QUEM ENSINA? O PROFESSOR DE DIREITO ENTRE AUTORIDADE PEDAGÓGICA E MEDIAÇÃO ALGORÍTMICA

WHO TEACHES? THE LAW PROFESSOR BETWEEN PEDAGOGICAL AUTHORITY AND ALGORITHMIC MEDIATION

Leonardo Peteno Magnusson[1]

Olívia Aparecida Inocêncio de Oliveira[2]

RESUMO: O artigo analisa os efeitos da inteligência artificial generativa sobre a autoridade pedagógica do professor de Direito, considerando a possibilidade de que a produção automatizada de explicações e sínteses desloque a posição do docente no processo de formação jurídica. Parte-se do problema de verificar em que medida a incorporação de sistemas generativos ao ensino jurídico compromete a função da autoridade docente e sob quais condições essa autoridade permanece necessária à formação do jurista. Sustenta-se que a inteligência artificial generativa não elimina a autoridade pedagógica do professor, mas desloca sua função primária de fonte de conteúdo e de explicação para uma função de curadoria, confronto e modelagem do juízo, o que exige a redefinição da pedagogia jurídica, e não apenas a regulação do uso da ferramenta. O objetivo consiste em compreender esse deslocamento e propor critérios para uma docência jurídica compatível com a formação crítica do jurista em ambiente de abundância tecnológica de respostas. Adota-se abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com finalidade exploratória e analítica e raciocínio predominantemente dedutivo. Os resultados indicam que a autoridade pedagógica do professor de Direito nunca esteve fundada exclusivamente na posse de informação, ainda que essa dimensão tenha historicamente encoberto outras funções da relação docente. Conclui-se que a incorporação da inteligência artificial generativa ao ensino jurídico deve ser acompanhada pela redefinição da autoridade docente como autoridade de curadoria epistêmica, compreendida como a capacidade de selecionar problemas, organizar confrontos argumentativos, interpelar o juízo do estudante e modelar publicamente o próprio raciocínio.
PALAVRAS-CHAVE: Ensino jurídico. Inteligência artificial generativa. Autoridade pedagógica. Curadoria epistêmica. Formação do juízo.

ABSTRACT: This article analyzes the effects of generative artificial intelligence on the pedagogical authority of the law professor, considering the possibility that the automated production of explanations and syntheses may displace the teacher's position within the process of legal education. It addresses the problem of determining to what extent the incorporation of generative systems into legal education compromises the function of teaching authority, and

[1] Doutorando em Função Social do Direito Constitucional pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP). Bolsista CAPES. Mestre em Direito Processual e Cidadania pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Graduado em Direito pela Universidade Paranaense (UNIPAR). Professor. Advogado. leonardopetenomagnusson@gmail.com. https://orcid.org/0000-0001-9016-4620. http://lattes.cnpq.br/0678014620036610.

[2] Doutoranda em Função Social do Direito Constitucional pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP). Mestre em Função Social do Direito pela Faculdade Autônoma de Direito de São Paulo (FADISP). Ex-bolsista CAPES. Graduada em Direito pelo Centro Universitário Salesiano de São Paulo (UNISAL). Professora. oliviainocencioo@gmail.com. https://orcid.org/0009-0009-7579-9009. http://lattes.cnpq.br/3418401037375097.

under what conditions that authority remains necessary to the formation of legal professionals. It argues that generative artificial intelligence does not eliminate the law professor's pedagogical authority, but displaces its primary function from a source of content and explanation to a function of curation, confrontation, and modeling of judgment, which requires the redefinition of legal pedagogy rather than merely the regulation of tool use. The objective is to understand this displacement and to propose criteria for a legal pedagogy compatible with the critical formation of legal professionals in an environment of technological abundance of answers. The study adopts a qualitative and bibliographic approach, with exploratory and analytical purposes and predominantly deductive reasoning. The results indicate that the law professor's pedagogical authority was never founded exclusively on the possession of information, even though this dimension historically obscured other functions of the teaching relationship. It concludes that the incorporation of generative artificial intelligence into legal education should be accompanied by the redefinition of teaching authority as epistemic curatorial authority, understood as the capacity to select problems, organize argumentative confrontation, interpellate students' judgment, and publicly model one's own reasoning.
KEYWORDS: Legal education. Generative artificial intelligence. Pedagogical authority. Epistemic curation. Formation of judgment.

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial generativa passou a integrar, de maneira crescente, as atividades de estudo, pesquisa e produção de respostas no ensino jurídico superior. A literatura formada em torno desse fenômeno tem-se concentrado, em grande medida, na posição do estudante, o que compreende os riscos de delegação cognitiva, as condições de atribuição intelectual de respostas produzidas com auxílio tecnológico, as dificuldades para avaliar aprendizagens quando o produto apresentado pode ter sido substancialmente elaborado por um sistema externo, e os problemas de confiança que a plausibilidade discursiva dos modelos generativos introduz na relação do estudante com o conhecimento. Essa concentração é compreensível, pois o estudante ocupa o centro do processo formativo e é sobre ele que incidem, mais diretamente, os riscos de simplificação do conhecimento jurídico e de esvaziamento das operações intelectuais que a formação pretende desenvolver.

Essa ênfase, contudo, deixa parcialmente sem cuidado uma segunda posição igualmente afetada pela incorporação da inteligência artificial generativa ao ensino jurídico, a do professor. Se sistemas generativos podem produzir explicações, sínteses, comparações e respostas estruturadas com rapidez e coerência discursiva crescentes, torna-se necessário perguntar o que ocorre com a autoridade pedagógica do docente, especialmente quando parte relevante dessa autoridade esteve historicamente associada à posse e à transmissão de conteúdo.

A pergunta não é meramente simétrica àquela dirigida ao estudante. A autoridade do professor não se reduz à disponibilidade de informação que ele possa oferecer, mas a

disponibilidade abundante de explicações produzidas por sistemas externos pode, ainda assim, tornar menos claro aquilo que efetivamente sustenta essa autoridade e menos claro o papel que o docente desempenha quando a obtenção de uma resposta deixa de depender dele.

Não se pretende, neste artigo, analisar de maneira geral os impactos da inteligência artificial sobre o exercício da docência, nem tratar dos usos administrativos ou avaliativos que professores podem fazer de sistemas generativos em sua própria atividade de correção e preparação de aulas. Também não se pretende retomar, como objeto principal, as condições de atribuição intelectual de respostas produzidas pelo estudante ou os critérios para a avaliação da aprendizagem jurídica, temas que pressupõem quadros teóricos próprios.

O recorte concentra-se na posição do professor de Direito e, mais especificamente, na relação entre inteligência artificial generativa, autoridade pedagógica e a função docente na formação do juízo do estudante. O foco está em compreender em que medida a disponibilidade tecnológica de explicações desloca aquilo que tradicionalmente se reconhece como autoridade do professor e o que esse deslocamento exige da pedagogia jurídica.

A relevância do tema decorre de uma assimetria claudicante. Se a formação jurídica depende do desenvolvimento de capacidades de compreensão, avaliação e justificação que não se esgotam na obtenção de respostas, essas capacidades não se formam autonomamente, e sim dependem de uma relação pedagógica na qual alguém organiza problemas, propõe confrontos, questiona certezas e descreve, pelo próprio exemplo, como se exerce o raciocínio jurídico.

Essa mediação humana não constitui acessório substituível por qualquer fonte de informação, ainda que a informação em si se torne progressivamente mais acessível por outras vias. Por isso, entender o que ocorre com a autoridade do professor diante da inteligência artificial generativa não é apenas uma questão sobre a permanência de uma profissão, mas sobre a própria viabilidade de uma formação orientada à construção do juízo, e não apenas à disponibilidade de respostas.

Diante desse cenário, a pesquisa parte da seguinte problemática: *em que medida a incorporação da inteligência artificial generativa ao processo de aprendizagem jurídica desloca a autoridade pedagógica do professor de Direito, e sob quais condições essa autoridade permanece necessária à formação do jurista?*

A proposta inicial é a de que a inteligência artificial generativa não elimina a autoridade pedagógica do professor de Direito, mas desloca sua função primária de fonte de conteúdo e de explicação para uma função de curadoria, confronto e modelagem do juízo. Esse deslocamento não é automático nem inevitável, mas depende da maneira como a própria docência jurídica responde à disponibilidade tecnológica de respostas. Se o professor busca competir com a

inteligência artificial na produção de explicações, tende a perder terreno justamente naquilo em que a tecnologia se tornou mais eficiente. Se, ao contrário, passa a assumir função distinta, relacionada à seleção de problemas, à organização de confrontos argumentativos, à interpelação do juízo do estudante e à exposição pública do próprio raciocínio, sua autoridade permanece necessária, ainda que redefinida.

Nesse sentido, o objetivo geral do artigo consiste em analisar de que maneira a inteligência artificial generativa se relaciona com a autoridade pedagógica do professor de Direito e propor critérios para uma docência jurídica compatível com a formação crítica do jurista em ambiente de abundância tecnológica de respostas. Como objetivos específicos, busca-se compreender os fundamentos da autoridade pedagógica para além da transmissão de conteúdo; examinar como a inteligência artificial generativa desloca a função explicativa historicamente associada à docência jurídica; e estabelecer critérios para uma autoridade docente orientada à curadoria, ao confronto e à modelagem do juízo do estudante.

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, com finalidade exploratória e analítica e raciocínio predominantemente dedutivo. Não se pretende mensurar empiricamente os efeitos da inteligência artificial sobre práticas docentes concretas, mas construir uma interpretação teórica acerca das condições em que a autoridade pedagógica do professor de Direito permanece formativamente relevante.

O artigo está organizado em três partes. A primeira examina os fundamentos da autoridade pedagógica do professor de Direito para além da transmissão de conteúdo, distinguindo autoridade epistêmica de autoridade informacional e situando a docência jurídica em relação a tradições que já reconheciam essa distinção antes da inteligência artificial generativa. A segunda analisa o deslocamento produzido pela disponibilidade tecnológica de explicações, examinando os riscos de uma resposta defensiva e de uma abdicação docente diante da tecnologia. A terceira desenvolve a ideia de autoridade de curadoria epistêmica como critério para uma docência jurídica crítica, propondo dimensões que permitam ao professor permanecer necessário à formação do juízo do estudante mesmo quando a obtenção de respostas deixa de depender dele.

1 A AUTORIDADE PEDAGÓGICA PARA ALÉM DA TRANSMISSÃO: FUNDAMENTOS DA AUTORIDADE DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO JURÍDICA

A relação entre professor e estudante costuma ser descrita, na experiência corrente do ensino jurídico, a partir de uma assimetria informacional, em que o docente sabe aquilo que o

estudante ainda não sabe, e a aula funciona como espaço de transmissão desse saber. Essa descrição não é inteiramente falsa, mas é incompleta, e a incompletude importa porque tende a ser tomada como suficiente. Se a autoridade do professor fosse redutível à posse de informação, bastaria que essa informação se tornasse disponível por outra via para que a autoridade desaparecesse. A questão que se pretende explorar é se essa equivalência jamais foi correta e, por isso, se aquilo que a inteligência artificial generativa efetivamente ameaça é apenas uma das camadas, e não a mais decisiva, da autoridade pedagógica do professor de Direito.

Antes de se debruçar sobre essa distinção em sua especificidade pedagógica, convém situá-la em relação ao conceito mais geral de autoridade. Weber[3] distingue três tipos puros de dominação legítima: a autoridade tradicional, fundada no caráter sagrado de ordenações antigas; a autoridade carismática, fundada na qualidade excepcional atribuída a determinada pessoa; e a autoridade legal-racional, fundada na crença na legalidade de normas estatuídas e no direito de mando de quem é chamado a exercer a dominação segundo essas normas.

Nenhuma dessas formas, tomado isoladamente, descreve de maneira satisfatória a autoridade do professor de Direito. Não se trata de autoridade tradicional, pois não deriva de costume sagrado; não se trata, em sentido estrito, de autoridade legal-racional, pois o título ou o cargo docente não bastam, por si sós, para produzir reconhecimento efetivo por parte dos estudantes; e também não se trata, ao menos em sua forma típica, de autoridade carismática, pois não depende de qualidades excepcionais, mas do exercício continuado e verificável do próprio juízo diante de problemas concretos. Essa dificuldade de enquadramento sugere que a autoridade pedagógica constitui categoria própria, mais próxima daquilo que a filosofia contemporânea propõe como autoridade epistêmica.

A filosofia hermenêutica oferece um ponto de partida importante para essa distinção. Gadamer[4] dirige-se criticamente ao que descreve como um preconceito iluminista contra a própria noção de autoridade, segundo o qual autoridade e razão seriam termos opostos, de modo que reconhecer autoridade em outrem equivaleria a renunciar ao próprio juízo. O autor sustenta, ao contrário, que a autoridade legitimamente reconhecida decorre de um ato de razão, isto é, reconhece-se autoridade em alguém porque se tem razões para supor que o juízo desse outro é mais informado, mais ponderado ou mais bem exercitado do que o próprio, e não porque se tenha simplesmente abdicado de julgar.

---

[3] WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

[4] GADAMER Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. v. 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

Essa formulação é relevante porque permite dissociar autoridade de posse informacional. Reconhecer autoridade no professor não significa aceitar passivamente aquilo que ele afirma, mas atribuir a seu juízo uma função qualificada no processo pelo qual o próprio juízo do estudante vai sendo formado. A autoridade pedagógica, nesse sentido, não é incompatível com a autonomia intelectual que a formação jurídica pretende desenvolver; ao contrário, pode constituir condição para seu desenvolvimento, na medida em que oferece ao estudante um padrão de julgamento mais desenvolvido com o qual confrontar o próprio raciocínio em formação.

A epistemologia contemporânea oferece formulação dessa mesma distinção. Zagzebski[5] desenvolve uma teoria da autoridade epistêmica segundo a qual reconhecer autoridade em outra pessoa, em determinado domínio, consiste em permitir que o juízo dessa pessoa substitua, e não apenas se some a, minhas próprias razões, porque concluo, mediante autorreflexão conscienciosa, que estou mais apto a formar uma crença correta seguindo o juízo alheio do que tentando decidir autonomamente. A autora sustenta que esse reconhecimento não é incompatível com a autonomia intelectual, desde que decorra de avaliação conscienciosa, e não de deferência automática.

Aplicada ao problema posto, essa formulação esclarece por que a disponibilidade de respostas produzidas por inteligência artificial generativa não substitui, por si só, a autoridade epistêmica do professor. Vale dizer, o estudante pode ter razões para reconhecer no juízo docente uma autoridade legítima, fundada na avaliação de que o professor forma juízos jurídicos mais confiáveis do que aqueles que o próprio estudante formaria isoladamente, algo que a produção de um texto plausível por um sistema generativo não estabelece por si mesma, porque o sistema não é objeto possível desse tipo específico de reconhecimento interpessoal.

Essa mesma direção aparece, com ênfase diferente, na crítica de Freire[6] à concepção da educação como depósito de conteúdos em um receptáculo passivo. Ao recusar essa concepção, o autor não elimina a posição diferenciada do educador, mas a reformula. A autoridade docente não se exerceria por meio da transferência de um saber acabado, mas por meio da problematização, isto é, da capacidade de organizar situações que provoquem no educando a necessidade de pensar, questionar e reconstruir criticamente aquilo que lhe é apresentado.

A autoridade, nessa tradição, não desaparece quando se recusa o modelo transmissivo; desloca-se para a função de quem propõe perguntas produtivas, e não apenas para quem fornece

---

[5] ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus. **Epistemic authority**: a theory of trust, authority, and autonomy in belief. Oxford: Oxford University Press, 2012.

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

respostas prontas. Essa distinção antecede em décadas a disseminação da inteligência artificial generativa, mas antecipa, de maneira significativa, o problema que este artigo se dedica. Se a autoridade docente já não poderia, mesmo antes da tecnologia, ser identificada com o fornecimento de respostas, a disponibilidade tecnológica de respostas não deveria, por si só, comprometer aquilo que a autoridade pedagógica genuinamente pressupõe.

No campo específico da formação profissional, Shulman[7] propõe a noção de pedagogias de assinatura para descrever os modos característicos de ensinar e aprender que cada profissão desenvolve para formar seus futuros membros. O método de casos no Direito, o ensino à beira do leito na Medicina e o ateliê nas artes não constituem apenas técnicas intercambiáveis de transmissão de conteúdo, mas formas pedagógicas que incorporam, na própria estrutura da interação entre professor e estudante, uma concepção sobre como se pensa, se decide e se age no interior daquela profissão.

Essa concepção específica de raciocínio profissional é o que Schauer[8] descreve ao analisar o que significa pensar como um jurista, ou seja, modo de argumentar orientado por regras, precedentes e analogias que decorre de treinamento prolongado, e não da simples disponibilidade de informação jurídica. Kiel *et al*.[9] avançam essa formulação ao descrever a assinatura pedagógica da própria docência como prática que articula procedimentos observáveis, pressupostos sobre a natureza do conhecimento profissional e valores que a formação pretende cultivar.

Nessa perspectiva, a autoridade do professor de Direito nunca esteve assentada apenas na quantidade de conteúdo que domina, mas na capacidade de incorporar, na própria condução da aula, um modo característico de raciocinar juridicamente, que o estudante aprende menos por descrição do que por exposição reiterada a sua realização.

A obra de Schön[10] sobre a formação de profissionais reflexivos oferece uma chave complementar para compreender essa dimensão da autoridade docente. Ao cotejar o que denomina como *practicum* reflexivo, o autor descreve a relação entre o formando e o profissional experiente não como transmissão de regras aplicáveis a problemas bem definidos, mas como um processo de *coaching*, no qual o formando enfrenta situações de incerteza, singularidade e conflito de valores semelhantes àquelas que caracterizam a prática profissional

---

[7] SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, summer 2005.
[8] SCHAUER, Frederick. **Thinking like a lawyer**: a new introduction to legal reasoning. Cambridge: Harvard University Press, 2009.
[9] KIEL, Ewald *et al*. The pedagogic of the teaching profession. **Journal of Education and Learning**, v. 5, n. 4, p. 201-220, 2016.
[10] SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Routledge, 1992.

real, e o profissional experiente participa dessa experiência auxiliando o formando a refletir sobre a própria ação enquanto ela ocorre. A autoridade do *coach*, nesse modelo, não decorre de deter uma resposta correta que o formando desconhece, mas de já ter desenvolvido a capacidade de reconhecer, em situações complexas, quais aspectos merecem atenção e quando uma linha de raciocínio deve ser abandonada.

Transposto ao ensino jurídico, esse modelo sugere que parte importante da autoridade do professor consiste em acompanhar o processo pelo qual o estudante formula, testa e revê hipóteses interpretativas, corrigindo não apenas o resultado alcançado, mas o percurso de raciocínio que a ele conduziu. Essa função de acompanhamento aproxima-se do que Ericsson, Krampe e Tesch-Römer[11] descrevem como prática deliberada, regime de exercício supervisionado por alguém capaz de identificar erros específicos e propor correções direcionadas, e do que Bjork e Bjork[12] descrevem como dificuldades desejáveis, obstáculos deliberadamente mantidos, e não eliminados, em benefício da retenção da aprendizagem; decisão que nenhum sistema generativo, orientado a produzir a resposta mais eficiente possível, está estruturalmente disposto a tomar.

Essa mesma distinção encontra respaldo em pesquisa sobre expertise docente. Berliner[13], ao comparar professores experientes e iniciantes, constata que a diferença relevante não reside na quantidade de conteúdo dominado, mas na capacidade de reconhecer padrões em situações de sala de aula, de interpretar rapidamente sinais ambíguos de compreensão ou dificuldade dos estudantes e de improvisar respostas pedagógicas adequadas a contextos específicos, capacidades que se desenvolvem pela prática reflexiva prolongada, e não pela posse de informação disponível para consulta.

A psicologia do desenvolvimento oferece fundamento adicional para compreender por que essa mediação não pode ser reduzida à disponibilização de conteúdo. Vygotsky[14] descreve o desenvolvimento cognitivo como processo mediado por interações sociais nas quais um interlocutor capaz auxilia o aprendiz a realizar operações que este ainda não consegue realizar isoladamente, mas que se tornam progressivamente possíveis por meio dessa mediação. Wood,

---

[11] ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

[12] BJORK, Elizabeth Ligon; BJORK, Robert A. Making things hard on yourself, but in a good way: creating desirable difficulties to enhance learning. In: GERNSBASCHER, Morton Ann; POMERANTZ, James R. **Psychology and the real world**: essays illustrating fundamental contributions to society. 2. ed. New York: Worth Publishers, 2011.

[13] BERLINER, David. Learning about and learning from expert teachers. **International Journal of Educational Research**, v. 35, n. 5, p. 463-482, 2001.

[14] VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

Bruner e Ross[15] sistematizam essa ideia sob a noção de andaime cognitivo, descrevendo como o apoio oferecido por um interlocutor mais experiente deve ser continuamente calibrado às dificuldades específicas que o aprendiz enfrenta em determinado momento, sendo retirado à medida que a competência correspondente se consolida.

O aspecto relevante dessa formulação para o problema apresentado está na natureza calibrada e responsiva do apoio. Nessa perspectiva, não se trata de fornecer informação de maneira uniforme, mas de ajustar, em tempo real e a partir do reconhecimento das dificuldades específicas de cada estudante, o tipo e a intensidade da mediação oferecida. Essa calibração pressupõe uma relação continuada entre quem ensina e quem aprende, algo estruturalmente distinto de uma interação pontual orientada à produção de uma resposta.

A dimensão social e institucional da autoridade docente completa esse quadro. Lave e Wenger[16], e posteriormente Wenger[17] de maneira mais sistemática, descrevem a aprendizagem como processo de participação progressiva em comunidades de prática, nas quais o aprendiz avança de posições periféricas para posições mais centrais mediante o reconhecimento gradual de sua competência pelos membros mais experientes dessa comunidade. Nessa perspectiva, o professor de Direito não apenas transmite conteúdo, mas ocupa posição de mediador legitimado entre o estudante e a comunidade profissional e acadêmica à qual este pretende progressivamente pertencer, avaliando, reconhecendo e corrigindo aproximações sucessivas àquilo que essa comunidade considera raciocínio juridicamente adequado.

Essa função de mediação institucional não pode ser exercida por um sistema que, por mais sofisticado que seja em sua capacidade de produzir texto, não integra nem representa a comunidade de prática jurídica da qual o estudante busca fazer parte.

É necessário, contudo, evitar uma idealização acrítica da autoridade docente. Kennedy[18] ao analisar a reprodução da hierarquia pelo ensino jurídico, mostra que a autoridade do professor também cumpre função ideológica, reproduzindo estruturas de prestígio, deferência e disciplina que nem sempre correspondem a uma superioridade epistêmica genuína. A crítica é relevante porque impede que a defesa da autoridade pedagógica seja formulada de maneira

---

[15] WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, abr. 1976.

[16] LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

[17] WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

[18] KENNEDY, Duncan. Ensino jurídico e reprodução da hierarquia. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1419-1453, 2021.

ingênua, como se toda manifestação de autoridade docente fosse, por definição, epistemicamente justificada.

Nem toda assimetria entre professor e estudante corresponde à distinção gadameriana entre autoridade racionalmente reconhecida e submissão não refletida; parte dela pode corresponder exatamente ao segundo termo, funcionando como mecanismo de disciplinamento e reprodução hierárquica independente de qualquer superioridade de juízo. Em sentido convergente, ainda que a partir de outro referencial, Bourdieu e Passeron[19] descrevem a autoridade pedagógica como uma das formas pelas quais se exerce, o referencial Bourdiano, de violência simbólica. Vale dizer, a imposição de um arbitrário cultural como se fosse natural, imposição que depende, para produzir efeito, do desconhecimento de sua própria arbitrariedade tanto por parte de quem a exerce quanto por parte de quem a recebe.

Sob esse ângulo, a autoridade docente não decorre apenas de uma superioridade de juízo racionalmente reconhecível, mas também de uma posição institucional que legitima previamente determinados conteúdos e critérios de correção como os únicos adequados, advertência que impõe reconhecer que a própria defesa da curadoria epistêmica, proposta a seguir, não está imune ao risco de converter-se em nova forma de imposição não examinada, caso não permaneça ela própria aberta a exame crítico.

Rodrigues[20], ao aprofundar o ensino jurídico brasileiro a partir da relação entre saber e poder, já observava que a autoridade docente pode operar tanto como instrumento de emancipação intelectual quanto como mecanismo de controle sobre o que pode ou não ser dito na aula. Essa advertência não invalida a distinção entre autoridade epistêmica e autoridade informacional, mas impõe que a primeira seja também submetida a exame crítico, e não reivindicada como resposta automática ao problema da inteligência artificial generativa.

A formação jurídica, tal como descrita por Sullivan *et al*.[21] a partir da investigação da *Carnegie Foundation*, envolve três aprendizagens articuladas: a aprendizagem cognitiva ou intelectual, relacionada aos modos de pensar característicos do Direito; a aprendizagem da prática profissional; e a formação da identidade e da responsabilidade profissional. O professor participa das três, mas de maneiras distintas, e em nenhuma delas sua contribuição se reduz à transmissão de conteúdo verificável.

---

[19] BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Covilhã: LusoSofia Press, 2009.
[20] RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.
[21] SULLIVAN, William M. *et al*. **Educating lawyers**: preparation for the profession of law. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

Na aprendizagem cognitiva, contribui menos pela informação que fornece do que pela maneira como modela o raciocínio jurídico diante de casos difíceis; na aprendizagem da prática, contribui como o *coach* descrito por Schön[22], acompanhando o processo de tentativa, erro e revisão; e na formação da identidade profissional, contribui como exemplo vivo daquilo que significa assumir responsabilidade por um juízo jurídico, algo que nenhuma síntese textual, por mais precisa que seja, pode desempenhar. Stuckey *et al*.[23] reforçam essa mesma conclusão ao proporem que os objetivos da formação jurídica sejam articulados em termos de conhecimentos, habilidades e atributos necessários à atuação profissional responsável, com efeito, essa definição pressupõe julgamento pedagógico continuado, não esgotável na disponibilização de conteúdo correto sobre determinada matéria.

Desse conjunto teórico conclui-se preliminarmente que a identificação entre autoridade docente e posse de conteúdo constitui, ela própria, uma simplificação da pedagogia jurídica, anterior e independente da inteligência artificial generativa. Essa simplificação nunca foi inteiramente correta, mas pôde permanecer relativamente encoberta enquanto o acesso à informação jurídica dependia, em medida significativa, da mediação do professor, de manuais selecionados por ele ou de fontes cuja localização exigia tempo e esforço apreciáveis. Quando essa mediação informacional deixa de ser indispensável, a distinção entre autoridade epistêmica e autoridade meramente informacional, que a tradição pedagógica já reconhecia, torna-se impossível de ignorar.

2 QUANDO A EXPLICAÇÃO SE TORNA ABUNDANTE: INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA E O DESLOCAMENTO DA FUNÇÃO DOCENTE

Se a autoridade pedagógica do professor de Direito nunca esteve fundada exclusivamente na posse de informação, a disponibilidade tecnológica de explicações não deveria, em princípio, comprometê-la de maneira direta. A questão, contudo, é mais complexa do que essa conclusão sugere, porque a autoridade docente, ainda que fundada em outras dimensões, historicamente exerceu-se também, e de maneira visível, por meio da explicação de conteúdos, da síntese de posições doutrinárias e do esclarecimento de dúvidas pontuais.

Quando essas funções passam a ser desempenhadas, com eficiência crescente, por sistemas de inteligência artificial generativa, ainda que não esgotem a autoridade docente,

---

[22] SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Routledge, 1992.
[23] STUCKEY, Roy *et al*. **Best practices for legal education**. Columbia: Clinical Legal Education Association, 2007.

tornam-se menos visíveis os momentos em que essa autoridade se manifestava e, com isso, torna-se mais provável que estudantes, instituições e os próprios professores confundam a redução da demanda por explicação com a redução da necessidade de mediação pedagógica.

Os estudos sobre inteligência artificial generativa e ensino superior já ratificou que os efeitos dessa tecnologia sobre a aprendizagem não são uniformes, dependendo do modo de utilização e do contexto em que ocorre[24]-[25]. Um achado relevante para o problema apresentado, contudo, diz respeito não apenas ao efeito sobre a aprendizagem do estudante, mas ao efeito sobre a relação de confiança que este estabelece com diferentes fontes de conhecimento, na linha do que Risko e Gilbert[26] descrevem como recurso a estruturas externas para reduzir as exigências de processamento cognitivo de uma tarefa.

Nessa direção, Liu, Jou e Hao[27], em pesquisa sobre estudantes do ensino superior, identificaram um processo que descrito como transferência de confiança epistêmica, associado à utilização de inteligência artificial generativa e à redução da responsabilidade percebida pela própria aprendizagem, entre cujos temas está a redefinição da autoridade epistêmica. Nesse quadro, estudantes passam a atribuir a sistemas generativos uma posição que antes ocupavam outras fontes, entre as quais professores. Os resultados não autorizam generalizações causais amplas, mas indicam que a disponibilidade tecnológica de explicações pode redefinir a própria distribuição de confiança entre interlocutores epistêmicos, entre os quais o professor deixa de ocupar posição necessariamente central.

Esse deslocamento adquire contornos próprios quando visto a partir da literatura crítica sobre tecnologia educacional. Selwyn[28] questiona a suposição, frequente em discursos sobre automação do ensino, de que a substituição de funções docentes por sistemas tecnológicos representa progresso pedagógico neutro, e chama atenção para o fato de que decisões sobre quais funções docentes devem ou não ser automatizadas envolvem escolhas sobre a própria finalidade da educação, e não apenas sobre eficiência técnica.

---

[24] QIAN, Yufeng. Pedagogical applications of generative AI in higher education: a systematic review of the field. **TechTrends**, v. 69, p. 1105-1120, 2025.

[25] HAN, Xiaoli; PENG, Hongchao; LIU, Mingzhuo. The impact of GenAI on learning outcomes: a systematic review and meta-analysis of experimental studies. **Educational Research Review**, v. 48, art. 100714, p. 1-37, ago. 2025.

[26] RISKO, Evan F.; GILBERT, Sam J. Cognitive offloading. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 20, n. 9, p. 676-688, set. 2016.

[27] LIU, Yu; JOU, Min; HAO, Yungwei. From cognitive offloading to learning accountability erosion: how generative AI reshapes students' epistemic trust and educational engagement. **Interactive Learning Environments**, p. 1-17, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2026.2680276.

[28] SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

O estudo de Zawacki-Richter *et al.*[29] sobre aplicações de inteligência artificial no ensino superior identifica que a maior parte da literatura analisada se concentra em aplicações voltadas à predição, avaliação automatizada e sistemas de tutoria inteligente, com atenção comparativamente reduzida às implicações pedagógicas e éticas dessas aplicações sobre o papel do educador. Essa constatação sugere que a incorporação de sistemas generativos ao ensino jurídico corre o risco de ser tratada preponderantemente como problema de eficiência ou de integridade acadêmica, sem que se minucie suficientemente seu efeito sobre a função pedagógica do professor.

Estudos mais recentes aprofundam esse diagnóstico ao situar diretamente o problema em termos de autoridade epistêmica. Hauswald[30] argumenta que sistemas de inteligência artificial generativa podem ser tratados como autoridades epistêmicas artificiais, na medida em que apresentam paralelos estruturais relevantes com autoridades humanas, como confiabilidade constatável, desempenho epistemicamente superior ao do usuário médio em determinadas tarefas e certo grau de opacidade quanto ao processo que produz seus resultados, ainda que não possuam crenças, intenções ou responsabilidade no sentido pressuposto pela teoria da autoridade epistêmica examinada na primeira seção.

Essa extensão da categoria é, contudo, controversa. Jose *et al*.[31] advertem que tratar sistemas generativos como fontes autorizadas de conhecimento, sem mediação pedagógica reflexiva, tende a convertê-los em substitutos aparentes de quem sabe, encorajando aceitação pouco crítica de respostas fluentes e deslocando, em particular, a autoridade de professores já estruturalmente mais vulneráveis a esse deslocamento. Os autores não propõem rejeitar a tecnologia, mas cultivar deliberadamente a agência epistêmica do estudante, mediante pedagogia reflexiva que o estimule a interrogar, contextualizar e criticar o conteúdo produzido por sistemas generativos.

Lidas em conjunto, essas contribuições sugerem que a questão relevante não é apenas se sistemas generativos podem funcionar como autoridade epistêmica, mas se essa função, mesmo quando tecnicamente plausível, deveria ser pedagogicamente aceita sem mediação.

No ensino jurídico especificamente, esse risco assume forma concreta. Se a autoridade docente tradicionalmente se manifestava, entre outras formas, pela capacidade de explicar

---

[29] ZAWACKI-RICHTER, Olaf *et al*. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, art. 39, p. 1-27, 2019.
[30] HAUSWALD, Rico. Artificial epistemic authorities. **Social Epistemology**, v. 39, n. 6, p. 716-725, 2025.
[31] JOSE, Binny *et al*. Epistemic authority and generative AI in learning spaces: rethinking knowledge in the algorithmic age. **Frontiers in Education**, v. 10, art. 1647687, p. 1-4, 2025.

institutos, sintetizar controvérsias doutrinárias e esclarecer dúvidas sobre a aplicação de normas a casos concretos, a disponibilidade de sistemas generativos capazes de realizar essas mesmas operações com rapidez e coerência textual cada vez maiores[32]-[33] reduz a demanda estudantil por essa forma específica de mediação docente. O desempenho já registrado por esses sistemas em avaliações jurídicas reais, embora ainda variável e aquém do exigido para excelência, ilustra concretamente essa proximidade[34].

A literatura sobre inteligência artificial e ensino jurídico já registra, em experiências concretas, essa mudança. Levantamentos institucionais indicam adoção crescente de ferramentas generativas nas atividades de pesquisa, redação e preparação de avaliações por parte dos próprios estudantes[35]-[36], ao passo que a voltada à alfabetização em inteligência artificial no Direito recomenda que essa competência seja desenvolvida em articulação com a formação jurídica substantiva, e não como habilidade autônoma[37]. Essa recomendação, contudo, pressupõe aquilo que está em questão, isto é, quem, na ausência de uma redefinição da função docente, permanece responsável por realizar essa articulação.

Dois riscos simétricos emergem dessa conjuntura. O primeiro consiste em uma resposta defensiva, na qual o professor busca reafirmar sua autoridade competindo diretamente com a inteligência artificial na produção de explicações, insistindo em ocupar a aula com informações que o estudante pode obter, com rapidez comparável, por outras vias. Essa resposta tende ao fracasso, não porque a explicação docente perca todo valor, mas porque desloca a atenção pedagógica exatamente para o terreno em que a tecnologia se tornou mais eficiente, deixando de explorar as demais dimensões da autoridade docente examinadas na seção anterior.

O segundo risco consiste no movimento inverso, quer dizer, uma abdicação docente que trata a disponibilidade tecnológica de explicações como justificativa suficiente para reduzir a mediação pedagógica a funções de verificação, sem assumir posição ativa na formação do juízo

---

[32] BOMMASANI, Rishi *et al*. **On the opportunities and risks of foundation models**. Stanford: Center for Research on Foundation Models, Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, Stanford University, 2021. Disponível em: https://crfm.stanford.edu/assets/report.pdf. Acesso em: 09 set. 2026.

[33] KASNECI, Enkelejda *et al*. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, art. 102274, p. 1-13, abr. 2023.

[34] CHOI, Jonathan *et al*. ChatGPT goes to law school. **Journal of Legal Education**, v. 71, n. 3, p. 387-400, spring 2022.

[35] AMERICAN BAR ASSOCIATION. **AI and legal education**: survey results. Chicago: American Bar Association, 2024. Disponível em: https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/office_president/task-force-on-law-and-artificial-intelligence/2024-ai-legal-ed-survey.pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

[36] ASYARI, Haekal Al; HALIM, Hanif Abdul; TAN, Rachelle Amadea Roselynn Nikita. ChatGPT and legal education in Indonesia: examining readiness and implications. **Journal of Indonesian Legal Studies**, v. 10, n. 1, p. 555-588, 2025.

[37] MIGLIORINI, Sara; MOREIRA, João Ilhão. The case for nurturing AI literacy in law schools. **Asian Journal of Legal Education**, v. 12, n. 1, p. 7-24, jan. 2025.

do estudante; renúncia frequentemente racionalizada como adaptação pragmática, mas que abandona dimensões da autoridade docente que nunca dependeram da tecnologia disponível. Biesta[38] descreve movimento correlato ao criticar o que denomina linguagem da aprendizagem, pela qual o vocabulário educacional passa a tratar o professor como mero facilitador de processos que o estudante conduziria autonomamente, e defende a redescoberta do ensino como intervenção deliberada, assumida por alguém que se dirige a outro com algo que julga valer a pena ser aprendido.

Streck[39], ao criticar a simplificação do conhecimento jurídico independentemente de qualquer tecnologia específica, já advertia que a redução do ensino do Direito à reprodução de fórmulas e respostas estabilizadas compromete a formação do jurista antes mesmo de qualquer mediação algorítmica. O deslocamento proposto não deveria, por isso, ser interpretado como problema inaugurado pela inteligência artificial generativa, mas como intensificação de uma tendência que a crítica ao ensino jurídico já identificava, isto é, a de que a autoridade docente, quando reduzida a funções explicativas, tende a reforçar, e não a enfrentar, a simplificação do conhecimento jurídico que a própria crise do ensino denuncia.

Streck[40], ao pesar o avanço da inteligência artificial no Direito, adverte contra o encantamento com a capacidade tecnológica de produzir resultados eficientes, questionando onde permanece o discernimento crítico quando a produção de respostas se torna cada vez mais automatizada. Essa advertência, formulada originalmente em relação ao estudante e ao operador do Direito, aplica-se com igual pertinência ao professor. Não há razão para supor que docentes estejam imunes aos mesmos riscos de deslocamento epistêmico atribuídos aos estudantes. Um professor que passa a apoiar-se predominantemente em sistemas generativos para preparar explicações, elaborar exemplos ou avaliar a adequação de respostas corre o risco de reproduzir, em sua própria prática, o mesmo enfraquecimento do juízo que se pretende evitar na formação do estudante.

A questão não é, portanto, apenas sobre o que a inteligência artificial faz ao estudante, mas também sobre como o professor se posiciona diante da mesma tecnologia, e essa posição tende a ser pedagogicamente comunicada, ainda que implicitamente, à sala de aula. Streck e

---

[38] BIESTA, Gert J. J. **The rediscovery of teaching**. New York: Routledge, 2017.
[39] STRECK, Lenio Luiz. **Ensino jurídico e(m) crise**: ensaio contra a simplificação do direito. São Paulo: Contracorrente, 2024.
[40] STRECK, Lenio Luiz. **Robô não desce escada e trapezista na voa**: os limites dos aprendizes de feiticeiro. Avaré: Contracorrente, 2025.

Jung[41] sustentam, em sentido convergente, que a compreensão hermenêutica do Direito exige resistir à tentação de tratar a tecnologia como solução neutra para problemas que são, em sua origem, problemas de compreensão e de fundamentação, e não apenas de eficiência.

Há, contudo, um terceiro elemento que complica ainda mais esse quadro, isto é, a assimetria entre a velocidade da transformação tecnológica e a velocidade da transformação pedagógica. Levantamento da *American Bar Association*[42] indica que, embora parcela expressiva das instituições respondentes já tenha incorporado disciplinas ou oportunidades curriculares relacionadas à inteligência artificial, a maioria delas também reconhece a necessidade de revisão curricular mais ampla em resposta à tecnologia, sugerindo que a incorporação, até o momento, tem sido predominantemente aditiva, quer dizer, relacionada à criação de novos conteúdos sobre inteligência artificial, mais do que à revisão do papel pedagógico do professor nas disciplinas já existentes.

Ademais, pesquisa sobre escolas jurídicas indonésias[43] encontrou padrão semelhante. Foi constatado utilização crescente da tecnologia pelos estudantes, acompanhada de insuficiências relacionadas à formação docente e à adaptação institucional. Esse descompasso sugere que a resposta institucional ao problema tende a ocorrer, se ocorrer, com atraso em relação à própria disseminação da tecnologia entre os estudantes, o que reforça a urgência de uma reflexão sobre a função docente que não dependa exclusivamente da iniciativa institucional.

É importante, por fim, não reduzir esse deslocamento a um problema de escassez informacional relativa. A questão não é que a inteligência artificial generativa produza informação em quantidade que o professor não possa igualar, algo que já ocorria, em medida menor, com bibliotecas, bases de dados e mecanismos de busca sem que isso comprometesse de maneira equivalente a autoridade docente. A diferença relevante está na forma discursiva da resposta gerada. Sistemas generativos não apenas disponibilizam informação, mas produzem explicações estruturadas, comparações organizadas e sínteses articuladas, assumindo uma

---

[41] STRECK, Lenio Luiz; JUNG, Luã Nogueira. Hermenêutica e inteligência artificial: por uma alternativa paradigmática ao imaginário técnico-jurídico. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 21, n. 110, p. 239-257, abr./jun. 2024.

[42] AMERICAN BAR ASSOCIATION. **AI and legal education**: survey results. Chicago: American Bar Association, 2024. Disponível em: https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/office_president/task-force-on-law-and-artificial-intelligence/2024-ai-legal-ed-survey.pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

[43] ASYARI, Haekal Al; HALIM, Hanif Abdul; TAN, Rachelle Amadea Roselynn Nikita. ChatGPT and legal education in Indonesia: examining readiness and implications. **Journal of Indonesian Legal Studies**, v. 10, n. 1, p. 555-588, 2025.

forma que se assemelha à própria atividade explicativa do professor, e não apenas à disponibilização de material a ser trabalhado por ele[44]-[45].

Essa proximidade formal contribui para que sistemas generativos venham a ser tratados como uma forma do que Gillespie[46] apresenta como autoridade algorítmica, isto é, a atribuição de legitimidade epistêmica a um procedimento automatizado de produção e ordenação de conteúdo, à semelhança de outros mecanismos culturalmente reconhecidos como fontes confiáveis, mas sem que essa atribuição decorra de qualquer relação de reconhecimento interpessoal do tipo examinado na primeira seção deste artigo. É essa semelhança formal entre a resposta gerada e a explicação docente, mais do que a quantidade de informação disponível, que torna necessário redefinir, e não apenas reafirmar, a função pedagógica do professor de Direito.

Desse diagnóstico decorre a questão que orienta a seção seguinte. Se a explicação de conteúdo deixa de constituir a dimensão mais visível e mais distintiva da autoridade docente, quais funções permanecem necessariamente humanas na formação jurídica, e como podem ser deliberadamente cultivadas pelo professor diante da disponibilidade tecnológica de respostas.

3 DA TRANSMISSÃO À CURADORIA DO JUÍZO: CRITÉRIOS PARA UMA AUTORIDADE PEDAGÓGICA NA ERA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL GENERATIVA

A disponibilidade tecnológica de explicações não torna dispensável a função formativa do professor de Direito, mas exige que essa função seja deliberadamente redefinida, sob pena de que a docência jurídica permaneça disputando um terreno em que tende a ser estruturalmente desvantajosa. Se é claro que a autoridade pedagógica nunca esteve reduzida à posse de conteúdo, ainda que essa dimensão tenha permanecido historicamente visível, e que a inteligência artificial generativa desloca precisamente essa dimensão mais visível, a questão central passa a ser identificar em que consiste a autoridade docente quando a explicação deixa de ser seu componente mais distintivo. Nesse contexto, a autoridade de curadoria epistêmica designa a capacidade do professor de organizar, por meio da seleção, do confronto, da

[44] HYDE-VAAMONDE, Cari; KELLER, Anat. Testing the frontier: generative AI in legal education and beyond. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 52-61, 2025.
[45] ABBASI, Zubair. Introduction: Legal education in the age of generative artificial intelligence. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 1-4, 2025.
[46] GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo J.; FOOT, Kirsten A. **Media technologies**: essays on communication, materiality, and society. Cambridge: The MIT Press, 2014.

interpelação e da modelagem, as condições em que se forma o juízo do estudante, mesmo quando a produção de respostas particulares já não depende exclusivamente do docente.

A ideia de formação do juízo articula-se com uma tradição mais ampla na reflexão sobre a formação jurídica. Kronman[47], ao se dedicar ao que descreve como crise dos ideais da profissão jurídica norte-americana, sustenta que a advocacia, em sua forma mais elevada, pressupõe o cultivo da sabedoria prática, entendida como capacidade de deliberar sobre fins conflitantes em situações concretas, e não apenas o domínio técnico de regras e procedimentos. Para o autor, a crescente especialização técnica e a pressão por eficiência tendem a deslocar a formação jurídica para a mera transmissão de competências instrumentais, em detrimento do cultivo dessa sabedoria prática, que somente se desenvolve mediante convivência prolongada com juristas experientes dispostos a expor o próprio processo deliberativo.

Essa formulação, anterior em décadas à inteligência artificial generativa, antecipa o problema correspondente. Se a tecnologia amplia a pressão por respostas eficientes e tecnicamente corretas, intensifica-se, e não se dissolve, a necessidade de uma formação orientada ao cultivo do juízo prático que Kronman[48] identificava como ideal ameaçado da profissão.

A primeira dimensão dessa autoridade consiste na seleção e no enquadramento dos problemas dignos de investigação. Antes de qualquer resposta, humana ou tecnológica, ser produzida, é necessário decidir qual pergunta merece ser formulada, que aspectos de um caso complexo podem ser destacados e que grau de dificuldade é pedagogicamente produtivo em determinado momento da formação. Essa decisão não é trivial nem automática, e sim pressupõe conhecimento do estado de desenvolvimento dos estudantes, sensibilidade para reconhecer quais problemas favorecem o exercício de determinadas capacidades e capacidade de calibrar a dificuldade proposta, no sentido já proposto por Wood, Bruner e Ross[49] ao descrever o andaime cognitivo como apoio ajustado às necessidades específicas do aprendiz em cada momento.

Um sistema generativo pode responder a perguntas formuladas por outros, mas não decide, a partir do conhecimento da trajetória formativa de determinada turma ou de determinado estudante, quais perguntas devem ser propostas. Essa função de curadoria do

---

[47] KRONMAN, Anthony T. **The lost lawyer**: failing ideals of the legal profession. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2001.
[48] KRONMAN, Anthony T. **The lost lawyer**: failing ideals of the legal profession. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2001.
[49] WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, abr. 1976.

problema, e não apenas de fornecimento de resposta, permanece dependente do julgamento pedagógico do professor.

A segunda dimensão consiste na organização de confrontos argumentativos. A disponibilidade de respostas geradas por inteligência artificial oferece ao professor uma oportunidade pedagógica específica. Em vez de ocultar ou proibir essas respostas, pode utilizá-las como objeto de exame, submetendo-as a posições concorrentes, precedentes divergentes, interpretações alternativas e objeções que o próprio sistema não formulou espontaneamente[50].

Koroye e Sikpi[51] desenvolvem proposta nessa direção ao descrever a inteligência artificial como pedra de amolar para o pensamento crítico, sugerindo que sistemas generativos podem ser utilizados para produzir posições que os estudantes devem então examinar, comparar e criticar segundo um método socrático redirecionado. Essa reformulação metodológica não é automática, ao exigir que o professor organize deliberadamente o confronto, decida quais posições alternativas merecem ser apresentadas e estruture o momento da aula em que a resposta gerada deixa de ser ponto de chegada e passa a ser ponto de partida para investigação. A resposta produzida pela tecnologia pode, nesse arranjo, deixar de competir com a autoridade docente e passar a integrar o material sobre o qual essa autoridade se exerce.

A terceira dimensão consiste na interpelação direta do juízo do estudante diante de resultados produzidos tecnologicamente. O método socrático, historicamente associado ao ensino jurídico em diferentes tradições, caracteriza-se menos por fornecer respostas do que por perguntar insistentemente as razões pelas quais determinada posição deveria ser aceita. Diante da inteligência artificial generativa, essa disposição interrogativa pode ser redirecionada para a relação do estudante com os resultados tecnológicos que utiliza, isto é, por que essa resposta parece convincente, quais pressupostos incorpora, que alternativas deixou de considerar.

Essa interpelação não testa se o estudante memorizou determinado conteúdo, mas se é capaz de reconstruir, avaliar e eventualmente rejeitar as razões incorporadas ao resultado recebido, no sentido já desenvolvido no âmbito da agência epistêmica em ambientes mediados por inteligência artificial[52]-[53]. O professor que formula essas perguntas ocupa posição que nenhum sistema generativo se insere espontaneamente, pois não decorre da geração de uma

---

[50] GALDAMES, Iván Claudio Suazo *et al*. Between cognitive offloading and critical autonomy: a systematic review of the epistemic implications of generative AI in higher education. **Frontiers in Education**, v. 11, art. 1878665, p. 1-21, 2026.

[51] KOROYE, Tamarakemiebi; SIKPI, Donald. GenAI as whetstone: a Socratic framework for sharpening critical thinking in legal education. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 14-32, 2025.

[52] ELGIN, Catherine Z. Epistemic agency. **Theory and Research in Education**, v. 11, n. 2, p. 135-152, 2013.

[53] DU, Yiran; YUAN, Yijia. Epistemic dependence in AI-mediated learning within higher education: a framework for student judgement and responsibility. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 1-15, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2732250.

resposta adicional, mas da provocação deliberada de uma postura crítica diante de qualquer resposta, inclusive a própria.

A quarta dimensão, talvez a mais distintiva, consiste na modelagem pública do raciocínio jurídico. Diferentemente de um sistema generativo, que produz um resultado sem expor o processo incerto, hesitante e revisável que caracteriza o raciocínio jurídico em situações difíceis, o professor pode tornar visível, diante da turma, o próprio percurso pelo qual soluciona um problema. As dúvidas que enfrenta, as hipóteses que descarta, os precedentes que hesita em aplicar e as razões pelas quais eventualmente revê uma posição inicial.

Essa exposição pública do raciocínio em curso aproxima-se do que Schön[54] descreve como reflexão na ação tornada visível ao formando, e distingue-se estruturalmente daquilo que sistemas generativos produzem, os quais tendem a apresentar resultados já elaborados, sem que o processo de formulação, teste e eventual abandono de hipóteses seja correspondentemente exposto[55]. A modelagem pública do raciocínio ensina, por exemplo mais do que por descrição, que a incerteza e a revisão fazem parte legítima do exercício profissional do Direito, contrariando a impressão de que toda pergunta juridicamente relevante possui uma resposta imediatamente disponível.

Essas quatro dimensões não substituem, mas pressupõem, o domínio do conteúdo jurídico pelo professor. Não se trata de sugerir que a autoridade docente possa prescindir de conhecimento substantivo, convertendo-se em mera facilitação processual desprovida de compromisso com a correção e a profundidade do conteúdo jurídico mobilizado. Ao contrário, a curadoria de problemas relevantes, a organização de confrontos argumentativos pertinentes e a interpelação qualificada do juízo do estudante exigem conhecimento jurídico substantivo tanto quanto, ou mais, do que a simples explicação de conteúdo exigia. A diferença está em que esse conhecimento passa a ser mobilizado de maneira menos visível como informação transmitida e mais visível como critério orientador da seleção, do confronto e da interpelação, retomando, em outros termos, a distinção já estabelecida por Ferraz Jr.[56] entre a mera reprodução de conteúdo dogmático e sua utilização crítica e orientada.

É necessário também situar essa proposta em relação à dimensão institucional da autoridade docente. A autoridade de curadoria epistêmica não é exercida isoladamente por cada professor a partir de suas próprias convicções pedagógicas, mas pressupõe, para sua efetividade,

---

[54] SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Routledge, 1992.
[55] BENDER, Emily M. *et al*. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? **FAccT '21**: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, Virtual Event, Canada, p. 610-623, mar. 2021.
[56] FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

algum grau de reconhecimento coletivo dentro da comunidade de prática à qual o curso de Direito pertence[57]-[58]. Isso significa que a redefinição proposta não pode ser tratada exclusivamente como escolha individual de cada docente, mas beneficia-se de articulação institucional, vale dizer, da revisão de currículos, da formação continuada de professores e da criação de espaços coletivos de discussão sobre o desenho pedagógico das disciplinas diante da inteligência artificial generativa.

Ferraz Jr.[59] já advertia, ao indagar se a reforma do ensino jurídico incidiria sobre o currículo ou sobre o próprio modelo pedagógico, que mudanças curriculares superficiais tendem a preservar inalteradas as práticas docentes que pretendiam modificar, advertência que se aplica diretamente à criação de disciplinas sobre inteligência artificial desacompanhada da revisão da função pedagógica nas disciplinas já existentes[60]-[61].

Convém, por fim, evitar dois enganos simétricos ao aplicar esse critério. O primeiro consistiria em transformar a autoridade de curadoria epistêmica em defesa nostálgica de um modelo de ensino anterior à inteligência artificial generativa, como se bastasse reafirmar a autoridade tradicional do professor para neutralizar os efeitos da tecnologia, ignorando que parte dessa autoridade era, de fato, redutível à explicação de conteúdo, e que essa dimensão tende a perder relevância relativa independentemente da vontade docente de preservá-la.

O segundo consistiria em tratar a curadoria epistêmica como conjunto de técnicas facilmente reproduzíveis, dissociadas do conhecimento jurídico substantivo, como se bastasse um roteiro de perguntas socráticas para reconstituir automaticamente a autoridade docente. Entre esses extremos, o critério proposto situa a autoridade pedagógica do professor de Direito não na resistência à tecnologia, nem na adaptação meramente instrumental a ela, mas na capacidade de reorganizar deliberadamente a pedagogia em torno daquilo que permanece irredutivelmente dependente do julgamento humano, isto significa decidir o que perguntar, com o que confrontar, o que interpelar e como pensar em voz alta diante da turma.

---

[57] LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

[58] WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

[59] FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou modelo? **Cadernos FGV Direito Rio, Educação e Direito**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 5-10, set. 2006.

[60] AMERICAN BAR ASSOCIATION. **AI and legal education**: survey results. Chicago: American Bar Association, 2024. Disponível em: https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/office_president/task-force-on-law-and-artificial-intelligence/2024-ai-legal-ed-survey.pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

[61] ASYARI, Haekal Al; HALIM, Hanif Abdul; TAN, Rachelle Amadea Roselynn Nikita. ChatGPT and legal education in Indonesia: examining readiness and implications. **Journal of Indonesian Legal Studies**, v. 10, n. 1, p. 555-588, 2025.

CONCLUSÃO

A incorporação da inteligência artificial generativa ao ensino jurídico torna necessário explorar não apenas a posição do estudante diante de sistemas capazes de produzir respostas estruturadas, mas também a posição do professor diante da mesma disponibilidade tecnológica. Se a formação jurídica depende de uma relação pedagógica na qual alguém organiza problemas, propõe confrontos e modela publicamente o raciocínio, a autoridade docente não pode ser tratada como questão secundária diante da inteligência artificial, ainda que a literatura sobre o tema tenha se concentrado, até aqui, predominantemente no estudante.

A investigação partiu da constatação de que a identificação entre autoridade pedagógica e posse de conteúdo constitui, ela própria, uma simplificação da docência jurídica, anterior e independente da tecnologia examinada. A tradição hermenêutica, a pedagogia crítica, a literatura sobre pedagogias de assinatura e sobre a formação de profissionais reflexivos, e a psicologia do desenvolvimento convergem para reconhecer que a autoridade docente sempre envolveu dimensões que excedem a transmissão verificável de conteúdo, ainda que estas tenham permanecido parcialmente encobertas pela visibilidade da função explicativa.

A inteligência artificial generativa amplia essa tensão porque desloca precisamente a dimensão mais visível da autoridade docente, a saber, sua capacidade de explicar, sintetizar e esclarecer conteúdo, sem necessariamente afetar as demais dimensões examinadas. Esse deslocamento não é neutro, e pode induzir tanto uma resposta defensiva, na qual o professor busca competir diretamente com a tecnologia em terreno estruturalmente desvantajoso, quanto uma abdicação docente, na qual a disponibilidade tecnológica de explicações é tomada como justificativa para reduzir a mediação pedagógica a funções de mera verificação. Entre esses dois riscos, a investigação sustentou que a resposta adequada consiste na redefinição deliberada da função docente, e não em sua defesa nostálgica nem em sua diluição instrumental.

A problemática formulada pode, assim, ser respondida em sentido qualificado. A inteligência artificial generativa não elimina a autoridade pedagógica do professor de Direito, mas a desloca da função de fonte primária de conteúdo e explicação para uma função de curadoria epistêmica, compreendida como a capacidade de selecionar problemas formativamente produtivos, organizar confrontos argumentativos entre posições concorrentes, interpelar o juízo do estudante diante de resultados tecnologicamente produzidos e modelar publicamente o próprio raciocínio jurídico em situações de incerteza. Essas quatro dimensões

não substituem o domínio do conteúdo jurídico pelo professor, mas o mobilizam de maneira distinta daquela pressuposta pelo modelo predominantemente explicativo de docência.

A análise permite, por isso, afastar as duas respostas já identificadas como insuficientes, isto é, a reafirmação nostálgica da autoridade tradicional do professor, que ignora quanto dessa autoridade era redutível a uma função explicativa hoje compartilhada com sistemas tecnológicos, e a abdicação docente, que abandona precisamente as dimensões da autoridade pedagógica que nunca dependeram da tecnologia disponível.

É nesse ponto que a compreensão da autoridade de curadoria epistêmica oferece contribuição para reorganizar o problema. Ela desloca a pergunta sobre a autoridade docente da disputa em torno de quem produz respostas mais rapidamente para a pergunta sobre quem organiza as condições nas quais um estudante aprende a formar, exercitar e revisar seu próprio juízo. Formar juristas capazes de compreender, avaliar e justificar suas conclusões, objetivo já reconhecido pela literatura sobre a crise epistemológica do ensino jurídico diante da inteligência artificial generativa, pressupõe uma infraestrutura pedagógica que não se constrói automaticamente: pressupõe professores que decidam deliberadamente o que perguntar, com que confrontar, o que interpelar e como pensar em voz alta diante de seus estudantes.

Os resultados alcançados possuem natureza teórico-analítica e não autorizam a formulação de um modelo pedagógico único aplicável indistintamente a todas as disciplinas e contextos institucionais do ensino jurídico. A adequação das quatro dimensões propostas dependerá da disciplina, do estágio de formação dos estudantes e das condições concretas de cada instituição. Investigações posteriores poderão se dedicar empiricamente sobre como professores de Direito estão efetivamente redesenhando suas práticas pedagógicas diante da inteligência artificial generativa, quais formatos de formação docente contribuem para o desenvolvimento das dimensões aqui propostas, e como instituições de ensino jurídico podem organizar, em nível curricular e institucional, o reconhecimento coletivo dessa autoridade redefinida.

A crise da autoridade docente na era da inteligência artificial generativa não pode ser compreendida, portanto, como sinal do esgotamento da função do professor de Direito. Ela revela, com maior nitidez, a distinção entre ensinar respostas e ensinar a julgá-las, a qual a pedagogia jurídica já deveria ter estabelecido independentemente da tecnologia. Quando explicações se tornam abundantes, rápidas e facilmente produzíveis, o valor da docência desloca-se progressivamente da capacidade de fornecê-las para a capacidade de organizar as condições sob as quais o estudante aprende a submetê-las a juízo. É nesse deslocamento que o professor de Direito permanece, e talvez se torne ainda mais, necessário à formação de juristas

capazes de compreender, avaliar e responder pelas razões que sustentam aquilo que decidem aceitar.

REFERÊNCIAS

ABBASI, Zubair. Introduction: Legal education in the age of generative artificial intelligence. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 1-4, 2025.

AMERICAN BAR ASSOCIATION. **AI and legal education**: survey results. Chicago: American Bar Association, 2024. Disponível em: https://www.americanbar.org/content/dam/aba/administrative/office_president/task-force-on-law-and-artificial-intelligence/2024-ai-legal-ed-survey.pdf. Acesso em: 11 set. 2026.

ASYARI, Haekal Al; HALIM, Hanif Abdul; TAN, Rachelle Amadea Roselynn Nikita. ChatGPT and legal education in Indonesia: examining readiness and implications. **Journal of Indonesian Legal Studies**, v. 10, n. 1, p. 555-588, 2025.

BENDER, Emily M. *et al*. On the dangers of stochastic parrots: can language models be too big? **FAccT '21**: Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency, Virtual Event, Canada, p. 610-623, mar. 2021.

BERLINER, David. Learning about and learning from expert teachers. **International Journal of Educational Research**, v. 35, n. 5, p. 463-482, 2001.

BIESTA, Gert J. J. **The rediscovery of teaching**. New York: Routledge, 2017.

BJORK, Elizabeth Ligon; BJORK, Robert A. Making things hard on yourself, but in a good way: creating desirable difficulties to enhance learning. In: GERNSBASCHER, Morton Ann; POMERANTZ, James R. **Psychology and the real world**: essays illustrating fundamental contributions to society. 2. ed. New York: Worth Publishers, 2011.

BOMMASANI, Rishi *et al*. **On the opportunities and risks of foundation models**. Stanford: Center for Research on Foundation Models, Stanford Institute for Human-Centered Artificial Intelligence, Stanford University, 2021. Disponível em: https://crfm.stanford.edu/assets/report.pdf. Acesso em: 09 set. 2026.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Covilhã: LusoSofia Press, 2009.

CHOI, Jonathan *et al*. ChatGPT goes to law school. **Journal of Legal Education**, v. 71, n. 3, p. 387-400, spring 2022.

DU, Yiran; YUAN, Yijia. Epistemic dependence in AI-mediated learning within higher education: a framework for student judgement and responsibility. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, p. 1-15, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/02602938.2026.2732250.

ELGIN, Catherine Z. Epistemic agency. **Theory and Research in Education**, v. 11, n. 2, p. 135-152, 2013.

ERICSSON, K. Anders; KRAMPE, Ralf T.; TESCH-RÖMER, Clemens. The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. **Psychological Review**, v. 100, n. 3, p. 363-406, 1993.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Função social da dogmática jurídica**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou modelo? **Cadernos FGV Direito Rio, Educação e Direito**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 5-10, set. 2006.

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

GADAMER Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. v. 1. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GALDAMES, Iván Claudio Suazo *et al*. Between cognitive offloading and critical autonomy: a systematic review of the epistemic implications of generative AI in higher education. **Frontiers in Education**, v. 11, art. 1878665, p. 1-21, 2026.

GILLESPIE, Tarleton. The relevance of algorithms. In: GILLESPIE, Tarleton; BOCZKOWSKI, Pablo J.; FOOT, Kirsten A. **Media technologies**: essays on communication, materiality, and society. Cambridge: The MIT Press, 2014.

HAN, Xiaoli; PENG, Hongchao; LIU, Mingzhuo. The impact of GenAI on learning outcomes: a systematic review and meta-analysis of experimental studies. **Educational Research Review**, v. 48, art. 100714, p. 1-37, ago. 2025.

HAUSWALD, Rico. Artificial epistemic authorities. **Social Epistemology**, v. 39, n. 6, p. 716-725, 2025.

HYDE-VAAMONDE, Cari; KELLER, Anat. Testing the frontier: generative AI in legal education and beyond. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 52-61, 2025.

JOSE, Binny *et al*. Epistemic authority and generative AI in learning spaces: rethinking knowledge in the algorithmic age. **Frontiers in Education**, v. 10, art. 1647687, p. 1-4, 2025.

KASNECI, Enkelejda *et al*. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. **Learning and Individual Differences**, v. 103, art. 102274, p. 1-13, abr. 2023.

KENNEDY, Duncan. Ensino jurídico e reprodução da hierarquia. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 1419-1453, 2021.

KIEL, Ewald *et al*. The pedagogic of the teaching profession. **Journal of Education and Learning**, v. 5, n. 4, p. 201-220, 2016.

KOROYE, Tamarakemiebi; SIKPI, Donald. GenAI as whetstone: a Socratic framework for sharpening critical thinking in legal education. **Law, Technology and Humans**, v. 7, n. 3, p. 14-32, 2025.

KRONMAN, Anthony T. **The lost lawyer**: failing ideals of the legal profession. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 2001.

LAVE, Jean; WENGER, Etienne. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LIU, Yu; JOU, Min; HAO, Yungwei. From cognitive offloading to learning accountability erosion: how generative AI reshapes students' epistemic trust and educational engagement. **Interactive Learning Environments**, p. 1-17, 2026. DOI: https://doi.org/10.1080/10494820.2026.2680276.

MIGLIORINI, Sara; MOREIRA, João Ilhão. The case for nurturing AI literacy in law schools. **Asian Journal of Legal Education**, v. 12, n. 1, p. 7-24, jan. 2025.

QIAN, Yufeng. Pedagogical applications of generative AI in higher education: a systematic review of the field. **TechTrends**, v. 69, p. 1105-1120, 2025.

RISKO, Evan F.; GILBERT, Sam J. Cognitive offloading. **Trends in Cognitive Sciences**, v. 20, n. 9, p. 676-688, set. 2016.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico**: saber e poder. São Paulo: Acadêmica, 1988.

SCHAUER, Frederick. **Thinking like a lawyer**: a new introduction to legal reasoning. Cambridge: Harvard University Press, 2009.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. London: Routledge, 1992.

SELWYN, Neil. **Should robots replace teachers?** AI and the future of education. Cambridge: Polity Press, 2019.

SHULMAN, Lee S. Signature pedagogies in the professions. **Daedalus**, v. 134, n. 3, p. 52-59, summer 2005.

STRECK, Lenio Luiz. **Ensino jurídico e(m) crise**: ensaio contra a simplificação do direito. São Paulo: Contracorrente, 2024.

STRECK, Lenio Luiz. **Robô não desce escada e trapezista na voa**: os limites dos aprendizes de feiticeiro. Avaré: Contracorrente, 2025.

STRECK, Lenio Luiz; JUNG, Luã Nogueira. Hermenêutica e inteligência artificial: por uma alternativa paradigmática ao imaginário técnico-jurídico. **Revista Direito Público**, Brasília, v. 21, n. 110, p. 239-257, abr./jun. 2024.

STUCKEY, Roy *et al*. **Best practices for legal education**. Columbia: Clinical Legal Education Association, 2007.

SULLIVAN, William M. *et al*. **Educating lawyers**: preparation for the profession of law. San Francisco: Jossey-Bass, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Mind in society**: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. v. 1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

WENGER, Etienne. **Communities of practice**: learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WOOD, David; BRUNER, Jerome S.; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem solving. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 17, n. 2, p. 89-100, abr. 1976.

ZAGZEBSKI, Linda Trinkaus. **Epistemic authority**: a theory of trust, authority, and autonomy in belief. Oxford: Oxford University Press, 2012.

ZAWACKI-RICHTER, Olaf *et al*. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education: where are the educators? **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 16, art. 39, p. 1-27, 2019.