-se indiferente à intervenção do direito, na perda de integridade do próprio direito ou, ainda, na inviabilização da tecnologia em si.<sup>12</sup>

<sup>11</sup> Essa posição aparece, por exemplo, em entrevista de Alexandre Zavaglia Coelho, diretor-executivo do Instituto de Direito Público de São Paulo (IDP-SP). Cf. <https://www.conjur.com.br/2017-nov-05/entrevista-alexandre-zavaglia-coelho-advogado-diretor-idp-sp>. Acesso em: 10 fev. 2019.

<sup>12</sup> Essa impressão pode ser complementada pelo diagnóstico de Lawrence Lessig, para quem tentativas de intervenção jurídica no desenvolvimento tecnológico podem, em certos casos, ter consequências negativas que extrapolam o objeto da própria regulação (2006, p. 126).

Além disso, essas narrativas parecem ignorar ou subestimar parte substancial do desafio existente: o fato de que, atualmente, grande parte dos profissionais jurídicos ainda não possui conhecimento técnico ou familiaridade suficiente para utilizar e gerir as novas tecnologias. Dessa forma, embora haja certa mistificação em torno dos impactos dos avanços tecnológicos na profissão jurídica, o que parece claro no cenário em questão é a urgência da identificação das habilidades dos profissionais que serão valorizadas em um ambiente de maior inserção de tecnologia, especialmente da automação por meio das soluções de inteligência artificial. Precisamos também de maior clareza sobre os valores centrais da profissão e o papel do Direito nesse novo contexto.

Os atores envolvidos na formação de juristas precisam observar as mudanças em curso e reconhecer a necessidade de reinventar os seus métodos e o seu grau de intersecção com as novas tecnologias. Não basta compreender como a tecnologia tem impactado e alterado as funções tradicionalmente exercidas por profissionais do Direito: é igualmente necessário entender que tipo de conhecimentos, habilidades e atitudes esse novo contexto vai demandar desses profissionais e de que forma o ensino jurídico deve responder a essas mudanças.

## **2 | ENSINO DO DIREITO E PROFISSÕES JURÍDICAS: INTERSECÇÕES E PERSPECTIVAS**

O debate sobre a crise do ensino jurídico não é novo. Já há um consenso entre acadêmicos e profissionais do Direito acerca da insuficiência do modelo tradicional de formação jurídica. O ensino centrado na dogmática e no método expositivo, quase sem interação com os alunos, possui inúmeras limitações para inserção dos estudantes no mercado de trabalho e para uma atuação que contemple a responsabilidade social.

No caso, uma vedação regulatória à adoção de ferramentas de inteligência artificial poderia resultar na incapacidade dos próprios serviços jurídicos de adquirirem ganhos de eficiência.

A reflexão sobre as mudanças tecnológicas na profissão aponta para a urgência de avançarmos na construção de um novo paradigma para a educação jurídica. Implica que estudantes de Direito disponham de ferramentas para lidar com problemas complexos e em rápido processo de transformação; os docentes, por sua vez, têm o desafio de educar para um mundo diferente daquele para o qual foram formados. As universidades devem, portanto, se preparar e se reinventar para enfrentar esses novos desafios.

À primeira vista, pode parecer suficiente a inclusão de novos conteúdos na grade curricular, voltados a áreas específicas, como Direito Digital, Proteção de Dados e Governança Algorítmica. Cursos introdutórios mais técnicos com o objetivo de familiarizar os advogados no monitoramento e no uso de novas ferramentas tecnológicas, como programação e inteligência artificial, começam a despertar o interesse de muitos estudantes e profissionais. Ainda, observamos o crescimento de áreas que exploram outras formas mais criativas e colaborativas de pensar o Direito, como Visual Law e Legal Design.<sup>13</sup>

Embora a implementação dessas disciplinas possa trazer atualizações relevantes na grade curricular, precisamos de mudanças mais profundas nos cursos jurídicos, que envolvam novos objetivos de aprendizagem, métodos de ensino, formas de avaliação e ferramentas tecnológicas em sala de aula.

As instituições devem reconhecer a urgência de formar juristas capazes não só de compreender e se adaptar às demandas advindas dos avanços tecnológicos, mas também de conduzir processos de mudanças da carreira jurídica: que saibam proporcionar espaços de diálogo com diferentes atores e disciplinas, assim como reconhecer e defender os valores centrais da profissão e seu impacto na sociedade.

Uma pesquisa sobre o perfil de líderes de inovação em organizações jurídicas (CAMELO *et al.*, 2020) identificou a importância da habilidade de transitar por diferentes áreas e pensar em soluções de forma holística.

<sup>13</sup> Ver, por exemplo, o Legal Design Lab, da Universidade de Stanford: <https://law.stanford.edu/organizations/pages/legal-design-lab/>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Destacando a escuta ativa e a colaboração, a pesquisa apontou seis grandes categorias de habilidades que esses líderes apresentam: conhecimentos gerais de gestão e processos; conhecimentos gerais de tecnologia e novas ferramentas; habilidades de comunicação; habilidades na relação com pessoas; conhecimentos de negócios e mercado; e outras habilidades individuais (como criatividade, autoconhecimento, curiosidade, resiliência, etc.).

Dessa forma, com relação aos objetivos de aprendizagem, para que os estudantes de Direito sejam capazes de protagonizar mudanças na profissão e construir soluções jurídicas efetivas para problemas sociais, precisamos de um foco maior no desenvolvimento dessas diferentes habilidades. Além disso, não parece ser suficiente tratar de novos temas em disciplinas separadas, sejam optativas, sejam obrigatórias, na grade curricular. O debate sobre a profissão jurídica e sobre a identidade profissional dos estudantes deve estar no centro do currículo jurídico, de forma transversal.

Uma disciplina introdutória ao Direito de Família, por exemplo, deve ajudar o aluno a compreender os principais problemas jurídicos e discussões da área, deve contribuir para que ele possa desenvolver as habilidades necessárias para lidar com essas demandas, mas também deve proporcionar uma reflexão crítica sobre as principais tendências de mudanças que os juristas “familistas” estão passando. Quais são os impactos dos avanços tecnológicos na profissão? Quais são os principais desafios que os profissionais da área enfrentam para lidar com esses impactos? De que forma eles têm lidado com esses desafios? De quais tipos de liderança a profissão jurídica precisa para enfrentar essas transformações? Como cada estudante se vê atuando nesse cenário?

O ensino jurídico não é responsável por dar respostas prontas para esses questionamentos, mas por ser um espaço de reflexão que contribua para o desenvolvimento da própria identidade profissional dos alunos. Se queremos formar juristas capazes de navegar nesse mundo incerto, precisamos criar oportunidades para que os estudantes encontrem suas próprias respostas (parciais) a essas questões, que podem mudar à medida que aprendam mais sobre si mesmos, sobre o Direito e sobre a profissão.

Se as instituições de ensino superior querem formar participantes ativos da construção do futuro do Direito, precisam assumir o compromisso com o desenvolvimento da autonomia dos alunos. A postura do professor não pode ser mais aquela de mostrar todas as respostas, pois isso prejudica o potencial dos estudantes para se tornarem investigadores autônomos e pensarem por si próprios. O professor também precisa reconhecer que não é capaz de ter todo conhecimento necessário para a resolução dos problemas sociais, cada vez mais complexos. O papel do docente, entretanto, não perde sua importância: passa a ser o de facilitar a compreensão e a transformação do mundo pelos estudantes; o de construir espaços de aprendizagem em que os alunos possam realizar novas descobertas, refletir sobre o Direito e a profissão jurídica, e desenvolver sua própria identidade profissional.

Cabe ressaltar que a atitude do professor e a forma pela qual ele se relaciona com os alunos são importantes exemplos de postura e valores profissionais que o estudante buscará perseguir para sua inserção no mercado de trabalho. Se o professor possui uma atitude autoritária, pouco flexível e hierárquica, esses aspectos serão valorizados pelos alunos no seu próprio desenvolvimento profissional. Se acreditamos que o papel das instituições de ensino superior também está voltado ao desenvolvimento de novas atitudes, cabe ao docente refletir sobre o seu exemplo em sala de aula.

Outro papel importante do docente é a escolha dos métodos de ensino. Metodologias ativas como seminários, estudos de caso, simulações e debates contribuem para o desenvolvimento de habilidades fundamentais no cenário atual: aplicação de conceitos a situações concretas, reflexão sobre a interação entre profissionais do sistema de justiça, escuta ativa e comunicação clara e assertiva. Outros métodos de ensino, como a aprendizagem pela experiência e a aprendizagem por projetos, integram a prática jurídica de forma mais intensa à sala de aula, com uma ampla valorização da autonomia do aluno.

O processo de aprendizagem pela experiência pode ser visto a partir de um ciclo composto por quatro dimensões: (i) a experiência concreta, na qual os alunos se envolvem completamente em uma nova vivência; (ii) a observação reflexiva, em que todos observam e compartilham suas perspectivas sobre a experiência por que passaram; (iii) a conceituação abstrata, na qual os alunos integram conhecimentos teóricos às suas observações, compreendendo novos

conceitos; e (iv) a experimentação ativa, quando serão capazes de usar esse novo repertório na prática, consolidando os aprendizados. A aprendizagem pela experiência, portanto, implica que o aluno seja capaz de olhar para si mesmo, reconhecer suas emoções e atitudes durante a experiência, para posteriormente conduzir uma reflexão sobre elas com seus colegas e, então, formular teorias e traçar conclusões. Esse foco na consciência de si próprio é fundamental para que o aluno possa desenvolver habilidades interpessoais e autonomia (RODAK, 2017).

Na aprendizagem por projetos, o docente apresenta desafios complexos e reais para os estudantes, que realizam investigações e dialogam com diferentes atores envolvidos nos desafios escolhidos, para construir propostas de solução, a serem apresentadas publicamente. Os desafios devem ser significativos para os estudantes, e há um grande espaço de autonomia dos alunos no planejamento dos projetos, na pesquisa dos caminhos possíveis para solução e na resposta efetivamente apresentada. A colaboração entre os alunos para a construção dos projetos é um elemento fundamental dessa metodologia. O docente possui o papel de facilitar o processo e incentivar a análise crítica das soluções apontadas pelos estudantes (BENDER, 2014; BOSS, 2015). Estando no âmbito de sua futura atuação profissional, em contato com profissionais experientes e lidando com questões reais, os estudantes podem repensar o Direito a partir de outras perspectivas para além do tradicional viés jurídico-dogmático.

Além de novos métodos de ensino, precisamos também repensar o formato da avaliação, de forma coerente com os objetivos de aprendizagem que consideramos relevantes. Uma prova escrita ao final do curso certamente não será capaz de aferir se os alunos adquiriram novas habilidades e atitudes necessárias para seu desenvolvimento profissional e pessoal. Relatos de aprendizagem, projetos, trabalhos em grupo, portfólio, mapa mental, relatórios de pesquisa são apenas algumas propostas de diferentes ferramentas de avaliação que poderiam ser mais utilizadas nos currículos jurídicos.

Por último, as próprias tecnologias presentes em sala de aula também vêm mudando: muitos de nós, docentes, chegamos a lecionar com lousa, giz e, quando possível, com retroprojetor; hoje, o emprego de computadores e o

acesso à internet fazem parte do dia a dia nas salas de aula. Outros docentes, mais familiarizados com os avanços de recursos tecnológicos educacionais, usam recursos mais modernos e aplicativos para proporcionar uma aula mais dinâmica, interagir com os alunos de forma integrada com a tecnologia e acompanhar o desenvolvimento do processo de aprendizagem das turmas.<sup>14</sup> A simples criação de salas de aula *high tech* não é suficiente para lidar com a crise do ensino jurídico. De todo modo, pode-se abordar a tecnologia como objeto de conhecimento e ferramenta para o ensino do Direito.

Concluindo, as escolas de Direito precisam, além de adequar metodologias, recursos e abordagens, ter muito claro quais são os objetivos de ensino, da disciplina e dos meios empregados: a responsabilidade da instituição de ensino é estimular a renovação dos programas docentes, capacitando professores e apoiando experiências pedagógicas de investigação de novas áreas de vanguarda no Direito.

#### **4 | EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS E A NECESSIDADE DE EXPERIMENTAÇÃO: IMERSÕES, LABORATÓRIOS, PROJETOS E CLÍNICAS NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV DIREITO SP)**

Em um momento de intensa mudança, a ousadia e a criatividade podem trazer muitos resultados positivos, seja por quebrar paradigmas, seja por arriscar-se e conseguir desenvolver uma visão mais clara sobre determinado problema. As novas experiências pedagógicas devem ser compostas, portanto, de experimentação e pesquisa constante.

Para alcançar um resultado que indique novos caminhos para a formação do profissional jurídico do futuro, há que se repensar a prática do ensino e a metodologia adotada, além, obviamente, do conteúdo. Desse modo,

<sup>14</sup> Conforme Silva (2020), existem diferentes possibilidades de uso das tecnologias digitais em sala de aula, como para votação e enquete *on-line*, criação colaborativa, simulações, gestão de projetos, disponibilização de conteúdos, comunicação, gamificação e produção de conteúdos.

as instituições de ensino são centrais nesse processo, podendo orientar parcerias e conduzir investimentos em pesquisa, ousando no momento de propor novas disciplinas e reformar grades curriculares. Em outras palavras, precisa ser um projeto colaborativo no qual universidade, corpo docente e discente estejam coletivamente engajados em inovar.

Como exemplo desse processo, podem-se citar algumas experiências que conduzimos nos últimos anos na FGV DIREITO SP utilizando metodologias como aprendizagem pela experiência e aprendizagem por projetos: cursos semestrais em formato de laboratório de tecnologia, de clínica jurídica de inovação e de projetos multidisciplinares, além de um curso imersivo de uma semana sobre o futuro da profissão jurídica. Essas experiências envolveram docentes e pesquisadores do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI), especializados nas intersecções de Direito e Inovação, e o emprego intenso de formatos experimentais para incrementar o aprendizado dos alunos.

Em todos esses cursos, desde a primeira aula os alunos foram desafiados a criar projetos de solução para questões complexas, que seriam apresentadas para atores externos ao final da disciplina. No caso dos laboratórios de tecnologia, os participantes desenvolveram documentos legais automatizados e *chatbots* para atendimento de demandas jurídicas. Na clínica de inovação, realizaram projetos de melhoria na gestão de conhecimento de uma organização pública e de uma organização privada. No caso dos projetos multidisciplinares, os alunos tiveram que desenvolver propostas para tornar a cidade de São Paulo mais inteligente e para promover os direitos das crianças e dos adolescentes em face dos avanços tecnológicos. Por último, no curso imersivo o objetivo foi desenvolver projetos que solucionassem desafios enfrentados pelo sócio de uma *legaltech*.

Os temas dos cursos e os desafios propostos foram selecionados levando em consideração o objetivo de promover uma reflexão crítica sobre o impacto das mudanças tecnológicas na profissão jurídica e no desenvolvimento de diferentes habilidades. A escolha também levou em consideração o perfil da equipe que organizou o curso e as oportunidades de parceria com atores externos, que pudessem contribuir para a construção das propostas de solução

desenvolvidas pelos alunos. Os desafios envolviam problemas complexos, que exigiam um olhar interdisciplinar, e todos contaram com a participação de atores de diferentes campos e especialidades, como psicologia, economia, administração pública, computação, engenharia e urbanismo. Esses atores traziam suas perspectivas sobre os temas trabalhados no curso e também avaliavam o desenvolvimento das soluções realizadas pelos alunos, levantando novos questionamento e reflexões.

Outra característica comum a todas essas experiências foi um espaço grande de dedicação à construção de um ambiente de aprendizagem que favorecesse a experimentação, a colaboração e a criatividade. No início dos cursos, sempre realizamos dinâmicas que tinham como principal objetivo a integração dos estudantes. Além disso, em todos os encontros aplicamos atividades de quebra-gelo para energizar o ambiente da sala de aula. Dinâmicas de *check-in* e *check-out*, em que cada aluno era convidado a responder a uma pergunta simples no começo ou no final do encontro, também contribuíram para a construção de um espaço positivo de aprendizagem. Nós também realizamos combinados para que todos se responsabilizassem pela construção de um ambiente construtivo e respeitoso em sala de aula.

Muitos professores, e também alunos, consideram esse tipo de atividade uma perda de tempo diante do que realmente importa: o conteúdo. Por isso, é importante refletir sobre como inserir atividades de integração e quebra-gelo de uma forma que faça sentido no desenho de toda a experiência de aprendizagem, e ter clareza dos objetivos de cada uma delas. Nós sempre tentamos fazer com que os temas dessas atividades sejam relacionados e relevantes aos temas do curso. Por exemplo, em uma dinâmica de integração no curso de imersão, pedimos para cada aluno contar uma história sua que fosse relacionada com alguma tecnologia. Escolhemos secretamente três alunos para contarem histórias falsas. Após todos compartilharem suas experiências, os alunos tinham que descobrir quais eram as três histórias falsas, podendo fazer perguntas, seguidas de um momento de votação. Ao final, refletimos sobre a nossa relação com a tecnologia e de que forma ela impacta nosso comportamento.

Em nossos cursos, a preocupação com a construção desse ambiente de sala de aula faz toda diferença para atingir os objetivos da disciplina no

desenvolvimento de novas habilidades e atitudes. Muitos alunos relatam o quão positivo foi para seu engajamento e para a realização dos projetos contar com um ambiente de sala de aula mais leve, inclusivo, em que podiam ser eles mesmos e se expressar de forma mais confortável.

Em todas as disciplinas, abrimos espaço para que os alunos refletissem sobre sua identidade profissional e sobre o conceito de liderança. Eles foram convidados a compartilhar interesses, experiências, expectativas e características pessoais, a refletir sobre elas, sempre de forma segura e respeitosa. Entre as atividades, destacamos: um mapa de suas próprias competências, uma simulação de entrevista com um candidato para um escritório de advocacia inovador e o compartilhamento de lideranças inspiradoras para cada um. Uma das atividades mais significativas para nossos alunos, conforme o *feedback* que recebemos, foi uma colagem que fizeram sobre como se imaginavam em dez anos. Em trios, estabelecemos que um aluno compartilharia os seus planos para o futuro apresentados na colagem, outro faria perguntas e um terceiro apenas observaria, trocando os papéis até que todos exercessem as diferentes “funções”. A partir dessa dinâmica, refletimos sobre nossas diferentes visões de futuro, sobre como os avanços tecnológicos impactam nossas perspectivas e as diferentes possibilidades de escolhas profissionais e pessoais.

Como ferramentas tecnológicas em sala de aula, utilizamos recursos para facilitar a pesquisa, a colaboração e a apresentação dos resultados. Entre eles, podemos citar: documentos compartilhados e enquetes virtuais do Google; desenvolvimento de apresentações criativas e infográficos com o Canvas; redes sociais para a divulgação dos projetos elaborados pelos alunos; e recursos virtuais ou físicos para facilitar dinâmicas de cocriação no ambiente virtual, como o aplicativo Padlet ou mesmo cartolinas, *post-its* e canetas. Deixamos também espaço para que os próprios alunos investigassem e propusessem ferramentas tecnológicas úteis para os seus projetos. No caso dos cursos presenciais, priorizamos usar uma sala de aula com mobiliário móvel, em que pudéssemos fazer com facilidade rodas de conversa e divisão de grupos, inclusive com recurso de escrever nas próprias mesas. No caso dos laboratórios de tecnologia, como um dos objetivos específicos era realizar uma introdução à linguagem de

programação, era fundamental que todos os alunos pudessem realizar exercícios em um computador durante os encontros.

Por último, como nossos objetivos eram centrados em habilidades e atitudes, além de uma reflexão crítica sobre o futuro da profissão, buscamos ferramentas capazes de avaliar o desenvolvimento dos alunos nesses aspectos. Em todas essas experiências, a avaliação era composta principalmente pelos seguintes elementos: engajamento, relatos de aprendizagem, processo de elaboração do projeto e resultado final do projeto. Estabelecemos critérios específicos para cada um desses aspectos. Nos relatos de aprendizagem, por exemplo, os alunos tinham que demonstrar: profundidade na reflexão sobre o curso (incluindo reflexões sobre as atividades realizadas em sala, o material de leitura prévia e os aprendizados na elaboração dos projetos) e profundidade na reflexão pessoal (destacando-se a percepção da própria postura, da interação entre os colegas e das dinâmicas de trabalho em grupo).

A avaliação dos alunos não foi realizada apenas pela equipe, mas também proporcionamos momentos de avaliação por atores externos, autoavaliação e *feedback* entre pares. Acreditamos que a capacidade de dar *feedbacks* construtivos é uma das habilidades fundamentais para os profissionais do Direito e criamos oportunidades para que os alunos pudessem desenvolver essa habilidade. No encerramento dos cursos, separamos um momento de celebração e de compartilhamento sobre os principais aprendizados, além de escutar críticas e sugestões dos estudantes.

Com essas experiências, a Escola ganhou subsídios para desenhar com maior precisão o currículo jurídico, visando às necessidades do futuro mercado de trabalho. Colocando os estudantes em contato direto com um ensino que privilegia a experiência em contexto real e promovendo seu protagonismo no processo de aprendizagem, pudemos traçar os objetivos e o perfil de profissionais desejados, identificando seus maiores desafios e como superá-los.<sup>15</sup>

<sup>15</sup> Sobre a relevância da valorização do papel do estudante no processo de aprendizado jurídico, cabe citar o alerta de José Eduardo Faria: “na dinâmica da reforma da graduação em direito, não percamos a flexibilidade necessária para fazer correções, reconhecer erros

O que apresentamos são apenas alguns exemplos das diversas experiências que uma instituição de ensino jurídico e seus professores podem conduzir a fim de iniciar suas investigações acerca da aprendizagem, dos métodos e das oportunidades de inovação. Seu maior mérito, sem dúvida, é realizar a experiência, a partir de novos paradigmas, de desenvolver habilidades específicas que historicamente são relegadas por cursos jurídicos. Não se trata de simplesmente transmitir novos conteúdos a alunos, mas sim de formar, no sentido mais abrangente e humanista do termo, os novos profissionais do Direito que irão conduzir os rumos da profissão no atual contexto de mudança tecnológica.

## **CONCLUSÃO: OS DESAFIOS E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS COLETIVOS**

Desenvolver novas perspectivas para o ensino jurídico a partir do olhar para as mudanças tecnológicas na profissão pode não ter o efeito de transformar os alunos em especialistas nesses temas (nem é essa a intenção dessa abordagem), mas cria condições para que os estudantes consigam ter uma visão mais apurada, crítica e sistemática sobre o papel do Direito na sociedade e sobre a sua própria identidade profissional.

Para tanto, docentes e discentes precisam estar engajados na superação do ensino tradicional, permitindo que a sala de aula seja um espaço de reflexão e de construção do futuro da profissão, contando com o protagonismo dos alunos na solução de problemas interdisciplinares, e com uma nova compreensão sobre o conceito de liderança. Fazem-se necessários projetos pedagógicos coletivos que pretendam a inovação do ensino jurídico, pautando-se pela colaboração e pela valorização do espaço do estudante.

Para a construção desses projetos, as universidades e os professores devem aprofundar e aprimorar a experimentação pedagógica: repensar o conteúdo e os objetivos das matérias, assim como a metodologia utilizada;

e valorizar acertos, num clima de colaboração entre as diferentes categorias do corpo docente e o corpo discente, de diálogo aberto entre todos e de permanente autocrítica” (1986, p. 60).

empregar formatos novos de disciplinas e promover parcerias com docentes de outras áreas, com outras escolas e também com instituições públicas ou privadas; e expandir sua maneira de ensinar, cooperando com os colegas e trabalhando em grupo.

A resposta sobre o que vai acontecer com as profissões jurídicas em face da introdução de novas tecnologias nas organizações está diretamente ligada a como as universidades, seus docentes e discentes vão participar dos processos de reinvenção do ensino jurídico. Os desafios podem e devem ser encarados como grandes oportunidades de ressignificar o Direito diante de um mundo em transformação, e de formar um novo tipo de profissional, que saiba estabelecer relacionamentos interpessoais, trabalhar em grupos multidisciplinares e contribuir para a construção de soluções a problemas cada vez mais complexos.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN WEIL. *Law firms in transition*. 2017. Disponível em: [http://www.altmanweil.com/dir\\_docs/resource/1c789ef2-5cff-463a-863a-2248d23882a7\\_document.pdf](http://www.altmanweil.com/dir_docs/resource/1c789ef2-5cff-463a-863a-2248d23882a7_document.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

AUTOR, David H. Why are there still so many jobs? The history and future of workplace automation. *Journal of Economic Perspectives*, v. 29, n. 3, p. 3-30, 2015.

BENDER, William N. *Aprendizagem baseada em projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Trad. Fernando de Siqueira Rodrigues. Porto Alegre: Penso, 2014.

BOBBIO, Norberto. *Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito*. Barueri: Manole, 2007.

BOSS, Suzie. *Real-world projects: how do I design relevant and engaging learning experiences?* Alexandria, VA: ASCD Arias, 2015.

CAMELO, Ana Paula *et al.* *Liderança e inovação no direito: a emergência de líderes de inovação jurídica em um setor em transformação*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2020. Disponível em: [http://bit.ly/CEPI\\_heads](http://bit.ly/CEPI_heads). Acesso em: 11 mar. 2021.

CAMPILONGO, Celso Fernandes; FARIA, José Eduardo. Debate atual sobre reforma do ensino jurídico não é estimulante. *Consultor Jurídico*, 3 jun. 2014. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2014-jun-03/debate-atual-reforma-ensino-juridico-nao-estimulante>. Acesso em: 2 jun. 2021.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quanti\\_v5.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quanti_v5.pdf). Acesso em: 10 fev. 2019.

DELOITTE. *Developing legal talent: stepping into the future law firm*. 2016. Disponível em: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/uk/Documents/audit/deloitte-uk-developing-legal-talent-2016.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

FARIA, José Eduardo. A reforma do ensino jurídico. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 21, p. 45-68, nov. 1986.

FORRESTER, J. Owen. The history of the federal judiciary automation system. *American University Law Review*, v. 44, p. 1485-1490, 1995.

GALEON, Dom. Elon Musk: automation will force governments to introduce universal basic income. *Futurism*, 14 fev. 2017. Disponível em: <https://futurism.com/elon-musk-automation-will-force-governments-to-introduce-universal-basic-income>. Acesso em: 10 fev. 2019.

HANSON, F. Allan. From key numbers to keywords: how automation has transformed the law. *Law Library Journal*, v. 94, n. 4, p. 563-600, 2002.

INTERNATIONAL BAR ASSOCIATION. “Times are a-changin’”: disruptive innovation and the legal profession. IBA Legal Policy & Research Unit: 2016, p. 12-31. Disponível em: <http://www.ibanet.org/LPRU/Disruptive-Innovation.aspx>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KLEIMAN, David. Demystifying AI for lawyers: supervised machine learning. *Artificial Lawyer*, 28 set. 2018. Disponível em: <https://www.artificiallawyer.com/2018/09/28/demystifying-ai-for-lawyers-supervised-machine-learning/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

KUBZANSKY, Mike; WILLIAMS, Tracy. Why we invested: GiveDirectly. *Omidyar Network*, 7 fev. 2017. Disponível em: <https://medium.com/omidyar-network/why-we-invested-givedirectly-8d6f01df706f>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LATEEF, Noel V. Keeping Up with Justice: automation and new activism. *Judicature*, v. 67, n. 5, p. 213-224, 1983.

LESSIG, Lawrence. *Code and other laws of cyberspace*. V. 2.0. Cambridge: Basic Books, 2006.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. *A future that works: automation, employment and productivity*. 2017. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/~/>

media/mckinsey/featured%20insights/Digital%20Disruption/Harnessing%20automation%20for%20a%20future%20that%20works/MGI-A-future-that-works-Executive-summary.ashx. Acesso em: 10 fev. 2019.

NILSSON, Nils. *Artificial intelligence: a new synthesis*. Massachusetts: Morgan Kaufmann Publishers, 1998.

RAYO, Edgar Alan. AI in Law and Legal Practice – A comprehensive view of 35 current applications. *Techemergence*, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://www.techemergence.com/ai-in-law-legal-practice-current-applications/>. Acesso em: 3 maio 2018.

RODAK, Lidia. Bringing emotions into legal education through the experimental learning model: a proposal. *Oñati Socio-legal Series* [online], v. 7, n. 8, p. 1661-1678, 2017.

RUSSELL, Stuart J.; NORVIG, Peter. *Artificial intelligence: a modern approach*. 3. ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall, 2009.

SANTOS, Roseniura; SOARES, Érica. O direito à proteção em face da automação e desemprego tecnológico: parâmetros constitucionais para regulamentação. 3º *Congresso Internacional de Direito e Contemporaneidade*. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria (27/05/2015 a 29/05/2015).

SCHATSKY, David; MURASKIN, Craig; GURUMURTHY, Ragu. Cognitive technologies: the real opportunities for business. *Deloitte Review*, n. 16, p. 114-129, 2015.

SEARLE, John. Minds, brains and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, v. 3, n. 3, p. 417-457, 1980.

SILVA, Alexandre José de Carvalho. *Guia prático de metodologias ativas com uso de tecnologias digitais da informação e comunicação*. Lavras: Editora UFLA, 2020.

TEIXEIRA, Matheus. OAB cria coordenação de inteligência artificial para regulamentar tema. *Jota*, 5 jul. 2018. Disponível em: <https://www.jota.info/jotinhas/oab-inteligencia-artificial-de-robo-polemica-05072018>. Acesso em: 10 fev. 2019.

TEUBNER, Gunther. *Juridification of social spheres*. Berlim: Walter de Gruyter, 1987.

ZUCKERBERG, Mark. Commencement address at Harvard. *The Harvard Gazette*, 25 mar. 2017. Disponível em: <https://news.harvard.edu/gazette/story/2017/05/mark-zuckerbergs-speech-as-written-for-harvards-class-of-2017/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

## **CAPÍTULO 3**

# **GAMIFICAÇÃO E CRIATIVIDADE PARA A FORMAÇÃO EM DIREITO NA CIBERCULTURA**

Alexandre Henrique Tavares Saldanha  
Paloma Mendes Saldanha

## **INTRODUÇÃO**

A proposta deste capítulo envolve analisar se uma ferramenta inovadora no processo de ensino e aprendizagem pode contribuir para uma formação jurídica na qual a criatividade passe a ser mais bem desenvolvida e incentivada, considerando que o pensamento criativo é essencial à manutenção das profissões jurídicas, no contexto da automação de algumas atividades profissionais tradicionalmente exercidas por juristas. A hipótese trabalhada é estabelecida pelo seguinte cenário: com a automação de diversos procedimentos judiciais e de diversas tarefas do cotidiano da prática jurídica, decorrente das aplicabilidades de inteligências artificiais nas atividades normalmente associadas às dinâmicas do ambiente jurídico, o jurista contemporâneo à sociedade hiperconectada deve ser criativo para manter seu lugar de ocupação e não ser substituído. Para isso, o pensamento criativo deve ser desenvolvido e incentivado na formação jurídica, tradicionalmente associada a dogmatismos e métodos rígidos no ensino e na aprendizagem da ciência jurídica.

Daí o problema, pois a ausência de inovação na formação do jurista pode provocar incompatibilidades entre o “jurista 4.0” e seu contexto de exercício profissional, terminando por provocar ondas de inutilidade de grande parte dos profissionais jurídicos. Dessa forma, uma formação voltada à criatividade, aproximando o pensamento jurídico do pensamento criativo, pode contribuir para que se preservem certos aspectos humanos na formação do jurista e no seu exercício profissional.

Seguindo raciocínio metodológico de cortes de hipóteses, neste capítulo escolheu-se analisar melhor a metodologia da gamificação (uso da lógica de jogos) no processo de ensino e aprendizagem, considerando que ela representa uma inovação pedagógica aparentemente agradável aos interessados

pela formação de jurista, no contexto da terceira década do século XXI. Evidentemente, essa ferramenta pedagógica não é a única prática inovadora, tampouco a única que pode ser aplicada no ensino e na aprendizagem da ciência jurídica. Este capítulo propõe analisá-la por considerá-la compatível com as exigências de criatividade feitas aos profissionais do Direito, bem como compatível com as características culturais da juventude, acostumada e inserida à sociedade hiperconectada, na qual o intenso uso de aplicativos e de meios de entretenimento digital pode tornar anacrônicos o pensamento jurídico e a formação na ciência do Direito.

Como método ou ferramenta que é, a gamificação não pode representar em si uma fórmula pela qual o jurista se torna mais criativo, já que ela pode ser utilizada de diversas formas e com diversas finalidades. Daí o objetivo deste capítulo, de analisar se realmente seria viável o uso dessa metodologia de ensino e aprendizagem em cursos de Direito, considerando a necessidade de fomentar o pensamento criativo e inovador no jurista contemporâneo. Acredita-se que tal objetivo pode contribuir com outros maiores, de inovação nas salas de aula da formação jurídica e de manutenção de tarefas jurídicas, debatendo sobre novas ideias e novos cenários para a experiência do jurista. Utilizando revisão bibliográfica multidisciplinar e alguns dados que interessam aos objetivos propostos, este capítulo espera contribuir para que sejam revistos alguns dogmas típicos da ciência jurídica e da preservação de seu humanismo.

## **1 | AUTOMAÇÃO, MANUTENÇÃO E CRIATIVIDADE NAS PROFISSÕES JURÍDICAS NO CONTEXTO DA CIBERCULTURA**

Quando se fala em automação ou quando se visualiza a automação no formato trazido pela indústria cinematográfica, verifica-se um constante atrelamento a uma máquina regida por inteligência artificial, que em determinado momento do enredo se torna contrária aos seres humanos. Entretanto, no campo científico-acadêmico, pode-se entender a automação como um estágio do desenvolvimento da inteligência artificial a partir de suas fases conhecidas como *machine learning* e *deep learning*, as quais

demonstram a capacidade elevada do ser humano em termos de criação de tecnologia.

Na história da inteligência artificial, e aqui não vamos descrevê-la detalhadamente, o grande objetivo das pesquisas realizadas desde a década de 1940 se restringia à tentativa de fazer com que a inteligência artificial prestasse atenção, lembrasse do que iria acontecer, retivesse informações e criasse um padrão. Esses são passos ou padrões utilizados por cachorros para obedecer a seus donos quando jogam a bola e pedem para que o cão a traga de volta, por exemplo. O que existia na década de 1950 era a pretensão de uma tecnologia que imitasse as performances humanas, porém a tecnologia era limitada e os pesquisadores não tinham como avançar do desenvolvimento desses objetivos ou não tinham como chegar nas suas hipóteses.

A partir dos anos 1960, surgiu o conceito inicial de redes neurais, o modelo matemático de MacCulloch e Pitts<sup>16</sup> e a teoria de aprendizado de Donald Hebb.<sup>17</sup> Surgiu, também, a rede neural Perceptron, a linguagem de

- 16 Em 1943, o neurofisiologista MacCulloch e o matemático Walter Pitts, cujas ideias foram publicadas no artigo “A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity”, deram os primeiros passos das redes neurais, estabelecendo uma analogia entre o processo de comunicação das células nervosas vivas e o processo de comunicação por transmissão elétrica. Propuseram a criação do primeiro modelo de neurônios formais (neurônios artificiais) e, em 1947, conseguiram demonstrar que era possível conectar esses neurônios e formar uma rede capaz de executar funções complexas (MacCULLOTH e PITTS, 1943).
- 17 Em 1949, Donald Hebb contribuiu com o estudo das redes neurais ao elaborar a teoria Hebbiana, que descreve um mecanismo de plasticidade sináptica. O estudo se chamava *The organization of Behavior* e a teoria ficou conhecida por dar fundamento a processos de aprendizagem associativos, ou seja, processos pelos quais as competências, as habilidades, os conhecimentos, os comportamentos ou os valores são adquiridos ou modificados como resultado de estudo, experiência, formação, raciocínio e observação. Para ele, a ativação simultânea das células leva a um crescimento pronunciado na força sináptica. Ou melhor: “Vamos assumir que a persistência ou repetição de uma atividade reverberatória tende a induzir mudanças celulares duradouras que promovem estabilidade. [...] quando um axônio da célula A está próximo o suficiente para excitar a célula B e repetidamente ou persistentemente segue fazendo com que a célula dispare, algum processo de crescimento

programação chamada LISP e o modelo ADaptive LINear ou ADALINE, a primeira rede neural aplicada a um problema do mundo real utilizando um filtro adaptativo que elimina ecos nas linhas telefônicas. Ainda na década de 1960, surgiu o primeiro *chatbot*, ELIZA; o robô SHAKEY; e a publicação do livro PERCEPTRONS. Entre a metade dos anos 1970 e o começo dos anos 1980, o setor sofreu um corte de verbas, mas após esse período a economia e a indústria reacenderam o interesse pela tecnologia, especificamente pelos sistemas inteligentes. Todo esse desenvolvimento, entretanto, só ficou visível a partir de 2010, quando do surgimento de computadores de grande capacidade e do aumento dos dados disponíveis e acessíveis, facilitando o treinamento do algoritmo de aprendizado de máquina.

A partir de então, podemos traçar ou visualizar de maneira mais clara o motivo de incluirmos a criatividade como ponto necessário ao ser humano para a sobrevivência de suas atividades profissionais, principalmente a jurídica. Com o desenvolvimento computacional, assim como com a maior participação de pessoas envolvidas e engajadas em tornar a inteligência artificial cada vez mais parecida com o desenvolvimento ou pensamento humano, surgiram as participações das inteligências artificiais nos jogos. Não que antes de 2010 não existissem jogos que trouxessem perspectivas ou detalhes humanos para a tecnologia. O Teste de Turing, de 1950, está aí para comprovar a existência de um teste que tinha como objetivo verificar se um organismo artificialmente desenvolvido teria capacidade de realizar comportamento inteligente semelhante a um organismo humano. Entretanto, foi a partir de 1997 que observamos jogos desafiando os seres humanos. Em 1997, tivemos o Deep Blue, da IBM, que, após seis partidas de xadrez, se tornou o primeiro computador a vencer um campeão mundial humano. Em 2011, tivemos o Watson, também da IBM, mas agora do jogo Jeopardy, vencendo três *rounds* de participação. Ainda em 2011, surgem os assistentes virtuais SIRI, Alexa, Cortana e Google Assistente. Em 2012, o algoritmo de aprendizagem da Google passa a identificar gatos em fotos – reconhecimento

ou alteração metabólica ocorre em uma ou ambas as células, de forma que aumente a eficácia de A, como uma das células capazes de fazer com que B dispare” (WIKIPEDIA, [s.d.]).

facial. E em 2016, a Google aprimora o aplicativo Alpha Go para que participe de uma competição junto ao melhor jogador de Go, um jogo chinês milenar ensinado, inclusive, na educação infantil no intuito de desenvolver o raciocínio estratégico dos seres humanos que estão dispostos a aprendê-lo. Porém, o que deve ser observado é que o Alpha Go, antes de ser uma inteligência artificial, é uma criação humana e tudo o que faz é decorrente da criação e do raciocínio humano, seja pelo fato de ter criado os dados que ensinaram a inteligência artificial, seja pela criação do algoritmo que o ensina a partir dos dados já aprendidos, seja porque criou o algoritmo de busca de uma solução.

Para a Google, existem três componentes principais que fazem com que o Alpha Go consiga atingir níveis sobre-humanos: (i) política de rede: treinamento em partidas de alto nível; (ii) rede de valores: avalia a posição no tabuleiro e a probabilidade de vencer naquela posição; (iii) árvore de busca: avalia as variações da partida, tentando prever o que acontecerá (ALPHAGO, 2017). Em determinado momento da disputa, o Alpha Go utilizou o movimento chamado de 37. De acordo com os especialistas em informática entrevistados no documentário que leva o seu nome, ao realizar esse movimento, o Alpha Go demonstrou capacidade de criar após analisar que determinada jogada não seria realizada por um ser humano (a escolha nunca teria sido aquela) e mesmo assim a fez por entender que surpreenderia seu adversário. O adversário, considerado o melhor jogador de Go do mundo, declarou que, após a jogada do movimento 37 realizado pelo Alpha Go, passou a refletir sobre qual seria o papel da criatividade no jogo (ALPHAGO, 2017). E é a partir dessa reflexão, necessária, que se começa a pensar sobre a necessidade ou, melhor, sobre qual seria o papel da criatividade na formação ou no desenvolvimento das profissões jurídicas.

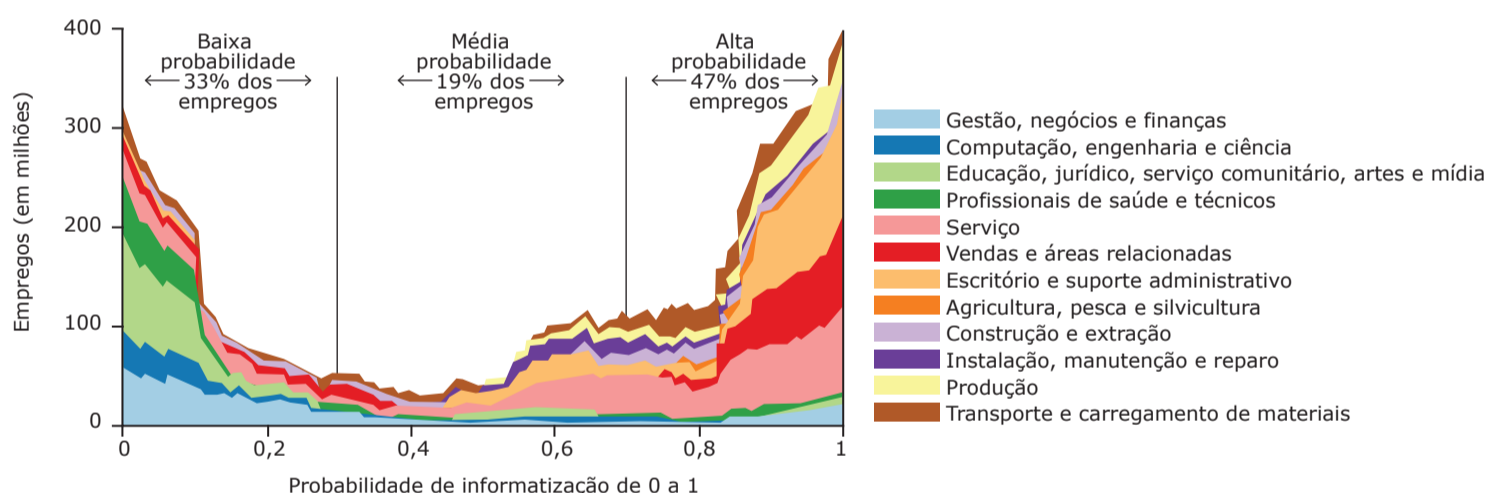
A tecnologia no meio jurídico não destoa do desenvolvimento superficialmente destrinchado nesta seção. Seguindo o mesmo caminho, as ferramentas tecnológicas absorvidas pelo Judiciário e por seus operadores demonstram cada vez mais a necessidade de se aprender além do Direito. Fax, assinatura eletrônica, processo eletrônico, *Blockchain*, plataformas de criação e revisão contratual, sistemas de jurimetria, plataformas de controle de prazo, gerência inteligente de processos judiciais, sistemas

de identificação de créditos trabalhistas em demandas arquivadas, plataformas de identificação de repercussão geral, sistemas que realizam o juízo de admissibilidade, sistemas de realizam leitura de documentos e tantos outros que já estão disponíveis no mercado, mas que aparentemente não trouxeram nenhuma modificação à sala de aula do jurista.

Segundo pesquisa realizada por Frey e Osborne (2013, p. 37), 47% dos empregos dos Estados Unidos são potencialmente automatizáveis em uma década ou duas. Entre eles, verifica-se o meio jurídico na cor verde-claro no Gráfico 1.

### GRÁFICO 1

#### EMPREGOS AUTOMATIZÁVEIS NOS ESTADOS UNIDOS EM UMA OU DUAS DÉCADAS



FONTE: FREY E OSBORNE (2013, p. 37), TRADUÇÃO DOS AUTORES.

O mesmo artigo traz uma reflexão sobre a necessidade de novas inteligências para o desenvolvimento das atividades já conhecidas, bem como para o aparecimento e o desenvolvimento de novas atividades. A criatividade foi uma das inteligências analisadas pelos pesquisadores. E, mesmo que os autores tenham entendido ser possível escrever a criatividade em um código computacional, ela não poderia ser definida ou replicada em sua excelência, visto que a criatividade humana varia e se modifica de acordo com os valores sociais e as culturas, que também são altamente mutáveis. Dessa forma,

fica a perspectiva de que as atividades atreladas ao uso da criatividade têm menos probabilidade de serem substituídas ou automatizadas.

Assim, o questionamento que fica é: quais atividades sobraram hoje e sobrarão no futuro para serem desenvolvidas pelos seres humanos no meio jurídico? Isso porque, do ponto de vista advocatício, por exemplo, as atividades desenvolvidas são consideradas, em sua maioria, repetitivas, como a elaboração de uma petição de demanda de massa, revisão e elaboração contratual, gerenciamento de prazos processuais e dos processos judiciais existentes naquele escritório, designação de tarefas para outros associados, assim como pesquisa e análise quanto à tendência decisória de determinada vara cartorária (o que passou a se chamar de jurimetria).

Hoje já encontramos sistemas como o IALex (2021), que, além de criar documentos jurídicos necessários para qualquer empresa, providencia a assinatura eletrônica integrada para conectar os contratantes, bem como coloca você em contato com profissionais jurídicos para tirar dúvidas. O sistema parece demonstrar que a atividade repetitiva fica para a máquina, enquanto a atividade criativa de conversa humanizada fica a cargo de um ser humano. Entretanto, já temos no mercado plataformas que realizam acordos sem a presença ou interferência de seres humanos. É a máquina realizando a atividade de negociação a partir dos seus *chatbots*, como é o caso da “AcordoFácil”, “Acordo Fechado”, “Juster”, “Melhor Acordo”, “Mediação Online”, “Sem Processo”, “AcordoNet” e “Leegol”. Vale dizer que, quando não se obtém êxito com as negociações automatizadas, um ser humano entra em ação.

No mundo dos funcionários públicos do Judiciário brasileiro, o cenário não é diferente, uma vez que existem 72 projetos de inteligência artificial para uso nos tribunais brasileiros (FREITAS, 2020), projetos que vão desde o gerenciamento dos processos até a redação de minuta para tomada de decisão do magistrado. Dessa forma, como colocado desde o início, por mais que tenhamos as atividades jurídicas automatizadas pelo fato da objetividade presente em sua essência ou desenhada pelo sistema jurídico engessado, verificamos que, em 2020, ainda há a perspectiva de que a criatividade fará parte dos itens de sobrevivência da categoria.

## 2 | INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS E CRIATIVIDADE NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

No cenário apresentado na seção anterior, fica identificada a ideia de que um dos elementos necessários para que haja manutenção das tarefas profissionais exercidas por humanos, no contexto do desenvolvimento genérico dos processos de automação que caracterizam as aplicabilidades das inteligências artificiais nas dinâmicas ocorridas na sociedade hiperconectada, é a criatividade. Diante dessa premissa, surge então uma possível indagação sobre como intensificar, nos profissionais de qualquer natureza, o pensamento voltado à criatividade, a fim de que possam continuar tendo espaço nas carreiras que pretendem seguir. A hipótese trabalhada neste capítulo é a de que criatividade não representa exclusivamente um dom, uma habilidade natural ou algo que não possa ser incentivado. Pelo contrário, argui-se aqui que o pensamento criativo pode ser desenvolvido por meio do processo educacional.

Quando se menciona criatividade, não se está resumindo a questões que envolvem exclusivamente os ambientes artísticos, tal como a criatividade necessária para compor uma música ou escrever um romance. Fala-se em criatividade como uma espécie de capacidade de inovar, quando necessário, quaisquer pré-conceitos como interpretações, usos e métodos, bem como de pensar em soluções para problemas que até determinado momento não existiam. Nesse sentido, qualquer pessoa, em inúmeros contextos, será, ou poderá ser, criativa, em especial no contexto aqui analisado, do exercício profissional no âmbito da sociedade hiperconectada. Diante disso, seja qual for a formação profissional, o sistema educacional exercerá função essencial.

A criatividade como qualidade de um trabalho intelectual pode ser freada por inúmeros fatores, incluindo tradições estabelecidas em cada área científica, exigências normativas e hábitos pessoais de obediência a padrões, e na maioria das vezes ela é vista como uma espécie de inauguração de caminhos, associada ao *status* de ser pioneiro (SALDANHA, 2002, p. 39). Esses freios, talvez mais especificamente a eliminação deles, estão relacionados com a forma como as pessoas são orientadas a interpretar as tradições e os dogmas de cada área, o que, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao processo de ensino e aprendizagem ao qual foram submetidas.

Em outros termos, uma educação voltada aos pioneirismos, envolvendo certo grau de desrespeito a padrões preestabelecidos, poderá resultar em uma formação na qual a criatividade será mais bem desenvolvida, em comparação a modelos e métodos educacionais que seguem, com maior grau de rigor, as regras da tradição. E essa hipótese, vale ressaltar, deve recair sobre qualquer área de produção intelectual. Ainda que a visão mais usual sobre criatividade a associe às produções artísticas e literárias, ela existe também nas produções científicas, inclusive nas chamadas exatas, porém, nesses casos não se limitando a metáforas, mas se manifestando em sobreposições ao que se estabelece, alterando interpretações e acrescentando elementos informativos (SALDANHA, 2002, p. 43).

Quando se fala que os freios que inibem o pensamento criativo estão envolvidos com os processos educacionais e que uma educação voltada à criatividade pode “salvar” certas atividades profissionais nos idos do século XXI, leva-se em consideração que os sistemas educacionais estão diretamente ligados a quaisquer desajustes que possam gerar crises, sendo estas compreendidas como rompimentos de tradições e quebras de segurança. Se é pela educação que as pessoas se formam, condicionando atos e atitudes a ela, então grandes desequilíbrios sociais podem estar envolvidos com problemas no sistema educacional, no que diz respeito tanto às técnicas pedagógicas usadas quanto aos valores e objetivos envolvidos (SALDANHA, 1980, p. 16). No caso de a palavra “crise” ser compreendida como momentos de rupturas e de transformações, então é possível afirmar que há uma crise na formação contemporânea, pois o amadurecimento das práticas sociais em ambiente digital, o surgimento de novas relações com os saberes e as perspectivas sobre o processo de automação de diversas tarefas profissionais provocam instabilidades que a formação tradicional e vigente não estava prevendo enfrentar, daí que “qualquer reflexão sobre o futuro dos sistemas de educação e de formação na cibercultura deve ser fundada em uma análise prévia da mutação contemporânea da relação com o saber” (LÉVY, 2011, p. 159).

Aqui, o termo “cibercultura” está sendo entendido como algo que resume uma série de fenômenos de alteração de comportamentos humanos relacionados às inovações nas tecnologias da informação, variando

desde mudanças mais ostensivas, como as que ocorrem nos sistemas de comunicação, até mudanças mais sensíveis, como as que se manifestam em novas formas de pensar. O amadurecimento da vida social no ciberespaço fez com que esse ambiente passasse a suportar tecnologias intelectuais que interferem em funções cognitivas humanas, tais como memória, percepção, imaginação e raciocínio, favorecendo o surgimento de novos tipos de conhecimento (LÉVY, 2011, p. 159).

Com o amplo desenvolvimento do ciberespaço e as novas formas de conhecimento que desse contexto surgem, surgem também novas *expertises* e novas profissões, que por sua vez demandarão formações específicas para pessoas interessadas em exercê-las. Daí mais um ponto para a premissa que estabelece o fato de a contemporaneidade envolver uma crise na educação, no sentido de o sistema educacional estar sendo desafiado para: um, adaptar-se a novas características das relações com os saberes, e dois, procurar formar pessoas para que ainda tenham espaços profissionais, mesmo em cenários de alta automação e substituição de tarefas pelas inteligências artificiais. Desse contexto surge a hipótese da renovação das práticas pedagógicas, compatibilizando-as com novos conjuntos de valores, aspirações e formas cognitivas.

Essa renovação é algo natural aos sentidos da educação, pois as gerações novas que recebem formação não o fazem de forma passiva e inerte, elas trazem suas próprias características, refazendo legados culturais que por si representam renovações que foram ocorrendo e sendo acumuladas (SALDANHA, 1980, p. 87). Assim, características e exigências da geração que, em geral, recebe a formação educacional devem interagir com as tradições da educação para que todos os objetivos associados ao processo de aprendizagem sejam atendidos. Trazendo esse conjunto de ideias para a discussão proposta neste capítulo, chega-se a uma aceitável hipótese de que o sistema educacional de formação profissional deve dialogar com características culturais vigentes (as da cibercultura, da sociedade hiperconectada, das gerações já nascidas nessa imersão em ampla tecnologia da informação, etc.), inserindo tais perfis nas ferramentas de ensino e aprendizagem, no intuito de preparar as gerações

contemporâneas para os desafios profissionais que estão por vir. Daí a necessidade de inovação pedagógica.

Entende-se pedagogia aqui como algo diferente de educação, porém inserido nela. Educação seria algo mais amplo, envolvendo formação de valores e habilidades, interferências culturais, objetivos sociais, entre outros elementos que tornam o processo educacional um conceito vasto, enquanto pedagogia é “um sistema, é o modo pelo qual se realiza a educação. É um meio, um instrumento” (SALDANHA, 1980, p. 88). Assim, quando se fala em inovações pedagógicas, o objetivo é analisar novas ferramentas, novos meios de alcançar os objetivos maiores da educação.

Os instrumentos pedagógicos devem ser compreendidos e utilizados conforme determinadas características que cada contexto educacional deve proporcionar, sendo esse contexto formado por uma soma de fatores vigentes no ambiente e no tempo em que ocorre o processo educacional. Em outros termos, estruturas sociais, estruturas tecnológicas, características culturais e outros elementos inseridos em contextos diferentes deverão interferir na educação e, conseqüentemente, na escolha das ferramentas a serem usadas. Isso considerando haver uma espécie de dupla e recíproca interferência entre educação e contexto cultural, pois tanto o processo educacional sofre os efeitos dos valores e das características de seu entorno social quanto a educação prepara as pessoas para viverem nesses contextos.

Considerada a educação como fenômeno basicamente social, e bastante complexo, vemos que ela ocorre dentro de um contexto cultural. Ela compromete todos os aspectos do viver humano. Pois “preparar-se para a vida”, ou “integrar-se no grupo”, significa um crescimento físico e psíquico, mais uma adaptação intelectual, funcional, social etc. Pela educação os indivíduos se habilitam, se capacitam para viver numa dada sociedade e atender às exigências que ela lhes formula. (SALDANHA, 1980, p. 90)

Com base nessa linha de raciocínio é que se chega à ideia das reformulações nas ferramentas pedagógicas, para que o processo educacional possa tanto interagir com as transformações históricas nos

contextos culturais quanto preparar as pessoas para os desafios que tais alterações proporcionarão nas dinâmicas sociais. Isso para que não haja anacronismos entre o fenômeno da educação e as características do contexto em que ele ocorre, o que pode acontecer com maior frequência do que se deseja.

É possível que, com a velocidade das transformações sociais ocorridas com a imersão das inovações nas tecnologias da informação nos comportamentos humanos, o que caracteriza a cibercultura como padrão cultural dos idos do século XXI, a discussão sobre a adequação das tradições pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem contemporâneo tenha ganhado nova dimensão, e se renova quando se analisa a questão sob a perspectiva da criatividade como algo necessário ao exercício profissional em um futuro próximo. Entre os motivos para esses debates receberem novo destaque está o fato de os jovens da geração Z estarem chegando ao ensino superior, com sua natividade digital, que provoca necessidades de transformações na sala de aula e nos objetivos da construção do conhecimento (PIANGERS, 2019, p. 91).

A hipótese de transformações no ensino e na aprendizagem para evitar anacronismos e atingir objetivos do contexto cibercultural, em especial a intensificação do pensamento criativo, envolve não apenas inovação pedagógica (no sentido de pensar em novas estratégias e desenvolver novas ferramentas), mas também conscientização nos responsáveis pela formação, pelos educadores. Ignorar características das gerações novas e contemporâneas, mantendo padrões já considerados ultrapassados no final do século passado, faz com que professores se tornem irrelevantes com seus métodos inviáveis para as exigências do século XXI (PIANGERS, 2019, p. 98). Dessa forma, faz-se necessário todo um processo que envolva reflexões e transformações práticas no ensino e na aprendizagem voltadas ao futuro próximo e às habilidades que se apresentam necessárias ao exercício profissional em um cenário de ampla automação de procedimentos e tarefas. Isso deve se desenvolver por vários ângulos, desde o próprio educador até a conscientização dos alunos, passando por outros personagens sociais que precisam compreender as alterações necessárias.

Como já visto, entre as habilidades que se apresentam essenciais para uma hipótese de mercado profissional a surgir em um futuro próximo está o pensamento criativo. A criatividade, como dissemos, não é algo exclusivamente compreendido nos processos que envolvem produções artísticas e literárias, pois está presente em qualquer área científica, inclusive nas de natureza exata. Entre as competências mais importantes para a formação no século XXI está o pensamento projetual e inventivo, criativo e inovador, pressupondo transdisciplinaridade e visão sistemática dos cenários sociais vigentes (PIANGERS, 2019, p. 103).

Com base em tudo que já foi exposto, chega-se então à ideia de que todas as áreas de formação devem incentivar o pensamento criativo como forma de buscar espaços em um cenário de mercado profissional mais restrito, em decorrência do desenvolvimento das inteligências artificiais. Isso deve ocorrer pela renovação nas ferramentas pedagógicas que representam os meios pelos quais ocorre o fenômeno educacional, o que é típico dos processos educacionais que se renovam e colaboram com a adaptação das pessoas em tempos de crise. Seguindo essa ideia, este capítulo parte agora para a seguinte análise: em uma perspectiva em que a formação jurídica para o século XXI deve incentivar o pensamento criativo, adaptando-se às características das gerações que atualmente buscam o curso de Direito, talvez precisando romper com certas regras da tradição e certos dogmas do ambiente jurídico, surge a necessidade de identificar quais as melhores ferramentas que poderão ser usadas para transformar a formação em Direito em algo compatível com o contexto cibercultural em que atualmente ele se insere. São inúmeras as inovações pedagógicas que se apresentam como práticas educacionais compatíveis com as características sociais vigentes, mais especificamente as relacionadas às interações entre pessoas e tecnologias da informação, variando desde práticas que incentivam o diálogo entre professores e alunos até práticas em que estes encenam situações da vida real para aprender a solucionar problemas. Como corte metodológico, este capítulo analisará a gamificação na formação jurídica, buscando identificar se tal prática pode colaborar com um ensino jurídico para o século XXI.

### **3 | GAMIFICAÇÃO NA FORMAÇÃO DO JURISTA COMO HIPÓTESE DE INTENSIFICAÇÃO DO PENSAMENTO CRIATIVO NAS PROFISSÕES JURÍDICAS**

Como mencionado, há inúmeras ferramentas pedagógicas que buscam renovar a prática educacional, reformulando técnicas e criando novos meios para que os processos de ensino e aprendizagem ocorram. E a busca por inovação na educação se intensificou com as transformações provocadas pela cibercultura, em decorrência das diferenças de gerações e da velocidade pela qual as tecnologias da informação se modernizam. Além disso, seja qual for a estratégia pedagógica a ser usada hoje, um dos objetivos será fomentar o pensamento criativo, para que a formação possa contribuir com a manutenção de algumas carreiras profissionais, diante da hipótese de alta automação de tarefas cotidianas.

Esse conjunto de ideias se encaixa adequadamente no “microuniverso” do Direito e em suas dinâmicas de ensino e exercício das profissões. Já foi visto anteriormente que algumas tarefas jurídicas sofrerão impactos do amadurecimento dos usos das inteligências artificiais, a ponto de estas substituírem funções anteriormente cumpridas por pessoas formadas em Direito. Na verdade, não cabe falar no tempo futuro, pois já há atualmente intenso uso da automação na prática judiciária, da perspectiva tanto da advocacia quanto do trabalho do próprio judiciário, por exemplo: o sistema VICTOR, utilizado para identificação de existência ou não de repercussão geral, função importante no juízo de admissibilidade no Supremo Tribunal Federal (STF); o sistema GARIMPO, utilizado pelos tribunais regionais do trabalho com o intuito de averiguar créditos trabalhistas em demandas arquivadas para concluir a execução; e o sistema POTI, do TJRN, que atualiza o valor da execução fiscal, realiza a penhora de valores nas contas bancárias de devedores e transfere o montante para as contas oficiais indicadas, entre vários outros sistemas que já fazem parte do ecossistema jurídico brasileiro.

Pelo costumeiro avanço com o qual as tecnologias da informação se atualizam, é cabível prever uma hipótese de cenário na qual boa parte (talvez até a maior parte) das tarefas jurídicas seja exercida por máquinas

inteligentes. Essa hipótese faz com que a ideia da manutenção das profissões humanas pela intensificação do pensamento criativo se conecte ao leque de profissões tipicamente jurídicas.

Em outros termos, a sobrevivência das profissões jurídicas está em uma formação voltada menos ao pensamento lógico-dogmático e mais ao pensamento criativo-inovador. Para isso, todo o processo de ensino e aprendizagem do Direito deverá ser revisto e atualizado conforme objetivos e características culturais do século XXI.

Como já explicado, faz parte da proposta deste capítulo analisar se a ferramenta pedagógica da gamificação pode contribuir para uma formação jurídica mais criativa. Disso surge a possível questão sobre o porquê da análise da gamificação. Por dois motivos. Primeiro, a cultura de jogos vem crescendo como um expoente econômico da contemporaneidade. No contexto brasileiro, o consumo de jogos movimenta mais de 1,5 bilhão de dólares, sendo considerado um mercado ainda em expansão, além de gerar novas oportunidades de empreendimentos, como eventos, campeonatos, mídias especializadas, entre outros (SILVA, KIKUCHI e SCHIMIGUEL, 2019). Daí a facilidade com que essa cultura pode ser transportada aos ambientes de sala de aula, tanto por agradar aqueles que procuram a formação para fins profissionais quanto por já ser objeto de empreendimento empresarial, precisando apenas ser voltada a fins educacionais específicos. Seria mais difícil adotar uma prática pedagógica inovadora que não estivesse de alguma forma já presente no contexto sociocultural, o que não é o caso dos jogos.

O segundo motivo pelo qual se analisa o uso da gamificação na formação jurídica está no fato de jogar ser algo natural ao ser humano, independentemente de idade, sexo ou posição social. Em 2012, 97% dos considerados jovens dedicaram horas aos *videogames*, sendo a idade média dos jogadores de 35 anos, e 69% dos jogadores são compostos por chefes de família (ALVES, 2015, p. 1). Apesar de serem números de alguns anos atrás, a análise demonstra como a cultura de jogos está internalizada nos hábitos sociais, o que pode facilitar a inclusão da gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Assim, a proposta de analisar a inclusão dessa metodologia na formação jurídica parte destes motivos: a facilidade com

que os jogos podem ser encontrados em qualquer mercado e a naturalidade do jogo ao comportamento humano, independentemente de padrões.

Daí surge a questão sobre a gamificação poder contribuir para a mencionada intensificação do pensamento inventivo, considerando o cenário no qual a criatividade se faz necessária para manter atividades profissionais.

Em primeiro lugar, pode-se dizer que só o uso de uma ferramenta pedagógica inovadora já contribui para um processo educacional no qual o estudante passa a ter conduta mais ativa na sua formação. Com o uso de jogos, os estudantes aprendem teorias e conceitos ao aplicá-los em busca de soluções para problemas propostos, em um processo diferente da mera memorização, tornando o ensino e a aprendizagem mais participativos e ativos (SOUZA e CASA NOVA, 2019, p. 154). Com isso, os jogos que envolvem simulação, por exemplo, proporcionam o desenvolvimento de habilidades e competências que se apresentam necessárias às atividades profissionais que os estudantes enfrentarão. Ao aplicar a lógica dos jogos no ensino, os estudantes podem passar por situações em que a imaginação criativa se soma ao senso prático, contribuindo com o aprendizado para tomada de decisões (SOUZA e CASA NOVA, 2019, p. 157), o que representa uma habilidade de alta importância, tanto em geral quanto no ambiente jurídico.

Especificamente falando em ambiente jurídico, essa mistura de pensamento imaginativo e situações práticas próximas às reais se relaciona bem com a predisposição de regras (o ordenamento jurídico) e os objetivos da formação voltada à criatividade. Em um jogo, são as regras predispostas que estabelecem como se alcançam os resultados, funcionando como metas que os jogadores devem alcançar, dando a eles a sensação de propósito (ALVES, 2015, p. 23). Essa linha de raciocínio é compatível com o conhecimento necessário das regras jurídicas predispostas no direito positivo. Imagine-se, por exemplo, o ensino do sistema processual, com normas bastante claras sobre procedimentos e etapas, somadas a metas propostas aos alunos, bem como a propósitos de compreensão. Em outro exemplo, pode-se ver as regras do direito trabalhista como os limites legais, e os propósitos seriam os princípios, as funções sociais, a sustentabilidade socioeconômica, etc. Porém, a predisposição de regras e objetivos não

resolve a questão do fomento à criatividade. Dependendo da forma como transmitido, o jogo pode ser tão “automatizante” quanto qualquer outra ferramenta de ensino e aprendizagem.

A questão está no fato de que, nos jogos, as regras limitam formas, criam novas situações e problemas até que os objetivos sejam alcançados pelos jogadores, que deverão pensar estrategicamente, pois os caminhos óbvios provavelmente não serão eficazes, o que liberará a criatividade para solucionar os desafios (ALVES, 2015, p. 22). Mais uma vez, essa característica dos jogos pode ser bem aplicada à formação jurídica. As normas positivas estabelecem os limites, mas há problemas que surgem no cotidiano social cuja solução não é manifesta nas redações dos dispositivos legais, exigindo “caminhos menos óbvios” para serem solucionados, sendo necessária certa dose de imaginação e criatividade para se encontrar a resposta. Quando imersos no ambiente do jogo, os jogadores têm contato com diversos elementos socioculturais, os quais, independentemente de serem bons ou ruins, serão significativos para o aprendizado de novas habilidades cognitivas e para a expansão da criatividade (SILVA, KIKUCHI e SCHIMIGUEL, 2019).

Especialmente na circunstância da cibercultura, a velocidade com a qual o sistema de normas jurídicas se renova é bastante diferente da velocidade com a qual os problemas juridicamente relevantes surgem no cotidiano. Coloca-se em especial a situação da cibercultura em decorrência do aumento da velocidade das formas de comunicação e interação social, e da intensidade da relação entre pessoas e tecnologias, contribuindo para que novas situações que carecem de tratamento jurídico façam parte do cenário de comportamentos.

Essa discrepância de velocidades exige, e continuará exigindo, do jurista habilidade para interpretar as lógicas do sistema, imaginando formas de aplicabilidade até então imprevisíveis para encontrar soluções não previamente estabelecidas pelas normas vigentes. Em outros termos, o jurista deve improvisar, usar de pensamento imaginativo e criativo. E isso é bastante compatível com a lógica dos jogos e com a hipótese de usar a gamificação na formação jurídica. A habilidade para solucionar problemas se intensifica com a gamificação pelo fato de os jogos serem cooperativos e competitivos,

contribuindo para uma hipótese em que alcançar resultados se some ao prazer do desafio e da participação na construção, isso com maior grau de criatividade e eficácia (ALVES, 2015, p. 28).

O aspecto mais lúdico, participativo e prazeroso proporcionado pela gamificação aplicada aos processos educacionais pode contribuir para um pensamento jurídico mais compatível com características abstratamente atribuídas aos padrões de comportamento destes idos do século XXI, ao mesmo tempo rompendo com certos aspectos tradicionais da formação em Direito. Tradicionalmente, a educação jurídica se baseia em uma lógica de acúmulo de conhecimento sobre os ramos do sistema legal para posterior aplicabilidade prática de incidência das regras em situações reais, em uma proposta na qual a especialização e o foco em determinado tipo de direito são pretendidos pelos profissionais em formação. E assim se escolariza a imaginação dos estudantes de Direito.

Temos, então, um processo de escolarização que é opressivo, alienante, desumanizante. É preciso atender a formas e fórmulas educativas que não escolarizem, que nos ajudem a apreender para a autonomia, inserindo os processos de humanização pedagógica em outras instituições que não sejam a escolar, instituições que não escolarizem, que não nos permitam seguir digerindo a falácia de que a escola se identifica com a formação do homem. (WARAT, 2004, p. 427)

Como visto neste capítulo, há uma tendência de que os trabalhos jurídicos mais óbvios, no sentido de obedecerem mais ao raciocínio lógico baseado na incidência de regras preexistentes a situações corriqueiras, sejam substituídos por processos autônomos a serem desenvolvidos pelo amadurecimento dos usos das inteligências artificiais. Dessa forma, se a educação jurídica se mantiver na base da escolarização em detrimento da imaginação, os futuros profissionais jurídicos não terão atividades a serem exercidas. Daí, como também já mencionado, a necessidade de repensar métodos e objetivos pedagógicos nos processos de ensino e aprendizagem do Direito. Isso contribuirá para que a formação do jurista se volte a outras veredas, até possivelmente mais ricas em humanidades, pois, como

se diagnóstica, até mesmo as máquinas são capazes de exercer certas tarefas jurídicas.

Para que esse processo de transformação da formação jurídica alcance resultados, no sentido de preservar aspectos humanos nas profissões da área por meio da imaginação e da criatividade como habilidades e competências necessárias, o responsável pela formação exercerá papel fundamental, instigando os que procuram a formação a buscarem, por novos meios e ferramentas, uma formação mais rica em possibilidades, além das previsíveis dogmáticas. Manter-se apenas nas tradições não representará uma estratégia interessante para as perspectivas que se manifestam no século XXI, e o uso das inovações pedagógicas poderá contribuir para um processo de ensino e aprendizagem rico em experiências de diferentes naturezas.

Nas práticas pedagógicas o professor é um mediador cultural que ajuda o diálogo entre os membros do próprio grupo ou entre eles. É diferente da cultura posta em comunicação. No processo de aprendizagem o professor deve ser um facilitador do diálogo que permita a crítica paradigmática e o encontro de pontos de fuga que criem condições para a construção grupal de fragmentos de uma nova visão de mundo. Estamos falando de um diálogo criativo que precisa do poético como narrativa. (WARAT, 2004, p. 441)

Para esse ensino mais “poético”, aqui entendido como prazeroso ou imaginativo, o uso dos jogos na educação poderá contribuir bastante, considerando que “*gamification* reconhece o poder da diversão” (ALVES, 2015, p. 30). É importante frisar, no entanto, que usar a lógica dos jogos na educação jurídica não pode ser considerado o único caminho para que a formação na área se volte às competências para o exercício das profissões do Direito na cibercultura, pois a gamificação é apenas uma ferramenta entre várias outras estratégias pedagógicas que rompem a figura tradicional dos padrões de ensino. E, como ferramenta, também é importante considerar que o alcance dos objetivos de intensificar o pensamento imaginativo-criativo na pessoa que se forma em Direito dependerá de como tais instrumentos serão usados. Em outros termos, os *games* podem contribuir com esse objetivo

por suas características e sua natureza, mas isso dependerá de como e de quem irá planejar o processo educacional.

É possível identificar a premissa de que a gamificação colabora com a adequação dos fenômenos de ensino e aprendizagem, inserindo maiores doses de pensamento colaborativo, de liberdades e criatividade, valores que equivalem de alguma forma aos ideais revolucionários de liberdade, igualdade e fraternidade, encarnados sob os aspectos da cibercultura (LÉVY, 2011, p. 254). Assim, a gamificação na formação jurídica pode, além de contribuir para uma educação voltada a habilidades e competências necessárias no decorrer deste século, satisfazer necessidades de emancipação social e de humanidades que talvez sejam esquecidas pelos tradicionais caminhos usados para a formação do profissional do ambiente jurídico. Destaca-se mais uma vez que usar a gamificação não é transformar a educação em um jogo, mas sim pensar no aprendizado a partir das experiências em jogos, buscando tornar a experiência de ensino e aprendizagem mais engajadora, divertida e criativa (ALVES, 2015, p. 30). E assim, dependendo de como tudo isso se desenvolverá, as profissões jurídicas poderão ser mantidas, se os próprios profissionais não se robotizarem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após o desenvolvimento deste capítulo, tendo sido apresentados os resultados das revisões bibliográficas, os argumentos doutrinários e alguns dados importantes, algumas hipóteses conclusivas podem ser consideradas.

Primeiro, o amadurecimento dos usos sociais das inteligências artificiais provoca, e continuará provocando, um intenso processo histórico de automação de diversas atividades até então desenvolvidas por seres humanos. Assim, o quadro de profissões que serão mantidas e que serão substituídas pelas máquinas inteligentes se projeta, alterando formações superiores, interesses culturais, bem como dinâmicas de comportamentos sociais. Essas alterações não são exatamente novidades, considerando que a vigência da cibercultura em si já representou uma quebra de padrões, gerando outras permanências e exigências.

Nesse quadro de transformações provocadas pelas alterações culturais que representa a cibercultura, entre os que mais sofrem impactos estão os processos educacionais de ensino e aprendizagem. Isso decorre, entre outros fatores, de novas formas de conhecimento surgidas com o uso intenso das tecnologias da informação, além de novas exigências surgidas pelas características das gerações que recebem a educação no contexto dos idos do século XXI. Essas características geracionais, somadas à necessidade de a formação educacional desenvolver novas habilidades e competências até então não ostensivamente necessárias, fazem com que surjam inovações pedagógicas para renovar a sala de aula e compatibilizá-la ao contexto cultural “4.0”.

Entre essas novas ferramentas pedagógicas que podem ser incorporadas na educação contemporânea está o uso das dinâmicas de jogos para a sala de aula. A gamificação (ou, em inglês, *gamification*) não pretende transformar tudo em jogo, mas usar aquilo que tem de positivo e encantador nos jogos para enriquecer a experiência acadêmica e formar novos estudantes conforme competências e habilidades que se apresentam necessárias na cibercultura. A literatura especializada afirma que o uso dessa ferramenta é capaz de contribuir para que estudantes desenvolvam o pensamento estratégico, imaginativo e criativo, o que representa boa parte das habilidades que os profissionais devem ter para empreender no mercado profissional imerso na automação de procedimentos.

Por fim, este capítulo voltou-se a analisar se a gamificação poderá ser usada como prática didática na formação jurídica, e se isso contribuirá para que o jurista do século XXI tenha as habilidades criativas necessárias para exercer as funções que ainda lhe restem. Ficou identificado que a resposta pode ser positiva para ambas as questões. A dinâmica dos jogos pode ser inclusa no processo de ensino e aprendizagem do Direito, porque não há, em princípio, nenhuma restrição ao uso dessa ferramenta nas formações científicas, em especial naquelas que, como o Direito, requerem conhecimentos teórico e prático aplicados em situações reais.

E, sim, usando da gamificação na educação jurídica, haverá maior intensificação na formação voltada à criatividade, em decorrência da natureza dos jogos, mais direcionados à imaginação e à diversão, em

vez do pensamento escolástico e enciclopédico até então padronizado no ambiente jurídico.

Não haverá de ser a única ferramenta na educação do “Direito 4.0”, mas pode contribuir para a não robotização das profissões jurídicas.

## REFERÊNCIAS

ALPHAGO. Direção de Greg Kohs. Produzido por Josh Rose, Gary Krieg e Kevin Proudfoot. Estados Unidos da América. Documentário. 90 minutos. 2017.

ALVES, Flora. *Gamification*: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo do conceito à aprendizagem. São Paulo: DVS, 2015.

FREITAS, Hyndara. Judiciário brasileiro tem ao menos 72 projetos de inteligência artificial nos tribunais. *Jota*, 9 jul. 2020. Disponível em: <https://www.jota.info/coberturas-especiais/ inova-e-acao/judiciario-brasileiro-tem-ao-menos-72-projetos-de-inteligencia-artificial-nos-tribunais-09072020>. Acesso em: 17 ago. 2020.

FREY, Carl Benedikt; OSBORNE, Michael A. The future of employment: how susceptible are jobs to computerisation? Oxford Martin Programme on Technology and Employment, 2013. Disponível em: <https://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/publications/the-future-of-employment/>. Acesso em: 24 out. 2020.

IALEX. *Assistente jurídica virtual*. 2021. Disponível em: <https://www.ialex.com.br/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2011.

MCCULLOTH, Warren; PITTS, Walter H. *A logical calculus of the ideas immanent in nervous activity*, 1943. Disponível em: [www.cse.chalmers.se/~coquand/AUTOMATA/mcp.pdf](http://www.cse.chalmers.se/~coquand/AUTOMATA/mcp.pdf). Acesso em: 20 maio 2021.

PIANGERS, Marcos. *A escola do futuro*: o que querem (e precisam) alunos, pais e professores. Porto Alegre: Penso, 2019.

SALDANHA, Nelson. *Filosofia, povos, ruínas*: páginas para uma filosofia da história. Rio de Janeiro: Calibán, 2002.

SALDANHA, Nelson. *Sociologia da educação*. Rio de Janeiro: Aurora, 1980.

SILVA, Luan Gomes da; KIKUCHI, Taisiely Sayure; SCHIMIGUEL, Juliano. Game cultura: um panorama pela cultura *gamer*. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 2019. Disponível em: <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/game-cultura.html//hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1903game-cultura>. Acesso em: 10 ago. 2020.

SOUZA, Laudicéia Normando de; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro. O *role-play* (jogo de papéis) aplicado no ensino e aprendizagem. In: LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CASA NOVA, Silvia Pereira de Castro (org.). *Revolucionando a sala de aula: como envolver o estudante aplicando as técnicas de metodologias ativas de aprendizagem*. São Paulo: Atlas, 2019.

WARAT, Luiz Alberto. *Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou*. Florianópolis: Ed. Fundação Boiteux, 2004.

WIKIPÉDIA. Teoria hebbiana. [s.d.]. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria\\_hebbiana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Teoria_hebbiana). Acesso em: 02 mar. 2021.

## CAPÍTULO 4

# DESAFIOS PARA ADAPTAÇÃO DA PRÁTICA E DO ENSINO DE DIREITO A NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Edson Kawabata

## INTRODUÇÃO

Tecnologias digitais têm sido anunciadas como forças disruptivas no Direito (WEBLEY *et al.*, 2019), em função da evolução de serviços jurídicos baseados em inovações tecnológicas, em comparação às formas tradicionais (HONGDAO *et al.*, 2019). Em particular, a aplicação de inteligência artificial deve transformar os modelos de criação e captura de valor no mercado, tanto substituindo como potencializando o trabalho dos profissionais (BRYNJOLFSSON e MITCHELL, 2017). Ou seja, um novo modelo de negócios jurídicos alavancado em tecnologias disruptivas se candidata a outro patamar de eficiência e competitividade, ao explorar vantagens em custos e precificar serviços escaláveis com base em produtos entregues, desafiando a prática tradicional, baseada em horas trabalhadas (ARMOUR e SAKO, 2019).

Porém, ao mesmo tempo que um potencial transformador se anuncia, o mercado ainda encontra barreiras e limitações para materializar esse potencial em realidade, como mostra a pesquisa *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* (CEPI, 2018a, 2018b e 2018c), que explora o nível de preparo dos profissionais da área jurídica para exercerem atividades alavancadas por tecnologia, assim como a formação necessária para sedimentar esse novo perfil de atuação.

Nesse contexto, este capítulo, de natureza qualitativa e exploratória, aporta reflexões, comentários e proposições, explorando os dados e as discussões apresentadas na pesquisa do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI), acrescentando referencial teórico sobre o tema e evidências empíricas, a partir de dados secundários no Brasil e no mundo.

O texto se organiza em quatro seções de desenvolvimento. As seções 1 e 2 indicam desafios para a prática e o ensino de Direito, partindo da

transformação em curso no mercado, seu impacto no perfil do advogado no futuro e alternativas para orientar uma formação condizente com esse novo cenário. Na sequência, traz as seções 3 e 4, que ilustram iniciativas na prática profissional e no ensino, sinalizando avanços no enfrentamento dos desafios e o estágio de desenvolvimento de universidades, escritórios de advocacia, departamentos jurídicos de empresas, parceiros tecnológicos, entidades públicas e organizações em geral na jornada de transformação.

Assim, em um momento repleto de questionamentos sobre o futuro das profissões jurídicas, contribuições que combinem relevância teórica e prática, ilustrando modelos por meio de exemplos reais e apresentando a racionalidade de caminhos para a evolução do universo jurídico, devem encontrar valorização pelos meios acadêmico e profissional, como se busca neste capítulo.

## 1 | **DESAFIOS PARA A PRÁTICA DE DIREITO**

Os dados de processos judiciais em trâmite no Brasil evidenciam a necessidade de melhoria de eficiência e eficácia na prática de Direito. Segundo o relatório “Justiça em Números 2019”, publicado pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ), os gastos do Poder Judiciário somaram R\$ 93,7 bilhões em 2018, equivalentes a 1,4% do Produto Interno Bruto (PIB). O estoque de casos pendentes em todas as esferas de tribunais somava 79 milhões de processos ao final desse ano, e a duração média de cada processo era de seis anos na Justiça Estadual e de oito anos na Justiça Federal, da entrada até a respectiva baixa, após execução em 1º grau.

Na perspectiva das empresas, as despesas jurídicas são estimadas em torno de 1,7% do valor de suas receitas,<sup>18</sup> somando mais de R\$ 150 bilhões por ano, entre taxas processuais, honorários de advogados, serviços de terceiros, além dos gastos com estrutura jurídica própria para gestão do contencioso. Nesse valor, não se incluem as provisões em balanço patrimonial sobre o passivo contencioso (nem suas respectivas realizações).

<sup>18</sup> Disponível em: <https://exame.com/pme/conheca-7-startups-que-prometem-mudar-o-juridico-brasileiro/>. Acesso em: 11 jul. 2020.

E a pressão por redução de custos passa a vir com intensidade cada vez maior, como ilustra pesquisa global nos cinco continentes realizada pela Euromoney em conjunto com a EY (2019),<sup>19</sup> que indica que 82% dos clientes pesquisados esperam uma redução de custos jurídicos em até dois anos, e 42% esperam uma redução de pelo menos 10% no custo total. Ao mesmo tempo, a pesquisa indica que 87% dos respondentes serão demandados por maior volume de atividade, particularmente no fornecimento de informações gerenciais relacionadas às atividades jurídicas.

Buscando redução de custos e prazos, assim como melhoria de qualidade no encaminhamento dos processos, novas tecnologias sinalizam um potencial promissor. Frequentemente citado, estudo da Bucerius Law School com o BCG (VEITH, WENZLER e HARTUNG, 2016) indica que de 30% a 50% do tempo de advogados juniores poderia ser substituído por soluções tecnológicas, enquanto outro da McKinsey (2017)<sup>20</sup> sugere que 63% do trabalho jurídico poderia ser padronizado, e 23% automatizado em plataformas escaláveis. Mais recentemente, pesquisa da Altman Weil (2020),<sup>21</sup> com 182 escritórios norte-americanos, indica que 53,6% já se utilizam de tecnologias para substituir trabalho humano, e que 37,2% já obtêm resultados significativos com a iniciativa, sendo essa a principal ferramenta em uso para elevação de eficiência na entrega de serviços jurídicos.

Refletindo sobre os impactos para o futuro das profissões jurídicas, a pesquisa qualitativa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico* (CEPI, 2018a)

<sup>19</sup> Disponível em: [https://www.ey.com/en\\_gl/tax/why-the-legal-function-must-be-reimagined-for-the-digital-age](https://www.ey.com/en_gl/tax/why-the-legal-function-must-be-reimagined-for-the-digital-age). Acesso em: 21 maio 2021.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works#:~:text=Automation%20is%20happening%2C%20and%20it,to%20work%20hand%20in%20hand>. Acesso em: 18 jul. 2020.

<sup>21</sup> Disponível em: [http://www.altmanweil.com/index.cfm/fa/r.resource\\_detail/oid/474829CC-0945-4A99-B321-2BFD3DAB146D/resources/Law\\_Firms\\_in\\_Transition\\_2020\\_An\\_Altman\\_Weil\\_Flash\\_Survey.cfm](http://www.altmanweil.com/index.cfm/fa/r.resource_detail/oid/474829CC-0945-4A99-B321-2BFD3DAB146D/resources/Law_Firms_in_Transition_2020_An_Altman_Weil_Flash_Survey.cfm). Acesso em: 25 jul. 2020.

avalia motivadores para adoção tecnológica, impactos da adoção e tendências para o futuro das profissões jurídicas, com base em perspectivas de “desbravadores tecnológicos” – organizações jurídicas que tenham desenvolvido ou adquirido tecnologia computacional e a incorporado em suas atividades jurídicas, gerando efeitos sobre seu trabalho e serviços a seus destinatários finais. Nesse sentido, a pesquisa apresenta quatro principais conclusões sobre a atuação de desbravadores, aplicando novas tecnologias em atividades profissionais, nos setores público e privado:

- (i) características do contencioso de massa – grande volume de processos, teses repetidas e baixo retorno financeiro por demanda – incentivaram a adoção de soluções tecnológicas;
- (ii) há um processo de substituição de tarefas realizadas por profissionais da área jurídica em andamento, contudo, elas se concentram em cargos mais baixos da hierarquia organizacional, seja nos estágios iniciais da carreira dos advogados (*e.g.* estagiários e advogados juniores) ou nas vagas de profissionais que dão suporte à atividade (*e.g.* paralegais e funcionários administrativos);
- (iii) profissionais com formação na área de exatas e sem formação jurídica têm sido contratados para compor equipes em escritórios de advocacia e, em alguns casos, gerindo-as; e
- (iv) há organizações que adotam arranjos organizacionais peculiares com o objetivo de obter maior integração tecnológica aos serviços jurídicos, com escritórios buscando se aproximar de *startups* no campo jurídico a partir de dois modelos – incubação e celebração de acordos de mútua cooperação.

A pesquisa do CEPI também conclui que os escritórios de advocacia no Brasil não estão preparados para uma atuação baseada em soluções computacionais avançadas, com base em entrevistas com 403 escritórios. Também indica que:

- 1) há desigualdades significativas no uso de tecnologia, geralmente explicadas pelo porte dos escritórios, medido em número de advogados atuantes;

- 2) o uso mais disseminado de tecnologia contempla apenas ferramentas básicas de organização e cadastro de informações (*softwares* de gestão financeira e processual) e não ferramentas avançadas que auxiliem a própria atividade jurídica (*e.g. softwares* de geração automática de documentos);
- 3) há amplo espaço para implementação de ferramentas tecnológicas avançadas, diante dos indícios de alta repetitividade dos trabalhos, que se verificam na presença frequente do contencioso de massa entre as atividades dos escritórios e no uso disseminado de modelos.

Resumindo a compilação quantitativa da pesquisa do CEPI, 79% dos escritórios pesquisados possuem estrutura de tecnologia da informação (TI) (59% terceirizada e 20% própria). Em termos de infraestrutura básica, 77% utilizam *softwares* de gestão processual, 53% utilizam *softwares* de gestão financeira, 37% possuem estrutura de gestão do conhecimento, 89% possuem modelos/minutas de documentos, 38% possuem acesso a bancos de dados jurisprudenciais e 51% utilizam doutrina digital. Sobre estrutura mais avançada, 26% utilizam *software* para geração automática de documentos e 44% utilizam *softwares* auxiliares nas atividades jurídicas. Questionados a respeito da importância e do impacto do uso de *softwares* na área jurídica, 60% consideram muito importante e 35% classificam como importante. De forma geral, tais indicadores confirmam a lacuna de tecnologia a ser explorada no mercado jurídico.

A análise de oportunidades e desafios de tecnologia no Direito pode ser complementada sob a ótica de adoção de *lawtechs* (empresas de tecnologia aplicada no meio jurídico). Em 2020, o Centro de Estudos das Sociedades de Advogados (CESA) e a Associação Brasileira de Lawtechs e Legaltechs (AB2L) conduziram uma pesquisa sobre o nível de adoção de *lawtechs* entre escritórios de advocacia, em que 22% dos 649 participantes afirmaram utilizar alguma solução de *lawtechs*.

Em uma perspectiva global sobre adoção tecnológica, pesquisa da Wolters Kluwer (2020),<sup>22</sup> com mais de setecentos advogados em dez países, indica que 76% dos participantes reconhecem a importância crescente da tecnologia no Direito, porém apenas 28% se declaram preparados para endereçá-la. Na perspectiva de departamentos jurídicos de empresas, 81% irão exigir avanços tecnológicos dos escritórios de advocacia para elevar a eficiência nos serviços. Nessa linha, 82% dos participantes acreditam que a adoção crescente de novas tecnologias irá impactar o modelo de entrega de serviços, e 63% esperam que *Big Data* e *Predictive Analytics* terão um impacto significativo na indústria em até três anos. Entre as barreiras para adoção tecnológica, questões organizacionais foram apontadas como a principal por 53% dos participantes, enquanto a falta de habilidades e conhecimentos foi sinalizada por 32% destes (incluindo baixa qualificação em TI, falta de treinamento e desconhecimento das soluções tecnológicas).

Em resumo, a pressão de clientes por maior volume de entregas, em menor prazo e custo, exigirá ganhos de produtividade pelos escritórios de advocacia. Porém, embora reconheçam a importância de tecnologia, ainda apresentam relativo despreparo para incorporar o ferramental tecnológico disponível, o que se aplica também aos profissionais jurídicos. E superar essa lacuna será um grande desafio para a competitividade na entrega de serviços.

## 2 | DESAFIOS PARA O ENSINO DE DIREITO

Por mais relevante que seja a discussão sobre a melhor preparação dos advogados para a transformação digital, a qualidade do ensino em Direito pode ser questionada em níveis até mais básicos no Brasil. Um referencial para tal é a taxa de aprovação no Exame de Ordem, requisito indispensável para admissão nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de acordo com a Lei n. 8.906/1994. O exame avalia a qualificação do bacharel ou do graduando em Direito para o exercício profissional, incluindo

<sup>22</sup> Disponível em: <https://www.wolterskluwer.com/en/news/2020-wolters-kluwer-future-ready-lawyer-performance-drivers-and-change-in-the-legal-sector>. Acesso em: 1º ago. 2020.

conhecimentos teóricos e práticos correntes no cotidiano da profissão, e indispensáveis a seu exercício. Como ilustração, a taxa de aprovação entre as edições XXVII e XXIX (realizadas entre 2018 e 2019) foi de apenas 18,7% dos inscritos, após a segunda fase (prova discursiva, de caráter prático-profissional, em uma área de concentração).

Em parte, esse problema se explica por parcela bastante significativa dos cursos de graduação em Direito não oferecer uma formação jurídica considerada suficiente. No estudo “O Exame da Ordem em Números”, a FGV Projetos (2020) indica que apenas 232 dos 963 cursos avaliados contam com desempenho satisfatório, ou seja, um Conceito Preliminar de Curso (CPC) Contínuo igual ou superior a 2,95 (em uma escala até 5). Como referência adicional, em 2001 foi criado o Selo OAB Recomenda, que reconhece e premia as Instituições de Ensino Superior (IES) e os cursos de Direito e Ciências Jurídicas que atendam aos critérios de excelência, regularidade e qualidade mínima. Em 2018, dos 1.212 cursos que cumpriram os pré-requisitos de participação em três Exames de Ordem Unificados e mínimo de 20 alunos presentes em cada Exame, apenas 161 foram selecionados para a outorga do selo, com nota mínima de 6,9 pontos (em uma escala até 10).

Porém, além da qualidade básica de ensino, a própria estrutura curricular do Direito requer adequação, em face das mudanças da realidade prática do universo jurídico. Nesse sentido, por meio da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018, do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito foram atualizadas. Em particular, refletem mudanças decorrentes da inserção de novas tecnologias no mercado, que impactam na eficiência de recursos humanos e na elaboração e entrega de produtos e serviços jurídicos, demandando novos requisitos de competências e conhecimentos para o profissional da área. No art. 4º, que dispõe sobre as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais para a formação profissional, incluem-se: “[...] XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII – possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito”. No art. 5º, que estabelece as perspectivas formativas para o curso

de graduação, indica-se: “[...] I – Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação”.

Em relação à preparação profissional para as tendências de transformação no mercado jurídico, a pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico* (CEPI, 2018a) indica a necessidade de enfrentamento de três desafios:

Em primeiro lugar, profissionais da área jurídica frequentemente deverão trabalhar em equipes multidisciplinares (*e.g.* engenheiros, cientistas da computação, administradores, etc.). Em segundo lugar, o serviço jurídico não deve se limitar apenas ao seu conteúdo jurídico, mas também aos seus componentes tecnológicos (*e.g.* plataforma, sistemas, aplicações, etc.). Por fim, deve tornar-se necessário repensar a estrutura das organizações jurídicas, em especial escritórios de advocacia, de modo a torná-los mais receptivos à experimentação de produtos e adaptação de serviços.

A pesquisa do CEPI (2018a) ainda sinaliza readequações da atividade profissional de operadores do Direito, refletindo simultaneamente:

- (i) no surgimento de novas funções que exigem novas habilidades, gerando cargos completamente novos (*e.g.* profissionais híbridos, que dominam especialização jurídica e têm familiaridade com noções de programação);
- (ii) em novas habilidades exigidas de velhas funções (*e.g.* a exigência de que advogados passem a dominar vocabulários tecnológicos elementares); e
- (iii) na nova ênfase em competências e especializações que já eram exigidas em alguma medida e que, a partir dos processos de mudança tecnológica, adquirem maior importância (*e.g.* a capacidade de trabalhar em grupo e de enfrentar casos complexos a partir de perspectivas interdisciplinares).

Tais readequações implicam três principais transformações em torno das novas funções, habilidades e competências: (i) desenvolvimento e implementação das tecnologias, (ii) necessidade de construção contínua de traduções entre a linguagem jurídica e a linguagem técnica entre profissionais do Direito e de outras áreas tecnológicas e (iii) desenvolvimento necessário de habilidades de leitura e interpretação de dados. Nesse sentido, a pesquisa avaliou que os profissionais da área jurídica teriam plenas condições de aprender e desenvolver competências necessárias para a realização de projetos tecnológicos (*e.g.*, programação). Em comparação, as entrevistas sinalizam que profissionais de fora do Direito teriam maior dificuldade em trabalhar com a linguagem jurídica.

Explorando as novas necessidades de formação profissional no Direito, Smathers (2014) propõe a mudança de um perfil “*I-shaped*” (baseado em conhecimento jurídico profundo e especializado) para um modelo “*T-shaped*”, que combina *expertise* jurídico com habilidades em múltiplas disciplinas, como tecnologia, negócios, *analytics* e segurança de dados. Ou seja, o advogado moderno deveria complementar sua formação clássica em Direito com capacidade para identificar questões, compreender conceitos, contribuir em equipes e conectar ideias em caráter interdisciplinar. Como ilustração dessa mudança, indica a emergência de novos perfis profissionais no Direito, como arquitetos e engenheiros jurídicos, que sistematizam conhecimento jurídico em programas e sistemas computacionais (como exemplo, cita árvores de decisão em *expert systems* da Neota Logic). Outra função que ganharia espaço nesse novo cenário seria o gerente de projetos jurídicos, que agregaria não apenas conhecimento de tecnologia, como também de gestão de conhecimento, análise de negócios, melhoria de processos e gestão de projetos, visando ao desenvolvimento de soluções inovadoras, que melhorem a experiência e o valor para clientes. Na transição para o novo modelo, vislumbra uma inclusão gradual de disciplinas de tecnologia nos cursos de graduação em Direito (citando iniciativas pioneiras em Georgetown, Michigan State e Vermont), enquanto os profissionais já graduados teriam na oferta de educação continuada meios para adquirir competências práticas, como automação na elaboração de formulário e

documentos, uso de *e-discovery* e ferramentas colaborativas em *cloud*, de forma seletiva, conforme a necessidade profissional.

Ilustrando um modelo de formação multidisciplinar entre Direito e Tecnologia, Katz (2014) elabora um estudo hipotético sobre uma “MIT School of Law”. Parte da premissa de que o objetivo funcional de uma instituição de ensino é a empregabilidade de alta qualidade, que justifique o investimento feito pelos estudantes. Indica também que os candidatos, em geral, selecionam as universidades por sua reputação – especificamente, as mais bem ranqueadas em publicações como o *US News*. Porém, em um mercado em transformação, essa tradição não seria mais garantia de sucesso. Nessa direção, indica uma revolução iminente baseada no uso da informação, em um ambiente de complexidade crescente, ainda em estágio embrionário (equivalente aos anos 1970 para a computação pessoal). Reconhecendo que ainda há mais discurso do que ação no campo das mudanças mais estruturais do Direito, aponta para a exploração focada de oportunidades que se abrem na intersecção entre Direito e Tecnologia, como empreendedorismo digital e propriedade intelectual. Para tal, indica áreas de formação como domínio da dogmática jurídica, engenharia de processo, ciências da computação, inteligência artificial, *design thinking*, *analytics* e empreendedorismo, gradativamente passando de um modelo de artes liberais para uma instituição politécnica.

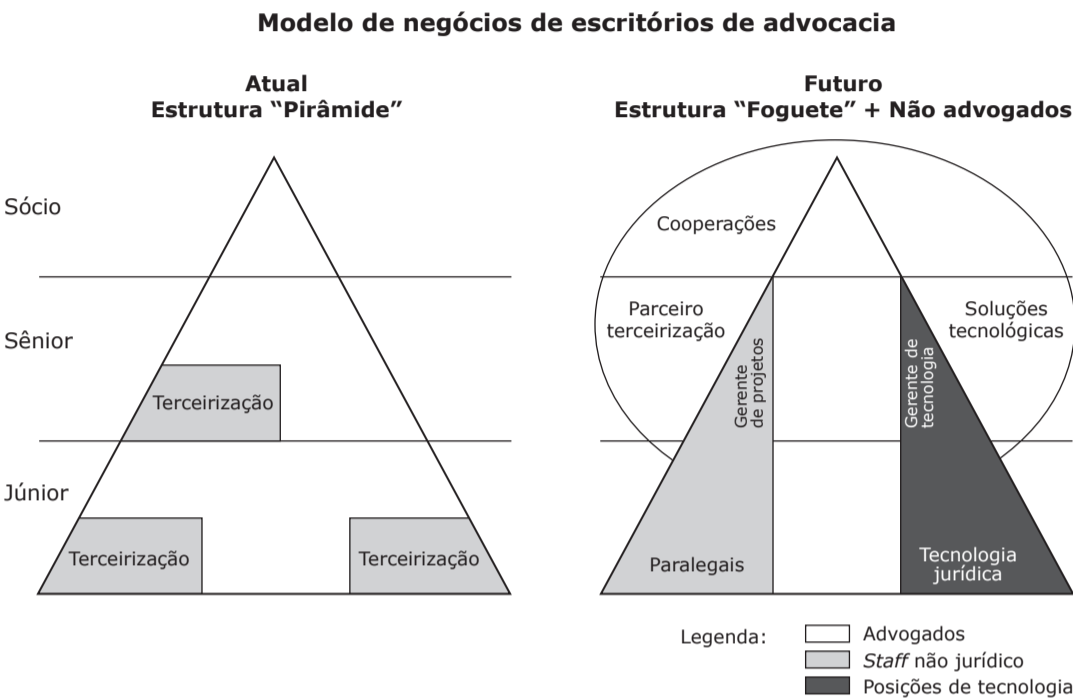
Considerando alternativas de cenários de ensino, Galloway *et al.* (2019) sugerem narrativas sobre o futuro dos advogados com base em três arquétipos: “*True Professional*”, “*Technological Disruptor*” e “*Death (of the Profession)*”, e currículos correspondentes a esses perfis. O primeiro arquétipo parte de uma linha consistente com os princípios doutrinários clássicos, que ainda se mostra dominante na prática profissional, incluindo a maioria dos reguladores e acadêmicos. Assim, a formação jurídica buscaria preservar o *status* “elitizado” da profissão, mantendo a essência clássica de conteúdo, mesmo reconhecendo as mudanças do mundo contemporâneo. O segundo arquétipo baseia-se no uso de tecnologia como um meio para a disrupção do mercado jurídico, e não como causa, fazendo alusão ao dilema do inovador (CHRISTENSEN, 1997). Assume um perfil mais plural e adaptativo de atuação do advogado, como um

“empreendedor jurídico politécnico”, e assim demandaria uma formação “*Law+Tech+Design+Delivery*”. O último arquétipo assume uma radical transformação do papel dos advogados, com uma ampla substituição de trabalho humano por tecnologia (SUSSKIND, 2013), e exigiria um repensar sobre a essência do currículo de Direito, combinando o domínio das novas tecnologias com um reforço aos “*soft skills*”, que determinariam a essência da função do advogado nessa narrativa radical. Como tendência geral, conclui pela maior probabilidade de um encaminhamento híbrido entre os cenários, resultando em um “profissionalismo adaptativo”, que incorporaria tecnologia jurídica no currículo, em conjunto com oportunidades de experimentação, voltadas mais às capacitações para a prática do que ao conhecimento doutrinário.

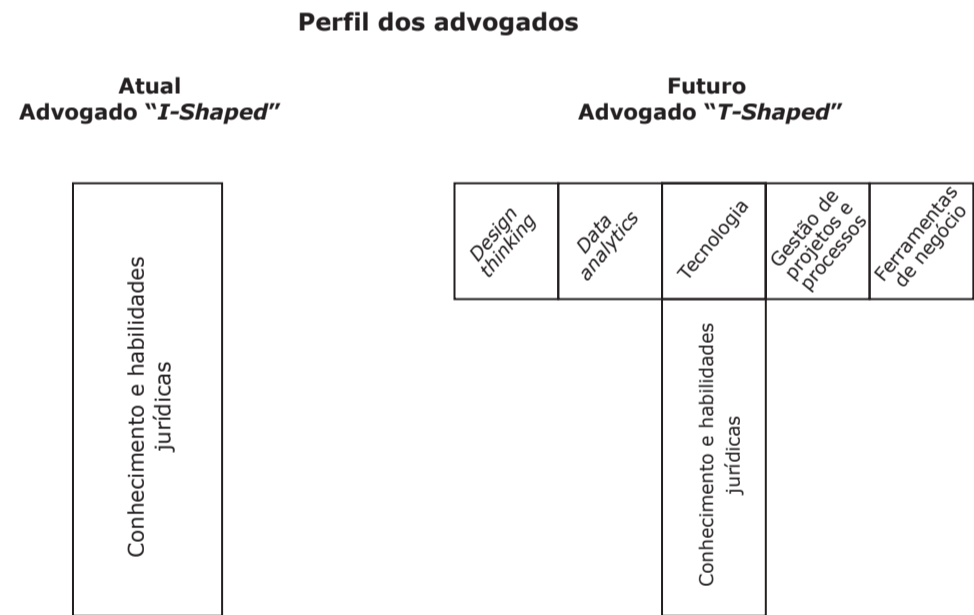
Sobre a jornada de ensino, Ireland e Hockley (2020) indicam que a questão já não é mais sobre a inclusão de tecnologia jurídica nas salas de aula de Direito, mas sim sobre a plataforma mais adequada para exposição às tecnologias: graduação ou pós-graduação? Na graduação, as universidades poderiam educar os estudantes sobre os impactos gerais da tecnologia na profissão, embora a obrigatoriedade de inclusão no currículo ainda pareça questionável. Assim, o caminho seria explorar a colaboração entre as escolas de Direito e de Ciências da Computação em nível mais avançado, oferecendo uma vivência aplicada com tecnologia jurídica, até como forma de ampliar as perspectivas profissionais dos estudantes.

Em resumo, as exigências do mercado determinam o desafio de formar um profissional jurídico mais completo, combinando *expertise* jurídico com domínio de ferramental tecnológico, habilidades de gestão de processos e projetos e visão de negócios e resultados relacionados às atividades jurídicas, conforme ilustrado na Figura 1, a seguir.

**FIGURA 1**  
EVOLUÇÃO DO MODELO DE NEGÓCIOS E PERFIL DE ADVOGADOS



FONTE: ANÁLISE BCG/BUCERIUS (2016).



FONTE: ADAPTADO DE SMATHERS (2014).

**3 | INICIATIVAS NA PRÁTICA PROFISSIONAL**

A superação dos desafios indicados nas seções anteriores pode ser ilustrada por meio de casos e iniciativas. Em um caso emblemático para ilustrar o poder transformador de tecnologias no Direito, o J.P. Morgan anunciou em 2017 que, por meio do sistema “*Contract Intelligence*” (COiN) – que

utiliza “*unsupervised machine learning*” para análise de documentos –, economizaria 360 mil horas de advogados na análise de 12 mil contratos de crédito, obtendo ainda um maior índice de acuracidade técnica no processo. Outro caso pioneiro e icônico é o do eBay, que, através de plataforma própria de *online dispute resolution* (ODR), processa cerca de 60 milhões de casos por ano, envolvendo questões como itens não recebidos, divergência de produto e falta de pagamento.

Entre os casos de aplicação de inteligência artificial, a Kira Systems, empresa líder nesse tipo de solução para o mundo jurídico, indica que sua plataforma permite reduzir entre 50% e 80% do uso de tempo de associados, com maior impacto na análise de contratos, em função da robustez já alcançada por *machine learning* nesse tipo de documento, que já incorpora mais de 1.000 padrões nativos de reconhecimento (que tendem a se repetir em 90% do conteúdo dos documentos). Assim, o retorno sobre o investimento (ROI) tende a ocorrer em menos de um ano e é estimado em 340%, junto a empresas como Allen & Overy, Clifford Chance, Deloitte, DLA Piper, Freshfields e Latham & Watkins. Outra solução de inteligência artificial aplicada ao Direito é a Luminance Inference’s Transformation Engine (LITE), que apresenta como diferencial a combinação entre *supervised* e *unsupervised machine learning* para inferência e identificação de padrões de normalidade em documentos. Como ganhos, estima redução média de 75% no tempo dedicado em *due diligences* de M&A, uma de suas principais aplicações, junto a clientes como Bird & Bird, Dentons, EY, Holland & Knight, KPMG e White & Case. Ilustrando a escalabilidade comercial e a acessibilidade das novas soluções de tecnologia, a ROSS Intelligence já oferece licenças SaaS a partir de US\$ 69 mensais, que permitem acesso a uma plataforma focada em pesquisa de informações jurídicas com contexto semântico, construída sobre a base do Watson da IBM, que já permite processamento em linguagem natural.

Na busca por melhoria de eficiência, um modelo de fomento às iniciativas de tecnologia em escritórios de advocacia é a constituição de ambientes de inovação aberta, como o Dentons Nextlaw Labs e o Freshfields Hub, que estimulam o ecossistema de inovação por meio de *lawtechs* e outros parceiros em seu entorno – que financiam, desenvolvem

e adaptam soluções tecnológicas para as necessidades dos escritórios e seus clientes. Outra forma de estímulo à inovação é a formação de núcleos de aplicação avançada de novas técnicas nos escritórios, como o Allen & Overy Legal Services Centre (que alavanca tecnologia no apoio à análise de transações, em pesquisas com alta complexidade e volume de dados) e o McDermott Discovery Center (que utiliza computação cognitiva e *machine learning* em aplicações de *e-discovery* e *data mining*). De forma mais geral, para empresas e profissionais com interesse em inovação e tecnologia jurídica, a participação em eventos organizados por entidades como International Legal Technology Association (ILTA) e Corporate Legal Operations Consortium (CLOC) permite oportunidades de aquisição de conhecimento, acesso a novas soluções tecnológicas, e *networking* e *benchmarking* com *players* do mercado.

No Brasil, muitos exemplos relevantes de aplicação de tecnologia no Direito são encontrados no Poder Judiciário. A explicação provavelmente reside na grandiosidade dos volumes processuais nos tribunais (caracterizada por alguns como “hiperjudicialização”), combinada com sua capacidade econômico-financeira (cerca de R\$ 2,3 bilhões gastos com informática em 2018) e a maior transparência das iniciativas no setor público. Como marco histórico no uso de tecnologia no Direito, em agosto de 2018 a Ministra Cármen Lúcia, então Presidente do Supremo Tribunal Federal (STF), anunciou o início de operação do sistema VICTOR. Com seu nome homenageando o Ministro Victor Nunes Leal (principal responsável pela sistematização da jurisprudência do STF em súmula), o sistema utiliza inteligência artificial para aumentar a eficiência e a velocidade de avaliação judicial dos processos que chegam ao tribunal, identificando os recursos extraordinários vinculados a temas de repercussão geral. Como referência, o trabalho de triagem de cada recurso submetido ao STF consumia cerca de 44 minutos por servidor do tribunal, sendo reduzido para cinco segundos na mesma atividade, com o uso do VICTOR via processo judicial eletrônico.

Desde então, cerca de metade dos tribunais do País passaram a adotar esse tipo de tecnologia, segundo pesquisa do CEPI do Judiciário da FGV

(2020),<sup>23</sup> que identificou 72 projetos de inteligência artificial, em diferentes fases de implementação. Entre as principais funcionalidades, destacam-se: aplicação dos incisos do art. 332 do Código de Processo Civil (CPC) (sobre procedência liminar, presente em 27 dos projetos), sugestão de minuta (em 12 projetos), agrupamento por similaridade (9), juízo de admissibilidade de recursos (9) e classificação de processos por assunto (7). Como exemplos de sistemas, Sócrates 1.0 e Athos, ambos do Superior Tribunal de Justiça (STJ), que agrupam processos e acórdãos similares, respectivamente, reduzindo o tempo para classificar centenas de milhares de documentos de dias para minutos.

Como estímulo adicional à inovação, o CNJ instituiu o Laboratório de Inovação do Processo Judicial em meio Eletrônico – Inova PJe – e o Centro de Inteligência Artificial Aplicada ao PJe, por meio da Portaria n. 25/2019, que promove pesquisa e projetos para automação dos processos e das rotinas de trabalho da atividade judiciária e soluções de apoio à decisão dos magistrados.

Por fim, cabe destacar que o desenvolvimento de tecnologia no âmbito privado no Brasil tem sido impulsionado por mais de 150 *lawtechs*,<sup>24</sup> grande parte delas associadas à AB2L, que promove ativamente o ecossistema de inovação e a colaboração entre os *players* de mercado em todos os segmentos tecnológicos: *Analytics* e Jurimetria; Automação e Gestão de Documentos; *Compliance*; Conteúdo Jurídico, Educação e Consultoria; Extração e Monitoramento de Dados Públicos; Gestão de Escritórios de Advocacia e Departamentos Jurídicos; Inteligência Artificial – Setor Público; Redes de Profissionais; *Regtech*; Resolução de Conflitos *Online*; *Taxtech*; *Civic Tech* e *Real Estate Tech*.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LbVnv7a1wkU>. Acesso em: 8 ago. 2020.

<sup>24</sup> Disponível em: <https://ab2l.org.br/ecossistema-brasileiro-de-tecnologia-juridica-cresce-300-em-dois-anos/#:~:text=Hoje%2C%20o%20Brasil%20conta%20com,de%20startups%20jur%C3%ADdicas%20no%20Pa%C3%ADs>. Acesso em: 8 ago. 2020.

#### 4 | INICIATIVAS NO ENSINO

Para adequar a formação dos advogados à nova realidade de mercado, instituições de ensino vêm adaptando a estrutura curricular e lançando novos cursos especializados na graduação, pós-graduação e educação continuada, assim como fomentando centros de pesquisa aplicada na intersecção entre Direito e Tecnologia.

Na jornada de aprendizado, são introduzidas disciplinas como *Legal Design*, *Legal Operations*, *Project Management*, *Process Improvement*, *Design Thinking*, *Digital Justice*, *Blockchain*, *Smart Contracts*, *Cybersecurity* e *Coding*. Em geral, essas disciplinas têm sido inseridas no currículo de forma gradativa, começando na forma de eletivas, evoluindo seletivamente como obrigatórias e trilhas de concentração, até ganharem porte e relevância como programas focados na graduação e pós-graduação, como ilustram os exemplos no Quadro 1.

#### QUADRO 1

EXEMPLOS DE PROGRAMAS DE GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO E TECNOLOGIA

Instituição	Programa Graduação	Programa Pós-Graduação
Bucerius Law School	<b>Summer Program in Legal Technology and Operations</b> <a href="https://www.law-school.de/international/education/bucerius-summer-programs/legal-technology-and-operations">https://www.law-school.de/international/education/bucerius-summer-programs/legal-technology-and-operations</a>	
Chicago Kent College of Law – Illinois Institute of Technology	<b>J.D. Certificate Program in Legal Innovation + Technology</b> <a href="https://www.kentlaw.iit.edu/academics/jd-program/certificate-programs/legal-innovation-and-technology">https://www.kentlaw.iit.edu/academics/jd-program/certificate-programs/legal-innovation-and-technology</a>	<b>LL.M. Program in Legal Innovation + Technology</b> <a href="https://www.kentlaw.iit.edu/admissions/llm-program-admissions/llm-in-legal-innovation-and-technology">https://www.kentlaw.iit.edu/admissions/llm-program-admissions/llm-in-legal-innovation-and-technology</a>

(CONTINUA)

<b>Instituição</b>	<b>Programa Graduação</b>	<b>Programa Pós-Graduação</b>
Cornell Law School / Cornell Tech		<b>LL.M. in Law, Technology, and Entrepreneurship</b> <a href="https://tech.cornell.edu/programs/masters-programs/master-of-laws-llm/">https://tech.cornell.edu/programs/masters-programs/master-of-laws-llm/</a>
FGV Direito Rio		<b>LL.M. em Direito: Inovação e Tecnologia</b> <a href="https://direitorio.fgv.br/curso/llm-em-direito-inovacao-tecnologia">https://direitorio.fgv.br/curso/llm-em-direito-inovacao-tecnologia</a>
FGV Direito São Paulo		<b>Pós-Graduação em Propriedade Intelectual e Novas Tecnologias</b> <a href="https://direitosp.fgv.br/cursos/pos-graduacao-propriedade-intelectual-novas-tecnologias">https://direitosp.fgv.br/cursos/pos-graduacao-propriedade-intelectual-novas-tecnologias</a>
Harvard Law School	<b>Law, Science, and Technology Program of Study</b> <a href="https://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/law-science-and-technology/">https://hls.harvard.edu/dept/academics/programs-of-study/law-science-and-technology/</a>	
IBMEC-RJ		<b>Pós-Graduação em Inovação e Tecnologia de Negócios em Direito</b> <a href="https://www.ibmec.br/rj/cursos/pos-em-direito/direito/inovacao-e-tecnologia-de-negocio-em-direito">https://www.ibmec.br/rj/cursos/pos-em-direito/direito/inovacao-e-tecnologia-de-negocio-em-direito</a>
IE Law School		<b>Master in Legaltech</b> <a href="https://www.ie.edu/law-school/programs/masters/master-legal-tech/">https://www.ie.edu/law-school/programs/masters/master-legal-tech/</a>
PUC-Minas		<b>Pós-Graduação em Legaltech: Direito, Inovação e Startups</b> <a href="https://www.pucminas.br/PucVirtual/Pos-Graduacao/Paginas/Legal-Tech-Direito,-Inova%C3%A7%C3%A3o-e-Start-Ups.aspx?moda=1&amp;polo=1&amp;curso=2948&amp;situ=">https://www.pucminas.br/PucVirtual/Pos-Graduacao/Paginas/Legal-Tech-Direito,-Inova%C3%A7%C3%A3o-e-Start-Ups.aspx?moda=1&amp;polo=1&amp;curso=2948&amp;situ=</a>

(CONTINUA)

<b>Instituição</b>	<b>Programa Graduação</b>	<b>Programa Pós-Graduação</b>
Singapore Management University – School of Law	<b>BSc Computing and Law</b> <a href="https://sis.smu.edu.sg/bsc-computing-law">https://sis.smu.edu.sg/bsc-computing-law</a>	
Stanford Law School		<b>LL.M. in Law, Science &amp; Technology</b> <a href="https://law.stanford.edu/education/degrees/advanced-degree-programs/llm-in-law-science-technology/">https://law.stanford.edu/education/degrees/advanced-degree-programs/llm-in-law-science-technology/</a>
UNIP		<b>MBA – Tecnologia e Ciências de Dados Aplicados ao Direito</b> <a href="https://www.posunip.com.br/curso-detalle/mba---tecnologia-e-ciencias-de-dados-aplicados-ao-direito/11262">https://www.posunip.com.br/curso-detalle/mba---tecnologia-e-ciencias-de-dados-aplicados-ao-direito/11262</a>
The University of Law		<b>MSc Legal Technology</b> <a href="https://www.law.ac.uk/study/postgraduate/law/msc-legal-technology/">https://www.law.ac.uk/study/postgraduate/law/msc-legal-technology/</a>
University of Miami	<b>The Business of Innovation, Law, and Technology Concentration</b> <a href="https://www.law.miami.edu/academics/concentrations/business-innovation-law-and-technology-concentration">https://www.law.miami.edu/academics/concentrations/business-innovation-law-and-technology-concentration</a>	
Vanderbilt Law School	<b>Program on Law and Innovation</b> <a href="https://law.vanderbilt.edu/academics/academic-programs/law-and-innovation/index.php">https://law.vanderbilt.edu/academics/academic-programs/law-and-innovation/index.php</a>	

FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR COM BASE EM INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELAS INSTITUIÇÕES LISTADAS.

Como demonstração de força dessa tendência, mesmo as instituições mais tradicionais já têm incorporado cursos integrando Direito e Tecnologia. Por exemplo, a Harvard Law School abriu um programa de estudo em Law, Science and Technology, e a Oxford University instituiu um curso

interdisciplinar de “Law and Computer Science”, conduzido em conjunto entre a faculdade de Direito e o departamento de Ciências da Computação.

Investindo na aprendizagem ativa, a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP) introduziu laboratórios de tecnologia e imersões no âmbito da graduação, segundo um conceito de ensino jurídico participativo. Os laboratórios, realizados em parceria com *legaltechs*, aplicaram soluções como automação na elaboração de documentos e *chatbots*, estimulando a vivência com linguagem de programação e o desenvolvimento de raciocínio lógico-jurídico. As imersões, com duração de uma semana, estimularam reflexões sobre os desafios de novos problemas jurídicos e das profissões jurídicas. Ampliando a oferta de cursos de curta duração combinando Direito e Tecnologia, a escola passou a oferecer Automação e Inteligência Artificial Aplicadas aos Serviços Jurídicos e Direito Digital Aplicado, além do Inovalab (voltado à compreensão de mudanças como o avanço de novas tecnologias). Entre os cursos com maior carga horária, destaca-se a pós-graduação *lato sensu* em Propriedade Intelectual e Novas Tecnologias.

Inovando na estrutura programática, algumas instituições já oferecem cursos de graduação com uma concepção integrada entre Direito e Tecnologia, como o BSc em Computing and Law da Singapore Management University. Dos 36 créditos totais, 17 são *core* obrigatórios, sendo nove jurídicos e oito relacionados à computação (Introdução à programação, Estatística para ciência de dados, Gestão de dados, Sistemas de informação e inovação, Tecnologia e transformação de negócios digitais, Análise e solução de processos de negócio, Desenho e prototipagem interativa e Gestão de *software*).

Outro exemplo de inovação vem da Chicago-Kent School of Law, que oferece uma certificação na graduação em Legal Innovation + Technology, exigindo dezoito créditos nessa área de concentração, sendo doze *core* (*Practicum* em justiça e tecnologia, *Legal analytics*, Gestão de projetos jurídicos e melhoria de processos [*lean six sigma*], Estágio em *legaltech* e Prática profissional) e seis em eletivas (entre Inteligência artificial no Direito, *Blockchain*/criptomoedas, *E-discovery*, *Practicum* em justiça e tecnologia II, Advogados como inovadores sociais e Programação para advogados). Na pós-graduação, seu LL.M. em Legal Innovation + Technology (24 créditos)

segue a mesma linha temática, com ênfase em tecnologias emergentes, *Big Data* e inovações na prática de Direito e entrega de serviços jurídicos.

Na vanguarda de pesquisa sobre tecnologia aplicada ao Direito, destacam-se centros de P&D, como o CodeX – The Stanford Center for Legal Informatics, operado conjuntamente pela Stanford Law School – e o Stanford Computer Science Department, com ênfase na pesquisa e no desenvolvimento de “*computational law*”, um ramo da informática legal, automação e mecanização da análise legal. Para referência, outros exemplos de centros de pesquisa e desenvolvimento na intersecção entre Direito e Tecnologia encontram-se no Quadro 2.

## QUADRO 2

### EXEMPLOS DE CENTROS DE PESQUISA APLICADA EM DIREITO E TECNOLOGIA

Iniciativa	Organização	Descrição
<b>Centre for Computational Law</b> <a href="https://cclaw.smu.edu.sg/">https://cclaw.smu.edu.sg/</a>	Financiado pela National Research Foundation e Infocomm Media Development Authority of Singapore, com pesquisadores da School of Law e School of Information Systems da Singapore Management University	Por meio do programa de pesquisa em <i>Computational Law</i> , estuda e desenvolve tecnologias “ <i>open source</i> ” para “ <i>smart contracts</i> ” e “ <i>smart statutes</i> ”, começando pelo desenho e implementação de linguagens de programação que permitam que leis, regras e acordos possam ser expressos em código, permitindo que computadores alcancem precisão e <i>compliance</i> , viabilizando serviços jurídicos e regulatórios mais eficientes através de sistemas digitais, assim como ampliando o acesso à justiça.
<b>Center for Law, Technology and Innovation</b> <a href="https://www.law.msu.edu/lawtech/index.html">https://www.law.msu.edu/lawtech/index.html</a>	Michigan State University – College of Law	Desenvolve aplicações práticas para pesquisa científica e inovações tecnológicas. O <i>innovation hub</i> conecta estudantes de Direito com empreendedores e oportunidades profissionais no campus da MSU. O centro de pesquisa promove aplicações práticas na intersecção Direito e Tecnologias emergentes.

(CONTINUA)

Iniciativa	Organização	Descrição
<b>CEPI – Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação</b> <a href="https://direitosp.fgv.br/centro-de-pesquisa/centro-de-ensino-pesquisa-inovacao">https://direitosp.fgv.br/centro-de-pesquisa/centro-de-ensino-pesquisa-inovacao</a>	Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas	Promove a expansão da inserção de debates sobre o Direito e novas tecnologias nos currículos de cursos jurídicos de graduação e pós-graduação; a intensificação dos impactos gerados pela pesquisa realizada dentro da instituição; e a qualificação de debates públicos, decisões judiciais e leis e regulamentos sobre questões relacionadas à agenda do Direito e novas tecnologias.
<b>CodeX – The Stanford Center for Legal Informatics</b> <a href="https://law.stanford.edu/codex-the-stanford-center-for-legal-informatics/">https://law.stanford.edu/codex-the-stanford-center-for-legal-informatics/</a>	Stanford Law School e o Stanford Computer Science Department	Conecta pesquisadores, advogados, empreendedores e tecnólogos para avançarem juntos na tecnologia jurídica, trazendo novos níveis de eficiência jurídica, transparência e acesso a sistemas legais em todo o mundo. Ênfase na pesquisa e desenvolvimento de “ <i>computational law</i> ”, um ramo da informática legal, automação e mecanização da análise legal.
<b>Duke Center on Law &amp; Technology</b> <a href="https://law.duke.edu/dclt/">https://law.duke.edu/dclt/</a>	Duke University School of Law	Prepara estudantes para a crescente inserção de tecnologia na prática de Direito, através de colaboração com iniciativas de inovação e empreendedorismo, engajamento com empreendedores locais e oportunidades educacionais na intersecção entre Direito e Tecnologia.
<b>Institute for the Future of Law Practice</b> <a href="https://www.futurelawpractice.org/">https://www.futurelawpractice.org/</a>	Formado a partir do Tech Lawyer Accelerator Program, da University of Colorado School of Law	Desenvolve e aplica treinamentos para expandir a qualidade e a acessibilidade de soluções jurídicas, engajando o ecossistema de departamentos jurídicos de empresas, escritórios de advocacia e parceiros, para promover oportunidades de aprendizado prático através de <i>boot camps</i> e estágios.

(CONTINUA)

Iniciativa	Organização	Descrição
Lawgorithm <a href="https://lawgorithm.com.br/">https://lawgorithm.com.br/</a>	Associação de Pesquisa em Inteligência Artificial e Direito, fundada por professores das faculdades de direito, engenharia, matemática e filosofia da Universidade de São Paulo	Promove pesquisas que sirvam de base a ferramentas computacionais capazes de aumentar a eficiência de juristas e gerar informações relevantes sobre sua atuação. Da perspectiva do Direito sobre a inteligência artificial, pretende informar juristas e formuladores de políticas públicas sobre o que são e qual o significado de agentes digitais inteligentes em suas relações com humanos, bem como refletir sobre novas questões jurídicas derivadas dessas relações.
The Law Lab <a href="https://www.thelawlab.com/">https://www.thelawlab.com/</a>	Illinois Tech – Chicago Kent School of Law	Centro de ensino e pesquisa interdisciplinar focado em inovação e tecnologia jurídica. Desenvolve metodologias de ensino para aplicação de tecnologia e análise quantitativa na entrega de serviços jurídicos.
Unlocking the Potential of Artificial Intelligence for English Law <a href="https://www.law.ox.ac.uk/unlocking-potential-artificial-intelligence-english-law">https://www.law.ox.ac.uk/unlocking-potential-artificial-intelligence-english-law</a>	Financiado pelo ISCF Next Generation Services Research Programme e UK Research and Innovation, com pesquisadores de Oxford (Law, Economics, Computer Science, Education e Said Business School)	Explora o potencial e limitações no uso de inteligência artificial no suporte a serviços jurídicos, entendendo novos modelos de negócios em serviços jurídicos, mapeando justiça digital, fronteiras de IA no racional jurídico, coordenação de investimentos em habilidades e transferência de tecnologia, educação em Direito e Tecnologia, mapeamento do ecossistema de <i>lawtechs</i> e inovação.

FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR COM BASE EM INFORMAÇÕES FORNECIDAS PELAS INSTITUIÇÕES LISTADAS.

Evidenciando o caráter interdisciplinar desse novo campo de formação, escolas e faculdades na área de Exatas também começam a ofertar cursos na intersecção entre Direito e Tecnologia. Por exemplo, a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo oferece um curso de especialização em Direito e Tecnologia da Informação em seu Programa de Educação Continuada, com duração de dois anos. Combina conhecimento especializado em Direito, como Direito processual e Reflexos da tecnologia da informação, Direito

do espaço virtual e Direito intelectual na sociedade da informação, com disciplinas de TI, como Serviços de tecnologia da informação, Conceitos, tecnologias e negócios de *software* e *hardware*.

Na educação continuada para profissionais, observamos o advento recente de novas instituições no Brasil (como Future Law, Instituto New Law e Finted), focadas em novas disciplinas complementares e necessárias à preparação de um “Advogado 4.0” (como Direito digital, *Legal design* e Ciência de dados), que suprem uma lacuna hoje existente nos cursos de graduação de Direito.

Enfim, esses exemplos de iniciativas de ensino demonstram a efetiva incorporação de novas áreas de conhecimento na formação de advogados, em diferentes momentos do ciclo de desenvolvimento acadêmico e profissional, assim como a característica interdisciplinar da educação, que promove a colaboração entre departamentos e faculdades nos *campi* de instituições de ensino em diversos países.

## CONCLUSÕES

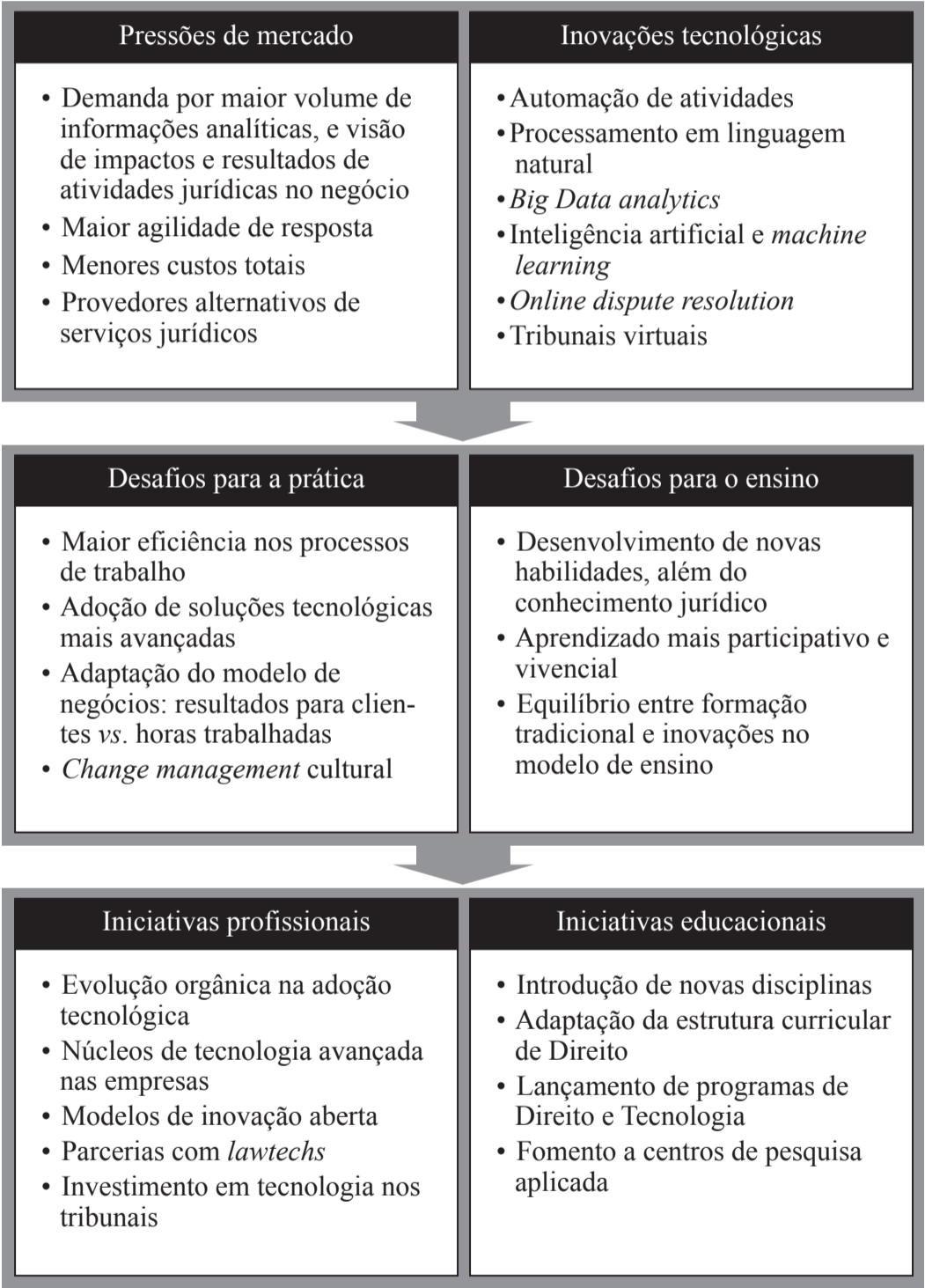
A transformação digital em curso no Direito ainda é embrionária, e enfrenta desafios culturais devidos ao tradicionalismo e à regulamentação do setor, que concedem prerrogativas exclusivas a advogados e suas sociedades. Contudo, uma liberalização crescente do mercado jurídico já se anuncia, somada a uma pressão crescente de clientes por respostas e soluções mais ágeis, analiticamente robustas, e a menor custo.

A compreensão clara desses movimentos de transformação conduz à identificação de oportunidades rentáveis de desenvolvimento e investimento, tanto no ferramental tecnológico como na formação dos profissionais, para atuarem de forma mais efetiva na concepção e entrega de serviços jurídicos, tanto no âmbito privado como no público.

Assim, forma-se gradativamente um ecossistema expandido do Direito, acrescentando provedores alternativos de serviços jurídicos, como as *lawtechs* e consultorias de gestão. Na evolução desse ecossistema, são criados novos modelos de negócios, arquiteturas de processos, estruturas funcionais e aplicações de tecnologia, alterando a forma de geração e captura

de valor na cadeia de serviços jurídicos, com maior foco em resultados (e não apenas esforço) para o cliente final, como ilustra a Figura 2.

**FIGURA 2**  
CONTEXTO DE MERCADO, DESAFIOS E INICIATIVAS NA PRÁTICA E NO ENSINO



FONTE: ELABORAÇÃO DO AUTOR.

Na prática profissional, grande parte das iniciativas de melhoria de eficiência incorpora soluções tecnológicas, desde sistemas de gestão e automação de atividades até *data analytics* e inteligência artificial. A implementação das soluções ocorre tanto na forma orgânica e tradicional de projetos como na formação de núcleos de trabalho com uso intensivo de tecnologia e/ou em conjunto com parceiros tecnológicos, incluindo modelos de inovação aberta, como aceleradores do processo de mudança.

No ensino, as mudanças apresentadas no conteúdo da graduação, pós-graduação e educação continuada, assim como na pesquisa aplicada na intersecção entre Direito e Tecnologia, já revelam o avanço no modelo de formação de um perfil juridicamente robusto e mais conectado à dinâmica de negócios, à gestão de casos e processos e à utilização de tecnologias. E essa conexão se fortalece à medida que o aprendizado se direciona para modelos mais participativos e vivenciais, refletindo a realidade de demandas do mercado.

Enfim, enquanto o domínio de *expertise* jurídico continuar a ser o requisito essencial no exercício da profissão de advogado, habilidades de gestão, análise de negócios e tecnologia serão determinantes fundamentais para ganhos de eficiência e competitividade na entrega de serviços. Em particular, a alavancagem de ferramental tecnológico será disruptiva em atividades mais padronizáveis e naquelas cuja lógica analítica possa ser sistematizada, em meio a dados massivos. Portanto, o pioneirismo na introdução dessas capacitações e ferramentas será um diferencial estratégico fundamental para o sucesso nas profissões jurídicas.

## REFERÊNCIAS

ALTMAN WEIL. *Law firms in transition 2020*: An Altman Weil flash survey. Altman Weil, 2020. Disponível em: [http://www.altmanweil.com/index.cfm/fa/r.resource\\_detail/oid/474829CC-0945-4A99-B321-2BFD3DAB146D/resources/Law\\_Firms\\_in\\_Transition\\_2020\\_An\\_Altman\\_Weil\\_Flash\\_Survey.cfm](http://www.altmanweil.com/index.cfm/fa/r.resource_detail/oid/474829CC-0945-4A99-B321-2BFD3DAB146D/resources/Law_Firms_in_Transition_2020_An_Altman_Weil_Flash_Survey.cfm). Acesso em: 24 maio 2021.

ARMOUR, John; SAKO, Mari. AI-enabled business models in legal services: from traditional law firms to next-generation law companies? *Journal of Professions and Organizations*, London, v. 7, n. 1, p. 27-46, 2019.

BRYNJOLFSSON, Erik; MITCHELL, Tom. What can machine learning do? Workforce implications. *Science*, Washington, v. 358, n. 6370, p. 1530-1534, 2017.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa quantitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Relatório das iniciativas de ensino vinculadas à pesquisa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018c.

CHRISTENSEN, Clayton M. *The innovator's dilemma: when new technologies cause great firms to fail*. Boston: Harvard Business Review Press, 1997.

EY. *Reimagining the legal function report*. EY, 2019. Disponível em: [https://www.ey.com/en\\_gl/tax/why-the-legal-function-must-be-reimagined-for-the-digital-age](https://www.ey.com/en_gl/tax/why-the-legal-function-must-be-reimagined-for-the-digital-age). Acesso em: 21 maio 2021.

FGV PROJETOS; ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *O Exame de Ordem em números*. Rio de Janeiro: FGV Projetos, 2020. v. IV.

GALLOWAY, Kate; WEBB, Julian; BARTLETT, Francesca; FLOOD, John; WEBLEY, Lisa. *The legal academy's engagements with lawtech: technology narratives and archetypes as drivers of change*. Brisbane: Law, Technology and Humans, 2019. v. 1.

HONGDAO, Qian; BIBI, Sugrha; KHAN, Asif; ARDITO, Lorenzo; KHASKHELI, Muhammad Bilawal. *Legal technologies in action: the future of legal market in light of disruptive innovations*. Basel: Sustainability MDPI, 2019.

IRELAND, Chris; HOCKLEY, Ryan. A call for introducing legaltech in the classroom. *Computer Law & Security Review*, Amsterdam, 2020.

KATZ, Daniel Martin. The MIT School of Law? A perspective on legal education in the 21<sup>st</sup> Century. *University of Illinois Law Review*, Chicago, n. 5, 2014.

MCKINSEY GLOBAL INSTITUTE. *Harnessing automation for a future that works*. McKinsey Global Institute, 2017. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/digital-disruption/harnessing-automation-for-a-future-that-works>. Acesso em: 21 maio 2021.

PODER JUDICIÁRIO. *Justiça em Números 2019*. Brasília: Conselho Nacional de Justiça, Departamento de Pesquisas Judiciárias, 2019.

SMATHERS, R. Amani. *The 21<sup>st</sup> century T-shaped lawyer*. Connecticut Lawyer, p. 24-27, 2014.

SUSSKIND, Richard. *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*. London: Oxford University Press, 2013.

VEITH, Christian; WENZLER, Hariolf; HARTUNG, Markus. *How legal technology will change the business of law*. Final Report of Bucerius Law School and The Boston Consulting Group. Hamburg: BCG, 2016.

WEBLEY, Lisa; FLOOD, John; WEBB, Julian; BARTLETT, Francesca; GALLOWAY, Kate; TRANTER, Kieran. The professions' engagement with lawtech: narratives and archetypes of future law. *Law, Technology and Humans*, Brisbane, v. 1, 2019.

WOLTERS KLUWER. *2020 Wolters Kluwer future ready lawyer: performance drivers and change in the legal sector*. Wolters Kluwer, 2020. Disponível em: <https://www.wolterskluwer.com/en/news/2020-wolters-kluwer-future-ready-lawyer-performance-drivers-and-change-in-the-legal-sector>. Acesso em: 21 maio 2021.

## **CAPÍTULO 5**

### **A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO DIGITAL NOS CURSOS JURÍDICOS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DE DIREITO**

Guilherme Forma Klafke  
Stephane Hilda Barbosa Lima

#### **INTRODUÇÃO**

Este capítulo constrói uma reflexão sobre a necessidade de inclusão do letramento digital como uma competência a ser desenvolvida também nos cursos jurídicos, não apenas na educação básica, a partir da pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, realizada pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (FGV DIREITO SP). Essa não é apenas uma exigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de Direito, aprovadas em 2018, mas também uma demanda da prática profissional. Qualquer curso que pretenda formar profissionais para o mercado deve levar em conta a necessidade de formar estudantes com competências tecnológicas, realidade que se intensificou depois do processo de transformação digital provocado pela COVID-19.

O capítulo se estrutura em mais quatro seções. Na seção 1, explora o letramento digital como parte do direito à educação e a sua incorporação na educação básica. A seção 2 desloca a discussão para o ensino superior jurídico, apresentando a previsão normativa de formação de competências tecnológicas nos cursos de Direito, segundo as DCNs da área. A seção 3 apresenta quatro grupos de competências tecnológicas demandadas dos profissionais no mercado da advocacia: para desempenho de atividades tradicionais, para desempenho de atividades de alta complexidade, para gestão de escritórios e para atuação em novas funções e novos mercados jurídicos. A seção 4 conclui o capítulo com um conjunto de sugestões para inclusão do letramento digital nos cursos de Direito, apresentando uma taxonomia de objetivos de aprendizagem e formas de implementação.

## **1 | O LETRAMENTO DIGITAL COMO PARTE DO DIREITO À EDUCAÇÃO E A SUA INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

O direito ao letramento digital é parte integrante do direito à educação. Em 2014, o Marco Civil da Internet (Lei Federal n. 12.965/2014) acrescentou a capacitação para o uso seguro, consciente e responsável da internet ao rol de objetivos previstos constitucionalmente para a educação, como uma ferramenta para promover a cidadania, a cultura e o desenvolvimento tecnológico.<sup>25</sup> Repercussões práticas dessa nova meta ocorreram especialmente no ensino básico. Em 22 de dezembro de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) apresentou a Resolução n. 2, que instituiu e orientou a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define “o conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (MEC, 2019). A partir da Resolução, aumenta-se a importância das competências voltadas ao fortalecimento do letramento digital, o que é visualizado na competência de número 5 (cultura digital). Em seus termos, o aluno do ensino básico deve ser capacitado a:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (MEC, 2019)

<sup>25</sup> “Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da Internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico.”

Embora essa primeira aproximação traga competências que indubitavelmente compõem o âmbito do letramento digital, defini-lo não é tarefa simples. O letramento digital possui conteúdo complexo e está em constante atualização, seguindo, naturalmente, o desenvolvimento tecnológico. Ainda não há clareza sobre a amplitude do conceito e do foco da abordagem, o que se reflete em uma variedade de expressões, como “alfabetização midiática”, “alfabetização informacional”, entre outros (RIOS, 2018).

A existência de um direito ao letramento digital e a sua incorporação às políticas educacionais, principalmente no currículo escolar, conduzem a algumas ações. A primeira delas é a garantia, para os estudantes, à conectividade de modo amplo e equitativo por meio do acesso ao uso de computadores, telefones, *tablets* ou outros aparelhos com conexão à internet. Em seguida, deve-se garantir que o aprendiz saiba como utilizar as ferramentas tecnológicas, por exemplo, ao redigir textos formatados no computador e realizar buscas *on-line* com rapidez (RANIERI e LIMA, 2020).

A formação, contudo, vai além da mera técnica. A efetivação do direito ao letramento digital demanda também que os indivíduos sejam habilitados a utilizar a mídia digital de modo ativo, como agentes responsáveis pela criação, pelo compartilhamento responsável de conteúdo e pela manutenção de um espaço socialmente saudável na rede. Isso inclui a possibilidade de criar canais de engajamento político e social, por exemplo, por meio da criação de *blogs*. Abrange também a formação de uma consciência crítica no tocante ao uso da internet, demonstrada pela capacidade dos alunos de avaliarem as potencialidades e os riscos das condutas *on-line* e agirem de maneira a aproveitar as primeiras e mitigar os últimos, como ao identificar possíveis repercussões morais e jurídicas de postagens na rede (5 RIGHST FOUNDATION, 2019). Em suma, o desenvolvimento da cidadania digital dos alunos pressupõe que eles consigam contribuir para o uso responsável e apropriado da tecnologia, tendo ciência dos comportamentos adequados, dos direitos e dos deveres que existem no ambiente *on-line* (RIOS, 2018).

A efetivação do direito à educação, obtida também por meio do letramento digital completo, abrange, assim, desde a competência mais superficial, como o uso de computadores para aplicação de jogos didáticos em sala de

aula, por exemplo, até a mais complexa, como a compreensão sobre como funciona o sistema de recomendação de vídeos do Youtube ou sobre como se administram os dados pessoais coletados por variados aplicativos, de modo que o usuário possa plenamente exercer seu direito à proteção de seus dados, como garantido por lei. Ações educativas permitem que estudantes bem letrados digitalmente naveguem de modo seguro no ambiente *on-line*, fortalecendo a proteção de outros direitos fundamentais ameaçados continuamente no ambiente virtual, como a privacidade, a intimidade e a honra, e que possam utilizar a internet em seu melhor potencial.

Os termos “letramento” ou “alfabetização”, contudo, remontam a uma falsa percepção de que essa é uma formação destinada a crianças e adolescentes. Se a educação básica já recebeu a incumbência de efetivar o letramento digital completo, seria possível visualizar essa necessidade também nos cursos superiores, como no curso de Direito? Qual seria o âmbito reservado ao letramento digital no ensino superior? O questionamento é válido, uma vez que o direito à educação superior, diferente do direito à educação básica, não é compulsório e deve ser assegurado pelo Estado somente segundo a capacidade de cada um (art. 208, V, da CF/1988). Teria o Estado brasileiro meios para incentivar as diferentes faculdades de Direito a oferecer essa formação aos seus bacharéis? Para responder a tais perguntas, é necessário entender como ocorre a regulação de cursos superiores hoje no Brasil.

## 2 | DCNS DOS CURSOS JURÍDICOS E COMPETÊNCIAS DE TECNOLOGIA

No Brasil, a educação superior pode ser oferecida por instituição pública ou particular, conforme o art. 209, I e II, da Constituição. Para tanto, o diploma fixou que as particulares devem atender a todas as regulamentações impostas pelo controle estatal, especificamente o cumprimento das normas gerais da educação nacional, a obtenção de autorização e o atendimento à avaliação de qualidade pelo poder público. A gestão educacional, portanto, é realizada pelos próprios agentes (públicos ou privados), mas é o Estado quem define as normas gerais do ensino superior e tem meios para fiscalizar seu cumprimento periodicamente, aferindo a qualidade dos cursos mediante critérios próprios.

Administrativamente, o ato de credenciamento é aquele a que a instituição deve ser submetida para que possa começar a ofertar cursos. Já o ato de autorização é aquele requerido para a abertura de um curso específico. O reconhecimento é um terceiro ato e consiste em um segundo processo, submetido quando o curso já está em andamento, e que torna possível o oferecimento de diplomas aprovados pelo Ministério da Educação (MEC). Posteriormente, os cursos são nova e periodicamente avaliados para renovação do reconhecimento (INEP, 2017).<sup>26</sup>

Além desses controles iniciais, os processos de avaliação de cursos brasileiros de nível superior são realizados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), sob coordenação e supervisão da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes) e com operacionalização sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Eles levam em conta a análise das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes, com ênfase em aspectos como ensino, pesquisa, extensão, responsabilidade social, gestão institucional e corpo docente (MEC, 2018).<sup>27</sup> Portanto, os instrumentos que o Estado possui para regular a oferta encontram-se nos

<sup>26</sup> Para uma descrição sistematizada da estrutura de controle administrativo do ensino superior no Brasil, cf. Rangel, 2012.

<sup>27</sup> Importante destacar que o processo de abertura de um novo curso não é igual para toda instituição, mas varia dependendo da categoria administrativa da qual a instituição de ensino superior faça parte. Apenas as faculdades precisam passar pelo processo de autorização formal descrito pelo MEC, que hoje está fixado em parte na Instrução Normativa n. 1, de 23 de fevereiro de 2017, e em parte na Portaria Normativa n. 20, de 19 de dezembro de 2014, ambas do MEC. Há também a necessidade de parecer pela Ordem dos Advogados do Brasil, que possui efeito apenas opinativo, consoante art. 28, § 2º, do Decreto n. 5.773, de 9 de maio de 2006.

Assim sendo, centros universitários e universidades não precisam se submeter a tal processo para iniciar seus cursos, mas apenas para que posteriormente o MEC possa realizar o reconhecimento de cursos já em andamento. No entanto, precisam demonstrar algumas outras exigências, como a necessidade de contratação mínima de professores com determinadas titulações, por exemplo.

atos de credenciamento, autorização e reconhecimento, bem como nos processos avaliativos, de modo que, obedecendo aos critérios fixados pelo órgão regulador, o curso deve permanecer aberto e funcionando. Atendidos os parâmetros legais, assim, os cursos de graduação têm autonomia para fixar os currículos de seus cursos e programas, especialmente se vinculados a uma universidade (art. 53, II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação).

Entre os parâmetros que devem ser atendidos, e que são necessários para a autorização e posterior avaliação do programa, existe a observância das DCNs para o respectivo curso. No Direito, essas diretrizes sofreram alteração por meio da Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018, que fixou os novos parâmetros regulatórios para os cursos jurídicos. Segundo Faria e Lima (2019, p. 12):

A reforma, ao final, deu-se a partir de três premissas norteadoras: a) O reconhecimento de que o Brasil é um país amplo, com uma extrema diversidade, mas que necessita manter padrões mínimos de qualidade na formação de seus profissionais; b) A necessidade de garantir autonomia para que os cursos fixem seus próprios parâmetros específicos; c) Por fim, a premissa de que é necessário conferir espaço para que os cursos possam inovar em sua formação, com o objetivo de atender às céleres mudanças sociais típicas da sociedade atual.

Uma decorrência direta da terceira premissa foi a incorporação da tecnologia como um aspecto a ser observado na concepção e no oferecimento de cursos jurídicos. Ela não apenas ingressa como um conteúdo sugerido, como previsto no § 3º do art. 5º das DCNs (direito digital), mas também como parte da competência tecnológica que o profissional de Direito deve apresentar, de acordo com o art. 4º do diploma. O dispositivo determina que o egresso revele, ao final do curso, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais que capacitem o graduando a, entre outras coisas, compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica e possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito (incs. XI e XII). A Resolução n. 2, de abril de 2021, adicionou explicitamente o letramento digital no art. 5º, III (após o fechamento desta obra).

O letramento digital passa, dessa maneira, a ser exigido para a formação do graduado em Direito, dado que: (i) no primeiro caso, a compreensão do impacto da tecnologia já é, por si só, um elemento do letramento digital, ao se incentivar a capacidade crítica do estudante de verificar como o uso da internet e de outras tecnologias altera as práticas sociais e faz surgir novas questões jurídicas; e (ii) no segundo caso, o conhecimento de ferramentas tecnológicas se torna fundamental para entender como o Direito vem sendo aplicado, especialmente em contexto de automatização de funções jurídicas, e o domínio da tecnologia se torna útil não apenas para aplicar bem o Direito, mas para prestar serviços profissionais melhores.

A primeira previsão (inc. XI) enfoca principalmente a vertente crítica e reflexiva do letramento digital. O uso crescente das novas tecnologias gera uma rápida mudança na sociedade e na forma como ela se organiza. O Direito precisa se adaptar rapidamente para prevenir e solucionar conflitos, o que demanda que os profissionais estejam preparados para visualizar cenários complexos e tomar decisões muitas vezes criativas, não bastando apenas o conhecimento sobre o Direito vigente (FEFERBAUM e LIMA, 2020).

Um exemplo típico é o uso de aplicativos móveis de serviço de transporte individual, que ganharam fama com o serviço da Uber. Em pouquíssimo tempo, a empresa conseguiu conquistar inúmeros clientes. Criada em 2009, chegou ao Brasil em 2014, mas ainda hoje é alvo de regulamentação e de controvérsias jurídicas em alguns municípios.<sup>28</sup> De lá para cá, os profissionais do Direito se depararam com variadas questões legais, desde temas de direito do trabalho, sobre o regime adotado pelos motoristas da plataforma, até questões relativas a direito do consumidor. Em apenas quatro anos,

<sup>28</sup> Em notícia de 16 de julho de 2018, a Prefeitura de Porto Velho declarou que a Uber atuava de forma clandestina ao não realizar cadastro exigido em lei municipal, enquanto a empresa afirmou que se tratava de lei inconstitucional, que prejudicava a mobilidade dos cidadãos do município, gerando controvérsia jurídica antes inexistente sobre as obrigações dos serviços de aplicativos. Disponível em: <https://g1.globo.com/ro/rondonia/noticia/prefeitura-diz-que-uber-atua-de-forma-clandestina-em-porto-velho-e-empresa-rebate-lei-e-inconstitucional.ghtml>. Acesso em: 19 abr. 2021.

tempo menor do que uma graduação, os profissionais brasileiros precisaram encontrar soluções para desafios antes não vivenciados. E a perspectiva é de mais inovações sem nenhuma diretriz legal que as oriente, já que recentemente foi noticiado que carros autônomos estão sendo desenvolvidos pela empresa.<sup>29</sup> A prestação de serviços de transporte por esses veículos trará uma nova gama de questões jurídicas relacionadas, por exemplo, à responsabilidade civil e à proteção do consumidor, bem como questões muito mais profundas, ligadas às decisões moralmente aceitáveis que poderão ser realizadas pelas máquinas em caso de atropelamento inevitável, por exemplo.<sup>30</sup> Esses e outros desafios surgirão para os novos profissionais todas as vezes que uma nova tecnologia vier a ser utilizada, o que ocorrerá cada vez mais rapidamente, exigindo uma formação diferenciada dos juristas para lidarem com esses temas.

A segunda previsão (inc. XII) enfoca a necessidade de que os egressos conheçam a tecnologia para compreender e aplicar bem o Direito. Ela surge em um contexto de intensa incorporação de tecnologias de comunicação e informação, de inteligência artificial e de análise preditiva de dados na prática jurídica. Da busca por legislação *on-line* à análise de grande volume de decisões judiciais, existe a percepção de que o profissional jurídico deverá ser cada vez mais versado em tecnologia para desempenhar bem seu trabalho.

Em síntese, muito embora haja autonomia para que os cursos de graduação determinem a formação mais adequada para seus alunos, o Estado brasileiro

<sup>29</sup> Depois de uma primeira tentativa de fornecer serviços de transporte de passageiros em veículos autônomos na cidade de Pittsburgh, a Uber vendeu essa parte das operações para uma *startup* especializada em carros autônomos, que continuará os testes na cidade. Disponível em: <https://pittsburgh.cbslocal.com/2020/12/08/uber-selling-self-driving-cars/>. Acesso em: 15 mar. 2021.

<sup>30</sup> O site *Moral Machine*, desenvolvido pelo Massachusetts Institute of Technology (MIT), visa coletar a percepção humana sobre decisões de sistemas de inteligência artificial em casos de atropelamentos de carros autônomos. Disponível em: <https://www.moralmachine.net/>. Acesso em: 19 abr. 2021.

elencou algumas orientações gerais que devem ser seguidas, as DCNs, sob pena de que o curso não seja autorizado, reconhecido ou não tenha avaliação positiva. Entre os instrumentos regulatórios encontram-se as DCNs dos cursos de Direito de 2018, que preveem, obrigatoriamente, a necessidade de capacitação do estudante de Direito em competências relacionadas ao letramento digital, principalmente aquelas necessárias para que ele compreenda os impactos da tecnologia no Direito e aplique bem as normas jurídicas, o que, na prática, não ocorre mais sem o suporte da tecnologia. A tendência, aliás, é de que se dependa cada vez mais do apoio de sistemas tecnológicos. É isso que a pesquisa *Futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* verificou, conforme se apresenta a seguir.

### 3 | AS COMPETÊNCIAS TECNOLÓGICAS E A PRÁTICA JURÍDICA EM ESCRITÓRIOS DE ADVOCACIA

A necessidade de compreender o impacto das novas tecnologias na prática jurídica e dominá-las é real e atual, não se limitando ao texto das DCNs. As transformações trazidas pelas inovações tecnológicas vão além do processo eletrônico, previsto legalmente desde 2006, embora ele talvez seja a sua face mais visível. *Softwares* de gestão processual, bancos de jurisprudência e doutrina, relatórios baseados em jurimetria (análise de grandes volumes de dados judiciais) são apenas algumas manifestações de emprego da tecnologia para realização de atividades jurídicas de alta complexidade. Ilustram esse fenômeno o ROSS, *software* que busca em minutos precedentes sobre determinado assunto após pedido do advogado,<sup>31</sup> ou as várias *legaltechs* e *lawtechs* que desenvolvem soluções em jurimetria, análise preditiva de decisões, gestão processual, entre outras.<sup>32</sup>

31 Para mais informações sobre o ROSS, cf. <https://rossintelligence.com/about.html>. Acesso em: 13 out. 2019.

32 Para um panorama das *legaltechs* e *lawtechs* brasileiras e suas áreas de atuação, veja-se o Radar da Associação Brasileira de *Lawtechs* e *Legaltechs* (AB2L), disponível em: <https://www.ab2l.org.br/radar-lawtechs/>. Acesso em: 13 out. 2019.

Essa necessidade não se restringe ao setor privado (escritórios e departamentos jurídicos). O setor público também vem sendo impactado por inovações tecnológicas. O projeto VICTOR, por exemplo, adicionou ao processamento de recursos extraordinários com repercussão geral no Supremo Tribunal Federal (STF) um filtro automático, capaz de identificar as teses às quais se enquadravam as peças recebidas pelo tribunal (MAIA FILHO e JUNQUILHO, 2018, p. 228-229). A 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça de Minas Gerais (TJMG) julgou 280 processos em menos de um segundo graças ao uso de uma plataforma digital que, após fazer a triagem dos recursos, aplicou um modelo de acórdão para o julgamento daqueles que se enquadravam na hipótese de entendimento consolidado (TJMG, 2018). A plataforma Dra. Luzia não oferece apenas serviços para a iniciativa privada, mas também contribui para as procuradorias estaduais em execuções fiscais (EUFRÁSIO, 2017). As ferramentas são empregadas para melhorar a gestão e auxiliar as decisões no Judiciário e nos demais órgãos do Governo (CEPI, 2018a, p. 20).

O movimento indica que profissionais com conhecimentos mínimos de tecnologia serão cada vez mais exigidos, tanto no setor público quanto no setor privado. Uma rápida olhada nos tutoriais para utilização do sistema SAPIENS, da Advocacia-Geral da União, mostra como o desempenho da função de advocacia pública, no nível federal, demandará conhecimentos básicos sobre manipulação e leitura de sistemas de gerenciamento processual, identificação de andamentos, localização e habilitação de funções no sistema, manipulação de ferramentas de produtividade (inclusive de sugestões de teses e argumentos jurídicos) e utilização de editores de texto integrados a plataformas de inteligência artificial.<sup>33</sup> Da mesma forma, o setor privado começa a valorizar essas competências no momento da contratação de novos profissionais (CEPI, 2018a, p. 22).

**33** Para uma visão sobre as várias funcionalidades do sistema SAPIENS, vejam-se os tutoriais disponibilizados pelo projeto, disponíveis no YouTube, no canal “Projeto Sapiens AGU”, em: <https://www.youtube.com/channel/UChhuMtK62-qJE-RZBLDG6Dg>. Acesso em: 13 out. 2019.

Especificamente sobre a realidade dos escritórios de advocacia, a pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, da qual o relatório *Futuro das profissões: você está preparad@?* é resultado, oferece um panorama das competências e habilidades exigidas dos profissionais na relação com a tecnologia. Observam-se quatro necessidades básicas: a) competências para o desempenho de funções tradicionais da atividade jurídica; b) competências para o desempenho de tarefas de alta complexidade; c) competências para o gerenciamento de escritórios; d) competências para o desempenho de novas funções jurídicas.

O primeiro grupo de competências diz respeito ao que os profissionais precisam dominar sobre tecnologia para desempenhar funções tradicionais da advocacia impactadas pelas inovações. Essas tarefas são conhecidas de todas as pessoas envolvidas na prática jurídica: acompanhamento processual, gestão de prazos e andamentos, cadastramento de informações, elaboração de minutas de documentos jurídicos, reuniões com clientes, participação em audiências judiciais, consulta a jurisprudência e doutrina, entre outras. A implementação do processo eletrônico nos tribunais, por exemplo, passou a demandar dos advogados uma série de conhecimentos tecnológicos, do uso de certificado digital (os *tokens*, que permitem atestar a autenticidade da identidade digital) ao peticionamento eletrônico, da digitalização de documentos físicos ao cadastramento de informações nas plataformas. Reuniões com clientes e até mesmo audiências judiciais passaram a ser realizadas por videoconferência, demandando conhecimento sobre o uso de aplicativos de chamadas, como Zoom, Microsoft Teams ou Google Meet. Durante o período de trabalho remoto durante a pandemia de COVID-19, a relevância de manusear bem esses *softwares* ficou evidente, das sessões em tribunais às frequentes reuniões de trabalho. O *home office* também evidenciou a necessidade de se saber lidar com aplicativos de gestão remota de trabalho e equipes.

A pesquisa realizada pelo CEPI indica que os profissionais “desbravadores” da tecnologia no Direito compartilham a percepção de que competências tecnológicas serão cada vez mais necessárias para desempenhar essas funções tradicionais. A primeira demanda é por conhecimentos mínimos sobre a gramática, o vocabulário e o funcionamento

dessas tecnologias (CEPI, 2018a, p. 33-35). Isso significa entender o que são essas plataformas, quais produtos elas podem gerar, de onde elas extraem os dados, como elas respondem à interação do usuário, enfim, conhecer o que elas fazem e para que elas servem. O fato de que parte significativa dos advogados entrevistados na pesquisa quantitativa sobre escritórios não utiliza funcionalidades de *softwares* que eles já possuem indica desconhecimento, sobretudo do que as ferramentas podem oferecer (CEPI, 2018b, p. 21), o que pode ser atribuído à falta de letramento digital pelos profissionais dessas organizações.

A segunda demanda é pelo domínio de ferramentas específicas que podem aumentar a produtividade na realização das tarefas. De um lado, esse domínio reduziria a quantidade de tempo que os advogados precisariam gastar com atividades consideradas “não jurídicas”, como cadastramento de informações, acompanhamento de processos, protocolo de peças judiciais, etc. (CEPI, 2018b, p. 11). Nessas hipóteses, a organização poderia até mesmo deslocar essas funções para paralegais ou outros profissionais não formados em Direito. De outro lado, a competência para uso de ferramentas específicas permitiria aos advogados desempenharem suas tarefas com mais qualidade. Um exemplo é a busca de jurisprudência e doutrina, que deixaria de ser artesanal e voltada aos materiais que sustentam uma tese específica e passaria a ser mais sistemática e global, identificando as teses mais favoráveis segundo o órgão julgador (CEPI, 2018b, p. 24-27).

A esse respeito, um ponto que chama a atenção é a quantidade de *softwares* e aplicativos à disposição dos escritórios. O fato de os respondentes da pesquisa terem indicado 66 *softwares* de gestão processual (CEPI, 2018b, p. 19) sinaliza, por exemplo, para a necessidade de que o letramento digital não se destine exclusivamente ao uso de uma ferramenta específica – isto é, que ele seja tecnologicamente neutro. A solução mais citada, o CP-Pro, da Novaprolink e da Thomson Reuters, apresenta um conjunto de módulos integrados que permite aos usuários fazerem a gestão de processos, contratos, relatórios, auditoria, *time sheet*, além da geração de documentos e do controle financeiro, entre outras operações (NOVAPROLINK, [201-]). Essas tarefas também podem ser encontradas em outros *softwares*, mas com outra interface e diferentes fluxos de processamento das informações.

O domínio da tecnologia, então, não pode se limitar à competência para manuseio de uma única ferramenta, embora isso possa fazer parte da política de formação profissional dos advogados de um escritório específico.

Vale notar, ainda, que as demandas não se direcionam necessariamente ao uso das funcionalidades mais avançadas de *softwares* – por exemplo, uso de Visual Basic for Applications (VBA) em Excel – ou ao conhecimento de ferramentas mais avançadas – por exemplo, uso do programa R no lugar de Excel para cálculos estatísticos. Elas também abrangem o mapeamento de tarefas, processos e estruturas no cotidiano profissional que podem aproveitar o que essas tecnologias têm a oferecer. O letramento digital abrange também a concepção de possíveis usos previstos e não previstos para as aplicações. É nesse domínio que reside grande parte do potencial de inovação nas organizações.

O segundo grupo de competências decorre, em alguma medida, desses usos alternativos e mais complexos da tecnologia para o desempenho das atividades jurídicas. Algumas tarefas são a busca, a organização e a classificação de informações, a separação de teses que emplacam nos tribunais, a identificação de litigantes frequentes, a análise de riscos jurídicos, além da criação de bancos de dados do próprio escritório (CEPI, 2018a, p. 20; 2018b, p. 27-29). O letramento digital, nessa hipótese, está a serviço de outras competências, como a capacidade de leitura e interpretação de dados (CEPI, 2018a, p. 35). Demanda-se um profissional que saiba manejar *softwares* que lidam com grande volume de dados, consiga interpretar os resultados que eles apresentam e, principalmente, possa entender os caminhos que os levaram a esses resultados.

O terceiro grupo de competências consiste no domínio da tecnologia para gestão de escritórios. Essas competências são exigidas nas gestões da administração, de equipes, de inovação, de finanças e de informação. Administrativamente, elas têm reflexo, por exemplo, na contratação de fornecedores de soluções tecnológicas para o escritório (CEPI, 2018a, p. 15) ou na estruturação das funções e dos cargos dentro da organização (CEPI, 2018a, p. 23-24). O conhecimento das tecnologias e do que elas podem oferecer contribui para que o gestor seja capaz de entender o que potenciais fornecedores podem entregar, contribuindo para que escolha

a melhor solução para sua realidade. Também permite ao gestor alocar funções e contratar profissionais levando em consideração os *softwares* adotados no escritório.

Na gestão de equipes, o letramento digital é importante na interação com os setores de tecnologia do escritório e com profissionais dessas áreas, principalmente quando incorporados em equipes multidisciplinares dentro da organização. Na pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, verificou-se que 20% dos escritórios tinham setor próprio de tecnologia da informação (TI) e 59% contratavam serviços terceirizados (CEPI, 2018b, p. 16). Em outras palavras, quase 4 a cada 5 escritórios precisam lidar com fornecimento de soluções tecnológicas, o que leva, por sua vez, à necessidade de gestores capazes de dialogar com profissionais dessas áreas. Mesmo para quem não é gestor, a necessidade de trabalhar em equipes multidisciplinares leva à demanda por conhecimento de tecnologia (CEPI, 2018a, p. 36).

Na gestão da inovação, o conhecimento de tecnologia parece ser fundamental para a busca por soluções inovadoras, independentemente do modelo de inovação adotado – se por *startup* incubada, se por colaboração com alguma *startup* ou se por pesquisa e desenvolvimento internos.<sup>34</sup> Esse domínio é importante, por exemplo, para aquelas pessoas que serão mentoras de *startups* incubadas em escritórios, realidade presente em algumas organizações estudadas (CEPI, 2018a, p. 29). Dominar a tecnologia, nessa hipótese, significa ser capaz de identificar potenciais usos e limitações das ferramentas, além de relacioná-las com um modelo de negócios e com as necessidades do escritório.

Na gestão financeira, o letramento digital é fundamental para o acompanhamento das finanças do escritório apoiado por *softwares* de gestão. A esse respeito, embora 77% dos escritórios tenham respondido afirmativamente para o uso de *softwares* de gestão processual, apenas 53% confirmaram a utilização de programas de gestão financeira, ainda que alguns deles ofereçam as duas funcionalidades – como o CP-Pro, aplicativo mais

<sup>34</sup> A respeito dos modelos de inovação dos escritórios de advocacia, cf. CEPI, 2018a, p. 28-31.

citado em ambos os casos (CEPI, 2018b, p. 18-21). Dominar a tecnologia, nessa hipótese, significa ser capaz de lidar com informações financeiras nesses aplicativos, inclusive parametrização de custos e remuneração (CEPI, 2018a, p. 20).

Finalmente, um último impacto da tecnologia para a gestão de escritórios diz respeito à gestão de conhecimento. Entendida como prática de organização, classificação e padronização de informações, a gestão de conhecimento é uma etapa prévia fundamental para usos mais complexos e sofisticados da tecnologia, como o emprego de inteligência artificial (CEPI, 2018b, p. 21). Essa é uma necessidade presente e percebida sobretudo nos grandes escritórios, geralmente envolvidos no contencioso de massa – a maioria (57%) tem um setor responsável por gestão de conhecimento (CEPI, 2018b, p. 23). O letramento digital, nessa hipótese, significa ser capaz de dominar desde a gramática mais elementar de identificação e classificação de arquivos (nomeação, indexação, pastas, etc.) até os usos mais complexos dessa informação para estruturar, por exemplo, bancos de dados.

O quarto e último grupo de competências diz respeito ao que os profissionais precisam dominar sobre a tecnologia para desempenhar novas funções ou atuar em novos mercados de trabalho. Em relação às novas funções, um exemplo trazido por entrevistados é a figura do *legal analyst* (analista jurídico), um profissional responsável por contribuir para a pesquisa e o desenvolvimento de soluções tecnológicas no escritório (CEPI, 2018a, p. 33).<sup>35</sup> O que essa pessoa precisa dominar? Ela deve ser capaz de trabalhar com profissionais de tecnologia para treinar algoritmos, parametrizar a aprendizagem das máquinas, traduzir a linguagem técnica para a linguagem jurídica (e vice-versa), produzir bancos de dados e identificar vieses e

<sup>35</sup> Nas palavras de um(a) entrevistado(a): “Mas já há algum tempo nós já temos o que nós chamamos de *legal analyst*, que é o advogado que não quer advogar, que é o advogado que quer trabalhar com tecnologia. Então, nós já temos pelo menos três que trabalham diretamente com a nossa equipe de pesquisa e desenvolvimento de inteligência artificial. Porque você precisa sempre... porque o técnico ele sabe muita coisa, mas ele não sabe tudo, entendeu?” (CEPI, 2018a, p. 33).

problemas neles, além de trazer sua experiência para o desenvolvimento da interface do *software* e para a previsão das funcionalidades que ele deverá ter (CEPI, 2018a, p. 33-37). O letramento digital, nessa hipótese, extrapola o simples uso de *softwares* e envolve a compreensão de como essas ferramentas são criadas e estruturadas. Um profissional com esse conhecimento é capaz de identificar e criar fontes de informação que serão utilizadas pelas aplicações, dialogar com equipes multidisciplinares com profissionais de tecnologia para o desenvolvimento de soluções, além de entender a arquitetura desses programas e sugerir modificações.

A criação de ecossistemas de inovação evidencia, por sua vez, o surgimento de novos mercados de trabalho que atraem profissionais de Direito com domínio da tecnologia. É o caso de pessoas que empreendem e criam suas próprias *startups* de tecnologia, a despeito de serem graduadas ou pós-graduadas na área jurídica.<sup>36</sup> Embora os “desbravadores” entrevistados não enxerguem necessidade de que os profissionais jurídicos conheçam os conteúdos mais avançados sobre tecnologia, eles entendem que essas noções lhes permitem explorar nichos de mercado antes desconsiderados (CEPI, 2018a, p. 23-24 e 33).

#### 4 | CAMINHOS PARA A INTRODUÇÃO DO LETRAMENTO DIGITAL NOS CURSOS JURÍDICOS

Se as DCNs para os cursos jurídicos e a prática demandam conhecimentos tecnológicos dos profissionais do Direito, os programas de graduação e pós-graduação não podem deixar de prever o letramento digital como um dos objetivos de aprendizagem contemplados no currículo. Se esses cursos se propõem a formar pessoas para o mercado de serviços jurídicos,

<sup>36</sup> Para citar alguns exemplos, são graduados em Direito: Alexandre Zavaglia (fundador da LegalScore), Angelo Caldeira (fundador da Looplex), Gabriel Senra (fundador da Linte), Ricardo Fernandes (fundador da Legal Labs, que desenvolveu o Dra. Luzia e o VICTOR), Renato Mandaliti (fundador da Finch Soluções), Rosely Cruz (fundadora da Deep Legal e da NeoLaw), Vanessa Louzada (fundadora da Deep Legal), entre outras pessoas relevantes para o ecossistema de inovação.

eles devem estar alinhados às necessidades desse mercado e atentos à regulação, mantendo uma boa avaliação perante o MEC. As repercussões dessa adoção ultrapassam a formação de estudantes para novas áreas de atuação (direito digital, direito das economias compartilhadas, etc.) ou para lidar com os impactos tecnológicos sobre áreas existentes, já que alimentam a transformação do próprio cotidiano desses profissionais por meio da integração de *softwares* de gestão processual, gestão financeira, predição de decisões, entre outros.

Entretanto, como introduzir o letramento digital nos cursos jurídicos na prática? A resposta a essa pergunta deve examinar dois aspectos: primeiro, a identificação do que se deseja ensinar; e, segundo, a concepção de como ensinar.

Em relação ao que ensinar, uma das principais referências em termos de objetivos de aprendizagem na literatura da pedagogia é a taxonomia dos objetivos do domínio cognitivo de Benjamin Bloom, posteriormente revisada por seus discípulos (BLOOM *et al.*, 1956; KRATHWOHL e ANDERSON, 2001). Essa classificação ordena as operações mentais das mais básicas às mais complexas, relacionando-as a objetivos de aprendizagem. As operações mais simples estão associadas ao objetivo de conhecimento, como memorização de fatos, nomes, conceitos e teorias, enquanto as mais complexas se relacionam à criação, como elaboração de produtos ou teorização (KRATHWOHL e ANDERSON, 2001, p. 27-31). Ao planejar qualquer curso – e até mesmo currículos –, é necessário ter em mente os objetivos de aprendizagem almejados.

Vitolo e Coulston (2002) adaptaram a taxonomia de objetivos para as competências de letramento de informação (*information literacy*), relacionando cada um de seus níveis (conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação) a aspectos de sistemas de informação (*hardware*, *software*, dados, procedimentos, pessoas). O Quadro 1, a seguir, esquematiza as perguntas que os autores se fazem em cada nível e aspecto.

**QUADRO 1**  
A TAXONOMIA DE “COMPETÊNCIA DE LETRAMENTO DE INFORMAÇÃO”,  
DE VITOLO E COULSTON (2002)

	1. Conhecimento	2. Compreensão	3. Aplicação	4. Análise	5. Avaliação	6. Criação
A. <i>Hardware</i>	Quais são os componentes de <i>hardware</i> de um sistema?	O que os componentes de um sistema de <i>hardware</i> fazem?	Quando um <i>hardware</i> atenderia às minhas necessidades?	Como esta peça de <i>hardware</i> funciona?	O que melhora o desenho do <i>hardware</i> ?	Como eu construiria este <i>hardware</i> ?
B. <i>Software</i>	Quais são os componentes de <i>software</i> de um sistema?	Qual o papel de um <i>software</i> em um sistema?	Quando um <i>software</i> se aplicaria a uma situação?	Como este <i>software</i> funciona?	Quais condições produzem <i>softwares</i> de qualidade?	Como eu construiria este <i>software</i> ?
C. Dados	Onde eu posso conseguir dados?	O que estes dados significam?	Quando eu usaria estes dados?	Como estes dados são interpretados?	Quais fatores aumentam o valor e a confiança dos dados?	Como eu coletaria apropriadamente os dados?
D. Procedimentos	Quais ações podem ser tomadas?	Qual o objetivo de uma ação?	Quando uma ação ocorreria?	Quais são os passos da ação?	Quais aspectos de uma ação são necessários e quais são suficientes?	Como eu definiria os passos da ação?
E. Pessoas	Quem são os atores relevantes?	Quais são os papéis e as relações de indivíduos em uma situação?	Quando um indivíduo deveria se envolver?	Como a pessoa está respondendo?	Qual relevância um indivíduo tem para o progresso de um sistema?	Como indivíduos podem ter suas respostas alteradas?

FONTE: TRADUÇÃO LIVRE DE VITOLO E COULSTON (2002, p. 47).  
O QUADRO FOI ADAPTADO PARA REFLETIR A TAXONOMIA REVISADA.

O que seria suficiente para contemplar as exigências das recentes DCNs e da prática jurídica? A seguir, há um conjunto de sugestões com base na taxonomia.

Em relação aos *hardwares*, parece suficiente para um bom profissional do Direito ser capaz de saber o que é um *hardware* e quais deles são importantes para sua prática profissional. Basicamente, trata-se de dominar o conhecimento sobre aparelhos como servidores de informação, *tokens* de certificação digital, roteadores e *modems*, placas de processamento, de vídeo, etc. Se o objetivo é formar pessoas capazes de gerir escritórios, pode ser necessário abranger os domínios da compreensão (entender o que esses artefatos fazem na rotina de um escritório) e da aplicação (utilizar os artefatos para as necessidades da organização), uma vez que esses

gestores poderão ter que contratar fornecedores e dialogar com o setor de tecnologia. Vale notar, ainda, que, para alguns temas, um conhecimento maior sobre *hardware* será necessário – por exemplo, para advogar na área de proteção de dados, o conhecimento sobre servidores e transferência de dados será essencial.

No tocante aos *softwares*, parece suficiente a formação de pessoas capazes de conhecer, compreender e aplicar o conhecimento dos programas. Em primeiro lugar, é importante que os estudantes saiam dos cursos sabendo que *softwares* de gestão processual, financeira e de dados existem. Conhecê-los significa também saber as funcionalidades que eles apresentam e como se diferenciam entre si. Em segundo lugar, é importante que compreendam como eles funcionam, de que forma as funcionalidades são alimentadas e dão respostas. É o caso, por exemplo, de entender como funciona um programa de automação de documentos ou de processamento eletrônico. Finalmente, eles devem ser capazes de saber qual *software* será mais adequado para atender às necessidades profissionais que eles venham a ter. Isso abrange também identificar as funcionalidades úteis para desempenhar funções – por exemplo, para elaborar uma minuta de contrato. Uma formação mais especializada pode trabalhar com os níveis de análise (decompor o *software* em partes), avaliação (elaborar juízos sobre o *software*) e até mesmo criação de programas.

Em relação aos dados, parece cada vez mais importante que os profissionais, em especial os de grandes escritórios e empresas, sejam capazes de dominar todas as operações, do conhecimento à criação. Será básico o conhecimento sobre onde conseguir dados e, mais ainda, de onde os *softwares* obtêm seus dados. Um exemplo é saber onde conseguir as intimações e os andamentos processuais de um processo eletrônico. A compreensão sobre os dados (o que eles significam) e a aplicação deles ao cotidiano (para que usá-los) tornar-se-ão aspectos básicos do exercício profissional, que será cada vez mais estratégico e orientado por análises preditivas e interpretação de grande volume de dados. Contudo, não será suficiente que os estudantes saibam o que são, o que significam e para que servem as informações. Eles deverão desenvolver o espírito crítico de avaliar a confiança e o valor dos bancos de dados, até mesmo para

impugnar decisões tomadas com base em algoritmos – imagine-se, por exemplo, um recurso contra uma decisão tomada pelo Judiciário com base em triagem por inteligência artificial, como nos exemplos do projeto VICTOR e do TJMG. Finalmente, em uma realidade de escritórios que tentarão manter uma gestão inteligente de sua informação, saber como coletar dados internos e estruturá-los em bancos próprios de ações, por exemplo, será uma demanda de profissionais mais completos.

Essa formação integral também vale para os procedimentos. Os estudantes deverão ser formados não apenas para conhecer as ações, mas também para entender quando as aplicar e para que as utilizar. Um exemplo é o trabalho de engenharia e arquitetura jurídicas: o profissional deve ser capaz de estruturar um conjunto de procedimentos que permita a automação de documentos, estabelecendo etapas dentro de um raciocínio lógico que produza textos, mas até nas operações cotidianas mais simples ele deverá saber como proceder utilizando *softwares* de gestão processual e financeira.

Finalmente, em relação às pessoas, os profissionais deverão saber identificar quem são os principais atores envolvidos no desenvolvimento e na aplicação de uma solução tecnológica. Quem maneja o “VICTOR”? Quem produziu a decisão modelo para o TJMG? Quais são os usuários do escritório do CP-Pro? Como eles vêm sendo utilizados? Esse conhecimento não será necessário apenas para a formação de melhores gestores, mas também para qualquer profissional que trabalhará em equipe nos escritórios.

## CONCLUSÕES PROPOSITIVAS

É hora de concluir o capítulo com a segunda resposta, sobre o modo de introduzir o letramento digital nos cursos jurídicos. Desde logo, deve-se rejeitar soluções simplistas, como a adoção de uma disciplina específica para ensinar competências digitais. Como pode ser visto, essa demanda é tão interdisciplinar e transversal, abrangendo tantos aspectos da realidade profissional, que seria artificial confiná-la a apenas uma parte do currículo e alocá-la em determinado semestre. A primeira necessidade, então, é prever que as competências digitais sejam trabalhadas de maneira integrada em um conjunto de disciplinas mais apropriadas para isso.

Isso não significa que espaços dedicados a uma formação mais intensiva em tecnologia devem ser abandonados. É possível criar laboratórios de Direito e Tecnologia, como as iniciativas apresentadas na pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico* (os *Labtechs* da graduação da FGV DIREITO SP) (CEPI, 2018c). Disciplinas podem ser totalmente conduzidas nos laboratórios de informática da instituição. A própria prática jurídica pode ser reformulada para contemplar a exploração de *softwares* que os estudantes encontrarão em sua prática profissional.

Uma segunda sugestão é colocar os estudantes em contato com a tecnologia dentro de sala de aula. Isso significa não apenas introduzir tecnologias educacionais, como documentos compartilhados e *softwares* de gestão de projetos, mas colocá-los em contato com alguns dos *softwares* utilizados nos escritórios de advocacia. É o exemplo de atividades que coloquem os alunos em contato com sistemas de processamento eletrônico, de modo a identificarem no fluxo processual cada um dos documentos, ou atividades que levem a turma a manusear as funcionalidades de um programa para produzir alguma coisa em sala de aula.

Para isso, não basta reproduzir o sistema de aulas expositivas. A terceira sugestão consiste na mudança da metodologia de ensino empregada. O uso de métodos ativos é necessário porque demanda dos alunos manusearem a tecnologia para argumentar, criar, avaliar soluções, etc. As atividades de sala de aula podem inserir o uso de *softwares* mais utilizados. Imagine-se, por exemplo, uma aula de processo civil que envolva os estudantes na discussão de perda de prazo no sistema de processamento eletrônico ou no questionamento sobre se uma petição pode ser feita no formato de vídeo. Ou pense-se em uma aula de direito civil que discuta a validade de contratos realizados por meio de um sistema eletrônico de assinatura digital.

Essa maneira de ensinar também é mais adequada para atingir o objetivo de formar profissionais capazes de usar tecnologia de maneira refletida. Se a intenção é “compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”, inclusive nas práticas profissionais, como incentiva a BNCC, é fundamental que os estudantes sejam capazes de questionar os usos das ferramentas e avaliar as suas consequências. Os métodos ativos de

ensino permitem aos alunos que se coloquem na situação de alguém afetado pelos *softwares* – por exemplo, simulando um processo após triagem em algoritmo – ou que debatam as consequências negativas e positivas da adoção intensiva de tecnologia – por exemplo, discutindo o que acontecerá com o acesso à Justiça das pessoas mais pobres a partir de sistemas *on-line* de solução de disputas.

Por último, vale notar que a tecnologia também exige uma formação em outras habilidades e competências que se tornam mais valorizadas, exatamente porque são mais adequadas para o desempenho de tarefas complexas, que fogem do caráter repetitivo e simples que qualifica as tarefas automatizáveis. Ao lado do letramento digital, é fundamental desenvolver competências para inovação e relação com pessoas, solução de problemas e diálogo interdisciplinar.

## REFERÊNCIAS

5 RIGHTS FOUNDATION. *Towards an Internet safety strategy*. Janeiro, 2019. Disponível em: <https://5rightsfoundation.com/uploads/final-5rights-foundation-towards-an-internet-safety-strategy-january-2019.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

BLOOM, Benjamin *et al.* (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational goals – Handbook 1: Cognitive Domain*. Londres: Longmans, 1956.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 fev. 2019.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI-FGV DIREITO SP). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quali\\_v4.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf). Acesso em: 13 out. 2019.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI-FGV DIREITO SP). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa quantitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quanti\\_v5.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quanti_v5.pdf). Acesso em: 13 out. 2019.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO (CEPI-FGV DIREITO SP). *Iniciativas de ensino: inteligência artificial e profissões jurídicas*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018c. Disponível em: [https://www.academia.edu/39307191/Relat%C3%B3rio\\_das\\_Iniciativas\\_de\\_Ensino\\_-\\_Projeto\\_TECNOLOGIA\\_PROFISS%C3%95ES\\_E\\_ENSINO\\_JUR%C3%8DDICO\\_](https://www.academia.edu/39307191/Relat%C3%B3rio_das_Iniciativas_de_Ensino_-_Projeto_TECNOLOGIA_PROFISS%C3%95ES_E_ENSINO_JUR%C3%8DDICO_). Acesso em: 13 out. 2019.

EUFRÁSIO, Jéssica. PGDF ganha “robô-advogada” para auxiliar na cobrança de dívidas. *Correio Braziliense*, 15 ago. 2017. Disponível em: [https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/08/15/interna\\_cidadesdf,617701/pgdf-ganha-robo-advogada-para-auxiliar-na-cobranca-de-dividas.shtml](https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2017/08/15/interna_cidadesdf,617701/pgdf-ganha-robo-advogada-para-auxiliar-na-cobranca-de-dividas.shtml). Acesso em: 13 out. 2019.

FARIA, Adriana; LIMA, Stephane. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei (org.). *Educação jurídica no século XXI: novas diretrizes curriculares nacionais do curso de direito – limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019. p. 11-24.

FEFERBAUM, Marina; LIMA, Stephane H. B. Formação jurídica e novas tecnologias: relato de uma aprendizagem experiencial em Direito. *Revista Opinião Jurídica*, Fortaleza, v. 18, n. 28, p. 145-162, maio 2020. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2740>. Acesso em: 19 out. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP/MEC). *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância – Autorização*. Brasília, out. 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/instrumentos>. Acesso em: 20 abr. 2021.

KRATHWOHL, David R.; ANDERSON, Lorin W. (ed.). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom’s taxonomy of educational objectives*. Nova York: Longman, 2001.

MAIA FILHO, Mamede Said; JUNQUILHO, Tainá Aguiar. Projeto VICTOR: perspectivas de aplicação da inteligência artificial ao direito. *Revista de Direitos e Garantias Fundamentais*, v. 19, n. 3, p. 218-237, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2019. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 out. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/270-programas-e-acoes-1921564125/sinaes-2075672111/12303-sistema-nacional-de-avaliacao-da-educacao-superior-sinaes>. Acesso em: 14 out. 2019.

NOVAPROLINK. *Revista Novaprolink Departamentos Jurídicos*. [201-]. Disponível em: <http://tecnologia.novaprolink.com.br/Uploads/Arquivo/DepartamentoJuridico.pdf>. Acesso em: 13 out. 2019.

RANGEL, Susana Salum. *Educação Superior: papel da União e a garantia da qualidade de ensino*. 2012. 430 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

RANIERI, Nina; LIMA, Stephane. Digital literacy rights and online risks: which has the upper hand? *International Journal for Education Law and Policy*, v. 14, p. 27-36, 2020.

RIOS, Maria de Fátima Serra. *Letramento digital no Ensino Fundamental: a intencionalidade educativa de seu design pedagógico*. 2018. 188 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DE MINAS GERAIS (TJMG). *TJMG utiliza inteligência artificial em julgamento virtual*. 7 nov. 2018. Disponível em: <https://www.tjmg.jus.br/portal-tjmg/noticias/tjmg-utiliza-inteligencia-artificial-em-julgamento-virtual.htm#.YKfAkqhKi00>. Acesso em: 21 maio 2021.

VITOLO, Theresa; COULSTON, Chris. Taxonomy of information literacy competencies. *Journal of Information Technology Education: Research*, v. 1, n. 1, p. 43-52, 2002.

## **CAPÍTULO 6**

### **COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS E AS DIRETRIZES CURRICULARES DO CURSO DE DIREITO: O ENSINO JURÍDICO E A FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO FUTURO**

Stephane Hilda Barbosa Lima  
Thaís Duarte Zappellini

## **INTRODUÇÃO**

É cediço que as profissões jurídicas vêm sofrendo profundas alterações nas últimas décadas, exigindo uma preparação multissetorial dos profissionais do Direito para o mercado corporativo. Essa preparação remete a ressignificarmos conteúdos, ante novas posições e antigos papéis em cargos inovadores (FGV-CEPI, 2018a).

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Direito, as quais entraram em vigor a partir do final de 2019, trazem um conteúdo de competências necessárias à capacitação do jurista para a sua formação, enumerando algumas de caráter cognitivo, instrumental e interpessoal, sem, todavia, citar habilidades expressamente de viés comportamental ou atitudinal.

Este estudo tem como principal objetivo realizar uma análise comparativa dos resultados apreendidos do mapeamento de competências esperadas dos novos profissionais do Direito, a partir da coleta e análise de informações provenientes das entrevistas da pesquisa “Inteligência artificial, ensino e profissões jurídicas”, com competências requisitadas pelas diretrizes vigentes.

Primeiro, é contextualizado o desenvolvimento da regulação do curso de Direito e suas fundamentais diferenças em relação à anterior. Na sequência, são introduzidas as percepções sobre as competências almejadas dos novos profissionais da área jurídica na pesquisa, para então adentrarmos nas competências comportamentais encontradas, sua relação com as novas DCNs e os profissionais do futuro.

## **1 | COMPETÊNCIAS INSCRITAS NAS DCNS DO CURSO DE DIREITO**

Inicialmente, cabe buscar posicionar o papel do conhecimento na formação jurídica. Tem-se, aqui, não apenas a prática profissional, mas sim qualquer ação ou atividade pertinente ao egresso do curso de Direito, por exemplo, a necessidade de saber como desvendar soluções jurídicas para situações-problema ou de saber como negociar um contrato. Trata-se, assim, de prática como saber aprendido, que fornece a capacidade de alguém aprender a fazer algo. No caso do Direito, aprender a fazer algo como um jurista.

Ainda no século XI, nas primeiras universidades do mundo, que, ressalte-se, já tinham o estudo do Direito como foco, Stolker (2014, p. 92) relembra-nos que os alunos eram educados e preparados para se tornarem membros valorosos para a sociedade, por meio de pesquisas que levassem ao aumento do conhecimento, a fim de, conseqüentemente, ajudar a sociedade a compreender melhor o próprio mundo e a contribuir para a solução dos problemas sociais que eram enfrentados. Naquele tempo, havia uma série de estudos eminentemente acadêmicos, que, contudo, não estavam direcionados ao desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, valorizando uma formação que considerava o aspecto prático da ciência jurídica, mas somente na medida em que buscava a capacitação dos estudantes para dizer o direito no caso concreto.

No Brasil, a inclusão de competências e habilidades no currículo dos cursos de Direito de modo explícito é relativamente recente, apesar de, desde 1931, já se ter registros de que um dos graves problemas do ensino jurídico seria uma formação retórica e bacharelesca, sem conexão com o aspecto prático da profissão (ANGARITA, AMBROSINI e SALINAS, 2010).

Principalmente a partir da reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), elaborada em 1996, foi impulsionada uma importante atualização na regulação dos cursos jurídicos. O art. 43 da LDB, de modo pioneiro, afirma que a finalidade da educação superior seria formar o espírito científico e o pensamento crítico de todos os formandos, em consonância com o espírito democrático da recém-instaurada Carta Constitucional de 1988.

Isso impulsionou reflexões acerca da necessidade de repensar uma regulação que incentivasse um ensino superior capaz de preparar o aluno de modo mais amplo para a efetivação dos valores constitucionais, em substituição àquele centrado em currículos mínimos, voltados à memorização da legislação posta e da doutrina que a comenta. Na mesma linha, passou a ser estimulada a habilitação em competências necessárias ao desenvolvimento do profissional de modo mais holístico.

Essa mudança se aprofundou no campo da formação jurídica principalmente com a Resolução n. 9/2004 do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Superior (CNE/CES), que fixa as DCNs dos Cursos de Direito<sup>37</sup> (DCN/2004), substituindo a Portaria n. 1.886, de 1994. Pela primeira vez, houve a inclusão expressa do perfil mais detalhado do egresso desejado ao curso de Direito e, também, a menção explícita à centralidade do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes no âmbito da formação jurídica.

A partir de 2004, foi necessário atender aos conteúdos e às atividades das três áreas divergentes, fundamentais, profissionais e práticas, mas não de forma rígida, como anteriormente, quando o currículo mínimo estava previsto, e sim incluídas em um projeto pedagógico maior, que precisaria ser proposto pela própria instituição que oferece o curso e que atendesse às suas especificidades sem deixar de cumprir os requisitos da normativa geral.

Quanto às habilidades e competências que precisavam ser aprimoradas no curso da formação do jurista egresso, a DCN/2004 estabeleceu, em seu art. 4º, de modo inédito, uma lista não exaustiva delas. Trata-se de componentes do âmbito dos saberes práticos do jurista. São elas:

<sup>37</sup> Antigamente, as regulamentações legais partiam de um currículo fixo, que devia ser seguido à risca. Posteriormente, alterou-se um currículo mínimo, que permitia uma maior flexibilidade na composição das matérias pela instituição. Atualmente, trabalha-se com o conceito de diretrizes, que indicam caminhos a ser seguidos, mas não obrigam de modo rígido a instituição, que deve atender ao seu próprio projeto pedagógico, na margem do que disciplinam as diretrizes governamentais, que podem ser visualizadas na Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II – interpretação e aplicação do Direito;

III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV – adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V – correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI – utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII – julgamento e tomada de decisões; e,

VIII – domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004)

Apesar de se tratar de variadas e amplas habilidades e competências, Rodrigues (2005), um dos redatores da proposta enviada para a elaboração das vigentes DCNs dos cursos de Direito, escreveu que todas poderiam ser agregadas em quatro grupos. Em suas palavras, seriam:

- a) competências e habilidades pertinentes à questão da linguagem (leitura, compreensão, redação, correta utilização terminológica etc.);
- b) competências e habilidades vinculadas, de forma ampla, às questões da hermenêutica e da metodologia jurídica (interpretação e aplicação, utilização do raciocínio lógico e da reflexão crítica, adequada utilização do Direito e suas fontes, domínio de tecnologias e métodos etc.);
- c) competências e habilidades voltadas à questão específica da pesquisa (pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito); e

- d) competências e habilidades relativas, de forma mais imediata, ao agir profissional dos operadores do Direito (adequada atuação técnico-jurídica, capacidade de julgar, de tomar decisões e de mediar conflitos etc.) – destaque-se que esse último conjunto de habilidades pressupõe, necessariamente, os demais. (RODRIGUES, 2005, p. 172)

Assim, a legislação de 2004 trouxe um total de oito habilidades e competências, divididas em grupos ligados ao domínio da linguagem, à hermenêutica e metodologia jurídica, à competência de pesquisa e ao agir profissional adequado.

Depois de mais de dez anos de vigência das diretrizes, entretanto, percebeu-se a necessidade de atualizá-las para que ficassem ainda mais de acordo com os requisitos atuais da velocidade das transformações operadas no campo da sociedade, no geral, e, em específico, no campo do Direito. O aumento da internacionalização e o desenvolvimento de novas tecnologias aceleraram as transformações. A nova proposta de DCNs do curso de Direito, então, veio incrementar de modo substancial o número e a importância das competências no Direito, consideradas relevantes no contexto atual, inserindo ainda novos grupos de habilidades com maiores detalhamentos (FARIA e LIMA, 2019).

Para iniciar, o termo “habilidades” foi excluído da Resolução CNE/CES n. 5, de 17 de dezembro de 2018, que fixou os novos parâmetros regulatórios para os cursos de Direito, a partir de 2019. Foi então inserido o conceito de “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais”, em seu art. 4º, a fim de, provavelmente, evitar problemas quanto ao uso de termos semelhantes e ambíguos. Mantiveram-se, em sua essência, todas as competências já trazidas nas DCNs de 2004, bem como foram inseridas outras com o foco de tornar o graduando ainda mais competente para trabalhar em um contexto complexo e globalizado, como o atual.

O Quadro 1 nos auxilia a ver de modo mais fácil as mudanças. Os trechos sublinhados referem-se àquilo que não consta na DCN/2004 e que foi modificado, apesar de o conteúdo do dispositivo, em sua essência, já encontrar semelhança com outros dispostos na resolução ora em vigor. Para

fins de melhor visualização, manteve-se a ordem original dos incisos da DCN/2004, na coluna da esquerda, mas reorganizaram-se de modo diferente os incisos correspondentes da proposta na coluna do meio, referindo-se explicitamente à nova ordem de apresentação. Na última coluna, comenta-se brevemente acerca do que se alterou.

## QUADRO 1

### COMPARATIVO DAS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DOS JURISTAS NA REFORMA DAS DCNs

DCN (2004)	DCN (2018)	O que mudou?
Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes <u>habilidades</u> e competências:	Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes <u>competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</u>	O termo “habilidades” é suprimido, e o vocábulo “competências” é detalhado para explicitar variados âmbitos que devem ser trabalhados, não só no nível cognitivo, mas também no instrumental e interpessoal, que devem ser suficientes para capacitar o graduado ao desempenho profissional e acadêmico.
I – leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;	(o conteúdo do inciso I passa ao inciso II) II – <u>demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</u>	Foi explicitada a necessidade de ler, compreender e elaborar textos, atos e documentos com diversas características, não só pertencentes ao âmbito normativo, mas também de caráter negocial e processual.

(CONTINUA)

DCN (2004)	DCN (2018)	O que mudou?
II – interpretação e aplicação do Direito;	(o conteúdo do inciso II passa ao inciso I) I – interpretar e aplicar as normas ( <u>princípios e regras</u> ) do sistema jurídico nacional, observando a <u>experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas;</u>	É marcante a preocupação com a interpretação e a aplicação do sistema jurídico de modo mais amplo, ressaltando-se a atenção à experiência estrangeira e a sinergia entre teoria e prática, por meio de resolução de problemas.
III – pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	(o conteúdo do inciso III passa ao inciso VII) VII – <u>compreender os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de</u> pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	Além da capacidade de pesquisa e utilização das fontes do Direito, incluiu-se a necessidade de atenção à existência de variados métodos interpretativos.
IV – <u>adequada</u> atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;	(o conteúdo do inciso IV passa ao inciso VIII) VIII – <u>atuar</u> em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;	Apenas foi suprimido o termo vago “técnico-jurídica”.

FONTE: ELABORADO ORIGINALMENTE POR LIMA (2018) E ATUALIZADO PELAS AUTORAS.

NOTA: DESTAQUE PARA AS DIFERENÇAS MAIS IMPORTANTES, DO QUE FOI SUPRIMIDO OU INCLUÍDO.

Observa-se, no comparativo, que nenhuma das oito competências, ligadas ao domínio da linguagem, à interpretação do direito e metodologia jurídica, à competência de pesquisa e ao agir profissional adequado foram excluídas. Ao contrário, alterações foram feitas para aprofundar a exigência da incorporação de saber prático, no sentido de capacitação à prática profissional por meio de novas competências exigíveis aos profissionais do Direito.

Acrescentou-se referência explícita ao domínio dos métodos jurídicos, bem como à capacitação para resolução de conflitos por meio consensual. De modo inovador, ressaltou-se ainda a necessidade de o graduando ser exposto à resolução de problemas práticos e, ainda, desenvolver competências

atitudinais<sup>38</sup> voltadas à aceitação da diversidade e do pluralismo cultural. Por fim, foi destacada de modo expresso a necessidade de o graduando em Direito compreender os impactos da tecnologia na área jurídica. A capacitação para trabalhos em grupo e a compreensão do Direito de modo transversal a partir dos direitos humanos também foi ponto de destaque nas atuais diretrizes.

Entretanto, será que, mesmo que isso fosse cumprido à risca, seria suficiente para a formação dos profissionais que o mercado jurídico contemporâneo almeja?

## 2 | PERCEPÇÕES DAS COMPETÊNCIAS DOS NOVOS PROFISSIONAIS DO DIREITO ADVINDAS DA ANÁLISE DAS ENTREVISTAS DA PESQUISA

Conforme anteriormente sublinhado, o art. 4º das atuais DCNs determina que o curso de graduação em Direito deve possibilitar uma formação profissional ao aluno que revele, pelo menos, as *competências cognitivas, instrumentais e interpessoais*, capacitando o graduando nas habilidades descritas em seus incisos I a XIV.

Nota-se que o *caput* do artigo não faz menção a competências atitudinais ou comportamentais, estabelecendo, contudo, que as suas previsões representam um conteúdo mínimo de capacitação. Vê-se também que o dispositivo se refere ao aprendizado formador do jurista para a sua atuação no mercado e na sociedade, colocando parâmetros para implementar a preparação desse profissional.

O que seriam essas competências? Em um esforço interpretativo, pode-se afirmar que aquelas vinculadas à cognição remetem ao raciocínio lógico, a relações e a associações. Tratando-se das competências de conteúdo, elas estão entrelaçadas ao aprendizado básico, *e.g.*, análise de contexto e interpretação de texto. As instrumentais, como a própria nomenclatura sugere,

<sup>38</sup> As competências “atitudinais” referem-se à dimensão comportamental. Diferentemente das interpessoais, que remetem ao relacionamento com outras pessoas, as atitudinais são internas, fruindo através do sujeito quando seus resultados emergem ao ambiente.

são meios, mecanismos para determinados fins, como o desenvolvimento de soluções práticas e a utilização de ferramentas de conexão. As interpessoais abrangem o cenário das relações e do convívio em sociedade, em grupos, e a capacidade de movimentação do sujeito nesse âmbito por meio da linguagem; tem-se, então, comunicação, trabalho em grupo e atividades de percepção no relacionamento com outras pessoas.

Conquanto as competências interpessoais sejam externas, demandando o relacionamento do agente com outros sujeitos, as comportamentais são internas a ele, que frui dos seus resultados quando emergem ao ambiente. É evidente que muitas vezes uma competência terá características variadas, não sendo apenas e unicamente instrumental, cognitiva, interpessoal ou atitudinal, mas uma intersecção de capacidades.

Quando pensamos nas profissões jurídicas e em seu futuro, encontramos algumas ondas de transformação que vão concomitantemente refletir o surgimento de novas funções, demandando, em consequência, novas formas de agir, e gerando cargos inteiramente novos. Encontramos também novas habilidades em antigas funções, como o domínio de noções tecnológicas elementares, bem como o surgimento de novas ênfases em habilidades e especializações já exigidas, que, a partir de processos de mudança tecnológica, adquirem maior relevância, por exemplo, o enfrentamento de casos complexos por meio de perspectivas interdisciplinares (FGV-CEPI, 2018a, p. 33).

Essas transformações estão ligadas ao desenvolvimento e à implementação de tecnologias, com a necessidade de construção contínua de traduções entre a linguagem jurídica e a linguagem técnica, entre profissões do Direito e outras áreas tecnológicas; e também ao desenvolvimento de habilidades de leitura e interpretação de dados (FGV-CEPI, 2018a, p. 33-36).

Muitas das transformações relacionadas à atividade do profissional do Direito em perspectivas futuras incentivarão a exigência de atitudes e comportamentos, compreendendo elementos complexos, para além do conhecimento objetivo. Apesar de não estarem explicitamente diferenciadas nas diretrizes curriculares, essas competências apresentam um papel importante nessas ondas de transformação.

Veja-se que o art. 5º das Diretrizes prioriza a interdisciplinaridade e o diálogo com novas tecnologias, trazendo perspectivas de inclusão geral, técnico-jurídica e prático-profissional. A preocupação com os limites do conhecimento dogmático e sua transposição à realidade fática abrange não apenas a aprendizagem da técnica, mas como o sujeito a introjeta e constrói suas reações a novos estímulos diante de um ambiente em transformação. As aceleradas e constantes mudanças tecnológicas e suas implicações exigem também uma adequação e maleabilidade de comportamento.

Recentemente, com a pandemia de COVID-19, os profissionais do Direito, assim como os de muitas áreas, precisaram apresentar certa resiliência com relação às novas condições impostas ao exercício de sua profissão em meio às dificuldades. Advogados, professores, pesquisadores, além do domínio de ferramentas de videoconferência, comunicação e gestão, tiveram que assimilar e prontamente responder à situação *sui generis* que lhes foi colocada.

Isso nos faz refletir sobre quais as repercussões das competências comportamentais em perspectiva. No âmbito da pesquisa “Inteligência artificial, ensino e profissões jurídicas” realizaram-se entrevistas com 403 escritórios de advocacia, de modo que 109 deles foram sorteados a partir de uma lista dos 500 escritórios mais admirados, elaborada pela *Revista Análise* (2017), e os 294 restantes foram sorteados de uma lista de 6.675 escritórios de advocacia de todas as regiões e maiores cidades do país, elaborada especialmente para a pesquisa (FGV-CEPI, 2018b, p. 10).

Com base nas transcrições das entrevistas, identificamos dezesseis competências de teor comportamental ou atitudinal, mencionadas pelos entrevistados como esperadas do jurista dos dias atuais e futuros.

Elas vêm acompanhadas de um condão de mudança de atitude, um enfrentamento de novas realidades no cenário das profissões jurídicas. São elas: (i) ambição; (ii) análise de contexto; (iii) empreendedorismo; (iv) visão de negócio; (v) preparação/prontidão para o mercado corporativo; (vi) trabalho em equipe; (vii) liderança; (viii) mentalidade investigativa; (ix) criatividade; (x) pensamento estratégico; (xi); eficiência; (xii) relações interpessoais/valorização do ser humano/humanização; (xiii) inovação; (xiv) produtividade; (xv) diversidade; e (xvi) antecipação.

### 3 | HABILIDADES COMPORTAMENTAIS E A PREPARAÇÃO DE NOVOS JURISTAS

Passaremos a analisar essas competências, a relação delas com as novas diretrizes e onde elas se encaixam nas transformações que repercutem no futuro das profissões jurídicas. Entre elas, algumas foram citadas de forma mais recorrente nas entrevistas, e há certas competências que não estão previstas nas DCNs vigentes. Assim, conforme o Quadro 2, elas foram sistematizadas: (i) pelo número de vezes que foram mencionadas como características esperadas do profissional do direito (“incidência”); (ii) a natureza da competência: atitudinal, cognitiva, de conteúdo, interpessoal ou instrumental (“natureza”); e (iii) a previsão direta ou indireta – aproximada – nas Diretivas (“previsão”).

#### QUADRO 2

COMPETÊNCIAS ATITUDINAIS IDENTIFICADAS NAS ENTREVISTAS

Competência	Classificação	Incidência	Previsão
Ambição	Interpessoal/atitudinal	III	–
Análise de contexto	Cognitiva/atitudinal	II	Art. 4º, I
Empreendedorismo	Instrumental/atitudinal/conteúdo	IV	Art. 4º, II e IV
Visão de negócio	Conteúdo/instrumental/atitudinal	II	–
Preparação/prontidão para o mercado corporativo	Conteúdo/instrumental/atitudinal	I	Art. 4º, IV
Trabalho em equipe	Interpessoal/atitudinal	I	Art. 4º, XIII
Liderança	Interpessoal/atitudinal	I	–
Mentalidade investigativa	Cognitiva/instrumental/atitudinal	I	Art. 4º, I
Criatividade	Cognitiva/instrumental/atitudinal	IV	–
Pensamento estratégico	Cognitiva/instrumental/atitudinal	VII	Art. 4º, I e V
Eficiência	Instrumental/atitudinal	IV	–

(CONTINUA)

<b>Competência</b>	<b>Classificação</b>	<b>Incidência</b>	<b>Previsão</b>
Inovação	Conteúdo/ instrumental/ atitudinal	II	Art. 4º, XI
Relações interpessoais/ valorização do ser humano/humanização	Interpessoal/atitudinal	III	–
Produtividade	Instrumental/atitudinal	II	–
Diversidade	Interpessoal/atitudinal	III	Art. 4º, X
Antecipação	Instrumental/atitudinal	I	Art. 4º, I e V

FONTE: ELABORADO PELAS AUTORAS.

As mais recorrentes foram: pensamento estratégico, seguido, com igual incidência, de empreendedorismo e criatividade. Não foram identificadas correspondências na legislação para as demais competências citadas, como: ambição, visão de negócio, liderança, criatividade, eficiência, relações interpessoais/valorização do ser humano/humanização e produtividade.

A ambição apareceu não apenas em seu sentido comumente utilizado, isto é, o interesse de progressão na carreira, mas referindo-se a um perfil de pessoas “muito ambiciosas no sentido de, não só materialmente falando, mas no sentido de vontade de aprender, a pessoa quer se tornar melhor, melhor em vários aspectos”, conforme trecho extraído da pesquisa.

Essa competência também foi citada em alguns momentos de maneira conjunta com a análise de contexto, almejando-se, de um lado, “pessoas que queiram, de fato, crescer”, e, de outro, “que têm uma boa capacidade de raciocínio e análise de contexto”. Trata-se aqui da ideia do profissional do Direito que não é somente proativo (toma a iniciativa), mas que possui e demonstra vontade e interesse de aprofundamento na área em que se encontra e que não está, no caso da análise de contexto, distante dos acontecimentos à sua volta e das interações sistêmicas relativas ao fenômeno jurídico que é analisado.

Sobre o empreendedorismo e a visão de negócio, respectivamente, foi constatada uma procura específica para o “perfil moderno” de novos negócios, como uma realidade para a qual o ensino tradicional ainda não forma pessoas. Assim, terá diferencial aquele profissional com habilidades

ou disposição para desenvolvê-las, idealizar e realizar negócios, trabalhando também com ferramentas tecnológicas e preparando-se para ter uma “visão empresarial de negócio”.

Uma competência de visível preocupação das atuais DCNs é a preparação ou prontidão para o mercado corporativo, tendo sido dada ênfase à inserção de novas competências que viessem a atender aos ditames do exigido pelo mercado. Foi inserida com mais força a ideia de que, além do domínio teórico de conceitos e estruturas e da capacitação técnica e dogmática, o profissional deve estar pronto para o mercado, sendo capaz de atender a determinadas exigências, que implicam comportamentos esperados, requeridas para realizar algum trabalho.

No que se refere ao trabalho em equipe e à liderança, é forte a expectativa de um profissional que “saiba trabalhar em equipe, tenha potencial para, digamos, liderar uma equipe”, de modo que, mesmo em novos cargos e funções, essas são competências desejadas. As DCNs trazem essa preocupação também de modo explícito quando apresentam a necessidade de incentivar o trabalho em equipe, não apenas com profissionais do Direito, mas de várias áreas.

A mentalidade investigativa concerne à ideia de um profissional que não é apenas reativo, ou seja, “espera chegar um problema para responder o problema, e raramente ele busca a solução do porquê existe o problema”, mas tem uma postura instigada, por exemplo, “já entendi que eu tenho um processo, agora eu quero saber por que eu tenho um processo? O que eu posso fazer para resolver o processo?”.

Esse tipo de mentalidade também é bastante incentivado pelo mercado e se relaciona ao desenvolvimento de competências investigativas e de criatividade, que significa basicamente pensar *outside the box*. Faz todo sentido quando pensamos nas ondas de transformação e nos novos obstáculos impostos às profissões jurídicas, que demandam soluções criativas para contextos diferenciados.

Tratando-se da expectativa sobre quem é esse profissional e o que ele tem a oferecer, almejam-se “características pessoais mais humanísticas, então empatia, criatividade, capacidade de lidar e visão mais humanística, maior proximidade com os clientes, [...] *soft skills* e *hard skills* [...]”.

Nesse âmbito, o pensamento estratégico abrange o pensamento organizado e otimizado a determinado objetivo. Há também conexão com as competências de eficiência, quer dizer, máximo aproveitamento dos resultados e da produtividade, a relação com o tempo e a entrega, sem, entretanto, se esquecer dos atores envolvidos no processo.

Há uma valorização crescente da humanização das relações, pois, por trás dos problemas, dos processos e das demandas, há a vida das pessoas envolvidas. E, apesar da utilização de novas tecnológicas, a compreensão do outro como ser humano continua a ser um fator de importância. Se considerarmos as circunstâncias de isolamento social e outras medidas de biossegurança que surgiram com a pandemia de COVID-19, a humanização mostra-se ainda mais relevante.

Ademais, a diversidade vem sendo reconhecida, por meio da DCN/2018, pela sua relevância, propiciando uma variedade de ideias, opiniões e pontos de vista.

Falamos da criatividade, no entanto adicionada a ela há a inovação, ou seja, aceitar e integrar o novo. Foi dito pelos entrevistados que “o advogado que não se atualizar, não entrar nesse mundo de inovação, ele certamente vai ser suplantado pela concorrência”. Em outras palavras, haveria preferência em relação àquele profissional que faz uso do ferramental à sua disposição.

Por fim, a antecipação vincula-se à previsão de acontecimentos possíveis e suas consequências, de tal sorte que “o advogado percebe que ao acompanhar um Projeto de Lei ele pode se antecipar àquela legislação e pode até pensar, que a gente citou a expressão do Direito preventivo, quando você faz uma ação baseado em cenários futuros, e você evita litígios, evita processos e você pensa sempre de uma maneira mais estratégica o que pode vir a acontecer”.

Observa-se que, apesar de algumas competências novas terem sido trazidas nas DCNs, as competências não previstas têm um papel singular no que tange às novas exigências impostas ao mercado corporativo, quais sejam: o pensar estratégico em cenários de crise; o empreender e a visibilidade de negócio; a ambição de aprendizagem, interesse e conhecimento, acompanhada da criatividade para caminhos e soluções alternativas; a eficiência no trabalho; e a humanização das relações, valorizando o outro como ser humano.

Sabe-se que as diretrizes trazem conteúdos não exaustivos, mas é necessário perguntar se a formação do jurista na faculdade hoje é capaz de capacitá-lo para essas novas profissões e antigas funções em cargos inovadores. Parece-nos que não. E, considerando que o foco do ensino superior não é exclusivamente a formação para o mercado, tal postura é de certa forma compreensível. Entretanto, permanece a questão: comprovando-se que a graduação não é suficiente, nem mesmo se atender a todas as exigências das normativas que a regular, como, então, preparar tais profissionais exigidos pelo mercado, cada vez mais célere e inovador? A resposta está em ir além da normativa, e propor, seja na graduação, seja em cursos de pós-graduação e complementares, uma formação focada no desenvolvimento de competências no seguinte conjunto de categorias: (i) seja estrategista, (ii) trabalhe bem com os seus instrumentos e o seu tempo, (iii) mas não deixe de ser humanizado no exercício da sua profissão. Isso pode, sim, ser desenvolvido em uma universidade, sem prejuízo do crescimento acadêmico e sem atender à submissão exclusiva das demandas do mercado.

## CONCLUSÃO

Do exposto, concluímos que as DCNs representam em seu conteúdo uma iniciativa no sentido de andar em direção a uma melhor adequação entre a estrutura curricular dos cursos de Direito e a preparação dos profissionais para o mercado corporativo, valorizando competências que acompanhem as profundas ondas de transformação e os mutantes cenários que surgem e se sobrepõem na realidade atual. Assim, ao longo do tempo, foi conferida maior importância ao saber prático dos profissionais do Direito, de modo que o saber retórico e acadêmico não é visto como suficiente para a formação profissional do graduando do curso de Direito, e as normativas de ensino já incorporaram isso há algum tempo, pelo menos desde 2004, de modo explícito.

Vimos, contudo, que ainda não há enfoque nas competências de natureza atitudinal ou comportamental, que se apresentam como pontos de toque no momento em que vivemos. Além de contarem com o surgimento de novas tecnologias, cargos, funções e novos papéis em antigos trabalhos, refletem uma necessidade de conformação do jurista a circunstâncias complexas,

exigindo não só a compreensão do impacto das novas tecnologias no Direito, a melhoria do trabalho em equipe e de competências de solução extrajudicial de conflitos, já abordadas nas atuais diretrizes, mas também o pensamento estratégico, a visão de negócio, a ambição, a criatividade, a eficiência e, sublinhe-se, a humanização das relações para com o cliente, a equipe e o outro em geral.

As competências comportamentais ocupam um espaço importante nesse condão de mudanças, de forma que, apesar das relevantes iniciativas constantes nas novas DCNs, há um longo caminho a ser trilhado para a habilitação do profissional do Direito no atual mundo corporativo. E esse caminho demandará certa resiliência do profissional do futuro, ressignificando comportamentos desejados e, por vezes, imprescindíveis à colocação no contexto prospectivo.

Além disso, parece ser necessário buscar formação complementar além da graduação, tendo em vista que o objetivo do curso de Direito não é apenas formar para o mercado corporativo. Constata-se, assim, que o atual profissional do Direito deve complementar sua formação com cursos especialmente voltados ao desenvolvimento das *soft skills*.

## REFERÊNCIAS

ANGARITA, Antonio (coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. *Direito GV: construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 5, de 18 de dezembro de 2018. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18. dez. 2019. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category\\_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104111-rces005-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1º out. 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09\\_04.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf). Acesso em: 20 abr. 2021.

FARIA, Adriana Ancona de; LIMA, Stephane Hilda Barbosa. As Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito: processo de construção e inovações. *In: RODRIGUES, Horácio W. (org.). Educação jurídica no século XXI: Novas Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de Direito: limites e possibilidades*. Florianópolis: Habitus, 2019.

FGV-CEPI. GOOGLE BRASIL. *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quali\\_v4.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quali_v4.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

FGV-CEPI. GOOGLE BRASIL. *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa quantitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b. Disponível em: [https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi\\_futuro\\_profissoes\\_juridicas\\_quanti\\_v5.pdf](https://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/cepi_futuro_profissoes_juridicas_quanti_v5.pdf). Acesso em: 22 jan. 2019.

LIMA, Stephane Hilda Barbosa. *Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP)*. 2018. 173 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018. Disponível em: <http://www.repositoriobib.ufc.br/000045/000045b3.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

STOLKER, Carel. *Rethinking the law school: education, research, outreach and governance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.

## CAPÍTULO 7

# INCLUSÃO DE COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS NO ENSINO JURÍDICO COMO CONSEQUÊNCIA DA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA NO DIREITO

Victor Cabral Fonseca  
Breno Antonio Navarro Bernardes Silva

## INTRODUÇÃO

O impacto do desenvolvimento de novas tecnologias no Direito é um tema que ganha cada vez mais espaço nas agendas de pesquisadores e profissionais jurídicos. É possível separar as repercussões da inovação tecnológica na profissão jurídica em duas vertentes (LEGG, 2018, p. 3; FONSECA, 2019, p. 70): (i) *Direito da Tecnologia*, que engloba os novos desafios jurídicos de uma sociedade tecnológica; e (ii) *Tecnologia do Direito*, que se refere ao desenvolvimento de novas ferramentas que auxiliarão (JENKINS, 2008, p. 607), ou de certa forma substituirão os operadores do Direito em determinadas tarefas repetitivas e pouco jurídicas (CLAY e SEEGER, 2018, p. 53; CEPI, 2018a, p. 21). É particularmente difícil, assim, prever como serão as profissões jurídicas das próximas décadas (GARTH, 2014, p. 18).

Em um contexto de rápida transformação e crescente incerteza, emerge o questionamento sobre quais novos conhecimentos e habilidades serão necessários para os operadores do Direito dos próximos anos. Contudo, capacitar-se em tais competências técnicas pode não ser suficiente para preparar indivíduos em formação para o mercado jurídico do futuro (DeSTEFANO, 2018, p. 70); argumenta-se, nessa esteira, pela adicional e cada vez maior importância de um preparo socioemocional para que profissionais possam desenvolver plenamente suas atividades. Assim, é indispensável entender como essas novas subjetividades (ou *soft skills*) podem ser incluídas em um processo de ensino que prepare indivíduos para o enfrentamento de problemas complexos e inéditos.

O presente capítulo recorre à literatura multidisciplinar para analisar quais são as novas exigências para um profissional jurídico “do futuro”, bem como ressaltar a imprescindibilidade das habilidades

comportamentais e relacionais (*novas subjetividades*) nessa jornada. Sem negar que novos conhecimentos e habilidades serão imprescindíveis, constatou-se que, apesar disso, há maiores desafios para a inclusão de aptidões socioemocionais no ensino do Direito – visto que estas são mais bem *desenvolvidas* do que *ensinadas*. Assim, depois de apresentar e estudar o problema nas seções preliminares, buscamos, em conclusão, sugerir algumas estratégias para que o processo de formação de um profissional jurídico contemple tal necessidade.

## 1 | AS NOVAS EXIGÊNCIAS DE UM MERCADO JURÍDICO MULTIDISCIPLINAR E TECNOLÓGICO

As rápidas transformações sofridas pelo Direito na atualidade são analisadas na literatura com bastante frequência. Richard Susskind (2013, p. 3) aponta os chamados “*drivers of change*” (ou “fatores de mudança”), responsáveis por reorganizar significativamente como o Direito se manifesta, é exercido e de que maneira o mercado reage a tais mudanças: são (i) as demandas “mais por menos”, em que clientes e usuários tendem a pressionar por melhores serviços com menores custos; (ii) a onda de liberalização do Direito, responsável por permitir o ingresso de não advogados como prestadores de serviços semelhantes aos jurídicos em vários países; e (iii) o próprio desenvolvimento tecnológico, que diariamente cria novos desafios, sejam estes materiais, formais ou ferramentais.

Em sentido semelhante, Susan Daicoff (2012, p. 803) aponta que há quatro áreas que representam uma mudança massiva na profissão jurídica: (i) pressões econômicas e de clientes; (ii) a recorrência de análises e dados sobre a personalidade típica de juristas, bem como seu bem-estar e a saúde mental da profissão; (iii) o ensino jurídico e suas tentativas de reformas; e (iv) novas formas de praticar o Direito, cada vez mais criativas e orientadas à inovação, tecnológica ou não.

Fala-se de um momento sem precedentes, em que avanços ocorrem em velocidade de difícil ou impossível acompanhamento. Tal ideia é bastante influenciada pelo conceito de exponencialidade tecnológica, proposto por Gordon Moore. De acordo com Moore (1995, p. 115), a curva de evolução

tecnológica não é linear, mas sim exponencial – o potencial computacional de máquinas tende a dobrar a cada dezoito meses. Sendo assim, os impactos da tecnologia serão cada vez mais acelerados.<sup>39</sup>

Paralelamente, observamos que há também um crescimento considerável de ferramentas e *softwares* destinados de forma exclusiva aos profissionais do Direito, o que muito provavelmente ocorrerá em um lapso temporal menor do que foi a inclusão de outras ferramentas inovadoras até então, como o Processo Judicial Eletrônico (PJE) no Brasil. Lastreado pela Emenda Constitucional n. 45/2004, que formalizou o objetivo de modernização do Judiciário por meio da utilização de recursos de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) (ZAMUR FILHO, 2011, p. 3), o PJE foi instituído pela Lei n. 11.419/2006, a fim de fortalecer a celeridade dos processos e o acesso à justiça por meio da desburocratização de certas formalidades do processo em papel, sem perder a segurança jurídica (ZAMUR FILHO, 2011, p. 13).

Em um relatório gerado pelo Instituto de Tecnologia e Sociedade do Rio de Janeiro (ITS RIO) em conjunto com a Universidade de Columbia, há a menção de que o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) do Brasil irá construir um Laboratório de Inovação do Processo Judicial em meio eletrônico, com a finalidade de acelerar ainda mais a inclusão da inteligência artificial no Poder Judiciário (BREHM *et al.*, 2020, p. 12). Já no plano internacional, de acordo com uma análise da empresa de consultoria Altman Weil, na qual foram analisados 398 escritórios de advocacia norte-americanos, observou-se que 51,1% dos entrevistados já substituíram por tecnologias algum trabalho anteriormente realizado por humanos (CLAY e SEEGER, 2018, p. 53). No Brasil, inúmeros escritórios de advocacia, especialmente na região Sudeste,

<sup>39</sup> Para ilustrar esse cenário de “saltos” evolutivos, pode-se analisar a diferença de crescimento da adesão às plataformas *Pokémon Go* (jogo) e *Facebook* (rede social), ambas *on-line*. Enquanto o jogo de realidade ampliada, criado em 6 de julho de 2016, demorou apenas seis meses para possuir mais de 600 milhões de usuários, o *Facebook* precisou de quatro anos (de 2004 a 2007) para chegar à marca dos 30 milhões de usuários (MLODINOW, 2018, p. 9).

afirmam realizar ao menos uma parceria com *legaltechs* para utilizar *softwares* jurídicos em seus serviços (CEPI, 2018b, p. 29). Ante o exposto, entende-se que a adoção de ferramentas tecnológicas para o aumento da eficiência na prática do Direito é uma agenda tanto do setor público como do privado, e tende a ser cada vez mais acelerada.

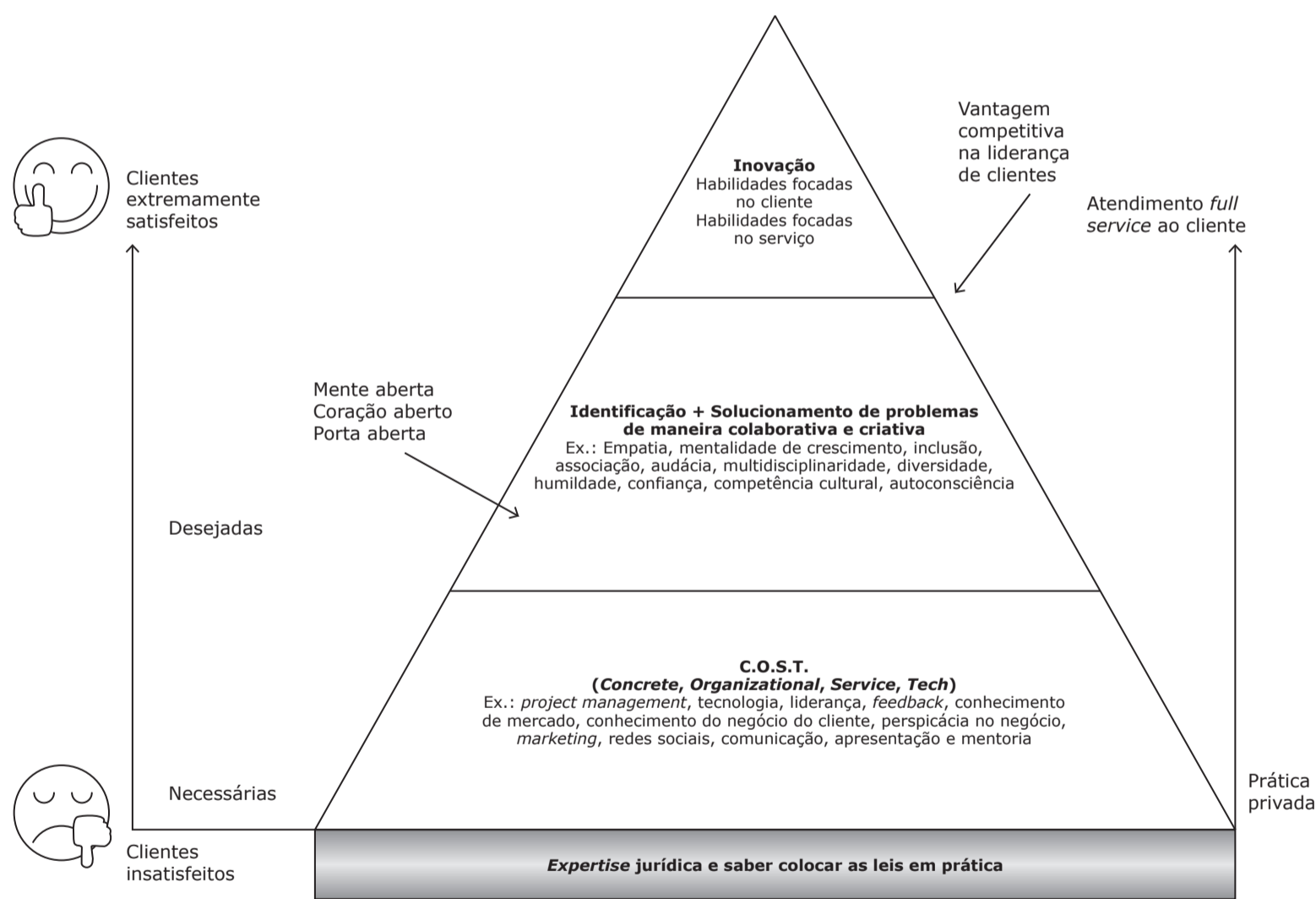
Diante desse cenário, é possível concluir preliminarmente que juristas cada vez mais atuarão em equipes multidisciplinares (CEPI, 2018b, p. 33), utilizarão tecnologias para aumentar a produtividade das suas atividades e enfrentarão situações em que a tecnologia é a protagonista, como algum litígio ou relação negocial, por exemplo. Em consequência, serão demandadas habilidades e competências que até então eram alheias ao operador do Direito (CEPI, 2018b, p. 7), de maneira rápida, dinâmica e adaptativa.

Para demonstrar a multidisciplinaridade e a presença tecnológica nas atividades do operador do Direito, Richard Susskind (2013, p. 110) propõe uma lista de desdobramentos esperados para a profissão jurídica: (i) engenheiros jurídicos, que elaborarão *softwares* capazes de dinamizar os serviços de escritórios e de departamentos jurídicos de empresas; (ii) especialistas em tecnologias, que dominam as relações entre Direito e Tecnologia; (iii) juristas híbridos, dotados de técnicas como elaboração de estratégias e aconselhamentos psicológicos; (iv) analistas de processos jurídicos, capazes de elaborar formas que aprimoram os serviços; (v) advogados especializados em resolução de disputas *on-line*; (vi) especialistas em jurimetria, que analisam dados e estatísticas de processos jurídicos e os utilizam para traçar novas estratégias.

Adicionalmente, o impacto das transformações que a inovação tecnológica causa no Direito pode ser escalado para outro nível – a adaptação das organizações e de suas estruturas. Nesse sentido, estima-se que ocorrerá uma modificação nas equipes dos trabalhos jurídicos, as quais deixarão de conter apenas juristas e passarão cada vez mais a englobar profissionais de outras áreas, como engenheiros de produção, cientistas da computação, desenvolvedores de *software*, *web designers*, entre outros (CEPI, 2018b, p. 25). Essa interdisciplinaridade é outro fator que corrobora e reforça a necessidade de um desenvolvimento mais acentuado de novas habilidades por profissionais do Direito.

Considerando a recente evolução da profissão, Michele DeStefano (2018, p. 56) propõe algumas competências que serão importantes para profissionais do Direito diante das mudanças observadas no mercado de trabalho. A professora as expõe de forma didática, por meio de uma pirâmide (Figura 1), chamada de *Lawyer Skills Delta* (ou, em tradução nossa, o Delta das Habilidades de Advogados).

**FIGURA 1**  
O *LAWYER SKILLS DELTA* OU DELTA DAS HABILIDADES DO ADVOGADO



FONTE: DEStEFANO (2018, p. 56), TRADUÇÃO DOS AUTORES.

Pela análise do diagrama, percebe-se que DeStefano evidencia que a bagagem técnico-cultural do novo profissional jurídico envolverá conhecimentos de diversas áreas, e não apenas competências das ciências jurídicas, as quais se localizam na base da pirâmide – ou seja, são consideradas “básicas” pela professora. Além disso, nota-se que as habilidades estão segmentadas (DeStefano, 2018, p. 49) em grupos (obrigatórios, necessários, desejados e, no topo, as que representam “diferenciais”). Esses grupos, por sua vez, seguem uma ordem crescente de aptidões que, quanto mais um profissional dominá-las conjuntamente, mais estará próximo da máxima satisfação dos clientes do século XXI. Diante de uma análise esmiuçada do esquema proposto por DeStefano, depreendemos que tais competências, em caráter de exemplo, são:

- (i) Obrigatórias: conhecimentos jurídicos (*e.g.*, institutos das matérias tradicionais, como Processo Civil, e domínio de novos temas, como, no Direito brasileiro, o estudo da Lei Geral de Proteção de Dados, por exemplo).
- (ii) Necessárias: englobam aptidões concretas, organizacionais, de serviços e de tecnologias (C.O.S.T.), tais como gestão de projetos, liderança, conhecimentos do negócio do cliente, conhecimento sobre tecnologias, técnicas de apresentação de projetos, entre outras.
- (iii) Desejadas: capacidades relacionadas com colaboração e resolução criativa de problemas, como saber participar de equipes multidisciplinares, autoconsciência, humildade, tolerância ao erro, mentalidade de crescimento.
- (iv) Diferenciais: habilidades relacionadas à inovação, as quais são fundamentais para um mercado em acelerada transformação, citando-se, por exemplo, o domínio acerca de formas de pensar em soluções extremamente inovadoras e específicas para o interesse do cliente.

Também no sentido de reforçar a interdisciplinaridade das habilidades que os profissionais do Direito deverão dominar, Michael Legg (2018,

p. 5) salienta que, diante dos impactos da tecnologia no Direito, além de competências comuns à profissão, como comunicação oral e escrita, será necessário que o “novo” jurista domine técnicas de inteligência emocional, de trabalho em grupo, de finanças, de negociações internacionais e transnacionais alinhadas à globalização e outros exemplos.<sup>40</sup>

Assim, é evidente que conhecimentos jurídicos, hoje foco do ensino do Direito (DAICOFF, 2012, p. 822), correspondem ao mínimo que um profissional deverá possuir para atender aos desafios da profissão e às exigências dos clientes. Desse modo, as novas demandas de um mercado jurídico multidisciplinar e tecnológico se desdobram na necessidade de um preparo de profissionais híbridos, com conhecimentos de diversas áreas e capazes de solucionar problemas complexos e inovadores (SUSSKIND, 2013, p. 111). Além disso, à medida que as tecnologias de comunicação e informação originam novas relações entre indivíduos e instituições e corroboram o surgimento de desafios inéditos, exige-se uma resignificação de competências que, como demonstrado amplamente na literatura (SPARROW, 2018, p. 554; LEGG, 2018, p. 6; DeSTEFANO, 2018, p. 57; DAICOFF, 2012, p. 825; CAIN, 2003, p. 3; DOUGLAS, 2015, p. 60), englobam, além de habilidades técnicas, algumas capacidades socioemocionais.

Na tentativa de entender o papel das instituições de ensino no preparo de profissionais em relação às novas habilidades, Fonseca (2019, p. 107) une os trabalhos de DeStefano aos dados coletados pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) (2018b, p. 34) e divide as competências necessárias – e que podem ser, de certa forma, aprimoradas no processo de formação profissional, por meio do ensino jurídico – em três grandes grupos, chamados pelo autor de “Tripé de Características-Alvo”: novos

<sup>40</sup> As propostas de Legg e DeStefano são comprovadas empiricamente por Sparrow (2018, p. 554), em uma pesquisa conduzida entre 2014 e 2015, que, após entrevistas com mais de 24 mil advogados norte-americanos, concluiu que “características” e “competências profissionais” foram consideradas muito mais importantes para novos advogados do que as competências estritamente jurídicas.

conhecimentos, novas habilidades e novas subjetividades (Quadro 1). O autor conclui (2019, p. 108) que buscar formar um profissional de acordo com o “Tripé” deve ser um objetivo das escolas de Direito, e sugere, enfim, que novos conhecimentos e novas habilidades podem ser ensinadas, enquanto novas subjetividades devem ser desenvolvidas.

**QUADRO 1**  
O TRIPÉ DE CARACTERÍSTICAS-ALVO

Em virtude dos novos paradigmas tecnológicos, o ensino do Direito deve compreender...			
	... novos conhecimentos	... novas habilidades	... novas subjetividades
Descrição	Conhecimentos de Direito que envolvam situações e funcionamento de novas tecnologias, sejam representados por introduções conceituais ou mesmo a atualização de antigas noções	Habilidades práticas relacionadas ou derivadas do desenvolvimento tecnológico	Características comportamentais e relacionais, postura profissional, iniciativas <i>mindset</i>
Exemplos	Novos conhecimentos: Leis de proteção de dados; Direito e Internet  Ressignificação de noções antigas: responsabilidade civil e IA; personalidade jurídica robótica; direito imobiliário e registros em <i>Blockchain</i>	Linguagem de programação; treinamentos de sistemas cognitivos; ciências de dados; <i>legal project management</i> ; marketing	Colaboração; inteligência emocional; tolerância a erros; empatia; empreendedorismo; liderança; interdisciplinaridade; humildade

FONTE: FONSECA (2019, p. 108).

### **1.1 | NOVOS CONHECIMENTOS, NOVAS HABILIDADES E NOVAS SUBJETIVIDADES: A RESSIGNIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E SOCIOEMOCIONAIS**

Na perspectiva de Susskind (2013, p. 12), é um dever do jurista reconhecer que os avanços tecnológicos modificaram as relações da sociedade e, por conseguinte, a dinâmica da ciência jurídica. Nesse panorama, percebe-se que a ressignificação de um profissional do Direito pode dar-se por três vias (CEPI, 2018b, p. 34): (i) a necessidade de aprendizado de novos conhecimentos – ou a introdução de novos temas a antigos conhecimentos; (ii) o aprimoramento ou treinamento de novas habilidades técnicas, antigamente alheias à profissão (CEPI, 2018b, p. 33); e, por fim, (iii) o dinamismo e a velocidade transformacional provocados por uma economia da inovação tornam mais necessário o desenvolvimento de subjetividades ou habilidades socioemocionais, muitas vezes chamadas de *soft skills* (FONSECA, 2019, p. 95).

Antes de explicá-las e sugerir estratégias para o preparo de profissionais nesse sentido, é necessário diferenciá-las dos dois outros elementos propostos pelo Tripé de Características-Alvo (novos conhecimentos e novas habilidades).

#### **1.1.1 | Novos conhecimentos**

O primeiro item do “Tripé” diz respeito aos novos conhecimentos, ou seja, ao conteúdo jurídico aprendido, absorvido e, enfim, aplicado por profissionais do Direito ao longo de sua carreira; são, portanto, relacionados especificamente às noções de Direito. Sendo assim, diante dos impactos da tecnologia e da inovação na sociedade, é importante o aprendizado não apenas de conhecimentos que envolvam situações e funcionamento de novas tecnologias, mas também de disciplinas que demonstrem como matérias tradicionalmente ensinadas nos cursos jurídicos podem ser ressignificadas e, assim, aplicadas a uma realidade informacional (CEPI, 2018a, p. 7).

O preparo em relação aos novos conhecimentos, então, deve dar-se em duas vias: (i) por meio do aprendizado de novos assuntos relacionados à tecnologia, que compreendem disciplinas robustas o suficiente para serem

consideradas praticamente autônomas;<sup>41</sup> (ii) por meio de uma readequação de disciplinas tradicionais para que englobem a temática da tecnologia e seus impactos.<sup>42</sup>

Assim, não basta novas disciplinas serem incluídas nas grades curriculares de instituições – é necessário também revisitar matérias tradicionais para que abordem novos temas, nesse caso especificamente relacionados à tecnologia, em seus conteúdos programáticos (SHAVERS, 2001, p. 408).

### 1.1.2 | Novas habilidades

Habilidades técnicas – ou *hard skills* – são as competências que se relacionam especificamente à execução de alguma atividade, ou seja, que capacitam indivíduos a performarem determinada tarefa. No caso em tela, profissionais do Direito normalmente são associados a um bom desempenho em tarefas relacionadas diretamente à prática do Direito, ou seja, à argumentação, redação de textos, negociação, entre outros.

Contudo, as mudanças mencionadas nos mostram que a prática jurídica está submetida a uma interdisciplinaridade cada vez maior, o que torna

<sup>41</sup> Um exemplo é a tutela da inteligência artificial, que interage com o Direito em diversos níveis (SOLAIMAN, 2017, p. 38). Outra circunstância exemplificativa seria uma matéria que envolvesse a regulamentação jurídica de dados pessoais, um tema que trará cada vez mais situações que devem ser resolvidas pelos profissionais do Direito. Trata-se de um tema tão relevante na atualidade que já se observam periodicamente diversos casos de vazamento de dados pessoais (CADWALLADR, CONFESSORE e ROSENBERG, 2018, n.p.), e a possível utilização de tais dados para facilitar a ascensão de líderes políticos que, a depender da conduta política do representante, pode gerar impactos negativos para a população mundial e não somente no país no qual determinado indivíduo foi eleito (HARARI, 2018, p. 84).

<sup>42</sup> Entre as quais é possível apontar a inclusão de discussões sobre inteligência artificial nas matérias de personalidade jurídica e responsabilidade civil, tal como ao promover análises sobre resoluções jurídicas que podem ser dadas em acidentes que envolvam veículos autônomos, por exemplo (COLONNA, 2012, p. 81). Em outras áreas, encontramos relações como a economia compartilhada (*gig economy*) e o Direito do Trabalho, criptoativos e Direito Bancário, *Blockchain* para registros no Direito Imobiliário, entre outros.

imprescindível o desenvolvimento de *hard skills* anteriormente não relacionadas à profissão.

Nesse contexto de exigências de novas aptidões aos juristas, a constante transformação da profissão e a pessoalidade de qual competência precisa ser desenvolvida – a escolha depende bastante de qual tarefa determinado profissional intenciona ou precisa executar – tornam inviável a proposição de um rol exaustivo de novas habilidades técnicas necessárias ao operador do Direito da atualidade. Podemos, no entanto, citar alguns exemplos.

A leitura e a interpretação de relatórios complexos gerados por recursos tecnológicos capazes de coletar um grande número de informações é uma tarefa que provavelmente será exigida significativamente dos advogados, os quais utilizarão essa análise das apresentações geradas por *softwares* com a finalidade de promover resolução jurídica estratégica de problema de alta dificuldade (CEPI, 2018a, p. 35). Por ser elevado o número de informações processadas por juristas, uma tecnologia direcionada à compactação e à interpretação dessas referências aumenta a eficiência dos serviços jurídicos e reduz os custos (JENKINS, 2008, p. 590).

Além disso, entende-se que não será necessário que o jurista seja altamente especializado em programação, mas sim que ele tenha uma noção significativa da lógica e da linguagem de programação (CEPI, 2018b, p. 37). Com isso, o operador do Direito poderá traduzir uma linguagem jurídica em uma linguagem técnica de outra área e, assim, facilitar a comunicação de uma equipe multidisciplinar. Ademais, essa habilidade ligada à programação poderá habilitá-lo a utilizar *softwares* de maneira personalizada em suas atividades, como na automação de documentos jurídicos, formatados de acordo com o seu modo de construí-los, e, também, viabilizar que ele saiba participar do treino de aprendizado de determinadas máquinas computacionais voltadas ao Direito.

Por fim, em uma realidade na qual os problemas jurídicos serão cada vez mais complexos, podemos destacar também habilidades de gestão de projetos, que Oliver Goodenough (2013, p. 862) considera essenciais para que um profissional do Direito seja capaz de levar uma tarefa de sua “concepção à sua completude”. Entende-se que sua atuação, dessa forma, pode ser beneficiada pela aplicação correta de um planejamento

que considere prazos, orçamentos, etapas, divisão de tarefas, atribuições e entregas – alguns dos principais pilares compreendidos por uma eficiente gestão de projetos. Aqui, envolve tratar cada caso como um projeto que deve ser planejado e gerido minuciosamente, o que mostra uma grande competência que pode ser desenvolvida nesse sentido.

Porém, as habilidades anteriormente elencadas, como exposto, não pretendem constituir um rol exaustivo. São apenas alguns exemplos de como profissionais do Direito podem diversificar sua formação e desenvolver técnicas que normalmente não lhes são ensinadas. Nesse sentido, o papel das instituições de ensino deve ser de facilitador, ou seja, de permitir que seus discentes sejam treinados para tanto. Isso pode ser feito por meio de reformas curriculares ou do incentivo aos estágios em ambientes de trabalho, por exemplo.

### 1.1.3 | Novas subjetividades

No presente capítulo, pretende-se classificar como novas subjetividades as habilidades comportamentais e relacionais ligadas ao ambiente profissional e acadêmico, sendo, portanto, muito relacionadas à aptidão socioemocional de um indivíduo para lidar com os desafios que sua profissão lhe impõe.

Inicialmente, percebe-se que há uma necessidade natural de inteligência emocional por parte de profissionais do Direito. Por meio de estudo empírico, Douglas (2015, p. 60) constata que advogados possuem altas cargas de estresse no exercício de sua profissão – o que pode ser consequência tanto da natureza da prática, que envolve prazos, disputas e representações de interesses alheios, quanto da falta de preparo emocional adequado (DOUGLAS, 2015, p. 63).

Em uma ótica geral e que exorbita o Direito, temos que a globalização e a sociedade em acelerada transformação exigem dos profissionais que tenham mais do que as competências técnicas básicas de sua área, mas que também estejam subjetivamente preparados a perceberem o mundo e as pessoas que os cercam (GUERRA-BÁEZ, 2019, p. 7). Conforme preconiza o historiador israelita Yuval Nohah Harari, para (sobre)viverem, atualmente cada vez mais indivíduos terão de dominar o que chama de “quatro Cs”: pensamento Crítico, Comunicação, Colaboração e Criatividade (HARARI, 2018, p. 32).

Isso posto, quando associados os impactos emocionais das características típicas da profissão ao contexto transformacional demonstrado nesse trabalho, percebe-se um evidente ganho de importância para esse tipo de preparo. É possível elencar alguns elementos e contextos que explicam a acentuada relevância das subjetividades no Direito hodierno.

Primeiro, os fatores de mudança propostos por Susskind (2013, p. 3), elencados anteriormente, provocam mudanças no mercado que aumentam a competitividade e, conseqüentemente, pressionam aqueles que atuam na profissão. Segundo, conforme apontado por DeStefano (2018, p. 57) no *Lawyer Skills Delta*, descrito anteriormente, as capacidades emocionais (*e.g.*, humildade, multidisciplinaridade, confiança, autoconsciência, audácia) são consideradas imprescindíveis para atender aos objetivos de clientes na atualidade, que demandam tratamento diferenciado e voltado ao dinamismo e à inovação. Por fim, as técnicas de comunicação com indivíduos de outras áreas e a habilidade de se flexibilizar rapidamente diante de desafios inéditos exigem que o profissional jurídico tenha tais *soft skills* para que consiga exercer suas tarefas com um bom rendimento e saúde mental.

O que se defende, portanto, é que as mudanças sofridas pelo Direito obrigam que profissionais sejam mais preparados subjetivamente para lidar com desafios dinâmicos, complexos e facilmente mutáveis.

Para ilustrar esse cenário, tomemos os desafios jurídicos trazidos pela empresa de transportes particulares Uber. Ao calcular sua tarifa por meio da relação entre oferta de motoristas e demanda de usuários e possuir uma autorização pouco burocrática para viabilizar que motoristas utilizem a plataforma, contestou o modelo dos serviços de táxi, o que, por sua vez, originou imediatamente um substancial conflito, que trazia, de certa forma, temas novos aos operadores do Direito (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 21).

Nesse contexto de novidades provocado pelo aplicativo de mobilidade urbana, observa-se que, para mitigar riscos e possibilitar as atividades da empresa e dos motoristas, advogados tiveram de ser flexíveis e criativos, visto que a plataforma iniciou suas atividades na cidade do Rio de Janeiro em 2014 (COSTA, 2019, n.p.), por exemplo, mas só em 2019 o STF considerou inconstitucionais leis que proíbem o uso de aplicativos

de transporte (TUROLLO JR., 2019, n.p.). Sendo assim, inexistia unanimidade doutrinária e jurisprudencial acerca da regulamentação do Uber no Brasil, o que muito provavelmente fez com que inúmeros juristas recorressem à criatividade para a proposição de soluções pertinentes. Além disso, os operadores do Direito que se envolveram no tema tiveram que ser interdisciplinares, pois foram necessárias informações de outras áreas de conhecimento, como economia – para entender, por exemplo, como ocorre o preço dinâmico da plataforma –, ciência de dados – para averiguar como o aplicativo utiliza os dados coletados dos motoristas e dos clientes –, entre outras. Intimamente associada à interdisciplinaridade, há a habilidade de comunicação com profissionais de outras áreas. Além disso, foram necessários autoconsciência e humildade para eles perceberem que a questão dessa plataforma de transporte era complexa e necessitaria da reformulação de algumas posições jurídicas e da contribuição de indivíduos de outros planos de conhecimento.

Desse modo, nota-se que o caso da regulamentação do Uber é um exemplo de que apenas aprender *novos conhecimentos e novas habilidades* é insuficiente para que os profissionais do Direito consigam lidar com os desafios da profissão, adaptar suas práticas às mudanças dinâmicas sem maiores danos e solucionar algumas questões jurídicas que se transformam muito rapidamente: será imprescindível o desenvolvimento e domínio de capacidades socioemocionais e comportamentais (*novas subjetividades*).

## **2 | A ESSENCIALIDADE DAS NOVAS SUBJETIVIDADES PARA O PROFISSIONAL JURÍDICO E O DESAFIO DE ENSINÁ-LAS**

A fim de compilar habilidades subjetivas consideradas essenciais para profissionais do Direito, Daicoff (2012, p. 822) relata um experimento realizado em 2008. Por meio de entrevistas com advogados, juízes, promotores e outros profissionais, os pesquisadores Shultz e Zedeck levantaram 26 características (divididas em oito grupos) que poderiam ser consideradas de suma importância para a eficácia profissional de um jurista:

*Categoria 1 – intelectuais e cognitivas:* análise e raciocínio; criatividade e inovação; resolução de problemas; e julgamento prático.

*Categoria 2 – pesquisa e coleta de informações:* pesquisas jurídicas; busca por fatos; e questionamento e entrevistas.

*Categoria 3 – comunicações:* influência e defesa de argumentos; escrita; fala; e escuta.

*Categoria 4 – planejamento e organização:* planejamento estratégico; organização e gestão do trabalho de terceiros; e gestão de pessoas.

*Categoria 5 – resolução de conflitos:* negociação; e habilidade de ver o mundo pelos olhares de terceiros.

*Categoria 6 – relações com clientes, empreendedorismo e negócios:* networking e desenvolvimento de novos negócios; e oferecer conselhos e criar relacionamento com clientes.

*Categoria 7 – trabalho com terceiros:* desenvolver relacionamentos dentro da profissão jurídica; e avaliação, desenvolvimento e mentoria de terceiros.

*Categoria 8 – caráter:* paixão e engajamento; diligência; integridade e honestidade; lidar com estresse; senso de comunidade e serviço; e desenvolvimento pessoal.

Daicoff (2012, p. 824), então, cruza as habilidades elencadas no experimento com as tradicionalmente ensinadas em escolas de Direito para perceber que apenas uma pequena parte (sete) faz parte do currículo das instituições, como escrita, pesquisa jurídica e raciocínio lógico; as outras dezesseis – 57% do total – são completamente ignoradas no processo de educação jurídica. Daicoff ainda percorre outros estudos e nota a incidência recorrente de habilidades comportamentais (honestidade, maturidade, comunicação, ética, adaptabilidade, relacionamento, gestão de pessoas, tolerância, empatia, entre outras) para concluir, finalmente, que é imprescindível a adequação de escolas de Direito à formação de profissionais emocionalmente preparados (DAICOFF, 2012, p. 829).

Complementarmente, Paul Cain (2003, p. 3) afirma que lidar com os aspectos emocionais da prática jurídica faz parte do dia a dia de

profissionais, mas estudantes não são treinados para tanto. O autor (2003, p. 3) ainda defende que a pressão emocional independe do tipo ou tamanho da organização (escritórios ou empresas, pequenos ou grandes) ou do setor (público ou privado) e conclui exemplificando vários cenários em que o preparo socioemocional se apresenta como fundamental para o exercício das atividades jurídicas.

Por fim, Sparrow (2018, p. 554) descreve empiricamente que *soft skills* são mais importantes ao profissional atual do que o próprio conhecimento jurídico, sendo, portanto, essenciais para que ele tenha uma postura adequada e preencha requisitos importantes para suas práticas, como cumprimento de prazos, ética, respeito, atenção e confidencialidade.

Como apontado preliminarmente, o problema é ainda maior quando associado às rápidas mudanças tecnológicas vividas pelo Direito, uma vez que, atualmente e no futuro, de uma forma cada vez mais acelerada os profissionais jurídicos serão submetidos a desafios inéditos e a uma crescente pressão no mercado de trabalho.<sup>43</sup>

Em suma, o jurista terá que estar cada vez mais preparado emocionalmente para enfrentar o cotidiano de suas atividades. Conclui-se que é imprescindível a consideração de novas subjetividades no processo de ensino do Direito, sendo essencial o apoio para que estudantes agreguem em seu processo de formação *soft skills* tais como a resiliência, a capacidade de lidar com o erro, a flexibilização, entre outras.

Ante essa circunstância, a universidade deixa de ser mera transmissora de informações, pois o avanço tecnológico já permite um rápido acesso a dados e conceitos de forma quase ilimitada pelos alunos (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 13). Considerando um mundo “moderno, tecnológico e complexo”, além das competências necessárias para a atuação profissional, é preciso que instituições e professores assumam o papel de apoio ao

<sup>43</sup> De acordo com um relatório sobre o futuro do mercado de trabalho da McKinsey & Company (MANYIKA *et al.*, 2017, p. 80), cada vez mais ocorrerá um destaque de habilidades que ajudarão o indivíduo a se adaptar diante do inédito e que dificilmente poderão ser automatizadas, tais como a resiliência e a criatividade.

desenvolvimento de competências interpessoais e inteligência emocional, auxiliando discentes a serem mais coletivos, criativos e a aprenderem como gerir pessoas, por exemplo (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 13).

No entanto, em relação às três vias de ressignificação do profissional jurídico apontadas anteriormente (novos conhecimentos, novas habilidades e novas subjetividades), nota-se que as capacidades emocionais são as menos trabalhadas nos cursos de formação dos juristas (CAIN, 2003, p. 3; DOUGLAS, 2015, p. 64). Frequentemente, as universidades se concentram em lecionar habilidades cognitivas ligadas a doutrinas e legislações e negligenciam o aprendizado das habilidades interpessoais, as quais são normalmente desenvolvidas pelos estudantes nos estágios e nas atividades de extensão (ALLGIRE, 2002, p. 35). Essa lacuna, que já prejudicava os operadores do Direito anteriormente, tende a acarretar prejuízos ainda maiores na atualidade.

Cientes da importância da incorporação de *soft skills* ao processo de educação jurídica, cabe entender como tal processo se dará. No entanto, estratégias de adequação não são tão simples como as reformas tradicionalmente vistas em cursos (DAICOFF, 2012, p. 829), que possuem caráter curricular e metodológico. Analisaremos esse ponto na próxima seção.

## **2.1 | A DIFERENÇA ENTRE O ENSINO DE NOVOS CONHECIMENTOS E NOVAS HABILIDADES EM RELAÇÃO ÀS NOVAS SUBJETIVIDADES**

O problema da atualização da formação profissional é recorrente. À medida que a ciência progride e a sociedade evolui, todas as profissões, de certa forma, também se desenvolvem em diferentes níveis. Não apenas advogados, mas também médicos, psicólogos, administradores, contadores, farmacêuticos, fisioterapeutas, enfim, a ampla maioria dos profissionais de hoje enfrenta desafios parcial ou totalmente distintos dos que seus pares enfrentaram outrora. Isso significa que a trajetória de formação de um profissional não deve permanecer estática no decorrer dos anos, demandando atualizações periódicas para que discentes estejam preparados a enfrentar situações que encontrarão fora dos muros das universidades.

A formação jurídica não se comportaria de forma diferente. Ainda que a profissão seja associada a tradicionalismos e rigidez, também é preciso que o ensino do Direito se ajuste gradativamente para acompanhar as transformações que ocorrem na sociedade. Essa é a ideia defendida por Bastos (1998, p. 302), que ainda propõe a necessidade de uma adequação de caráter não apenas curricular, mas também metodológico. Há ainda uma notória lacuna entre o que instituições ensinam e o que profissionais de fato precisam aprender (SPARROW, 2018, p. 555).

Tal reflexão é proposta por Feferbaum e Klafke (2020, p. 10) ao apontarem que cursos de Direito não são destinados a preparar discentes apenas para o mercado de trabalho, mas sim para a atuação futura. Nesse sentido, os autores salientam o papel da automação e da tecnologia como fator de impacto na atuação de profissionais, o que deve ser considerado no processo educacional, tanto por instituições quanto pelos próprios alunos (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 11). Desse modo, é preciso que as transformações implementadas no ensino do Direito sejam constantemente atualizadas, para que continuem pertinentes à realidade que será enfrentada além de seus limites.

Sendo evidente a importância das novas subjetividades para o profissional da atualidade, como prepará-lo nesse sentido, então? Preliminarmente, entende-se que representa um grande desafio ensinar essas competências, dado o seu caráter socioemocional e interpessoal. Daicoff (2012, p. 829) elenca três dificuldades relacionadas a tal empreitada: (i) vale-se de estudos empíricos para concluir que profissionais do Direito tendem a considerar dinâmicas interpessoais e preocupações emocionais algo difícil ou desinteressante; (ii) apresenta o argumento de que são competências desenvolvidas ao longo da experiência de cada indivíduo, sendo resultado direto dos desafios que enfrentaram até então; e (iii) explica que a personalidade típica dos profissionais do Direito dificulta o seu desenvolvimento socioemocional, por evidenciar características competitivas, dominantes e orientadas ao sucesso, bem como a tomada de decisões com base em lógica racional e não necessariamente empatia e misericórdia, por exemplo.

Sparrow (2018, p. 556) ainda considera que há uma postura negacionista quanto à efetividade de desenvolvimentos de características em indivíduos supostamente mais maduros, como aqueles que ingressam na educação jurídica. Isso representa uma relutância em inserir conteúdos ou métodos que tenham esse objetivo, uma vez que instituições e professores tendem a considerar *soft skills* como inerentes a cada pessoa e por isso não possuem ou dedicam tempo para a missão de desenvolvê-las nos discentes.

Além disso, nem toda *soft skill* pode ser ensinada. Enquanto tal tarefa é possível com algumas competências mais objetivas, tais como planejamento, raciocínio e resolução de conflitos, as dificuldades crescem conforme a intangibilidade e a subjetividade assumem papéis de destaque, o que ocorre em características como honestidade, integridade, engajamento ou empatia (DAICOFF, 2012, p. 831).

Desse modo, entende-se que novos conhecimentos e habilidades podem ser *ensinados*, enquanto novas subjetividades, dado o seu caráter pessoal e predominantemente emocional, precisam ser *desenvolvidas* (DAICOFF, 2012, p. 831; SPARROW, 2018, p. 556) ou *experimentadas* (DOUGLAS, 2015, p. 64). O objetivo de ensinar os dois primeiros pode ser atingido por meio de ajustes curriculares (*e.g.*, inclusão de novas disciplinas e revisão de antigas), enquanto as técnicas para preparar indivíduos tendo em vista suas subjetividades devem ser mais inovadoras e voltadas menos ao ensino e mais ao desenvolvimento. Exemplificando, em síntese: é possível ensinar personalidade jurídica robótica e gestão de projetos, mas é particularmente complicado ensinar resiliência, que depende da vivência de certas situações para que seja desenvolvida no profissional (DOUGLAS, 2015, p. 65).

Percebe-se, assim, que o aperfeiçoamento de subjetividades é um contratempo tanto para docentes, que terão que encontrar meios de estimular essas aptidões, quanto para alunos, impondo-lhes uma postura ativa de desenvolvimento dessa competência, e não uma conduta passiva de compreender o raciocínio do professor, tal como ocorre frequentemente no ensino dos novos conhecimentos e das novas habilidades.

Na seção 3, faremos algumas propostas de estratégias que podem ajudar o desenvolvimento de tais novas subjetividades para futuros (ou atuais) profissionais do Direito.

### 3 | **ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DE *SOFT SKILLS* E SUBJETIVIDADES NA FORMAÇÃO JURÍDICA**

#### 3.1 | **NOTAS PRELIMINARES**

Ainda que mais complexa, a tarefa de incorporar as *soft skills* ao processo de educação jurídica não é impossível. É preciso, nessa perspectiva, estabelecer ações que: (i) sejam adequadas ao perfil de discentes e à sua bagagem prévia; (ii) cumpram os objetivos de formação da instituição, acadêmicos ou profissionais, e (iii) compreendam ajustes transversais, readequando algumas estruturas existentes e/ou inserindo outras completamente novas. As estratégias, assim, podem ser totalmente inovadoras ou meras atualizações de práticas educacionais já habituais.

Isso posto, não são descartados reajustes em atividades já realizadas normalmente, como a incorporação de exercícios que promovam o treinamento socioemocional em aulas tradicionais (SPARROW, 2018, p. 558), o aperfeiçoamento do ensino em clínicas (DOUGLAS, 2015, p. 65) ou o desenvolvimento do conceito em programas de estágio tradicionais (CAIN, 2003, p. 6). No entanto, entendemos que o preparo emocional de indivíduos para o mercado de trabalho idealmente também deve incluir reformas profundas, como revisão de métodos de avaliação, incorporação de conceitos de aprendizado contínuo e melhoria nas relações professores-alunos e alunos-alunos.

Diante desse panorama, Feferbaum e Klafke (2020, p. 26-27) apresentam três engrenagens de transformação para um ensino jurídico inovador: (i) concepção do Direito, de uma lógica restritiva para um treinamento em suposição de soluções; (ii) ambiente universitário, da rigidez a uma vivência “vívica, plástica e pulsante”, considerando individualidades e personalidades; e (iii) métodos de ensino, das salas de aula tradicionais às metodologias ativas, participativas e conectadas à experiência.

Buscando exemplos de como isso pode ser realizado na prática, nas seções a seguir sintetizamos algumas estratégias que podem ser adotadas por instituições, professores e até mesmo por alunos (FEFERBAUM e KLAFFE, 2020, p. 11) para o desenvolvimento de competências socioemocionais em

seu processo de formação. Não dividiremos as sugestões em categorias, revisões de estratégias tradicionais ou inovações mais profundas ou em tipos de estratégias (metodológicas, ambientais ou materiais, por exemplo).

Por fim, ressaltamos que as seções a seguir são apenas sugestões e não alternativas que se esgotam. Trata-se, portanto, de um rol exemplificativo e não taxativo, dado o caráter pessoal do ensino de subjetividades para determinados perfis de indivíduos, agrupados ou não. Entendemos que os participantes do processo educacional podem utilizá-las como exemplos, mas sua adoção deve ser completamente personalizada e, ainda, considerar outras possibilidades não citadas neste capítulo.

### 3.1.1 | Clínicas, estágio e maior integração com o mercado de trabalho

Clínicas jurídicas – entidades mantidas por universidades, com ou sem parcerias externas, destinadas a oferecer aconselhamento jurídico geral – e programas de estágio curriculares – incentivos ao trabalho de estudantes no setor público ou privado – são elementos já bastante utilizados nos programas de graduação. Ambos representam a possibilidade de familiarizar estudantes à prática do Direito, garantindo integração antecipada ao mercado de trabalho e facilitação da transição após a conclusão do curso.

A importância da experiência prática é amplamente reconhecida, tendo inclusive se tornado obrigatória no Brasil. A fim de estabelecer os objetivos e a estrutura mínimos para a formação em Direito, a Resolução MEC n. 5/2018 descreve as DCNs dos cursos de Graduação em Direito; de acordo com a norma, projetos de cursos de Direito devem incluir, ao lado do eixo propedêutico e do técnico-jurídico, a formação prático-profissional, a qual, por sua vez, “objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos [...] especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TC [*trabalho de curso*]”.

Esse eixo prático-profissional, segundo Ignacio e Barbosa (2016, p. 114), tem sido adotado em instituições por meio de Núcleos de Prática Jurídica (que promovem júris e audiência simulados, debates, clínica jurídica, entre outros) e estágios supervisionados (IGNACIO e BARBOSA, 2016, p. 111).

No entanto, a mera inserção de tais eixos nos currículos não basta. É necessário garantir que as atividades compreendam, de fato, experiências práticas vividas pelos alunos (IGNACIO e BARBOSA, 2016, p. 122). Os autores analisaram programas de estágio supervisionado oferecidos por quatro universidades de Campinas (IGNACIO e BARBOSA, 2016, p. 107) para concluir que representavam um simples cumprimento das obrigações estabelecidas pelo Ministério da Educação, não proporcionando aos alunos participantes a prática necessária para o cumprimento de seus objetivos (IGNACIO e BARBOSA, 2016, p. 113). Notaram, ainda, que a resolução de problemas dessa natureza requer mudanças estruturais e profundas: a inclusão da prática como eixo fundamental de formação discente somente cumpre seu objetivo se não for genérica ou não se apresentar como mera extensão da sala de aula, em que há o aprendizado em apenas uma via e centrada no indivíduo mais experiente, seja este o profissional supervisor, seja o próprio professor (IGNACIO e BARBOSA, 2016, p. 122).

Sobre o uso da experiência prática para o processo de aprendizado e treinamento de *soft skills*, a importância da vivência e da experimentação é relatada na literatura como fundamental por Douglas (2015, p. 64), visto que a influência do ambiente afeta elementos comportamentais a serem desenvolvidos por indivíduos (GUERRA-BÁEZ, 2019, p. 4). A atuação em clínicas jurídicas e programas de estágio, se bem executada, permite o contato direto com demandas, futuros clientes e foco na prática jurídica, sendo de grande valia para que futuros profissionais se ambientem com as emoções encontradas no cotidiano das atividades de um profissional do Direito. Nesse contexto, ocorrem situações que englobam causa e consequência, tomada de decisões e relacionamentos com clientes; há processos cognitivos de imaginação, representação e interações com pares, colegas, superiores e terceiros (GUERRA-BÁEZ, 2019, p. 4-6); sentimentos são experimentados de antemão, e, assim, impactam as dinâmicas da prática (DOUGLAS, 2015, p. 65). Consequentemente, quanto mais cedo essa rotina for experienciada, maior será o tempo hábil para aproveitá-la no desenvolvimento das competências de natureza socioemocional.

Todavia, especificamente para que o desenvolvimento de *soft skills* possa ser atingido, Douglas (2015, p. 65) recomenda que haja um registro

das emoções e experiências vivenciadas. Além da simples realização da atividade, é fundamental que o aluno se questione constantemente e reflita sobre os desafios que conheceu e os sentimentos que percebeu, inclusive os escrevendo, se necessário (DOUGLAS, 2015, p. 65). Guerra-Báez (2019, p. 7) defende métodos semelhantes, também relacionados a anotações, ponderações e percepções de relevância do tema por parte dos envolvidos.

Paul J. Cain é o autor de um relato de sua experiência como professor de uma disciplina de inteligência emocional no programa de estágio da Universidade de Denver, nos Estados Unidos. Com o objetivo de introduzir os conceitos aos participantes do programa e prepará-los para sua aplicação prática, o professor conduzia os encontros com questionamentos e metodologias ativas e buscava incentivá-los a relacionar o que aprendiam com as situações vividas em seus trabalhos supervisionados (CAIN, 2003, p. 7-9). Ele então percebeu que o formato de salas de aula fez-se insuficiente e limitado para o objetivo de introduzir percepções de inteligência emocional nos discentes; idealmente, propõe que iniciativas dessa natureza sejam multidisciplinares e consistam em exercícios práticos aprimorados, como forma de evidenciar os impactos de características socioemocionais nos contextos vividos no ambiente de trabalho (CAIN, 2003, p. 15-16).

Em conclusão, percebe-se que a familiarização precoce de alunos com os desafios encontrados no exercício da profissão após a graduação é benéfica, mas não pode ser realizada *pro forma*, para cumprimento de obrigações legais ou uma trivialidade curricular, estendendo os problemas típicos da sala de aula tradicional para uma atividade externa com uma nova roupagem. Para que *soft skills* e novas subjetividades sejam desenvolvidas, é preciso que programas práticos de fato permitam que os próprios participantes entendam que é necessário ser um indivíduo emocionalmente preparado para lidar com os desafios a serem enfrentados (GUERRA-BÁEZ, 2019, p. 4); nesse contexto, disciplinas prático-profissionais têm de ser alinhadas com técnicas que permitam visualizar a pertinência do tema, assimilar sua necessidade e determinar o valor que tais competências socioemocionais têm para o profissional da atualidade.

### 3.1.2 | Ensinar a aprender (*lifelong learning*)

O *lifelong learning* consiste em um método de ensino que visa habilitar os indivíduos a aprenderem de modo voluntário, ativo e recorrente (SCHLOCHAUER, 2012, p. 15), sendo, portanto, um processo de desenvolvimento pessoal e aprendizado progressivo e contínuo, que percorre toda a carreira de uma pessoa (DOUGLAS, 2015, p. 64). Tal estratégia é particularmente interessante ao considerarmos a diversidade de experiências de vida de alunos que se matriculam em cursos de Direito: enquanto alguns já possuem uma vivência que os habilita a lidar com contextos emocionais difíceis, outros não possuem tal maturidade (CAIN, 2003, p. 4; DAICOFF, 2012, p. 829; SPARROW, 2018, p. 556).

Diante de uma realidade em que a geração de informações inéditas acontece vertiginosamente, considera-se inadequada a manutenção de uma dinâmica de aprendizado na qual os indivíduos aprendem a maior parte dos seus conhecimentos no começo da vida e depois negligenciam o desenvolvimento de novos saberes (SCHLOCHAUER, 2012, p. 19-20). Além disso, o método de aprendizagem ao longo da vida considera que a aquisição de novos saberes pode ocorrer por meio da experiência cultural e social (*e.g.*, leitura de livros, ida a museus, caminhada pela cidade), por diversos meios de difusão de conhecimento (*e.g.*, videoaulas, *blogs*, jornais, entre outros) e não somente por sistemas de ensino tradicionais – da escola à pós-graduação (SCHLOCHAUER, 2012, p. 24).

Diferentemente do método convencional de ensino, no qual se observam alunos passivos, que só são estimulados a absorverem o conhecimento difundido pelo docente, o *lifelong learning* se sustenta em quatro pilares, os quais devem ser desenvolvidos conjuntamente: (i) *aprender a conhecer*, que ressalta a necessidade de habilitar os alunos a reagirem ativamente, por meio da compreensão e assimilação das diversas informações e dos conteúdos existentes em uma sociedade interconectada, bem como o “ensinar a aprender” por meio das fontes de ensinamentos (formais e informais) disponíveis ao indivíduo; (ii) *aprender a fazer*, destinado a mudar o aprendizado inerte para um ativo e “aprender fazendo”, que abrange redescobrir um conhecimento por meio da prática, preparando os

alunos a se tornarem mais adaptáveis; (iii) *aprender a viver junto*, sendo a ressignificação de um relacionamento e elevação da coesão social; e (iv) *aprender a ser*, para que o indivíduo seja capaz de desenvolver sua cidadania e suas vontades (WERTHEIN e CUNHA, 2011, p. 23). Fomentando e incorporando esses objetivos educacionais, é possível habilitar indivíduos a se atualizarem, aprofundarem-se, enriquecerem seus conhecimentos anteriores e se adaptarem a uma realidade em constante transformação (DELORS, 1998, p. 89; SCHLOCHAUER, 2012, p. 23).

No que tange ao universo jurídico, nota-se que, diante da imprevisibilidade de como será o futuro dos serviços prestados por operadores do Direito, Feferbaum e Klafke (2020, p. 11) consideram que o mundo “complexo, volátil e mutável” demanda uma constante observação e adaptação, de forma orientada para a identificação de problemas e a proposição de soluções. Essas capacidades são desenvolvidas por meio de uma autonomia conferida ao estudante, colocando-o em situações para que ele as desenvolva; gradativamente, ele passa a perceber o valor e desenvolver o *lifelong learning*, ou uma “aprendizagem pela vida toda” (FEFERBAUM e KLAFFE, 2020, p. 11).

Desse modo, nota-se que o *lifelong learning* é um modo de lecionar compatível com a necessidade de introdução de competências socioemocionais na formação jurídica. Isso ocorre porque o profissional que possui uma conduta de aprendizado se incentiva a buscar conhecimento pelo restante da vida<sup>44</sup> (BOAL e STALLIVIERI, 2015, p. 4). Dessa forma, o *lifelong learning* fomenta uma postura ativa de reformulação de conhecimentos e habilidades, sendo imprescindível para aprender competências que não foram ministradas durante o ensino superior e que

<sup>44</sup> Por meio de plataformas de ensino *on-line* ou a distância, como o *Coursera*, ou EdX (BOAL e STALLIVIERI, 2015, p. 4), ou por meios “informais” de ensino, como livros e palestras, pode aprender sobre técnicas de negociação (aprender a conhecer), aplicáveis em sua vida pessoal e profissional (aprender a fazer), o que ainda facilitaria sua relação com outras pessoas (aprender a viver junto) e o ajudaria a alcançar seus objetivos (aprender a ser).

são essenciais para a solução dos problemas complexos e inéditos que serão cada vez mais demandados aos juristas (NIEDWIECKI, 2012, p. 154).

Por fim, uma vez que as *novas subjetividades* são mais desenvolvidas do que ensinadas, observa-se que um discente consciente e apto a aprender pela vida inteira poderá enxergar todas as suas experiências sociais, culturais e acadêmicas como uma oportunidade de reformular e aprofundar suas *soft skills* (ALLGIRE, 2002, p. 37; SCHLOCHAUER, 2012, p. 24).

### 3.1.3 | Ensino jurídico participativo

O ensino jurídico participativo consiste em um processo de aprendizagem cujo foco é a subjetividade do aluno e os conhecimentos que ele já domina, mesmo que superficiais (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 29). Por meio da utilização desses aspectos individuais dos discentes, o professor, de forma horizontal (professor com estudantes) e multidirecional (estudantes entre si, estudantes com a comunidade, entre outros), é capaz de criar oportunidades de aprendizagem, ou seja, estimular que os estudantes realizem suas próprias interpretações e sejam protagonistas da reformulação e do aprofundamento dos seus conhecimentos prévios.

De acordo com Feferbaum e Klafke (2020, p. 34), para criar essas oportunidades de construção do conhecimento pode-se, entre outras maneiras, trabalhar exemplos que conectam a realidade do discente à matéria a ser ministrada (*e.g.*, ensinar os institutos do Direito concorrencial por meio de um caso recente de fusão de empresas do mesmo setor). Dessa forma, o estudante irá se sensibilizar com o curso, atribuindo-lhe um significado e, assim, possivelmente, será estimulado a se aprofundar nessa disciplina e até mesmo a estudar outros assuntos que se relacionem ao tema jurídico, visto que a interdisciplinaridade pode ser um pressuposto para um domínio do conteúdo.

Sendo assim, é evidente que o ensino jurídico participativo difere do método tradicional de formação de juristas, normalmente permeado por uma relação vertical e unidirecional entre professores e alunos, atuando o docente como núcleo irradiador do conteúdo e os alunos como observadores passivos (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 35-36; GHIRARDI, 2012, p. 42-43). Além disso, no ensino jurídico convencional, a prévia bagagem cultural

dos alunos é ignorada e há pouca ligação entre os conteúdos ministrados e a realidade social em que os discentes estão inseridos (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 38 e 40).

Nesse contexto de comparação entre o método de ensino participativo e o tradicional, consideramos que o primeiro é mais compatível com o propósito de preparar os docentes para o mercado de trabalho do futuro (SCHLOUCHAUER, 2012, p. 20). Métodos que façam o aluno reconhecer que ele pode ser protagonista do seu conhecimento são capazes de estimulá-lo a desenvolver uma postura de aprendizado autônomo e torná-lo mais flexível a aprender novas competências que irão surgir ao longo dos anos da profissão (NIEDWIECKI, 2012, p. 153). Ademais, a configuração horizontal e multidirecional, ao estimular que os alunos sejam ativos no processo de conhecimento (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 40), permite que discentes arrisquem suas opiniões (e eventualmente errem), que reformulem suas perspectivas e, assim, desenvolvam tolerância ao erro, habilidades de trabalho em grupo (GHIRARDI, 2012, p. 69-71) e outras novas subjetividades que o mercado jurídico do futuro há de demandar.

#### 3.1.4 | Uma melhor exploração do potencial educativo da avaliação

A avaliação certificatória, comumente utilizada nos cursos de Direito, consiste em atestar, por meio da averiguação de desempenho, quais discentes atenderam aos requisitos da disciplina e estão aptos a prosseguir no curso (GHIRARDI, 2012, p. 67). Entre as suas características, destaca-se a consideração de que o processo de aprendizagem é o acúmulo de conhecimentos e a existência de provas com baixa periodicidade, uma ou duas vezes durante o curso (GHIRARDI, 2012, p. 67). Desse modo, tal forma de analisar a proficiência dos estudantes normalmente não leva em consideração o desenvolvimento do aprendizado ao longo da disciplina (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 147), isto é, de que forma ele foi feito e quais estratégias os alunos utilizaram para esse fim. Além disso, esse método de avaliação não mensura as habilidades interpessoais consideradas

fundamentais para o desempenho profissional,<sup>45</sup> como perseverança, atenção aos detalhes, entre outras (KEATING, 1998, p. 172).

Sendo uma das funções mais basilares das instituições de ensino indicar para a sociedade quais alunos são capazes de exercer a profissão adequadamente, observa-se que essa dimensão certificatória é demasiadamente relevante (GHIRARDI, 2012, p. 68). Todavia, ao analisar o rendimento dos estudantes em poucas ou em uma única avaliação, tal método representa um sucateamento da potencialidade educativa da avaliação (GHIRARDI, 2012, p. 69).

Como forma de ampliar o efeito transformativo da avaliação, pode-se substituir a avaliação certificatória pela formativa. Enquanto na primeira o objetivo é avaliar *sobre* o aluno (as notas certificam que a proficiência do aluno é suficiente para determinada atividade), a segunda tem como escopo avaliar *para* o aluno, isto é, viabilizar que ele tenha a oportunidade de reconhecer como está ocorrendo o desenvolvimento do seu aprendizado (GHIRARDI, 2012, p. 69-70).

De forma semelhante à certificatória, a avaliação formativa pode também ser expressa por uma nota (GHIRARDI, 2012, p. 69). Contudo, além dessa mensuração objetiva, o método formativo concede inúmeros testes antes da avaliação final, estabelece retornos avaliativos às atividades intermediárias e, assim, viabiliza que os estudantes analisem seu processo de aprendizado para, eventualmente, mudarem suas estratégias.

Entre as formas de efetuar a avaliação formativa nos cursos de Direito, pode-se apontar a realização de inúmeras avaliações intermediárias ao longo do curso, as quais deverão ser acompanhadas de *feedbacks* (retorno do desempenho dos alunos e orientações para que eles aperfeiçoem sua atuação ou reflexão futura) imediatos e frequentes. Em outras palavras, consiste em comentários concretos, específicos, não rotulares e dotados de

<sup>45</sup> Daniel Keating (1998, p. 172) considerou que o *Law School Admission Test* (LSAT), um conceituado exame certificatório utilizado para avaliar o desempenho dos estudantes de Direito das universidades norte-americanas, não avalia competências extremamente importantes para a prática da profissão.

diagnósticos que estimulem a autorreflexão do estudante acerca da postura adotada (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 150). As finalidades desses retornos avaliativos recorrentes e personalizados englobam, entre outras, o aprimoramento dos pontos relevantes, a reformulação do que deu errado e o treinamento dos alunos para receberem comentários acerca dos seus trabalhos (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 148 e 151). Além desses fatores, é possível apontar que o *feedback* pode motivá-los na disciplina e, também, contribuir para que eles ampliem sua habilidade de lidar com o erro e de se autoavaliar (FEFERBAUM e KLAFKE, 2020, p. 147-149).

Para realizar essa associação entre avaliação formativa e *feedback*, é possível, entre outras maneiras, aplicar exercícios diante de situações-problema semanalmente, cujas elaborações das respostas e resoluções finais poderiam receber comentários do professor ou de assistentes. Eventualmente, pode-se exigir que sejam feitos breves seminários em vez de respostas escritas acerca das atividades intermediárias. Ao final ou durante as apresentações, o docente pode realizar comentários acerca das explicações dos alunos.

Nesse cenário, depois de analisar as configurações das avaliações certificatórias e formativas, acreditamos que a formativa, acompanhada de *feedback*, tem maior potencial em contribuir para o desenvolvimento de *novas subjetividades*, além de *novos conhecimentos* e *novas habilidades* (ALLGIRE, 2002, p. 37). Os retornos avaliativos recorrentes e as oportunidades de os alunos reformularem seus planos de estudo e suas convicções, além de motivá-los (o que facilita a fixação do conhecimento), estimulam-nos a desenvolver *soft skills* como resiliência, autorreflexão, tolerância ao erro, audácia e outras competências socioemocionais.

## CONCLUSÃO

Por meio de análises do que será demandado de um profissional jurídico “do futuro”, o presente capítulo demonstrou que não apenas *novos conhecimentos* e *novas habilidades* serão necessários para a profissão, mas também devem ser priorizadas aptidões relacionais e comportamentais (aqui chamadas de *novas subjetividades*). Conclui-se que competências socioemocionais são

ainda mais imprescindíveis para o exercício de uma profissão que sofre crescentes transformações relacionadas ao dinamismo da inovação e das novas tecnologias – e como é fundamental sua inclusão no ensino do Direito.

Sendo assim, consideramos que os mais precípuos ensinamentos deste capítulo são: (i) se os requisitos para um sucesso profissional no ramo jurídico estão mudando devido à maior multidisciplinariedade e interferência da tecnologia na profissão, é fundamental pensar a formação jurídica de acordo com essas mudanças; (ii) no processo de ensino, é inescusável a inclusão de *novos conhecimentos, novas habilidades e novas subjetividades*, essenciais para a profissão; e (iii) as *novas subjetividades* serão um desafio maior tanto para as instituições quanto para os profissionais, demandando mudanças mais profundas nos programas de ensino do que as reformas consideradas eficazes para o ensino de novos conhecimentos e novas habilidades.

Como agenda futura de pesquisas, consideramos importante a produção de estudos que analisem a relevância de competências socioemocionais para profissionais jurídicos e forneçam novas estratégias para a incorporação de novas subjetividades ao ensino do Direito.

## REFERÊNCIAS

ALLGIRE, Alice M. Noble. *Desegregating the Law School Curriculum: How to Integrate More of the Skills and Values Identified by the MacCrate Report into a Doctrinal Course*. Las Vegas: UNLV Law School, 2002.

BASTOS, Aurélio Wander. *O ensino jurídico no Brasil*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 1998.

BOAL, Helena Maria Chaves; STALLIVIERI, Luciane. *Os MOOCs e o processo de internacionalização das instituições de Ensino Superior*. Santa Catarina: UFSC, 2015.

BREHM, Katie *et al.* *O futuro da IA no sistema judiciário brasileiro*. ITS Rio. 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3kKcSca>. Acesso em: 21 jul. 2020.

CADWALLADR, Carole; CONFESSORE, Nicholas; ROSENBERG, Matthew. How Trump Consultants Exploited the Facebook Data of Millions. *The New York Times*. Nova York, 2018. Disponível em: <https://nyti.ms/2DVCsub>. Acesso em: 20 jul. 2020.

CAIN, Paul J. A first step toward introducing emotional intelligence into the law school curriculum: the “emotional intelligence and the clinic student” class. *Legal Education Review*, v. 14, n. 1, p. 1-17, 2003.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO – FGV DIREITO SP (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa qualitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018a.

CENTRO DE ENSINO E PESQUISA EM INOVAÇÃO – FGV DIREITO SP (CEPI). *O futuro das profissões jurídicas: você está preparad@?* Sumário executivo da pesquisa quantitativa “Tecnologia, profissões e ensino jurídico”. São Paulo: FGV DIREITO SP, 2018b.

CLAY, Thomaz S.; SEEGER, Eric A. 2018 *Law firms in transition: an Altman Weil flash survey*. Willow Grove: Altman Weil, 2018.

COLONNA, Kyle. Autonomous Cars and Tort Liability. *Journal of Law, Technology and the Internet*, v. 4, n. 1, p. 81-130, 2012.

COSTA, Crislaine. Uber completa 5 anos de Brasil com 2,6 bilhões de viagens realizadas. *Uber*, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://ubr.to/2FtcnDe>. Acesso em: 28 jul. 2020.

DAICOFF, Susan Swaim. Expanding the lawyer’s toolkit of skills and competencies: synthesizing leadership, professionalism, emotional intelligence, conflict resolution and comprehensive law. *Santa Clara Law Review*, Santa Clara, v. 52, n. 3, p. 795-874, 2012.

DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. São Paulo/Brasília: Cortez/UNESCO, 1998.

DeSTEFANO, Michele. *Legal Upheaval: a guide to creativity, collaboration, and innovation in law*. Chicago: American Bar Association, 2018.

DOUGLAS, Susan. Incorporating emotional intelligence in legal education: a theoretical perspective. *E-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching*, v. 9, n. 2, p. 56-71, 2015.

FEFERBAUM, Marina; KLAFKE, Forma Guilherme. *Metodologias ativas em direito*. São Paulo: Grupo GEN, 2020.

FONSECA, Victor Cabral. *Desenvolvimento Tecnológico e ensino jurídico: novos paradigmas e desafios para a formação do profissional do Direito*. 2019. 145 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – FGV DIREITO SP, Fundação Getulio Vargas, São Paulo, 2019.

GARTH, Bryan G. As profissões jurídicas no século XXI: globalização, a reforma da educação jurídica, desigualdade e império. In: FORTES, Pedro Rubim Borges (org.). *A formação da advocacia contemporânea*. Rio de Janeiro: FGV, 2014.

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

GOODENOUGH, Oliver. Developing an E-Curriculum: reflections on the future of legal education and on the importance of digital expertise. *Chicago-Kent Law Review*, Chicago, v. 88, n. 3, p. 845-878, 2013.

GUERRA-BÁEZ, Sandra Patricia. A panoramic review of soft skills training in university students. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 23, p. 1-10, 2019.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

IGNACIO, Cristiana Damiani; BARBOSA, Marco Antonio. Estágio supervisionado na graduação em direito: a teoria mascarada. *Revista Eletrônica de Direito e Sociedade*, Canoas, v. 4, n. 2, p. 105-127, 2016.

JENKINS, Johnathan. What can information technology do for law? *Harvard Journal of Law & Technology*, v. 21, n. 2, p. 589-607, 2008.

KEATING, Daniel L. *Ten myths about law school grading*. Washington: Washington University School of Law, 1998.

LEGG, Michael. *New skills for new lawyers: responding to technology and practice developments*. The future of Australian legal education. Sydney: Thomson Reuters, 2018.

MANYIKA, James *et al.* *Jobs lost, jobs gained: workforce transitions in a time of automation*. New York City: McKinsey Global Institute, 2017.

MLODINOW, Leonard. *Elástico: como o pensamento flexível pode mudar nossas vidas*. Tradução de Claudio Carina. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

MOORE, Gordon E. Cramming More Components onto Integrated Circuits. *Electronics Magazine*, v. 38, n. 8, p. 114-117, 1965.

NIEDWIECKI, Anthony. *Teaching for lifelong learning: improving the metacognitive skills of law students through more effective formative assessment techniques*. Illinois: John Marshall Law School, 2012.

SCHLOCHAUER, Conrado. *Um estudo exploratório sobre a autodireção da aprendizagem em ambientes informais*. 2012. 201 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SHAVERS, Anna Williams. The impact of technology on legal education. *Journal of Legal Education*, v. 51, n. 3, p. 407-412, 2001.

SOLAIMAN, Sheikh M. Legal personality of robots corporations, idols and chimpanzees: a quest for legitimacy. *Artificial Intelligence in Law*, [s.1.], v. 25, n. 2, p. 155-179, jun. 2017.

SPARROW, Sophie M. Teaching and Assessing Soft Skills. *Journal of Legal Education*, v. 67, n. 2, p. 553-574, 2018.

SUSSKIND, Richard. *Tomorrow's lawyers: an introduction to your future*. Oxford: Oxford University Press, 2013.

SUSSKIND, Richard. *The future of law: facing the challenges of information technology*. New York: Oxford University Press, 1996.

TUROLLO JR., Reynaldo. Supremo derruba leis municipais e libera aplicativos de transporte. *Folha de S.Paulo*, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2E6xsml>. Acesso em: 29 jul. 2020.

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Fundamentos da nova educação – Cadernos UNESCO da série educação*. Brasília: UNESCO, 2011.

ZAMUR FILHO, Jamil. *Processo judicial eletrônico: alcance e efetividade sob a égide da Lei nº 11.419, de 19.12.2006*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ZIMMERMAN, Emily. *Do Grades Matter?* Pennsylvania: Drexel University Thomas R. Kline School of Law, 2012.



Esta obra reúne reflexões sobre os desafios que os avanços tecnológicos têm imposto às profissões jurídicas e, consequentemente, à formação dos profissionais do Direito, a partir dos relatórios da pesquisa *Tecnologia, profissões e ensino jurídico*, realizada pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (FGV DIREITO SP). São apresentadas propostas e exemplos de adaptações no currículo e nas metodologias, de modo a responder à demanda por novos conhecimentos, competências e habilidades, convidando o leitor a repensar o futuro do ensino jurídico.

