

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO
METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ – UEA**

Franklin Carioca Cruz
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

FRANKLIN CARIOCA CRUZ

**INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO
METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ – UEA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientador: Alan Ferreira de Freitas

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Cruz, Franklin Carioca, 1979-
C957i Inovação no ensino jurídico: o design thinking como
2024 metodologia ativa de ensino do Direito na Universidade do
Estado do Amazonas – UEA / Franklin Carioca Cruz. – Viçosa,
MG, 2024.

1 dissertação eletrônica (119 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Alan Ferreira de Freitas.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração e Contabilidade, 2024.

Inclui bibliografia.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.633>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Direito - Estudo e ensino - Inovações tecnológicas.
2. Ensino criativo. 3. Pensamento criativo. 4. Tecnologia
educacional. I. Freitas, Alan Ferreira de, 1986-. II. Universidade
Federal de Viçosa. Departamento de Administração e
Contabilidade. Programa de Pós-Graduação em Administração.
III. Título.

CDDir 340.07

FRANKLIN CARIOCA CRUZ

**INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO
METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO
ESTADO DO AMAPÁ – UEA**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 13 de setembro de 2024.

Assentimento:

Franklin Carioca Cruz
Autor

Alan Ferreira de Freitas
Orientador

Essa dissertação foi assinada digitalmente pelo autor em 11/11/2024 às 19:11:49 e pelo orientador em 11/11/2024 às 21:02:25. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **BKKW.XJIT.5Y27** e clique no botão 'Validar documento'.

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que vieram antes de mim, em especial a minha mãe e ao meu pai (*in memoriam*) por sempre acreditarem que a educação seria o nosso vetor de prosperidade.

AGRADECIMENTOS

À minha companheira amada, Fabiana Silva Azevedo Carioca, que tem uma história de vida desafiadora e ao mesmo tempo invejável. Sem a sua compreensão e apoio eu não teria conseguido chegar até aqui.

À minha mãe Santina Carioca Cruz, por ter dedicado sua vida para investir na educação dos filhos. Eu a amo muito e obrigado por sempre estar presente em suas orações.

Ao meu pai (in memoriam) por ter acreditado que a educação nos tornaria pessoas melhores e capazes de mudar o curso de nossas vidas.

Aos meus irmãos, por serem meus maiores exemplos de superação e correção em todos os momentos.

À Universidade do Estado do Amazonas – UEA, por ter me dado a oportunidade de ingressar em um Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu enquanto servidor. Também agradeço a todos os meus colegas de trabalho.

À UFV, por ter abraçado o projeto Minter para qualificar e potencializar pesquisa científica no estado do Amazonas.

Ao meu orientador Alan Ferreira de Freitas, por sua condução, confiança e autonomia para a produção deste trabalho.

Aos meus colegas e amigos da turma do Mestrado. Foi um imenso prazer embarcar nessa viagem transformado na companhia de todos vocês.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

RESUMO

CRUZ, Franklin Carioca, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, setembro de 2024.
INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA. Orientador: Alan Ferreira de Freitas.

O Design Thinking (DT) é uma ferramenta que apresenta potencial de aplicabilidade e pode servir como metodologia pedagógica inovadora no ensino do Direito. Essa dissertação (a) analisou como o DT vem sendo aplicado na educação como metodologia ativa de ensino e identificou casos de aplicação no ensino jurídico; (b) percebeu o perfil metodológico dos docentes de Direito, e; (c) Propôs um modelo conceitual e aplicou na Escola de Direito da UEA para perceber a sua eficácia. O modelo conceitual proposto toma como base os fundamentos do DT e nos modelos de aquisição de conhecimento. Na prática, o modelo se propõe a contribuir com a descoberta da melhor solução para um caso jurídico de forma empática, colaborativa e experimental e que esta possa se materializar com um documento a ser demandado em qualquer órgão do judiciário ou estruturar uma estratégia de defesa, ou acusação no tribunal de júri simulado. O modelo prático foi aplicado a três turmas dos 7º e 9º períodos. O resultado evidencia a avaliação positiva em relação à retenção do foco de atenção durante a aplicação da atividade. Além disso, na opinião dos participantes o modelo metodológico tem grande potencial e aderência para ser aplicado em outras disciplinas do Direito, inclusive como uma forma de avaliação e, foi considerado uma inovação pedagógica e sua aplicação no ensino de graduação em Direito foi eficaz e contribuiu de forma efetiva com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: design thinking no direito; inovação no ensino do direito; metodologia de ensino; metodologias ativas; design thinking

ABSTRACT

CRUZ, Franklin Carioca, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, September, 2024.
Inovation in legal education: Design Thinking as an active methodology for teaching Law at the Universidade do Estado do Amazonas – UEA. Adviser: Alan Ferreira de Freitas.

Design Thinking (DT) is a tool that has potential applicability and can serve as an innovative pedagogical methodology in law teaching. This dissertation (a) analyzed how DT has been applied in education as an active teaching methodology and identified cases of application in legal education; (b) identified the methodological profile of law lecturers, and; (c) proposed a conceptual model and applied it at the UEA Law School to assess its effectiveness. The conceptual model proposed is based on the foundations of DT and knowledge acquisition models. In practice, the model aims to help discover the best solution to a legal case in an empathetic, collaborative and experimental way, which can materialize in a document to be filed with any judicial body or structure a defense or prosecution strategy in a simulated jury trial. The practical model was applied to three classes from the 7th and 9th terms. The results show a positive evaluation in relation to the retention of focus during the application of the activity. In addition, in the opinion of the participants, the methodological model has great potential and adherence to be applied in other law subjects, including as a form of assessment, and was considered a pedagogical innovation and its application in undergraduate law teaching was effective and contributed effectively to the teaching-learning process.

Keywords: design thinking in law; innovation in law teaching; teaching methodology; active methodologies; design thinking

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Teorias de aprendizagem ou aquisição de conhecimentos	21
Figura 2- Pirâmide de aprendizagem de Dale (1969)	25
Figura 3- DNA teórico da pesquisa.....	30
Figura 4- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb	31
Figura 5- Processo Típico de Design Thinking da Stanford d.school.....	35
Figura 6- Processo duplo diamante do UK Design Council	36
Figura 7- Design Thinking na Construção do Conhecimento	38
Figura 8- Fundamento do ato de <i>divergir</i>	81
Figura 9- Fundamento do ato de <i>convergir</i>	82
Figura 10 - Fluxo de atividades em forma de diamante duplo e sua relação entre os atos de divergir e convergir	82
Figura 11 - Processo de inovação como modelo de aprendizagem.....	89
Figura 12 - Modelo conceitual “ <i>Design Thinking for Law Learning – DTLawL</i> ”	90
Figura 13 - Modelo prático “ <i>Design Thinking for Law Learning</i> ”	93
Figura 14 - Modelo de Prototipação para Peça Jurídica (petição)	93
Figura 15 - Modelo de Prototipação para Mapeamento de estratégia de defesa ou acusação no tribunal de júri simulado	94
Figura 16 - Gráfico vivência e cooperação com outros participantes (alunos).....	99
Figura 17 - Gráfico retenção do foco (atenção) dos aprendizes.....	100
Figura 18 - Gráfico de avaliação do aprendizado	101
Figura 19 – Aplicação do modelo em sala de aula.....	103

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Métodos de ensino	23
Quadro 2 - Etapas do Design Thinking	36
Quadro 3 - Preceitos de Educadores relacionados com o DT	40
Quadro 4 - Critérios para o desenvolvimento de atividades centrada nos alunos	53
Quadro 5 - Siglas para identificação participantes	57
Quadro 6 - Informações da amostra	59
Quadro 7 - Orientação para a inovação no PPC de Direito da UEA	61
Quadro 8 - Tema principal e temas subordinados	63
Quadro 9 - Detalhamento das atividades básicas do Design Thinking	80
Quadro 10 - Siglas para identificação participantes professores.....	85
Quadro 11 - Detalhamento do modelo conceitual “ <i>Design Thinking for Law Learning</i> ”	91
Quadro 12 - Planejamento das atividades para aplicação do modelo	95
Quadro 13 - Informações da amostra	96
Quadro 14 - Tema principal e temas subordinados	97

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABP	Aprendizagem baseada em problemas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
ED	Escola de Direito
DT	<i>Design Thinking</i>
DTLawL	<i>Design Thinking for Law Learning</i>
ENADE	Exame Nacional de Desempenho
LAWin	Núcleo de Direito, Tecnologia e Inovação
MEC	Ministério da Educação
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
ONU	Organização das Nações Unidas
OSPPA	Observatório de Políticas Públicas
PBL	<i>Problem Basic Learning</i>
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
SWOT	<i>Strenghts, Weaknesses, Opportunities, Threats</i>
TA	Transtorno de Aprendizagem
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
QUT	Universidade de Tecnologia de Queensland
UEA	Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
ARTIGO I – O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO	17
RESUMO	17
1. INTRODUÇÃO	17
2. REVISÃO DA LITERATURA	20
3. METODOLOGIA	43
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44
ARTIGO II – A ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ – UEA: APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CONHECIMENTO DO DESIGN THINKING	49
RESUMO	49
1. INTRODUÇÃO	49
2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	51
2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO	51
2.2 METODOLOGIA ATIVAS E DESIGN THINKING NO ENSINO SUPERIOR	52
2.3 ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL <i>VERSUS</i> METODOLOGIAS ATIVAS	55
3. METODOLOGIA	56
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	58
4.1 O CURSO DE DIREITO NA UEA	58
4.2 A INOVAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE DIREITO DA UEA	60
4.3 OS DESAFIOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UEA	62
4.3.1 DISPERSÃO E FALTA DE ATENÇÃO DOS ALUNOS	63
4.3.2 AULAS TRADICIONAIS X METODOLOGIAS ATIVAS X AVALIAÇÃO	64
4.3.3 APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES	66
4.3.4 O CONHECIMENTO SOBRE A METODOLOGIA DESIGN THINKING	67
5. CONCLUSÃO	67
6. REFERÊNCIAS	69
ARTIGO III – UM NOVO MODELO DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO: APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAPÁ	72
RESUMO	72
1. INTRODUÇÃO	72

2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	76
2.1 TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	76
2.2 FUNDAMENTOS DO DESIGN THINKING	78
2.3 O DESIGN THINKING, NA PRÁTICA.....	79
3. METODOLOGIA	82
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	83
3.2 ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO	83
3.3 SOBRE A AMOSTRA	84
3.4 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS	86
3.5 ANÁLISE DO DADOS	87
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	88
4.1 MODELO PROPOSTO.....	88
4.2 AS NOVAS GERAÇÕES FRENTE ÀS AULAS TRADICIONAIS	97
4.3 OS PILARES DO DT CONTEMPLADOS NO MODELO PROPOSTO	98
4.4 ESTÍMULO AO FOCO DE ATENÇÃO E O CONHECIMENTO ADQUIRIDO 100	
4.5 O POTENCIAL DO MODELO PARA SER APLICADO EM OUTRAS DISCIPLINAS	102
4.6 A INOVAÇÃO E A EFICÁCIA DA METODOLOGIA	103
5. CONCLUSÃO	105
6. REFERÊNCIAS	106
CONCLUSÃO GERAL	109
CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO	111
LIMITAÇÕES DO ESTUDOS	111
SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS.....	111
REFERÊNCIAS GERAIS.....	113
APÊNDICE I – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP.....	114
APÊNDICE II - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES (ARTIGO II). 117	
APÊNDICE III - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES (ARTIGO III)	118
APÊNDICE IV - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DISCENTES (ARTIGO III)	119

INTRODUÇÃO

O mundo que conhecemos hoje vive uma revolução tecnológica que tem impactado diretamente instituições, empresas e a vida das pessoas de diferentes formas em diversos contextos. Esse impacto reflete na forma de execução de tarefas, na organização e no fluxo do trabalho, na facilidade que agora as pessoas têm em se comunicar, em novas formas de entretenimento, novos ambientes de mercado, no surgimento de novas profissões, nos novos comportamentos das pessoas, e também em novos problemas que surgiram. A mudança nesses eixos trouxe desafios para essas novas interações os quais ainda se encontram em um cenário obscuro e, por vezes, desastroso. Neste contexto é evidente que já não há mais nexos de eficiência se utilizar das velhas soluções para os novos problemas. Diante disso nunca foi tão explícita a percepção da relevância da inovação e das iniciativas para se propor novas experiências para essas interações impostas a partir dessa revolução.

A transformação é notória em muitos campos e na educação não poderia ser diferente. Um aspecto a ser considerado é a explosão de informação criado e disponibilizado na internet. Todas essas novidades vêm transformando como as pessoas acessam esse vasto universo de informações e aprendem. As tecnologias digitais assumiram o protagonismo dessa transformação e isso tem feito com que novas estratégias didático-pedagógicas sejam incorporadas e os métodos de ensino sejam revistos.

No meio acadêmico, é natural que os aprendizes esperem adquirir valor por meio do conhecimento disponibilizado nas aulas e o professor precisa garantir que ele possa facilitar, em vez de assumir a velha postura de só ensinar. Diante dos desafios dos dias atuais, a educação pleiteia a influência epistemológica da aprendizagem, em que o cerne está em proporcionar o ambiente sala de aula em um lugar propício para os alunos poderem construir conhecimento a partir de suas próprias experiências.

Essa linha de pensamento encontra refúgio teórico no construtivismo que tem fundamentos nos estudos de Bruner (1961) e Vygotsky (1962). Essa teoria encara a aprendizagem como um processo ativo e construtivo (Bada & Olusegun, 2015). O construtivismo é caracterizado pela ideia de que o conhecimento não pode, em nenhum momento, assumir a posição de concluída, pois jamais estará pronto e terminado. A base dessa corrente teórica sustenta a interação simbólica do indivíduo com o mundo das relações sociais (Becker, 1993). O processo de aprendizagem se apresenta como um ciclo contínuo de experiência, reflexão, conceituação e experimentação e apregoa a importância da experiência

real e da postura ativa dos aprendizes. No ensino superior, especialmente, as salas de aula devem superar a proposição dos conteúdos em uma abordagem mais diretiva e preocupar-se com uma proposta metodológica que contemple a formação plena do ser humano.

Dentro da linha construtivista, surge a Teoria da Aprendizagem Experiencial ou Vivencial, introduzida por Kolb (1971). Essa teoria encontrou inspiração nos estudos anteriores de Kurt Lewin, Jean Piaget e John Dewey e como tem laços de descendência humanista, busca promover uma visão holística da aprendizagem, e é orientada principalmente para os indivíduos em fase adulta. A partir disso, Kolb (1984) propõe o *Ciclo de Aprendizagem Experiencial ou Vivencial*, um modelo que representa como as pessoas aprendem e defende a importância da experiência no processo de aprendizagem. Este ciclo tem como base quatro estágios que somados aos estudos de Bechman & Barry (2007), deram sustentação teórica para o modelo proposto por essa pesquisa.

A partir disso, as metodologias ativas surgem com grande força e nas últimas décadas têm se tornado uma realidade em qualquer curso e um importante elemento da prática pedagógica, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas (Schauren Júnior & Horn, 2021).

A Resolução n.º 9/2004/CNE/MEC, bem como a Declaração Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas – ONU já estabelece a orientação para utilização de novas metodologias como práticas pedagógicas, métodos e técnicas de ensino.

Em se tratando de ensino no Direito, alguns autores já abordaram a aplicação de metodologias ativas como prática pedagógica, como no caso de Berbel (2011), quando afirma que “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Porém, Araújo & Oliveira (2015) alertam para o risco da resistência, por parte do docente e do discente, a este panorama de mudança, uma vez que neste cenário ocorre uma importante alteração no papel de professor e de aluno, transformando-os em facilitador e estudante; portanto, deslocando os eixos do processo educacional do ensino para a aprendizagem e do professor para o aluno.

A aplicação de metodologias ativas no ensino jurídico pode ocorrer por meio de diversas estratégias, como estudos de caso, simulações de audiências, debates, aprendizagem baseada em problemas (ABP), sala de aula invertida e projetos em grupo, por exemplo. Em contraste com o modelo tradicional de ensino, muito presente nas aulas de Direito, essas atividades permitem que os alunos não apenas absorvam o conteúdo teórico, mas também apliquem em situações práticas, desenvolvendo habilidades que hoje são essenciais para a

profissão. Neste sentido, a adoção dessas metodologias no ensino jurídico não apenas enriquece a experiência, mas também para a formação de profissionais mais críticos e reflexivos.

Por outro lado, as pesquisas que exploram e examinam especificamente o caráter pedagógico do DT em contextos de ensino superior são bastantes tímidas e limitadas. Os estudos sobre a aplicação do DT em turmas de ensinos fundamental e médio são abundantes, e vale salientar que já existem pesquisas que examinam a relação entre o ensino do DT e o déficit de aprendizagem no ensino superior (Melles, 2020), assim como pesquisas que definem especificamente a pedagogia do DT. Nesse sentido, acredita-se que a pedagogia DT pode ser usada no ensino e na aprendizagem para ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para responder os desafios deste século (Luka, 2014). E, Teixeira (2020) corrobora quando aponta que o DT é uma ferramenta bastante eficaz para promover a inovação acadêmica, uma vez que sua aplicação gera soluções capazes de elevar a qualidade do ensino e ajudar a instituição a superar problemas. Withel & Haigh (2013) defendem que o DT tem potencial para ser aplicado no ensino superior de diferentes formas e citam como principais abordagens práticas: o *desenvolvimento de currículos específicos*, o *estímulo à criatividade e inovação*, a *abordagem centrada no usuário*, a *colaboração interdisciplinar*, e a *resolução de problemas complexos*.

Poucas são as pesquisas que abordam a aplicação do DT no ensino jurídico. Valadares (2020), relata uma experiência prática de utilização de DT em uma turma específica do décimo período, na disciplina Direito Internacional, do Centro Universitário UMA. Nesta pesquisa, o autor concluiu que o DT é uma ferramenta que “tem aplicabilidade e poderá servir como metodologia pedagógica nos cursos de Direito”. Numa perspectiva mundial, a realidade é diferente no que diz respeito às iniciativas para as pesquisas com esse foco temático. Hews *et al.* (2023), apresentam uma pesquisa com professores de Direito que já fazem uso da metodologia DT, na Faculdade de Direito da Universidade de Tecnologia de Queensland (QUT), na Austrália. Cada professor participante tinha mais de dois anos de experiência em ensino de DT, demonstrando uma certa maturidade do uso de DT no curso de Direito.

É neste contexto ainda pouco explorado que esta pesquisa se propõe a esclarecer: O *Design Thinking* pode ser uma *metodologia ativa* de ensino de graduação em *Direito* e contribuir de forma *eficaz e inovadora* para o processo de *ensino-aprendizagem na UEA*?

Essa pesquisa então, se caracteriza como descritiva de caráter exploratório, com abordagem qualitativa por meio de estudo de caso e pesquisa-ação. As técnicas de coleta aplicadas foram questionário semiestruturado e observação não participante e se divide em três momentos o que resultou em três artigos. Cada um buscou responder os seguintes objetivos

específicos: (a) Analisar como o DT vem sendo aplicado na educação como metodologia ativa de ensino e identificar casos de aplicação no ensino jurídico; (b) Perceber o perfil metodológico dos docentes da UEA e a percepção sobre inovação pedagógica no ensino de graduação em Direito, e; (c) Propor um modelo conceitual e aplicar na Escola de Direito da UEA e perceber a sua eficácia.

O *artigo I* intitulado O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO, se trata de uma revisão bibliográfica que busca fornecer uma visão geral das abordagens tradicionais da educação jurídica, explorar a aplicação da pedagogia do DT na educação jurídica e sua relevância para o futuro do trabalho do operador do Direito.

O *artigo II* intitulado A ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA: APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CONHECIMENTO DO DESIGN THINKING, por meio de aplicação de questionário semiestruturado e análise de conteúdo, busca compreender quais estratégias didáticas os professores de graduação em Direito da UEA estão utilizando, com o foco na aplicação de metodologias ativas e no conhecimento sobre o *Design Thinking* (DT), e ainda, se o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso apresenta algum tipo de orientação ou indicação de metodologias ativas ou outras práticas pedagógicas, conforme as normas vigentes.

O *artigo III* intitulado UM NOVO MODELO DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO: APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS, se propõe a desenvolver um modelo metodológico baseado no *Design Thinking* que possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de forma inovadora e eficaz, tanto do ponto de vista do discente como do docente de Direito da Universidade do Estado do Amazonas. Apresenta, então um *modelo conceitual* que tem como base os fundamentos do DT e os modelos de aquisição de conhecimento, e um modelo prático que se propõe a contribuir com a descoberta da melhor solução para um caso jurídico de forma empática, colaborativa e experimental e que esta possa se materializar com um documento a ser demandado em qualquer órgão do judiciário ou estruturar uma estratégia de defesa, ou acusação no tribunal de júri simulado. O modelo prático foi aplicado a três turmas dos 7º e 9º períodos, momento em foi usado a técnica de coleta de dados *observação não participante* e após a aplicação, os professores e alunos participantes responderam a um questionário semiestruturado.

O tratamento analítico dos dados se deu por meio da interpretação dos dados e envolveu as etapas de preparação dos dados, exploração inicial desses dados, codificação, análise temática, interpretação e apresentação dos resultados

Esse estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Viçosa – CEP/UFV, parecer n.º 6.575.191 expedido em 13 de dezembro de 2023 e corresponde à dissertação apresentada a UFV, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração para obtenção do título *Magister Scientiae*.

ARTIGO I – O POTENCIAL PEDAGÓGICO DO DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA PARA O ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

RESUMO

A revolução tecnológica tem impactado significativamente a vida das pessoas. A tecnologia tem provocado mudanças pessoais e sociais. Desde como as pessoas se relacionam, como executam as suas atividades profissionais, como gastam seu tempo de lazer, mas também a forma como aprendem. Na educação, um aspecto a ser considerado é a explosão de informação criado e disponibilizado na internet. As tecnologias digitais assumiram o protagonismo dessa transformação e isso tem feito com que novas estratégias didático-pedagógicas sejam incorporadas e os métodos de ensino sejam revistos. O processo de aprendizagem, cada vez mais, tem se apresentado como um ciclo contínuo de experiência, reflexão, conceituação e experimentação, enfatizando a importância da experiência real e da postura ativa dos aprendizes. No ensino superior, especialmente, as salas de aula devem superar a proposição dos conteúdos em uma abordagem mais diretiva e preocupar-se com uma proposta metodológica que contemple a formação plena do ser humano. Diante dessa nova realidade, a busca por se proporcionar metodologias de ensino inovadoras e eficazes em todas as suas vertentes – presencial ou à distância – é pujante, e o *Design Thinking* (DT) pode ser uma interessante estratégia para se alcançar a inovação. Este artigo é uma revisão bibliográfica que buscou fornecer uma visão geral das abordagens tradicionais da educação jurídica, explorar a aplicação da pedagogia do DT na educação jurídica e sua relevância para o futuro do trabalho do operador do Direito. E, de forma conclusiva, a hipótese inicial acerca do potencial do DT e sua dimensão pedagógica está confirmada para aplicação no ensino de graduação em Direito de forma eficaz.

Palavras-chave: design thinking – metodologia de ensino – ensino do Direito – design thinking no Direito

1. INTRODUÇÃO

A literatura científica é unânime ao correlacionar a inovação com o progresso econômico e social. Tanto organizações públicas quanto privadas têm se empenhado consideravelmente na busca incessante por inovação. Consequentemente, percebe-se que, na maioria, a inovação está intrinsecamente relacionada ao âmbito tecnológico, à concepção e estruturação de ideias, bem como à subsequente transformação destas em produtos, processos e serviços, com valor agregado (Amaral *et al.*, 2023).

Vivencia-se uma revolução tecnológica, isto é inegável. Essa revolução inseriu a tecnologia de forma onipresente no cotidiano das pessoas, seja em suas residências, nos locais de trabalho, nos meios de transporte, na agricultura, na pecuária, na gestão de empresas privadas e também na administração pública. Inúmeros desses avanços tecnológicos convergiram para soluções de diversos problemas que podem ser acessadas com facilidade na palma de nossas mãos, por meio de dispositivos móveis (*tablets* e telefones). O consumo voraz dessas inovações

tecnológicas trouxe consigo uma reconfiguração das bases sociais, desencadeando novos padrões de comportamento, necessidades emergentes e, por conseguinte, desafios inéditos. A transformação é notória em muitos campos, inclusive na evolução de profissões estabelecidas e no surgimento de novas atividades laborais. Isso faz com que as corporações se veem forçadas a reavaliar suas operações e, naturalmente, o campo da educação também não escapa a esse imperativo de adaptação.

Na educação, um aspecto a ser considerado é a explosão de conteúdo (informação) criado e disponibilizado na internet. Todas essas novidades vêm transformando como as pessoas acessam esse vasto universo de informações e aprendem. As tecnologias digitais assumiram o protagonismo dessa transformação e isso tem feito com que novas estratégias didático-pedagógicas sejam incorporadas e os métodos de ensino sejam revistos.

O processo de aprendizagem cada vez mais, tem se apresentado como um ciclo contínuo de experiência, reflexão, conceituação e experimentação, enfatizando a importância da experiência real e da postura ativa dos aprendizes. No ensino superior, especialmente, as salas de aula devem superar a proposição dos conteúdos em uma abordagem mais diretiva e preocupar-se com uma proposta metodológica que contemple a formação plena do ser humano. Há necessidade de valorizar o saber fazer e o aprender, possível por meio das metodologias ativas. (Darius & Lopes, 2017).

Nesse contexto as metodologias ativas têm se tornado uma realidade em qualquer curso e um importante elemento da prática pedagógica, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, incentivando a participação ativa, a colaboração e a resolução de problemas (Schauren Júnior & Horn, 2021).

Essas abordagens de ensino e aprendizagem tendem a colocar o aluno como protagonista do processo educativo, incentivando-o a buscar conhecimento de forma autônoma e a desenvolver habilidades e competências por meio de atividades práticas e colaborativas. Essas metodologias buscam romper com o modelo tradicional de ensino, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno é um mero receptor passivo. Em vez disso, as metodologias ativas propõem uma participação mais ativa do aluno neste processo de aprender, estimulando-o a construir seu próprio conhecimento e a aplicá-lo em situações reais. (De Melo, 2018).

Aproximando esta discussão ao ensino do Direito, alguns autores já abordaram a aplicação de metodologias ativas como prática pedagógica, como no caso de Berbel (2011), quando afirma que “As metodologias ativas têm o potencial de despertar a curiosidade, à medida que os alunos se inserem na teorização e trazem elementos novos, ainda não

considerados nas aulas ou na própria perspectiva do professor”. Porém, Araújo e Oliveira (2015) alertam para o risco da resistência, por parte do docente e do discente, a este panorama de mudança, uma vez que neste cenário ocorre uma importante alteração no papel de professor e de aluno, transformando-os em facilitador e estudante; portanto, deslocando os eixos do processo educacional do ensino para a aprendizagem e do professor para o aluno.

A resistência de mudança no ensino do Direito pode ser justificada pelo fato de ser uma das mais antigas e conhecidas profissões de ensino superior, e esta é caracterizada por uma pedagogia liberal tradicional e tecnicista, e este tem sido o modelo de ensino predominante, desde a implantação das faculdades de Direito no Brasil, em 1827, até os dias atuais (Francischetto, 2011).

No ensino jurídico tradicional, a metodologia é centrada na exposição verbal do professor, ou seja, este desempenha um papel central na transmissão do conhecimento. Nessa abordagem teórica e doutrinária, com foco na memorização de leis, códigos e jurisprudência, os alunos são incentivados a assimilar noções, conceitos e textos legais. Além disso, esse modelo é marcado pelo uso de aulas-conferência, em que o professor transmite conhecimentos de forma unilateral, com o domínio da linguagem técnico-jurídica e a citação frequente de doutrina e jurisprudência. (Souza, 2016).

Esse modelo de ensino é criticado por parte dos estudiosos do Direito, por sua ênfase no verbalismo e pela falta de participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, o ensino jurídico é regido por uma abordagem mais passiva, centrada no professor e na transmissão de conhecimentos, com pouca ênfase na reflexão crítica e interdisciplinaridade, e isso vêm sendo questionado (Castro; Silva; Freitas; Almeida, 2018).

Para Filatro e Cavalcanti (2023), há um movimento por parte de teóricos e praticantes que têm colocado em dúvida a eficiência das práticas educativas tradicionais. O que, em dado momento histórico, esse questionamento não passava de uma opção por outra corrente pedagógica, hoje ele se configura como uma imposição frente às características das novas gerações, que tendem a lidar com o estudo e as formas de aprender de uma forma peculiar e totalmente diferente das gerações anteriores.

Diante dessa nova realidade, a busca por se proporcionar metodologias de ensino inovadoras e eficazes em todas suas vertentes – presencial ou à distância – é pujante, e o DT pode ser uma interessante estratégia para se alcançar a inovação.

Este artigo é uma revisão bibliográfica que busca investigar e fornecer uma visão geral das abordagens tradicionais da educação jurídica, explorar a aplicação da pedagogia do DT na educação jurídica e sua relevância para o futuro do trabalho do operador do Direito. Para isso,

foi feito um processo de busca que inclui estudos que abordam metodologias ativas de ensino e a abordagem DT no contexto do ensino jurídico, publicados entre 2000 e 2024, em inglês e português. Foram desconsiderados os estudos que não apresentassem dados empíricos ou relatos de aplicação prática das metodologias abordadas. As buscas se concentraram nas bases de dados: *Research Gate*, *Scopus*, *Scielo Brazil* e Google Acadêmico. Essas fontes foram escolhidas por sua abrangência e relevância na área educacional. Foram utilizados os seguintes termos de busca: "*metodologias ativas de ensino*", "*Design Thinking*", "*ensino jurídico*", "*graduação em Direito*", e também foi aplicado a combinação de termos por meio de *operadores booleanos* de modo a refinar os resultados. A triagem inicial envolveu a leitura de títulos e resumos para identificar estudos potencialmente relevantes para este estudo. Estudos considerados relevantes foram lidos na íntegra.

Os resultados são apresentados em seções temáticas, destacando as principais metodologias ativas identificadas, a aplicação do DT no ensino jurídico, e os impactos observados na aprendizagem dos alunos.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Esta seção fornece uma revisão da literatura narrativa abordando as limitações do ensino jurídico tradicional, a definição e evolução do DT, a sua relevância tanto no contexto jurídico como o seu potencial como abordagem didático-pedagógica como metodologia ativa de ensino. Contudo, vale enfatizar também a necessidade de mais pesquisas para explorar a aplicação do DT no contexto específico da educação jurídica.

2.1 AS TEORIAS DE APRENDIZAGEM

As teorias de aprendizagem são investidas científicas a fim de descrever como e quando ocorre o fenômeno da aprendizagem. Diferentes áreas do conhecimento, com a psicologia e a educação, apresentam diversos modelos que buscam pela explicação desse processo nos indivíduos. Se apresentam nesse artigo duas correntes principais, o *empirismo* e o *racionalismo* e algumas teorias derivadas desses grupos.

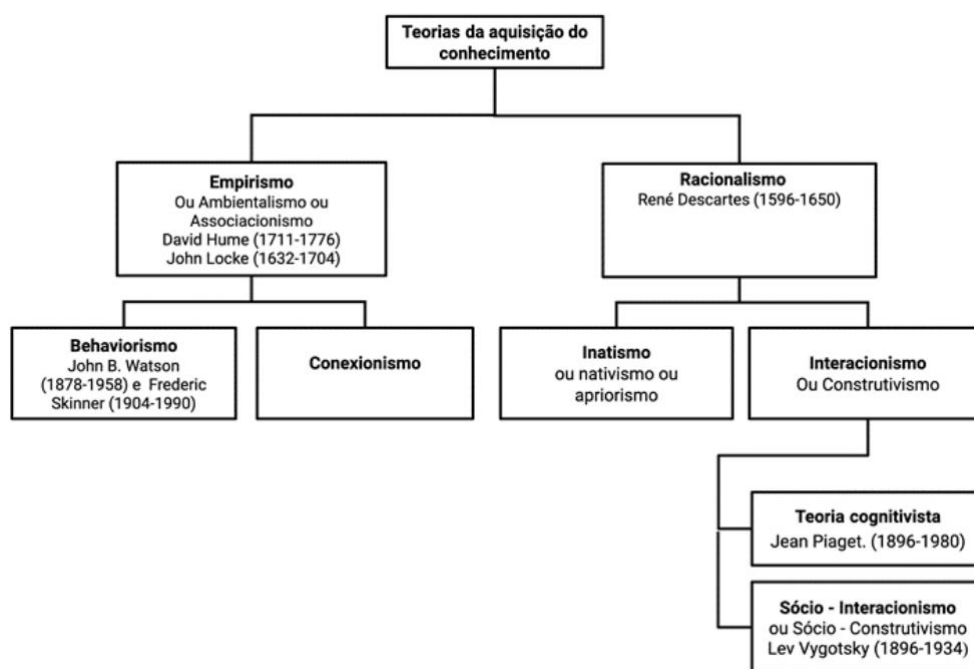
Os principais propositores do *empirismo* foram David Hume (1711-1776) e John Locke (1632-1704). De acordo com essa corrente, as condições do ambiente podem influenciar o desenvolvimento humano, com isso, as condições ambientais são estímulos para obter determinadas respostas. O ambiente exerce uma força transformadora do indivíduo em um

único sentido. Derivam dessa vertente *empirista*, o *behaviorismo* (comportamentalismo) e o *conexionismo*.

O precursor do *racionalismo* foi René Descartes (1596-1650). Essa corrente defende que o conhecimento só pode ser alcançado por meio de exposições lógicas e com possibilidade de serem analisadas pelo indivíduo. Diferente do empirismo, a relação com o ambiente no *racionalismo* é como uma via de mão dupla. Ele defende a ocorrência de um ciclo de transformações sucessivas e mútuas entre o indivíduo e o ambiente (Messender, 2020). Derivam da vertente *racionalista* o *inatismo* (nativismo, apriorismo) e o *construtivismo* (interacionismo).

A Figura 1 demonstra uma síntese de teorias sobre ensino e aprendizagem e como a aplicação prática pode contribuir com a interação entre professor e aluno em sala de aula.

Figura 1- Teorias de aprendizagem ou aquisição de conhecimentos



Fonte: Adaptado de Messeder (2020).

Na vertente do empirismo, o *behaviorismo* se apresenta sob dois sentidos: o *behaviorismo metodológico* e o *radical*. O behaviorismo metodológico – também conhecido como comportamentalismo – foi criado por John B. Watson (1878-1958), defende que o aprendizado do ser humano se dá a partir do ambiente, estando o homem a disposição do meio. Essa teoria embasada em estímulo-resposta aponta que a conduta humana é presumível

(Osterman e Cavalcanti, 2011). Já o behaviorismo radical, criado por Frederic Skinner (1904-1990), defende que a eficiência do ensino depende da boa organização das circunstâncias estimuladoras, de forma que o indivíduo saia do processo de aprendizagem

A teoria *construtivista* da aprendizagem tem raízes nas pesquisas de Bruner (1961) e Vygotsky (1962). Nessa visão teórica, a aprendizagem se apregoa como um processo ativo e construtivo (Bada & Olusegun, 2015). O construtivismo é caracterizado pela ideia de que o conhecimento não pode, em nenhum momento, apresentar a condição de concluída, pois jamais estará pronto e terminado. A base dessa corrente teórica sustenta a interação simbólica do indivíduo com o mundo das relações sociais (Becker, 1993).

O ensino construtivista tem importante abrangência no desenvolvimento de currículos próprios e na qualificação do ensino em disciplinas diversas. Neste momento e nesta linha julga-se, ainda que de forma dedutiva, que o DT encontra aderência teórica para sustentar sua aplicabilidade como metodologia ativa de ensino.

2.1.1 PRINCÍPIOS DA DIDÁTICA

A didática engloba a área da pedagogia que se dedica ao estudo abrangente da técnica de ensino, contemplando todos os seus aspectos, desde a sua organização até a sua prática efetiva. Nessa área, os professores encontram suporte teórico, técnico e operacional que os auxiliam no seu desenvolvimento profissional. Contudo, é importante ressaltar que a didática não fornece receitas prontas ou fórmulas mágicas sobre como ensinar. Ao invés disso, ela contribui para a organização, seleção e estruturação das aulas, levando em consideração a diversidade presente nas salas de aula. Afinal, modelos pré-estabelecidos não levam em conta a heterogeneidade intrínseca aos ambientes de aprendizado (Teixeira, 2015).

Anastasiou (2001) faz um levantamento histórico dos métodos e metodologias de ensino, e conclui que as escolas jesuítas influenciaram a forma de ensino no Brasil com características que permanecem até hoje. Aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdos, e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico. O autor ainda analisa outros métodos, como o escolástico que tinha por objetivo “a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim”, e o método parisiense que se destaca pela figura do professor como repassador do conteúdo, com aulas expositivas seguida de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e a rigidez desse processo era evidenciado pela forma de avaliação, pela aplicação de castigos, e pelo controle rígido dentro e fora de sala de aula.

O ensino superior brasileiro, durante o Brasil colônia, recebeu influência do modelo francês-napoleônico com foco no ensino profissionalizante e a relação professor x aluno x conhecimento era centralizada no professor como transmissor do conteúdo. Em oposição a isto, o modelo alemão se apresenta com um viés de parceria entre alunos e professores, na realização de pesquisas científicas como forma de construção do conhecimento (Brighenti, Biavatti e Souza, 2015).

O processo de ensino-aprendizagem consiste em um sistema de interações entre professores e alunos, uma vez que envolve os processos comportamentais de "ensinar" e "aprender". É importante ressaltar que a interdependência desses dois conceitos é fundamental para compreender o que ocorre nesse contexto. Compreender e perceber essa interação é essencial para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à aprendizagem, à educação e ao ensino (Kubo e Botomé, 2005).

Se a didática desempenha o papel de organizar o processo de ensino, atuando como uma ponte entre a teoria e a prática, a metodologia de ensino se enquadra como complemento da didática e diz respeito aos meios utilizados pelo professor para apresentar, discutir e avaliar os alunos em relação ao conteúdo. A metodologia engloba os métodos, técnicas e recursos utilizados, bem como a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor emprega em sua prática docente, visando facilitar o processo de aprendizagem (Teixeira, 2015).

O Quadro 1, abaixo, resume alguns métodos de ensino, suas definições e características, procurando evidenciar que os métodos e metodologias de ensino são orientados a efetivar o processo de ensino (Brighenti, Biavatti e Souza, 2015).

Quadro 1 - Métodos de ensino

Descrição	Definição	Principais Métodos
Métodos de ensino coletivo	Consistem em proporcionar ensino a um grupo de educandos, considerando-os em condições pessoais de estudo equivalentes, e orientar os trabalhos escolares com base na capacidade média da classe.	Expositivo; Expositivo misto; Arguição*; Leitura; etc.
Métodos de ensino em grupo	Também compreendido como dinâmica de grupo, dão ênfase à interação e cooperação dos educandos, levando-os a enfrentar tarefas de estudo em conjunto.	Painel; Simpósio; Debate; Discussão; etc.
Métodos de ensino individualizado	Consistem em se dirigir diretamente a cada educando, procurando atendê-lo em suas condições pessoais de preparo, motivação e possibilidades.	Instrução personalizada*; Instrução programada*; Estudo dirigido individual; Estudo supervisionado*; Tarefas dirigidas, Módulos instrucionais*; etc.
Método de ensino socializado-individualizante	Procura oferecer, durante o estudo de uma mesma unidade, oportunidades de trabalho em grupo e a seguir individual, visando formar o cidadão consciente, que toma as suas decisões com base no seu próprio raciocínio.	Métodos mistos de trabalho individual e em grupo.

Fonte: Brighenti, Biavatti e Souza (2015), com base em Nérice (1987).

Tais contribuições organizadas no quadro 1 demonstram um panorama dos métodos mais usuais, mas que para os dias atuais, precisam ser reorientados justamente pela exigência de metodologias que contemplem trabalhos coletivos, compartilhados, em rede, e sobretudo que busque incentivar a criatividade.

Tanto os estudantes quanto a sociedade têm passado por mudanças significativas, profundas e paradigmáticas, o que implica que as formas tradicionais de ensino já não são adequadas ou tão eficientes como no passado. Isso evidencia a necessidade de aprimorar as práticas docentes para acompanhar essa evolução (Vaillant e Marcelo, 2012). E sob esta perspectiva surge as metodologias ativas com mecanismos que podem suprir tais lacunas.

2.2 METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM

As metodologias ativas são aquelas que se fundamentam na participação ativa do aluno, desconstruindo sua figura passiva e silenciada para dar lugar a alguém que questiona, reflete, soluciona problemas, estuda casos, dentre outras ações. Em outras palavras, são metodologias que buscam envolver o aluno de forma mais ativa no processo de aprendizagem, estimulando-o a participar, refletir e construir seu próprio conhecimento (Oliveira e Goretti, 2020).

Vale destacar que essas novas metodologias como práticas pedagógicas, métodos e técnicas de ensino, encontram-se em consonância com as intenções estabelecidas na Resolução n.º 9/2004/CNE/MEC e com a Declaração Mundial sobre Educação Superior da Organização das Nações Unidas – ONU.

Valente (2018) reforça essa compreensão e expõe que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas, onde o processo de ensino aprendizagem é focado no aluno, que constrói o aprendizado por meio de projetos, problemas, investigação, entre outros. O autor comenta ainda:

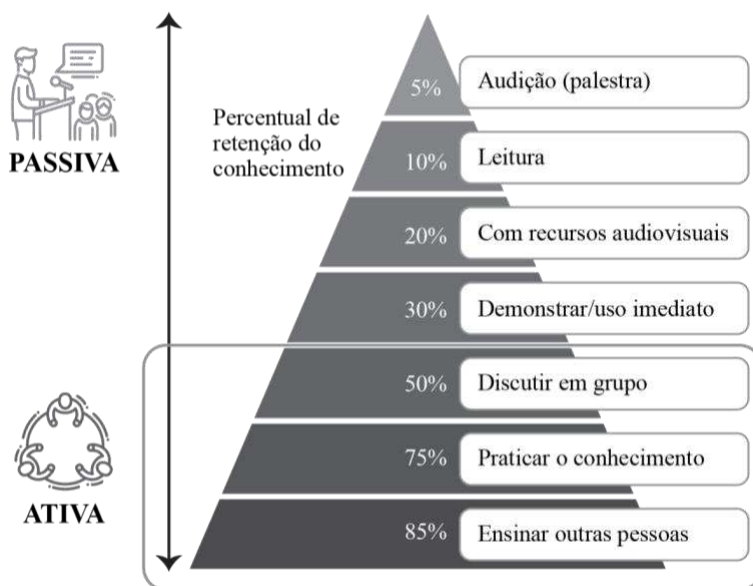
[...] as metodologias ativas procuram criar situações de aprendizagem nas quais os aprendizes possam fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades que realizam, bem como desenvolver a capacidade crítica, refletir sobre as práticas realizadas, fornecer e receber feedback, aprender a interagir com colegas e professor, além de explorar atitudes e valores pessoais (Valente, 2018, p. 28).

No sistema de educação ativa o papel do professor é de facilitador ou mediador da aprendizagem. Isso significa que o professor não é mais o detentor do conhecimento e centro do processo, numa perspectiva completamente autoritária, como ocorre nas metodologias tradicionais de ensino.

Paulo Freire já se referia ao que hoje é chamado de metodologias ativas, quando em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, discorreu que os alunos se sentirão mais desafiados à medida que trabalham com problemas e quanto mais desafiados, mais serão forçados a buscar a solução para os problemas. Com isso, acredita que a compreensão sempre fará parte do resultado e problematizar é o papel do professor para se criar o processo de ensino-aprendizagem (Freire, 1994).

Para Camargo e Daros (2018), “as metodologias ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando resolver os desafios da prática social ou profissional em diferentes contextos”. Dale (1969) apresenta a pirâmide de aprendizagem, a qual demonstra que o uso das metodologias ativas melhora a capacidade de retenção e assimilação de conteúdos, além de desenvolver competências pessoais e profissionais superiores às aquelas desenvolvidas em uma aula tradicional (Figura 2).

Figura 2- Pirâmide de aprendizagem de Dale (1969)



Fonte: Elaboração própria, adaptado de Dale (1969).

No ensino do Direito, as metodologias ativas podem ser utilizadas sob várias possibilidades, mas é importante buscar estratégias que sejam adequadas ao perfil dos alunos e aos objetivos de aprendizagem do curso. Os autores Oliveira e Goretti (2020), apontam algumas possibilidades:

- **Estudos de caso:** os alunos podem ser apresentados a casos reais ou fictícios que envolvam questões jurídicas e, a partir disso, discutir e analisar as diferentes soluções possíveis, levando em consideração os aspectos legais, éticos e sociais envolvidos;
- **Debates:** os alunos podem ser divididos em grupos e orientados a debater temas jurídicos relevantes, apresentando argumentos e contra-argumentos e buscando chegar a uma conclusão fundamentada;
- **Simulações:** os alunos podem ser orientados a simular situações jurídicas, como audiências, julgamentos, mediações, entre outras, a fim de desenvolver habilidades práticas e compreender melhor o funcionamento do sistema jurídico;
- **Trabalhos em grupo:** os alunos podem ser orientados a trabalhar em grupo para desenvolver projetos, pesquisas ou atividades práticas que envolvam questões jurídicas, o que pode ajudar a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e aprofundar o conhecimento sobre determinado tema;

Para mais, Santana (2022) contribui com algumas outras metodologias ativas que podem ser utilizadas no ensino do Direito: clínica de Direito, debate, diálogo socrático, estudo de caso, *role-play*, seminário, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em pesquisas, *team based learning*, *peer instruction* (instrução pelos colegas), *case wac* (escrever para pensar) e *problem basic learning* (PBL).

A PBL é uma metodologia ativa de ensino e aprendizagem que consiste em colocar o aluno como protagonista do processo educativo, incentivando-o a buscar conhecimento de forma autônoma e a desenvolver habilidades e competências por meio de atividades práticas e colaborativas. Essa abordagem parte da problematização de situações reais ou fictícias, que são apresentadas aos alunos como desafios a serem resolvidos por meio da pesquisa, da reflexão e da discussão em grupo. O objetivo é estimular o desenvolvimento de habilidades como pensamento crítico, resolução de problemas, trabalho em equipe e comunicação, além de tornar o processo de aprendizagem mais significativo e envolvente para o aluno.

A PBL pode ser utilizada no ensino do Direito para promover uma abordagem mais prática e dinâmica, estimulando os alunos a aplicarem o conhecimento jurídico em situações reais (De Melo, 2018).

Observa-se que a PBL e o *Design Thinking* possuem algumas características comuns que os tornam abordagens similares em certos aspectos. Embora a PBL seja amplamente aplicada no contexto educacional, focando no aprendizado dos alunos, e o *Design Thinking* seja frequentemente utilizado em processos de inovação e design de produtos ou serviços, essas características comuns leva a deduzir que o DT tem, sim, grande potencial de ser aplicado como abordagem de inovação no ensino superior do Direito.

2.3 O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

A educação é um direito social assegurado pelo artigo 6º da Constituição da República e é um dos fundamentos de suma importância para um Estado de direito regido pela liberdade e pela democracia. Mas é incontestável que o ato de educar precisa ter conexão com os interesses das pessoas, com foco no pleno exercício da cidadania e para a eficaz qualificação para o trabalho do século XXI (Noronha & Gabrich, 2022).

Para iniciar uma breve exploração da história do Direito, é indispensável retroceder ao período em que os seres humanos começaram a conviver em sociedades organizadas, resultando na formação de comunidades. A partir desse ponto, surgiu a necessidade premente de estabelecer normas reguladoras para orientar o comportamento humano e assegurar a proteção dos direitos individuais. Mas o perfil do Direito que conhecemos hoje pode ser rastreado a partir

de suas raízes na tradição romana, cujas características formais, rígidas e ritualísticas ainda ecoam em nosso sistema jurídico contemporâneo.

Desse legado romano, derivam-se expressões em latim, normas escritas memoráveis, trajes distintos e rituais que continuam a desempenhar um papel significativo no cenário jurídico atual. Os rituais, naquela época e até agora, são percebidos como requisitos formais essenciais para a validação dos meios jurídicos, contribuindo para a solidez e a solenidade do processo legal (Noronha e Gabrich, 2022).

Essa tradição se transpôs para a prática do ensino do Direito e essa ritualização evidencia-se também nas salas de aula. Atualmente o ensino jurídico na graduação se resume ao aprendizado expositivo do arcabouço legislativo que rege o país, que no final de cada disciplina serão objeto de prova, e ao final da trajetória acadêmica, objeto do exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, o que os credenciam ao exercício profissional da advocacia. Esta é a regra observada pelos autores que apontam, ainda, que essa prática precisa ser reinventada urgentemente, pois “carece de olhares atentos a forma de transmitir, absorver e compreender a linguagem, que constantemente se modifica em um mundo líquido” (Noronha e Gabrich, 2022).

As garantias citadas no artigo 206 da Constituição da República asseguram aos docentes, em todos os níveis de ensino, a “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” assim também o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Isto é o que permite e impulsiona os docentes a experimentarem práticas pedagógicas inovadoras, inclusive nas universidades, como está previsto no artigo 207 quando retrata a autonomia didático-científica específica no ensino superior. Além disso, há outros instrumentos infraconstitucionais que podem reforçar este incentivo a inovação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 e a Resolução n.º 5 do Ministério da Educação, de 17/12/2018, que estabelece no §1º do artigo 2º que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deve ter elementos estruturais, entre os quais, a interdisciplinaridade, o incentivo à inovação e a integração entre teoria e prática.

Ainda sobre o PPC, vale ressaltar que há a necessidade do projeto pedagógico indicar formas (técnicas, métodos, metodologias e estratégias) e meios (recursos e instrumentos) pelos quais o que ali é dito deve ser efetivada. A listagem de um conjunto de características e capacidades as quais o futuro profissional deverá ter ao final não é o suficiente. É preciso apontar como o curso tornará isso tangível ao repertório pessoal do egresso (Rodrigues, 2005).

Contudo, Feferbaum e Ghirardi (2013) notam que a maioria dos professores de Direito exercem outra atividade profissional (procurador, magistrado, advogado) concomitante ao

magistério. Esses docentes tornam-se referência e são tidos como casos de sucesso, algo comparado à conquista do ápice de carreira profissional. Enquanto isso, o professor de dedicação exclusiva é visto, pelos próprios alunos, com pouca competência para ser exitoso nas carreiras práticas de operador do Direito.

Convém lembrar que os discentes de hoje serão demandados por habilidades refinadas (*soft skills*) e precisarão assumir o protagonismo no processo de educação e no mercado de trabalho. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) reconhece este fato e é categórico quando prevê a necessidade do processo de inovação no ensino superior. Esta inovação é fruto de um novo cenário do Direito, frente às transformações sociais impostas pela tecnologia e seus ecos:

O Novo Direito é repleto de tecnologia, avanços legislativos, rupturas paradigmáticas e transformações em rápida velocidade, por exemplo, a digitalização dos processos judiciais que há poucos anos era a prioridade do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), hoje deu espaço aos métodos adequados de solução de conflitos, visando a consensualidade. (CNJ, 2021 apud Noronha e Gabrich)

Logo, o mundo se reinventou e o Direito não se eximiu dessas transformações. No entanto, os métodos de ensino utilizados nos cursos de Direito no Brasil ainda seguem a metodologia tradicional de ensino: o método socrático e o método de ensino baseado em casos, introduzido nos Estados Unidos no século XX e consiste em instruir os estudantes a responderem a questionamentos mediante leituras de casos pré-atribuídos (Spencer, 2022). Soma-se a isto que os professores de Direito, em sua grande maioria, possuem uma formação pedagógica insuficiente, o que ocasiona em sérias limitações na preparação das aulas (Rodrigues, 2005).

No Reino Unido e na Austrália, por exemplo, tradicionalmente já segue outra lógica: uma aula geralmente didática acompanhada por discussões em grupos menores onde se desvenda um problema pré-atribuído e segue uma abordagem estruturada de resolução de problemas jurídicos. Essa resolução envolve a identificação das questões jurídicas, declarando a lei relevante, aplicação da lei ao cenário e resulta a uma conclusão (Keyes & Johnstone, 2004; Lebovits, 2010).

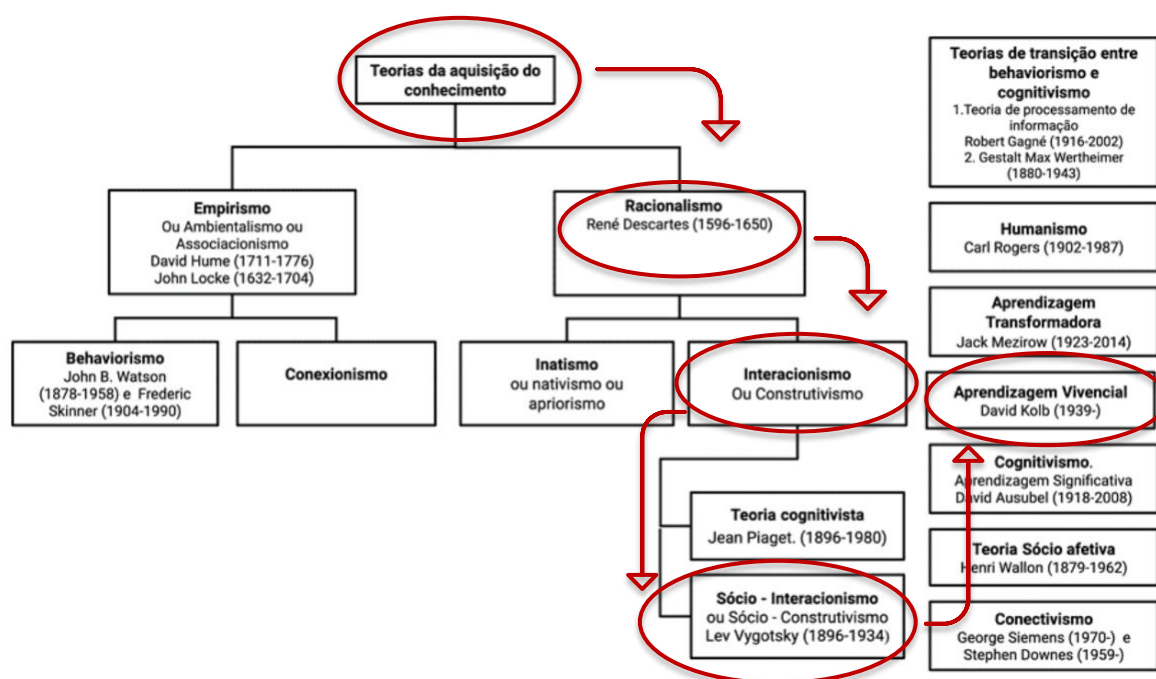
A docência no ensino superior exige muito mais que a formação acadêmica. Somente o conhecimento especializado em si, não basta. Para que essa atividade profissional caminhe de mãos dadas com a eficiência, é preciso uma articulação entre conhecimentos especializados e habilidades pedagógicas. Os conhecimentos pedagógicos dão aos professores melhores condições de responder questões do tipo: Como ensinar? Como selecionar os conteúdos

pertinentes? Como organizar? Como desenvolver? Como planejar? Como dirigir uma aula? Como avaliar? Para que estas perguntas encontrem respostas satisfatórias, as práticas de ensino e os procedimentos didáticos são competências essenciais (Teixeira, 2015).

2.4 A TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Aqui, cabe iniciar com o questionamento sobre o que é aprendizagem. Sob a ótica experiencial, a aprendizagem é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência. Esta definição enfatiza vários aspectos críticos do processo de aprendizagem. Primeiro é a ênfase no processo de adaptação e aprendizagem em oposição ao conteúdo ou resultados. Em segundo lugar, o conhecimento é um processo de transformação dinâmico, sendo continuamente criado e recriado. Terceiro, o aprendizado transforma a experiência em suas formas objetivas e subjetivas. Finalmente, para entender o aprendizado, devemos entender a natureza do conhecimento e vice-versa (Kolb, 1984).

Figura 3- DNA teórico da pesquisa



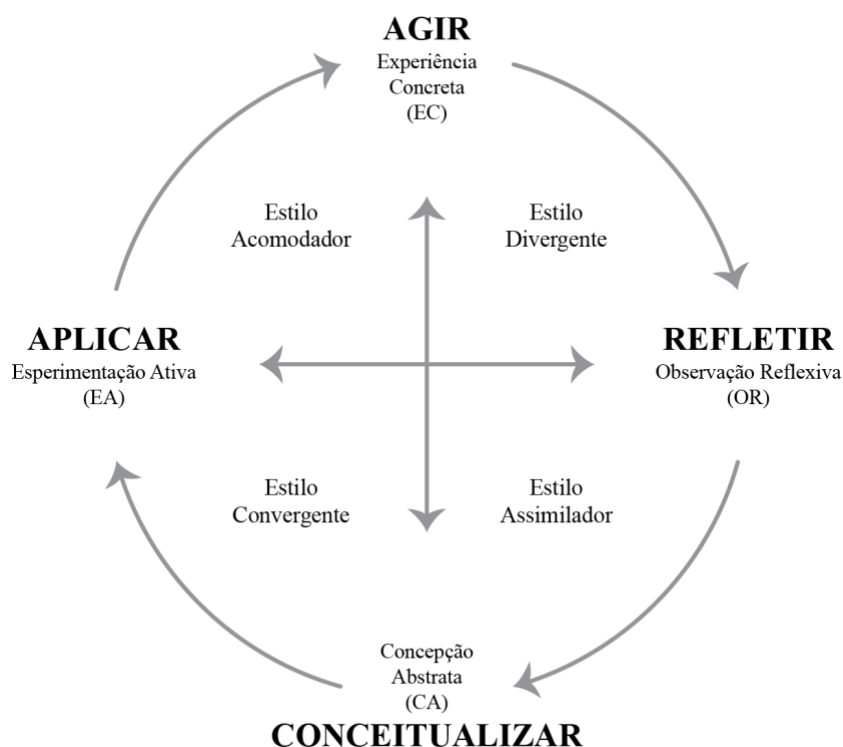
Fonte: Elaboração própria.

Diante desse cenário teórico, e em consonância com o objetivo deste estudo cabe extrair e destacar a Teoria da Aprendizagem Experiencial ou Vivencial, introduzida por Kolb (1971). Essa teoria encontrou inspiração nos estudos anteriores de Kurt Lewin, Jean Piaget e

John Dewey e como tem laços de descendência humanista, busca promover uma visão holística da aprendizagem, e é orientada principalmente para os indivíduos em fase adulta.

A partir disso, Kolb (1984) propõe o Ciclo de Aprendizagem Vivencial (Figura 4), um modelo que representa como as pessoas aprendem e defende a importância da experiência no processo de aprendizagem. Este ciclo tem como base quatro estágios.

Figura 4- Ciclo de Aprendizagem Experiencial de Kolb



Fonte: Adaptado de Kolb (1984) por Oliveira & Sauaia (2011).

Experiência Concreta (EC) – No desenvolvimento de qualquer atividade em sala de aula, o aluno adulto tende a priorizar as *experiências pessoais* e os *sentimentos* em detrimento às abordagens teóricas e aos pensamentos sistemáticos. Neste ciclo os indivíduos tendem a valorizar os relacionamentos interpessoais, usam a intuição para a tomada de decisões e são abertas a mudanças.

Observação Reflexiva (OR) – No segundo ciclo, o aluno começa a *pensar e refletir* acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula. Neste momento, valorizam-se as análises da situação com *diferentes pontos de vista* e o julgamento é imparcial.

Conceitualização Abstrata (CA) – Confronta-se o sentimento com o pensamento, a intuição com a razão. A análise se torna mais rigorosa, valorizando a *organização* e a

assertividade por meio de *teorias e hipóteses lógicas* a fim de que os eventos possam ser explicados de forma intelectual.

Experiência Ativa (EA) – Este é o estágio de *aprender fazendo*. São valorizadas as *aplicações práticas* como resultado de tudo aquilo sentido, observado e pensado.

Logo, o ciclo de aprendizagem apresentado reflete um movimento que é capaz de agregar *ação, teoria e prática*.

Além do Ciclo de Aprendizagem Experiencial, Kolb (1984) também contribuiu com identificação de quatro estilos de aprendizagem, identificados em cada quadrante do círculo. Para ele, os estilos de aprendizagem são: Convergente, Acomodador, Divergente e Assimilador.

Convergente é o perfil de pessoas focados na resolução de problemas, na tomada de decisão e na aplicação prática do que foi idealizado (Kolb, 1984).

O perfil *Acomodador* define pessoas que procuram resolver problemas por tentativas e acertos, de forma intuitiva. O sentimento sobressai à lógica (Kolb, 1984).

Divergente são as pessoas observadoras e criativas, com certa facilidade para gerar novas ideias (Kolb, 1984).

Já o perfil *Assimilador* é definido por indivíduos que se destacam pelo uso do raciocínio indutivo e apresentam habilidades para desenvolver modelos abstratos e teóricos (Kolb, 1984).

Alguns autores, como Cavellucci (2005), consideram que o termo *perfil*, nesse contexto de aprendizagem, pode ser compreendido como algo *definitivo*, e por isso consideram a adequação para o termo *preferências de aprendizagem*, uma vez que estas podem sofrer variações no percurso da vida, conforme a circunstância de aprendizagem, o conteúdo ou a própria experiência do aprendiz.

Mais a frente, ficará evidente, que o Ciclo de Aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984) tem sinergia com os preceitos do DT, tanto pelos seus processos no tange uma sequência de convergências e divergências, seus pilares e principalmente pela sua forma de pensar e criar potenciais soluções para problemas nas mais diversas áreas.

2.5 O DESIGN THINKING COMO FORMA DE PENSAR E CRIAR SOLUÇÕES

Desde os anos 1960, os designers vêm contribuindo com outras áreas do conhecimento. Essa contribuição tem a ver com a demonstração de como trabalhar além das fronteiras disciplinares, quando descobriram a necessidade de serem mais precisos na descrição de seus processos para a equipe com quem trabalhavam. Estes profissionais determinaram seus métodos de design de tentativa e erro, os quais identificavam falhas e as corrigiam em um

processo de aproximação sucessiva em busca de uma solução definitiva (Bechman e Barry, 2007). Além disso, esses autores defendem que essa busca pela definição de métodos mais preditivos e avaliativos para determinar a adequação de um projeto pode ser dividida em duas gerações.

A primeira geração alavancou os campos de pesquisa operacional para suas técnicas de otimização sob o aspecto de abordagens de um pensamento sistêmico, onde se buscava decompor um problema complexo em um conjunto de problemas menores. Essa “mecanização do design”, de certo modo, levou a uma visão muito próxima do *taylorismo*, frustrando seguidores que foram incapazes de conciliar estes métodos com as complexidades dos problemas reais de design, uma vez que valores de equidade social e pluralismo foram considerados (Bechman e Barry, 2007).

Assim, a segunda geração de teorias e métodos focou no design como processo social, a partir de uma visão menos *top down* do processo de design e com a perspectiva de que dependia menos de especialistas para fornecer soluções. O design então, passou de um processo claro de resolução de problemas para um processo de formulação de problemas com a clara definição de um ponto de partida aceitável coletivamente – com *players* de várias áreas/disciplinas (Bechman e Barry, 2007).

Como forma de apelo por um maior reconhecimento acadêmico à pesquisa sobre design, Owen (1993) apresentou um modelo que vê o design como um processo de desenvolvimento de conhecimento. Segundo ele, o processo de design tem elementos analíticos (foco em encontrar e descobrir) e sintéticos (foco em inventar e fazer) e opera tanto no campo teórico quanto no prático. Este movimento entre teoria e prática segue um fluxo de obtenção de percepções do mundo prático, para a conversão de ideias ou teorias abstratas e por fim, a tradução dessas teorias retornam à aplicação prática na forma de artefatos, ou instituições.

Owen (1993) fornece ainda, um conjunto de comparações do uso desse processo por diferentes disciplinas, da matemática ao direito. Ele sugere que existe um processo de inovação que cabe a todos os campos, embora algumas ferramentas e técnicas possam diferir na aplicação prática.

De acordo com Brow (2010), o DT é uma abordagem que se utiliza da sensibilidade e dos métodos dos designers para conectar as necessidades das pessoas com o que é tecnologicamente exequível, com o principal objetivo de transformar oportunidades que agregam valor em soluções inovadoras para um contexto específico, e afirma:

O Design Thinking começa com habilidades que os designers têm aprendido ao longo de várias décadas na busca por estabelecer a correspondência entre as necessidades

humanas com os recursos técnicos disponíveis considerando as restrições práticas dos negócios. Ao integrar o desejável do ponto de vista humano ao tecnológico e economicamente viável, os designers têm conseguido criar produtos (processos, serviços e estratégias) que usufruímos hoje. (Brown, 2010, p. 3)

Ao longo do tempo o termo “*Design Thinking*” vem evoluindo e abrangendo várias interpretações, principalmente relacionado a processo, método, conjunto de ferramentas, mentalidade ou forma de trabalhar (Cross, 2010). Embora tenha sido inicialmente associado às práticas profissionais do Design e da Arquitetura (Dorst, 2015), o DT vem se expandindo para outras áreas, como negócios, tecnologia, serviços governamentais e direito.

Atualmente, o DT tem sido considerado um novo paradigma que estimula e utiliza a sensibilidade e os métodos do designer para combinar as necessidades das pessoas com o que é tecnicamente viável, também do ponto de vista dos negócios (Brown, 2008). Para tanto, a metodologia integra fatores humanos, empresariais e técnicos na resolução de problemas. No contexto jurídico, o DT oferece uma abordagem criativa, colaborativa e centrada no ser humano para resolver problemas jurídicos complexos (Brown & Katz, 2019).

2.4.1 PILARES DO DESIGN THINKING

Portanto, o *Design Thinking* é uma abordagem centrada no ser humano para a inovação que se baseia em conjunto de ferramentas e *frameworks* dos profissionais de Design para integrar as necessidades das pessoas, as possibilidades da tecnologia e os requisitos para o sucesso dos negócios. O DT é regido por três pilares básicos: *Empatia*, *Colaboração* e *Experimentação* (Brown, 2010).

A concepção de **Empatia** implica na habilidade de contemplar um problema sob a perspectiva daqueles que o vivenciam. Portanto, ao lidar com questões de natureza jurídica, torna-se essencial compreender a identidade dos envolvidos, sejam eles usuários, clientes, beneficiário, colaborador de uma empresa, ou quaisquer outros atores relevantes no contexto (Brown, 2010).

A **Colaboração** valoriza a realização das atividades em equipe, sem distinção, propiciando o envolvimento mesmo daqueles integrantes mais introspectivos. A soma de diferentes visões, em diferentes níveis de compreensão, aumenta muito as chances de identificar oportunidades concretas (Brown, 2010).

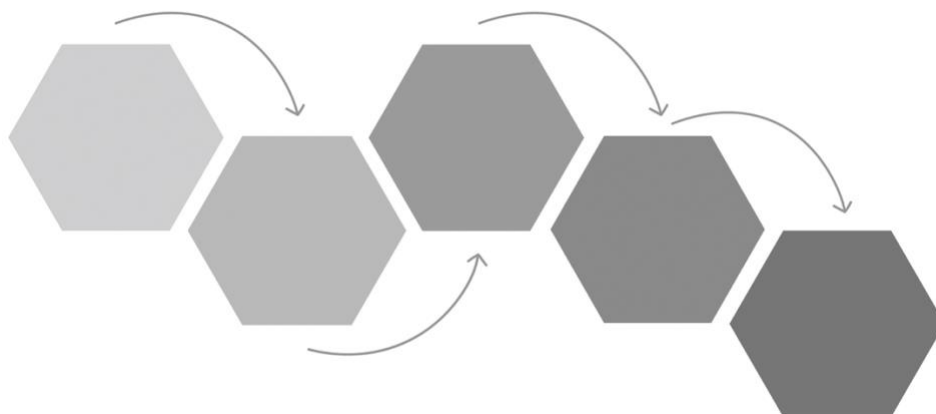
A **Experimentação** é uma forma de se desenvolver um processo dinâmico de erros e acertos, em uma perspectiva de incerteza e construção da melhor proposta de resolução do problema (Brown, 2010).

Esse novo jeito de pensar e abordar problemas centrado no ser humano, apresentado pela metodologia DT, se desenvolve em cinco etapas sistemáticas capazes de melhor compreender o problema, projetar soluções, prototipar ideias e implementar a melhor opção. (Cavalcanti e Filatro, 2016)

2.4.2 PROCESSOS DO DESIGN THINKING

A popularidade do DT pode ser facilmente comprovada por meio de uma pesquisa por imagens no Google sobre processos e métodos de DT. Em todos os resultados da busca mostram imagens e quadros normalmente coloridos que buscam representar os processos por etapas. Originalmente, o processo de DT era visualizado como de natureza circular, porém nos últimos anos os modelos de processo, principalmente para não-designers apresentam uma natureza linear (Figura 5).

Figura 5- Processo Típico de Design Thinking da Stanford d.school



Fonte: Wrigley & Mosely (2023).

Normalmente, o processo começa com a empatia e a compreensão das diversas perspectivas do público que pode ser definido como usuário ou parte interessada. Em linhas gerais, a empatia representa a centralidade humana do processo de DT. A tarefa aqui é colocar o usuário no centro do problema e do processo para garantir a resolução certa para o problema certo. Para obter informações sobre essas partes interessadas, é necessário observá-los e criar interações com eles por meio de entrevistas e grupos de discussão, bem como através do desenvolvimento de personas e mapeamento da jornada do usuário (Wrigley & Mosely, 2023).

Estas informações permitem, em última análise, definir, decompor e reformular o problema para desenvolver uma definição de problema refinada. A partir disso, o idealizador gera e desenvolve o maior número possível de ideias e potenciais soluções para o problema,

por meio de *brainstorming*, estudo e desenvolvimento de cenários e outros métodos, antes de avaliar e selecionar as ideias para a criação de um protótipo (Wrigley & Mosely, 2023).

A prototipagem envolve a criação, muitas vezes em formas de esboços ou simulações de baixa fidelidade, de ideias – isto pode ser feito via *wireframes* ou *storyboards*, por exemplo – que são depois testadas com os usuários. No entanto, o processo não deve terminar após o teste; como o DT é um processo iterativo, o design deve ser aperfeiçoado com base nas interações e no *feedback* dos utilizadores, sendo depois iterado e implementado (Wrigley & Mosely, 2023).

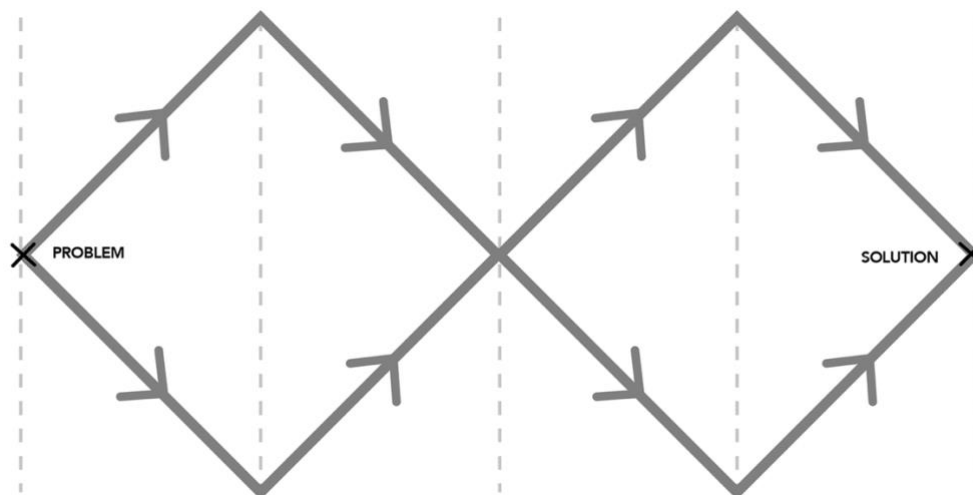
Quadro 2 - Etapas do Design Thinking

1. Empatia	2. Definição	3. Ideação	4. Prototipação	5. Teste
Aprenda sobre o público para o qual você está projetando, por meio de observação e entrevista. <i>Quem é o usuário? O que importa para a pessoa?</i>	Crie um ponto de vista baseado nas necessidades e percepções do usuário. <i>Quais são as suas necessidades?</i>	Faça um brainstorming e encontre o máximo de soluções criativas possíveis. <i>Ideias incomuns são bem-vindas e encorajadas!</i>	Construa uma representação de uma ou mais ideias para mostrar aos outros. <i>Como posso mostrar minha ideia?</i> Lembre-se: um protótipo é apenas um rascunho!	Compartilhe sua ideia prototipada com o usuário original para <i>feedback</i> . <i>O que funcionou? O que não funcionou?</i>

Fonte: Adaptado de Ideo (2012).

Outro processo popular de DT é o duplo diamante do UK Design Council (Figura 6). O processo diverge e converge, passando por quatro fases principais: descobrir, definir, desenvolver e entregar. À semelhança do modelo da d.school, a primeira fase, descobrir, é divergente, centrando-se na abertura e na resolução do problema por meio da obtenção de conhecimentos através da investigação do usuário para identificar as suas necessidades.

Figura 6- Processo duplo diamante do UK Design Council



Fonte: Wrigley & Mosely (2023).

É possível verificar a relação entre o número de soluções que podem ser projetadas e prototipadas ao invés de serem totalmente desenvolvidas ou finalizadas. Isso reafirma que essa metodologia otimiza tempo e produz soluções mais centrado nas pessoas do que nos produtos como resultado.

2.5 A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DO *DESIGN THINKING*

A pedagogia do DT como uma abordagem de resolução de problemas centrada no ser humano pode ser usada no processo de ensino e aprendizagem para desenvolver competências do século XXI e aumentar a criatividade e a inovação. Essa abordagem abrange os níveis cognitivos micro e macro de educação, colocando o aluno e a sua experiência, e todo seu percurso educativo no centro da aprendizagem e também no centro do modelo de negócio da instituição (Wrigley & Mosely, 2023).

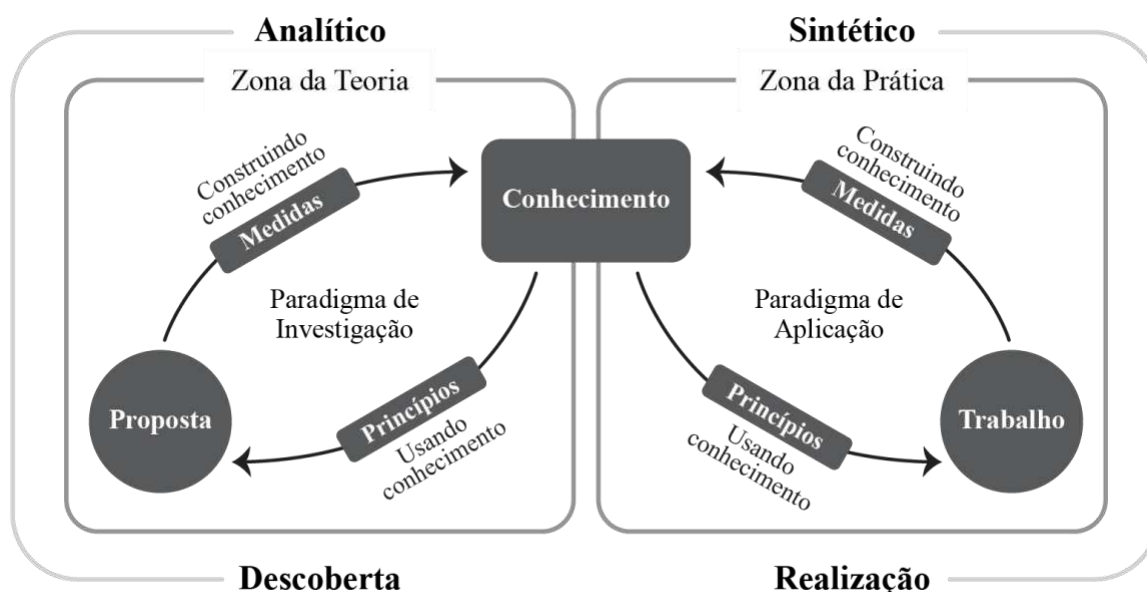
Sendo assim, a inovação no âmbito educativo pode ocorrer com a criação de um novo conceito, processo, estrutura ou metodologia elaborados de forma coletiva, com base em pesquisa e visando superar os efeitos das desigualdades em si própria e na construção de projetos que transformem seu contexto socioambiental (Singer, 2016). Para Filatro e Cavalcanti (2023), “a inventividade humana vai muito além do que podemos imaginar, e a melhor coisa de atuar em educação é que somos ao mesmo tempo, sujeitos e objetos da capacidade infinita de inovar!”

Sob a égide da teoria construtivista, muitas abordagens de ensino-aprendizagem evoluíram e amadureceram ao longo de muitas décadas, enfatizando a necessidade dos alunos aprenderem a partir de experiências. Nas últimas décadas, o conceito de DT chamou a atenção primeiro na indústria para melhorar e sustentar a experiência do cliente e depois invocou imenso

interesse no campo educacional para explorar as suas implicações (Scheer, Noweski & Meinel, 2012).

Owen (2007) representa o DT como a construção de conhecimentos situada entre os modos de cognição analítico de "descobrir" e sintético de "fazer" (Figura 7). Cross (2008) defende igualmente que mais trabalhos sobre a compreensão dos aspectos cognitivos do DT capacitarão os educadores de design na formulação de suas metas, objetivos e métodos.

Figura 7- Design Thinking na Construção do Conhecimento



Fonte: Owen (2007), traduzido e adaptado pelo autor.

Para Owen (2007), existem duas vertentes de atuação da criatividade, pela *descoberta* e pela *realização* (invenção). Na vertente da descoberta, que atua no campo da *teoria* (ciência), a criatividade prevalece com o uso do *pensamento analítico* (por dedução ou indução) e é estimulado pela necessidade de compreensão de fenômenos ainda não explicados, prezando pela validação e pelo esclarecimento. Já na segunda vertente, da *realização*, atua do campo *prático* em busca de *soluções para problemas* de diversas ordens (design), a criatividade se desenvolve pelo uso do *pensamento sintético* (por abdução) e atua na elaboração e combinação de conhecimentos já disponíveis buscando a concretização de novas vias de soluções. Isso demonstra que no campo do design (realização) não existe solução única, e sim a geração de alternativas que podem ser selecionadas, testadas e validadas conforme o contexto.

Para um melhor entendimento de como se posiciona o design frente a outras áreas do conhecimento é mostrar como se dá o caminho da revelação da criatividade pela arte. Esse

caminho é motivado pela necessidade dessa revelação que dá importância para tudo que pode ser novidade, estimulante, provocador e que cause estranhamento, reflexão e excitação (Owen, 2007).

O DT então, surge como uma oportunidade inovadora para a educação e os educadores olharem para seus desafios – sejam eles de sala de aula, relações interpessoais ou currículo. Estudos já mostram as potencialidades do DT e convidam a refletir sobre como essas potencialidades já podem ser inseridas como práticas educativas de qualidade (Gonsales, 2018, p. 80).

Universidades em todo o mundo aumentaram os seus investimentos em programas de design e na incorporação do DT em suas grades curriculares. Esta é uma forma dos alunos vivenciarem o trabalho colaborativo em equipe que os expõe a habilidades e conhecimentos além de suas próprias disciplinas, em um ambiente de aprendizagem seguro e conectado (Wrigley & Mosely, 2023).

Rocha (2018) relata uma experiência de um primeiro contato de um grupo de professores com a abordagem do DT. Além de extrair a percepção do grupo de professores, a autora considera ainda que:

“há uma outra reflexão importante, não abordada neste texto, de experimentação do *design thinking* como metodologia ativa de ensino e aprendizagem, associada a outras metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos” (ROCHA 2018, p. 170).

Da mesma forma, Cavalcanti e Filatro (2016) apresentam o DT como uma das metodologias ativas mais relevantes para o processo no qual se inverte o papel de estudantes e docentes no sistema educativo.

Segundo Teixeira (2020), o *Design Thinking* é uma ferramenta bastante eficaz para promover a inovação acadêmica, uma vez que sua aplicação gera soluções capazes de elevar a qualidade de ensino e ajuda a instituição de ensino a superar problemas.

Para a Ideo (2012), na área da educação, o *Design Thinking* pode ser aplicado como uma ação criativa que leva os educadores a entenderem que criar um ambiente de aprendizagem eficaz é uma arte reflexiva e intencional. Além disso, o DT pode ajudar a minimizar desafios de infraestrutura, administrativos e de formação docente, proporcionando novas perspectivas para o trabalho educacional.

Em sua obra *Design Thinking for Educators* (2012), a Ideo defende o envolvimento dos alunos no processo de design da sala de aula conversando diretamente com eles para entender suas necessidades e desejos. Isso pode incluir perguntar o que eles gostariam de ver

na sala de aula, como eles preferem se sentar e como eles gostariam que o espaço fosse organizado. Com base nas ideias dos alunos, é possível redesenhar a sala de aula para atender às suas necessidades e desejos, o que pode levar a um maior comprometimento e envolvimento dos alunos na construção de sua aprendizagem. O *Design Thinking* é uma abordagem útil para envolver os alunos no processo de incentivo a colaboração e a co-criação.

O DT, embora tenha origem em outra área do conhecimento, apresenta bastante conexão com os preceitos de consagrados pensadores e teóricos da educação (Quadro 3).

Quadro 3 - Preceitos de Educadores relacionados com o DT

Educadores	Alguns preceitos	Relação com o DT
Jean Piaget (1896-1980) suiço	Professor como facilitador da aprendizagem. Trabalho diversificado por perfil do estudante.	O DT possibilita diversificar atividades e mediar processos de investigação e busca de informações.
Lev Vygotsky (1896-1934) russo	Desenvolvimento humano como resultado da intervenção com o mundo. Valorização das experiências vividas.	DT tem como base a construção de experimentos (protótipos) a partir de conhecimentos prévios.
Emilia Ferrero (1937-) argentina	Processo de aprendizagem da criança deve valorizar os erros como etapa fundamental.	O DT valoriza o erro como elemento principal no processo.
John Dewey (1859-1952) Norte-americano	Democratização e igualdade de oportunidades. Aprender com experiências. Foco na convivência.	O DT permite criar experiências diversas por meio da troca de ideias de forma igualitária.
Paulo Freire (1921-1977) brasileiro	Aprender a “ler o mundo” para então transformá-lo. Consciência crítica. Aprendizagem significativa.	No DT, os conhecimentos prévios são importantes, assim como os perfis heterogêneos, o que favorece a criatividade.
Anísio Teixeira (1900-1971) brasileiro	Integração escola e sociedade. Fomentar a autonomia do estudante e preparo para um futuro incerto.	Pensamento abduutivo é forte no DT ao possibilitar hipóteses, adquirir postura propositiva e proativa para resolver problemas.
Maria Montessori (1870-1952) italiana	Formação integral do educando. Educação para a vida.	O DT foca no ser humano como centro do processo.
Célestin Freinet (1896-1966) francês	Cooperação e colaboração entre estudantes e educadores	Todo o processo do DT se baseia em integração, colaboração e troca de ideias.

Fonte: Gonsales (2018).

2.6 O DESIGN THINKING NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

Ao incorporar a pedagogia do DT, as faculdades de direito podem capacitar os alunos para abordar os desafios jurídicos a partir de uma nova perspectiva, promovendo soluções inovadoras e empáticas que atendam às necessidades complexas e em evolução dos clientes e

da sociedade. Os estudos existentes concentram-se no DT como desenvolvimento de habilidades e capacidades, como resolução criativa de problemas, confiança criativa, centralização no ser humano, inovação e impacto e, colaboração. Outros centram-se na forma como o DT apoia a aprendizagem dos alunos e apoia a centralização no aluno nas salas de aula (Hews *et al.*, 2023).

No Brasil, os estudos que buscam aplicar o DT como metodologia de aprendizagem no ensino superior do Direito ainda são escassos, mesmo o país despontando com 1.818 cursos de graduação em Direito, em julho de 2021 (e-MEC, 2021).

De Melo (2018), ressalta a eficácia das metodologias ativas de aprendizagem em cursos de Direito brasileiros com resultados muito positivos e relata a experiência positiva aplicada do curso de Direito da Faculdade Ages.

Valadares (2020), relata uma experiência prática de utilização de DT em uma turma específica do décimo período, na disciplina Direito Internacional, do Centro Universitário UMA. Nesta pesquisa, o autor concluiu que o DT é uma ferramenta que “tem aplicabilidade e poderá servir como metodologia pedagógica nos cursos de Direito”.

Numa perspectiva mundial, a realidade é diferente no que diz respeito às iniciativas para as pesquisas com esse foco temático.

Hews *et al.* (2023), desenvolveram uma pesquisa com professores de Direito que já fazem uso da metodologia DT, na Faculdade de Direito da Universidade de Tecnologia de Queensland (QUT), na Austrália. Cada professor participante tinha mais de dois anos de experiência em ensino de DT. A pesquisa foi estruturada em um tema principal e cinco subordinados.

O tema principal abarcou o desenvolvimento de habilidades de pensamento empático, criativo e inovador como alternativa à forma tradicional institucionalizada de formar advogados. Neste tema, os professores perceberam que a pedagogia do DT com o seu potencial de desenvolver tais habilidades é uma alternativa à forma tradicional de formar advogados. Introduz flexibilidade, modelando mentalidades e comportamentos, compreendendo o cliente de forma holística, adotando uma abordagem inversa para a resolução de problemas jurídicos, avaliação autêntica no contexto de problemas complexos, desenvolvendo habilidades para problemas futuros e capacitando os alunos como agentes de mudança (Hews *et al.*, 2023).

Dos cinco temas subordinados a pesquisa focou especificamente em dois, que aqui vamos tratar como A e B, e que também julga-se oferecer maior contribuição para este estudo.

Tema subordinado A: *A percepção da pedagogia do DT como promotora da confiança criativa em ambiente seguro e permissivo para falhas.* Embora os professores considerassem

alguns alunos mais criativos do que outros, o ensino do DT abraçava a criatividade em todos os níveis. Eles perceberam que muitos estudantes de direito haviam perdido o senso de criatividade infantil quando chegaram à universidade e se consideravam “não criativos”. Os professores reconheceram ainda, que a dinâmica de estudo do direito não é propício ao trabalho colaborativo e criativo devido à mentalidade de concorrência típica na educação, nos postos de trabalho e em todo o sistema jurídico (Stallman, 2012).

Os professores usaram a “criatividade estruturada” a fim de promover a confiança criativa nos alunos. Isso foi possível por meio da facilitação de atividades em que os alunos recebiam um problema para resolver em um prazo definido e inseriram restrições para incentivar o aluno a pensar de forma mais ampla (Tromp & Baer, 2022). Isso fez com que os alunos fossem além das soluções óbvias, indo de encontro a soluções mais criativas e inovadoras.

Outra percepção relevante por parte dos professores é a de que estudantes de direito e advogados podem tender ao perfeccionismo, levando ao desconforto e à resistência ao fracasso, problemas estes já reconhecidos na prática jurídica (Schwarz, 2021). Nesse caso, a abordagem do DT também ajudou os alunos a aprenderem a reconhecer o valor do fracasso e a gerir sentimentos de desconforto.

Tema subordinado B: *A percepção da pedagogia do DT como promotora de uma mentalidade e um modo de pensar alternativos*. A prática inclui apoiar os alunos a desenvolverem a consciência das suas mentalidades existentes, cultivando diferentes modos de pensar, proporcionando uma forma de pensar que complementar ao seu pensamento jurídico existente, aplicando o DT em vários contextos e abraçando a reflexão holística. Essa consciência permite que os alunos olhem além do pensamento jurídico tradicional e busquem abordagens alternativas que melhor atendam às necessidades dos clientes. Para desenvolver a consciência, os educadores encorajaram os alunos a questionarem as suas mentalidades existentes antes de abraçarem novas formas de pensar (Hews *et al.*, 2023).

Os professores também vivenciaram a pedagogia do DT como um “universo paralelo”. Eles tinham como objetivo ampliar a compreensão dos alunos sobre diferentes modos de pensar, permitindo-lhes escolher a forma mais apropriada para qualquer problema (Hews *et al.*, 2023).

Para Lichenthaler (2020), o DT desenvolve formas alternativas de pensar, não apenas como mentalidade, mas também como metodologia. A metodologia orienta os alunos por meio de uma jornada criativa semiestruturada onde as próprias etapas exigem uma forma particular de pensar. E, embora a pedagogia do DT seja diferente do pensamento jurídico tradicional, ela não é uma substituta. Os professores reconhecem a importância dos estudantes de direito

dominarem o pensamento jurídico tradicional e o conteúdo de um curso de direito. Contudo, a integração do DT fornece um conjunto complementar de competências e uma forma de pensar que os alunos podem fazer uso ao responder a desafios jurídicos complexos (Hews *et al.*, 2023).

Em suma, muitos dos estudos de aplicação do DT estão direcionados, de uma forma geral, para a Educação ou para a Educação Básica. Como já foi mencionado, há poucos estudos acerca a aplicabilidade do DT como abordagem metodológica no ensino superior, sobretudo no Direito. Esta pesquisa tem a intenção de contribuir com este lapso teórico.

3. METODOLOGIA

O principal objetivo desta revisão bibliográfica narrativa é investigar se está sendo ou como a abordagem de DT vem sendo aplicada como metodologia ativa de ensino na graduação em Direito. Para isso, seguimos um processo de busca e análise da literatura conforme descrito abaixo.

Foram incluídos estudos que abordam metodologias ativas de ensino e a abordagem DT no contexto do ensino jurídico, publicados entre 2000 e 2024, em inglês e português. Foram desconsiderados os estudos que não apresentassem dados empíricos ou relatos de aplicação prática das metodologias abordadas.

As buscas se concentraram nas bases de dados: Research Gate, Scopus, Scielo Brazil e Google Acadêmico. Essas fontes foram escolhidas por sua abrangência e relevância na área educacional. Foram utilizados os seguintes termos de busca: "*metodologias ativas de ensino*", "*Design Thinking*", "*ensino jurídico*", "*graduação em Direito*", e também foi aplicado a combinação de termos por meio de *operadores booleanos* afim de refinar os resultados.

A triagem inicial envolveu a leitura de títulos e resumos para identificar estudos potencialmente relevantes para este estudo. Estudos considerados relevantes foram lidos na íntegra.

A qualidade dos estudos foi avaliada utilizando uma escala adaptada de qualidade metodológica, considerando aspectos como clareza dos objetivos, robustez da metodologia, e consistência dos resultados. Estudos de baixa qualidade foram discutidos separadamente para destacar limitações.

Os resultados são apresentados em seções temáticas, destacando as principais metodologias ativas identificadas, a aplicação do Design Thinking no ensino jurídico, e os impactos observados na aprendizagem dos alunos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O futuro do trabalho exigirá inúmeras competências humanas mais refinadas. Em 2021, uma pesquisa identificou 56 competências essenciais para o trabalho nos próximos anos, entre elas: competências interpessoais, cognitivas, digitais e de auto liderança, por exemplo (Dondi *et al.*, 2021). Muitas dessas habilidades se enquadram nas competências essenciais do DT, como empatia, colaboração, criatividade e imaginação, coragem, pensamento ágil e como lidar com a incerteza (Wrigley & Mosely, 2023). No campo jurídico não será diferente, o operador do Direito também precisará dessas habilidades (Crotoft, 2019).

Com o surgimento de novas funções no Direito, como *Legal Designer*, e da projeção de novos cargos jurídicos, como Facilitador de Inovação Jurídica, Chefe de Tecnologia e Inovação, fica cada vez mais evidente a crescente demanda por operadores do Direito com as habilidades de DT.

Em uma perspectiva global o DT tem sido empregado no campo de serviços jurídicos em áreas como a criação e prestação de aconselhamento jurídico, gestão de práticas jurídicas, melhoria da comunicação advogado-cliente, exploração de soluções dentro do sistema judicial e muito mais (Hagan, 2020b). Portanto, por esta razão é fundamental que os estudantes de Direito cultivem uma forma diferente de pensar para se prepararem para o futuro eminente dos novos desafios da profissão.

De outro lado, do ponto de vista do professor, e amparado pela *teria da aprendizagem experiencial* sustentada por Kolb (1984), fica evidente que a proposta de aplicação do DT como metodologia ativa de ensino, não desqualifica qualquer outra metodologia adotada pelos docentes de Direito, mesmo as mais tradicionais e socráticas. Porém, é importante ressaltar a relevância que do *ciclo de aprendizagem experiencial* reflete sobre essa teoria. Este ciclo apresenta estágios para a aquisição de conhecimentos que não devem ser negligenciados, se pensarmos em um processo de ensino-aprendizagem de forma integral e eficaz.

Em virtude desta teoria e das metodologias ativas de ensino mencionadas neste estudo, com destaque para o DT e sua dimensão pedagógica é possível afirmar que sim, a hipótese inicial acerca do seu potencial está confirmada para aplicação no ensino de graduação em Direito de forma eficaz.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papyrus, 2001.

ARAÚJO, S. M.; OLIVEIRA, A. C. **Métodos Ativos de Aprendizagem: uma breve introdução**. 2015.

BADA, S. O. & OLUSEGUN, S. **Teoria de aprendizagem do construtivismo: um paradigma para ensino e aprendizagem**. IOSR Journal of Research & Method in Education, 2015.

BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.

BECKMAN, S. L., BARRY, M. **Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking**. California Management Review, 2007.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 2007.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. Brasília, DF: Inep, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases**. 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-43>>. Acesso em: 29 jun. 2023.

_____. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 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. Acesso em: 28 jun. 2023.

BRIGHENTI, J., BIAVATTI, V. T., SOUZA, T. R. **Metodologias de ensino-aprendizagem: uma abordagem sob a percepção dos alunos**. Florianópolis: Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL, 2015.

BROWN, T. *"Design Thinking"*, *Harvard Business Review*, 2008.

BROWN, T. **Mudança pelo design: Como o Design Thinking transforma as organizações e inspira a inovação**. New York: HarperBusiness, 2009.

BROWN, T. *Design Thinking*. **Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

Brown, T. & Katz, B. *Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation* (Revised and updated edition.). Journal of Product Innovation Management. Palo Alto, 2019.

CAMARGO, F., DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2018.

CASTRO, R. C. M. de; SILVA, A. P. G.; FREITAS, S. H. Z. de; ALMEIDA, L. S. **Metodologias ativas de aprendizagem no ensino jurídico: compartilhando experiências no ensino superior**. III Congresso de Inovação e Metodologias no Ensino Superior. 2018. Disponível em: <https://congressos.ufmg.br/index.php/congressogiz/CIM/schedConf/presentations>. Acesso em: 07 jul.2023.

CAVALCANTI, C. C., FILATRO, A. **Design Thinking na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. Saraiva Uni, 2016.

CROOTOFF, R. (2019). A "justiça ciborg" e o risco de bloqueio tecnológico-jurídico. Columbia Law Review, 2019.

CROSS, N. **Formas de conhecimento de design**. Springer, 2010.

DARIUS, R. P.; LOPES, B. J. S. (2017). O uso da metodologia de problematização para o desenvolvimento de projeto integrador no curso de pedagogia. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 983-1004, 2017. Recuperado de: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9809>

DELOITTE INSIGHTS. (2019). **O caminho para a prosperidade: Porque é que o futuro do trabalho é humano** (No. 7, building the lucky country). Disponível em: <https://www2.deloitte.com/au/en/pages/building-lucky-country/articles/path-prosperity-future-work.html>. Acesso em: 05 de abr. 2024.

DE MELO, C. E. S. **Metodologias Ativas de Ensino e Aprendizagem no Curso de Direito: Breves Relatos da Experiência na Faculdade Ages**. Rev. Grad. USP, vol. 3, n. 2 jul/2018.

DONDI, M. *et al.* **Definir as competências de que os cidadãos necessitarão no futuro mundo do trabalho**. McKinsey & Company. 2021. Disponível em: <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/defining-the-skills-citizens-will-need-in-the-future-world-of-work>

DORST, K. **Frame Innovation: Criar um novo pensamento através do design**. Massachusetts. The MIT Press, 2015.

FEFERBAUM, M., GHIRARDI, J. G. (org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

FILATRO, A., CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. Saraiva Uni, 2023.

FRANCISCHETTO, G. P. P. **Um diálogo entre ensino jurídico e pedagogia**. Curitiba, PR: CRV, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 11ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GONSALES, P. **Design Thinking e a ritualização de boas práticas educativas**. São Paulo: Instituto Educadigital, 2018. 88 p.

IDEO, **Design Thinking para Educadores**. 2a. Ed. IDEO, 2012.

KEYES, M., & JOHNSTONE, R. **Mudança no ensino jurídico: retórica, realidade e perspectivas para o futuro**. The Sydney Law Review, 26(4), 537–564. 2004.

KOLB, D. A. **Aprendizagem experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2005.

LEBOVITS, G. **Decifrar o código para escrever argumentos legais: Do IRAC ao CRARC para as combinações intermediárias**. New York State Bar Association Journal. New York, 2010.

LICHTENTHALER, U. **Inovação ágil: a complementaridade do design thinking e da startup enxuta**. Revista Internacional de Ciência de Serviços, Gestão, Engenharia e Tecnologia, 2020.

NORONHA, S. L., GABRICH, F. A. **O ensino do Direito no País das Maravilhas**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica.v. 8. n. 1, 2022.

OLIVEIRA, J. F., GORETTI, R. (Org). **Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito**. Santos/Vitória: FDV Publicações, 2020.

OLIVEIRA, M. A., & SAUAIA, A. C. A. **Impressão docente para aprendizagem vivencial: Um estudo dos benefícios dos Jogos de Empresas**. Revista Administração: Ensino e Pesquisa, 12, 355–391, 2011.

OSTERMAN, F.; CAVALCANTI, C. J. H. **Teorias de Aprendizagem**. Evangraf; Porto Alegre. UFRGS, 2011.

OWEN, C. **Pesquisa em Design: Construindo a Base de Conhecimento**. Design Processes Newsletter, 5/6, 1993.

OWEN, C. **Design Thinking: Notas sobre sua natureza e uso**. Design Processes Newsletter, 2007.

ROCHA, J. **Design Thinking na formação de professores: novos olhares para os desafios da educação**. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

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

SANTANA, M. S. **A utilização de metodologias ativas no curso de graduação em Direito e o uso de tecnologias digitais**. Dissertação de mestrado, UNOPAR. Londrina, 2022.

SCHAUREN JÚNIOR, H. M., HORN, C. I. **Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Magueres**. Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-12, 2021.

SCHEER, A., NOWESKI, C. e MEINEL, C. **Transformando a aprendizagem construtivista em ação: Design thinking na educação**. Educação em Design e Tecnologia: Um Jornal Internacional, 2012.

SCHWARZ, K. (2021). **Perfeccionismo: amigo ou inimigo dos advogados de alto desempenho?** LSJ: Law Society Journal, 2021.

SINGER, H. **Educação integral como inovação social**. Fundação Roberto Marinho e Canal Futura (Orgs.). Destino: educação – escolas inovadoras. São Paulo: Editora Moderna, 2016.

SOUSA, M. R. Q. **História e crise do ensino jurídico no Brasil: Da construção do modelo tradicional à atual necessidade de reformulação pedagógica**. Universidade Católica de Brasília, 2016.

SPENCER, R. **O inferno são as outras pessoas": repensar o método socrático para estudantes de direito**. The Law Teacher. Clayton, 2022.

STALLMAN, H. **Uma avaliação qualitativa das percepções do papel da concorrência no sucesso e sofrimento dos estudantes de direito**. Pesquisa em Ensino Superior e Desenvolvimento, 2012.

TEIXEIRA, A. L. G. **Aplicação do Design Thinking como método promotor da Inovação Escolar**. Dissertação, Universidade Beira Interior, 2020.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do ensino superior**. UNICENTRO, Paraná, 2015.

TROMP, C. e BAER, J. **Criatividade a partir de restrições: teoria e aplicações à educação**. Habilidades de pensamento e criatividade, 46, artigo 101184, 2022.

VALADARES, B. H. A. **O design thinking como metodologia na educação jurídica contemporânea**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e361997292, 2020

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia**. In: BACICH, Lilian e MORAN, José Manuel (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

WRIGLEY, C., & MOSELY, G. **Pedagogia do design thinking: facilitando a inovação e o impacto no ensino superior**. Routledge. New York, 2023.

ARTIGO II – A ABORDAGEM DIDÁTICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS – UEA: APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS E CONHECIMENTO DO DESIGN THINKING

RESUMO

As evidências sobre os benefícios das metodologias ativas são crescentes, mas essa pesquisa mostra que a adoção dessas práticas no ensino jurídico na Escola de Direito da Universidade do Estado do Amazonas (ED-UEA) ainda ocorre de forma muito tímida. Na literatura estudada, há quase um consenso sobre os desafios significativos que o ensino jurídico ainda enfrenta. Em consonância com a revisão bibliográfica, a formação tradicional dos professores, a falta de estímulo institucional a mudanças metodológicas e a falta de familiaridade com novas abordagens são alguns dos obstáculos frequentemente mencionados na pesquisa com os professores de Direito da ED-UEA. Nesse contexto, é crucial compreender quais estratégias didáticas esses professores estão utilizando, com o foco na aplicação de metodologias ativas e no conhecimento sobre o *Design Thinking* (DT). Por meio de análise do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do curso de graduação em Direito da Universidade do Estado do Amazonas foi identificado que neste documento não orienta de forma clara como inovar nas práticas pedagógicas, conforme as normas vigentes. Essas normas orientam que o PPC do curso de Direito deve ter elementos estruturais, entre os quais, a *interdisciplinaridade*, o *incentivo à inovação* e a integração entre teoria e prática. Além disso, por meio da aplicação de questionário semiestruturado, se evidenciou que os métodos tradicionais já não são mais suficientes para as novas gerações. E, embora haja um consenso de todos os participantes que há possibilidade de inovação pedagógica no ensino jurídico, e que esta pode se dar por meio das metodologias ativas de aprendizagem, pouco se reflete em atitudes práticas.

Palavras-chave: design thinking – metodologia de ensino – ensino do Direito – design thinking no Direito – Universidade do Estado do Amazonas

1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico no Brasil é marcado por características e desafios que atingem diferentes níveis de profundidade a serem analisadas. Na primeira camada está a sua origem que foi marcada pela falta de vínculo com a sociedade. As faculdades de Direito nasceram baseadas em modelos importados e conectadas a um ordenamento jurídico distante das necessidades de uma sociedade que tinha o setor primário como principal atividade econômica (Wolkmer, 2002). Em segunda ordem, vale considerar que foi dado uma ênfase técnico-profissional em detrimento de uma formação mais humanística, política e social dos discentes, e isso fragilizava a busca pela excelência acadêmica. Outros aspectos são importantes serem citados: a tradição positivista e elitista, e um movimento de privatização do ensino superior no Brasil, sobretudo a partir da década de 1960, com a disponibilidade de incentivos públicos para

fomentar a iniciativa privada (Hironaka, 2008). Esse processo de privatização trouxe crescentes desafios até hoje. A relação de razões sociais e econômicas no surgimento de novos cursos tem resultado na sobrecarga de bacharéis formados e mal preparados para o mercado de trabalho. O que nos impulsiona para o principal desafio que é a necessidade de mudanças de caráter epistemológico do ensino jurídico, evidenciando a busca pela conexão com os desafios presentes hoje em dia (Feferbaum e Ghirardi, 2013).

O século XXI tem sido marcado por dois fatores que vêm transformando radicalmente a maneira como vivemos e trabalhamos: a imprevisibilidade e os rápidos avanços tecnológicos. Muitas mudanças foram amplificadas e aceleradas pela pandemia ocasionando uma nitidez de um futuro cheio de desafios e também de incertezas. Os problemas enfrentados hoje pela sociedade são complexos, multifacetados e exigem um movimento colaborativo e interdisciplinar, incluindo diferentes e inéditas combinações de habilidades e conhecimentos (Luka, 2014).

O mercado de trabalho de uma forma geral, mediante este cenário complexo, enxerga como resposta a busca por competências estabelecidas por esta geração. Tais competências se apresentam como vitais para as pessoas terem sucesso numa economia que emerge e é orientada para o conhecimento (Dede, 2010). Mas, os professores de ensino superior não estão bem preparados para desenvolver estas capacidades interdisciplinares a um ritmo proporcional à velocidade desse cenário de mudança contemporânea (Wrigley & Mosely, 2023).

O emprego das metodologias ativas em sala de aula pode dar uma imediata resposta a este cenário. As metodologias ativas são abordagens de ensino e aprendizagem que invertem o papel de professor e aluno no processo educativo, incentivando-o de forma autônoma a construir novos conhecimentos, fazendo coisas, pensando e conceituando o que fazem, e a desenvolver habilidades e competências por meio de atividades práticas e colaborativas. Essas estratégias buscam romper com o modelo tradicional de ensino, em que só o professor fala e o aluno recebe o conhecimento de forma passiva (Valente, 2018). Assim, é necessário construir uma identidade docente e discente, com motivação para inovar o processo de ensino-aprendizagem (Marocco, 2016).

Porém, propor a inovação de cursos e currículos no ensino superior hoje pode ser um esforço arriscado e desafiador. Se de um lado temos os profissionais do ensino superior sobrecarregados por uma rotina acadêmica e cautelosos pela lentidão e incerteza de aprovação para qualquer movimento de mudança curricular, do outro lado também temos os alunos que podem resistirem em experimentar coisas novas. No entanto, a renovação educacional em

grande escala é cada vez mais evidente e necessária, sobretudo para que os graduandos tenham êxito ao enfrentarem os desafios deste século.

As evidências sobre os benefícios das metodologias ativas são crescentes, mas os achados dessa pesquisa mostram que a adoção dessas práticas no ensino jurídico na Escola de Direito da Universidade do Estado do Amazonas (ED-UEA) ainda ocorre de forma muito tímida. Na literatura estudada, há quase um consenso sobre os desafios significativos que o ensino jurídico ainda enfrenta. Em consonância com a revisão bibliográfica, a formação tradicional dos professores, a falta de estímulo institucional a mudanças metodológicas e a falta de familiaridade com novas abordagens são alguns dos obstáculos frequentemente mencionados na pesquisa com os professores de Direito da ED-UEA. Nesse contexto, é crucial compreender quais estratégias didáticas esses professores estão utilizando, com o foco na aplicação de metodologias ativas e qual o grau de conhecimento do DT. Por meio de aplicação de questionário semiestruturado buscou-se identificar os métodos mais utilizados, as percepções dos professores sobre a eficácia dessas abordagens e os desafios enfrentados na implementação de práticas inovadoras.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Nesta secção, apresentado uma revisão da literatura abordando as limitações do ensino jurídico tradicional frente à aplicação de metodologias ativas de ensino, as características e os desafios enfrentados pelo curso de Direito da Universidade do Estado do Amazonas – UEA.

2.1 METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO

Como uma forma de transformar o processo de aprendizagem em uma experiência favorável a agregar valor entre os agentes de uma sala de aula, surgiram as metodologias ativas de ensino/aprendizagem. O formato do aprendizado tradicional limita-se à exposição oral dos conteúdos e até então se compreendia como única estratégia didática, onde o aluno assume o papel de mero expectador.

As metodologias ativas buscam criar um ambiente de aprendizagem onde o aprendiz é estimulado a assumir uma postura ativa, com liberdade de participação e contribuição, autonomia e interação com os seus pares. Valente (2018) ratifica que essas metodologias são capazes de criar situações em que os alunos possam “fazer coisas, pensar e conceituar o que fazem e construir conhecimentos sobre os conteúdos envolvidos nas atividades”. Além disso,

essas práticas podem desenvolver habilidades como pensamento crítica, reflexão sobre as práticas e trabalho em equipe.

A partir de uma perspectiva mais prática, estas metodologias exploram métodos e técnicas que estimulam a interação entre os alunos, entre a turma e o professor, e também entre o aluno e os recursos didáticos envolvidos. Neste tipo de aprendizagem, quase sempre se percebe um ambiente colaborativo, permitindo o conhecimento ser construído pelo próprio aluno (Neto & Soster, 2017).

Assim sendo, as metodologias ativas são práticas que poiam a participação do aluno de forma ativa, reconfigurando a sua figura passiva e silenciosa para outra que questiona, reflete, propõe solução para problemas, estuda casos, por exemplo (Oliveira & Goretti, 2020).

É importante frisar que essas metodologias como práticas pedagógicas, métodos e técnicas de ensino, encontram-se em concordância com os desígnios estabelecidos na Resolução n.º 9/2004/CNE/MEC e com a Declaração Mundial sobre Educação Superior da ONU.

2.2 METODOLOGIA ATIVAS E DESIGN THINKING NO ENSINO SUPERIOR

Enxergar o processo de ensino-aprendizagem como um sistema de interações entre professores e alunos é um interessante ponto de partida para este assunto. Esse sistema envolve os processos comportamentais de ensinar e aprender. Compreender e perceber essa interação é essencial para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à aprendizagem, à educação e ao ensino (Kubo & Botomé, 2005).

Junto a isto, vale frisar que a didática desempenha o papel de organizar os mecanismos de ensino, conectando a teoria e a prática. Sendo assim, a metodologia de ensino se enquadra como complemento da didática e diz respeito aos meios utilizados pelo professor para apresentar, discutir e avaliar os alunos em relação ao conteúdo. A metodologia engloba os métodos, técnicas e recursos utilizados, bem como a tecnologia educacional e as estratégias de ensino que o professor emprega em sua prática docente, visando facilitar o processo de aprendizagem (Teixeira, 2015).

Em um exercício de empatia e reconhecimento de que os aprendizes são os destinatários do ensino e o compromisso da aprendizagem é também do professor, se faz necessário falarmos também de inovação nesse processo, sobretudo no ensino superior. Ainda dentro desse mesmo exercício, é sabido que os discentes de hoje serão demandados por habilidades refinadas (*soft skills*) e precisarão assumir o protagonismo no processo de educação e no mercado de trabalho. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) reconhece este fato e é categórico quando prevê a necessidade do processo de inovação no ensino superior.

Esta inovação é fruto de novos cenários e desafios impulsionados pelas transformações sociais impostas pelas novas tecnologias.

Neste sentido, atividades centradas nos discentes tendem a ser consideradas metodologias ativas e podem ser desenvolvidas pelos docentes, de forma autônoma e criativa. Gilis *et al.* (2008) apresenta um modelo que relaciona três critérios para desenvolvimento de atividades com este perfil (Quadro 4).

Quadro 4 - Critérios para o desenvolvimento de atividades centrada nos alunos

Critérios	Descrição
Objetivos	descrever o que o aluno precisa saber e ser capaz de fazer, como ele deve estudar o conteúdo e quais habilidades e atitudes são esperadas. Discutir os objetivos com os alunos e os seus reflexos para a avaliação.
Avaliação e feedback	transmitir critérios antecipadamente; avaliar o aprendizado com situações verdadeiras; as avaliações que viabilizem consolidar o aprendizado; oportunizar discussão quanto ao processo de aprendizagem; promover aprendizado de autoavaliação e dos colegas considerando critérios definidos com a classe e professor; estabelecer adequadamente os momentos de avaliação.
Atividades de aprendizagem	destaque para aprendizagem metacognitiva, desafiando os alunos a organizar e avaliar sua aprendizagem; ativar o conhecimento dos alunos; expor detalhadamente sobre o ambiente de aprendizagem; consideração de tempo para os alunos acessarem outras fontes e oportunizar contato durante este processo; é interessante que o professor indique os conhecimentos e habilidades esperados no início do processo de aprendizagem; é importante considerar a motivação dos alunos; compor tarefas, problemas e exercícios apropriados e considerando o contexto profissional real dos alunos.

Fonte: Gilis *et al.* (2008).

E também, é relevante reconhecer que a docência no ensino superior exige muito mais que a formação acadêmica. Somente o conhecimento especializado em si, não basta. Para que docência caminhe de mãos dadas com a eficiência, é preciso uma articulação entre conhecimentos especializados e habilidades pedagógicas. Estas são competências essenciais para satisfazer as novas gerações (Teixeira, 2015).

Há uma vasta bibliografia que já aponta as atividades práticas ativas de aprendizagem as metodologias mais adequadas para suprir as lacunas deixadas pelas aulas tradicionais e possibilitar a ascensão da qualidade do ensino. Camargo & Daros (2018) descrevem que há mais de 40 (quarenta) tipos de metodologias com potencial para explorados e proporcionarem o aprendizado ativo e Valente (2018) explana que essas metodologias não devem ser adotadas por simples preferência individualizada do professor e adverte que a combinação de metodologias é essencial para o efetivo aprendizado. Como exemplo buscou-se explorar algumas delas:

Sala de aula invertida: neste caso há uma inversão da lógica tradicionalmente conhecida, aqui o aluno estuda em casa e faz trabalho prático em sala de aula. Valente (2018) assinala que o aluno tem acesso ao conteúdo previamente e o professor, em sala de aula, trabalha diretamente nas dificuldades dos alunos sem a necessidade da exposição do conteúdo.

Estudos de caso: os alunos podem ser apresentados a casos reais ou fictícios que envolvam questões jurídicas e, a partir disso, discutir e analisar as diferentes soluções possíveis, levando em consideração os aspectos legais, éticos e sociais envolvidos (Oliveira & Goretti, 2020);

Debates: os alunos podem ser divididos em grupos e orientados a debater temas jurídicos relevantes, apresentando argumentos e contra-argumentos e buscando chegar a uma conclusão fundamentada (Oliveira & Goretti, 2020);

Simulações: os alunos podem ser orientados a simular situações jurídicas, como audiências, julgamentos, mediações, entre outras, a fim de desenvolver habilidades práticas e compreender melhor o funcionamento do sistema jurídico (Oliveira & Goretti, 2020);

Trabalhos em grupo: os alunos podem ser orientados a trabalhar em grupo para desenvolver projetos, pesquisas ou atividades práticas que envolvam questões jurídicas, o que pode ajudar a desenvolver habilidades de trabalho em equipe e aprofundar o conhecimento sobre determinado tema (Oliveira & Goretti, 2020);

Aprendizagem baseada em problemas: os itens da aprendizagem são percebidos a partir da exposição de um problema real ou simulado. O aluno trabalha ativamente, em colaboração com os seus pares, em busca da solução do problema (Neto & Soster, 2017).

O *Arco de Maguerez* é outra metodologia que se assemelha à citada acima, e tem como base a combinação de ação/reflexão/ação ou prática/teoria/prática (Berbel, 2012).

Já o DT é uma ferramenta bastante eficaz para promover a inovação acadêmica, uma vez que sua aplicação gera soluções capazes de elevar a qualidade de ensino e ajuda a instituição de ensino a superar problemas (Teixeira, 2020).

Na área da educação, o DT pode ser aplicado como uma ação criativa que leva os educadores a entenderem que criar um ambiente de aprendizagem eficaz é uma arte reflexiva e intencional. Além disso, o DT pode ajudar a minimizar desafios de infraestrutura, administrativos e de formação docente, proporcionando novas perspectivas para o trabalho educacional (Ideo, 2012).

Valadares (2020), relata uma experiência prática de utilização de DT em uma turma específica do décimo período, na disciplina Direito Internacional, do Centro Universitário UMA, da cidade de Contagem-MG. O desafio foi desenvolver um modelo de negócio que

envolvesse o conteúdo disponibilizado nas aulas. Esta pesquisa concluiu que o DT é uma ferramenta que “tem aplicabilidade e poderá servir como metodologia pedagógica nos cursos de Direito”.

Hews, Beligatamulla & Mcnamara, (2023), desenvolveram uma pesquisa com professores de Direito que já fazem uso da metodologia DT, na Faculdade de Direito da Universidade de Tecnologia de Queensland (QUT), na Austrália. Cada professor participante tinha mais de dois anos de experiência em ensino de DT. Isso demonstra que essa instituição já tem um olhar diferenciado para a inovação e uma iniciativa pioneira.

2.3 ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL *VERSUS* METODOLOGIAS ATIVAS

Anastasiou (2001) apresenta um relato cronológico dos métodos e metodologias de ensino, e conclui que as escolas jesuítas influenciaram a forma de ensino no Brasil com características que perduram até os dias atuais. Essa influência configurou as salas com aulas expositivas, resolução de exercícios, memorização de conteúdos, e um sistema rígido de conduta e avaliação eram características comuns do sistema jesuítico. O autor ainda analisa outros métodos, como o escolástico que tinha por objetivo “a colocação exata e analítica dos temas a serem estudados, clareza nos conceitos e definições, argumentação precisa e sem digressões, expressão rigorosa, lógica e silogística, em latim”, e o método parisiense que se destaca pela figura do professor como repassador do conteúdo, com aulas expositivas seguida de exercícios a serem resolvidos pelos alunos e a rigidez desse processo era evidenciado pela forma de avaliação, pela aplicação de castigos, e pelo controle rígido dentro e fora de sala de aula.

No Brasil, os cursos de Direito permanecem adotando técnicas com características do ensino tradicional: o método socrático e o ensino baseado em casos desenvolvido nos Estados Unidos no século XX que consiste no professor orientar os alunos a responderem a questionamentos a partir de leituras de casos pré-atribuídos (Spencer, 2022). Esse tradicionalismo tem contribuído para o que muitos autores têm chamado de “crise do ensino” jurídico.

Em oposição a esta realidade, as metodologias ativas têm se mostrado uma abordagem inovadora e eficaz no ensino jurídico, promovendo uma formação mais crítica e reflexiva dos estudantes. De acordo com Valente (2018), essas metodologias são alternativas pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de ensino-aprendizagem, permitindo que ele construa seu conhecimento por meio de projetos, problemas e investigações. Essa abordagem

é especialmente relevante no contexto do ensino jurídico, onde a aplicação prática do conhecimento teórico é fundamental para a formação de profissionais competentes.

Nota-se que atualmente, adotar uma postura inovadora e que incentive o oriente os docentes à adoção de metodologias ativas não é mais uma simples opção das instituições de ensino superior. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 e a Resolução n.º 5 do Ministério da Educação, de 17/12/2018, estabelece no §1º do artigo 2º que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deve ter elementos estruturais, entre os quais, a interdisciplinaridade, o incentivo à inovação e a integração entre teoria e prática. Isso significa que o projeto pedagógico deve indicar formas (técnicas, métodos, metodologias e estratégias) e meios (recursos e instrumentos) pelos quais o que ali é dito deve ser efetivada.

Em suma, o uso de metodologias ativas no ensino jurídico não apenas enriquece a experiência de aprendizagem dos aprendizes, mas também os prepara para os desafios da prática profissional, promovendo uma formação mais completa e alinhada com as exigências do mercado de trabalho.

3. METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracteriza como descritiva de caráter exploratório, abordagem qualitativa por meio de estudo de caso. A pesquisa descritiva procura observar, registrar, analisar e correlacionar fenômenos, que cientificamente são encarados como variáveis. Esta tipologia de pesquisa tem a intencionalidade de descobrir com precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com outros fenômenos, sua natureza e suas características (Cervo, Silva & Bervian, 2007). A pesquisa de abordagem qualitativa enfatiza a importância do contexto em que os fenômenos ocorrem de forma totalitária e busca explorar os significados e as interpretações que os indivíduos atribuem às suas experiências (Denscombe, 2010).

Os primeiros dados tratados por esta pesquisa se deram pela análise documental do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito. A partir disso, a proposta original da pesquisa foi trabalhar com entrevistas semi estruturas, contudo, pela dificuldade de agendamento com os professores, a coleta de dados procedeu por meio de questionário on-line (*Google Forms*).

A amostragem para essa pesquisa é compreendida por 19 (dezenove) professores de Direito vinculados diretamente, de forma efetiva e ativa, ao quadro da ED-UEA.

Vale destacar que o convite e o questionário da pesquisa, foram direcionados para estes professores de forma virtual – via *e-mail* e aplicativo de mensagens – mas somente o número correspondente à amostra já mencionada, responderam ou aceitaram participar desta pesquisa.

A seguir, o quadro 5 apresenta o esboço de identificação dos participantes e o quadro 6 demonstra as informações gerais da amostra.

Quadro 5 - Siglas para identificação participantes

Participante 1	P1
Participante 2	P2
Participante 3	P3
Participante 4	P4
Participante 5	P5
Participante 6	P6
Participante 7	P7
Participante 8	P8
Participante 9	P9
Participante 10	P10
Participante 11	P11
Participante 12	P12
Participante 13	P13
Participante 14	P14
Participante 15	P15
Participante 16	P16
Participante 17	P17
Participante 18	P18
Participante 19	P19

Fonte: Elaboração própria.

O tratamento dos dados para análise ocorreu por meio da interpretação e envolveu a preparação das respostas dos questionários, seguida de leitura preliminar dos dados para identificar temas ou padrões. Posteriormente foi realizado o processo de codificação, quando os dados foram organizados de forma manual em temas e temas subordinados.

- a) **Análise Temática:** Após a codificação, foi realizado o agrupamento dos códigos em temas mais amplos e explorar como esses temas se relacionam entre si. Para isso foi feito a triangulação de dados de modo a reforçar a validação das descobertas.
- b) **Interpretação dos Resultados:** A interpretação envolveu a escrita de um relato que explique os achados, utilizando citações e exemplos dos dados para ilustrar os pontos principais.

- c) **Apresentação dos Resultados:** Os resultados foram apresentados de forma clara, utilizando tabelas, figuras e uma narrativa que contribui com a comunicação das descobertas de maneira eficaz.

A eficácia da análise de dados pode ser garantida com a definição de um tema principal e de temas subordinados a fim de proporcionar clareza, permitir a identificação de padrões, para enfim encontrar coerência e estruturar os dados de forma lógica, facilitando a percepção de correlação entre os temas subordinados e o tema central (Denscombe, 2010).

Todos os participantes dessa pesquisa foram informados acerca dos objetivos e abrangência da pesquisa e a confidencialidade dos respondentes, garantindo que os participantes estejam cientes de seus direitos, e para tanto todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados serão armazenados em drive na nuvem por 5 (cinco) anos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico será apresentada os dados amostrais, a análise dos dados, e como resultado, as discussões suscitadas a partir desses dados.

4.1 O CURSO DE DIREITO NA UEA

A Universidade do Estado do Amazonas – UEA, com sede na capital do Amazonas e presente na maioria dos municípios do interior do estado, é uma Instituição de Ensino Superior pública estadual financiada pelas empresas do Polo Industrial de Manaus – PIM. Apesar do curso de Direito ser um dos seus primeiros cursos, a Escola de Direito é uma das mais recentes criadas, em 2020. Antes disso o curso fazia parte da Escola de Ciências Sociais – ESO, juntamente com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia. Historicamente este é um curso que sempre esteve em destaque pelo seu bom desempenho avaliativo por instituições externas. O curso da UEA é reconhecido por conquistar durante muito tempo a nota máxima (5) no Exame Nacional de Desempenho (ENADE) do Ministério da Educação (MEC). Somente na última edição do ENADE (2022) o curso apresentou uma leve queda no rendimento dos alunos, com a nota 4. Além disso, desde 2011, o curso recebe o selo OAB Recomenda do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB). Este selo é uma forma da entidade controlar e acompanhar a qualidade do ensino jurídico no Brasil e para isso são adotados critérios rigorosos, que vão além da participação e desempenho dos alunos egressos

no Exame da Ordem, mas também do desempenho no ENADE e outros indicadores (CFOAB, 2022).

O acesso ao curso se dá por meio de vestibular (40% das vagas) e do Sistema de Ingresso Seriado – SIS (60% das vagas) realizados uma vez por ano. Vale destacar ainda que a UEA tem uma política de cotas que assegura 50% das vagas exclusivamente para candidatos que cursaram o ensino médio no estado do Amazonas. Os outros 50% ficam abertas para ampla concorrência. Outra característica da UEA é política de inclusão a qual destina 20% das vagas para pessoas com deficiência – PCD's (UEA, 2024).

Além disso, existem turmas de oferta especial que ocorrem na modalidade ensino a distância mediado por tecnologia, com vagas destinadas exclusivas para municípios pré-definidos, do interior do Amazonas. Para essas turmas as aulas são transmitidas em tempo real, a partir de um estúdio localizado em Manaus e os alunos assistem aos vídeos em uma sala de aula no seu município, acompanhados de um professor mediador presente em cada localidade. Essas turmas têm coordenação específica e também seguem um calendário acadêmico diferente das turmas de oferta regular.

O curso de Direito da UEA é estruturado em 10 (dez) períodos, ou 5 (cinco) anos. As turmas estão distribuídas em dois turnos, vespertino (das 14h às 17h40) e noturno (das 18h às 21h40), com 4 (quatro) tempos de aula diária. As aulas ocorrem de segunda-feira a sábado – este especialmente nos períodos matutino e vespertino – e cada aula tem duração de 50 minutos. As aulas são distribuídas e concentradas em blocos de duas aulas seguidas, totalizando 1h40min de sala de aula. Quanto às cargas horárias, o curso dispõe de disciplinas de 30 (trinta) e 60 (sessenta) horas semestrais. As disciplinas de 30 horas proporcionam duas aulas semanais (1 bloco), o que correspondem a um encontro semanal. E, naturalmente, as disciplinas de 60 (sessenta) horas correspondem a dois encontros semanais (4 aulas). As disciplinas de estágios supervisionados vinculados aos núcleos de práticas obedecem a outra lógica.

Atualmente a Escola de Direito da UEA abriga 560 (quinhentos e sessenta) alunos de graduação com matrícula ativa e seu corpo docente conta com 41 professores.

Quadro 6 - Informações da amostra

Fator Demográfico	Composição dos Participantes
Situação Trabalhista	Professor(a) de Direito da UEA (19)
Atividades Profissionais	Além da docência, 13 (treze) exercem outra atividade profissional e apenas 3 (três) exercem mais de outra atividade profissional, e somente 3 (três) se dedicam integralmente a docência na UEA.
Gênero	4 (quatro) mulheres e 15 (quinze) homens.

Fonte: Elaboração própria.

Nota-se que apenas três professores da amostra (15,7%) têm dedicação exclusiva à docência acadêmica e todos os outros exercem pelo menos outra atividade profissional. Feferbaum & Ghirardi (2013) já fazem referência a este fato quando apontam que a maioria dos professores de Direito exercem outra atividade profissional – advogado, procurador, magistrado – concomitante ao magistério. Esses docentes tornam-se referência por suas atuações para além dos muros da universidade. Enquanto isso, o professor de dedicação exclusiva é visto, pelos próprios alunos, com pouca competência para ser exitoso nas carreiras práticas de operador do Direito.

Esta visão pode não refletir no desempenho do processo de ensino-aprendizagem. Uma vez que o fator tempo de dedicação, que reflete em disponibilidade para se reciclar, renovar o conteúdo, repensar as estratégias, preparar novas aulas com abordagens mais atuais pode resultar em aulas mais eficazes e mais interessantes.

4.2 A INOVAÇÃO NO PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO (PPC) DE DIREITO DA UEA

O Curso de Direito da UEA, está autorizado a funcionar pelo Estatuto da Instituição, aprovado pelo Decreto N.º 21.963, publicado no Diário Oficial do Estado do Amazonas – DOE datado de 27/06/2001, com início das atividades acadêmicas em 01/08/2001. O Direito foi um dos primeiros cursos ofertados pela UEA, que também tem sua criação datada do mesmo ano, e nasce a partir de uma proposta vocacionada para atender à formação de profissionais para as necessidades da região Norte, articulando o ensino com as prioridades detectadas pelo governo estadual no campo da administração pública, do meio ambiente e da integração regional e internacional.

Com o passar do tempo, o PPC do curso já passou por algumas atualizações na tentativa de acompanhar as demandas mais recentes do mercado e sua última reformulação nesse sentido se deu em 2023, revogando a sua versão anterior cuja atualização datava de 2015.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/1996 e a Resolução n.º 5 do Ministério da Educação, de 17/12/2018, estabelece no §1º do artigo 2º que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deve ter elementos estruturais, entre os quais, a interdisciplinaridade, o incentivo à inovação e a integração entre teoria e prática.

A análise que inicia agora é pela identificação do nível em que os elementos estruturais interdisciplinaridade e incentivo à inovação foram contemplados ou obedecidos conforme a Resolução determina.

Quanto ao elemento *interdisciplinaridade*, foi identificado nos seguintes pontos no PPC de Direito da UEA:

1. No tópico que trata a distribuição da carga horária do curso, nota-se a orientação para a participação em 270 horas de atividades de extensão, onde se aponta para *caráter interdisciplinar*;
2. No item Trabalho de Conclusão do Curso, há uma orientação para que a problematização do objeto de pesquisa adote o formato integrado sob *uma ótica interdisciplinar*;
3. O tópico que se refere à Articulação entre Ensino, Pesquisa e Extensão reforça o compromisso com a pesquisa em adotar uma postura de *reflexão interdisciplinar*;
4. No que diz respeito ao corpo docente, entre algumas características dos professores mencionadas está a de “promover compreensão da aplicação da *interdisciplinaridade no contexto laboral* e analisar as competências previstas na formação”.
5. No ponto que se refere ao Núcleo de Práticas Jurídicas – NPJ se assume como um dos objetivos atender às demandas do curso e buscar a *interdisciplinaridade das matérias legais*.

Quanto ao elemento *inovação*, o quadro 7 demonstra a identificação e de que forma é orientado neste PPC:

Quadro 7 - Orientação para a inovação no PPC de Direito da UEA

TÓPICO	Texto de referência
3.8.1 Conteúdos curriculares pág. 37	(...) Outro aspecto importante diz respeito à <i>inovação</i> tecnológica e ao desenvolvimento de projetos que buscam integrar o aluno com às novas tecnologias, (...)
	(...) Conteúdos obrigatórios como direito digital e optativos como <i>Compliance</i> e LGPD – Lei Geral de Proteção de Dados, além do LAWIN (Núcleo de Direito, Tecnologia e <i>Inovação</i>) indicam a articulação entre os componentes curriculares no percurso de formação com os elementos de <i>inovação</i> necessários à formação do discente. (...)
3.8.7 Acompanhamento às Práticas Jurídicas pág. 60	(...) o Núcleo de Prática Jurídica - NPJ, que terá a função de atender à população de baixa renda, intermediar as relações da população com os órgãos públicos, jurídicos ou não, do Estado do Amazonas, além de atuar nos casos que envolvam conteúdos de <i>inovação</i> e tecnologia, na elaboração, revisão e discussão de contratos e projetos relativos à área jurídica. (...)

Fonte: Elaboração própria.

Observa-se que a *inovação* retratada no PPC, em todas as situações, tem associação direta com a tecnologia. Porém, o conceito de inovação é bastante amplo e pode ser empregado em diferentes contextos. No que pese a tecnologia estar cada vez mais presente no cotidiano

das pessoas e quase sempre com uma novidade, se tornou comum – às vezes até inapropriado – o uso da conjugação *inovação tecnológica*. Neste caso, isto pode ser o reflexo de um esforço tentado na busca por um alinhamento ou aproximação do tradicionalismo, tão marcante no Direito, com as recentes demandas apontadas pelas novas relações sociais estabelecidas e pelas novas habilidades exigidas pelo mercado de trabalho.

A busca pela compreensão da universidade e da sala de aula como o *core* de uma rede social, é possível que esta seja uma interessante iniciativa para empregar esforços afim de se entender as relações sociais ali presentes. Este entendimento abre uma janela com ampla visão para essas interações entre os agentes, professores e alunos. A literatura já enxerga que essa relação tem potencial para ser reconfigurada, com espaços para uma participação mais ativa dos alunos. E aí, sim, passa-se a falar da inovação que mais interessa, a pedagógica.

Em um contexto das práticas pedagógicas, no que tange as formas (técnicas, métodos, metodologias e estratégias) e os meios (recursos e instrumentos) pelos quais as aulas devem ser conduzidas, não há referência alguma no PPC, mesmo este sendo um ponto sensível destacado pela LDB.

Gabrich & Costa (2020) já consideraram as grandes deficiências dos PPCs de Direito, com críticas às estruturas curriculares muito ligadas ao tradicionalismo, aos modelos mentais e alinhados com a formação dos professores, e muitos deles são meramente formais.

Ainda assim, não se pode dizer que a inovação ficou só no campo das meras citações, houvera avanços. Com o novo PPC, foram instituídos o LAWin – Núcleo de Direito, Tecnologia e Inovação, e o OSPPA – Observatório de Políticas Públicas, que se propõem a oferecer um espaço vocacionado para o incentivo e desenvolvimento de pesquisa com temáticas específicas que em outros momentos tangenciavam os estudos jurídicos, como: *compliance*, tecnologia, políticas públicas e inovação.

Da mesma forma, a inserção de novas disciplinas aponta o alinhamento com as recentes demandas do mercado de trabalho jurídico, são elas: Legal Design e Visual Law (ED-007), Desinformação e Democracia (ED-0015), Direito de Imagem nas Redes Sociais e Aplicativos de Mensagens (ED-0020), Lei Geral de Proteção de Dados – LGPD (ED-0041), e outras (PPC Direito/UEA, 2023).

4.3 OS DESAFIOS DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UEA

A análise dos dados obtidos a partir da aplicação de questionário envolveu a criação de categorias, identificação de paráfrases (construção analítica) e discussão dos resultados.

O quadro 8 demonstra o tema principal e a identificação de quatro temas subordinados, os quais foram nomeados de A, B, C e D, e em seguida são apresentadas as primeiras impressões desses dados.

Quadro 8 - Tema principal e temas subordinados

Tema principal	Os desafios de aprendizagem das novas gerações, a relação entre a aplicação de aulas tradicionais e aplicação de metodologias ativas e a percepção sobre inovação pedagógica no ensino de graduação em Direito na UEA
Tema subordinado A (TsA)	Os desafios pedagógicos para as novas gerações.
Tema subordinado B (TsB)	A relação de eficácia entre as aulas tradicionais e a aplicação de metodologias ativas de ensino.
Tema subordinado C (TsC)	A regularidade do aperfeiçoamento didático-pedagógico dos professores
Tema subordinado D (TsD)	O grau de conhecimento sobre a metodologia Design Thinking

Fonte: Elaboração própria.

4.3.1 DISPERSÃO E FALTA DE ATENÇÃO DOS ALUNOS

Um dos principais desafios pedagógicos enfrentados em sala de aula e que não favorecem a aprendizagem é a *concorrência da atenção com o uso excessivo dos celulares*. (TsA)

Isso fica evidente quando 18 (dezoito) participantes (94,7%) da pesquisa reconhecem que os alunos **estão dispersos** e apenas 1 (um) acredita que não. E, 17 (dezessete) dos participantes (89,5%) relatam de forma clara e contundente o **uso excessivo do celular** na sala de aula. Os relatos dos participantes 5, 6 e 7 evidenciam:

“Sim, especialmente pelo uso excessivo de celular”. (P6)

“Com certeza. É difícil manter a atenção dos estudantes quando eles podem acessar a qualquer momento o celular”. (P7)

“Sim, por causa da formação que tiveram, focada em celular e aplicativos. (P5)

Neste quesito, vale comentar que essa convergência expressiva de citações sobre o *uso excessivo do celular* em sala de aula não foi tendenciada por nenhuma das perguntas do questionário. A relação dessas respostas com a *dispersão da atenção dos alunos* foi feita diretamente pelos respondentes de forma orgânica. Este fato pode ser um precedente de desmotivação docente e desgaste entre a interação desses agentes em sala de aula.

Essa interação entres estes agentes não deve ser rompida ou desconectada, se isso ocorre, o compromisso com o ensino e com o aprendizado fica comprometido. Deleuze (2008) coloca a aprendizagem como um processo, um ato de transformar, uma construção e não algo

acabado. E, nesse processo se cria uma afinidade entre o aluno e tudo aquilo que o toca a partir do conhecimento que se apresenta. A aprendizagem, como uma descoberta, está em uma zona intermediária entre o *não-saber* e o *saber*. Se o aluno não se mantém em foco de atenção não há oportunidade para se criar esse vínculo e adquirir o conhecimento.

4.3.2 AULAS TRADICIONAIS X METODOLOGIAS ATIVAS X AVALIAÇÃO

Os professores participantes acreditam que as *aulas tradicionais*, com o uso de quadro/pincel ou slides e só reprodução de informação, já *não são mais suficientes e nem satisfazem a nova geração de alunos (TsB)*. Essa asserção é ratificada por 17 (dezessete) participantes (89,5%). Apenas 1 (um) acredita que as aulas tradicionais são suficientes e 1 (um) outro aponta que depende do professor.

Um dos participantes relata dois fatores importantes: carga horária não adequada para a quantidade de conteúdo e forma como os alunos são cobrados após formados (concursos e exames da OAB).

Este é um ponto de reflexão a se considerar: o tradicionalismo muito presente nos cursos de Direito, na verdade, pode ser apenas a ponta do iceberg. Sabe-se que essa tradição também se faz presente no sistema judiciário e em outros campos de atuação do operador de Direito. Então, não cabe tratarmos como mera característica e sim como uma cultura desta área. Quando se trata de cultura o grau de dificuldade para operar mudanças é muito maior. A cultura é estrutural e atinge muitas camadas e esse movimento de inovação deve se dar em muitas frentes, e no ensino inclusive. Por onde ou quando começar? Acredita-se que muitos primeiros passos já foram dados e a caminhada continua.

Corroborando com o movimento dessa caminhada, 83,3% dos respondentes acreditam que as metodologias ativas *se aplicam ao ensino jurídico*. E quando perguntados sobre a eficiência das aulas tradicionais, há um reconhecimento de sua parcial efetividade:

“Esse modelo (tradicional) já está mais do que ultrapassado”. (P13)

“Não, mas não vejo como mudar este esquema tradicional com carga horária apertada e cobrança de conteúdo tradicional na prova da OAB e em concursos públicos. Há outras formas de ensinar, mas a cobrança na vida real é da forma tradicional e conteudista. (P12)

“Quando eu falei do modelo clássico de ensino, reflete exatamente o uso desses artefatos, parecendo muito mais uma aula de cartografia do que uma aula de debate. Então, esse modelo clássico, de um professor com pincel escrevendo no quadro, não concorre com a mesma igualdade com a tecnologia que o aluno tem na mão.” (P1)

As críticas direcionadas para o ensino jurídico atingem muitas camadas. Desde a *limitação do currículo* com a supervalorização das disciplinas dogmáticas e processuais,

passando pelo *despreparo dos bacharéis* evidenciado pelo mau desempenho no exame da OAB, pelo crescente *número de novos cursos* de Direito no país – mais de 250 novos cursos entre 2016 e 2019 –, mas também pela *falta de interatividade* entre alunos e professores e com as aulas predominantemente expositivas, resultando em uma postura passiva dos alunos em relação ao conhecimento transmitido (Sousa, 2016). Gomes (2002), já alertara que o ensino no Direito vem vivenciando uma “crise metodológica” e esta tem relação direta com a falência do método tradicional de ensino, que é considerado ultrapassado. E que a função do docente deixará de ser o de *delivery* de informação para ser o de facilitador, supervisor ou consultor do discente (Valente, 1999).

As metodologias mais mencionadas, quando questionados sobre a sua atuação em sala de aula, foram *debates e seminários* (58,3%).

“Sim, uso de aulas dialogadas, debates, seminários, palestrantes convidados, visitas, etc.” (P5)

“Sim, já fiz uso, ao estimular o estudo de casos para debates em sala de aula ou ao distribuir textos/artigos para estudo em equipe com sequencial mini seminário.” (P8)

“(…) eu uso discussões temáticas em sala de aula, audiências simuladas, participações dos alunos em *podcasts* jurídicos, formação de aulas com vídeos pedagógicos.” (P10)

“(…) tento aplicar a metodologia de clínicas jurídicas com alunos(as) que estejam interessados em alternativas de aprendizagem prática.” (P12)

Valente (2018) destaca que as metodologias ativas são alternativas pedagógicas, onde o processo de ensino aprendizagem é focado no aluno e outras literaturas apontam outras metodologias as mais usuais no Direito, além destas mais citadas pelos docentes da UEA. Entre elas pode-se citar as simulações, a aprendizagem baseada em problemas, sala de aula invertida e trabalhos em grupo. Isso evidencia uma certa limitação pedagógica por parte dos professores de Direito, e já que esta pesquisa está ancorada na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), vale resgatar o que preconiza o ciclo de aprendizagem apresentado como base desta teoria. Este ciclo busca identificar quatro estilos – ou preferências – de aprendizagem: o *Convergente*, o *Acomodador*, o *Divergente* e o *Assimilador*. Isso traz a tona a reflexão sobre a heterogeneidade das salas de aulas, com alunos de diferentes perfis, cada um com suas facilidades e dificuldades de aprendizado. Felder & Soloman (2002) encaram os estilos de aprendizagem sob o aspecto dominante de como os indivíduos captam e processam os estímulos. Assim sendo, eles consideram quatro dimensões: Ativo – Reflexivo; Racional – Intuitivo; Visual – Verbal e; Sequencial – Global. Todas essas abordagens devem ser consideradas pelos docentes em busca de uma efetiva aprendizagem e de uma melhor experiência para ambos agentes envolvidos nessa relação.

Um participante não tem clareza sobre metodologia ativa e não sabe avaliar se o que ele aplica em sala de aula se enquadra ao conceito:

“Gostaria de mais subsídios para saber se o que eu aplico em sala de aula pode ser classificado como metodologia ativa.” (P5)

Esse dado demonstra, por vezes, o lado inseguro e também inerte por parte do professor na busca por qualificação de iniciativa própria. Atualmente, com a explosão de informações disponíveis na internet, é fácil encontrar cursos, até mesmo de curta duração, que podem preencher esta lacuna. Outra hipótese remetida é a de que há professores tão somente replicando práticas vivenciadas do tempo que este ainda se encontrava na condição de aluno.

Por fim, *todos* acham que os alunos de hoje *aprendem mais com o desenvolvimento de dinâmicas ativas*.

“Sim, é mais fácil compreender o conteúdo e mitigar a concorrência com outras informações e distrações paralelas.” (P7)

“Normalmente, situações práticas despertam interesse dos aluno.” (P11)

“Os alunos ficam mais focados e concentrados na atividade atribuída e pode significar um melhor aprendizado.” (P16)

Igualmente, *100% dos participantes* acreditam que *há possibilidade de inovação pedagógica no ensino jurídico*.

“(…) para o aluno de ensino superior, que já tem domínio da escrita, já sabe interpretar um texto, sabe fazer o seu roteiro de estudo, a inteligência artificial é uma ferramenta que ajuda. Ao invés de usar quadro e pincel, existem outros meios atrativos que podem ser utilizados como o *Canva* ou outras ferramentas, valorizando o uso de figuras ao invés de letras. Isso é uma forma de deixar a aula mais atrativa. Os conceitos estão nos livros, mas quando o aluno vem para a sala de aula, ele vem buscar uma ponte como apoio para facilitar a leitura em casa sozinho.” (P1)

(…) no formato digital, aprender as petições com tecnologias mais avançadas e modernas com posição de jurisprudência mais atuais, bem como atividades de extensão. (P10)

Este reconhecimento acerca da eficácia dessas metodologias e da possibilidade de inovação neste campo é um fator positivo, porém, isto ainda não é motivo para se concordar que este seja um primeiro passo. Os tempos são outros, uma nova geração multifacetada está aí presente, impondo novos desafios neste processo e nesta relação. Cabe ao professor a iniciativa de dar efetivamente o primeiro passo e se arriscar a inovar suas práticas.

4.3.3 APERFEIÇOAMENTO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DOS PROFESSORES

Nos últimos *cinco anos*, pelo menos 66,6% *fizeram cursos de aperfeiçoamento* didático-pedagógico. E, apenas 24,9% *já fizeram cursos específicos sobre o uso de*

metodologias ativas de ensino. Alguns relatos dos participantes quando perguntados sobre esse tema subordinado:

“Na pandemia, para aprender a dar aula tele presencial.” (P6)

“Fiz um curso no doutorado, no término no ano de 2023.” (P10)

“A gente percebe muita ausência de cursos voltados para o professor. A oferta se restringe aos coordenadores.” (P19)

Nota-se que boa parte dos professores foi em busca, de alguma forma, de aperfeiçoamento didático-pedagógico nos últimos cinco anos. Mas apenas um quarto da amostra deve conhecer efetivamente sobre metodologias ativas de ensino. Este conceito foi lançado no início dos anos 90, ou seja, há pelos menos 30 anos. Este retardo pela busca da aplicação dessas estratégias é tardio e preocupante, porém este fato mais uma vez recai na ausência de formação pedagógica no magistério jurídico. Durante muito tempo o desafio foi transformar o bom jurista em um bom professor e constata-se este desafio perdura – por falta de formação devida, pela falta de tempo a dedicar, pela inércia de ir em busca de formação continuada por conta própria – pelo não reconhecimento de importância.

4.3.4 O CONHECIMENTO SOBRE A METODOLOGIA DESIGN THINKING

Quando perguntados acerca do conhecimento sobre a metodologia DT, 90% dos participantes afirmam não conhecerem e a parcela restante demonstraram ou relataram conhecer superficialmente a metodologia.

“Eu tenho conhecimento por conta de estudos paralelos que eu faço, em um grupo de estudos o qual faço parte.” (P1)

“Não tenho conhecimento, mas estou motivada a aprender.” (P10)

“Não tenho conhecimento. Utilizo outras práticas de metodologias ativas.” (P15)

Esse resultado é a confirmação de uma hipótese predecessora. Mas esta não é uma realidade exclusiva do campo jurídico. Mesmo diante de um crescimento exponencial da utilização do DT em diferentes contextos, no ensino superior isto ocorre de certa forma ainda acanhada. Decerto é percebido muitos avanços e esta pesquisa vem deixar sua contribuição.

5. CONCLUSÃO

As fontes bibliográficas evidenciam que o ensino jurídico no Brasil enfrenta muitos desafios e muitos autores definem como “crise de qualidade”. No sentido literal, essa crise é reflexo de análises dos desempenhos dos bacharéis em Direito nos exames da OAB e pelos fracos conceitos

dos cursos de graduação em Direito nas avaliações do MEC e da OAB. O curso de Direito da UEA foge a esta regra, pelo menos nestes resultados específicos.

Esses estudos apontam ainda que uma das principais explicações para essa crise é o aprisionamento metodológico fruto de uma cultura tradicionalista – ainda muito forte no meio jurídico – que ainda é capaz de contagiar os ambientes de ensino. A partir dessa perspectiva, o curso de Direito da UEA não escapa. O resultado desta pesquisa demonstra que os professores de Direito da UEA continuam muito presos aos métodos tradicionais em sala de aula. Ora, se a grande maioria dos professores da UEA exercem pelo menos outra atividade profissional, além da docência, não é difícil entender o contágio deste aprisionamento. Como se “vícios” das atividades externas invadissem as salas de aula, contagiando os alunos, que logo estão do lado de fora, e o fluxo cíclico tende a continuar.

Embora haja um consenso de todos os participantes que há possibilidade de inovação pedagógica no ensino jurídico, e que esta pode se dar por meio das metodologias ativas de aprendizagem, e ainda, por acreditarem que as aulas tradicionais não são mais suficientes e nem satisfazem a nova geração de alunos, nota-se que este consenso, na verdade, é uma transfiguração de um contrassenso que ainda habita um campo ideológico e pouco se reflete em atitudes práticas. Isto porque esta pesquisa revela também que estes mesmos professores continuam aprisionados no tradicionalismo e pouco se arriscam em preparar aulas diferenciadas, que possam privilegiar o aluno de forma participativa, colaborando ativamente na construção do conhecimento.

Aqui arrisca-se presumir sobre alguns aspectos que podem motivar a não aplicação de metodologias ativas: requer tempo para a preparação das atividades e replanejamento de aulas; o ambiente sala de aula não está adequado para essas atividades; os alunos podem apresentar resistência às novas abordagens, e; a dificuldade de cumprir todo o conteúdo programado para a disciplina no semestre.

Além disso, do ponto de vista institucional, a universidade não aparenta oferecer uma estratégia de capacitação continuada para questões didático-pedagógicas, ou qualquer outro tipo de incentivo com esta finalidade. Até mesmo o PPC do curso de Direito da UEA, onde se percebe um esforço para o enquadrar no campo da inovação, este limita-se à conjugação *inovação tecnológica* e nada menciona ou orienta sobre inovação pedagógica e suas práticas didáticas disponíveis e de eficácia já comprovadas. Esta inovação é a que mais deveria interessar. E é sob este panorama, e a partir de experiências de universidades de fora do país, que se conclui que o DT tem forte potencial para ser enquadrado no ensino jurídico como mais uma metodologia ativa.

6. REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. **Metodologia de Ensino na Universidade Brasileira: elementos de uma trajetória**. Campinas: Papirus, 2001.

BERBEL, N. A. N. **A metodologia da problematização com o arco de Magueres: Uma reflexão teórico-epistemológica**. Eduel. Londrina, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases**. 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-43>>. Acesso em: 29 janeiro de 2024.

_____. **Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2018**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. 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. Acesso em: 30 de janeiro de 2024.

_____. **Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acessado em 05 de dezembro de 2023.

CAMARGO, F., DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Ed. Penso. Porto Alegre, 2018.

CERVO, A. L.; SILVA, R.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. 6. Pearson Education do Brasil. São Paulo, 2007.

CONSELHO Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (2022). **Entenda a origem do selo OAB recomenda**. Disponível em <https://www.oab.org.br/noticia/59549/entenda-a-origem-do-selo-oab-recomenda>. Acessado em: 22 de maio de 2024.

DEDE, C. Comparando estruturas para competências do Século XXI. Em J. Bellanca e R. Brandt (Eds), **Habilidades do Século 21: Repensando como os alunos aprendem** (pp. 51–75). Bloomington, 2010.

DENSCOMBE, M. **O bom guia de pesquisa**: para projetos de pesquisa social de pequena escala. Mc Graw Hill – Open University Press. Berkshire, 2010.

FEFERBAUM, M., GHIRARDI, J. G. (org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013.

Felder, R. e Soloman, B. A. **Index of Learning Styles (ILS)**. 1999. Disponível em: www2.ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/ILSpag.html.

GABRICH, F. A.; COSTA, A. A. **Narrativa educacional transmídia e o podcast**. Revista Meritum, Belo Horizonte, vol. 15, n. 4, p. 43-59, 2020.

GILIS, A.; CLEMENT, M.; LAGA, L.; PAUWELS, P. Establishing a competence profile for the role of student-centred teachers in higher education in Belgium. *Res High Educ.* 2008.

GOMES, E. **País tem história universitária tardia.** *Jornal da Unicamp*, 27(191). Disponível em:

http://www.unicamp.br/unicamp/unicamp_hoje/ju/setembro2002/unihoje_ju191pag7a.html .

Campinas, 2002.

HEWS, R.; BELIGATAMULLA, G.; MCNAMARA, J. **Creative confidence and thinking skills for lawyers: making sense of design thinking pedagogy in legal education.** *Thinking Skills and Creativity*, Volume 49, 2023.

HIRONAKA, G. **Ensino do direito:** dos primórdios à expansão pelo setor privado. In: *O ensino jurídico e a produção de teses e dissertações.* São Paulo: Edgar Blucher, 2008.

IDEO, ([2010?]). **A história do design thinking IDEO.** Disponível em <https://designthinking.ideo.com/history> . Acessado em 12 de julho de 2024.

IDEO, **Design Thinking para Educadores.** 2a. Ed. IDEO, 2012.

KOLB, D. A. **Aprendizagem experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento.** New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais.** *Interação em Psicologia*, v. 5, n. 1, 2005.

LUKA, I. (2014). **Design thinking em pedagogia.** *Jornal de Educação, Cultura e Sociedade*, N.º 2, 63–74. Disponível em: <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>. Acessado em 20 de maio de 2024.

MAROCCO, A. A. L. **Problem Based Learning na educação jurídica: desenvolvimento de habilidades e competências.** 240 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Programa de Pós-Graduação em Florianópolis, 2016.

NETO, O. M.; SOSTER, T. S. **Inovação Acadêmica e Aprendizagem Ativa.** Editora Penso. 2017. Porto Alegre.

OLIVEIRA, J. F., GORETTI, R. (Org.). **Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito.** Santos/Vitória: FDV Publicações, 2020.

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

SOUSA, M. R. Q. **História e crise do ensino jurídico no Brasil: Da construção do modelo tradicional à atual necessidade de reformulação pedagógica.** Universidade Católica de Brasília, 2016.

SPENCER, R. **O inferno são as outras pessoas": repensar o método socrático para estudantes de direito.** *The Law Teacher.* Clayton, 2022.

TEIXEIRA, A. L. G. **Aplicação do *Design Thinking* como método promotor da Inovação Escolar**. Dissertação, Universidade Beira Interior, 2020.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do ensino superior**. UNICENTRO, Paraná, 2015.

UNESCO, Office in Brasília. **Declaração Mundial sobre Educação Superior**: Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI; visão e ação, marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Unesco Brasília/UNIMEP. Brasília, 1998.

UNIVERSIDADE do Estado do Amazonas. **Novo sistema de cotas da UEA é aprovado na ALEAM**. Disponível em: <https://www.uea.edu.br/index.php/2024/05/15/novo-sistema-de-cotas-da-uea-e-aprovado-na-aleam/#:~:text=O%20sistema%20de%20cotas%20prev%C3%AA,qualquer%20estado%20da%20federa%C3%A7%C3%A3o%20brasileira>. Acessado em 02 de julho de 2024.

VALADARES, B. H. A. **O *design thinking* como metodologia na educação jurídica contemporânea**. Research, Society and Development, v. 9, n. 9, e361997292, 2020

VALENTE, J. A. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado**: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, L. e MORAN, J. M. (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

YOUBI, Abdulrahman Obaid *et al.* **As principais universidades mais inovadoras do mundo**. Cham: Springer, 2021.

WOLKMER, A. C. **História do Direito no Brasil**. E. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

WRIGLEY, C., & MOSELY, G. **Pedagogia do *design thinking*: Facilitando a inovação e o impacto no ensino superior**. Routledge. New York, 2023.

ARTIGO III – UM NOVO MODELO DE METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO: APLICAÇÃO DO DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS

RESUMO

Este estudo se propõe a desenvolver um modelo metodológico baseado no *Design Thinking* que possa contribuir com o processo de ensino-aprendizagem de forma inovadora e eficaz, tanto do ponto de vista do discente como do docente de Direito da Universidade do Estado do Amazonas. O modelo conceitual proposto toma como base os fundamentos do DT e nos modelos de aquisição de conhecimento. Na prática, o modelo se propõe a contribuir com a descoberta da melhor solução para um caso jurídico de forma empática, colaborativa e experimental e que esta possa se materializar com um documento a ser demandado em qualquer órgão do judiciário ou estruturar uma estratégia de defesa, ou acusação no tribunal de júri simulado. O modelo prático foi aplicado a três turmas dos 7º e 9º períodos. O resultado evidencia a avaliação positiva em relação à retenção do foco de atenção durante a aplicação da atividade. Além disso, na opinião dos participantes o modelo metodológico tem grande potencial e aderência para ser aplicado em outras disciplinas do Direito, inclusive como uma forma de avaliação e, foi considerado uma inovação pedagógica e sua aplicação no ensino de graduação em Direito foi eficaz e contribuiu de forma efetiva com o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: design thinking – metodologia de ensino – ensino do Direito – design thinking no Direito – Universidade do Estado do Amazonas

1. INTRODUÇÃO

A popularidade do Design Thinking (DT) tem crescido exponencialmente e tem ocorrido em um período relativamente curto, em diversas áreas e contextos. No campo da educação superior, o DT tem emergido como uma abordagem inovadora, promovendo a criatividade, a colaboração e a resolução de problemas complexos. Essa metodologia, centrada no ser humano, permite que os alunos se envolvam ativamente no processo de aprendizagem, desenvolvendo habilidades essenciais para o mercado de trabalho contemporâneo.

O ato de aprender é uma construção de significado e o processo de aprendizagem é como um ciclo contínuo de experiência, reflexão, conceituação e experimentação, privilegiando a relevância da experiência real e de uma postura ativa na aprendizagem. As salas de aula no ensino superior devem superar a proposição dos conteúdos em uma abordagem mais diretiva e preocupar-se com uma proposta metodológica que contemple a formação plena do ser humano. As metodologias ativas abrem possibilidades de valorização do saber fazer e o aprender. (Darius e Lopes, 2017). No que tange a teoria da aprendizagem experiencial, o aprendizado pela experiência não ocasiona que qualquer vivência resulte em aprendizado; ao contrário, essa

aquisição de conhecimento é predominantemente mental e requer processos contínuos de ação e reflexão (Kolb, 1984).

Há tempos, as práticas educativas tradicionais estão no foco de questionamentos por teóricos, e também por aprendizes. Esses questionamentos ecoam com imposição frente às novas gerações, que apresentam características bem diferentes das gerações anteriores, sobretudo, quando o assunto é o conhecimento e a aprendizagem (Filatro & Cavalcanti, 2023).

No Reino Unido e na Austrália, por exemplo, tradicionalmente já segue outra lógica: uma aula geralmente didática acompanhada por discussões em grupos menores onde se desvenda um problema pré-atribuído e segue uma abordagem estruturada de resolução de problemas jurídicos. Essa resolução envolve a identificação das questões jurídicas, declarando a lei relevante, aplicação da lei ao cenário e resulta a uma conclusão (Keyes & Johnstone, 2004; Lebovits, 2010).

É notório que os cursos de Direito no Brasil permanecem adotando técnicas com características do ensino tradicional: o método socrático e o ensino baseado em casos desenvolvido nos Estados Unidos no século XX que consiste no professor orientar os alunos a responderem a questionamentos a partir de leituras de casos pré-atribuídos (Spencer, 2022). Esse tradicionalismo tem contribuído para o que muitos autores têm chamado de “crise do ensino” jurídico. Este perfil do Direito que conhecemos hoje tem raízes na tradição romana, cujas características formais, rígidas e ritualísticas ainda ecoam em nosso sistema jurídico contemporâneo. Desse legado romano, derivam-se expressões em latim, normas escritas memoráveis, trajes distintos e rituais que continuam a desempenhar um papel significativo no cenário jurídico atual. Os rituais, naquela época e até hoje, são percebidos como requisitos formais essenciais para a validação dos meios jurídicos, contribuindo para a solidez e a solenidade do processo legal (Noronha e Gabrich, 2022).

Essa tradição se transpôs para a prática do ensino do Direito e essa ritualização evidencia-se também nas salas de aula. Atualmente o ensino jurídico na graduação se resume ao aprendizado expositivo do arcabouço legislativo que rege o país, que no final de cada disciplina serão objeto de prova, e ao final da trajetória acadêmica, objeto do exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, o que os credenciam ao exercício profissional da advocacia. Esta é a regra observada pelos autores que apontam, ainda, que essa prática precisa ser reinventada urgentemente, pois “carece de olhares atentos a forma de transmitir, absorver e compreender a linguagem, que constantemente se modifica em um mundo líquido” (Noronha e Gabrich, 2022).

Convém lembrar que os discentes de hoje serão demandados por habilidades refinadas (*soft skills*) e precisarão assumir o protagonismo no processo de educação e no mercado de trabalho e isto é ratificado pelo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) ao reconhecer este fato e prever a necessidade do processo de inovação no ensino superior. Esta inovação é fruto de um novo cenário do Direito, frente às transformações sociais impostas pela tecnologia e seus ecos. Isso também justifica e motiva esta pesquisa tendo como base a abordagem do DT aplicado ao ensino.

Owen (2007) apresenta o DT como a construção de conhecimentos situada entre os modos de cognição analítico de "descobrir" e sintético de "fazer". Nesse sentido, acredita-se que a pedagogia do DT pode ser usada no ensino e na aprendizagem para ajudar os alunos a desenvolverem as competências necessárias para responder os desafios deste século (Luka, 2014).

Withel & Haigh (2013) corroboram com o potencial de aplicabilidade do DT no ensino superior de diferentes formas, objetivando promover a inovação, desenvolver a criatividade e impulsionar a resolução de problemas complexos. Algumas abordagens práticas incluem:

- *Desenvolvimento de currículos específicos*, por meio da criação de cursos ou programas acadêmicos que incorporem princípios e metodologias do DT, permitindo a aprendizagem de forma interdisciplinar;
- *Estímulo à criatividade e inovação*, com a utilização do DT para incentivar os alunos a pensarem de forma não convencional e buscar soluções inovadoras para problemas complexos;
- *Abordagem centrada no usuário*, com foco nas necessidades e experiências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa;
- *Colaboração interdisciplinar*, por meio do incentivo a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento. Na prática, isso pode ser explorado com projetos que envolvam estudantes de diferentes cursos ou faculdades, capazes de estimular a troca de ideias e a co-criação.
- *Resolução de problemas complexos*, pelo seu caráter iterativo que envolve a identificação, a definição e a resolução de problemas de forma prática e criativa para questões reais.

A literatura aponta que a implementação de currículos baseados em DT não apenas melhora a experiência de aprendizagem dos alunos, mas também os prepara para enfrentar desafios reais em contextos profissionais.

Mas há necessidade de direcionar mais pesquisas envolvendo o DT no ensino jurídico e, é sob essa perspectiva que este artigo pretende desenvolver, apresentar e avaliar a eficácia de um modelo conceitual e prático com características da metodologia DT que pode ser implementado no ensino jurídico de graduação a partir da abordagem de *resolução de problemas complexos* definida por Withel & Haigh (2013). O modelo toma como base, ainda, os *fundamentos do DT*, sobretudo a partir da referência proposta por IDEO (2012), o *ciclo de aprendizagem experiencial* de Kolb (1984) e o *processo de inovação como modelo de aprendizagem* de Backman & Barry (2007).

Na proposta desenvolvida por IDEO (2012), a aplicação do DT na educação é estruturada em cinco fases de um processo que ajuda a identificar desafios e desenvolver soluções criativas a partir de um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno, onde as soluções são desenvolvidas com base nas necessidades reais dos aprendizes e da comunidade escolar, e são elas: (i) *descoberta*, (ii) *interpretação*, (iii) *ideação*, *experimentação* e (iv) *evolução*.

O ciclo de aprendizagem vivencial de Kolb (1984), é um modelo que representa como as pessoas aprendem e defende a importância da experiência no processo de aprendizagem. Este ciclo tem como base quatro estágios. (i) *Experiência Concreta* – este estágio indica que em qualquer atividade em sala de aula, o aluno adulto tende a priorizar as *experiências pessoais* e os *sentimentos* em detrimento às abordagens teóricas e aos pensamentos sistemáticos; (ii) *observação reflexiva* – em um segundo momento, o aluno começa a *pensar e refletir* acerca das atividades desenvolvidas em sala de aula. (iii) *Conceitualização Abstrata* – momento em que se confronta o sentimento com o pensamento, a intuição com a razão e; (iv) *Experiência Ativa* – este é o estágio de *aprender fazendo*. São valorizadas as *aplicações práticas* como resultado de tudo aquilo sentido, observado e pensado. Logo, o ciclo de aprendizagem apresentado reflete um movimento que é capaz de agregar *ação, teoria e prática*.

Além disso, Kolb (1984) também contribuiu com identificação de quatro estilos de aprendizagem, identificados em cada quadrante do círculo. Para ele, os estilos de aprendizagem são: Convergente, Acomodador, Divergente e Assimilador.

A partir deste *ciclo de aprendizagem*, Backman & Barry (2007) desenvolveram o *processo de inovação como modelo de aprendizagem*. Esse processo orienta os participantes a se movimentarem entre os mundos concreto e abstrato e usarem alternadamente os campos de análise e síntese para a concepção de novos produtos, serviços, modelos de negócios e outras soluções. Mover-se entre esses extremos requer essencialmente que os participantes se

envolvam em experiências concretas e conceituações abstratas, observação reflexiva e experimentação ativa, envolvendo assim todos os quatro estilos de aprendizagem.

Na prática, o modelo se propõe a contribuir com a descoberta da melhor solução para um caso jurídico de forma *empática, colaborativa e experimental* e que esta possa se materializar com um documento a ser demandado em qualquer órgão do judiciário ou estruturar uma estratégia de defesa, ou acusação no tribunal de júri simulado.

No ensino jurídico, com seu modelo metodológico predominantemente centrado em aulas expositivas em uma linha pedagógica liberal tradicional, ainda é tido como desafiador propor tais inovações, mas essa pesquisa se colocou a prova. Assim sendo, esta é uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória baseada em estudo de caso e na pesquisa-ação.

O modelo prático foi aplicado durante o mês de julho de 2024 em três turmas de graduação em Direito da UEA, pelo fato que este apresenta características que podem refletir na fácil reprodução em outros cursos de Direito e pelo fácil acesso do pesquisador. A amostra foi composta por 3 (três) professores e 26 (vinte e seis) alunos. A coleta de dados se deu pelas técnicas da observação não participante e aplicação de questionário com perguntas abertas (discursivas) e fechadas (objetivas) para averiguar a eficácia do modelo proposto e a percepção de inovação pedagógica dos participantes.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta secção, é apresentada uma revisão da literatura abordando os fundamentos do DT, a sua definição e evolução, a sua relevância tanto no contexto jurídico como para o futuro do trabalho, bem como o seu potencial como abordagem pedagógica. Enfatizamos também a necessidade de mais pesquisas para explorar a pedagogia do DT no contexto específico da educação jurídica.

2.1 TEORIA DA APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

A teoria da aprendizagem experiencial defendida por Kolb (1984), tem como premissa que o conhecimento é um processo dinâmico de transformação, sendo continuamente criado e recriado através da experiência. Esse enfoque destaca que a aprendizagem não se limita ao plano cognitivo, mas envolve uma reflexão consciente sobre as experiências, considerando também os sentimentos, emoções e intuições que compõem o funcionamento psicológico. Assim, a aprendizagem é vista como um fenômeno holístico, que integra cognição, afetos, percepção e ação (Alarcão, 2002).

Os princípios fundamentais da teoria da aprendizagem experiencial incluem a ideia de que todo desenvolvimento profissional decorre da aprendizagem atual, e que o resgate do desenvolvimento já constituído é imprescindível para o aprendiz. A aquisição de conhecimento pela experiência não suscita que qualquer vivência resulte em aprendizado; ao contrário, essa aprendizagem é predominantemente mental e requer processos contínuos de ação e reflexão (Kolb, 1984).

Além do que, a teoria sugere que a avaliação da aprendizagem deve ser conduzida pela observação dos processos envolvidos, e não apenas pelos produtos resultantes (provas avaliativas). As ideias são consideradas em constante formação e reformulação, sendo o confronto de ideias essencial para a criação de significados. Essa perspectiva holística e integrativa combina experiência, percepção, cognição e comportamento, promovendo um ciclo de aprendizagem que envolve experiência concreta, observação reflexiva, conceituação abstrata e experimentação ativa (Kolb, 1984).

Em suma, a teoria da aprendizagem experiencial não apenas fundamenta o desenvolvimento profissional, normalmente supridos pelas disciplinas práticas e de estágio, mas também propõe uma modelagem de aquisição de conhecimento que valoriza um processo cíclico de experiência e reflexão como pilares para a construção do conhecimento, promovendo uma construção crescente e dialética de aprendizagem.

Bechman & Barry (2007) apresentam um importante estudo onde relacionam a inovação com o processo de aprendizagem por meio do DT, onde definem um ciclo de aprendizagem ideal traduzido pelo ato em que o aluno passa por quatro fases – experimentando, refletindo, pensando e agindo. Na prática, o aprendizado ocorre com o DT por meio de um ciclo contínuo de experimentação, reflexão, pensamento e ação. Esse processo é repetitivo e permite que os participantes se adaptem e respondam às situações de aquisição de conhecimento e ao que está sendo aprendido, onde temos:

- Experimentação: Os participantes *testam ideias e soluções* em um ambiente prático, permitindo que eles vejam como as soluções funcionam na realidade.
- Reflexão: Após a experimentação, os participantes *refletem sobre suas experiências*, analisando o que funcionou, o que não funcionou e por quê.
- Pensamento: Com base na reflexão, os participantes *pensam criticamente* sobre as informações coletadas e começam a formular novas ideias ou melhorias.
- Ação: Por fim, os participantes *implementam as novas ideias ou melhorias*, reiniciando o ciclo de aprendizado.

Esse ciclo de aprendizado é fundamental para a inovação, pois permite o envolvimento ativo dos participantes no processo de criação e adaptação, levando a soluções mais eficazes. E, a partir disso, é possível presumir de forma fundamentada a hipótese de que o DT pode ser uma nova ferramenta de aplicação prática e eficaz no ensino jurídico.

2.2 FUNDAMENTOS DO DESIGN THINKING

A criação e o desenvolvimento do DT e particularmente sua popularidade atual, são mais comumente atribuídos a Tim Brown e a David Kelley, ambos da IDEO. A IDEO é um renomado estúdio de design nos Estados Unidos e afirma que adota essa prática do *design centrado no ser humano* desde sua fundação, em 1978. Somente anos depois, no entanto, passaram a usar o termo “design thinking” para representar os componentes da prática que consideraram mais tangíveis e fáceis de traduzir: “empatia, otimismo, iteração, confiança criativa, experimentação e aceitação da ambiguidade e do fracasso” (IDEO, [2010?]).

O crescimento da popularidade do DT tem sido exponencial e tem ocorrido em um período relativamente curto. Com isso, observa-se que os programas de ensino superior não têm conseguido acompanhar esta mesma taxa de crescimento. Desenvolver um novo programa dentro das instituições de ensino, construir reputação e apoio, obter aprovação, desenvolver currículos e encontrar professores para ministrar esses cursos leva tempo e não consegue acompanhar o ritmo acelerado do mercado e das organizações. São nestes contextos desconhecidos e desconfortáveis que o DT deve ser empregado para redesenhar ferramentas e processos para melhor se adequarem ao problema e ao cenário.

A globalização e os rápidos avanços tecnológicos estão criando problemas complexos que exigem novas abordagens de resolução de problemas e este fato tem contribuído para a popularização e o aumento do interesse pelo DT, principalmente pela sua orientação para o processo. As áreas, fora do design, que mais têm apresentado este interesse são: negócios, gestão, educação, política e direito (Carvalho & Goodyear, 2018; Hagan, 2020; Howlett, 2014; Martin, 2009).

Hoje, o DT é considerado “um novo paradigma excitante” (Dorst, 2011, p. 521) que utiliza a sensibilidade e os métodos do designer para combinar as necessidades das pessoas com o que é tecnologicamente viável para os negócios (Brown, 2008). Baseia-se na intuição, no reconhecimento de padrões, no significado emocional e na expressão não-verbal para fornecer uma “metodologia poderosa que integra fatores humanos, empresariais e técnicos na formação, resolução e resolução de problemas. (Brown & Katz, 2019; Hagan, 2020).

2.3 O DESIGN THINKING, NA PRÁTICA

O DT tem potencial para ser aplicado no ensino superior de diferentes formas, objetivando promover a inovação, desenvolver a criatividade e impulsionar a resolução de problemas complexos. Algumas abordagens práticas incluem (Withel & Haigh, 2013):

- *Desenvolvimento de currículos específicos*, por meio da criação de cursos ou programas acadêmicos que incorporem princípios e metodologias do DT, permitindo a aprendizagem de forma interdisciplinar;
- *Estímulo à criatividade e inovação*, com a utilização do DT para incentivar os alunos a pensarem de forma não convencional e buscar soluções inovadoras para problemas complexos;
- *Abordagem centrada no usuário*, com foco nas necessidades e experiências dos estudantes, promovendo uma aprendizagem mais significativa;
- *Colaboração interdisciplinar*, por meio do incentivo a cooperação entre diferentes áreas do conhecimento. Na prática, isso pode ser explorado com projetos que envolvam estudantes de diferentes cursos ou faculdades, capazes de estimular a troca de ideias e a co-criação.
- *Resolução de problemas complexos*, pelo seu caráter iterativo que envolve a identificação, a definição e a resolução de problemas de forma prática e criativa para questões reais.

Estas são algumas formas pelas quais o DT pode contribuir com o ensino superior para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho atual (Withel & Haigh, 2013).

De acordo com Cavalcanti e Filatro (2017), o processo de DT aplicado à educação apresenta 4 etapas básicas: *compreender o problema, projetar soluções, implementar a melhor opção e prototipar*.

Para um melhor entendimento dessa abordagem e de forma prática, é necessário compreender que toda e qualquer dinâmica do DT tem uma estrutura atômica. Este conceito é utilizado informalmente entre os profissionais do design a partir de uma analogia com uma metodologia conhecida como *atomic design*. Essa metodologia, desenvolvida por Frost (2013), é aplicada em projetos de interfaces de usuários e produtos digitais, e consiste na ideia de que componentes de uma interface pode ser dividida em peças menores e mais fáceis de gerenciar. Essas peças são os átomos que ao combiná-los tornam-se componentes mais complexos, como

moléculas, e com novas combinações formam organismos e, então formam-se *frameworks* (modelos) que podem ser aplicados em diferentes contextos.

Alguns desses *frameworks*, com base em dinâmicas atômicas, bastante utilizados são: *blueprint* de serviço, jornada do consumidor, matriz SWOT, mapa de empatia, *design ops*, *business model canvas*, proposta de valor e outros.

No DT, os *átomos* são compreendidos pelos *post-its* com pequenas informações escritas pelos participantes da dinâmica. O agrupamento desses *post-its* sob algum critério de organização, seja por afinidade ou similaridade de informações, podem formar *moléculas*, e estas podem sustentar um *organismo* como a base de uma ideia, a definição de um perfil de público, ou a criação de um novo modelo de negócio. A aplicabilidade é vasta e rica por se tratar de uma verdadeira troca de experiências e conhecimentos.

No quadro 9, é possível perceber a lista de atividades básicas do DT que são tão fáceis de compreender que é possível explicá-las em poucas palavras.

Quadro 9 - Detalhamento das atividades básicas do Design Thinking

Atividade	O que fazer?	Objetivo	Pré-requisitos	Variáveis
1. Escrevendo em <i>post-its</i>	Escreva ideias ou quaisquer informações requisitadas conforme o contexto. Este é um princípio básico para a maioria das outras atividades.	Reunir e expor as informações coletadas, bem como as experiências e conhecimentos dos participantes.	Não há pré-requisito, com a liberdade de iniciar do zero.	- Tamanho do <i>post-it</i>: grande, médio, pequeno; - Cores: uma cor específica, qualquer cor ou múltiplas cores - Conteúdo: deve seguir determinado formato (palavra, frase, sentença, desenhos) ou não tem regra.
2. Agrupamento	Agrupe <i>post-its</i> relacionados entre si e nomeie os grupos.	Juntar informações duplicadas, definir direcionamentos e temas principais.	<i>Post-its</i> já escritos.	- Tamanho ou quantidade de grupos: restrito ou não. - Título de cada grupo: deve seguir algum formato ou não tem limites.
3. Mapeamento de cenário	Organize os <i>post-its</i> obedecendo uma ordem dentro de matriz, que pode ser baseada em tempo ou prioridade.	Perceber relações e padrões, ou identificar prioridades.	<i>Post-its</i> já escritos.	- Tipo de exibição: linha do tempo, matriz, quadrantes, hierarquia, etc. - Abordagem no preenchimento: preencher um quadro vazio ou transferir os <i>post-its</i> existentes para um quadro.
4. Votação com pontos (dot voting)	Vote nos <i>post-its</i> (ideias, conceitos, etc.) que em uma percepção pessoal melhor se adequa ao contexto.	Listar os tópicos de maior valor ou de alta prioridade.	<i>Post-its</i> já escritos.	- Número de votos: igual para todo mundo (2, 3, 5, etc.) ou pessoas com papel-chave de decisão com um voto adicional. - Ordem de votação: todo mundo junto ou uma pessoa de cada vez; se for um por um, pode ser em ordem aleatória ou o facilitador define a ordem.

5. Classificação	Avalie os <i>post-its</i> sob uma perspectiva de múltiplos critérios.	Dar suporte a uma negociação ou decisão complexa.	Realizar pelo menos uma das atividades mencionadas acima.	• Número de critérios: pelo menos 2; • Tipos de marcadores: escalas numéricas (0 a 3, 1 a 5, etc.), símbolos (estrelas, <i>emoji</i>, etc.), tamanho de camisetas (P, M, G, GG), metáforas (grãos/pedrinhas/pedregulhos).
6. Recapitulação	Refletir sobre um exercício específico ou recapitular os resultados do dia anterior de dinâmicas.	Certificar que toda a equipe está no mesmo nível de entendimento.	Realizar pelo menos uma das atividades mencionadas acima.	• Abordagem: o facilitador comenta o que o time fez (ou cada participante/subgrupo apresenta seus resultados um a um). • Tempo: bem definido (1, 2, 5 minutos...) ou sem limite de tempo.

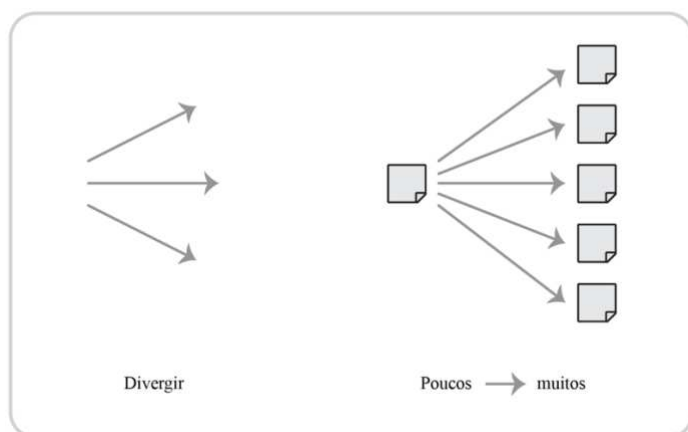
Fonte: Adaptado de Shestopalov (2021).

Na metodologia clássica do DT é possível encontrarmos mais atividades (dinâmicas), como a *criação de roteiros ilustrados* e a *encenação*, mas julga-se não ter sintonia com a proposta de modelo conceitual que este trabalho apresenta.

Com o domínio prático das atividades básicas apresentadas no quadro 9, fica evidente que o trabalho lida com diversas informações, e que dependendo da etapa da metodologia essas informações podem entrar em rota de *divergência* e *convergência*.

O ato de *divergir* (Figura 8) é compreendido pela produção de informação (*diversos post-its*) do começo ou expandir alguns fragmentos de informação.

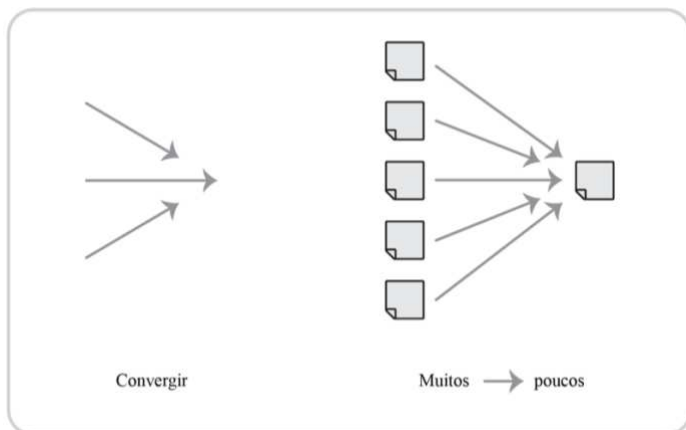
Figura 8- Fundamento do ato de *divergir*



Fonte: Adaptado de Shestopalov (2021).

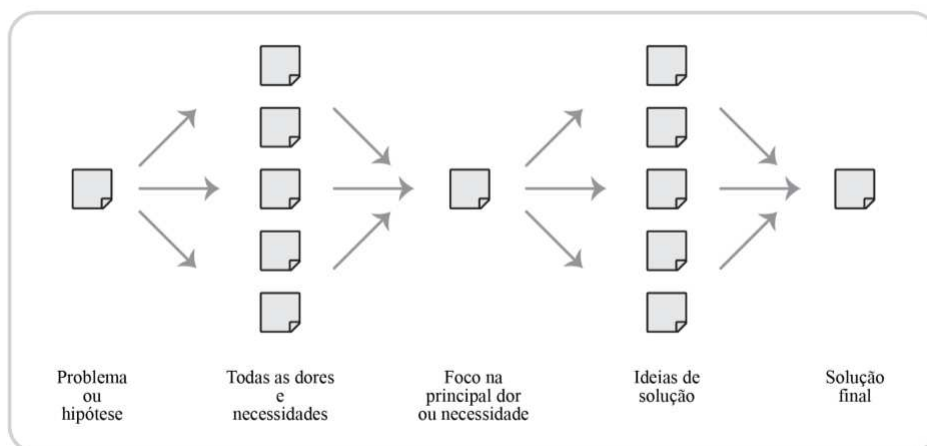
Já o ato de *convergir* (Figura 9) pode ser compreendido pela extração das partes mais importantes ou informações prioritárias. Na prática, se trata de selecionar algumas ideias/conceitos em meio a muitos *post-its*.

Figura 9- Fundamento do ato de *convergir*



Fonte: Adaptado de Shestopalov (2021).

Figura 10 - Fluxo de atividades em forma de diamante duplo e sua relação entre os atos de divergir e convergir



Fonte: Adaptado de Shestopalov (2021).

E, a partir deste princípio combinatório onde um fluxo de atividades é caracterizado pelas tarefas de divergências e convergências, o desenho que se forma é o motivo pelo qual o DT é também conhecido como *Duplo Diamante* (Figura 10).

3. METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos bem definidos são fundamentais para a integridade e a eficácia da pesquisa, contribuindo para a produção de conhecimento confiável e aplicável. Uma boa metodologia é crucial em qualquer pesquisa, pois é o que assegura algumas garantias de suma importância: rigor científico, validade e confiabilidade, transparência, facilidade na

análise de dados, redução de viés, orientação para a tomada de decisões, aprimoramento da prática e facilidade da comunicação dos resultados (Denscombe, 2010). Todos os procedimentos desta pesquisa buscaram sinergia do início ao fim com essas garantias.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A partir do problema de pesquisa já exposto e da real necessidade de inovação no ensino jurídico de graduação, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva e exploratória baseada em estudo de caso e na pesquisa-ação.

O método qualitativo encontra consonância com esta pesquisa quando os fenômenos são estudados em sua complexidade e totalidade, em um contexto específico e quando os campos de estudo não são situações forçadas, mas sim vivências do cotidiano (Flick, 2009). As pesquisas exploratórias objetivam proporcionar uma visão panorâmica sobre determinado fato, principalmente quando a temática adotada ainda é pouco explorada e dificulta a formulação de hipóteses ao seu teor. Enquanto os estudos descritivos procuram relacionar variáveis para descrever as características de um determinado fenômeno (Gil, 2012). Este perfil metodológico se justifica quando se faz necessário estudar conceitos sobre abordagens pedagógicas no ensino jurídico e o DT como metodologia ativa de ensino.

O modelo estudo de caso proposto se justifica baseado em Yin (2015), pelo fato da pesquisa apresentar situações que favorecem vantagens estratégicas na execução.

Coutinho *et al.* (2009) defende que em uma pesquisa no campo da educação, onde existe a possibilidade ou a intencionalidade de proceder à intervenção da reconstrução de uma realidade, a pesquisa-ação se afirma como a metodologia mais adequada a favorecer as mudanças nos profissionais e instituições de educação. O perfil da pesquisa-ação é essencialmente prático e aplicado com a intenção de resolver problemas reais de forma participativa e colaborativa.

3.2 ESCOLHA DO ESTUDO DE CASO

Após a definição do método de pesquisa utilizado, foi decidido a delimitação do caso que seria estudado. Pelas características próprias dessa pesquisa e sua proposta de descoberta, optou-se por um caso em específico (Yin, 2015), ou seja, estudar a aplicação do modelo, inspirado no DT, no ensino de graduação em Direito da UEA.

A UEA tem sede na capital do Amazonas e forte presença no interior do estado. Ela é uma universidade pública estadual e o Direito foi um dos primeiros cursos a ser ofertado pela

instituição, há 23 anos. Essa presença da UEA em outras localidades ocorre por meio da oferta de turmas especiais, quase sempre, pela modalidade *ensino à distância mediado por tecnologia*. Essa oferta de turmas é pontual e ocorre, comumente, em uma frequência de cinco anos. Para essas turmas as aulas são transmitidas em tempo real, a partir de um estúdio localizado em Manaus e os alunos assistem aos vídeos em uma sala de aula no seu município de origem, acompanhados de um professor mediador. Diante do exposto, é fácil compreender que a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem para esta modalidade é muito diferente das aulas presenciais e envolve outros desafios, além dos já conhecidos. Portanto, essa modalidade não faz parte da composição amostral dessa pesquisa.

Historicamente este é um curso que sempre apresentou bons desempenhos avaliativos por órgãos e instituições externas. Assim é pelo Conselho Estadual de Educação e pelo Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB). O curso da UEA é reconhecido ainda por conquistar durante muito tempo a nota máxima (5) no Exame Nacional de Desempenho (ENADE) do Ministério da Educação (MEC). Somente na última edição do ENADE (2022) o curso apresentou uma leve queda no rendimento dos alunos, com a nota 4.

Este caso, para fins de estudo, apresenta características que podem refletir na fácil reprodução em outros cursos de Direito. Outro importante fator que contribuiu com essa escolha é a circunstância do autor desta pesquisa fazer parte do quadro funcional da Escola de Direito da UEA, caracterizando uma oportunidade facilitada de acesso à amostra da pesquisa.

3.3 SOBRE A AMOSTRA

A amostra foi composta por 3 (três) professores e suas turmas, totalizando 26 alunos. Os participantes discentes são do 7º e 9º períodos de Direito da UEA. Essas turmas têm um caráter prático e de laboratório e são vinculadas ao Núcleo de Direito, Tecnologia e Inovação – LAWIn e ao Laboratório de Júri Simulado – Labjur.

O LAWIn pretende promover o aprofundamento dos estudos e pesquisas na área de Direito, Tecnologia e Inovação e oferecer à comunidade acadêmica um conjunto de ferramentas com temas relacionados à Pesquisa, Desenvolvimento & Inovação (PD&I), inovação, patentes, *startups*, incubadoras, *DataBases*, empreendedorismo, corporate venture, tributação e economia digital, Lei Geral de Produção de Dados - LGPD, Direito 4.0 e Inteligência Artificial.

O Labjur constitui instrumento de prática simulada, que objetiva estimular o exercício de práticas simuladas, fortalecer a atuação de prática de júri simulado, contribuir para a formação acadêmica e profissional de seus membros, desenvolver o espírito de debate e

contradição, dentro da ética exigida ao operador do direito, indispensável ao futuro profissional da área jurídica e buscar melhorar e aprimorar o desempenho dos alunos nas competições internas e externas. A equipe representa a UEA em competições tradicionalmente promovidas por instituições do judiciário e outros órgãos como: Ordem dos Advogados do Brasil – OAB, Ministério Público do Estado do Amazonas – MPAM e Tribunal de Justiça do Estado do Amazonas – TJAM.

Como esta pesquisa envolve professores e alunos, a lógica de identificação dos participantes (quadro 12) por sigla adotada é Participante Professor (PP) e Participante Aluno (PA).

Quadro 10 - Siglas para identificação participantes professores

Participante Professor 1	PP1
Participante Professor 2	PP2
Participante Professor 3	PP3
Participante Aluno 1	PA1
Participante Aluno 2	PA2
Participante Aluno 3	PA3
Participante Aluno 4	PA4
Participante Aluno 5	PA5
Participante Aluno 6	PA6
Participante Aluno 7	PA7
Participante Aluno 8	PA8
Participante Aluno 9	PA9
Participante Aluno 10	PA10
Participante Aluno 11	PA11
Participante Aluno 12	PA12
Participante Aluno 13	PA13
Participante Aluno 14	PA14
Participante Aluno 15	PA15
Participante Aluno 16	PA16
Participante Aluno 17	PA17
Participante Aluno 18	PA18
Participante Aluno 19	PA19
Participante Aluno 20	PA20
Participante Aluno 21	PA21
Participante Aluno 22	PA22
Participante Aluno 23	PA23
Participante Aluno 24	PA24
Participante Aluno 25	PA25
Participante Aluno 26	PA26

Fonte: Elaboração própria.

3.4 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

Objetivando cumprir com o principal objetivo proposto nesta pesquisa, a coleta de dados foi realizada em quatro fases:

- Workshop com os professores participantes realizado de forma individual, quando foi apresentado o escopo da pesquisa, o modelo proposto baseado em DT, e detalhes da dinâmica, a fim de dar autonomia ao professor participante de aplicar a metodologia em sala de aula. Cada encontro teve duração de aproximadamente 45 minutos;
- Observação não participante durante a aplicação do modelo proposto em sala de aula. Este método se fixou em observar quatro critérios: A *interatividade*, a retenção do *foco de atenção* e o *tempo de duração* da atividade;
- Questionário de avaliação com perguntas abertas (discursivas) e fechadas (objetivas) para captar a eficácia do modelo proposto e a satisfação dos participantes do ponto de vista do discente;
- Questionário de avaliação com perguntas abertas (discursivas) e fechadas (objetivas) para captar a eficácia do modelo proposto como metodologia ativa de ensino que fomenta a inovação acadêmica no ensino jurídico sob a ótica do docente;

A observação não participante é uma técnica caracterizada por sua dedicação ao trabalho de campo, onde o pesquisador busca informações no ambiente natural e em condições que permita a observação de comportamentos e interações em estado real. Logo, é imprescindível a minimização da interferência e a discrição do pesquisador. Além disso, a observação se concentra no que é visível e observável, ou seja, no comportamento manifesto sem se aprofundar nas intenções ou motivações implícitas dos participantes (Denscombe, 2010). E, como nesta técnica o pesquisador é o principal instrumento de coleta e as suas percepções, formação e identidade podem influenciar a coleta e a análise dos dados, optou-se também pela aplicação do questionário semiestruturado com os participantes após a aplicação do modelo no campo (sala de aula).

A aplicação do modelo foi realizada em três turmas, em dias diferentes e, por questões de incompatibilidade de agendas o *workshop* com os docentes também ocorreram em dias distintos, de forma individual.

O primeiro critério que fundamenta a escolha das turmas participantes foi a participação do professor na primeira parte da pesquisa (questionário 1). O segundo critério foi a opção em trabalhar com turmas de períodos mais avançados, pelo fato deles já terem uma maior trajetória acadêmica e a partir dessa maturidade como discente poderem contribuir com reflexões com maior autonomia e senso crítico na avaliação do modelo proposto.

A preparação para aplicação do modelo consistiu em um *workshop* com os professores das turmas participantes. Esse workshop foi um encontro com duração de aproximadamente 45 minutos. Na ocasião foi apresentado o escopo da pesquisa, o modelo proposto baseado em DT, e detalhes da dinâmica, a fim de dar autonomia ao professor participante de aplicar a metodologia em sala de aula.

Antes da aplicação do modelo, também foi feito uma explanação acerca da pesquisa e uma rápida explicação do modelo. A partir disso, a dinâmica foi conduzida pelo professor e apenas em raras situações ocorreram interferências do autor, que ali estava exercendo a função de observador e registrador (notas e fotografias) das principais observações positivas e problemas de aplicação mais relevantes.

Um dia após a aplicação do modelo foi enviado o link de acesso ao questionário da pesquisa para os discentes participantes, por meio de aplicativo de mensagens. O questionário destinado aos discentes teve o objetivo de captar a percepção do aluno acerca da experiência vivenciada em sala de aula.

No quarto dia após a aplicação foi encaminhado aos professores participantes o link de acesso ao questionário da pesquisa. Igualmente, o questionário teve a intenção de compreender a percepção do professor acerca da metodologia aplicada.

3.5 ANÁLISE DO DADOS

O tratamento analítico dos dados se deu por meio da interpretação dos dados e envolveu as seguintes etapas:

- a) Preparação dos Dados: Isso incluiu a organização de notas de campo, das respostas dos questionários e a coleta de documentos relevantes.

- b) Exploração Inicial dos Dados: Antes de iniciar uma análise mais profunda, foi realizado uma leitura preliminar dos dados para identificar temas ou padrões iniciais.
- c) Codificação: Este é um processo onde os dados foram organizados em temas e temas subordinados. A codificação foi feita de forma manual, sem o auxílio de software de análise qualitativa.
- d) Análise Temática: Após a codificação, foi realizado o agrupamento dos códigos em temas mais amplos e explorar como esses temas se relacionam entre si. Para isso foi feito a triangulação de dados a fim de reforçar a validação das descobertas.
- e) Interpretação dos Resultados: A interpretação envolveu a escrita de um relato que explique os achados, utilizando citações e exemplos dos dados para ilustrar os pontos principais.
- f) Apresentação dos Resultados: Os resultados foram apresentados de forma clara, utilizando tabelas, figuras e uma narrativa que contribui com a comunicação das descobertas de maneira eficaz.

Todos os participantes dessa pesquisa foram informados acerca dos objetivos e abrangência da pesquisa e a confidencialidade dos respondentes, garantindo que os participantes estejam cientes de seus direitos, e para tanto todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os dados serão armazenados em drive na nuvem por 5 (cinco) anos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste tópico será apresentado as propostas de modelo conceitual e prático, a análise dos dados, e como resultado, as discussões suscitadas a partir dessas análises.

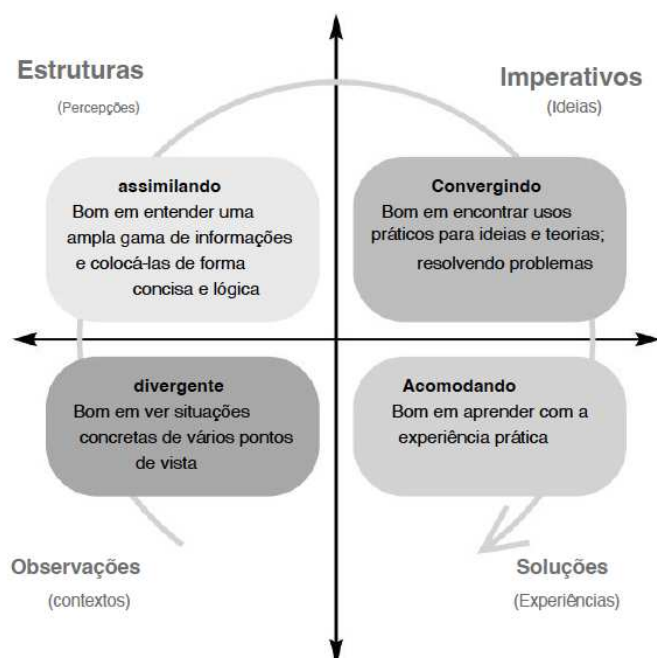
4.1 MODELO PROPOSTO

O DT tem potencial para ser aplicado no ensino superior de diferentes formas, objetivando promover a inovação, desenvolver a criatividade e impulsionar a resolução de problemas complexos. Algumas abordagens práticas incluem (Withel & Haigh, 2013): *desenvolvimento de currículos específicos; estímulo à criatividade e inovação; abordagem centrada no usuário; colaboração interdisciplinar, e; resolução de problemas complexos*. O modelo proposto se enquadra a esta última abordagem por seu caráter iterativo que envolve a

identificação, a definição e a resolução de problemas de forma prática e criativa para questões reais. Estas são algumas formas pelas quais o DT pode contribuir com o ensino superior para o desenvolvimento de habilidades essenciais para o mercado de trabalho atual (Withel & Haigh, 2013).

De forma preliminar, vale frisar que o compromisso do modelo é contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Para isso, é de suma importância resgatar os preceitos da teoria da aprendizagem experiencial que sobrepõe quatro abordagens – duas para compreender o aprendizado a partir da experiência (experiência concreta e conceituação abstrata) e duas para transformar a experiência (observação reflexiva e experimentação ativa). Essas abordagens definem quatro estilos de aprendizagem: divergente, assimilador, convergente e acomodativo (Kolb, 1984). Indivíduos com preferência por um estilo divergente são bons em atividades de geração de ideias, enquanto indivíduos com preferência por um estilo convergente preferem tarefas técnicas a tarefas que lidam com questões sociais ou interpessoais. Indivíduos com estilo assimilador são bons em absorver muitas informações e ordená-las logicamente, enquanto indivíduos com estilo acomodador preferem experiência prática e aprendizado orientado para a ação.

Figura 11 - Processo de inovação como modelo de aprendizagem



Fonte: Backman & Barry (2007).

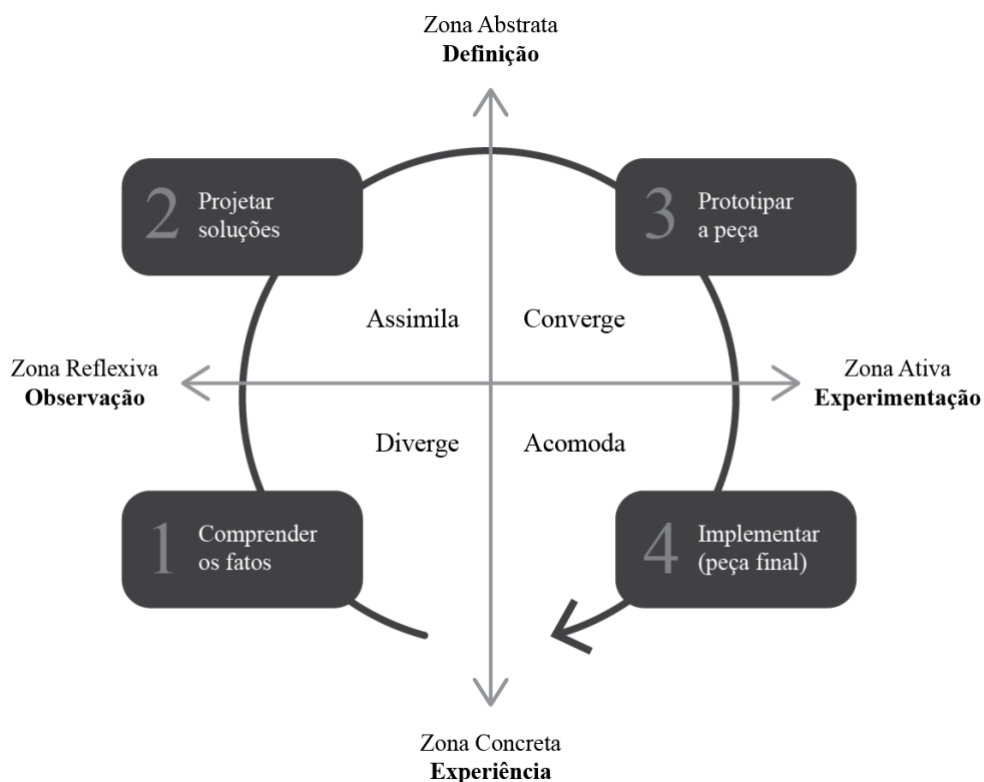
O ciclo de aprendizagem desenvolvido por Kolb (1984) orientou Backman & Barry (2007) na concepção do processo de inovação como modelo de aprendizagem (Figura 11). Esse

processo orienta os participantes a se movimentarem entre os mundos concreto e abstrato e usarem alternadamente os campos de análise e síntese para a concepção de novos produtos, serviços, modelos de negócios e outras soluções. Mover-se entre esses extremos requer essencialmente que os participantes se envolvam em experiências concretas e conceituações abstratas, observação reflexiva e experimentação ativa, envolvendo assim todos os quatro estilos de aprendizagem.

Owen (2007) representa o DT como a construção de conhecimentos situada entre os modos de cognição analítico de "descobrir" e sintético de "fazer". O modo da *descoberta* atua no campo da *teoria* (ciência), momento em que a criatividade prevalece com o uso do *pensamento analítico* (por dedução ou indução) e é estimulada pela necessidade de compreensão de fenômenos ainda não explicados, prezando pela validação e pelo esclarecimento. Já o modo da *realização*, atua do campo *prático* em busca de *soluções para problemas* de diversas ordens, quando a criatividade se desenvolve pelo uso do *pensamento sintético* (por abdução) e atua na elaboração e combinação de conhecimentos já disponíveis buscando a concretização de novas vias de soluções. Isso demonstra que no campo do design (realização) não existe solução única, e sim a geração de alternativas que podem ser selecionadas, testadas e validadas conforme o contexto.

Com base nos fundamentos do DT apresentados até aqui, nos modelos de aquisição de conhecimento, também a partir da referência proposta por IDEO (2012), e nos *estilos de aprendizagem* de Kolb (1984) e Backman & Barry (2007), o modelo propõe uma adaptação orientada para resolução de causas e criação de estratégias jurídicas intitulado *Design Thinking for Law Learning – DTLawL* (Figura 12).

Figura 12 - Modelo conceitual “*Design Thinking for Law Learning – DTLawL*”



Fonte: Adaptado de Backman & Barry (2007).

O modelo se propõe a contribuir com a descoberta da melhor solução para um caso jurídico de forma *empática, colaborativa e experimental* e que esta possa se materializar com um documento a ser demandado em qualquer órgão do judiciário ou estruturar uma estratégia de defesa, ou acusação no tribunal de júri simulado. O modelo se divide em 4 (quatro) etapas, detalhadas no quadro 10 e como se observa no *modelo prático* (figura 13).

Quadro 11 - Detalhamento do modelo conceitual “*Design Thinking for Law Learning*”

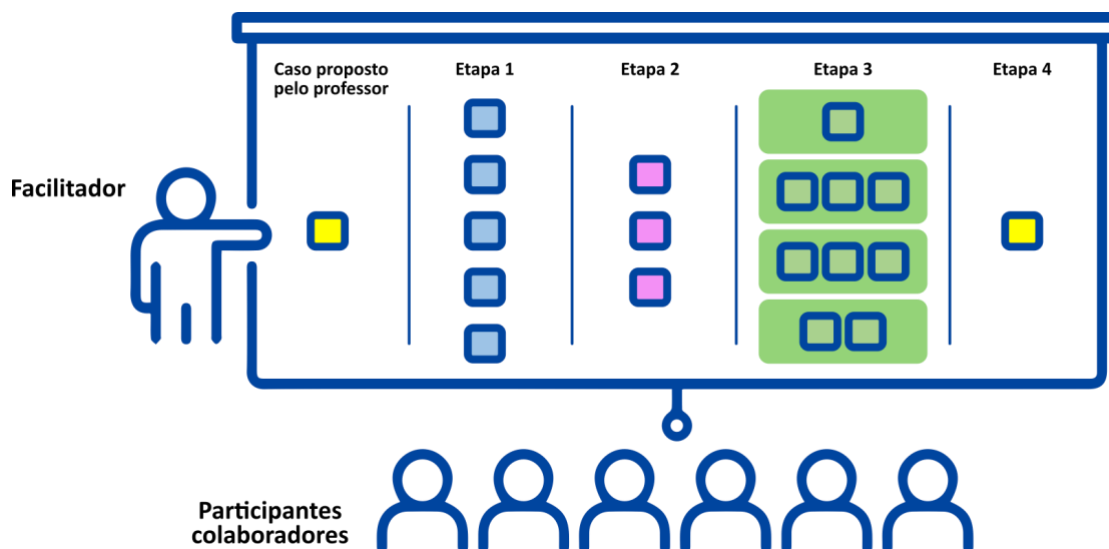
O diagrama detalha a primeira etapa, "Compreender os fatos", localizada no quadrante inferior esquerdo (Zona Reflexiva Observação / Zona Concreta Experiência). Uma seta curva aponta da etapa para o eixo horizontal, indicando a conexão com a "Zona Reflexiva Observação". Outra seta curva aponta da etapa para o eixo vertical, indicando a conexão com a "Zona Concreta Experiência". O termo "Diverge" está no centro do diagrama, próximo ao eixo vertical.	Etapa 1: Compreender os fatos (problema) Fase inicial do processo, situado entre a zona concreta e a reflexiva, momento em que o participante resgata os seus conhecimentos acumulados por outras experiências e coloca em associação com a observação dos fatos e isso pode partir de informações de várias fontes. É a etapa de entendimento do problema em profundidade. A equipe se divide para observar o contexto, consultar documentos e literaturas, documentar situações e aspectos relevantes, conversar com especialistas, entrevistar as partes interessadas e imergir na experiência deles; nesta fase, tende a ser mais estimulante para os aprendizes com o perfil divergente, ou seja, aquele que tem certa facilidade para ver situações concretas de vários pontos de vista.
--	---

	Etapa 2: Projetar soluções Fase sequencial, situado entre a zona reflexiva e a abstrata, quando o resultado da primeira fase sustenta a assimilação e conceitualização a fim de vislumbrar possíveis soluções. Neste momento se converge as informações coletadas, unificando <i>post-its</i> com posicionamentos similares, se discute os principais pontos levantados e se gera ideias de soluções para o problema. É possível também descartar aqueles <i>post-its</i> que a equipe julgar estar descontextualizada; nesta fase, tende a ser mais estimulante para os aprendizes com o perfil assimilador, ou seja, aquele que tem certa facilidade para entender uma ampla gama de informações e colocá-las de forma concisa e lógica.
	Etapa 3: Prototipar Esta etapa do processo é marcada pelo avanço para a zona ativa, de experimentação e construção do protótipo. Esta é mais uma fase prática, com o uso das dinâmicas atômicas, que pode ser desenvolvida por meio de um quadro físico em sala de aula ou utilizando a ferramenta digital Miro, disponível no sítio https://miro.com/app/board/uXjVMsppwcI=/. O modelo propõe dois tipos de prototipações básicas: - Estrutura do modelo para Peça jurídica (petição); - Endereçamento (Juízo competente / nome da peça); - Dos Fatos; - Fundamentação Jurídicos (artigos de CPC, CLT, CF, CP e outros); - Dos pedidos. Nesta fase, tende a ser mais estimulante para os aprendizes com o perfil convergente, ou seja, aquele que tem certa facilidade em encontrar usos práticos para ideias e teorias, apontando soluções para o problema.
	Etapa 4: Implementar A etapa em que o processo retorna ao quadrante da zona concreta e adquire mais conhecimento (aprendizado) por meio da experiência prática. A fase de implementação é caracterizada pela aplicação final daquilo que esteja solucionando. Se for uma peça jurídica, a implementação se trata da escrita formal e a entrega do documento formal conforme o protótipo desenvolvido pela equipe. No caso do mapeamento de estratégia de defesa ou acusação no tribunal de júri simulado a implementação se trata de um documento simples, de caráter orientativo para o aluno orador do júri simulado. Nesta fase, tende a ser mais estimulante para os aprendizes com o perfil acomodado, ou seja, aquele que tende a aprender pela experiência prática.

Fonte: Elaboração própria.

Pelo detalhamento do modelo conceitual (quadro 10), fica evidente que a dinâmica prática tente a atender aos 4 perfis ou preferências de aprendizados, em concordância com o *processo de inovação como modelo de aprendizagem* proposto por Bechman & Barry (2007).

Figura 13 - Modelo prático “*Design Thinking for Law Learning*”

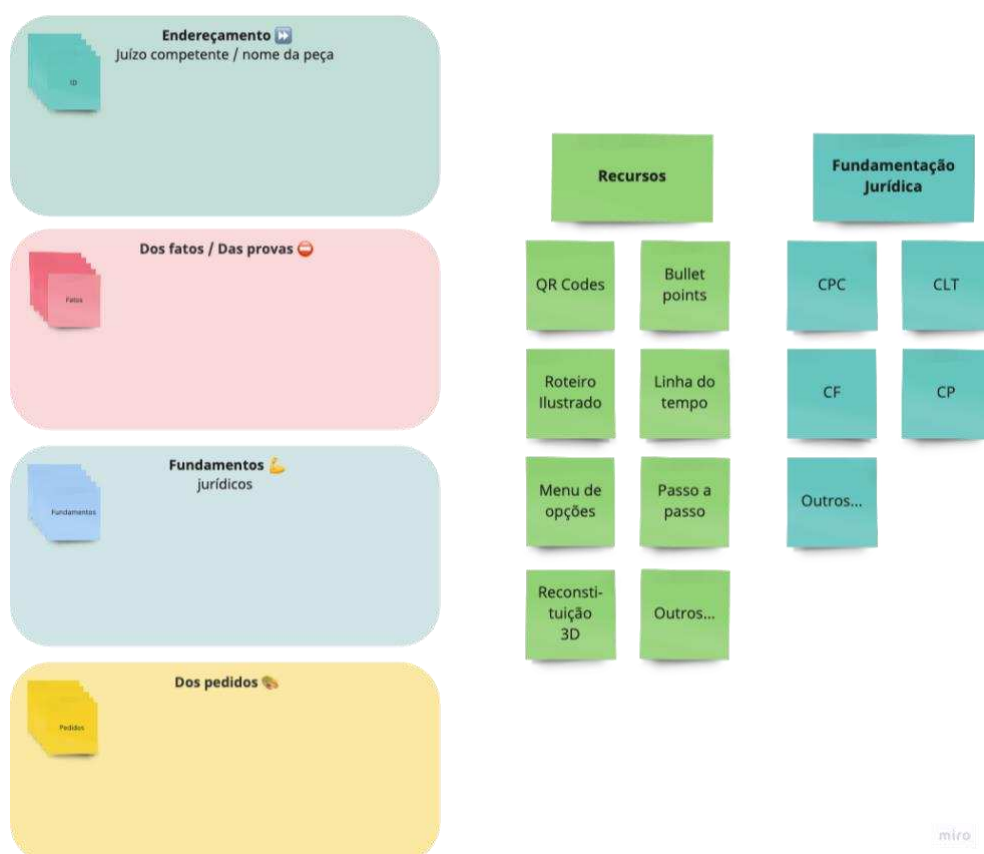


Fonte: Elaboração própria.

O modelo propõe ainda, dois tipos de prototipações básicas:

- Estrutura do modelo para **Peça jurídica** (petição), figura 14:
 - a) Endereçamento (Juízo competente / nome da peça);
 - b) Dos Fatos;
 - c) Fundamentação Jurídicos (artigos de CPC, CLT, CF, CP e outros);
 - d) Dos pedidos.

Figura 14 - Modelo de Prototipação para Peça Jurídica (petição)



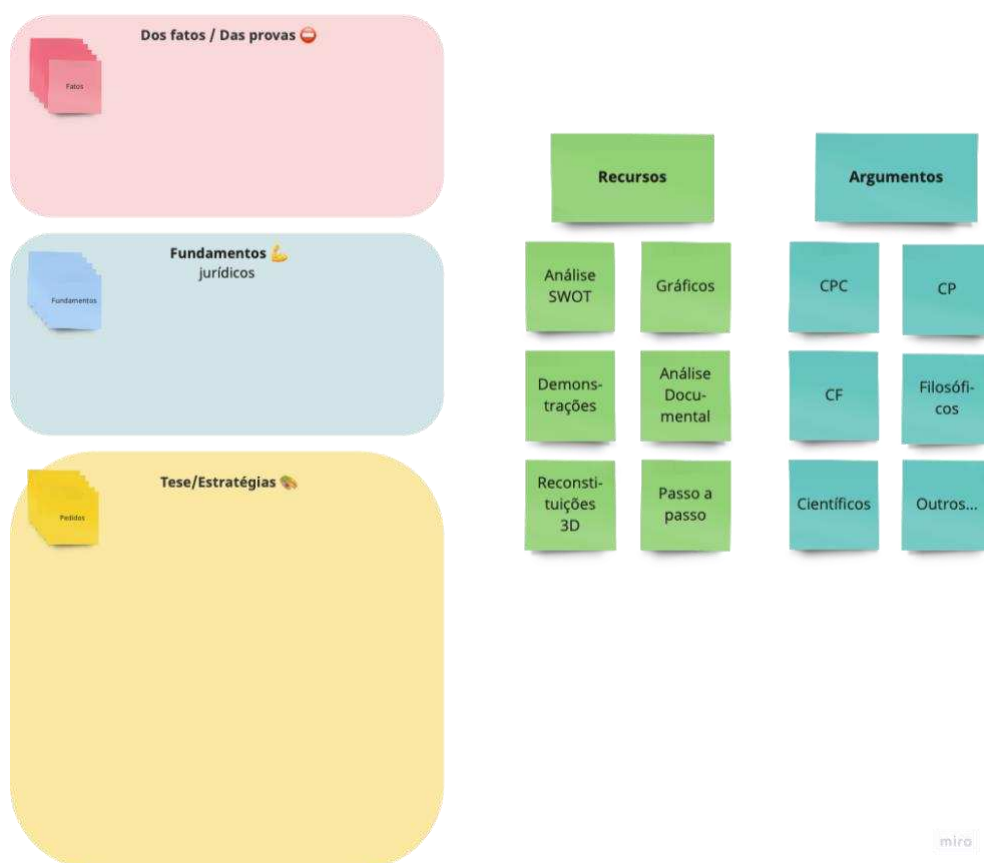
Fonte: Elaboração própria.

Alguns recursos foram apresentados como exemplo que podem ser aplicados conforme o caso em questão: *QR codes*; *bullet points*; linha do tempo; roteiro ilustrado; passo a passo; reconstituição 3D; e outros.

Outra estrutura que o modelo apresenta é o **Mapeamento estratégico de acusação e defesa para júri** (figura 15).

1. Dos fatos;
2. Da materialidade (conjunto de provas);
3. Tese/Estratégias.

Figura 15 - Modelo de Prototipação para Mapeamento de estratégia de defesa ou acusação no tribunal de júri simulado



Fonte: Elaboração própria.

Igualmente, aqui também foram apresentados alguns recursos como exemplo que podem ser aplicados conforme o caso em questão: análise SWOT; gráficos; demonstrações; análises documentais; reconstituições 3D.

A aplicação do modelo como pesquisa científica, foi observado o planejamento das seguintes atividades:

Quadro 12 - Planejamento das atividades para aplicação do modelo

Recrutar participantes (turmas):	• Criar materiais de recrutamento: • E-mail de convite aos professores, confirmação e lembrete; • Consentimento para registro (a incluir na mensagem de e-mail de confirmação); • Convidar os participantes discentes (prever pelo menos 1 semana para este processo, visitar as turmas presencialmente); • Enviar convites de confirmação (incluindo o termo de consentimento) aos participantes discentes e docentes.
Planejar a aplicação do modelo	• Marcar a(s) sala(s) de aula (as que já são utilizadas pelas respectivas turmas recrutadas); • Atribuir funções aos membros da equipe: • Facilitador: acompanha o docente na aplicação do modelo; • Pesquisador (observador); • Tomador de notas - pode ser necessário ter um para tomar notas sobre a condução e desenvolvimento da aplicação do modelo.

Reunir os materiais	• Reunir os materiais para os participantes; • Formulário de consentimento para assinar (apenas presencialmente); • <i>Post-its</i>; • Canetas tipo pincel de ponta média; • Questionários pós-aplicação do modelo (formulário on-line a ser enviado no dia seguinte a aplicação).
Configurar o ambiente da pesquisa	• Para testes presenciais: • Criar sinais de "Não incomodar"; • Certificar-se de que a tela de projeção e computador funcionem corretamente; • Verificar os materiais para a sala de testes (canetas, papel, <i>post-its</i> e água para os participantes); • Certificar-se de que a sala do observador tem cadeiras, mesas, material de escritório, etc. adequados para a observação e tomada de notas; • Imprimir cópias de todos os materiais de pesquisa; • Quem toma notas deve: • Preparar o seu espaço de trabalho; • Preparar e testar o material necessário para tomar notas.
Passo a passo da aplicação do modelo	• Enviar uma mensagem de e-mail a lembrar os participantes da sessão de pesquisa; • Revisar os objetivos da pesquisa, as medidas de sucesso e as áreas de preocupação com as observações; • Verificar a configuração do ambiente da pesquisa (sala de aula); • Revisar os materiais da pesquisa; • Acompanhar a aplicação do modelo; • Fazer um balanço após cada sessão e registrar as principais conclusões positivas e problemas de aplicação (usar folha de Relatório de Pesquisa).

Fonte: Elaboração própria.

Esse planejamento é de suma importância para a replicação do modelo em futuras pesquisas envolvendo este tema.

O quadro 13 apresenta as informações gerais da amostra.

Quadro 13 - Informações da amostra

Fator Demográfico	Composição dos Participantes
Situação	1. Aluno(a) de graduação regular em Direito da UEA (26) 2. Professor de graduação em Direito da UEA (3)
Tempo de docência	Um tem mais de 20 anos de experiência, um tem entre 11 e 20 anos de docência e o outro tem de 1 a 10 anos de atuação.
Período	16 (dezesseis) alunos do 9º período e 10 (dez) do 7º período.
Faixa etária dos alunos	25 (vinte e cinco) na faixa de 20 a 29 anos e apenas 1 (um) participante com mais de 40 (quarenta) anos.

Fonte: Elaboração própria.

De acordo com Denscombe (2010), a análise dos dados foi definida pela definição de tema principal e temas subordinados, para permitir a clareza e a identificação de padrões para encontrar concordância e estruturar os dados de forma coerente. A partir disso, se torna fácil perceber as correlações entre os temas. Sendo assim, o quadro 14 demonstra o tema principal e

a identificação de 4 (quatro) temas subordinados, os quais foram nomeados de A, B, C e D, e em seguida apresentamos as primeiras impressões desses dados.

Quadro 14 - Tema principal e temas subordinados

Tema principal	A percepção de inovação e eficácia do modelo proposto no ensino de graduação em Direito.
Tema subordinado A (TsA)	As aulas tradicionais x novas gerações
Tema subordinado B (TsB)	O atendimento aos pilares do DT no modelo.
Tema subordinado C (TsC)	A atenção retida e a percepção do aprendizado
Tema subordinado D (TsD)	O potencial do modelo para ser aplicado em outras disciplinas
Tema subordinado E (TsE)	A inovação e a eficácia da metodologia

Fonte: Elaboração própria.

A partir da definição do tema principal e dos temas subordinados a pesquisa apresenta as interpretações e discussões suscitadas com a análise dos dados.

4.2 AS NOVAS GERAÇÕES FRENTE ÀS AULAS TRADICIONAIS

O método socrático ou aulas tradicionais (expositivas) já não são suficientes para as novas gerações. São aulas cansativas e monótonas, que precisam ser reavaliadas ou contemplar outras práticas que favoreçam a participação ativa dos alunos. (TsA)

Isto foi observado por 21 (vinte e um) participantes alunos que relatam de forma clara e contundente a insuficiência das aulas tradicionais. Isso equivale a 80,7% da amostra e são evidenciadas pelos relatos abaixo:

“(...) as aulas tradicionais são bastante entediantes”. (PA6)

“(...) insuficiente para uma aprendizagem mais profunda, mas importante para aprender o básico”. (PA14)

“Muitas vezes esse tipo de abordagem se demonstra insuficiente, há muitos assuntos que precisam de uma abordagem mais prática e imersiva”. (PA15)

“São aulas menos participativas e que geram certo cansaço mental por exigir que o aluno preste atenção num monólogo (...). (PA26)

A partir do olhar da didática, Kubo & Batomé (2005) já alertavam que o processo de ensino-aprendizagem consiste em um sistema de interações comportamentais entre professores e alunos, e que compreender e perceber essa interação é essencial para o desenvolvimento de trabalhos relacionados à aprendizagem, à educação e ao ensino. Essa pesquisa encontra significado de relevância quando se propõe a busca por essa compreensão, sobretudo do ponto

de vista dos alunos de Direito acerca das metodologias comumente empregadas pelos professores em sala de aula. Mas também busca contribuir com mais uma metodologia ativa eficaz que pode ajudar o professor a obter um desempenho positivo.

Os desafios enfrentados pelas novas gerações são sabidos e apresentados por muitos estudos e a atuação do professor em sala de aula também deve apresentar estratégias diferenciadas para além dos modelos pré-estabelecidos que, segundo Teixeira (2015), não levam em conta a heterogeneidade intrínseca aos ambientes de aprendizado. Nesse sentido a empatia com a turma é de extrema importância para que a experiência de sala de aula seja para além do básico, como relatou um dos participantes: “a aula tradicional é *insuficiente* para uma aprendizagem mais profunda, mas importante *para aprender o básico*” (PA14). Este desafio é impulsionado pelo fato de que a concorrência do mercado de trabalho vive uma época acirrada e as exigências são cada vez maiores. Noronha & Gabrich (2022) apontam que o ato de educar precisa ter conexão com os interesses das pessoas, com foco no pleno exercício da cidadania e para a eficaz qualificação para o trabalho do século XXI.

Quando o participante aluno diz que as aulas tradicionais “geram certo cansaço mental” (PA26), isto pode ser reflexo da quantidade de informação que os indivíduos são expostos diariamente impulsionada pela hiper conexão e o excesso de redes sociais. Esse excesso é uma característica da sociedade de consumo da qual vivemos, uma vez considerados aspectos como a abundância de objetos, informações, tecnologias, mensagens e imagens (Lipovetsky, 1984).

4.3 OS PILARES DO DT CONTEMPLADOS NO MODELO PROPOSTO

O modelo proposto atende aos pilares do DT (TsB). Essa percepção foi unânime e os participantes alunos puderam perceber e compreender a importância desses fundamentos presentes durante a aula. A seguir, algumas importantes citações:

“(...) engloba competências e aptidões que só podem ser desenvolvidas numa experiência de colaboração. Abrir espaço para o diálogo e apresentação de novas perspectivas a respeito de um tema é enriquecedor a todos os envolvidos e desmistifica a ideia de que o trabalho em grupo não seja proveitoso.” (PA10)

“Acredito que a empatia seja crucial para o bom desenvolvimento das duas etapas seguintes, essa característica intrínseca do Design Thinking de buscar soluções efetivas em conjunto é o que faz a colaboração fluir tão bem, de maneira que a experimentação se torna mais concreta.” (PA15)

“Todos os pilares presentes do Design Thinking são ferramentas importantes para o alcance dos resultados, sobretudo atinge a habilidade da cooperação, do trabalho em equipe, do debate, reunião de pensamentos e opiniões, bem como, a definição de estratégias para alcançar um resultado excelente.” (PA22)

“(...) conecta os alunos não só ao conteúdo, mas também aos colegas de classe e aos professores, gerando uma troca de ideias que deságua num estímulo de aprendizagem bem mais eficiente.” (PA26)

O DT é regido por três pilares básicos: *Empatia, Colaboração e Experimentação* (Brown, 2010). A abordagem centrada nas pessoas e suas interações com outras é o que impulsiona o seu caráter inovador. Mais do que oferecer uma discussão mais aprofundada, este quesito de dados reforçam a confirmação como requisito contemplado pelo modelo proposto. Uma constatação importante revelada pelos relatos: os participantes de fato compreenderam os preceitos envolvidos nos meandros da metodologia e isto já é de grande valia como resultado do esforço empregado nesta pesquisa.

É possível perceber que houve um processo de ressignificação do trabalho em grupo: “(...) abrir espaço para o diálogo e (...) e desmistifica a ideia de que o trabalho em grupo não seja proveitoso” (PA10).

A figura 16 demonstra que 96,2% dos participantes alunos acreditam que foi uma vivência estimulante e que conseguiram interagir e cooperar com os outros participantes. Isso também foi observado pelo pesquisador e também pelos professores, todos tiveram a mesma percepção. Apenas um participante aluno achou que se tratou de uma vivência desestimulante.

Este foi um desafio a parte que esta pesquisa enfrentou. Um dos aprendizes apresenta deficiência visual total, e durante a atividade em sala de aula foi observado a sua opção em não interagir e nem participar de forma ativa, mesmo quando outro participante se ofereceu por mais de uma vez em lhe acompanhar como ajudante. Vale ressaltar, ainda, que foi tomado os devidos cuidados para que este fosse incluído à atividade. O professor, por exemplo, fez a leitura oral de todo o conteúdo exploratório que serviu de estudo de caso, oferecendo assim, oportunidade para que o aluno tivesse as mínimas condições de participação e colaboração. Ainda assim, estudos apontam que o sucesso acadêmico de estudantes com deficiência enfrenta muitos desafios e constrangimentos. E, como o questionário aplicado não apresenta identificação dos participantes, suspeita-se que esta avaliação negativa tenha sido feita por este aprendiz em questão.

Figura 16 - Gráfico vivência e cooperação com outros participantes (alunos)



Fonte: Elaboração própria.

Além disso, o pilar colaboração foi valorizado e correlacionado ao desenvolvimento de competências, aptidões e habilidades: “(...) engloba competências e aptidões que só podem ser desenvolvidas numa experiência de colaboração (...)” (PA10). / “(...) sobretudo atinge a habilidade da cooperação, do trabalho em equipe, do debate, reunião de pensamentos e opiniões, bem como, a definição de estratégias (...)” (PA22). / “(...) conecta os alunos não só ao conteúdo, mas também aos colegas de classe e aos professores (...)” (PA26).

4.4 ESTÍMULO AO FOCO DE ATENÇÃO E O CONHECIMENTO ADQUIRIDO

A aplicação do modelo metodológico foi uma vivência estimulante, propícia à retenção do foco de atenção e à aprendizagem (TsC).

A assertiva acima é fundamentada a partir dos dados do questionário dos participantes alunos e professores, e também das observações anotadas pelo autor durante a aplicação do modelo.

A figura 17 evidencia a avaliação positiva em relação à retenção do foco de atenção durante a aplicação do modelo metodológico, com a confirmação de 76,9% dos participantes na condição de aluno e de 100% dos professores. Nenhum destes participantes acredita que a atividade não o tenha prendido o foco, ou que não tenha entendido a ponto de limitar sua participação.

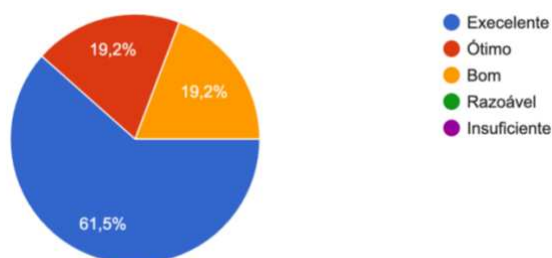
Figura 17 - Gráfico retenção do foco (atenção) dos aprendizes



Fonte: Elaboração própria.

Uma importante demonstração dessa pesquisa é a de que o aprendizado garantiu classificação de efetividade, concluindo assim, que a metodologia é eficaz ao seu compromisso de primeira ordem. A figura 18 apresenta os dados que referendam essa asserção, ou seja, mais de 80% dos aprendizes avaliaram entre um aprendizado excelente e ótimo.

Figura 18 - Gráfico de avaliação do aprendizado



Fonte: Elaboração própria.

Os relatos abaixo foram extraídos dos questionários:

“(...) capaz de proporcionar foco e simplificação frente a matéria complexa e que otimizou o tempo necessário para a sua execução.” (PA3)

“(...) eu mesma, como pessoa com Déficit de Atenção sempre tive severos problemas em acompanhar aulas expositivas dessa forma, preferindo por vezes o debate com os colegas e o estudo em casa como forma de sanar essa dificuldade. (...) a forma dinâmica da exposição do conteúdo me manteve focada na atividade durante a aula inteira.” (PA26)

O autor também observou que, durante a aplicação do modelo, houve ocorrência de uso de dispositivos móveis, mas quase sempre foi para acessar o texto compartilhado pelo professor que refletia o caso em estudo. Em raríssimas vezes e por um número ínfimo de aprendizes foi observado o uso desses aparelhos fora do contexto da atividade. Isso vai de encontro com o que os participantes responderam, tanto na condição de aluno como de professor.

É muito provável que haja inúmeros desafios psicopedagógicos envolvidos no ambiente acadêmico que flutuam nas questões de saúde emocional e mental e isso não é inerente apenas aos aprendizes, mas essa pesquisa orientou os olhares tão somente para o foco de atenção e aprendizagem.

O foco de atenção é um componente indispensável no processo de aprendizagem, visto que contribui com o processamento de informações de modo que a aquisição de conhecimento tenha maior eficiência. De acordo com Wulf (2012), existem o foco interno e o externo.

Entende-se por foco externo a atenção direcionada para o ambiente e tudo que está ao alcance sensorial do indivíduo. Já o foco interno é compreendido pela atenção direcionada no âmbito do próprio indivíduo como: sentimentos, pensamentos e controle corporal. Ambos os tipos de foco são essenciais no ambiente acadêmico.

Atualmente, sabe-se que os *dispositivos móveis* são grandes concorrentes do foco de atenção das pessoas, a qualquer momento, em qualquer lugar. A primeira fase dessa pesquisa confirma isto, quando 89,5% dos professores de Direito da UEA relatam de forma clara e contundente que há o *uso excessivo do celular* em sala de aula, comprometendo o aprendizado.

O relato “(...) como pessoa com Déficit de Atenção sempre tive severos problemas em acompanhar aulas expositivas dessa forma (...)” (PA26), colocou esta pesquisa de frente com uma temática emergente no cenário educacional: o desafio das pessoas com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) no ensino superior. De acordo com Murphy (1996), supõe-se que cerca de 25% das pessoas com TDAH também apresentem algum nível de Transtorno de Aprendizagem (TA), ocasionando dificuldades de fala e leitura. A combinação desses dois transtornos ocasiona um ambiente acadêmico de muitas dificuldades para a maioria desses indivíduos.

A constatação, orientada pelo relato do aprendiz, que o modelo metodológico foi capaz de contribuir na superação da dificuldade de manter o foco, mais que isso, de saber que se “manteve focada na atividade durante a aula inteira” é um bom motivo para que se conclua que a metodologia tem relevância de aplicabilidade e eficácia.

4.5 O POTENCIAL DO MODELO PARA SER APLICADO EM OUTRAS DISCIPLINAS

O modelo metodológico tem grande potencial e aderência para ser aplicado em outras disciplinas do Direito (TSD).

Isto foi ratificado por todos os alunos e professores participantes. E, as disciplinas mais citadas foram as processuais nas áreas de Civil, Penal, Trabalhista e Tributário. Houve também muitos relatos de que se aplica a qualquer disciplina, sobretudo nas mais práticas, como se observa abaixo:

“Sim, especialmente no estudo de casos práticos, que podem ser utilizados em diversas matérias. Por exemplo, nas matérias de direito civil, direito penal, direito tributário e direito do trabalho, os alunos poderiam analisar um processo utilizando DT e elaborar uma petição inicial ou uma tese jurídica para solucionar o conflito. (PA1)

“Qualquer área processual (Penal, Civil, Adm, Trabalho), uma vez que o processo é formado por etapas em seus atos, desde a petição inicial até o cumprimento da

sentença e seu arquivamento; Direito Penal e do Trabalho, na organização dos conceitos e dispositivos normativos aplicáveis ao caso estudado em sala. (PA10)

“Sim, todos os ramos do Direito, sobretudo, aqueles que envolvam estudo de caso.” (PA14)

“Sim, principalmente nas disciplinas mais práticas, como os estágios supervisionados em geral.” (PA21)

“A metodologia possui potencial para ser aplicado em quaisquer outras disciplinas, constituindo uma ferramenta adicional (complementar) ao processo de ensino-aprendizagem.” (PP2)

Essa aprovação em caráter de unanimidade, reafirma o potencial de absorção da metodologia em diversas disciplinas e a disponibilidade para ser amplamente disseminada nos cursos de Direito. E assim, contribuir efetivamente na qualidade do ensino jurídico.

4.6 A INOVAÇÃO E A EFICÁCIA DA METODOLOGIA

O modelo metodológico proposto é uma inovação pedagógica e sua aplicação no ensino de graduação em Direito é eficaz, contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem.

Figura 19 – Aplicação do modelo em sala de aula



Fonte: Elaboração própria.

Já durante os *workshops*, os professores participantes já demonstraram grande entusiasmo e chegaram a verbalizar que acreditavam que a metodologia tem grande potencial de eficácia no processo de ensino-aprendizagem de graduação em Direito.

A avaliação de eficácia do modelo foi baseada da observação e na percepção dos participantes a partir dos seguintes critérios:

1. A *interatividade* durante a atividade envolvendo os alunos e seus pares, alunos e professor e alunos e recursos utilizados no decorrer da atividade;

2. A retenção do foco de atenção;
3. O aprendizado percebido;
4. O tempo de duração da atividade;

Os três primeiros critérios já foram avaliados e comentados anteriormente, e estes convergem para uma avaliação positiva do modelo.

A seguir, algumas outras citações relevantes e as discussões geradas:

“(…) Não me estressei ao participar da aplicação. A celeridade do processo de raciocínio.” (PA2)

“Experiência muito proveitosa, capaz de proporcionar foco e simplificação frente a matéria complexa e que otimizou o tempo necessário à sua execução.” (PA3)

O estresse, mencionado por PA2, no campo da psicologia, pode ser conferido a um estímulo ameaçador ou uma resposta a uma circunstância, encarada pelo sujeito, como desafiadora ou ameaçadora. O resultado de tal situação é normalmente o embate ou a fuga. Isso ocorre devido à liberação de hormônios como adrenalina e cortisol (Straub, 2013). Se essa sensação não esteve presente durante a atividade desenvolvida em sala de aula é um importante indicativo de eficácia da metodologia.

O fator tempo é outro indicativo de eficácia avaliado. A primeira turma a receber o modelo metodológico finalizou a etapa de prototipação, a qual foi a proposta inicial, em uma hora e 48 (quarenta e oito) minutos. A segunda turma finalizou em uma hora e 12 (doze) minutos e a terceira (turma LabJur) em uma hora e dois minutos. Após a conclusão da aula, foram observados relatos de grande satisfação e de se sentirem impressionados com o desenvolvimento e principalmente com o resultado alcançado em “tão pouco tempo” de atividade.

“Foi um método de ensino muito abrangente e eficaz, pois coloca o aluno numa posição ativa.” (PA14)

“(…) tivemos ótimos resultados, todos interagiram trazendo pontos importantes, as discussões trouxeram questões interessantes. (...) O trabalho em equipe e a organização. (...)”. (PA19)

“Foi bom trouxe uma inovação. O que mais deu impacto foi a estruturação que deu uma lógica. (...) Promove uma compreensão profunda e leva soluções mais relevantes.” (PA24)

“Foi uma experiência inovadora, com impactos positivos na realização do trabalho proposto.” (PA25)

“(…) para uma aluna portadora de TDAH, foi como refrescar a vontade de estar nos debates acadêmicos e realmente compreender a matéria. (...)” (PA26)

“(…) Despertou interesse dos alunos e os estimulou a dar suas opiniões.” (PP1)

“A metodologia estimula o processo de ensino-aprendizagem, tornando os discentes protagonistas e não mero coadjuvantes receptores de conteúdo. (...)” (PP2)

Já defendido por Teixeira (2020), o *Design Thinking* é uma ferramenta bastante eficaz para promover a inovação acadêmica, uma vez que sua aplicação gera soluções capazes de elevar a qualidade de ensino e ajuda a instituição de ensino a superar problemas. A inovação percebida pelos participantes vai de encontro com o apresentado no Manual de Oslo (2018), quando a inovação é definida como uma coisa nova, original, que pode ainda ser uma renovação ou uma combinação de ambos, e em quaisquer das ocorrências, este se diferencie significativamente dos produtos ou processos antecedentes. A opção em trabalhar com aprendizes de períodos avançados (7º e 9º) também foi orientada pela possibilidade de maior clareza para esta percepção. E mesmo, para finalizar tal avaliação, o Manual Frascati (2015) apresenta alguns critérios para certificar inovação como o fato de ser transferível para outros contextos de aplicação, e isto já foi referenciado em análise anterior.

5. CONCLUSÃO

Para fins de aplicação e avaliação do modelo conceitual foi concebido um modelo prático para viabilizar a aplicação em sala de aula e verificar sua eficácia. Todas as atividades pertinentes a esta aplicação foram registradas, o que garante a sua reprodução e abre viabilidades de contribuições a partir de outras pesquisas.

A aplicação do modelo em três turmas de Direito da UEA foi capaz de aferir positivamente a sua avaliação de inovação e eficácia, tanto do ponto de vista do professor como também, e principalmente, do aluno. Esta avaliação se deu a partir de quatro critérios pré-estabelecidos no que tange a interatividade dos participantes, a retenção do foco de atenção, o aprendizado percebido e o tempo de duração da atividade. Em todos esses fatores a pesquisa apresentou resultados muito satisfatórios, a saber:

Foi confirmado o que a literatura já vem ratificando há tempos, o método socrático ou aulas tradicionais (expositivas) já não são suficientes para as novas gerações. São aulas cansativas e monótonas, que precisam ser reavaliadas ou contemplar outras práticas que favoreçam a participação ativa dos alunos.

Foi constatado que o modelo atende aos pilares do DT. Essa percepção foi unânime e os participantes alunos puderam perceber e compreender a importância desses fundamentos presentes durante a aula.

O resultado evidencia a avaliação positiva em relação à retenção do foco de atenção durante a aplicação da atividade. Inclusive isto foi confirmado de forma unânime pelos professores. E, nenhum dos participantes acredita que a atividade não o tenha prendido o foco, ou que não tenha entendido a ponto de limitar sua participação. Isso demonstra que a aplicação do modelo prático não apresenta grandes dificuldades, levando em consideração que se trata de um primeiro contato dos participantes com essa metodologia.

Além disso, na opinião dos participantes o modelo metodológico tem grande potencial e aderência para ser aplicado em outras disciplinas do Direito, entre as mais citadas: as processuais nas áreas de Civil, Penal, Trabalhista e Tributário. E, segundo os professores, o modelo também apresenta viabilidade para ser uma nova forma de avaliação dos alunos.

Por fim, vale destacar que o modelo proposto foi considerado uma inovação pedagógica e sua aplicação no ensino de graduação em Direito foi eficaz e contribuiu de forma efetiva com o processo de ensino-aprendizagem. Isto reforça o potencial pedagógico do DT, já defendido por outros autores. É notório que ainda há muitos campos de desbravamento e aproveitamento dessa didática aparentemente despretensiosa, encoberta por uma dinâmica simples e, ao mesmo tempo estimulante.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Escola reflexiva e desenvolvimento institucional**. Que novas funções supervisivas? In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores* (pp. 217-238). Porto: Porto Editora, 2002.

BECKMAN, S. L., BARRY, M. **Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking**. California Management Review, 2007.

BROWN, T. "*Design Thinking*", *Harvard Business Review*, 2008.

BROWN, T. **Design Thinking. Uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

Brown, T. & Katz, B. **Change by design: How design thinking transforms organizations and inspires innovation** (Revised and updated edition.). Journal of Product Innovation Management. Palo Alto, 2019.

CARVALHO, L. & GOODYEAR, P. **Design, redes de aprendizagem e inovação em serviços**. Projeto Estudos, 55, 27–53. 2018.

CAVALCANTI, C. C., FILATRO, A. **Design Thinking na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. Saraiva Uni, 2016.

COUTINHO, C. P. *et al.* (2009), **Investigação-Ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas**; Braga.

DARIUS, R. P.; LOPES, B. J. S. (2017). **O uso da metodologia de problematização para o desenvolvimento de projeto integrador no curso de pedagogia**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 983-1004, 2017.

DENSCOMBE, M. **O bom guia de pesquisa**: para projetos de pesquisa social de pequena escala. Mc Graw Hill – Open University Press. Berkshire, 2010.

DORST, K. . **O núcleo do 'design thinking' e sua aplicação**. Estudos de Design, 32, 521–532, 2011.

FILATRO, A., CAVALCANTI, C. C. **Metodologias Inov-ativas na Educação Presencial, a Distância e Corporativa**. Saraiva Uni, 2023.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Artmed. Porto Alegre, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. Atlas. São Paulo, 2012.

HAGAN, M. **O design jurídico como uma coisa: uma teoria da mudança e um conjunto de métodos para criar um sistema jurídico centrado no ser humano**. Questões de Design, 2020.

IDEO, ([2010?]). **A história do design thinking IDEO**. Disponível em <https://designthinking.ideo.com/history> . Acessado em 12 de julho de 2024.

IDEO, **Design Thinking para Educadores**. 2a. Ed. IDEO, 2012.

KOLB, D. A. **Aprendizagem experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.

KUBO, O. M.; BOTOMÉ, S. P. **Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais**. Interação em Psicologia, v. 5, n. 1, 2005.

LIPOVETSKY, G. **O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1984.

LUKA, I. (2014). **Design thinking em pedagogia**. Jornal de Educação, Cultura e Sociedade, Nº 2, 63–74. Disponível em: <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>. Acessado em 20 de maio de 2024.

MARKAUSKAITE, L., & GOODYEAR, P. (forthcoming, 2015). **Epistemic fluency and professional education**: Innovation, knowledgeable action and working knowledge. Dordrecht: Springer. Manuscript submitted for Springer 3 August 2015.

MURPHY, K. **Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder**: Assessment and Treatment Considerations. Seminars in Speech and Language, 17(03), 245– 254. 1996.

NORONHA, S. L., GABRICH, F. A. **O ensino do Direito no País das Maravilhas**. Revista de Pesquisa e Educação Jurídica.v. 8. n. 1, 2022.

ORGANIZAÇÃO para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Manual de Oslo**: Diretrizes para coleta e interpretação de dados sobre inovação. 3. ed. Paris: OCDE, 2005.

_____, **Manual Frascati**: Proposta de práticas exemplares para inquéritos sobre investigação e desenvolvimento experimental. Coimbra: OCDE, 2007.

OWEN, C. **Design Thinking: Notas sobre sua natureza e uso**. Design Processes Newsletter, 2007.

SHESTOPALOV, Slava. Anatomy of design workshops. Medium, 2021. Disponível em: <https://medium.com/design-bridges/comprehensive-anatomy-of-all-ux-design-thinking-workshops-c416706cd3e2n> . Acessado em 20 de abril de 2024.

STRAUB, R. O. **Psicologia da saúde: uma abordagem biopsicossocial**. (3a ed.), Artmed, 2013.

TEIXEIRA, A. L. G. **Aplicação do Design Thinking como método promotor da Inovação Escolar**. Dissertação, Universidade Beira Interior, 2020.

TEIXEIRA, M. C. **Metodologia do ensino superior**. UNICENTRO, Paraná, 2015.

WITHELL, A. J. e HAIGH, N. **Desenvolvendo experiência em design thinking no ensino superior**. Anais da 2ª Conferência Internacional para Pesquisadores em Educação e Design, 1–14, 2013.

WULF, G. **Attentional focus and motor learning: a review of 15 years**. International Review of Sport and Exercise Psychology, 6(1), 77–104. 2012.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Bookman. Porto Alegre, 2015.

CONCLUSÃO GERAL

Os novos tempos têm sido marcado por dois fatores que vêm transformando radicalmente a maneira como vivemos e trabalhamos: a imprevisibilidade e os rápidos avanços tecnológicos. Os problemas enfrentados hoje pela sociedade são complexos, multifacetados e exigem um movimento colaborativo e interdisciplinar, incluindo diferentes e inéditas combinações de habilidades e conhecimentos (Luka, 2014).

O futuro do trabalho exigirá inúmeras competências humanas mais refinadas, como habilidades interpessoais, cognitivas, digitais e de autoliderança, por exemplo (Dondi *et al.*, 2021). Muitas dessas habilidades se enquadram nas competências essenciais do DT, como empatia, colaboração, criatividade e imaginação, coragem, pensamento ágil e como lidar com a incerteza (Wrigley & Mosely, 2023). No campo jurídico não será diferente, o operador do Direito também precisará dessas habilidades (Crotoft, 2019).

Com o surgimento de novas funções no Direito, como *Legal Designer*, e da projeção de novos cargos jurídicos, como Facilitador de Inovação Jurídica, Chefe de Tecnologia e Inovação, fica cada vez mais evidente a crescente demanda por operadores do Direito com as habilidades de DT. Nesse sentido, é fundamental que os estudantes de Direito cultivem uma forma diferente de pensar para se prepararem para o futuro eminente dos novos desafios da profissão.

O panorama descortinado por essa pesquisa mostra em *terceiro plano*, e não menos importante, a confirmação daquilo que alguns estudos já defendem e que fundamentou a dedução do autor: o DT e sua dimensão pedagógica tem grande potencial para ser aplicado no ensino de graduação em Direito de forma inovadora e eficaz.

Em *segundo plano*, esta pesquisa conclui que há um consenso amostral entre os professores de Direito da UEA que há possibilidade de inovação pedagógica no ensino jurídico, e que esta pode se dar por meio das metodologias ativas de aprendizagem, e ainda, por acreditarem que as aulas tradicionais não são mais suficientes e nem satisfazem a nova geração de alunos. Porém, a pesquisa revela ainda, que estes mesmos professores ainda se utilizam que práticas pedagógicas tradicionais e pouco se arriscam em oferecer aulas diferenciadas, que possam privilegiar o aluno de forma participativa, colaborando ativamente na construção do conhecimento. Além disso, a universidade não aparenta oferecer uma estratégia de capacitação continuada para questões didático-pedagógicas, ou qualquer outro tipo de incentivo com esta finalidade. E, até mesmo o PPC não orienta ou sugere ao professor o uso de metodologias ativas nas aulas.

E por fim, em *primeiro plano*, a aplicação do modelo proposto em três turmas de Direito da UEA foi capaz de aferir positivamente a sua avaliação de inovação e eficácia, tanto do ponto de vista do professor como também do aluno. Esta avaliação se deu a partir de quatro critérios pré-estabelecidos no que tange a interatividade dos participantes, a retenção do foco de atenção, o aprendizado percebido e o tempo de duração da atividade. Em todos esses fatores a pesquisa apresentou resultados muito satisfatórios.

Do ponto de vista do discente, reafirmando o que os professores também acham, o método socrático ou aulas tradicionais (expositivas) já não são suficientes, refletem em aulas cansativas e monótonas, que precisam ser reavaliadas ou contemplar outras práticas que favoreçam a participação ativa dos alunos.

O modelo proposto atende aos pilares do DT, sendo esta uma percepção unânime dos participantes e ficou claro que os alunos conseguiram perceber e compreender a importância da presença desses fundamentos durante a aula. A metodologia apresentou uma avaliação positiva em relação à retenção do foco de atenção durante a aplicação da atividade. Inclusive essa percepção foi unânime entre os professores. E, nenhum dos participantes acredita que a atividade não o tenha prendido o foco, ou que não tenha entendido a ponto de limitar sua participação. Isso demonstra que a aplicação do modelo prático não apresenta nenhuma complexidade.

Além disso, na opinião dos participantes o modelo metodológico tem grande potencial e aderência para ser aplicado em outras disciplinas do Direito, entre as mais citadas: as processuais nas áreas de Civil, Penal, Trabalhista e Tributário. E, segundo os professores, o modelo também apresenta viabilidade para ser uma nova forma de avaliação dos alunos.

Ainda há tempo de destacar que o objetivo geral desta pesquisa fora atendido, uma vez que o modelo proposto foi considerado uma inovação pedagógica e sua aplicação no ensino de graduação em Direito foi eficaz e contribuiu de forma efetiva com o processo de ensino-aprendizagem. Isto reforça o potencial pedagógico do DT, já defendido por outros autores. É notório que ainda há muitos campos de desbravamento e aproveitamento dessa didática aparentemente despretensiosa, encoberta por uma dinâmica simples e, ao mesmo tempo, estimulante.

Acredita-se ainda que esta pesquisa é uma importante contribuição acadêmica que demonstra a eficácia da aplicação do DT no ensino jurídico, para mitigar o déficit de aprendizagem e aprimorar a experiência em sala de aula.

CONTRIBUIÇÕES DO ESTUDO

A pesquisa desenvolvida e seus resultados alcançados podem indicar algumas contribuições teóricas e práticas. No campo teórico, destaca-se a inserção para a literatura científica de um modelo de aprendizagem orientado para o ensino jurídico, baseado em DT e na teoria da aprendizagem experiencial como os vetores de inovação e de metodologia ativa de aprendizagem. Ainda que a pesquisa tenha se caracterizado por estudo de caso, destaca-se ainda a fácil aplicação em outros cursos de Direito de outras universidades, tanto da rede pública como privada.

Quanto às contribuições práticas, ressalta-se:

- i. O modelo teórico reflete em um modelo prático de fácil aplicação, em sala de aula ou até mesmo de forma autônoma por um grupo de alunos;
- ii. Uma nova metodologia ativa capaz de contribuir com a dinamização das aulas de Direito;
- iii. A conclusão da pesquisa que considera a eficácia do modelo oferece segurança para o professor de Direito planejar suas aulas, levando em consideração novas estratégias didático-pedagógicas, inclusive como forma de avaliação.

LIMITAÇÕES DO ESTUDOS

Esta pesquisa enfrentou as seguintes limitações:

A disponibilidade dos professores de Direito é muito limitada. A intenção original da pesquisa foi trabalhar com entrevistas, mas ao identificar essa limitação, se passou a adotar a aplicação de questionário *on-line* visando a sua viabilidade.

Mesmo a adoção de uso de questionário para a coleta de dados, foi percebido certa resistência em participar da pesquisa por parte dos docentes, uma vez que o primeiro questionário foi direcionado a todos os professores efetivos de Direito da UEA.

SUGESTÕES DE ESTUDOS FUTUROS

No decorrer da pesquisa, foi identificado oportunidades para outros futuros estudos correlatos ou evolutivos, a partir deste. É possível citar:

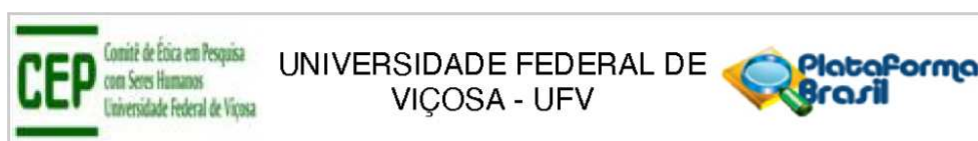
- i. Identificar o perfil do ensino jurídico na cidade de Manaus, do ponto de vista da aplicação de metodologias ativas de aprendizagem e aferir o conhecimento sobre DT;

- ii. Aplicar o modelo proposto a uma amostra maior, contemplando inclusive instituições de ensino particulares;
- iii. Propor a criação de programas acadêmicos ou núcleos de facilitação que incorporem os princípios e metodologias de DT, permitindo a aprendizagem de forma interdisciplinar;
- iv. Identificar, por meio de uma abordagem centrada no aluno, qual o perfil de cada turma, levando em consideração suas preferências de aprendizagem, limitações cognitivas, físicas ou outras;
- v. Aplicar o modelo proposto para as turmas de oferta especial, levando em consideração a modalidade *ensino à distância mediado por tecnologia*.

REFERÊNCIAS GERAIS

- ARAÚJO, S. M.; OLIVEIRA A. C. **Métodos ativos de aprendizagem: uma breve introdução**. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/280091153_Metodos_Ativos_de_Aprendizagem_uma_breve_introducao>. Acessado em 03 de julho de 2024.
- BADA, S. O.; OLUSEGUN, S. **Teoria de aprendizagem do construtivismo: um paradigma para ensino e aprendizagem**. IOSR Journal of Research & Method in Education, 2015.
- BECKER, F. **O que é construtivismo**. Ideias. São Paulo: FDE, n.20, p.87-93, 1993.
- BECKMAN, S. L.; BARRY, M. **Innovation as a Learning Process: Embedding Design Thinking**. California Management Review, 2007.
- BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES n.º 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf . Acessado em 05 de dezembro de 2023.
- HEWS, R.; BELIGATAMULLA, G.; MCNAMARA, J. **Creative confidence and thinking skills for lawyers: Making sense of design thinking pedagogy in legal education**. Thinking Skills and Creativity, Volume 49, 2023.
- KOLB, D. A. **Aprendizagem experiencial: A experiência como fonte de aprendizagem e desenvolvimento**. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- LUKA, I. (2014). **Design thinking em pedagogia**. Jornal de Educação, Cultura e Sociedade, N.º 2, 63–74. Disponível em: <https://doi.org/10.15503/jecs20142.63.74>. Acessado em 20 de maio de 2024.
- MELLES, G. **Design thinking no ensino superior: encontros interdisciplinares**. Springer. Singapura, 2020.
- SCHAUREN JÚNIOR, H. M.; HORN, C. I. **Metodologias ativas no curso de direito: possibilidades de aplicação do Arco de Maguerez**. Educação, Porto Alegre, v. 44, n. 2, p. 1-12, 2021.
- WITHELL, A. J. e HAIGH, N. **Desenvolvendo experiência em design thinking no ensino superior**. Anais da 2ª Conferência Internacional para Pesquisadores em Educação e Design, 1–14, 2013.

APÊNDICE I – PARECER DE APROVAÇÃO DA PESQUISA NO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA

Pesquisador: ALAN FERREIRA DE FREITAS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 75923423.9.0000.5153

Instituição Proponente: Departamento de Administração e Contabilidade

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.575.191

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de mestrado intitulado "INOVAÇÃO NO ENSINO JURÍDICO: O DESIGN THINKING COMO METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO DO DIREITO NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS - UEA"

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como sendo o principal objetivo da pesquisa compreender a inserção sistematizada do DT na educação jurídica e sua utilização no processo de ensino-aprendizagem.

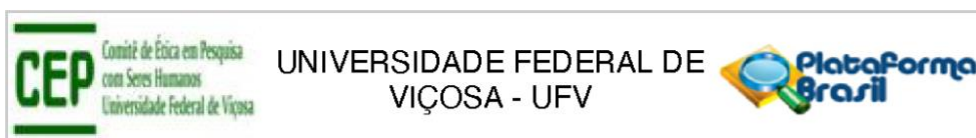
Também são citados objetivos secundários, os quais seriam:

- a) Analisar como o DT vem sendo aplicado na educação;
- b) Identificar quais as vantagens e desafios do uso do DT na educação jurídica;
- c) Propor um modelo conceitual de aplicação do DT no ensino jurídico;
- d) Aplicar o modelo conceitual na Escola de Direito da UEA e avaliar a sua eficácia.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos apontados pelo pesquisador dizem respeito a possíveis exposições de comportamentos e/ou dados pessoais, a inibição dos participantes ao responderem as perguntas do questionário, bem como eventual cansaço, acanhamento, desconforto emocional e insatisfação. Para minimizar estes riscos, pesquisador garante que será garantido a explicação do objetivo da pesquisa,

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.575.191

natureza do trabalho e motivo da escolha do participante da pesquisa, garantia de anonimato e sigilo, ponderação sobre o conteúdo das perguntas, além de quaisquer outros cuidados identificados como necessários em prol do bem-estar do participante da pesquisa.

Como benefício é citado o caráter inovador da pesquisa, pois a metodologia será baseada no Design Thinking, uma abordagem que pode ser inovadora e eficiente no processo de ensino-aprendizagem na área jurídica.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto claro, bem escrito e temática interessante.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados corretamente.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

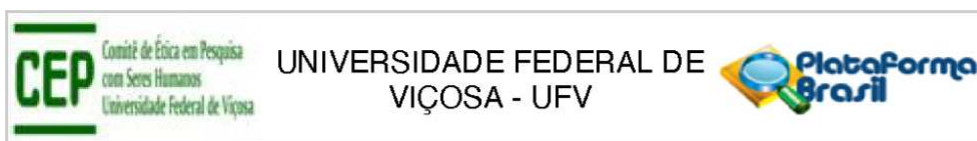
Ao término da pesquisa é necessário apresentar, via notificação, o Relatório Final (modelo disponível no site www.cep.ufv.br). Após ser emitido o Parecer Consubstanciado de aprovação do Relatório Final, deve ser encaminhado, via notificação, o Comunicado de Término dos Estudos para encerramento de todo o protocolo na Plataforma Brasil.

Projeto aprovado autorizando o início da coleta de dados com os seres humanos a partir da data de emissão deste parecer.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_2249631.pdf	20/11/2023 11:29:42		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE DISSERTACAO_Franklin_CEP.pdf	20/11/2023 11:24:46	Franklin Cruz	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Alan_Franklin_assinado.pdf	20/11/2023 11:20:40	Franklin Cruz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao_Instituicao_Infraestrutura.pdf	18/11/2023 11:27:42	Franklin Cruz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	TCLE_Alan_Franklin.pdf	18/11/2023 11:24:49	Franklin Cruz	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VIÇOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br



Continuação do Parecer: 6.575.191

Justificativa de Ausência	TCLE_Alan_Franklin.pdf	18/11/2023 11:24:49	Franklin Cruz	Aceito
Outros	questionario_discentes.docx	18/11/2023 11:24:14	Franklin Cruz	Aceito
Outros	questionario_docentes.docx	18/11/2023 11:23:56	Franklin Cruz	Aceito
Cronograma	cronograma.pdf	18/11/2023 11:15:09	Franklin Cruz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VICOSA, 13 de Dezembro de 2023

Assinado por:
Guilherme de Azambuja Pussieldi
 (Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Viçosa, Avenida PH Rolfs s/n, Edifício Arthur Bernardes
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 36.570-977
UF: MG **Município:** VICOSA
Telefone: (31)3612-2316 **E-mail:** cep@ufv.br

APÊNDICE II - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES (ARTIGO II)

- 1) Quais disciplinas você ministra?
- 2) As disciplinas que ministra correspondem a quais períodos?
- 3) Exerce outra atividade profissional, além da docência?
- 4) Você acha que os estudantes atualmente estão mais dispersos e com falta de atenção?
Exemplifique seus desafios pedagógicos nessa nova geração?
- 5) Você acha que as aulas tradicionais, com o uso de quadro/pincel ou slides e só reprodução de informação é suficiente e satisfaz a necessidade dessa nova geração?
- 6) Na educação jurídica você vê alguma possibilidade de inovação pedagógica?
- 7) Você acha que o conceito de metodologias ativas se aplica ao ensino jurídico? Já fez uso?
Já fez algum curso sobre isso?
- 8) Na sua percepção, os alunos envolvidos nessas dinâmicas aprendem mais? Comente.
- 9) Você acha que as avaliações tradicionais, prova escrita ou oral, é a forma mais eficaz de averiguar o aprendizado? De que forma você avalia?
- 10) Quando foi a última vez que fez um curso de aperfeiçoamento didático-pedagógico?
- 11) Você tem conhecimento sobre a metodologia Design Thinking? Em qual contexto de aplicação?

APÊNDICE III - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DOCENTES (ARTIGO III)

- 1) Durante a aplicação da metodologia, como você avalia a vivência e a cooperação entre alunos participantes, inclusive com o professor?
- 2) Como você avalia o modelo *Design Thinking* aplicado quanto aos seus pilares EMPATIA, COLABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO? Comente.
- 3) Durante a aplicação da metodologia, como você avalia o foco dos alunos?
- 4) Como você avalia o grau de dificuldade/facilidade de aplicação da metodologia *Design Thinking* em sala de aula?
- 5) Você acha que a metodologia Design Thinking tem potencial para ser aplicado em outras disciplinas do curso de Direito? Quais?
- 6) Como você avalia a metodologia aplicada? Como foi participar? O que mais lhe impactou positivamente? Alguma sugestão de melhoria?
- 7) Você considera a metodologia aplicada uma inovação pedagógica? Qual comparação você faria com outras metodologias ativas recorrentes no ensino do Direito como debates e seminários?
- 8) Você considera que a metodologia aplicada tem potencial para ser uma forma de verificar o aprendizado dos alunos (avaliação)?

APÊNDICE IV - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO DOS DISCENTES (ARTIGO III)

- 1) O que você acha das aulas tradicionais, que focam apenas no uso de quadro/pincel ou slides?
- 2) Você acha que essas aulas tradicionais satisfazem as necessidades do formato de ensino atual levando em consideração a geração mais conectada e com desafios de foco de atenção?
- 3) Durante a aplicação da metodologia, como você avalia a vivência e a cooperação com os outros participantes, inclusive com o professor?
- 4) Como você avalia o modelo Design Thinking aplicado quanto aos seus pilares EMPATIA, COLABORAÇÃO E EXPERIMENTAÇÃO? Comente.
- 5) Durante a aplicação da metodologia, como você avalia o seu foco em relação a atividade?
- 6) Como você avalia o seu aprendizado acerca do caso (temática) estudado, durante e após a aplicação da metodologia Design Thinking?
- 7) Você acha que a metodologia Design Thinking tem potencial para ser aplicado em outras disciplinas do curso de Direito? Quais?
- 8) Como você avalia a metodologia aplicada? Como foi participar? O que mais lhe impactou positivamente? Alguma sugestão de melhoria?