

**DESIGN THINKING
APLICADO AO
PLANEJAMENTO DIDÁTICO
NO ENSINO JURÍDICO E NA
FORMAÇÃO INICIAL E
CONTINUADA NAS
ESCOLAS JUDICIAIS:
FUNDAMENTOS,
POSSIBILIDADES E LIMITES
DE UMA ABORDAGEM
COLABORATIVA**

**DESIGN THINKING APPLIED TO INSTRUCTIONAL PLANNING IN LEGAL
EDUCATION AND IN INITIAL AND CONTINUING TRAINING AT JUDICIAL
SCHOOLS: FUNDAMENTALS, POSSIBILITIES, AND LIMITS OF A
COLLABORATIVE APPROACH**

Jailana Souza Saraiva¹

Cristiano Gomes Mazzini²

RESUMO

Este artigo examina as possibilidades e os limites da aplicação do Design Thinking ao planejamento didático no ensino jurídico e, em especial, na formação inicial e continuada de magistrados e servidores conduzida pelas escolas da judiciais no Brasil, argumentando que essa abordagem, quando articulada a um referencial pedagógico crítico, pode contribuir significativamente para a superação da cultura bacharelesca que historicamente marcou os cursos de Direito e as escolas de formação jurídica no Brasil, incluindo as escolas judiciais regidas pelas diretrizes pedagógicas da Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), especialmente a partir da Emenda Constitucional 45/2004. O argumento central é que o Design Thinking, ao mobilizar processos de empatia, definição de problemas, ideação, prototipagem e teste em ciclos iterativos, oferece ao professor do ensino jurídico ferramentas concretas para o design colaborativo de experiências de aprendizagem centradas nos estudantes, desde que essa instrumentalização não se torne um fim em si mesma, mas seja orientada por uma concepção de formação jurídica comprometida com o desenvolvimento do pensamento crítico, da sensibilidade ética e da capacidade de argumentação fundamentada. Para a formação judicial, propõe-se a noção de circuito empático ampliado, em que a empatia pedagógica do formador se articula com a empatia profissional do magistrado-em-formação em relação ao jurisdicionado, aproximando o Design Thinking dos imperativos constitucionais de acesso à justiça e de tradução semiótica dos atos judiciais. Para fundamentar essa análise, articula-se o referencial do Design Thinking em educação (BROWN, 2010; RAZZOUK; SHUTE, 2012; STANFORD D.SCHOOL, 2010) com a epistemologia da prática docente (SCHÖN, 2000; TARDIF, 2002), a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento

(VYGOTSKI, 2007; LEONTIEV, 1983), a Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 2012), a aprendizagem baseada em problemas no ensino jurídico (AUSUBEL, 1968; BRUNER, 1960; DEWEY, 1938), a teoria da avaliação formativa (BLACK; WILIAM, 1998; HATTIE; TIMPERLEY, 2007) e as contribuições específicas sobre formação docente para o ensino superior em carreiras liberais (MASETTO, 2003; ZABALZA, 2004), incorporando ainda a regulação federal da formação de magistrados (CNJ, Resolução n.º 159/2012; ENFAM, Diretrizes Pedagógicas, 2017) e a crítica contemporânea às transposições acríticas do Design Thinking corporativo para o campo público (ISKANDER, 2018; VINSEL, 2017; MOROZOV, 2013). Conclui-se que o Design Thinking aplicado ao planejamento didático jurídico e à formação judicial tem potencial genuíno de transformação pedagógica, mas esse potencial se realiza plenamente apenas quando professores e formadores judiciais compreendem seus fundamentos epistemológicos, resistem à sua instrumentalização acrítica e o mobilizam como ferramenta de construção de práxis docente comprometida com a formação integral do jurista.

Palavras-chave: Design Thinking; planejamento didático; ensino jurídico; formação de magistrados; escolas da magistratura; formação docente; aprendizagem ativa.

ABSTRACT

This article examines the possibilities and limits of applying Design Thinking to didactic planning in legal education and, specifically, in the initial and continuing training of judges and public employees conducted by judicial schools in Brazil, arguing that this approach, when articulated with a critical pedagogical framework, can contribute significantly to overcoming the bachelor culture that has historically marked law courses and legal training schools in Brazil, including judicial schools regulated by CNJ Resolution n. 159/2012

and the pedagogical guidelines of the National School for the Training and Improvement of Judges (ENFAM). The central argument is that Design Thinking, by mobilizing processes of empathy, problem definition, ideation, prototyping and testing in iterative cycles, offers the legal education teacher concrete tools for the collaborative design of student-centered learning experiences, provided that this instrumentalization does not become an end in itself, but is guided by a conception of legal education committed to developing critical thinking, ethical sensitivity and the capacity for grounded argumentation. For judicial training, the article proposes the notion of an expanded empathic circuit, in which the pedagogical empathy of the trainer is articulated with the professional empathy of the judge-in-training towards the citizen seeking justice, bringing Design Thinking closer to the constitutional imperatives of access to justice and semiotic translation of judicial acts. It is concluded that Design Thinking applied to legal didactic planning and to judicial training has genuine potential for pedagogical transformation, but this potential is fully realized only when teachers and judicial trainers understand its epistemological foundations, resist its uncritical instrumentalization and mobilize it as a tool for constructing teaching praxis committed to the integral formation of the jurist.

Keywords: Design Thinking; didactic planning; legal education; judicial training; judicial schools; teacher education; active learning.

1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico brasileiro carrega, ainda hoje, as marcas de uma tradição pedagógica que Rodrigues (1992) denominou de modelo bacharelesco: uma cultura docente centrada na transmissão expositiva de conteúdos doutrinários, na memorização de legislação

e jurisprudência e na avaliação exclusivamente por meio de provas escritas que simulam os rituais dos concursos públicos e da prova da Ordem dos Advogados do Brasil. Essa tradição tem raízes históricas profundas, remonta à fundação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, em 1827, e manifesta uma resistência às transformações pedagógicas que é, ao mesmo tempo, compreensível do ponto de vista sociológico e problemática do ponto de vista da formação dos profissionais que o sistema de Justiça brasileiro necessita.

A problemática não é apenas pedagógica. Ela é, fundamentalmente, uma questão de que tipo de jurista o ensino do Direito pretende formar. Um modelo centrado na transmissão de doutrinas e na memorização de normas forma, no melhor dos casos, profissionais competentes na aplicação de regras a situações típicas, mas raramente desenvolve as capacidades que os desafios jurídicos contemporâneos exigem: pensamento crítico diante de situações inéditas, sensibilidade para os impactos sociais das decisões jurídicas, capacidade de argumentação fundamentada em contextos de incerteza e habilidade para a resolução criativa de conflitos complexos. Formar esses profissionais exige metodologias pedagógicas que coloquem os estudantes diante de problemas reais, que desenvolvam sua capacidade de pensar juridicamente de forma autônoma e que os convoquem a exercitar, em situações pedagógicas controladas, as competências que exercerão em situações profissionais reais.

Essa exigência não se restringe aos cursos de graduação. Ela se intensifica, em registro próprio, no campo da formação inicial e continuada de magistrados e servidores conduzida pelas escolas judiciais, instituições que, no Brasil, foram dotadas de regime jurídico próprio pela Constituição Federal de 1988, pela Lei Orgânica

da Magistratura Nacional e, mais recentemente, pelas Resoluções n.º 159/2012 e n.º 657/2025 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ), além das diretrizes pedagógicas expedidas pela Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). A essa peculiaridade institucional soma-se uma especificidade do público: diferentemente da graduação em Direito, a formação judicial opera com público adulto profissionalizado, de diferentes faixas etárias, vinculado a um regime de vitaliciamento, ou de estabilidade funcional, e a deveres permanentes de formação continuada, o que torna ainda mais aguda a exigência de planejamento didático intencional, situado e tecnicamente fundamentado.

É nesse contexto que o Design Thinking emerge como abordagem promissora para o planejamento didático no ensino jurídico e na formação judicial. Originalmente desenvolvido no campo do design industrial e sistematizado para a educação pela Stanford d.school (2010) e por Brown (2010), o Design Thinking é uma abordagem de resolução de problemas que mobiliza empatia, a compreensão profunda das necessidades dos sujeitos envolvidos, definição do problema, ideação criativa, prototipagem e teste iterativo. Aplicada ao planejamento didático, essa abordagem oferece ao professor do ensino jurídico, e ao formador de magistrados e servidores, um processo sistemático para o design de experiências de aprendizagem centradas nas necessidades reais dos estudantes, que supere a lógica da transmissão e promova o desenvolvimento das competências que a formação jurídica de qualidade exige.

Contudo, é necessário examinar essa promessa com o rigor crítico que a tradição pedagógica exige. O Design Thinking não é uma solução técnica para um problema pedagógico: ele é uma abordagem que carrega pressupostos epistemológicos e valores

específicos, centrados na inovação, na resolução de problemas e na colaboração, que precisam ser avaliados em relação às finalidades mais amplas da formação jurídica. Este artigo propõe exatamente esse exame: identificar os fundamentos teóricos do Design Thinking em educação, analisar suas possibilidades específicas para o planejamento didático no ensino jurídico e examinar, com igual rigor, seus limites e seus riscos quando adotado acriticamente.

Ao incorporar a formação judicial como lócus pedagógico específico, o artigo amplia também o quadro crítico da análise: o Design Thinking, originado em ambiente corporativo de inovação (IDEO; Stanford d.school), precisa ser submetido, no contexto da formação de agentes públicos investidos de jurisdição, a uma vigilância epistemológica adicional, capaz de articular suas potencialidades metodológicas com os imperativos constitucionais de acesso à justiça e de compromisso com os direitos humanos. Essa articulação constitui contribuição específica deste trabalho ao campo da pedagogia jurídica.

O texto está organizado em sete seções, além desta introdução. A seção 2 apresenta os fundamentos teóricos do Design Thinking e sua aplicação à educação. A seção 3 examina o diagnóstico do ensino jurídico que fundamenta a relevância dessa abordagem, incluindo subseção dedicada às escolas da magistratura e ao marco regulatório CNJ/ENFAM. A seção 4 analisa as possibilidades específicas do Design Thinking para o planejamento didático jurídico, incluindo a proposta do circuito empático ampliado aplicável à formação de magistrados e servidores públicos. A seção 5 desenvolve os fundamentos epistemológicos que o professor precisa dominar para aplicar o Design Thinking de forma pedagogicamente fundamentada. A seção 6 examina os limites e os riscos da

abordagem, com subseção específica sobre os riscos da transposição acrítica do Design Thinking corporativo para a formação judicial. A seção 7 propõe um modelo integrado de planejamento didático jurídico ancorado no Design Thinking e orientado por referenciais pedagógicos críticos, ilustrado por experiências em curso na Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON). A seção 8 apresenta as considerações finais e implicações para programas de formação continuada de docentes e formadores judiciais.

2. FUNDAMENTOS DO DESIGN THINKING E SUA TRANSPOSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO

O Design Thinking, como abordagem sistematizada de resolução de problemas, tem origem nas contribuições de Herbert Simon (1969) sobre as ciências do artificial, que propôs que o design é uma forma específica de pensar orientada pela construção de artefatos que transformam situações existentes em situações preferidas, e nas contribuições de Donald Schön (1983; 2000) sobre o profissional reflexivo, que demonstrou que os melhores profissionais em campos complexos operam como designers de suas próprias práticas, construindo e testando soluções em ciclos iterativos de reflexão-nação. A popularização do termo Design Thinking como abordagem pedagógica e de inovação deve-se, principalmente, ao trabalho da Stanford d.school (2010) e às contribuições de Tim Brown (2010) da empresa IDEO, que sistematizaram um processo de cinco etapas, empatizar, definir, idear, prototipar e testar, que se tornou a estrutura mais amplamente adotada.

Razzouk e Shute (2012), em revisão sistemática da literatura sobre Design Thinking em educação, identificam as características que

distinguem o pensamento de design de outras formas de resolução de problemas: sua natureza wicked, o reconhecimento de que os problemas com que lida não têm soluções definitivas, mas apenas soluções melhores ou piores em relação a critérios específicos; sua orientação empática, que coloca as necessidades dos usuários, e não as preferências do designer, no centro do processo; e sua tolerância à ambiguidade, a capacidade de trabalhar produtivamente em condições de incerteza, sem a necessidade de especificações completas antes de iniciar a ação. Essas características distinguem o Design Thinking tanto do pensamento analítico, que busca a solução ótima para um problema bem definido, quanto do pensamento intuitivo, que age sem processo sistemático, posicionando-o numa zona intermediária que Razzouk e Shute denominam de pensamento abduutivo: a produção de hipóteses criativas que integram análise e intuição.

A transposição do Design Thinking para a educação foi sistematizada por Blikstein (2008), Goldman, Kabayadondo, MacLeish, Carroll e Roth (2012) e pela própria Stanford d.school (2010) em iniciativas de formação de professores como o K12 Lab. Nessas transposições, o Design Thinking é mobilizado de duas formas complementares: como metodologia para o design de experiências de aprendizagem pelos professores, o professor usa o processo de Design Thinking para planejar suas aulas, e como abordagem pedagógica para o desenvolvimento de competências nos estudantes, os estudantes usam o processo de Design Thinking para resolver problemas em suas disciplinas. É sobre a primeira modalidade, o Design Thinking como ferramenta de planejamento didático, que este artigo se concentra.

Dewey (1938), em sua teoria da experiência educativa, oferece o fundamento filosófico mais robusto para compreender por que o Design Thinking tem potencial pedagógico genuíno: para Dewey, a aprendizagem genuína ocorre quando o estudante enfrenta situações de genuína incerteza que mobilizam suas capacidades de investigação, quando o saber ensinado é necessário para resolver um problema real, e não apenas para passar em uma prova. O processo de Design Thinking, ao organizar a aprendizagem em torno de problemas autênticos e de ciclos iterativos de tentativa-reflexão-redesign, é estruturalmente coerente com essa perspectiva deweyana, o que explica, em parte, sua eficácia pedagógica quando bem implementado.

Bruner (1960) complementa esse fundamento ao propor que a aprendizagem mais duradoura e mais transferível é a que ocorre pela descoberta, pela construção ativa do conhecimento pelo aprendente, em vez de sua recepção passiva. O processo de ideação e prototipagem do Design Thinking cria condições para essa aprendizagem por descoberta: ao serem convidados a gerar múltiplas soluções criativas para um problema jurídico e a prototipar e testar essas soluções, os estudantes constroem sua compreensão do Direito de forma ativa e reflexiva, desenvolvendo simultaneamente o conhecimento jurídico e as competências de análise, argumentação e síntese que o exercício profissional exige.

3. O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO: DIAGNÓSTICO PEDAGÓGICO E FUNDAMENTOS DA NECESSIDADE DE INOVAÇÃO

Para compreender por que o Design Thinking representa uma possibilidade relevante para o ensino jurídico, é necessário examinar, com precisão diagnóstica, as características pedagógicas

dominantes nesse campo e as contradições que elas produzem em relação às exigências da formação profissional de qualidade.

Rodrigues (1992), em análise que permanece como referência no campo, identificou o modelo bacharelesco como a matriz pedagógica dominante no ensino jurídico brasileiro, um modelo caracterizado pela centralidade da aula expositiva magistral, pela veneração da doutrina e da jurisprudência como fontes privilegiadas do conhecimento jurídico, pela distância entre a formação acadêmica e a prática profissional real, e pela avaliação centrada na reprodução de conhecimentos em provas escritas individuais. Esse modelo tem uma racionalidade interna: ele é coerente com uma concepção de Direito como conjunto de normas e doutrinas que precisam ser conhecidas e aplicadas, e com uma concepção de formação jurídica como transmissão desse corpus de conhecimento de professores especialistas para estudantes que o receberão e o reproduzirão.

A inadequação desse modelo em relação às exigências da prática jurídica contemporânea é amplamente reconhecida. Nalini (2008) e Ghirardi (2012) demonstram que os desafios que os profissionais do Direito enfrentam no século XXI, litigiosidade crescente, complexidade regulatória, internacionalização, conflitos que exigem soluções criativas e interdisciplinares, exigem competências que o modelo bacharelesco raramente desenvolve: capacidade de análise de situações inéditas, habilidade para identificar os interesses reais por trás das demandas formalizadas, competência para construir soluções negociadas e criativas, e sensibilidade para os impactos sociais das decisões jurídicas.

Masetto (2003), ao analisar a docência no ensino superior de forma mais ampla, identifica uma condição que é especialmente aguda no ensino jurídico: professores que dominam profundamente sua área de conhecimento, magistrados, advogados, promotores, professores de Direito com carreiras profissionais notáveis, frequentemente não possuem formação pedagógica para o ensino, e desenvolvem suas práticas docentes por imitação de seus próprios professores. Esse processo de reprodução não reflexiva das práticas pedagógicas é, ao mesmo tempo, compreensível do ponto de vista sociológico, é como a cultura pedagógica se reproduz, e problemático do ponto de vista da qualidade do ensino: ele perpetua práticas que talvez tenham sido adequadas para contextos e exigências que já não existem.

Zabalza (2004), em análise das competências docentes no ensino universitário, propõe que a qualidade do ensino superior depende, de forma crescente, da capacidade dos professores de planejar intencionalmente suas práticas pedagógicas, de fazer escolhas metodológicas fundamentadas, coerentes com os objetivos formativos e responsivas às necessidades dos estudantes. O planejamento didático intencional, em contraste com o improvisado competente que caracteriza muitos bons professores, é exatamente o que o Design Thinking, aplicado ao ensino jurídico, pode contribuir para desenvolver.

3.1. As Escolas da Magistratura Como Lócus Pedagógico Específico e o Marco Regulatório CNJ/ENFAM

O diagnóstico desenvolvido até aqui, embora pertinente ao ensino jurídico em geral, exige refinamento para um lócus pedagógico de natureza própria, como no caso das escolas judiciais ou da magistratura. Essas instituições, vinculadas aos tribunais e à Escola

Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM), operam sob regime jurídico, finalidades formativas e público específicos, que justificam tratamento analítico autônomo.

A Lei Orgânica da Magistratura Nacional (Lei Complementar n.º 35/1979), recepcionada pela Constituição de 1988, e a Emenda Constitucional n.º 45/2004, que instituiu a ENFAM como órgão oficial de formação e aperfeiçoamento de magistrados, lançaram as bases de um sistema federalizado de formação judicial cuja regulamentação se aprofundou nas duas últimas décadas. A Resolução CNJ n.º 159/2012, ao dispor sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário, conferiu às escolas judiciais e da magistratura o estatuto de instâncias institucionais responsáveis pela formação inicial, continuada e de formadores, com obrigações de planejamento, execução e avaliação pedagógica. Mais recentemente, a Resolução CNJ n.º 657/2025 alterou a Resolução CNJ n.º 203/2015 e instituiu a reserva de vagas para pessoas indígenas e quilombolas em concursos do Poder Judiciário, somando-se às cotas já vigentes para pretos, pardos e pessoas com deficiência, e dialogando diretamente com a agenda de qualificação democrática do ingresso na magistratura e da formação dos novos juízes em contextos territoriais marcados por diversidade étnica e cultural.

As Diretrizes Pedagógicas da ENFAM (versão 2017), por sua vez, expressam, em registro normativo e técnico, opções pedagógicas que convergem com a perspectiva crítico-construtivista assumida neste artigo, ou seja, na centralidade do estudante adulto, na aprendizagem baseada em problemas, na articulação entre teoria e prática, na valorização do ambiente colaborativo e na adoção de

metodologias ativas. Nesse sentido, o Design Thinking não chega à formação judicial como proposta exógena ou disruptiva, mas como abordagem metodologicamente compatível com as orientações pedagógicas já institucionalizadas pela autoridade nacional da formação de magistrados, o que reforça sua legitimidade e a viabilidade de sua adoção planejada e crítica.

Há, porém, particularidades que diferenciam o ensino judicial dos cursos de graduação em Direito, e até em sentido amplo tratando de algumas pós-graduações, especialmente as *lato sensu*, e que precisam ser explicitadas. Em primeiro lugar, repisando, o público é composto por adultos profissionalizados, vinculados a regime de vitaliciamento ou de estabilidade funcional e, ainda, a deveres permanentes de formação continuada, que trazem para a relação pedagógica saberes experienciais robustos e expectativas próprias quanto à aplicabilidade imediata do que é ensinado de forma direta. Em segundo lugar, o corpo docente é, em sua maior parte, formado por magistrados e demais juristas convidados que reproduzem, com frequência, as práticas pedagógicas a que foram submetidos, conforme sugere o diagnóstico de Masetto (2003) citado anteriormente, sem terem passado por formação pedagógica específica. Em terceiro lugar, as escolas da magistratura operam sob constrição de tempo e recursos. Módulos curtos, agendas concorrentes com a atividade jurisdicional e calendários estruturados pelas carreiras impõem desafios distintos daqueles enfrentados pela docência regular em graduação. Esses três fatores, longe de inviabilizar a aplicação do Design Thinking, reforçam a sua pertinência, desde que articulado a uma compreensão clara das especificidades institucionais do campo.

4. POSSIBILIDADES DO DESIGN THINKING PARA O PLANEJAMENTO DIDÁTICO JURÍDICO

A aplicação do Design Thinking ao planejamento didático no ensino jurídico oferece possibilidades que precisam ser examinadas em relação às etapas específicas do processo e às competências pedagógicas que cada etapa pode desenvolver.

A etapa da empatia, a investigação sistemática das necessidades, dos pontos de partida e das dificuldades dos estudantes, é, provavelmente, a contribuição mais fundamental do Design Thinking ao planejamento didático jurídico. O professor de Direito que inicia o planejamento de uma aula ou de uma unidade de ensino a partir de perguntas como: o que meus estudantes já sabem sobre esse tema? Que concepções prévias, corretas ou equivocadas, trazem sobre essas normas e esse problema jurídico? Que dificuldades específicas os estudantes do campo jurídico costumam ter com esse tipo de raciocínio, está exercendo uma forma de empatia pedagógica que Ausubel (1968) demonstrou ser condição necessária da aprendizagem significativa. Para Ausubel, o fator mais importante que determina a aprendizagem é o que o aprendente já sabe, e a instrução deve partir desse ponto. O processo de empatia do Design Thinking oferece ao professor jurídico ferramentas concretas para mapear sistematicamente esse ponto de partida.

A etapa de definição do problema pedagógico, a articulação clara e precisa do que se quer que os estudantes aprendam, em termos de competências e não apenas de conteúdos, tem implicações específicas para o ensino jurídico que precisam ser desenvolvidas. A diferença entre definir o objetivo de uma aula como os estudantes saberão os requisitos do contrato de compra e venda e definir como

os estudantes serão capazes de identificar as vulnerabilidades de um contrato de compra e venda mal elaborado e de argumentar sobre suas consequências jurídicas é a diferença entre um objetivo de conhecimento e um objetivo de competência. O Design Thinking, ao organizar o planejamento didático em torno de problemas que os estudantes precisarão resolver, e não de conteúdos que precisarão reproduzir, induz naturalmente o professor jurídico a formular objetivos de competência que são muito mais coerentes com as exigências da prática profissional.

A etapa de ideação, a geração criativa e divergente de múltiplas soluções pedagógicas para o problema definido, é aquela em que o Design Thinking tem maior impacto sobre a inovação pedagógica no ensino jurídico. Professores que foram formados num único modelo pedagógico, a aula expositiva, e que não tiveram experiências formativas que ampliem seu repertório metodológico tendem a reproduzir o que conhecem, por mais insatisfatório que seja do ponto de vista da aprendizagem dos estudantes. O processo de ideação do Design Thinking cria um espaço protegido para a exploração de alternativas: simulações de audiências e julgamentos, clínicas jurídicas com casos reais, análise de decisões judiciais controversas, design de contratos para situações complexas, role-playing de negociação de conflitos, estudos de caso baseados em situações reais, cada uma dessas metodologias desenvolve competências específicas que a aula expositiva não desenvolve.

A etapa de prototipagem e teste, o planejamento de experiências pedagógicas em versões mínimas que podem ser testadas, avaliadas e redesenhadas, é a que mais diretamente corresponde ao que Schön (2000) denomina de reflexão-na-ação: a capacidade do profissional reflexivo de ajustar sua ação em tempo real, a partir da

leitura das respostas que essa ação produz. Para o professor do ensino jurídico, isso se traduz na disposição de implementar uma experiência pedagógica nova de forma experimental, sem a expectativa de que funcionará perfeitamente na primeira vez, de coletar feedback sistemático dos estudantes sobre o que funcionou e o que não funcionou, e de redesenhar a experiência com base nesse feedback. Black e Wiliam (1998) e Hattie e Timperley (2007) demonstram que o feedback formativo, o feedback que informa o redesign da prática, em vez de apenas avaliar seus resultados, é um dos fatores com maior impacto documentado sobre a qualidade da aprendizagem. O processo de prototipagem e teste do Design Thinking cria condições estruturais para que o professor jurídico desenvolva essa prática.

Vygotski (2007) oferece uma perspectiva que fundamenta a dimensão colaborativa do planejamento por Design Thinking. Para o autor, o desenvolvimento, tanto dos estudantes quanto dos professores, ocorre na zona de desenvolvimento proximal: na fronteira entre o que já se domina e o que ainda não se domina completamente, mas que se consegue alcançar com mediação adequada. O planejamento colaborativo de experiências pedagógicas, em que professores de uma mesma escola ou programa trabalham juntos para idear, prototipar e testar experiências de ensino, cria exatamente esse espaço de desenvolvimento: cada professor, ao interagir com colegas que têm perspectivas e competências diferentes, é desafiado a operar além do que já domina, com o suporte que os colegas oferecem.

4.1. O Circuito Empático Ampliado: Empatia Pedagógica, Empatia Profissional e Tradução Semiótica na Formação Judicial

A análise das possibilidades do Design Thinking para a formação judicial exige expansão conceitual de uma de suas etapas constitutivas: a empatia. Tal como tradicionalmente apresentada na literatura (BROWN, 2010; STANFORD D.SCHOOL, 2010), a empatia do Design Thinking refere-se à compreensão profunda das necessidades, motivações e dificuldades do usuário do processo. Transposta para o planejamento didático, traduz-se, conforme demonstrado na seção anterior e em consonância com Ausubel (1968), na investigação sistemática dos saberes prévios e das dificuldades dos estudantes. Essa concepção, embora válida, é insuficiente para a formação judicial. A relevância do uso das “lentes da empatia” no exercício da função jurisdicional já fora destacada em literatura especializada (HENDERSON, 1987; BANDES, 1996), assim como o campo do legal design tem se ocupado, mais recentemente, da experiência do jurisdicionado e da inteligibilidade dos processos judiciais (HAGAN, 2016). A proposta que se desenvolve a seguir dialoga criticamente com essa literatura, ampliando-a no sentido de articular três níveis empáticos interdependentes no planejamento didático das escolas da magistratura.

Parte-se da proposição de que a noção de circuito empático ampliado, articula-se em três níveis interdependentes. No primeiro nível, a empatia pedagógica do formador opera nos termos clássicos: o formador investiga quem é o magistrado (ou servidor)-em-formação, suas experiências profissionais prévias, seus quadros mentais sobre a magistratura e/ou serviço público, suas dificuldades específicas com determinado tipo de raciocínio jurídico. No segundo nível, a empatia profissional desse discente é tomada como objeto explícito do planejamento didático, em outras palavras, o desenho da experiência formativa deve convocar e cultivar a capacidade do futuro juiz ou servidor de compreender o jurisdicionado, suas

vulnerabilidades, suas barreiras de acesso à justiça e seus modos próprios de significar os atos judiciais que lhe são dirigidos. No terceiro nível, a empatia institucional da escola da magistratura projeta-se sobre o território em que atua: nos contextos amazônicos, por exemplo, sobre populações ribeirinhas, comunidades tradicionais, povos indígenas e cidadãos que enfrentam, em sua relação com o Poder Judiciário, barreiras linguísticas, simbólicas e materiais específicas.

Esse circuito empático ampliado articula-se com a problemática contemporânea sobre a necessária tradução semiótica dos atos judiciais em geral, entendida como o conjunto de operações por meio das quais o Direito, ao se materializar em decisões, sentenças e demais atos processuais, é tornado inteligível para os destinatários jurisdicionados, reduzindo-se o hiato simbólico entre o discurso técnico-jurídico e a experiência cotidiana dos sujeitos por ele afetados.

Quando se trata de acesso à justiça, há uma opacidade técnica nos atos judiciais que é, em si mesma, uma barreira de acesso, na medida em que impede o cidadão sem conhecimento técnico-jurídico de compreender as razões pelas quais sua vida é juridicamente afetada (SANTOS, 2007). Formar profissionais sensíveis a essa dimensão semiótica exige experiências pedagógicas que mobilizem, de modo planejado, a empatia profissional com o jurisdicionado, e não apenas a empatia pedagógica do formador com o magistrado-em-formação.

A integração do circuito empático ampliado ao processo de Design Thinking traduz-se em escolhas metodológicas concretas, como simulações de audiências em que se observa não apenas o

cumprimento de ritos, mas a inteligibilidade dos atos para a parte; oficinas de reescrita de decisões em linguagem clara, com avaliação por leitores não juristas; estudos de caso construídos a partir de entrevistas com jurisdicionados em territórios específicos; análise comparada de sentenças em distintos níveis de tradução semiótica. Essas escolhas não substituem o rigor técnico exigido da formação judicial, mas o complementam com uma dimensão que a Constituição Federal, ao consagrar a duração razoável do processo e o acesso à justiça (art. 5º, XXXV e LXXVIII), e o II Pacto Republicano de Estado por um Sistema de Justiça mais Acessível, Ágil e Efetivo (2009) já assumem como exigências do constitucionalismo brasileiro contemporâneo.

5. FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS QUE O PROFESSOR JURÍDICO PRECISA DOMINAR

Para que o Design Thinking se constitua como instrumento genuíno de desenvolvimento da práxis docente no ensino jurídico, e não como mais uma modinha metodológica que é adotada superficialmente e abandonada após a primeira frustração, o professor precisa compreender os fundamentos epistemológicos que a abordagem pressupõe e articulá-los com uma concepção clara de que tipo de formação jurídica pretende promover.

O primeiro fundamento epistemológico é a concepção de conhecimento jurídico como construção ativa. O Design Thinking, ao organizar a aprendizagem em torno de problemas que os estudantes precisam resolver, pressupõe uma concepção construtivista do conhecimento, segundo a qual os estudantes não recebem passivamente o Direito que o professor transmite, mas o constroem ativamente ao enfrentar problemas que exigem sua

mobilização. Ausubel (1968) e Bruner (1960) oferecem os fundamentos psicológicos mais sólidos para essa concepção: a aprendizagem significativa, a aprendizagem que se integra ao que o estudante já sabe e que é recuperável em situações novas, ocorre quando o estudante é convocado a articular o conhecimento novo com sua estrutura cognitiva existente, o que só é possível quando a situação de aprendizagem exige essa articulação.

O segundo fundamento epistemológico é a concepção de formação jurídica como desenvolvimento de competências, e não apenas como transmissão de conteúdos. Perrenoud (2001), ao analisar as competências como organizadoras do currículo no ensino superior, demonstra que a distinção entre conhecimento e competência não é uma questão de quantidade ou de profundidade, é uma questão de mobilização: o profissional competente não é apenas aquele que sabe o Direito, mas aquele que sabe mobilizá-lo para resolver problemas concretos em condições de incerteza. O Design Thinking, ao organizar o planejamento didático em torno de problemas que exigem essa mobilização, é estruturalmente coerente com uma concepção de formação jurídica orientada por competências.

O terceiro fundamento epistemológico é a concepção da avaliação como processo formativo contínuo, e não como julgamento terminal. Black e Wiliam (1998) demonstraram, em revisão sistemática de mais de 250 pesquisas empíricas, que a avaliação formativa, entendida como o conjunto de práticas pelos quais professores e estudantes coletam e interpretam evidências sobre a aprendizagem para informar decisões sobre as próximas etapas, tem maior impacto positivo sobre a aprendizagem do que qualquer outra intervenção pedagógica investigada. Hattie e Timperley (2007) refinam essa análise ao demonstrar que o feedback mais eficaz é

aquele que fornece informações específicas sobre a distância entre o desempenho atual e o desempenho desejado, e que indica caminhos concretos para a redução dessa distância. O processo de teste e redesign do Design Thinking cria condições estruturais para esse tipo de feedback formativo, mas o professor precisa compreender os fundamentos da avaliação formativa para mobilizar o processo de teste de forma pedagogicamente qualificada.

Leontiev (1983) contribui com um quarto fundamento que é frequentemente negligenciado nas discussões sobre Design Thinking em educação: a distinção entre atividade, ação e operação como níveis de engajamento que determinam a qualidade do desenvolvimento cognitivo. Para Leontiev, as atividades de maior impacto formativo são as orientadas por motivos que os sujeitos internalizam como seus, atividades nas quais o sujeito age não apenas para cumprir uma tarefa externa, mas porque a questão que a tarefa coloca é genuinamente significativa para ele. O Design Thinking, ao propor que o ponto de partida do planejamento é a empatia com as necessidades dos estudantes, cria as condições para que as experiências de aprendizagem sejam orientadas por problemas genuinamente relevantes, o que, na perspectiva leontieviana, é condição para que o engajamento dos estudantes seja de qualidade atividade, e não apenas de qualidade ação ou operação.

Tardif (2002), por fim, contribui com um fundamento que diz respeito especificamente ao desenvolvimento profissional do professor: os saberes mais ricos e mais transformadores da prática docente são os saberes experienciais, construídos na prática reflexiva, testados no contato com os estudantes e validados pelo critério da qualidade da aprendizagem produzida. O Design

Thinking, como processo de planejamento que inclui o teste e a reflexão sobre os resultados, é um dispositivo que acelera o desenvolvimento dos saberes experienciais, desde que o professor compreenda que o valor do processo não está nas ferramentas que usa, mas nas competências de reflexão e redesign que ele desenvolve ao longo do tempo.

6. LIMITES E RISCOS DO DESIGN THINKING NO ENSINO JURÍDICO: UMA ANÁLISE CRÍTICA

O exame crítico dos limites e dos riscos do Design Thinking no ensino jurídico é tão importante quanto a análise de suas possibilidades, e é, paradoxalmente, o que permite que a abordagem seja adotada de forma mais responsável e mais duradoura. Identificam-se, aqui, quatro limites e riscos principais.

O primeiro limite é a tendência à instrumentalização superficial. O Design Thinking tornou-se, nas últimas décadas, uma marca muito popular no campo da inovação educacional, e essa popularidade tem um custo: a abordagem frequentemente é adotada como rótulo, sem que seus fundamentos epistemológicos sejam compreendidos ou suas etapas sejam implementadas com profundidade. Professores que usam ferramentas de Design Thinking, post-its coloridos, mapas de empatia, protótipos rápidos, sem compreender o pensamento que essas ferramentas deveriam mobilizar estão realizando uma simulação de inovação, não uma transformação pedagógica real. Saviani (2012) é preciso ao alertar para os riscos dos modismos pedagógicos que se sucedem no campo educacional sem produzir transformações estruturais: cada nova metodologia é apresentada como a solução definitiva para os problemas do ensino, é adotada superficialmente por um período, e

é substituída pela próxima novidade, deixando pouco rastro de transformação real.

O segundo limite é a tensão entre a lógica da inovação criativa e as exigências da formação jurídica rigorosa. O Design Thinking valoriza a divergência, a criatividade e a tolerância ao erro como componentes do processo de inovação. Essas são virtudes importantes no planejamento de experiências pedagógicas. Mas a formação jurídica rigorosa exige, também, precisão conceitual, rigor argumentativo e respeito às fontes normativas, virtudes que a lógica da ideação criativa pode, quando não adequadamente equilibrada, comprometer. O professor de Direito que usa o Design Thinking para planejar experiências pedagógicas precisa ser capaz de integrar a abertura criativa da fase de ideação com a precisão rigorosa que a análise jurídica exige, o que pressupõe uma maturidade pedagógica que nem todos os professores possuem quando se iniciam no uso da abordagem.

O terceiro limite é a dependência de condições institucionais que frequentemente não existem. O Design Thinking, como processo colaborativo e iterativo de planejamento didático, requer condições que as instituições de ensino jurídico raramente oferecem: tempo protegido para o planejamento coletivo entre professores, culturas institucionais que valorizam a experimentação e tolerem o erro como parte do processo de aprendizagem profissional, lideranças pedagógicas que reconhecem e apoiam a inovação, e recursos para a prototipagem de experiências de ensino que vão além das aulas expositivas tradicionais. Sem essas condições, o Design Thinking tende a ser implementado de forma individual e isolada por professores particularmente comprometidos com a inovação, sem que se torne uma prática coletiva e institucionalmente sustentada.

O quarto limite é epistemológico e diz respeito à relação entre o Design Thinking e as especificidades do conhecimento jurídico. O Direito, como campo de conhecimento, tem características que o distinguem dos campos para os quais o Design Thinking foi originalmente desenvolvido: ele opera com normas que têm autoridade vinculante, com interpretações que precisam ser fundamentadas em fontes reconhecidas e com argumentações que precisam respeitar hierarquias normativas e precedentes. A lógica do Design Thinking, que valoriza a criatividade divergente e a disposição para questionar pressupostos estabelecidos, precisa ser articulada, no ensino jurídico, com o respeito às fontes e aos métodos que são constitutivos do raciocínio jurídico. Essa articulação não é impossível, mas é exigente, e o professor que não a realiza corre o risco de produzir experiências pedagógicas que desenvolvem criatividade sem rigor, ou que confundem a inovação metodológica com a fragilização das exigências epistemológicas próprias do campo jurídico.

6.1. A origem corporativa do Design Thinking e os riscos específicos da sua transposição acrítica para a formação judicial

Aos quatro limites identificados acrescenta-se um quinto, que adquire densidade particular quando a abordagem é transposta para o campo da formação judicial: a origem corporativa do Design Thinking e os pressupostos ideológicos que dela decorrem.

O Design Thinking, tal como sistematizado pela IDEO e pela Stanford d.school, é uma metodologia consolidada no ambiente da inovação empresarial, orientada a produtos, mercados e usuários-consumidores. Sua transposição para outros campos, ainda que

profícua, precisa ser feita com vigilância epistemológica, especialmente quando o destinatário é o exercício de função estatal.

A literatura crítica recente é eloquente nesse ponto. Iskander (2018), em análise publicada na Harvard Business Review, sustenta que o Design Thinking é, em certa medida, uma abordagem conservadora, na medida em que tende a tratar problemas como desafios de redesenho de experiências individuais, deixando intocados os arranjos estruturais e as relações de poder que produzem aqueles problemas; em formulação síntese, a autora afirma que o Design Thinking “*prioritizes the status quo*” (prioriza o status quo), até em virtude de que o poder finais continua nas mãos do *designer*. Vinsel (2017), em crítica mais ácida, descreve o Design Thinking como uma marca que, apropriada por consultorias e por programas educacionais, frequentemente promete transformações que não se sustentam empiricamente, e que opera, em larga medida, como dispositivo de marketing institucional, composto, em suas palavras, por “*floating balloons of jargon, full of hot air*” (balões flutuantes de jargão, cheios de ar quente). Não se trata, aqui, de subscrever integralmente essas críticas, que são polêmicas e contestadas, mas de incorporá-las à reflexão como elementos indispensáveis de uma postura intelectualmente honesta diante da abordagem, até para que seja efetiva.

Para a formação judicial, três riscos específicos decorrem dessa origem corporativa.

O primeiro é o risco do solucionismo, noção cunhada por Morozov (2013) para denunciar a redução de problemas políticos e sociais complexos a desafios técnicos passíveis de resolução por inovação metodológica/tecnológica. Haveria, portanto, uma tendência de se

tratar problemas estruturais do sistema de Justiça, congestionamento, desigualdade de acesso, opacidade institucional, como desafios de redesenho de experiências pedagógicas isoladas, em vez de problemas sistêmicos que exigem políticas judiciais de longo prazo.

O segundo é o risco da despolitização. Ao centrar-se na empatia individual e na resolução criativa, o Design Thinking pode obscurecer as dimensões políticas, estruturais, econômicas e comunicacionais do acesso à justiça, especialmente sensíveis em contextos amazônicos e em territórios marcados por desigualdades históricas.

O terceiro é o risco da apropriação ornamental: a adoção do vocabulário do Design Thinking, post-its, mapas de empatia, jornadas de usuário, sem transformação real das práticas pedagógicas, fenômeno que, no campo da formação judicial, pode comprometer a credibilidade de iniciativas autênticas de inovação pedagógica.

A consciência desses riscos não invalida o uso do Design Thinking na formação judicial, pelo contrário, é precisamente o que permite uma adoção crítica, fundamentada e transformadora. Trata-se, em última análise, de praticar, em relação ao Design Thinking, a mesma vigilância epistemológica que Saviani (2012) recomenda em face de toda novidade pedagógica: incorporá-la quando ela responde a problemas reais, recusá-la quando se converte em modismo, e reconfigurá-la, sempre que necessário, à luz das finalidades formativas e do compromisso público com a qualidade da Justiça.

Essa dupla mirada, de legitimação institucional (na seção 3.1) e de vigilância epistemológica (nesta subseção), não constitui contradição, mas expressa precisamente a postura dialética que este artigo defende: o Design Thinking pode e deve ser incorporado às práticas pedagógicas no ensino jurídico em geral, inclusive nas escolas judiciais, na medida em que dialoga com o marco regulatório vigente e com as Diretrizes Pedagógicas da ENFAM e, simultaneamente, deve ser submetido ao crivo crítico de sua origem corporativa, para evitar a importação acrítica de pressupostos que são estranhos ao exercício da função estatal e à promoção do acesso à justiça.

7. PROPOSTA DE MODELO INTEGRADO: DESIGN THINKING E PLANEJAMENTO DIDÁTICO JURÍDICO

Com base na análise desenvolvida nas seções anteriores, propõe-se um modelo integrado de planejamento didático para o ensino jurídico que articula o processo de Design Thinking com os referenciais pedagógicos críticos que fundamentam uma concepção de formação jurídica comprometida com o desenvolvimento do jurista como intelectual crítico e como profissional competente.

O modelo organiza-se em cinco momentos integrados, que correspondem às etapas do Design Thinking adaptadas às especificidades do planejamento didático jurídico:

Momento 1, Empatia pedagógica e diagnóstico situado: o professor investiga sistematicamente quem são seus estudantes, seus conhecimentos prévios sobre o tema, suas concepções sobre o Direito, suas experiências com situações jurídicas concretas e suas

dificuldades específicas com o tipo de raciocínio que a unidade de ensino exige. Esse diagnóstico é realizado por meio de instrumentos de avaliação diagnóstica, questionários, entrevistas, análise de produções anteriores, que informam o planejamento de forma específica e responsiva.

Momento 2, Definição do problema de aprendizagem: o professor formula, com precisão, o que quer que os estudantes sejam capazes de fazer ao final da unidade de ensino, não em termos de conteúdos que precisarão saber, mas em termos de competências jurídicas que precisarão demonstrar: analisar contratos, identificar elementos constitutivos de crimes, construir argumentos de defesa, negociar acordos, interpretar normas em contextos de conflito. Essa definição em termos de competências é o que garante a coerência entre o problema pedagógico e as exigências da prática profissional.

Momento 3, Ideação pedagógica colaborativa: em colaboração com colegas, o professor gera múltiplas possibilidades metodológicas para desenvolver a competência definida, simulações de casos, clínicas jurídicas, estudo de casos reais, role-playing de negociação, análise de decisões judiciais controversas, produção de pareceres sobre situações inéditas. A ideação colaborativa assegura que o professor não fique limitado pelo repertório metodológico que já possui, aproveitando a diversidade de perspectivas e experiências dos colegas.

Momento 4, Prototipagem e implementação iterativa: o professor implementa a experiência pedagógica escolhida em versão de protótipo, com a disposição explícita de que ela será ajustada com base nos resultados. Durante a implementação, coleta sistematicamente evidências sobre a aprendizagem dos estudantes,

por meio de instrumentos de avaliação formativa, de observação e de feedback direto, e usa essas evidências para ajustar a experiência em tempo real e para redesenhar as próximas etapas.

Momento 5, Reflexão coletiva e redesign: após cada ciclo de implementação, o professor realiza uma reflexão sistemática, individual e coletiva com colegas, sobre o que funcionou, o que não funcionou e o que precisaria ser diferente. Essa reflexão alimenta o redesign da experiência para o próximo ciclo, criando um processo de melhoria contínua que é, nos termos de Schön (2000), o que distingue o profissional reflexivo do profissional que simplesmente reproduz práticas estabelecidas.

Esse modelo não é prescritivo, ele é uma estrutura que o professor precisa adaptar às especificidades de cada contexto institucional, disciplinar e estudantil. O que o diferencia de uma abordagem de Design Thinking genérica é exatamente sua ancoragem em referenciais pedagógicos que articulam a inovação metodológica com a exigência de formação jurídica rigorosa e com o compromisso de formação integral do jurista como sujeito crítico e profissional competente.

7.1. Notas de Aplicação: Experiências em Curso na Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON)

A pertinência do modelo proposto pode ser ilustrada por experiências em curso na Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON), que ensaiam, em diferentes momentos do ciclo de Design Thinking, a articulação entre inovação metodológica e rigor formativo, sob o marco regulatório CNJ/ENFAM. Sem pretensão de esgotamento e com a cautela metodológica de não

apresentar essas experiências como demonstração empírica conclusiva, descrevem-se, a seguir, quatro iniciativas que dialogam, cada uma a seu modo, com os cinco momentos do modelo.

A primeira é o EmeronPlay, plataforma de micro aprendizagem desenvolvida no padrão de serviços de streaming, cuja arquitetura curricular parte da empatia pedagógica com o público adulto do Poder Judiciário e, mais amplamente, do sistema de Justiça brasileiro, marcado por restrições agudas de tempo e por demandas de aplicabilidade imediata dos conteúdos.

A modularização dos conteúdos em trilhas curtas, a curadoria de materiais já produzidos pela escola e a integração com o canal institucional materializam, na prática, os momentos 1 e 3 do modelo, diagnóstico situado e ideação metodológica capaz de superar o repertório dominante da aula expositiva longa.

A segunda iniciativa é o Programa de Oferta Livre de Ensino na EMERON (POLEN), edital de curadoria aberta de conteúdos para a plataforma EmeronPlay, concebido como dispositivo de prototipagem participativa e de feedback formativo. O POLEN opera nos momentos 3 e 4 do modelo, ao distribuir, entre formadores e instituições parceiras, a responsabilidade pela ideação e pela prototipagem de unidades formativas, sob critérios técnicos previamente publicados em rubrica de avaliação.

A terceira iniciativa é o programa Formação de Formadores (FOFO), executado em parceria com a ENFAM, que constitui exemplo direto de aplicação do circuito empático ampliado. Ao formar formadores judiciais, não apenas trabalha-se a empatia pedagógica dos docentes com os magistrados-em-formação, mas também se

cultiva, intencionalmente, a empatia profissional desses futuros magistrados em relação ao jurisdicionado, em consonância com as Diretrizes Pedagógicas da ENFAM e com o compromisso constitucional de acesso à justiça.

A quarta iniciativa, denominada EMERON Rumo à Toga, oferece preparação gratuita para o Exame Nacional da Magistratura, organizada em ciclos curtos e em formato presencial-virtual, com critérios afirmativos de acesso compatíveis com a Resolução CNJ n.º 657/2025, que ampliou as ações afirmativas nos concursos do Poder Judiciário com a inclusão de reserva de vagas para pessoas indígenas e quilombolas. A experiência mobiliza, sob o ponto de vista do modelo, os momentos 2 (definição precisa do problema de aprendizagem), 4 (prototipagem e ajuste iterativo das edições) e 5 (reflexão coletiva sobre cada ciclo, com vistas ao redesign).

Tomadas em conjunto, essas quatro iniciativas, longe de constituírem solução acabada, ilustram um percurso institucional em que o Design Thinking opera como dispositivo de organização e de qualificação da prática pedagógica, sob a vigilância crítica recomendada nas seções anteriores.

Em registro autocrítico, vale registrar que essas iniciativas têm enfrentado dificuldades próprias do estágio experimental: ajustes sucessivos de versões da plataforma EmeronPlay, calibragem dos critérios de avaliação do POLEN no diálogo com instituições parceiras, adaptações dos módulos do FOFO às restrições de carga horária dos magistrados em atividade jurisdicional, e revisão dos formatos do EMERON Rumo à Toga após as primeiras edições. Essas dificuldades, longe de comprometer o modelo, ilustram o caráter

iterativo que o próprio Design Thinking pressupõe e validam, na prática, a necessidade da etapa de redesign descrita no Momento 5.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo examinou o Design Thinking como abordagem para o planejamento didático no ensino jurídico em sentido amplo, com olhar exemplificativo aos processos de formação inicial e continuada de magistrados e servidores, analisando seus fundamentos teóricos, suas possibilidades específicas para a formação de profissionais competentes e críticos e seus limites quando adotado de forma acrítica ou superficial. O argumento central, de que o Design Thinking tem potencial genuíno de transformação pedagógica no ensino jurídico, mas que esse potencial se realiza plenamente apenas quando o professor ou formador judicial compreende seus fundamentos epistemológicos e o mobiliza como instrumento de práxis docente, foi desenvolvido ao longo das oito seções do artigo.

As contribuições mais originais deste artigo são, ao menos, cinco. A primeira é a articulação entre os fundamentos do Design Thinking e os referenciais epistemológicos da pedagogia crítica, especialmente Dewey, Bruner, Ausubel, Vygotski e Leontiev, que permite compreender por que o Design Thinking funciona quando funciona, e não apenas que ele funciona. Essa compreensão é condição para que professores possam adaptar a abordagem a seus contextos específicos, em vez de implementá-la como protocolo fechado.

A segunda contribuição é a análise crítica dos limites e riscos do Design Thinking no ensino jurídico, especialmente a tensão entre a lógica da inovação criativa e as exigências epistemológicas do campo jurídico, que oferece ao professor que adota a abordagem

um quadro de cautelas e de condições de uso responsável que as apresentações entusiastas da abordagem frequentemente omitem.

A terceira contribuição é o modelo integrado de planejamento didático jurídico proposto, um modelo que articula as cinco etapas do Design Thinking com os fundamentos pedagógicos críticos de forma que seja ao mesmo tempo aplicável e fundamentado, inovador e rigoroso. Esse modelo não pretende ser uma receita: pretende ser um ponto de partida para que professores do ensino jurídico possam desenvolver, de forma reflexiva e colaborativa, formas de planejamento didático que transformem genuinamente a qualidade da formação que oferecem aos seus estudantes.

A quarta contribuição, específica desta versão, é a proposição do circuito empático ampliado para a formação judicial, articulando, em três níveis interdependentes, a empatia pedagógica do formador, a empatia profissional do magistrado-em-formação em relação ao jurisdicionado e a empatia institucional da escola da magistratura em relação ao seu território. Essa articulação aproxima o Design Thinking dos imperativos constitucionais de acesso à justiça e da agenda contemporânea de tradução semiótica dos atos judiciais, oferecendo às escolas da magistratura um instrumento conceitual para qualificar suas práticas pedagógicas em conformidade com o marco regulatório CNJ/ENFAM.

A quinta contribuição é a aplicação específica, à formação de magistrados brasileiros, da crítica contemporânea à origem corporativa do Design Thinking (ISKANDER, 2018; VINSEL, 2017; MOROZOV, 2013), com a identificação dos três riscos contextuais, o solucionismo, a despolitização e a apropriação ornamental, que essa transposição comporta. Essa aplicação, alinhada à tradição crítica de

Saviani e ancorada em literatura contemporânea, é o que permite o uso responsável da abordagem em escolas judiciais comprometidas com a qualidade democrática da Justiça.

As implicações para a formação continuada de professores de Direito e das escolas de magistratura são diretas: os programas de desenvolvimento docente que pretendam introduzir o Design Thinking como ferramenta de inovação pedagógica precisam investir, simultaneamente, no desenvolvimento das competências técnicas de uso das ferramentas e na formação pedagógica e epistemológica que permite aos professores e formadores judiciais mobilizá-las de forma crítica, reflexiva e pedagogicamente fundamentada. Sem esse duplo investimento, o Design Thinking correrá o risco de se tornar mais uma iniciativa de inovação que entusiasmou por um tempo e foi esquecida, quando poderia ser o início de uma transformação duradoura da cultura pedagógica do ensino jurídico e da formação judicial brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. Educational psychology: a cognitive view. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BANDES, S. The Passions of Law. New York: New York University Press, 1999.

BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. Assessment in Education: Principles, Policy & Practice, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.

BLIKSTEIN, P. O pensamento computacional e a reinvenção do computador na educação. Disponível em: <http://www.blikstein.com>.

Acesso em: 2008.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei Complementar n.º 35, de 14 de março de 1979. Dispõe sobre a Lei Orgânica da Magistratura Nacional. Brasília, 1979.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n.º 159, de 17 de outubro de 2012. Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução n.º 657, de 19 de novembro de 2025. Altera, entre outras, a Resolução CNJ n.º 203/2015 para instituir reserva de vagas para pessoas indígenas e quilombolas em concursos do Poder Judiciário. Brasília: CNJ, 2025.

BRASIL. Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados (ENFAM). Diretrizes pedagógicas para a formação de magistrados. Brasília: ENFAM, 2017.

BRASIL. Presidência da República. II Pacto Republicano de Estado por um Sistema de Justiça mais Acessível, Ágil e Efetivo. Brasília, 13 abr. 2009.

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

BRUNER, J. The process of education. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

DEWEY, J. Experience and education. New York: Macmillan, 1938.

GHIRARDI, J. G. O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

GOLDMAN, S.; KABAYADONDO, Z.; ROYALTY, A.; CARROLL, M.; ROTH, B. Student teams in search of design thinking. In: LEIFER, L.; PLATTNER, (Eds.). Design thinking research. Heidelberg: Springer, 2012. p. 11-34.

HAGAN, M. Law By Design. Stanford: Legal Design Lab, 2016.

HATTIE, J.; TIMPERLEY, H. The power of feedback. Review of Educational Research, v. 77, n. 1, p. 81-112, 2007.

HENDERSON, L. Legality and Empathy. Michigan Law Review, v. 85, n. 7, p. 1574-1653, 1987.

ISKANDER, N. Design Thinking is Fundamentally Conservative and Preserves the Status Quo. Harvard Business Review, set. 2018.

LEONTIEV, A. N. Actividad, conciencia, personalidad. Havana: Pueblo y Educación, 1983.

LOPES, Q. V.; SANTOS, A. R. J. A Teoria da Atividade de Leontiev: pontos-chave. Trabalho Necessário, v. 22, p. 1-20, 2024.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica do professor universitário. São Paulo: Summus, 2003.

MOROZOV, E. To Save Everything, Click Here: The Folly of Technological Solutionism. New York: PublicAffairs, 2013.

NALINI, J. R. A rebelião da toga. 2. ed. Campinas: Millennium, 2008.

PERRENOUD, P. A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso. Porto Alegre: Artmed, 2001.

RAZZOUK, R.; SHUTE, V. What is design thinking and why is it important? *Review of Educational Research*, v. 82, n. 3, p. 330-348, 2012.

RODRIGUES, H. W. Ensino jurídico e direito alternativo. São Paulo: Acadêmica, 1993.

SANTOS, B. S. Para uma revolução democrática da justiça. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, A. R. J.; TIROLI, L. G. Perfil do professor do ensino jurídico: visões e tensões sobre ser e fazer docente. *Educação e Pesquisa*, v. 50, p. 1-21, 2024.

SANTOS, A. R. J.; TIROLI, L. G.; FAVINHA, M. E. S.; LOPES, Q. V. A práxis enquanto categoria fundante na constituição da formação de professores sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, v. 17, n. esp. 1, p. 967-980, 2022.

SAVIANI, D. Escola e democracia. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHÖN, D. A. The reflective practitioner: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SIMON, H. A. The sciences of the artificial. Cambridge: MIT Press, 1969.

STANFORD D.SCHOOL. An introduction to design thinking process guide. Stanford: Institute of Design at Stanford, 2010.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

VINSEL, L. Design Thinking is Kind of Like Syphilis — It's Contagious and Rots Your Brains. Medium, 6 dez. 2017.

VYGOTSKI, L. S. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZABALZA, M. A. O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

¹ Mestre em Educação e TICs, Universidad Europea del Atlántico (UNEATLANTICO). Professora de Metodologias do Ensino e Gerente de Qualidade e Conformidade, Fundação Getúlio Vargas (FGV). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-5734-541X>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Doutorando em Direitos Humanos e Desenvolvimento da Justiça pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Vice-Diretor da Escola da Magistratura do Estado de Rondônia (EMERON) e Juiz de

Direito do Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia (TJRO). E-mail:

[acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)