



[Artigos inéditos]

Abertura ao Diálogo no Ensino Jurídico Brasileiro: Concepções Teóricas e Práticas Pedagógicas

Openness to Dialogue in Brazilian Legal Education: Theoretical Conceptions and Pedagogical Practices

Clio Nudel Radomysler¹

¹Inspere Instituto de Ensino e Pesquisa, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: clionr@insper.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3879-2421>.

Marina Feferbaum²

²FGV Direito SP, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: marina.feferbaum@fgv.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5235-9969>.

Artigo recebido em 10/06/2025 e aceito em 29/03/2026.



Este é um artigo em acesso aberto distribuído nos termos da Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.



Resumo

Em um contexto de crescente polarização e tensões sociais, o desenvolvimento de competências de diálogo no ensino jurídico torna-se um desafio cada vez mais relevante. Com base no pensamento de Paulo Freire e bell hooks, este artigo articula uma reflexão teórica sobre o papel do diálogo na educação jurídica com a descrição de práticas pedagógicas identificadas no projeto de pesquisa “Abertura ao Diálogo em Universidades de Referência”. A partir dessa análise, apresenta estratégias voltadas para a comunicação interpessoal, como H.E.A.R., L.A.R.A. e P.A.L.S., além de metodologias para a condução de encontros, como a construção de combinados, a reflexão guiada sobre estereótipos e o compartilhamento de histórias pessoais. Por fim, discute possibilidades de adaptação dessas práticas ao contexto do ensino jurídico brasileiro, abordando objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e ferramentas de avaliação. Ao articular reflexão teórica a partir de autores centrais da pedagogia crítica com exemplos práticos, o artigo contribui para o debate sobre como o ensino jurídico pode promover ambientes mais abertos ao diálogo.

Palavras-chave: Diálogo; Educação jurídica; Pedagogia crítica; Práticas pedagógicas.

Abstract

In a time of increasing polarization and social tensions, the development of dialogue skills in legal education has become an increasingly relevant challenge. Drawing on the thought of Paulo Freire and bell hooks, this article combines a theoretical reflection on the role of dialogue in legal education with a description of pedagogical strategies identified in the research project “Openness to Dialogue in Leading Universities”. Based on this analysis, it presents strategies that emphasize interpersonal communication, such as H.E.A.R., L.A.R.A. and P.A.L.S., along with methodologies for facilitating discussions, including the establishment of community agreements, guided reflections on stereotypes, and the sharing of personal stories. Finally, it discusses possibilities for adapting these practices to the Brazilian legal context, focusing on learning objectives, teaching methods, and assessment tools. By bringing together theoretical reflection drawing on key authors of critical pedagogy with practical examples, the article contributes to the debate on how legal education can promote learning environments that are more open to dialogue.

Keywords: Dialogue; Legal education; Critical pedagogy; Pedagogical practices.



1. Introdução

Em um contexto de crescente polarização política e social, aliado ao uso massivo de mídias sociais para disseminar notícias falsas e silenciar vozes dissidentes, a reflexão sobre o papel da abertura ao diálogo no ambiente acadêmico se torna fundamental.

Conforme observam Rose-Redwood *et al.* (2018), o diálogo pressupõe a capacidade de ouvir e se engajar de maneira construtiva com o outro, indo além de um conjunto de monólogos ou polêmicas que se cruzam. A prática dialógica exige ver o outro como digno de escuta e respeito, desafiando a tendência de reduzi-lo a categorias simplistas de amigo/inimigo. No entanto, a abertura ao diálogo não implica a busca pelo consenso. O dissenso é elemento inerente ao diálogo, com este servindo como meio para se engajar crítica e construtivamente com as diferenças e discordâncias (Rose-Redwood *et al.*, 2018).

Compreendido dessa forma, o diálogo se configura como uma ferramenta de resistência contra o fortalecimento do autoritarismo e de modelos neoliberais de governança em ambientes universitários, que privilegiam a competição e o sucesso individual (Rose-Redwood *et al.*, 2018). Nesse cenário, a abertura ao diálogo se torna um pilar relevante para a preservação de ambientes acadêmicos democráticos, especialmente nas faculdades de Direito, cuja missão está intimamente ligada à construção e preservação da democracia.

Este artigo busca analisar o papel da abertura ao diálogo na educação jurídica no Brasil, propondo uma reflexão crítica sobre o modelo tradicional de ensino jurídico, que, historicamente, tem se caracterizado pela ênfase excessiva na exposição de conteúdo e na centralização do professor como único transmissor de conhecimento (Ghirardi, 2012). Além disso, a priorização de valores como individualismo e competição nas faculdades de Direito tem sido criticada por impactar negativamente a formação dos estudantes, afetando suas habilidades de trabalhar em grupo, escutar, compartilhar poder e lidar com críticas (Spade, 2012).

Ao posicionar o diálogo como elemento central no currículo jurídico, surge a necessidade de repensar esse paradigma, promovendo uma mudança que não apenas reconfigure as práticas pedagógicas, mas também fortaleça o compromisso das faculdades de Direito com a formação de profissionais capazes de atuar em um contexto plural e democrático.



Como objetivo específico, este artigo busca explorar articulações teóricas e estratégias pedagógicas para a promoção de espaços de abertura ao diálogo nas faculdades de Direito no Brasil. O texto combina uma reflexão teórica sobre o papel do diálogo na educação jurídica com a sistematização de estratégias pedagógicas identificadas no âmbito do projeto de pesquisa “Abertura ao Diálogo em Universidades de Referência: Contextualização, Desafios e Boas Práticas”, desenvolvido entre maio e outubro de 2024 pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da FGV Direito SP, com apoio da Fundação Lemann.

Os três objetivos principais do projeto foram: (1) compreender o contexto histórico de tensões relacionadas à abertura ao diálogo em universidades nos Estados Unidos da América (EUA); (2) analisar a literatura acadêmica sobre o tema; e (3) sistematizar boas práticas e recomendações para promover o diálogo em comunidades acadêmicas diversas. A pesquisa foi realizada por meio da análise de conflitos relacionados à liberdade de expressão em universidades no contexto norte-americano entre 2014 e 2024¹, seguida por uma revisão da literatura acadêmica sobre o tema², além da sistematização de boas práticas presentes na literatura³.

Entre as práticas mapeadas, foram selecionadas seis estratégias que podem oferecer contribuições relevantes para a reflexão sobre a promoção do diálogo no ensino jurídico brasileiro. Essas estratégias são apresentadas em linhas gerais, com o objetivo de discutir seus fundamentos e elementos centrais. O foco deste artigo, portanto, não é avaliar empiricamente a eficácia dessas práticas nem analisá-las em profundidade, mas identificar, descrever e discutir estratégias pedagógicas potencialmente relevantes para a promoção do diálogo no ensino jurídico.

¹ Considerando a variedade de fatos e atores, foi utilizada a base de buscas do Google para identificar os acontecimentos com maior repercussão a cada ano. Essa coleta foi realizada ao longo de junho de 2024 por meio de palavras-chave relacionadas à liberdade de expressão junto ao filtro de período personalizado, de modo que os resultados sempre estivessem restritos a um ano. As sucessivas coletas por recortes anuais permitiram o levantamento de um total de 175 referências, incluindo notícias, páginas de instituições de ensino superior e documentos produzidos por elas, matérias de opinião, produções de grupos e entidades atuantes, dentre outros.

² A pesquisa foi conduzida utilizando a plataforma *Google Scholar* como base principal de busca. Foram utilizadas palavras-chave diversas, agrupadas em três categorias, que foram combinadas utilizando o conector “AND”: 1) “higher education”, “universities”, “campus”; 2) “political climate”, “cancel culture” “free speech”, “polarization”, “political divide”, “student activism”; “institutional neutrality”; 3) “wellbeing”, “inclusion”, “learning”. As buscas foram realizadas dentro do recorte temporal de 2014 a 2024. Os resultados das buscas no *Google Scholar* foram ordenados por relevância e limitados às duas primeiras páginas de resultados. Foram selecionados 32 artigos de alta relevância para leitura e análise.

³ Além da identificação de práticas na literatura analisada, foram realizadas buscas nos sites de universidades mencionadas no âmbito da pesquisa, além de buscas livres no Google.



O artigo está organizado da seguinte forma: na próxima seção, discutiremos o papel do diálogo no contexto da sala de aula, com ênfase nas abordagens teóricas de bell hooks e Paulo Freire. Em seguida, apresentaremos as seis estratégias pedagógicas de abertura ao diálogo identificadas no âmbito do projeto “Abertura ao Diálogo em Universidades de Referência”. Por fim, examinaremos as implicações dessas estratégias para o ensino jurídico no Brasil, enfatizando a necessidade de adaptar práticas desenvolvidas em outros contextos às especificidades do país, sem atribuir importância acrítica a tais abordagens. A intenção é fornecer um ponto de partida teórico e prático que permita a docentes e discentes de diferentes faculdades de Direito experimentar novas abordagens pedagógicas centradas no diálogo.

2. Concepções teóricas sobre o papel do diálogo para uma educação transformadora

Pensadores fundamentais da pedagogia crítica, como Paulo Freire e bell hooks, entendem o diálogo como aspecto essencial de uma educação voltada para a reflexão e transformação do mundo. A escolha desses autores como referência teórica neste artigo se justifica pelo fato de que ambos atribuem centralidade ao diálogo como prática pedagógica e como elemento constitutivo de uma educação democrática. Suas reflexões oferecem um marco conceitual particularmente relevante para pensar a promoção de espaços de diálogo em contextos educacionais.

Além disso, suas obras dialogam com os contextos geográficos que também informam o projeto de pesquisa “Abertura ao Diálogo em Universidades de Referência”: enquanto bell hooks desenvolve sua reflexão no cenário norte-americano, Paulo Freire formula sua teoria a partir da realidade brasileira. A própria obra de hooks reconhece a influência do pensamento de Freire em sua concepção de pedagogia crítica, estabelecendo um diálogo teórico que reforça a pertinência de mobilizar esses dois autores como referências centrais para a análise proposta neste artigo⁴.

Freire, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (2005), coloca o diálogo como elemento central de um ensino para a libertação, em oposição ao “ensino bancário”,

⁴ Sobre a influência do pensamento de Paulo Freire na obra de bell hooks, ver especialmente o capítulo “Paulo Freire” no livro **Ensinando a transgredir** (hooks, 2013, p. 65-82).



compreendido como um processo unilateral de transmissão de conhecimento. Para Freire, o educador bancário representa a antidualogicidade e o monólogo constitui a negação do ser humano como sujeito. O diálogo é o ponto central do processo educativo, no qual o educador e o educando são sujeitos ativos, e não consumidores passivos ou agentes autoritários:

O educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem (Freire, 2005, p. 79).

Freire (2005) também coloca que não há diálogo sem humildade, amor (no sentido de supressão da opressão), fé nos seres humanos e pensamento crítico. Ele afirma que uma consequência da prática pedagógica dialógica é a confiança entre as pessoas envolvidas, o que também exige coerência entre discurso e prática por parte do educador.

Em sua obra *Pedagogia da Autonomia* (1996), Freire afirma que ensinar exige disponibilidade para o diálogo e abertura ao outro, o que implica reconhecer os limites do próprio conhecimento e manter uma postura de curiosidade permanente diante do mundo e das pessoas. Nesse sentido, a prática docente não se sustenta na pretensão de domínio absoluto do saber, mas na consciência de que educadores e educandos participam conjuntamente de um processo contínuo de aprendizagem e transformação. A abertura ao diálogo, para Freire, decorre justamente da condição humana de incompletude: reconhecer-se como ser inacabado demanda manter-se disponível para o encontro com o outro, para o questionamento e para a construção compartilhada do conhecimento (Freire, 1996).

bell hooks (2021, p. 93), assim como Freire, também aponta o diálogo como elemento central da educação crítica e transformadora. A autora afirma que estudantes precisam ter a oportunidade de aprender o que significa um modo de vida democrático no dia a dia (hooks, 2020, p. 40). É preciso criar espaços de aprendizagem onde as condições para a consciência democrática possam se estabelecer e florescer (hooks, 2020, p. 43). O diálogo, na visão de hooks, é um pilar fundamental da pedagogia para o educador democrático.

Segundo bell hooks (2021), o diálogo não se reduz a uma simples troca de ideias, mas constitui uma prática que exige o compartilhamento de perspectivas de modo a não reproduzir ou reforçar estruturas de dominação já existentes. Trata-se de construir relações de proximidade que reconheçam e valorizem as diferenças, sem apagá-las ou



assimilá-las. Nesse sentido, o diálogo implica um compromisso ativo de engajamento com o outro, tanto entre indivíduos quanto no âmbito das comunidades, que vai além do mero reconhecimento da diversidade, demandando abertura, escuta e disposição para a transformação mútua. A autora destaca que escolher nutrir o diálogo significa optar por uma parceria de aprendizagem (hooks, 2020, p. 81), na qual há compartilhamento de poder e de saberes, configurando uma iniciativa cooperativa.

Para bell hooks (2013; 2020), é fundamental já no início das aulas estabelecer as bases para a construção do que ela chama de uma “comunidade de aprendizagem”. A autora acrescenta que o entusiasmo decorre do nosso interesse por ouvir a voz e reconhecer a presença dos demais. Nesse sentido, é importante que professores e estudantes reflitam sobre como vão estabelecer um “relacionamento mútuo que alimente o crescimento de ambas as partes, criando uma atmosfera de confiança e compromisso” (hooks, 2020, p. 51). É importante, ainda, criar uma sala de aula “onde estar inteiro é bem-vindo” e onde os estudantes “podem nomear os medos, expor sua resistência a pensar, expressar-se e honrar os momentos em que tudo se conecta e o aprendizado coletivo acontece” (p. 49). É nessa ambiência, de crença na construção de uma comunidade de aprendizagem, no compromisso com o combate a opressões, e na abertura para escutar uns aos outros, que residem elementos centrais para abertura ao diálogo no pensamento de hooks.

Para os dois autores referidos, o diálogo envolve mais do que apenas abrir espaço para pessoas e perspectivas diversas em um mesmo espaço. A diversidade tem o potencial de facilitar a inclusão de muitas vozes e pontos de vista, mas, por si só, não garante que as exclusões históricas sejam superadas. É necessário um esforço ativo para reconhecer e enfrentar dinâmicas de poder que afetam a prática dialógica e para que todos os participantes se sintam ouvidos e respeitados.

O diálogo não ocorre em um vácuo, mas dentro de contextos específicos, permeados por assimetrias de poder e hierarquias sociais relacionadas à classe, à raça, ao gênero, à sexualidade, à idade, à capacidade, ao idioma e à localização geográfica (Rose-Redwood *et al.*, 2018). Valorizar apenas a diversidade pode abrir espaço para perspectivas discriminatórias, que podem causar sérios danos a grupos historicamente discriminados (Craig; Loehwing, 2021).

De acordo com Rose-Redwood *et al.* (2018), o desafio, nesse caso, está em manter uma ética do cuidado e da mutualidade ao se engajar em diálogos com posições contrárias



ou conflitantes. A ética do cuidado envolve o compromisso ativo de ouvir o outro. Esse tipo de cuidado vai além da simples tolerância ou aceitação passiva, buscando um envolvimento genuíno com a perspectiva do outro. A mutualidade, por sua vez, implica o reconhecimento da dignidade inerente a cada pessoa e da legitimidade das perspectivas alheias, de forma a enfrentar dinâmicas de poder que possam silenciar ou marginalizar certos participantes. Exige estabelecer os limites da discordância legítima antes que ela se transforme em um ataque desrespeitoso. Como resultado, o diálogo se torna um espaço de reflexão e questionamento, demandando tempo e disposição para ouvir vozes que desafiem visões pessoais.

Portanto, a abertura ao diálogo é aqui compreendida como o eixo central de um ensino que reconhece educadores e educandos como sujeitos ativos, favorecendo a promoção de valores democráticos e o fortalecimento de relações baseadas no cuidado e na mutualidade, para além da diversidade. Em um cenário de crescente polarização e autoritarismo, o diálogo se configura como um pilar relevante na construção de um ensino superior democrático e inclusivo.

3. Estratégias pedagógicas de abertura ao diálogo: práticas voltadas para a comunicação interpessoal e para condução de encontros

Um dos objetivos centrais do projeto “Abertura ao Diálogo em Universidades de Referência”, realizado em 2024 pelo Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) da FGV Direito SP, foi identificar estratégias para a construção de espaços de abertura ao diálogo no ambiente universitário.

As estratégias identificadas na pesquisa referida se dividem entre pedagógicas, voltadas para a comunicação interpessoal e condução de encontros, e institucionais, com foco em políticas e estruturas organizacionais. Este artigo se concentrará especificamente nas estratégias pedagógicas, diretamente relacionadas à sala de aula e ao processo de aprendizagem. No entanto, é importante observar que a perspectiva institucional impacta de forma significativa o ambiente da sala de aula e precisa ser considerada⁵.

⁵ Políticas institucionais como a incorporação de habilidades de diálogo no currículo e o estabelecimento de diretrizes institucionais claras sobre a liberdade de expressão facilitam que estratégias pedagógicas para sala de aula sejam bem-sucedidas. A pesquisa também revelou que políticas institucionais voltadas para



Detalharemos três estratégias de comunicação para o diálogo e três estratégias de condução de encontros que consideramos capazes de inspirar novas práticas pedagógicas no ensino jurídico brasileiro. Essas estratégias podem ser aplicadas em sala de aula em diferentes contextos, visando aprimorar a comunicação interpessoal e a construção coletiva do conhecimento no ambiente acadêmico.

3.1. Estratégias para a comunicação interpessoal

As três estratégias de comunicação aqui apresentadas são representadas pelos seguintes acrônimos: H.E.A.R., L.A.R.A. e P.A.L.S.. Apesar de voltadas a utilidades distintas, as três estratégias têm como objetivo comum oferecer ferramentas aos estudantes para a comunicação e a interação em conversas sensíveis, apresentando vários elementos semelhantes.

O framework H.E.A.R. busca facilitar a escuta e a expressão de discordâncias de maneira construtiva (Minson, 2023; Minson; Gino, 2022; Delaney, 2021). Ele foi construído a partir de uma pesquisa que identificou padrões de conversação que aumentavam a receptividade (Yeomans *et al.*, 2020). Julia Minson (2023), professora associada da Harvard Kennedy School e uma das autoras do trabalho, esclarece que cada elemento do acrônimo indica um padrão diferente identificado na pesquisa.

O elemento “H”, de “Hedging” (Hesitação), indica a importância do uso de palavras e frases que reconheçam a complexidade das situações e evitem afirmações absolutas. Termos como “às vezes” ou “algumas pessoas” transmitem a ideia de que se está aberto a outras perspectivas, sendo preferível a termos como “as pessoas sempre”, que transmitem a impressão de que se tem a verdade absoluta, promovendo generalizações ou simplificações de questões complexas.

O elemento “E”, de “Emphasizing Agreement” (Enfatizando o Acordo), indica a importância de encontrar pontos de convergência, objetivos ou preocupações semelhantes em um debate ou conversa. Ao destacar áreas de acordo, cria-se um terreno comum, o que facilita a aceitação de pontos divergentes. Por exemplo: “Eu concordo que a segurança é fundamental para todos nós”, mesmo que a maneira de alcançá-la seja debatida.

diversidade, equidade e inclusão, e para o cuidado com o bem-estar e a saúde mental dos membros das comunidades acadêmicas, são centrais para a promoção de espaços de abertura ao diálogo.



O elemento “A”, de “Acknowledgment” (Reconhecimento), busca incentivar as pessoas envolvidas em uma conversa a demonstrar que estão ouvindo ativamente e compreendendo as preocupações do outro. Isso não significa que há concordância, mas demonstra respeito pelas perspectivas do interlocutor. É uma maneira de garantir que o outro se sinta validado e ouvido. Por exemplo: “Eu entendo que você valoriza a flexibilidade no trabalho e que isso é importante para você”.

Por fim, o elemento “R”, de “Reframing to the Positive” (Reformular de Forma Positiva), busca evitar a negação direta ao expressar discordâncias sem um tom confrontacional. Em vez de simplesmente dizer “Eu discordo completamente”, é possível reformular a frase de maneira mais positiva, por exemplo: “Eu vejo isso de modo diferente, e acho que podemos considerar...”. Como estratégia de comunicação, a estratégia “H.E.A.R.” facilita não só a expressão de discordâncias de maneira respeitosa, mas também facilita a construção de um ambiente onde todos se sintam ouvidos e respeitados.

A segunda estratégia é o método L.A.R.A., uma técnica de comunicação desenvolvida por Bonnie Tinker que tem como objetivo estabelecer confiança e conexão entre pessoas diversas (Moreau *et al.*, 2022; Liddle, 2009). O método L.A.R.A. é especialmente útil quando as pessoas sentem que seus “pontos sensíveis” foram acionados (Stanford University, [s. d.]).

O primeiro passo do L.A.R.A. é “Listen” (Ouvir), o que significa estar completamente presente e atento ao que o interlocutor está dizendo. A escuta ativa não se limita a ouvir as palavras, mas envolve perceber as emoções subjacentes e observar a linguagem corporal. Isso ajuda a captar o significado mais profundo da mensagem, facilitando um ambiente de diálogo. A escuta ativa também envolve entender que as dinâmicas de poder influenciam quais experiências são validadas e como escutamos ativamente.

O segundo passo é “Affirm” (Afirmar). Esse momento envolve reconhecer e valorizar a contribuição do outro, mesmo que haja discordância. As afirmações devem ser sinceras e demonstrar respeito pelo ponto de vista do interlocutor. Uma maneira de afirmar é parafraseando o que foi dito para confirmar o entendimento e dar ao interlocutor a oportunidade de corrigir qualquer mal-entendido. Além disso, é possível reconhecer a coragem e a honestidade do interlocutor ao compartilhar suas experiências e sentimentos, o que fortalece o vínculo e permite que o diálogo continue de forma



construtiva. Exemplos incluem: “Entendi que isso é muito importante para você. Eu aprecio que você compartilhe sua perspectiva”; “Parece que o que você está dizendo é... Pode me corrigir se eu estiver errado”. Esse segundo passo é muito semelhante ao elemento “A” de “Acknowledgment” do acrônimo H.E.A.R.

O próximo passo é “Respond” (Responder). Em vez de focar quem está certo ou errado, o objetivo é compreender melhor as áreas de conflito e as de concordância. Isso ajuda a direcionar a conversa para um espaço de entendimento mútuo, ao invés de transformar o diálogo em uma competição de argumentos. Além disso, recomenda-se usar os chamados “I Statements” (declarações na primeira pessoa), iniciando frases no formato “Eu sinto...”, “Eu penso...”, ao invés de acusar o outro ou fazer generalizações. Exemplos de “I Statements” incluem: “Eu entendo o que você está dizendo, mas tenho uma perspectiva diferente sobre...”, “Eu me sinto desconfortável quando... porque...”.

O último passo do método L.A.R.A. é “Ask or Add Information” (Perguntar ou Adicionar Informação). Sugerem-se fazer perguntas abertas ou contribuir para a conversa com dados, perspectivas ou contextos adicionais que possam promover a compreensão mútua. O objetivo não é dominar a conversa ou sobrecarregar o interlocutor com informações excessivas, mas agregar conteúdo relevante que contribua para a construção de um significado compartilhado entre as partes. Exemplos incluem: “Gostaria de acrescentar que em outras situações semelhantes, eu percebi que...”; “Com base em minha experiência, eu vejo essa questão de maneira diferente; talvez isso ajude a contextualizar a situação...”.

Assim como o H.E.A.R., o método L.A.R.A. ajuda a garantir que todos os envolvidos se sintam ouvidos e respeitados, promovendo a compreensão mútua e o reconhecimento de divergências de forma construtiva.

Por último, a metodologia P.A.L.S. busca facilitar intervenções quando uma pessoa expressa um comentário discriminatório, prejudicial ou enviesado com relação a um grupo ou indivíduo em uma conversa (Olausen; Trueblood, 2022). O primeiro passo do P.A.L.S. é “Pause” (Pausar) a conversa, interrompendo o fluxo a fim de criar espaço para uma reflexão e uma resposta mais cuidadosa. Essa pausa não deve ser vista como um momento de resistência, mas como uma oportunidade para sinalizar que se deseja entender melhor o que foi dito e a intenção por trás da fala. Isso ajuda a desacelerar a interação e estabelece um tom de respeito, sem recair no julgamento imediato. A pausa também oferece tempo para a preparação de uma resposta mais consciente e não reativa,



permitindo que o diálogo siga de forma mais cuidadosa. Exemplos de como fazer isso são: “Espere um segundo”, “Com licença, um momento...”.

Após pausar, o próximo passo é “Acknowledge/Ask” (Reconhecer/Perguntar), que consiste em reconhecer o que a pessoa está dizendo e fazer perguntas para esclarecer o ponto de vista do outro. Essa etapa ajuda a evitar mal-entendidos e cria um espaço para o interlocutor explicar ou reconsiderar suas palavras, o que pode abrir portas para um diálogo mais produtivo e reflexivo. Exemplos incluem: “O que eu entendi que você está dizendo é...”, “Parece importante. Você pode falar mais sobre isso?”.

O passo seguinte, “Listen” (Ouvir), é considerado fundamental para o sucesso do P.A.L.S. A escuta deve ser praticada com a disposição de compreender a perspectiva do outro sem julgamentos precipitados. Envolve estar presente e totalmente atento, evitando interrupções. Essa postura contribui para um espaço mais aberto e respeitoso para o diálogo. A escuta ativa ajuda, ainda, a mostrar ao interlocutor que estamos engajados e dispostos a entender seu ponto de vista.

Por fim, o último passo do P.A.L.S. é “Speak Your Truth/Share Stories” (Falar Sua Verdade/Compartilhar Histórias). O objetivo dessa etapa é compartilhar sua própria experiência ou perspectiva, o que pode ajudar a desconstruir o comentário problemático de maneira não agressiva. Ao compartilhar as próprias experiências ou histórias, a pessoa não apenas expressa seu ponto de vista, mas também oferece uma perspectiva que pode ampliar a visão do outro, ajudando a superar preconceitos ou mal-entendidos. Exemplos de frases são: “Eu costumava pensar assim também, mas aprendi que isso é um estereótipo”, ou “Na minha experiência, eu percebi que isso pode ser prejudicial, e gostaria de compartilhar o que aprendi”. Enfatizar experiências pessoais, evitando um tom de acusação, torna a comunicação mais acessível e receptiva.

O P.A.L.S., diferente do H.E.A.R. e do L.A.R.A., é uma metodologia com o objetivo específico de auxiliar na intervenção em situações de comentários problemáticos ou preconceituosos. Por outro lado, tem semelhanças com as demais, no sentido de valorizar a escuta, o reconhecimento da perspectiva do outro e o compartilhamento de seu ponto de vista de forma construtiva. Entre os pontos em comum, destacam-se também a necessidade de se distanciar de generalizações, verdades absolutas e ataques ao outro, bem como a utilização de perguntas para melhor compreensão do ponto de vista do interlocutor.



3.2. Estratégias para a condução de encontros

Com relação à condução de encontros, destacamos três estratégias identificadas no âmbito da pesquisa: (a) a realização de combinados para o diálogo; (b) a estruturação de encontros com foco em discussões sobre estereótipos; e (c) o compartilhamento de histórias pessoais.

A construção de combinados em um grupo é uma estratégia apontada como eficaz para a construção de uma comunidade de aprendizagem (Spade, 2012). Ao implementar essas práticas de forma consistente, os grupos podem melhorar suas dinâmicas de comunicação, promover um entendimento mais profundo entre os participantes e lidar com divergências de maneira construtiva e colaborativa. Cada grupo pode criar e adaptar combinados, assim como avaliar o seu cumprimento, de modo a melhor atender às necessidades específicas de seus integrantes (Intergroup Dialogue Project, 2021; 2022). É importante reconhecer desafios para a implementação desses combinados e fatores estruturais e institucionais que podem enfraquecê-los (Spade, 2012, p. 190).

O Intergroup Dialogue Project (2021; 2022), da Cornell University, propõe alguns combinados para guiar a comunicação dentro de um grupo, promovendo um espaço mais inclusivo e respeitoso. Um dos combinados propostos pelo IDP é “desafiar a ideia e não a pessoa”, focando a crítica construtiva das ideias apresentadas e evitando ataques pessoais. Outro combinado é “ser ao mesmo tempo professor e aprendiz”, reconhecendo que todos trazem experiências e perspectivas únicas, o que promove uma aprendizagem mútua e contribui para uma compreensão mais complexa sobre o tema. Ainda, o combinado “ocupar espaço e criar espaço” busca equilibrar a participação e garantir que todos tenham a oportunidade de contribuir, promovendo uma dinâmica equitativa. Respeitar a confidencialidade das histórias pessoais compartilhadas é outro combinado fundamental, utilizando as experiências trazidas à conversa como aprendizado coletivo sem disseminá-las fora do grupo. Por fim, outro combinado importante é “estar presente no momento”, cuidando da linguagem corporal e comprometendo-se com atenção plena, evitando o uso de celular e as multitarefas.

Além desses combinados, o Intergroup Dialogue Project (2021) propõe que os participantes de um encontro cultivem atitudes mais amplas para o debate. Dentre essas intenções, destaca-se a ideia de “abraçar o desconforto produtivo”. Conforme o projeto,



em um espaço de abertura ao diálogo, é importante estar aberto a momentos de desconforto, que podem indicar oportunidades de crescimento e aprendizagem coletiva. No entanto, também é importante identificar os momentos em que o desconforto se transforma em uma “zona de perigo”, onde a participação se torna inviável. Estar atento aos próprios limites e aos dos outros, garantindo que todos se sintam respeitados no ambiente de aprendizagem, é fundamental.

Outra atitude proposta pelo Intergroup Dialogue Project (2021) é “confiar na intenção e nomear o impacto”. De acordo com o projeto, quando algum comentário nos desafia ou ofende, partir do pressuposto de que a intenção da pessoa não foi ruim nos incentiva a permanecer presentes no diálogo. Por outro lado, nomear o impacto de algo que foi dito nos permite ser autênticos em nossas emoções e reações, além de proporcionar a oportunidade de identificar suposições ou dinâmicas de poder em jogo.

Uma terceira atitude sugerida é “aceitar que as coisas podem permanecer não resolvidas”, pois grandes questões e conceitos raramente têm respostas simples. Compreender o diálogo como um processo e uma abordagem, não uma solução definitiva, pode ajudar os participantes de uma discussão a manter um senso de curiosidade e humildade, além de incentivar a continuidade da conversa (Intergroup Dialogue Project, 2021).

Para além de construir combinados e de explicitar atitudes voltadas para abertura ao diálogo, outra estratégia identificada na pesquisa é a estruturação de encontros de forma a proporcionar reflexões sobre estereótipos entre grupos diversos em contextos polarizados.

Um exemplo é o workshop Red-Blue, proposto pela organização Braver Angels, projetado para promover a escuta ativa e reduzir a polarização político-afetiva (Brest; Spaulding, 2022; Baron *et al.*, 2021; Doherty, 2021). Nesse workshop, desenvolvido com base em princípios da terapia de casal, os participantes são inicialmente separados em grupos com base em suas filiações políticas. Em uma primeira etapa da discussão, os grupos são convidados a refletir sobre os estereótipos ou equívocos mais comuns sobre sua perspectiva política, sobre o motivo de esses estereótipos estarem errados e se refletem algum grau de verdade. Os resultados são apresentados para todos os presentes. Após ouvir as conclusões do outro lado, os grupos se reúnem novamente a fim de elaborar e fazer perguntas para o outro lado, com o objetivo de obter uma compreensão genuína das opiniões e experiências do outro. O exercício termina com os participantes discutindo



o que podem fazer individualmente e juntos para promover uma melhor compreensão das diferenças e buscar pontos em comum.

Conforme Baron *et al.* (2021), o workshop apresenta diferenciais relevantes para a abertura ao diálogo. Primeiro, a troca recíproca de perspectivas sobre estereótipos relacionados aos grupos participantes, com todos se colocando em algum nível de vulnerabilidade, ao invés de focar em um debate ou tentativa de construção de consenso. Em segundo lugar, o workshop une aspectos informativos e emocionais, combinando a empatia com o processamento de novas informações. Por fim, a transmissão de perspectivas por grupos destaca questões mais gerais, evitando estigmatizações com base em atitudes individuais.

A terceira estratégia de condução de encontros destacada consiste em oferecer oportunidades para o compartilhamento de histórias pessoais. Um exemplo é o projeto “Call to Conversation” (C2C), da Wake Forest University (WFU), criado para promover o diálogo entre pessoas com diferentes perspectivas, com foco em histórias pessoais. Essa iniciativa foi lançada em 2017, oferecendo diferentes tipos de encontros, como eventos no campus universitário, em parques e restaurantes, além de opções virtuais (Wake Forest, [s. d.]).

O C2C adota um modelo de facilitação dividido em três partes, e cada uma dessas etapas é projetada para permitir que os participantes compartilhem experiências pessoais, se conectem com os outros e se sintam estimulados para agir após a conversa.

A primeira etapa – “Revelar” – envolve os participantes compartilhando algo pessoalmente significativo em relação ao tema da conversa. A “revelação” é feita de forma individual: cada pessoa tem a oportunidade de expressar suas experiências, crenças ou perspectivas sobre o tópico em questão. Esse momento de compartilhamento de histórias pessoais permite que as pessoas se abram e estabeleçam identificações, contribuindo para a construção de um ambiente de confiança e vulnerabilidade. Além disso, ao ouvir as histórias dos outros, os participantes podem ver os temas discutidos sob diferentes perspectivas, o que ajuda a reduzir estigmas e promover o respeito.

Após os relatos individuais, a segunda etapa é “Conectar”. O moderador convida o grupo a refletir sobre o que foi compartilhado. Esse passo permite que os participantes se envolvam de forma mais profunda com o tema em questão, relacionando suas experiências uns com os outros e buscando pontos comuns e diferentes. O objetivo dessa



etapa é fortalecer a compreensão mútua, ao mesmo tempo que se respeitam as diferentes vivências de cada um.

A última etapa do processo é o “Empoderar”, na qual os participantes são incentivados a refletir sobre o que foi mais significativo para eles durante a conversa e a pensar em ações concretas que gostariam de realizar a partir dessa reflexão. Esse momento de ação é importante para transformar a conversa em algo mais do que uma troca passiva de ideias, proporcionando aos participantes a sensação de que a experiência foi valiosa e que podem agir de forma positiva após o encontro.

Uma característica marcante do projeto C2C é a inclusão de refeições nos eventos. Segundo o projeto, compartilhar uma refeição cria uma atmosfera mais relaxada, o que facilita o diálogo e permite que os participantes se sintam mais à vontade para dividir suas experiências pessoais. A refeição também contribui para o senso de comunidade e conexão entre os participantes, tornando a conversa menos combativa e mais colaborativa. O C2C busca combinar um ambiente informal com discussões profundas em temas sensíveis.

O “Call to Conversation” (C2C) tem se dedicado a construir uma comunidade e a promover um diálogo significativo por meio das diferenças na Universidade Wake Forest. De 2020 a 2022, mais de 600 professores, funcionários, estudantes e membros da comunidade da Wake Forest University participaram desses encontros, dialogando sobre tópicos como “Viver uma vida significativa”, “Comunidade, cuidado e pertencimento”, “Resiliência”, “Bem-estar” e “Aproveitando ao máximo a experiência universitária” (Lamb; Townsend, 2024, p. 377).

Essas diferentes estratégias para conduzir espaços de diálogo — como a construção de combinados para guiar a conversa, o compartilhamento de histórias pessoais e a reflexão estruturada sobre estereótipos — reforçam a importância de ouvir as perspectivas do outro, valorizar o esforço de partilha e validar o dissenso, reconhecendo que o diálogo não implica necessariamente a mudança de posição ou concessões.

As estratégias propostas também apontam para a necessidade de refletir sobre questões mais amplas que estão em jogo no debate, como dinâmicas de poder e o contexto histórico. Elas não negam a subjetividade, mas integram o compartilhamento de experiências pessoais. O objetivo é criar um espaço onde as pessoas possam se reconhecer e compartilhar vivências e perspectivas diversas.



4. Implicações para o ensino jurídico brasileiro: repensando objetivos, métodos e avaliação

Este artigo tem como objetivo não apenas apresentar estratégias pedagógicas e abordagens teóricas sobre o papel do diálogo em sala de aula, mas também refletir sobre a implementação dessas práticas nos cursos de Direito no Brasil. Trata-se de uma reflexão inicial, de caráter exploratório e não exaustivo, que busca identificar caminhos possíveis para a incorporação de práticas pedagógicas voltadas à promoção do diálogo no ensino jurídico. Para isso, discutiremos três eixos principais: objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e ferramentas de avaliação.

Com relação aos objetivos, o ensino jurídico brasileiro tradicionalmente tem sido centrado no conteúdo transmitido, muitas vezes em detrimento do engajamento dos estudantes e do desenvolvimento de competências e atitudes. A habilidade de argumentação, por exemplo, é frequentemente trabalhada em um formato adversarial de ataque e defesa, típico da profissão jurídica, e não em um contexto de abertura ao diálogo. No entanto, habilidades como escuta ativa, inteligência emocional e abertura à pluralidade têm sido cada vez mais reconhecidas como essenciais para a formação de profissionais do Direito.

Estudos sobre competências na profissão jurídica, como os de Daicoff (2012), Smathers (2014), DeStefano (2018) e CEPI FGV Direito SP (2023), destacam a importância das habilidades socioemocionais para o sucesso profissional. As competências interpessoais foram, inclusive, incorporadas às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito (Resolução CNE/CES n. 5 de 2018), que definem as características da formação profissional a serem oferecidas nos cursos de graduação em Direito. As Diretrizes contemplam explicitamente competências como o desenvolvimento da cultura do diálogo, o uso de meios consensuais de resolução de conflitos, a aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, além da capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou com caráter interdisciplinar (art. 4º, incisos VI, X e XIII).

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas discutidas neste artigo podem ser compreendidas como instrumentos para a implementação das competências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Ao promover práticas de escuta ativa, reflexão crítica e interação respeitosa entre estudantes, essas abordagens contribuem para o



desenvolvimento das competências interpessoais que as DCNs buscam fomentar na formação jurídica contemporânea.

Objetivos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento dessas competências podem ser incorporados explicitamente à matriz curricular, tanto nas disciplinas obrigatórias (como Direito Civil, Penal e Constitucional) quanto nas optativas, e ainda por meio de cursos focados em métodos consensuais de resolução de conflitos ou no desenvolvimento de habilidades de liderança. Na FGV Direito SP, por exemplo, existe uma clínica voltada para a Mediação e Facilitação do Diálogo, que busca ressignificar o papel do advogado (Gabbay; Asperti, 2020, p. 22). Diferentemente de um processo judicial tradicional, em que o advogado assume uma postura protagonista e combativa, nessa abordagem os estudantes são incentivados a atuar de forma colaborativa, empática e estratégica (Gabbay; Asperti, 2020, p. 22).

Embora habilidades voltadas à abertura ao diálogo sejam por vezes trabalhadas em sala de aula, especialmente em clínicas e outros projetos de extensão, ainda não são abordadas de maneira explícita na maioria dos casos. Essa incorporação é um passo importante para promover a abertura ao diálogo nos cursos de Direito, assim como para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Além disso, há a necessidade de repensar as metodologias de ensino. O modelo tradicional, focado na exposição do conteúdo pelo professor, tem se mostrado cada vez mais inadequado para promover o diálogo. Esse método muitas vezes favorece a participação de um número limitado de alunos, geralmente aqueles que dominam o conteúdo e se sentem mais à vontade para participar. Já alunos de grupos historicamente marginalizados, como mulheres e pessoas negras, enfrentam desafios para participar e ter suas contribuições validadas (Cerezetti *et al.*, 2019). Reconhecer o diálogo como elemento central da educação demanda que os professores se relacionem com seus alunos como participantes ativos no processo de aprendizagem, em vez de tratá-los como consumidores passivos de conhecimento (Freire, 2005; hooks, 2013; Ghirardi, 2012).

A incorporação das estratégias de condução de encontros, como a realização de combinados, o compartilhamento de histórias pessoais e a reflexão sobre estereótipos, envolve práticas relevantes para promover a abertura ao diálogo. Essas estratégias podem ser combinadas com métodos ativos, como debates, estudos de caso e simulações, permitindo o desenvolvimento de diferentes competências. Por exemplo, o docente realiza uma simulação de audiência pública sobre cotas de gênero para partidos



políticos em que os estudantes precisam assumir diferentes grupos de interesse. Após a simulação, o docente pode estimular uma discussão sobre estereótipos e dinâmicas de poder relacionados a esses grupos, como movimentos feministas e partidos conservadores. É possível criar um espaço inicial de construção de combinados para essa discussão e um tempo para que alunos compartilhem histórias pessoais relacionadas ao tema.

Estratégias como H.E.A.R., L.A.R.A. e P.A.L.S. também são exemplos de práticas que podem contribuir significativamente para o desenvolvimento dessas competências. Apresentar esses métodos aos estudantes e estimular sua aplicação em diferentes momentos do curso facilitará o desenvolvimento de habilidades de comunicação que vão além da simples argumentação, para que sejam capazes de enfrentar discussões com mais respeito e abertura para a diversidade de perspectivas. Essas estratégias podem ser aplicadas em diversas disciplinas, por exemplo, em debates sobre direitos fundamentais ou mesmo sobre temas sensíveis, como violência de gênero no direito penal.

Por fim, uma dimensão essencial da abertura ao diálogo em sala de aula é a avaliação. A discussão sobre avaliação no ensino jurídico envolve desafios institucionais mais amplos, uma vez que os cursos também são influenciados por instrumentos externos de avaliação, como o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que frequentemente reforçam a centralidade do domínio de conteúdo. Ainda assim, isso não impede que práticas avaliativas internas valorizem dimensões adicionais da formação jurídica, incluindo competências dialógicas, já contempladas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Em um ensino que valoriza o diálogo, desenvolver essas competências se torna um critério relevante de avaliação, que pode ser analisado por meio de diferentes práticas, como a autoavaliação, a avaliação por pares e a avaliação do docente. A avaliação não deve se limitar à simples atribuição de uma nota ao final do curso, servindo como uma oportunidade contínua de reflexão sobre o processo de aprendizagem ao longo de todo o curso, por meio de uma multiplicidade de ferramentas e estratégias pedagógicas (Ghirardi, 2010; 2012).

A autoavaliação permite que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre sua postura em um diálogo, identificando pontos de melhoria na comunicação, escuta ativa e respeito às diferentes opiniões. Essa reflexão pode ser incorporada ao ensino jurídico por meio de diários reflexivos, formulários de autoavaliação ou discussões



abertas em sala de aula. Exemplos de questões para avaliar a habilidade de se engajar em um diálogo construtivo são: Como você se sente ao escutar os outros? De que maneira suas palavras e seu silêncio impactam a experiência dos outros no grupo? O que você faz para criar um ambiente acolhedor para opiniões divergentes? Essas perguntas ajudam os estudantes a refletirem sobre seu comportamento no diálogo.

Além da autoavaliação das participações e posturas pessoais, o feedback fornecido pelos docentes após os debates — tanto individualmente, para cada estudante, quanto para o grupo como um todo — e o feedback entre pares, feito de forma construtiva, podem incentivar uma reflexão sobre o que funcionou bem nas discussões, como os alunos se sentiram e onde podem melhorar. A habilidade de fornecer um feedback construtivo é uma prática que pode ser desenvolvida, permitindo que os estudantes sejam capazes de estabelecer limites claros entre opiniões divergentes e discursos discriminatórios, reconhecer o impacto de falas desrespeitosas e observar e confrontar as dinâmicas de poder que surgem, as quais podem prejudicar a participação equitativa.

Em síntese, valorizar o papel do diálogo no ensino jurídico requer um compromisso com a adoção de novos objetivos de aprendizagem, metodologias ativas e ferramentas de avaliação. As estratégias discutidas neste artigo não pretendem esgotar o tema, mas oferecer um ponto de partida para a reflexão e experimentação pedagógica em diferentes contextos institucionais. Ao estimular práticas que favoreçam o diálogo em sala de aula, busca-se promover uma reflexão contínua entre docentes e discentes, visando repensar as práticas existentes e construir uma comunidade acadêmica engajada no tema, que tenha uma cultura institucional de abertura ao diálogo refletida na sala de aula.

5. Conclusões

Este artigo destaca a abertura ao diálogo como um elemento central para a reflexão nos cursos de Direito no Brasil, especialmente em um contexto marcado pela crescente polarização e pelo autoritarismo. As contribuições de Paulo Freire e bell hooks, no campo da pedagogia crítica, ressaltam a importância do diálogo na educação. Freire, com seu conceito de ensino para a libertação, enfatiza a superação do ensino bancário e



monolítico, promovendo o pensamento crítico, a humildade e o reconhecimento do outro. bell hooks, por sua vez, vê o diálogo como pilar para a criação de espaços democráticos de aprendizagem, nos quais se construa uma comunidade de aprendizagem, onde a voz de cada um seja valorizada e em que as opressões sejam visibilizadas e combatidas.

A análise de concepções teóricas sobre o diálogo e de estratégias pedagógicas para sua promoção aponta caminhos para transformações no ensino jurídico brasileiro, que passam por repensar objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e ferramentas de avaliação. Incorporar explicitamente habilidades voltadas à abertura ao diálogo — como escuta ativa, valorização da pluralidade, gestão das emoções e colaboração — ao currículo jurídico, seja em projetos de extensão, clínicas, disciplinas obrigatórias ou optativas, é um passo relevante.

Estratégias de comunicação interpessoal, como P.A.L.S., que abordam comentários percebidos como discriminatórios, e metodologias para a condução de encontros, como a construção de combinados, o compartilhamento de histórias pessoais e a reflexão sobre estereótipos, são práticas capazes de promover a abertura ao diálogo em sala de aula. Essas abordagens não apenas incentivam a pluralidade na participação, mas também explicam e desafiam estereótipos e dinâmicas de poder nas interações em sala de aula. Estratégias de avaliação que incentivem a reflexão dos estudantes sobre sua postura e participação no diálogo também são práticas importantes para proporcionar transformações.

As reflexões apresentadas neste artigo, como dito anteriormente, não pretendem esgotar o tema, mas oferecer um ponto de partida para a ampliação do debate sobre o papel do diálogo na formação jurídica. Nesse sentido, espera-se que este trabalho contribua para estimular novas pesquisas — tanto empíricas quanto teóricas — e para incentivar a experimentação de práticas pedagógicas voltadas à construção de espaços mais democráticos de aprendizagem no ensino jurídico.

Contudo, mais do que a adoção de novas práticas pedagógicas, a promoção do diálogo no ensino jurídico exige compromisso institucional contínuo, engajamento ativo dos docentes e participação dos discentes. Esse processo demanda a construção de uma cultura institucional e de um projeto político-pedagógico que não apenas valorizem a diversidade de ideias e experiências, mas também enfrentem estruturas excludentes e



promovam espaços democráticos de diálogo, capazes de engajar genuinamente com as diferenças e o dissenso.

Referências bibliográficas

BARON, Hannah *et al.* Couples therapy for a divided America: assessing the effects of reciprocal group reflection on partisan polarization. OSF Preprints, p. 1-36, maio 2021.

BREST, Paul; SPAULDING, Norma. Report on polarization, academic freedom, and inclusion. Stanford Law School Policy Lab Practicum Autumn Quarter, 2022. Disponível em: <https://law.stanford.edu/publications/polarization-academic-freedom-and-inclusion/> Acesso em: 10 jun. 2025.

CEPI FGV DIREITO SP. Formando a advocacia do presente e do futuro: habilidades e perspectivas de atuação: destaques e tendências. São Paulo: FGV Direito SP, 2023.

CEREZETTI, Sheila Christina Neder *et al.* Interações de gênero nas salas de aula da Faculdade de Direito da USP: um currículo oculto? São Paulo: Cátedra Unesco de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2019.

CRAIG, Byron B.; LOEWING, Melanie. From diversity to dignity: overcoming polarization in an age of division. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 21, p. 11-19, dez. 2021.

DAICOFF, Susan Swaim. Expanding the lawyer's toolkit of skills and competencies: synthesizing leadership, professionalism, emotional intelligence, conflict resolution and comprehensive law. *Santa Clara Law Review*, Santa Clara, v. 52, n. 3, p. 795-874, 2012.

DELANEY, Nora. Simple tools to disagree better this Thanksgiving. Harvard Kennedy School. 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.hks.harvard.edu/faculty-research/policy-topics/decision-making-negotiation/simple-tools-disagree-better>. Acesso em: 9 jun. 2025.

DESTEFANO, Michele. Legal upheaval: a guide to creativity, collaboration, and innovation in law. [S. l.]: American Bar Association, 2018. *E-book*.

DOHERTY, Bill. Couples therapy principles in the design of the Braver Angels Red/Blue Workshop. Braver Angels, 2021. Disponível em: <https://braverangels.org/couples-therapy-principles-in-the-design-of-the-braverangels-red-blue-workshop/>. Acesso em: 10 jun. 2025.

FEFERBAUM, Marina *et al.* Abertura ao diálogo em universidades de referência: contextualização, desafios e boas práticas. São Paulo, Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação – CEPI; Fundação Lemann, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GABBAY, Daniela Monteiro; ASPERTI, Maria Cecília Araújo. As diferentes possibilidades de incorporar a mediação no universo da aluna e do aluno de Direito: relatos sobre a



experiência da Clínica de Mediação e Facilitação de Diálogos. Em: HIRAI, Cassia Miho Nakano (org.). *Clínicas jurídicas da FGV Direito SP: relatos de uma década de aprendizados e experiências de ensino*. São Paulo: FGV Direito SP, 2020. p. 19-34.

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

GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Avaliação e métodos de ensino em direito*. Cadernos DIREITO GV, São Paulo: DIREITO GV, v. 7, n. 5, set. 2010.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Elefante, 2020.

INTERGROUP DIALOGUE PROJECT. IDP Resource: an introduction to community agreements. Cornell University, April 2021. Disponível em: <https://idp.cornell.edu/idp-resources/idp-resource-community-agreements/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

INTERGROUP DIALOGUE PROJECT. IDP Resource: strategies for implementing community agreements in the classroom. Cornell University, October 2022. Disponível em: <https://idp.cornell.edu/idp-resources/idp-resources-community-agreements-in-the-classroom/>. Acesso em: 10 jan. 2025.

LAMB, Michael; TOWNSEND, Kenneth. Wake Forest University's Program for Leadership and Character: a case study. *The Routledge international handbook of multidisciplinary perspectives on character development*. [S. l.]: Routledge, 2024. v. II. p. 369-389.

LIDDLE, Kathy. Despite our differences: coming out in conservative classrooms. *Feminism & Psychology*, v. 19, n. 2, p. 190-193, 2009.

MINSON, Julia. To have better disagreements, change your words. *Medium*, 31 mar. 2023. Disponível em: <https://medium.com/the-conversation/to-have-better-disagreements-change-your-words-70340652dcb2>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MINSON, Julia A.; GINO, Francesca. Managing a polarized workforce. *Harvard Business Review*, Difficult Conversations, Mar.-Apr. 2022. Disponível em: <https://hbr.org/2022/03/managing-a-polarized-workforce>. Acesso em: 9 jun. 2025.

MOREAU, Corrie S. *et al.* A framework for educating and empowering students by teaching about history and consequences of bias in STEM. *Pathogens and Disease*, v. 80, n. 1, 1 jan. 2022.

OLAUSEN, Carol; TRUEBLOOD, Tarah. Diversity, equity & inclusion: inviting international students into the conversation. *English USA Journal*, v. 6, article 5, 2022.

ROSE-REDWOOD, Reuben *et al.* The possibilities and limits to dialogue. *Dialogues in Human Geography*, v. 8, n. 2, p. 109-123, 2018.

SMATHERS, R. Amani. The 21st century t-shaped lawyer. *Law Practice*, v. 40, n. 4, p. 32-38, 2014.

SPADE, Dean. Notes Toward Racial and Gender Justice Ally Practice in Legal Academia. Em: MUHS, Gabriella Gutiérrez (org.). *Presumed Incompetent: The Intersections of Race*



and Class for Women in Academia. Boulder: University Press of Colorado, 2012, p. 186-197.

STANFORD UNIVERSITY. The LARA method for managing tense talks. Stanford SPARQTOOLS, [20-]. Disponível em: <https://sparqtools.org/lara/>. Acesso em: 9 jun. 2025.

WAKE FOREST. A Call to Conversation Homepage. Wake Forest University, [s. d.]. Disponível em: <https://c2c.wfu.edu> Acesso em: 10 jun. 2025.

YEOMANS, Michael *et al.* Conversational receptiveness: improving engagement with opposing views. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 160, p. 131-148, set. 2020.

Sobre os autores

Clio Nudel Radomysler é Professora da Graduação em Direito do Insper. Doutora e Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de São Paulo (USP). Lecturer in Law no Executive LL.M. da Columbia Law School e professora na Pós-Graduação Lato Sensu da FGV Direito SP. Atua nas áreas de Direitos Fundamentais, Inovação no Ensino e nas Profissões Jurídicas, Liderança Jurídica e Acesso à Justiça.

Marina Feferbaum, é Professora associada da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), coordenadora do Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação (CEPI) e do HIP FGV – Hub de Inovação Pedagógica da FGV. Sua atuação concentra-se nas interseções entre direito, tecnologia e sociedade, com foco em inteligência artificial, governança digital, inovação pedagógica e o futuro da educação superior. Desenvolve projetos e pesquisas sobre ética e regulação da IA, proteção de crianças e adolescentes no ambiente digital, Public Interest Technology (PIT) e transformação das profissões jurídicas, além de liderar iniciativas de inovação no ensino jurídico e metodologias ativas de aprendizagem em colaboração com instituições nacionais e internacionais.

Créditos de autoria

Os autores contribuíram igualmente com a conceituação, escrita e revisão do artigo.

Declaração sobre conflito de interesses

Não há conflito de interesse na realização e comunicação da pesquisa.

Informações sobre financiamento

Esta pesquisa foi realizada com financiamento da Fundação Lemann.

Declaração de Disponibilidade de Dados

Os dados que sustentam as conclusões deste estudo estão disponíveis no próprio artigo.

Declaração sobre o Uso de Inteligência Artificial

Não foi utilizada ferramenta de IA no desenvolvimento deste trabalho.

Editoras Responsáveis pela Avaliação e Editoração

Carolina Alves Vestena e Bruna Bataglia.

