

ENSINO DO DIREITO EM DEBATE
REFLEXÕES A PARTIR DO 1º SEMINÁRIO
ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE

José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum
(organizadores)



DIREITOGV
ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO

ENSINO DO DIREITO EM DEBATE
REFLEXÕES A PARTIR DO 1º SEMINÁRIO
ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE
José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum
(organizadores)



A SÉRIE PESQUISA DIREITO GV TEM COMO OBJETIVO PUBLICAR PESQUISAS E TEXTOS DEBATIDOS NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS SOB A FORMA DE LIVROS. A SELEÇÃO DOS TEXTOS É DE RESPONSABILIDADE DA COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES.

ESTA OBRA PODE SER UTILIZADA DE FORMA LIVRE: O DOWNLOAD, A CÓPIA, O COMPARTILHAMENTO, A IMPRESSÃO E A CITAÇÃO SÃO PERMITIDOS PARA FINS NÃO COMERCIAIS.

EDITOR

JOSÉ RODRIGO RODRIGUEZ

ASSISTENTE EDITORIAL

BRUNO BORTOLI BRIGATTO

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO

ULTRAVIOLETA DESIGN

PREPARAÇÃO DE TEXTO

CAMILLA BAZZONI DE MEDEIROS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Ensino do direito em debate : reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente / José Garcez Ghirardi e Marina Feferbaum (organizadores) . -- São Paulo : Direito GV, 2013. -- (Série pesquisa Direito GV)

Bibliografia

ISBN 978-85-64678-09-5

1. Direito - Estudo e ensino 2. Pedagogia 3. Prática de ensino I. Ghirardi, José Garcez. II. Feferbaum, Marina. III. Série.

13-11888

CDU-34(07)

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito : Estudo e ensino 34(07)
2. Ensino jurídico e pedagogia 34(07)

DIREITO GV

COORDENADORIA DE PUBLICAÇÕES

RUA ROCHA, 233, 11º ANDAR

BELA VISTA - SÃO PAULO - SP

CEP: 01330-000

TEL.: (11) 3799-2172

E-MAIL: PUBLICACOESDIREITOGV@FGV.BR

DIREITOGV.FGV.BR

ORGANIZADORES

JOSÉ GARCEZ GHIRARDI

PROFESSOR DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). DOUTOR E MESTRE EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). GRADUADO EM DIREITO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP).

MARINA FEFERBAUM

COORDENADORA DE METODOLOGIA DE ENSINO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). POSSUI MESTRADO E GRADUAÇÃO EM DIREITO PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP).

AUTORES

ANA CAROLINA DE FARIA SILVESTRE

PROFESSORA E PESQUISADORA NA FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS. PROFESSORA NO CENTRO DE ENSINO SUPERIOR EM GESTÃO, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO (FAI). DOUTORANDA EM CIÊNCIAS JURÍDICO-FILOSÓFICAS NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA.

ANDRÉ LUCAS DELGADO SOUZA

GRADUANDO EM DIREITO NA UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU DESDE 2011.

CAMILA BATISTA PINTO

MONITORA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA SBDP EM 2012. ALUNA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM 2009. GRADUANDA NA PUC-SP.

CLARISSA PITERMAN GROSS

BACHAREL EM DIREITO PELA UFMG. MESTRE EM DIREITO PELA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). PESQUISADORA DA DIREITO GV, VINCULADA À COORDENADORIA DE PESQUISA E AO GRUPO DE ESTUDOS EM DIREITO E INOVAÇÃO.

CRISTIANE SILVA KAITEL

MESTRE EM DIREITO PELA UNIVERSITÄT DES SAARLANDES (2004), COM DIPLOMA REVALIDADO PELA UNIVERSIDADE NACIONAL DE BRASÍLIA (UNB). DOUTORANDA JUNTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. FABIANA DE MENEZES SOARES, VINCULADA AO PROJETO OBSERVATÓRIO PARA A QUALIDADE DA LEI. PROFESSORA NA FACULDADE DE CIÊNCIAS JURÍDICAS DE DIAMANTINA (ASSOCIADA À UEMG) E NA PUC MINAS SERRO. COORDENADORA DE PESQUISA E EXTENSÃO.

CRISTINA ZUKOWSKY-TAVARES

PÓS-DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA FEUSP. MEMBRO DO GRUPO DE PESQUISA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PARADIGMAS CURRICULARES (FORPEC), DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURRÍCULO DA PUC-SP. DOCENTE E COORDENADORA NO CENTRO UNIVERSITÁRIO ADVENTISTA (UNASP-SP). PROFESSORA VISITANTE DO CEDESS-UNIFESP.

DANIEL LEIB ZUGMAN

MESTRANDO EM DIREITO E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). PESQUISADOR DO NÚCLEO DE ESTUDOS FISCAIS DA FGV. BACHAREL EM DIREITO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.

DANILO BORGES DOS SANTOS GOMES DE ARAUJO

PROFESSOR DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). "DOTTOR DI RICERCA" PELA UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI ROMA II "TOR VERGATA". BACHAREL EM DIREITO PELA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. BACHAREL EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PELA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (EAESP-FGV).

ELISAIDE TREVISAM

DOUTORANDA EM FILOSOFIA DO DIREITO PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). MESTRA EM DIREITOS HUMANOS PELO CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO – UNIFIEO. ESPECIALISTA EM DIREITO INDIVIDUAL E PROCESSUAL DO TRABALHO PELO CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO – UNIFIEO. PROFESSORA UNIVERSITÁRIA NAS DISCIPLINAS DE FILOSOFIA DO DIREITO E DIREITOS HUMANOS.

EMÉSIO DARIO DE ARAÚJO NETO

ALUNO DA PRIMEIRA TURMA DO PROJETO DIREITO INTEGRAL (ProDI) E DO 4º SEMESTRE DO CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB).

FELIPE FURCOLIN

BACHAREL EM DIREITO PELA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (2012). É ADVOGADO NA SOCIEDADE DE ADVOGADOS BARBOSA E SPALDING ADVOGADOS E ATUA COMO CONSULTOR EM PROJETOS DESENVOLVIDOS PELA FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS CONTÁBEIS, ATUARIAIS E FINANCEIRAS (FIEPACFI), COM FOCO EM RELAÇÕES PÚBLICO-PRIVADAS.

FREDERICO DE ALMEIDA

BACHAREL EM DIREITO, MESTRE E DOUTOR EM CIÊNCIA POLÍTICA PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. COORDENADOR DE GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). NA UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU, LECIONA A DISCIPLINA CIÊNCIA POLÍTICA NO 1º ANO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO DESDE 2011. FOI COORDENADOR-GERAL DE SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. É DIRETOR DE RELAÇÕES DISCENTES DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO (ABEDI) E MEMBRO DA COMISSÃO ACESSORA DA ÁREA DE DIREITO DO EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DE ESTUDANTES (ENADE).

FREDERICO SILVA BASTOS

MESTRANDO EM DIREITO E DESENVOLVIMENTO NA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). PESQUISADOR DO NÚCLEO DE ESTUDOS FISCAIS DA FGV. BACHAREL EM DIREITO PELO INSTITUTO VIANNA JUNIOR-MG.

HENRIQUE MOTTA PINTO

COORDENADOR DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA SBDP ENTRE 2009 E 2012. PESQUISADOR DA SBDP. ALUNO DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM 2001. MESTRE PELA PUC-SP.

LOUISE MENEGAZ DE BARROS MOTA

GRADUADA EM DIREITO PELA UFMG (2010). MESTRANDA JUNTO AO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, SOB A ORIENTAÇÃO DA PROFA. DRA. FABIANA DE MENEZES SOARES. VINCULADA AO PROJETO OBSERVATÓRIO PARA A QUALIDADE DA LEI. ESTAGIÁRIA-DOCENTE.

LUCIANA BARBOSA MUSSE

BACHAREL EM DIREITO E PSICOLOGIA (UFU). MESTRE E DOUTORA EM DIREITO (PUC-SP). PROFESSORA DA DISCIPLINA FILOSOFIA DO DIREITO, DESDE 2009, DO CURSO DE DIREITO DO UNICEUB. É UMA DAS COORDENADORAS E IDEALIZADORAS DO PROJETO DIREITO INTEGRAL (ProDI). RESPONSÁVEL PELO NÚCLEO DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES (NAC), DA FAJS, DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB).

LUIZA ANDRADE CORRÊA

COORDENADORA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DESDE 2013, INTEGRANTE DA EQUIPE DE COORDENAÇÃO DESDE 2011 E PESQUISADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIREITO PÚBLICO. ALUNA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO EM 2009. MESTRANDA NA USP.

MARCOS TARCISO MASETTO

LIVRE-DOCENTE EM DIDÁTICA PELA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA USP. MESTRE E DOUTOR EM EDUCAÇÃO (PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO) PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP). GRADUADO EM FILOSOFIA PELA FACULDADE ANCHIETA DE SÃO PAULO (FASP). PROFESSOR ASSOCIADO APOSENTADO PELA FEUSP. ATUALMENTE ATUA COMO PROFESSOR TITULAR NA PUC-SP E NA UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. É PROFESSOR DE PÓS-GRADUAÇÃO DO PROGRAMA EM EDUCAÇÃO – CURRÍCULO DA PUC-SP E ESPECIALISTA EM FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE PROFESSORES DE ENSINO SUPERIOR.

MARGARETH ANNE LEISTER

DOUTORA EM DIREITO INTERNACIONAL PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. É PÓS-GRADUADA EM ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E REALIZOU ESTUDOS PÓS-DOUTORAIS EM DIREITO PENAL E GARANTIAS CONSTITUCIONAIS. PROFESSORA TITULAR DO CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO – UNIFIEO. PROFESSORA TITULAR DA UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS.

MARTA RODRIGUEZ DE ASSIS MACHADO

PROFESSORA EM PERÍODO INTEGRAL DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). COORDENADORA DO NÚCLEO DE ESTUDOS SOBRE O CRIME E A PENA DA MESMA INSTITUIÇÃO. PESQUISADORA SÊNIOR DO CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO (CEBRAP).

PEDRO CUNHA

BACHAREL EM DIREITO PELA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (2012). MEMBRO ELEITO NOS ANOS DE 2011 E 2012 PARA COMISSÃO PRÓPRIA DE AVALIAÇÃO (CPA) DIREITO GV, ATUANTE NA FORMULAÇÃO DAS AVALIAÇÕES INSTITUCIONAIS DA FACULDADE.

ROBERTO FREITAS FILHO

DOUTOR PELA USP. COORDENADOR DO CURSO DE DIREITO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO DE BRASÍLIA (UNICEUB). COORDENADOR DO PROJETO DIREITO INTEGRAL (ProDI).

ROBERTO LINCOLN DE SOUSA GOMES JÚNIOR

MESTRANDO EM DIREITO COMERCIAL PELA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (FDUSP). BACHAREL EM DIREITO PELA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV). GRADUANDO EM ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS PELA ESCOLA DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (EAESP-FGV).

SARAH BRIA DE CAMARGO

GRADUANDA EM DIREITO NA UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU DESDE 2011.

PESQUISADORAS

ANDREA CRISTINA ZANETTI

COORDENADORA DE PUBLICAÇÕES NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA DIREITO GV (Pós-DIREITO GV) E MEMBRO DO NÚCLEO DE METODOLOGIA DE ENSINO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (DIREITO GV) COMO PESQUISADORA. POSSUI GRADUAÇÃO EM DIREITO,

ESPECIALIZAÇÃO EM CONTRATOS E MESTRADO EM DIREITO CIVIL COMPARADO PELA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP).

BRUNA ROMANO PRETZEL

BACHAREL E MESTRANDA EM FILOSOFIA E TEORIA GERAL DO DIREITO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (USP). É COLABORADORA DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIREITO PÚBLICO (SBDP), ONDE ATUA COMO MEMBRO DO NÚCLEO DE PESQUISAS E PROFESSORA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA INSTITUIÇÃO. PESQUISADORA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU DA DIREITO GV (PÓS-DIREITO GV). POSSUI CERTIFICADO DE ESPECIALIZAÇÃO NAS DISCIPLINAS FUNDAMENTAIS DO DIREITO ALEMÃO, CONCEDIDO PELA LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄTDE MUNIQUE, ONDE ESTUDOU COMO BOLSISTA DO SERVIÇO ALEMÃO DE INTERCÂMBIO ACADÊMICO (DAAD) EM 2009-2010.

SUMÁRIO

PREFÁCIO 13

PARTE I

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DO DIREITO

1. DIREITO E REALIDADE: DESAFIOS PARA O ENSINO JURÍDICO 19
FREDERICO DE ALMEIDA, ANDRÉ LUCAS DELGADO SOUZA E SARAH BRIA DE CAMARGO

1.1. INTRODUÇÃO 19

1.2. A DOGMÁTICA E A ZETÉTICA 19

1.3. TEORIA E PRÁTICA JURÍDICA 23

1.4. INTUIÇÕES DE ENSINO, PROFESSORES E ALUNOS 26

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 28

NOTAS 29

REFERÊNCIAS 31

2. INOVAÇÃO E A UNIVERSIDADE 33
MARCOS TARCISO MASETTO E CRISTINA ZUKOWSKY-TAVARES

2.1. INOVAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO 34

2.2. INOVAÇÃO: CONCEITO E ABRANGÊNCIA DO PROCESSO 34

2.3. INOVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE 35

2.4. INOVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE 39

2.5. INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 43

REFERÊNCIAS 46

3. A NECESSIDADE DA TRANSVERSALIDADE NO ENSINO JURÍDICO PARA UMA
EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DO JURISTA NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE:
UM OLHAR SEGUNDO REFLEXÕES DE EDGAR MORIN 47
MARGARETH ANNE LEISTER E ELISAIDE TREVISAM

3.1. INTRODUÇÃO	47
3.2. CONTEXTO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE BRASILEIRA	47
3.3. TRANSCENDENDO A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	50
3.4. A NECESSIDADE DA TRANSVERSALIDADE NO ENSINO JURÍDICO	58
3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
NOTAS	68
REFERÊNCIAS	69
4. AS NORMAS ABERTAS E O MÉTODO DO ENSINO JURÍDICO	71
<i>ROBERTO FREITAS FILHO</i>	
4.1. INTRODUÇÃO	71
4.2. O PROBLEMA DO ENSINO JURÍDICO	71
4.2.1. CULTURA JURÍDICA	72
4.2.1.1. CULTURA JURÍDICA DE FORMAÇÃO DO ATOR JURÍDICO	73
4.2.1.2. CULTURA DE ATUAÇÃO PRÁTICA DO ATOR JURÍDICO	75
4.3. ENSINO JURÍDICO E SEU OBJETO (A ECONOMIA, A GLOBALIZAÇÃO E O DIREITO)	76
4.3.1. A GLOBALIZAÇÃO	79
4.4. A MUDANÇA NO PADRÃO NORMATIVO	80
4.5. A APLICAÇÃO DAS NORMAS ABERTAS E SUA PROBLEMATICIDADE: APONTAMENTOS FINAIS	87
NOTAS	90
REFERÊNCIAS	93
5. OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO JURÍDICA EM TEMPOS DE "PÓS-RACIONALIDADE"	95
<i>ANA CAROLINA DE FARIA SILVESTRE</i>	
5.1. INTRODUÇÃO	95
5.2. O ESPECTADOR JUDICIOSO	97
5.3. OS POETAS COMO JUÍZES	98
5.4. AS EMOÇÕES E OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO JURÍDICA	100

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 101

NOTAS 104

REFERÊNCIAS 106

PARTE II

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE ENSINO DO DIREITO

6. AS ESCOLHAS POR TRÁS DO MÉTODO:
CONTRADIÇÕES, INCOERÊNCIAS E PATOLOGIAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL 109

DANIEL LEIB ZUGMAN E FREDERICO SILVA BASTOS

6.1. INTRODUÇÃO 109

6.2. CRÔNICA DA VIDA REAL 110

6.3. PARA QUE SERVE A FACULDADE DE DIREITO HOJE? 113

6.4. PARA QUE DEVE SERVIR A FACULDADE DE DIREITO? 116

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 118

NOTAS 120

REFERÊNCIAS 121

7. COMO CADA UM DE NÓS ERA VÁRIOS, JÁ ERA MUITA GENTE:
UM RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA EM SALA DE AULA 123

MARTA RODRIGUEZ DE ASSIS MACHADO, PEDRO CUNHA E FELIPE FURCOLIN

7.1. MARTA 123

7.2. PEDRO 134

7.2.1. RELATO PESSOAL SOBRE O CURSO "ENSINO DO DIREITO" 134

7.2.2. EXPOSIÇÃO DO PLANO E RELATO DA AULA 136

7.3. FELIPE 137

7.3.1. EXPECTATIVA 137

7.3.2. EXECUÇÃO 138

7.3.3. AVALIAÇÃO 140

ANEXO 1: DETALHAMENTO DO PLANO DE DISCIPLINA	142
ANEXO 2: FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO COMPILADOS	147
ANEXO 3: PLANO DE ORGANIZAÇÃO DE AULA E CASOS CONCRETOS PARA EXERCÍCIO	164
NOTAS	167
REFERÊNCIAS	168

**8. ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO POR MEIO DE EXTENSÃO
ACADÊMICA SOB UMA ABORDAGEM DIALÓGICA** 169
LUCIANA BARBOSA MUSSE E EMÉSIO DARIO DE ARAÚJO NETO

8.1. INTRODUÇÃO	169
8.2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-JURÍDICOS DO PROJETO DIREITO INTEGRAL	171
8.2.1. DIREITO COMO SABER PRUDENCIAL E PRÁTICO	171
8.2.2. O PROBLEMA DO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL: A INSUFICIÊNCIA DO DIREITO COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA	173
8.3. A PLURALIDADE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PRODI: DA AULA EXPOSITIVA ÀS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS	174
8.3.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DECISÕES (MAD)	175
8.3.2. PORTFÓLIO	175
8.3.3. DIÁLOGO SOCRÁTICO	177
8.3.4. A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO, APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS NO PRODI	178
8.4. AVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIO NO PRODI	180
8.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
NOTAS	182
REFERÊNCIAS	185

**9. O ALUNO NO CENTRO DO ENSINO EM DIREITO:
A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA SBDP** 187
HENRIQUE MOTTA PINTO, LUIZA ANDRADE CORRÊA E CAMILA BATISTA PINTO

9.1. APRESENTAÇÃO	187
9.2. A OPÇÃO PELO ESTUDO DA JURISPRUDÊNCIA	189

9.3. ENSINO	193
9.4. PESQUISA	198
9.5. MÉTODOS DE TRABALHO	203
9.6. AMBIENTE ACADÊMICO E VALORES PRATICADOS	206
10. MONTAR E JUSTIFICAR UMA DISCIPLINA JURÍDICA: REFLETINDO SOBRE O PROBLEMA DA "PRÁTICA" NO DIREITO E NO ENSINO DO DIREITO	209
<i>CLARISSA PITERMAN GROSS</i>	
10.1. INTRODUÇÃO	209
10.2. O "PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ENSINO DE DIREITO": AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA PENSAR A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NO ENSINO DO DIREITO E AS RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DO ENSINO E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE DIREITO	210
10.3. "COLOCANDO A MÃO NA MASSA": A EXECUÇÃO DA TAREFA PRÁTICA DE MONTAR E JUSTIFICAR UMA DISCIPLINA EM DIREITO	217
10.4. CONCLUSÕES	224
NOTAS	226
REFERÊNCIAS	231
11. USO DE PLATAFORMA VIRTUAL NO ENSINO JURÍDICO	233
<i>CRISTIANE SILVA KAITEL E LOUISE MENEGAZ DE BARROS MOTA</i>	
11.1. INTRODUÇÃO	233
11.2. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DE SEUS ATORES	235
11.3. A PLATAFORMA NING COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA UM ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO, INCLUSIVO, PARTICIPATIVO E CRIATIVO	237
11.4. CONCLUSÃO	239
NOTAS	241
REFERÊNCIAS	242
12. MÉTODO DO CASO NA DIREITO GV: OS CASOS MENDES JÚNIOR VS. BANCO DO BRASIL E MENDES JÚNIOR VS. CHESF. OU: UMA PARTICULAR NARRATIVA DA PRODUÇÃO E DA UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASO NA GRADUAÇÃO DA DIREITO GV, COM TESTEMUNHOS DO PROFESSOR E DO ALUNO	243
<i>DANILO BORGES DOS SANTOS GOMES DE ARAUJO E ROBERTO LINCOLN DE SOUSA GOMES JÚNIOR</i>	

12.1. A METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADA: UMA PARTICULAR CONTRIBUIÇÃO DA DIREITO GV PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	244
12.1.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR: TOMANDO PARTE ATIVA DE UM PROJETO DE ENSINO SUPERIOR EM QUE DEVEM PREVALECER MÉTODOS PARTICIPATIVOS – <i>RECTIUS</i> , NÃO EXPOSITIVOS – DE ENSINO DA MATÉRIA JURÍDICA	244
12.1.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO: PONTO DE VISTA DE QUEM FOI ALVO DA APLICAÇÃO DE MÉTODOS DE ENSINO QUE SE PRETENDEM DIFERENCIADOS	246
12.2. A PRODUÇÃO DO ESTUDO DE CASO ESPECÍFICO	248
12.2.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR: O DESENVOLVIMENTO E O AFINAMENTO DA RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO	248
12.2.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO E AUTOR DE CASO: CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO AUTOR DE CASO E AS VARIÁVEIS QUE DEVEM SER LEVADAS EM CONTA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO	252
12.3. A UTILIZAÇÃO DO ESPECÍFICO ESTUDO DE CASO EM AULA DA GRADUAÇÃO	255
12.3.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR: AGORA QUE O CASO ESTÁ DISPONÍVEL, QUANDO, COMO E PARA QUE EMPREGÁ-LO NA SUA DISCIPLINA?	255
12.3.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO E AUTOR DE CASO: CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO CASO EM SALA DE AULA	257
12.4. CONCLUSÃO	258
12.4.1. MÉTODO DO CASO, E NÃO “MÉTODO DO CAUSO”!	258
12.4.2. PUBLICIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS CASOS ENVOLVENDO A MENDES JÚNIOR	259
NOTAS	261
REFERÊNCIAS	264

PREFÁCIO

Em sua discussão sobre o ensino jurídico, a Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (DIREITO GV) tem dado especial atenção às metodologias de ensino participativo, nas quais o aluno é o protagonista da construção do seu próprio conhecimento. Não se trata de uma simples mudança de paradigma frente ao ensino jurídico “tradicional”, maciçamente presente nas salas de aula das faculdades de Direito no país, mas de uma proposta revolucionária que questiona o papel habitualmente atribuído ao discente de mero espectador, e o coloca como agente de seu aprendizado. Este protagonismo do aluno, bastante raro nas salas de aula, é quase inexistente em publicações sobre metodologia de ensino. Quando elas existem, a voz é dada preferencialmente a professores e pesquisadores experimentados, não a graduandos e pós-graduandos ainda envolvidos na construção de seu percurso acadêmico. Este volume busca abrir espaço neste debate para a participação de seu principal interessado: o aluno.

Esta obra se origina de uma proposta concreta de iniciativa dos discentes. Na atmosfera dos debates acadêmicos, os alunos do programa de mestrado acadêmico em Direito e Desenvolvimento da DIREITO GV sugeriram que fosse realizado um evento sobre o ensino jurídico protagonizado pelos próprios alunos. A proposta era a de um diálogo franco e universal sobre o tema, o que exigia que a discussão se estendesse além dos muros da escola, compreendendo diferentes instituições, com diferentes formatos, diferentes composições de sala de aula e diferentes perfis de alunos. Para que isso fosse possível, pensava-se na formação de mesas redondas em que alunos discutissem suas experiências nessas instituições. O projeto foi endossado de plano pela DIREITO GV, e logo foram firmadas parcerias com outras instituições.

Recebido com entusiasmo, o evento, realizado em 1º de junho de 2012 nas dependências da Escola, em São Paulo, superou todas as expectativas, com a adesão de 23 instituições de ensino públicas e privadas. Não foi formada uma, mas quatro mesas temáticas: *Apropriação de novas tecnologias aos métodos de ensino*; *Métodos de ensino participativo e avaliação*; *Pragmatismo é a solução? Como aproximar o aluno de direito da realidade?*; e *Novas disciplinas jurídicas: necessidade ou modismos?*

A experiência foi enriquecedora. Nesse sentido, este livro tem como objetivo ser um espaço de divulgação de alguns dos relatos e

reflexões apresentados no encontro, buscando integrar ao debate sobre ensino jurídico no Brasil um número cada vez maior de alunos e instituições de ensino superior.

A primeira parte do livro é dedicada a reflexões teóricas sobre a prática do ensino superior e em especial do ensino jurídico. De modo geral, os textos desta primeira parte reafirmam a necessidade de mudanças no modelo de ensino vigente e apontam caminhos para a persecução desse objetivo.

André Lucas Delgado Souza, Frederico de Almeida e Sarah Bria de Camargo, da Universidade São Judas Tadeu, enfrentam o problema da aproximação entre Direito e realidade na sala de aula e realizam uma análise crítica das estratégias comumente utilizadas para vencer esse desafio, dando destaque à flexibilidade da grade curricular e à formação docente.

Nessa linha, o artigo de Marcos Tarciso Masetto e Cristina Zukowsky-Tavares, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), aborda, também de forma crítica, a questão da inovação na universidade, examinando as condições práticas para a realização de um projeto inovador de ensino-aprendizagem.

Com a preocupação de que o operador do direito cumpra sua missão de resgate da cidadania e de contribuição para o desenvolvimento da sociedade, Margareth Anne Leister e Elisaide Trevisam, do Centro Universitário FIEO (UNIFIEO), baseiam-se na obra de Edgar Morin para enfatizar a importância da busca pela transversalidade no ensino jurídico.

Já Roberto Freitas Filho, do Centro Universitário de Brasília (Uniceub), defende a tese de que a mudança do padrão normativo, com a multiplicação das chamadas normas “abertas”, principalmente após a Constituição Federal de 1988, traz consigo a necessidade de formação de um profissional capaz de lidar com enunciados semanticamente instáveis e que exigem posicionamento e cautela do intérprete.

Por fim, Ana Carolina de Faria Silvestre, da Faculdade de Direito do Sul de Minas, traz ao debate a questão do esgotamento da dicotomia entre razão e emoção, bem como as repercussões desse esgotamento no ensino do Direito. Baseando-se na obra de Martha Nussbaum, a autora defende a formação do jurista como espectador judicioso, treinado para compreender empático-emocionalmente o caso sobre o qual atua, de modo a buscar a concretização da justiça.

A segunda parte deste livro apresenta relatos de experiências de alunos e professores no ambiente de diferentes escolas de Direito. Se, por um lado, os autores apontam as deficiências encontradas nesse ambiente, também apresentam iniciativas que, na esteira das reflexões da primeira parte, buscaram e buscam a inovação. Nesse sentido, provam que é possível experimentar e transformar o ensino do Direito por meio de propostas capazes de envolver o aluno e despertar sua responsabilidade em diversos papéis: como discente, docente, intérprete, aplicador, legislador, estrategista e cidadão.

Daniel Leib Zugman e Frederico Silva Bastos, da DIREITO GV, expõem um diagnóstico dos problemas do ensino jurídico no Brasil, a partir de seu próprio ponto de vista como ex-alunos de graduação. Os autores criticam a excessiva importância dada atualmente nas faculdades de Direito às funções de certificação do conhecimento e de criação de redes de relacionamento. Defendem, nesse sentido, maior preocupação com a formação de atores – em vez de meros receptores de informação – aptos a refletir sobre questões jurídicas e resolvê-las.

A inversão de papéis entre aluno e professor, para proporcionar àquele a dimensão da docência e de seus desafios, foi a proposta de Marta Rodriguez de Assis Machado para os alunos do último ano da DIREITO GV no curso “Ensino do Direito”. O relato dessa experiência pioneira, que também traz as impressões dos então alunos Pedro Cunha e Felipe Furcolin, contém uma reflexão sobre os aspectos positivos e negativos da primeira versão do curso.

Na narrativa do Projeto Direito Integral (ProDI), do UniCEUB, Luciana Barbosa Musse e Emésio Dario de Araújo Neto relatam como um programa de extensão acadêmica, que atende à demanda de alunos que desejam estudar em período integral, pode servir de exemplo para a incorporação de novos elementos ao ensino do Direito, como o desenvolvimento de protocolos de pesquisa empírica e a avaliação formativa.

O protagonismo do aluno é a principal característica da Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP), como enfatizam Henrique Motta Pinto, Luiza Andrade Corrêa e Camila Batista Pinto. De acordo com a sua narrativa, o curso busca despertar o interesse dos alunos e desenvolver seu raciocínio por meio da discussão jurídica de situações concretas, ao mesmo tempo em que

fomenta a pesquisa e o estudo metodologicamente sólidos da jurisprudência constitucional.

Clarissa Piterman Gross relata o desafio de estruturar um curso de Direito, tarefa que lhe foi proposta no Programa de Formação em Ensino do Direito do curso de Mestrado da DIREITO GV. A autora ressalta, como lição aprendida a partir dessa tarefa, que “a prática jurídica importa para a reflexão acerca da prática da docência do Direito” (p. 209), na medida em que a prática do Direito guarda em si a finalidade da promoção e preservação de comportamentos, de acordo com as exigências de determinado contexto.

O uso de novas formas de tecnologia, para fomentar o debate entre os alunos e possibilitar seu engajamento em propostas de leis e questões jurídicas hodiernas, foi objeto do relato apresentado por Cristiane Silva Kaitel e Louise Menegaz de Barros Mota, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). O uso da plataforma virtual Ning “Legística” como ferramenta da disciplina de Legística, no curso de Direito da UFMG, propicia um ambiente de aprendizado que contribui para a emancipação discente.

Finalmente, a narrativa de Danilo Borges dos Santos Gomes de Araujo e Roberto Lincoln de Sousa Gomes Júnior trata da utilização do método do caso no curso de graduação da DIREITO GV, com base em casos construídos a partir de ações de alta complexidade e grande vulto propostas pela empresa Mendes Júnior em face do Banco do Brasil e da Chesf. O texto aborda as questões relativas à produção e à utilização dos casos, relatando as vantagens do método e alertando para os cuidados que o docente deve ter em sua aplicação.

Para além da divulgação das reflexões despertadas pelo evento que ocorreu na DIREITO GV, esta obra convida o leitor para que participe do debate sobre a transformação do ensino do Direito, incorporando um ator essencial nesse cenário: o aluno de Direito.

Luciana Gross Cunha

*Coordenadora do Mestrado Acadêmico em Direito e Desenvolvimento,
Coordenadora de Pesquisa e professora da DIREITO GV*

Andrea Zanetti e Bruna Romano Pretzel

Pesquisadoras do Núcleo de Metodologia de Ensino da DIREITO GV

PARTE I:

REFLEXÕES TEÓRICAS SOBRE O ENSINO DO DIREITO

I. DIREITO E REALIDADE: DESAFIOS PARA O ENSINO JURÍDICO

Frederico de Almeida (UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU E DIREITO GV)

André Lucas Delgado Souza (UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU)

Sarah Bria de Camargo (UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU)

I.1. INTRODUÇÃO

A aproximação do Direito (e do ensino do Direito) da realidade sempre foi um dos principais motes das críticas que, desde os anos 1970, alertam para a crise do ensino jurídico no Brasil. Essas críticas foram, por sua vez, impulsos fundamentais às reformas do ensino do Direito experimentadas nos últimos 40 anos, especialmente por meio das mudanças na legislação educacional. Não por acaso, muitos dos intelectuais responsáveis por essas críticas foram também os elaboradores das recentes normas sobre a organização dos cursos jurídicos brasileiros, com destaque para a revogada Portaria nº 1.886/94, do Ministério da Educação (MEC), e para as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Direito (Resolução nº 9/2004), do Conselho Nacional de Educação (CNE) (ENGELMANN, 2006; SÁ; SILVA, 2007).

O ensino jurídico não tem conseguido acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país tem passado, dentre outros motivos porque o tempo do Direito é muito mais lento que o tempo da sociedade. O ensino do Direito excessivamente legalista e formalista, sem instrumentos de compreensão da realidade dinâmica da sociedade (SÁ; SILVA, 2007; PAULINO, 2008), apenas aumentaria essa distância entre o “país real” e o “país legal”.¹

O objetivo deste artigo é trazer algumas reflexões sobre as estratégias usualmente adotadas para a superação do distanciamento entre Direito e realidade, buscando explorar suas limitações e suas potencialidades.

I.2. A DOGMÁTICA E A ZETÉTICA

A clássica distinção entre zetética e dogmática jurídicas foi um dos nortes das mudanças introduzidas na organização do ensino jurídico brasileiro, buscando superar a distância entre o Direito e a realidade (SÁ; SILVA, 2007). A interpretação do fenômeno jurídico, segundo Tercio Sampaio Ferraz Junior (2012, p. 21) pode ter um enfoque zetético ou dogmático.

Segundo ele,

zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política etc.

Essas disciplinas servem não só para informar os juristas, mas, principalmente, para formá-los. Por sua vez,

dogmáticas são definidas à medida que consideram certas premissas, em si e por si arbitrárias, como vinculantes para o estudo, renunciando-se, assim, ao postulado da pesquisa independente. Ao contrário das disciplinas zetéticas, cujas questões são infinitas, as dogmáticas tratam de questões finitas (FERRAZ JÚNIOR, 2012, p. 24).

As disciplinas dogmáticas são importantes porque fundamentam o Direito positivo, mas elas sozinhas não desenvolvem o senso crítico e o raciocínio do jurista, visto que ele, quando restrito à dogmática, acaba ficando preso ao texto a lei.

Tradicionalmente, o ensino do Direito sempre deu um peso maior às disciplinas dogmáticas e, quando propôs a introdução de disciplinas zetéticas, o fez sem maior preocupação de articulação com a dogmática, muitas vezes em uma clara hierarquização de saberes nos quais os conteúdos dogmáticos eram priorizados.

Adriano de Assis Ferreira (2011) observa que:

As ciências dogmáticas preocupam-se com a resolução de problemas práticos e não, fundamentalmente, com a obtenção de um conhecimento verdadeiro sobre seu objeto. No caso do direito, seu raciocínio parte de um ponto não problematizável (um dogma, no caso, a Constituição) e busca encontrar os conteúdos materiais e procedimentais para solucionar um conflito social. Seu objetivo, portanto, não é filosófico ou meramente científico, mas concreto: converter as normas existentes (decisões que já foram tomadas) em uma nova norma (decisão que será tomada), por meio de um processo que exige “peças” a serem também produzidas.

A Ciência Dogmática do Direito, assim, não se aprofunda no entendimento do conflito a que precisa tratar. Realiza um mero recorte na realidade, extraindo do conflito uma compreensão fácil e assimilável pelos técnicos do direito, a qual permite a produção de uma decisão que silencie os conflitantes. Há, portanto, uma escolha da fatia de realidade que será apreendida pelos juristas. Essa escolha não coincide com a visão do conflito apresentada por cientistas não dogmáticos, sendo reputada superficial e incapaz de penetrar nas verdadeiras raízes do problema.

No ensino jurídico isso se traduz quando aprendemos artigo por artigo de leis, de vários ramos do Direito, sendo que uma parte dessas normas já está ou estará em descompasso com a realidade social quando nos formamos. Mais do que isso, a própria organização de cursos dogmáticos baseados na estrutura e na pretensão de esgotamento de leis e grandes Códigos reforça esse aspecto, claramente limitado, do ensino jurídico. Com esse dogmatismo, os cursos jurídicos têm formado profissionais incapazes de perceber a dimensão real dos problemas com os quais terão de lidar.²

Mesmo a ênfase dada às disciplinas “zetéticas” pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (replicada, por exemplo, pela Ordem dos Advogados do Brasil, que as vem incluindo em seu Exame de Ordem)³ não parece ser suficiente para mudar o panorama. Os cursos jurídicos, em geral, têm a grade curricular engessada, reproduzindo na forma de *disciplinas* estanques os *conteúdos* exigidos pelas Diretrizes em uma perspectiva interdisciplinar. Com isso, “isolam” as disciplinas que poderiam potencializar a compreensão crítica e interdisciplinar do Direito (a Sociologia, a Filosofia, a Economia etc.), atribuindo a elas carga horária reduzida, em geral alocadas nos primeiros semestres do curso, sem maior integração com as demais disciplinas especificamente jurídicas.

Veja-se, por exemplo, o caso da Sociologia (em alguns cursos desdobrada em Sociologia Geral e Sociologia Jurídica): não há tempo para estudos aprofundados de Marx, Weber, Durkheim (os fundadores da disciplina, aos quais, em geral, se restringem essas disciplinas, de forma panorâmica), entre outros importantes sociólogos que possuem profícuas análises do fenômeno jurídico e que nem sequer são abordados (como Bourdieu, Foucault etc.); além disso, essa disciplina raramente

aborda a sociologia brasileira, que é muito rica, deixando de lado grandes nomes como Sergio Buarque de Holanda, Gilberto Freyre, Caio Prado Junior, Florestan Fernandes. Mais do que isso, o aluno tem enorme dificuldade em conectar, por exemplo, a abordagem sociológica do capitalismo, da divisão social do trabalho e da dominação, de um lado, com os conteúdos específicos de Direito das Obrigações e dos Contratos, do Trabalho e do Consumidor, de outro.⁴

Também é possível dizer o mesmo do estudo de Ciência Política e Teoria do Estado. O ensino de conteúdos de Filosofia Política clássica se dá, muitas vezes, de forma deslocada de sua efetiva contribuição para os conceitos modernos de Estado e da política, explorando, em geral, divisões esquemáticas entre escolas de pensamento e de autores. Isso faz, por exemplo, com que a teoria da separação de poderes seja vista como uma contribuição original, pura e intocada da obra de Montesquieu, quando, na verdade, não é.⁵ Vale dizer o mesmo para o estudo das instituições políticas: por exemplo, o ensino dos sistemas políticos (parlamentarismo e presidencialismo), em geral, explora suas diferenças e seus desenhos formais teóricos, sem dar maior atenção às peculiaridades e à prática do chamado “presidencialismo de coalizão” brasileiro – um sistema presidencialista de separação formal entre os Poderes Executivo e Legislativo, mas que opera em uma lógica real de construção de maiorias estáveis e suporte legislativo ao governo, semelhantes às coalizões do sistema parlamentarista.⁶

Seria de extrema importância trazer as ciências humanas para a sala de aula dos cursos jurídicos de maneira mais integrada, porque, com matérias como História, Sociologia, Filosofia, Literatura e Economia, os estudantes conseguem ter uma visão mais ampla dos problemas jurídicos; isto é, somam-se várias visões e pontos de vistas sobre um ponto comum, o que só tem a acrescentar. Além disso, essas disciplinas possibilitam análises mais críticas e especulativas da nossa sociedade, fazendo com que o aluno faça questionamentos em profundidade do problema que ele irá conhecer e resolver sob uma ótica essencialmente jurídica.

É preciso insistir que não se trata necessariamente de criação de novas disciplinas ou de aumento de carga horária das disciplinas já existentes, como Sociologia, Ciência Política e Filosofia; mais do que isso, é preciso integrar o seu processo de ensino-aprendizagem à formação de um profissional do Direito, sem hierarquizações entre essas disciplinas e as disciplinas jurídicas, e sem interações lineares e pouco

problematizadas entre elas. Um curso pode fazer isso mudando não só o programa de ensino de Sociologia Jurídica, mas também o de Direito dos Contratos, por exemplo. Outra opção seria a oferta de conteúdos extradisciplinares e o incentivo à organização de grupos de estudos e pesquisas que abordassem essas conexões, com orientação de professores ou pesquisadores.⁷

1.3. TEORIA E PRÁTICA JURÍDICA

Atualmente, os alunos de Direito “aprendem”, praticamente na íntegra, os Código Civil e Penal, de Processo Civil e Penal, a Consolidação das Leis Trabalhistas, entre outros. Assim, uma pessoa que irá seguir a área penal saberá, teoricamente, tanto de Direito do Trabalho quanto uma pessoa que seguirá a área trabalhista. Com certeza, é importante ter uma visão panorâmica do sistema jurídico, mas ficar quatro ou cinco anos nessas matérias não tem se mostrado o melhor caminho de se ter essa visão – muitos conteúdos são dados de maneira superficial e poucos conteúdos são aprofundados, fazendo com que os alunos interessados em aprofundamento em determinada área busquem suprir essa carência inserindo-se cada vez mais precocemente em estágios profissionais (não sem prejuízo da qualidade de seus estudos), ou buscando, após a graduação, um curso de especialização (que, muitas vezes, pouco avança em relação ao ensino da graduação).

Será que não poderia haver a possibilidade de se ter Teoria Geral dessas disciplinas nos primeiros anos e depois optarmos por algumas matérias e direcionarmos o curso para áreas em relação às quais temos maior interesse? Ou que, após semestres iniciais de Teoria Geral de cada uma dessas áreas, o ensino das disciplinas específicas fosse mais focado em resolução de problemas práticos dessas áreas, e menos baseado na replicação da estrutura dos textos legais?

Se houvesse a flexibilização da grade curricular, em uma dessas duas perspectivas, os estudantes teriam mais tempo de se atualizarem dentro da própria graduação e estariam, talvez, mais aptos a atenderem as demandas sociais por estarem mais bem instrumentalizados em suas áreas de preferência, não apenas por meio de “aprendizagem” da legislação, mas também por meio dos estudos práticos e aplicados, por exemplo, com recurso à jurisprudência e a casos simulados.

Poder-se-ia ter, então, o acompanhamento, os estudos e as discussões jurisprudenciais, não se limitando apenas as 1ª e 2ª instâncias, nas quais

as decisões têm efeitos entre partes, mas analisando também Tribunais Superiores nos quais o efeito da decisão, muitas vezes, alcança toda a sociedade. Os estudantes analisariam julgados desde contratos de compra e venda até sobre a constitucionalidade do aborto de anencéfalos, tendo por objetivo o aprendizado das leis e da doutrina aplicadas à realidade dos conflitos sociais que exigem a intervenção do sistema jurídico.⁸ Assim, haveria um estímulo maior a debates, o que seria importante na construção da sua formação acadêmica, porque proporcionaria o convívio com opiniões divergentes (em geral limitadas pelo estudo exclusivamente baseado em doutrina) para o desenvolvimento do seu senso crítico.

Entretanto, esse encontro com a realidade não precisa se limitar ao estudo jurisprudencial que propusemos acima, mas poderia se estender a simulações de audiências e outras rotinas profissionais dos mais variados ramos do Direito, em que houvesse uma rotatividade dos alunos nos papéis – isto é, aquele que fosse advogado em uma audiência, seria o juiz ou uma das partes em outra, para ter contato com as diversas realidades dos integrantes do processo. E, juntamente com isso, ter a possibilidade de visitas monitoradas a Fóruns, Cartórios e Tribunais, além de empresas e escritórios, para que o aluno pudesse aproveitar a prática desses órgãos em seu aprendizado.⁹

Essas soluções já estão previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004).¹⁰ Contudo, assim como já criticamos a incorporação limitada e compartimentalizada da interdisciplinariedade igualmente prevista nas Diretrizes, aqui também parece que os cursos de Direito fazem menos do que poderiam e deveriam fazer. Embora as Diretrizes impostas pelo Conselho Nacional de Educação digam que o estágio supervisionado deva ser realizado preferencialmente na instituição de ensino, e apenas subsidiariamente por meio de convênios com escritórios de advocacia e órgãos públicos (art. 7º, § 1º, da Resolução nº 9/2004), muitos cursos jurídicos ainda se valem da opção subsidiária como sua principal estratégia de “ensino” da prática jurídica. Com isso, o ensino prático é deixado para terceiros, sem supervisão ou planejamento por parte das instituições de ensino, que cumprem uma função meramente burocrática de formalização de convênios e validação de atividades externas.

Os cursos jurídicos que fogem desse modelo optam pelos já tradicionais serviços de assistência judiciária gratuita que, contudo, apresentam

outras limitações: em que pese a enorme contribuição social que esses serviços gratuitos prestam à comunidade, e o inegável aprendizado de responsabilidade social e profissional ao qual se submetem os estudantes, as demandas jurídicas tratadas nesses serviços restringem-se a poucas áreas do Direito (predominantemente o Direito de Família, especialmente por meio das ações de alimentos) e repetem, no ambiente de aprendizado, o tratamento burocratizado e massificado das Defensorias Públicas – que assim o fazem não por incompetência, mas por terem de lidar com uma demanda volumosa e crescente, mas dotadas de poucos recursos humanos e materiais.

Outra saída empregada pelos cursos de Direito para o ensino da prática jurídica tem sido a parceria com juizados especiais. Atuando na triagem, na formalização de pedidos, ou nas audiências de conciliação, os estudantes que estagiam nesses juizados, desde que com a devida supervisão e orientação pedagógica por parte da instituição de ensino, têm a chance de desenvolver atividades mais diversificadas do que as que desenvolveriam nos escritórios-modelo de assistência judiciária. Porém, além de reproduzirem, em parte, as limitações temáticas daqueles escritórios, essa solução estará sempre limitada pelo interesse e pela capacidade do Poder Judiciário em se valer da parceria com cursos jurídicos para ampliação de sua oferta de justiça.

A diversificação de práticas reais desenvolvidas pela própria instituição de ensino, contudo, encontra limitações nas restrições que a OAB faz para a oferta de serviços gratuitos – em geral, limitada a *pe-soas físicas com renda inferior a três salários mínimos*. Cursos de Direito que imaginassem escritórios-modelo de prática jurídica voltados para o apoio jurídico a micro e pequenas empresas, a empreendedores individuais ou a organizações não governamentais, com o objetivo de diversificar o tipo de prática e de área de atuação para treinamento de seus estudantes – e, ainda assim, prestar enorme contribuição social – certamente enfrentariam dificuldades por parte da Ordem dos Advogados, que poderia alegar prática ilegal da advocacia.¹¹

Por fim, os cursos de Direito deveriam se inserir no esforço institucional e político, demonstrado pela sociedade civil e pelo próprio Poder Judiciário (SECRETARIA DE REFORMA DO JUDICIÁRIO, 2005), de descongestionar o Poder Judiciário com a utilização dos outros meios de solução de conflito (conciliação, mediação e arbitragem). Como essas outras formas de resolução de lides têm uma visão

especializada e singular de determinados problemas, e muitas vezes contam com a intervenção de outros profissionais fora da área do Direito (psicólogos, líderes comunitários, assistentes sociais), podem fornecer outro tipo de aprendizado para os estudantes, estimulando, na prática, uma verdadeira interdisciplinariedade.¹²

Além disso, tais atividades encontram-se fora do arco de atividades consideradas privativas da advocacia; por isso, tornariam possível aos cursos jurídicos estruturarem núcleos de práticas jurídicas mais diversificados, tanto em termos de práticas realizadas como em termos de perfil da demanda atendida.

1.4. INTITUIÇÕES DE ENSINO, PROFESSORES E ALUNOS

Por fim, algumas palavras sobre como a definição de perfis de professores e de alunos pode contribuir para uma maior e melhor proximidade dos cursos de Direito com a realidade social. O corpo docente de um curso de Direito pode ser composto de profissionais das inúmeras origens: juízes, promotores, advogados, professores em tempo integral, além dos profissionais de disciplinas não jurídicas, tais como economistas, filósofos, sociólogos. Cada profissional traz suas bagagens, suas próprias experiências de vida, suas diferentes percepções sobre o Direito, e assim eles poderiam compartilhá-las com os alunos.

Há nos últimos anos, inclusive por incentivo dos instrumentos de avaliação utilizados pelo MEC para a autorização e para o reconhecimento de cursos de Direito, um reforço institucional para a configuração de um campo de atuação próprio para o docente profissional, em detrimento do profissional-docente (ALMEIDA, 2012a). Ou seja, abre-se espaço para a contratação, pelas instituições de ensino, de professores com dedicação integral e titulação acadêmica, e reduz-se o espaço de atuação dos profissionais da área jurídica que têm na docência sua segunda atividade. Contudo, um curso de Direito não pode prescindir de um ou de outro tipo de docente, embora deva saber equilibrar a distribuição desses atores em sua oferta, não só considerando as exigências formais do MEC, mas também um projeto pedagógico que valorize a pesquisa e a dedicação acadêmicas (a cargo preferencialmente dos professores de tempo integral e maior titulação acadêmica), sem abrir mão da interação com o mundo prático-profissional (a cargo, preferencialmente, dos profissionais que também são docentes, sendo indispensável, mesmo nesses casos, a titulação acadêmica).

Também é importante lembrar o fato de que em uma sala de aula há pessoas com maiores e menores dificuldades de aprendizado, dada a cumulatividade de barreiras ao conhecimento experimentadas pelos estudantes em fases anteriores de sua vida escolar. Isso não permite que os docentes explorem os conteúdos em todas as suas complexidades, tornando-os, muitas vezes, insuficientes para o aluno com grande apetite de conhecimento, ou inacessíveis para o aluno com maiores dificuldades.

Entretanto, e infelizmente, muitos discentes acreditam que as aulas expositivas e a leitura acríica são suficientes para formar seu conhecimento, deixando de procurar outras fontes de conhecimento e de participar de atividades extracurriculares. Essa visão passiva do processo de ensino-aprendizagem é estimulada pela prática do Ensino Médio e por uma visão consumerista que muitos estudantes (e suas famílias) têm do Ensino Superior. Para romper com essa visão, os cursos devem apostar em metodologias participativas, que tirem professores e alunos da zona de conforto criada pelo método puramente expositivo. Também devem estruturar uma rica oferta de atividades extracurriculares, deixando claras as conexões entre o que se vive e aprende dentro e fora da sala de aula. Deve-se também pensar em estratégias de nivelamento, buscando suprir carências adquiridas pelos alunos nos níveis anteriores de ensino. Devem, por fim, aprender a ensinar não uma realidade externa e estranha aos seus estudantes, mas sim *a partir* da realidade concreta de seus alunos.

Dadas essas condições básicas de interação entre o curso de Direito e seus estudantes, será possível que não só a instituição de ensino possa auxiliar o aluno nessa jornada de aprendizado: ele próprio terá condições de ser proativo e ir em busca daquilo que não o satisfaça durante o curso. Havendo informação sobre sua oferta e sua importância, os estudantes poderão ter a iniciativa de procurar cursos extracurriculares para se aprofundarem nas disciplinas de que mais gostam; encontrar palestras e discussões sobre os temas que lhes interessam; formar grupos de estudo, bem como ler livros, periódicos, jornais etc. Principalmente, os estudantes deverão ter em mente que o curso, sozinho, não consegue suprir todos os aprendizados e expectativas.

O curso de Direito deve estimular o aluno a sair da zona de conforto de dependência de ideias preconcebidas pelo docente, porque, quando ele termina a graduação e ingressa no mercado de trabalho, precisa caminhar com autonomia e, se não tiver desenvolvido essa habilidade anteriormente (qual seja: caminhar, aprender com autonomia),

tornar-se-á um profissional obsoleto e ultrapassado, porque não será capaz de acompanhar as transformações sociais, econômicas, políticas, jurídicas etc. que exigem uma qualificação permanente.

1.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que muitos elementos para uma maior aproximação do ensino do Direito com a realidade já estão dados, em grande parte, pela própria organização básica do ensino superior jurídico no Brasil: as Diretrizes Curriculares Nacionais e os instrumentos de avaliação de cursos empregados pelo MEC para regular a oferta do ensino de Direito no Brasil incorporaram, em grande parte, as críticas e sugestões que vêm sendo feitas há cerca de 40 anos por todos aqueles que apontam uma crise do ensino jurídico brasileiro, geradora da incapacidade de nossas instituições e de nossos operadores jurídicos em darem respostas consistentes aos problemas de nossa sociedade. Porém acreditamos que a flexibilidade estimulada pela política oficial para o ensino jurídico não vem sendo suficientemente aproveitada pelas instituições de ensino, que incorporaram a interdisciplinariedade e o ensino da prática jurídica de maneira compartimentalizada e limitada.

A saída, portanto, está na criatividade estimulada pela ideia de flexibilidade da grade curricular. Essa flexibilidade, contudo, só poderá ser implementada por meio de um corpo docente comprometido com estratégias metodológicas inovadoras, e com titulação e dedicação acadêmica que os capacitem para a tarefa de planejamento e de execução de um projeto pedagógico de curso. Nesse projeto, o espaço para a interação com a realidade deve ser pensado tanto no papel das disciplinas não jurídicas e sua interdisciplinariedade, além das estratégias de prática jurídica, quanto nos papéis diferenciados que docentes em tempo integral e profissionais-docentes podem executar.

O educador Paulo Freire dizia que “minha presença no mundo não é de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (1996, p. 54). Por isso, o desafio de aproximar o ensino do Direito da realidade deve, por fim, considerar as expectativas e os perfis diferenciados dos estudantes, para que, minimamente nivelados em seus conhecimentos básicos e cientes de que o ensino e o aprendizado do Direito não se esgotam na leitura de manuais e em aulas expositivas, possam ser protagonistas de um aprendizado que conecte o Direito com sua própria realidade.

NOTAS

1 A diferença entre “Brasil real” e “Brasil legal” é um dos temas clássicos do pensamento social e político brasileiro. Especificamente no que se refere à contribuição de nossa cultura jurídica para esse distanciamento, veja-se a crítica de Oliveira Viana (1984) a Ruy Barbosa e ao que aquele autor chama de “idealismo utópico” das elites jurídicas brasileiras de sua época.

2 Sobre a prevalência do saber dogmático sobre o saber zetético e a pesquisa jurídica em geral, ver Ferraz Júnior (2005). Para uma crítica do modelo tradicional de ensino no que se refere às suas limitações em formar profissionais capazes de enfrentar e decidir adequadamente problemas reais, ver Lacerda (2012) e Lamy Filho (2012).

3 Para uma crítica à inclusão de questões de filosofia no Exame de Ordem, ver Almeida (2012b).

4 Para uma análise crítica da introdução de disciplinas chamadas “fundamentais” nos cursos jurídicos, ver Junqueira (1999).

5 Nesse aspecto, veja-se a crítica de Châtelet (2009) à interpretação que os juristas da Revolução Francesa deram à obra de Montesquieu, buscando atender a interesses políticos imediatos, mas alcançando repercussões de longo prazo na interpretação e na incorporação da teoria da separação de poderes no pensamento político e jurídico. No entanto, são raras (ou equivocadas, porque não problematizam suas diferenças em relação a Montesquieu) no ensino da Ciência Política em cursos de Direito as menções à teoria da separação de poderes de matriz norte-americana, presente na obra coletiva de John Jay, Alexander Hamilton e James Madison, conhecida como *O Federalista* ou *Escritos Federalistas*.

6 Sobre o conceito e a prática do *presidencialismo de coalizão* no Brasil, ver Limongi (2006).

7 Nesse sentido, vejam-se as experiências da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – DIREITO GV e do Centro de Estudos e Pesquisas no Ensino do Direito – CEPED, relatadas, respectivamente, por Antonio Angarita (2010) e por Lacerda e outros (2012).

8 Também nesse sentido, ver as experiências do CEPED e da DIREITO GV (nota 7, acima).

9 A introdução de um eixo de prática jurídica na normatização do ensino jurídico no Brasil – inicialmente pela Portaria nº 1.886/94 e

posteriormente pelas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução nº 9/2004) – buscou atender a esse objetivo de aprendizagem prática durante a graduação em Direito. Para uma reflexão a respeito, com relatos de experiências desenvolvidas pela Universidade de Brasília, ver Souza Júnior e outros (2007).

10 Entre outros dispositivos da Resolução nº 9/2004, o art. 5º sintetiza bem a estrutura esperada de um curso de graduação em Direito:

“Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I – Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II – Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III – Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares”.

11 Sobre as restrições da advocacia às políticas de ampliação e diversificação do acesso à justiça, ver Almeida (2006).

12 Veja-se, por exemplo, o caso da Casa de Mediação da Universidade São Judas Tadeu, em que “se trabalha com os sistemas de significação – produtores da dor, do ressentimento, enfim, daquilo que configura o conflito” (DYMETMAN, 2011, p. 132). Importante mencionar também a já citada coletânea de experiências de prática jurídica realizadas na Universidade de Brasília, organizada por Sousa Júnior e outros (2007).

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Frederico de. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência docente no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro Menezes et al. (Org.). *Representações do professor de direito*. Curitiba: CRV, 2012a.
- _____. A vã filosofia. *Última Instância*, 31 de maio de 2012b. Disponível em: <<http://ultimainstancia.uol.com.br/conteudo/artigos/56402/a+va+filosofia.shtml>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- _____. *A advocacia e o acesso à justiça no estado de São Paulo (1980-2005)*. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- ANGARITA, Antonio (Coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha S. Caccia. *Construção de um sonho: Direito GV: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- CHÂTELET, François. *História das ideias políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- DYMETMAN, Annie. *Da mediação à transmediação de conflitos*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2011.
- ENGELMANN, Fabiano. *Sociologia do campo jurídico: juristas e usos do direito*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2006.
- FERRAZ JR., Tercio Sampaio. A relação entre dogmática jurídica e pesquisa. In: NOBRE, Marcos et al. *O que é pesquisa em direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005.
- _____. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2012.
- FERREIRA, Adriano de Assis. *Positivização do direito e a ciência dogmática*. São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://introducaoodireito.info/wpid/?p=344>>. Acesso em: 3 out. 2012.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Faculdades de direito ou fábricas de ilusões?* Rio de Janeiro: IDES/Letra Capital, 1999.
- LACERDA, Gabriel et al. (Org.). *Aventura e legado no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012.
- LACERDA, Gabriel. CEPED – Um debate que dura há quase meio século. In: LACERDA, Gabriel et al. (Org.). *Aventura e legado no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012.
- LAMY FILHO, Alfredo. A crise do ensino e a experiência do CEPED. In: LACERDA, Gabriel et al. (Org.). *Aventura e legado no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: FGV Direito Rio, 2012.
- LIMONGI, Fernando. Presidencialismo, coalizão partidária e processo decisório no Brasil. *Novos Estudos*, nº 79, p. 17-41, nov. 2006.
- PAULINO, Gustavo Smizmaul. *O ensino do direito em crise: reflexões sobre o*

seu desajuste epistemológico e a possibilidade de um saber emancipatório. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2008.

SÁ E SILVA, Fábio Costa Morais de. *Ensino jurídico: a descoberta de novos saberes para a democratização do direito e da sociedade*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2007.

SECRETARIA DE REFORMA DO JUDICIÁRIO. *Acesso à justiça por sistemas alternativos de administração de conflitos: mapeamento nacional de programas públicos e não governamentais*. Brasília: Ministério da Justiça, 2005.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo et al. (Org.). *A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007.

VIANA, Oliveira F. J. *Instituições políticas brasileiras*. Belo Horizonte/São Paulo/Niterói: Itatiaia/EDUSP/EDUFF, 1984, v. 2.

2. INOVAÇÃO E A UNIVERSIDADE

Marcos Tarciso Masetto (PUC-SP)

Cristina Zukowsky-Tavares (UNASP-SP E PUC-SP)

É curioso observar que a questão da inovação, quando abordada na Universidade, gera diferentes reações por parte do mundo universitário, dependendo do lugar em que cada sujeito se coloca dentro da Instituição.

Haverá aqueles que se manifestam a partir de suas considerações sobre as inovações tecnológicas implantadas, outros comentam as inovações a partir das políticas governamentais para elevação do índice de alunos matriculados no Ensino Superior, e terceiros consideram ainda a inovação a partir das políticas de cotas e bolsas que buscam ampliar a participação de jovens na universidade, discutindo a relação massificação \times elitização. Outros ainda podem analisar sob os enfoques das exigências do mercado educacional, da globalização e mesmo da internacionalização no ensino superior brasileiro. Há também aqueles que discutem inovação a partir de novos paradigmas curriculares para os cursos de graduação, relacionados, inclusive, com as novas atribuições profissionais ou mesmo com as novas profissões que surgem em nossos tempos.

Da parte dos docentes universitários, as reações também são múltiplas: uns estão abertos e são ousados em propor e tentar realizar inovações; outros não veem com bons olhos as inovações estabelecidas em sua cultura, em sua prática docente tradicional e exitosa em seu entender, na segurança que encontram de trabalhar de uma forma convencional e consagrada pelo tempo, enfim com pouca abertura para inovar, inclusive pelo trabalho que toda inovação traz consigo. Nesses casos é comum encontrar-se uma tentativa de desqualificar a inovação sob vários pretextos.

Parece-nos que qualquer reflexão ou debate sobre inovação na Universidade pressupõe alguns parâmetros que nos permitam estabelecer um conceito de inovação educacional a partir do qual possamos enfocar nosso diálogo. Dessa forma, este capítulo traz em seu escopo alguns questionamentos comumente encontrados na percepção e prática da inovação, conduzindo o leitor por algumas reflexões a respeito do conceito e abrangência da ideia de inovação no Ensino Superior e

um conjunto de elementos necessários à sua consecução prática. Situa-se assim a inovação no contexto de uma sociedade em constante mudança e que impõe novos caminhos para a concepção de uma ideia de universidade, de organização curricular e formação de professores.

2.1. INOVAÇÃO E PROCESSO HISTÓRICO

O estudo do tema em vários autores, como Hernandez (2000), Canário (2006), Carbonell (2002), Thurler (2000) e Cebrian (2003), mostram que a inovação educacional sempre surge como resultado de um contexto social, de uma determinada concepção de educação e como resposta a necessidades emergentes para as quais os paradigmas atuais já não oferecem encaminhamentos aceitáveis. Ela emerge em um processo histórico de uma instituição, em um determinado tempo e ela mesma tem sua história, pois é um processo e não se esgota em medidas pontuais.

Cunha (2001, p. 128) entende inovação com esse mesmo pressuposto quando afirma:

Não é possível pensar os processos inovativos sem levar em conta seu caráter histórico-social. Eles se constroem num tempo e espaço e não podem ser percebidos como uma mera produção externa, nem ingenuamente como algo espontâneo e independente. Percebe-se que inovação é resultado de tensões e não meramente a inserção de novidades técnicas e tecnológicas, como dispositivos modernizantes.

Hernandez (2000, p.20) assume posição semelhante quando comenta que “o campo da inovação [...] não é homogêneo, e suas diferentes acepções andam paralelas à ideologia dominante na educação escolar, nas formas de ensino e na atuação de professores”.

2.2. INOVAÇÃO: CONCEITO E ABRANGÊNCIA DO PROCESSO

Pensamos ser relevante nesse momento passar para uma delimitação do conceito de inovação na perspectiva de alguns educadores e pesquisadores para que se possa introduzir uma nova forma de pensar e agir no Ensino Superior, tendo como diretriz algumas caracterizações fundamentais que estruturam a concepção desses processos inovadores.

Carbonell (2002, p. 19) define inovação como:

um conjunto de intervenções, decisões e processos, com *intencionalidade e sistematização* que tratam de *modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e introduzir novos materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outras formas de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe* (grifos nossos).

Propositamente, fizemos os grifos nessa definição de inovação educacional dada por Carbonell porque ela expressa com muita clareza a abrangência de um processo de inovação, incluindo uma série de elementos que exigem ser trabalhados em grupo e simultaneamente para se compreender e implementar uma inovação educacional: conjunto de decisões, intervenções e processos orientados por uma intencionalidade, que se preocupam com aprendizagens para modificar atitudes de professores e de alunos, conteúdos, valores, currículo, práticas pedagógicas, materiais e estratégias de aprendizagem, incluindo a dinâmica da classe dentro de um novo planejamento estratégico.

Aplicando este conceito de inovação educacional ao Ensino Superior, afirmávamos que:

inovação na educação superior deveria ser entendida como o conjunto de alterações que afetam pontos chaves e eixos constitutivos da organização do ensino universitário provocadas por mudanças na sociedade ou por reflexões sobre concepções intrínsecas à missão da Educação Superior (MASETTO, 2004, p. 197 – grifos nossos).

Trata-se de um conceito de inovação amplo e multidimensional que não se volta para o acessório e as aparências, mas para aspectos importantes e fundamentais de uma nova proposta educacional.

2.3. INOVAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Desde as últimas décadas do século passado, nossa sociedade passa por profundas alterações provocadas principalmente pela revolução das tecnologias de informação e comunicação (TICs), que, além de afetar a vida cotidiana das pessoas, atingiu alguns aspectos fundamentais da própria vida universitária: construção e socialização do conhecimento, formação de profissionais competentes e cidadãos, desenvolvimento

da pesquisa, revisão das carreiras profissionais e exigências de responsabilidade social.

Entre outros epítetos que já atribuíram à nossa sociedade, um deles foi o de “Sociedade do Conhecimento” (BELL, 1976), em razão da multiplicação e diversificação das fontes de produção do conhecimento, da acessibilidade imediata e em tempo real das informações, da ampliação da socialização do conhecimento e do resgate do significado e do valor do processo de aprendizagem.

Se até bem pouco tempo atrás poderíamos dizer que as universidades se constituíam no grande e privilegiado *locus* de pesquisa e produção científica, hoje, e já faz algum tempo, as investigações e a consequente produção de conhecimento partem de outros espaços também: dos organismos e institutos de pesquisas que não se encontram vinculados à universidade, dos laboratórios industriais, das empresas, das ONGs, de organismos públicos e privados voltados para projetos de intervenção na realidade e realizadores de programas e de políticas governamentais em todos os níveis. Chegamos mesmo hoje a produzir conhecimento em escritórios de atividades profissionais, e até em nossas bancas domiciliares, graças aos computadores.

Ao mesmo tempo em que se multiplicaram as fontes de produção do conhecimento, o acesso a ele também se transformou: acesso imediato em tempo real aos periódicos, artigos, livros, palestras, conferências, *sites*, e ao próprio pesquisador e especialista que publica. Um simples *e-mail* e eis-nos dialogando com o protagonista daquele último artigo ou livro publicado, ou conferência proferida.

Por meio desse desenvolvimento do conhecimento e sua produção, as áreas da ciência se aproximaram: os fenômenos a serem compreendidos e explicados exigem mais que uma só abordagem, um só especialista, uma só explicação: a multidisciplinaridade e a interdisciplinaridade são chamadas a estar presentes e colaborar para o desenvolvimento da ciência. A interação entre as ciências exatas e humanas se torna uma exigência para o desenvolvimento do mundo e da comunidade humana.

Nessa sociedade em constante transformação e autocriação, no dizer de Hargreaves (2004, p. 32),

[...] o conhecimento é um recurso flexível, fluido, em processo de expansão e mudança incessante. Na economia do conhecimento, as pessoas não apenas evocam e utilizam o

conhecimento “especializado” externo, das universidades e de outras fontes, mas conhecimento, criatividade e *inventividade* são intrínsecos a tudo o que elas fazem.

Um conhecimento que se volta para a compreensão do mundo; seus fenômenos e sua evolução; as ciências tecnológicas e suas sempre maravilhosas conquistas e projeções, mas não desligadas do homem, da comunidade humana, de sua evolução e desenvolvimento dos povos.

Por isso mesmo, Hargreaves (2004, p. 34) escreve: “A sociedade do conhecimento é uma sociedade de aprendizagem”. Uma sociedade que assume o processo de aprendizagem com o significado de desenvolvimento da totalidade do homem e da sociedade em seus aspectos educacionais, políticos, éticos, econômicos, culturais, de direitos individuais e responsabilidades sociais, enfim da própria cidadania. Por isso mesmo, assume-se uma aprendizagem ao longo da vida– “life long learning” – para além dos espaços escolares e presente durante toda a existência humana, desenvolvendo-a em sua totalidade.

O conhecimento é a matéria-prima de trabalho no Ensino Superior. Consideremos o quanto a alteração no mundo do conhecimento exige mudanças na Universidade. Minimamente abertura, diálogo, intercomunicação e parceria com as mais diversas fontes de produção de conhecimento, revisão e reformulação de seus bancos de dados e informações, implantação de novos processos informativos e de comunicação, reorganização de seus currículos permitindo que alunos e professores usufruam dessa nova situação do conhecimento. O tratamento dado ao conhecimento em situações de aulas, de ensino, de pesquisa e de extensão exige inovações significativas.

Hargreaves (2004, p. 45) comenta:

[...] ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo... desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente.

O professor se pergunta como dar conta de estar atualizado com todas as informações existentes e como construí-las com os alunos tendo em vista sua carga horária e programa estabelecidos. Como ajudar, por exemplo, o aluno a acessar conteúdos da internet, de suas redes sociais e *sites* especializados e dela retirar com criticidade as informações que sejam relevantes? E, por fim, a grande questão que se faz: o que devo ensinar ou o que o aluno precisa aprender para se formar um profissional competente?

De uma coisa o professor começa a desconfiar: o seu papel de *expert* em uma determinada disciplina, afunilando sinteticamente para o aluno o conjunto máximo de informações que ele precisa “absorver”, não é mais o seu papel de professor. Qual é então? E como trabalhar com os conteúdos em aula?

Hargreaves também se propõe a mesma questão e ousa respondê-la indicando algumas pistas. Para ele (2004, p. 40), os professores ver-se-ão na necessidade de

[...] promover a aprendizagem cognitiva profunda, aprender a ensinar por meio de maneiras pelas quais não foram ensinados, comprometer-se com aprendizagem profissional contínua, trabalhar e aprender em equipes de colegas, desenvolver e elaborar a partir da inteligência coletiva, construir uma capacidade para a mudança e o risco, estimular a confiança nos processos.

Esta mudança quanto ao conhecimento, aliada às novas exigências de qualidade no desempenho profissional esperado por nossa sociedade, vem trazendo uma crise às próprias *carreiras profissionais*, que também se perguntam sobre qual o papel de cada uma das profissões nesta sociedade, quais os novos perfis de profissionais e que características são mais relevantes.

Se antes predominava o conhecimento técnico atualizado, domínio do mercado, hoje essas qualidades já não são mais suficientes. Outras habilidades e competências são exigidas, por exemplo, a capacidade de trabalhar em equipe, de se comunicar, de se adaptar, de transferir conhecimentos e aprendizagens, de se atualizar continuamente, de estar aberto a mudanças com criticidade, de criar soluções, de usar línguas estrangeiras, de dominar novos recursos da tecnologia, de gestão de equipes, de

diálogo com colegas e subalternos, de buscar novas informações, de pesquisar para inovar.

Com essas ou outras características semelhantes se definem hoje os perfis profissionais.

E o Ensino Superior, que, praticamente, é o grande formador desses profissionais, precisa se adaptar a essas novas exigências, rever seus currículos. Queremos dizer que há mudanças significativas em nossa sociedade que afetam o exercício das diferentes profissões, o que exige inovações no Ensino Superior no seu papel de formador de profissionais.

2.4. INOVAÇÃO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR NA UNIVERSIDADE

Entendemos como essencial para se pensar, falar, propor e implementar uma proposta inovadora na Universidade que se dê atenção integral à organização curricular de um curso de graduação em toda sua dimensão e em todos os seus componentes curriculares.

Não será suficiente que alterações sejam promovidas apenas em sua metodologia, ou no uso de recursos tecnológicos, ou em construções de laboratórios. Há que se pensar e planejar para que toda a organização curricular responda ao projeto inovador e ofereça condições adequadas para que a resposta esperada para as atuais necessidades possa ser alcançada.

Assim, o primeiro ponto a ser repensado é o *projeto pedagógico* de um curso ou de uma Instituição, desde sua criação até as alterações no projeto curricular em curso, por força de novas exigências da sociedade quanto ao exercício profissional ou por decorrência de novas políticas governamentais para o mesmo Ensino Superior.

Para tal empreendimento, contar com a *participação* daqueles que construirão o projeto pedagógico desde seu início é fundamental. Não há possibilidade de qualquer inovação acontecer e se implantar quando imposta de cima para baixo ou de fora para dentro, por melhor que seja o projeto. O sentimento de “pertença” ao projeto é requisito básico a ser vivenciado e trabalhado desde o início. A maior presença e coesão desse grupo pode determinar o ritmo de implantação da inovação.

Na sequência desta ideia, a *interação* entre professores e professores, professores e alunos, professores e direção se apresenta como as interações que podem dar suporte à construção da inovação.

Todo projeto inovador tem-se apresentado com a preocupação de que sua organização curricular leve em consideração a *formação profissional*

para seu exercício na sociedade contemporânea, com explicitação de objetivos educacionais mais amplos que apenas aqueles referentes à aquisição e aplicação de informações tecnológicas.

Projetos inovadores se apresentam trazendo como *objetivos educacionais* a abertura para formação na área do conhecimento, explorando o ensino com pesquisa, a multi e a interdisciplinaridade, na área de habilidades trabalhando competências humanas e profissionais e novos recursos tecnológicos, no desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos como a competência, a ética, a política, o profissionalismo vinculados à cidadania e ao desenvolvimento pessoal.

O atendimento a tais objetivos requer uma *flexibilização curricular que permita se repensar disciplinas, conteúdos, metodologia, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem*.

A *reconceitualização das disciplinas* resgata seu papel de componente curricular, ou seja, o fato de serem selecionadas como fonte de informações necessárias para colaborar com a formação do profissional que se pretende. O importante não é ensinar uma disciplina, mas trabalhar com informações necessárias desta e daquela área de conhecimento para a formação do profissional.

São disciplinas que se organizam como componentes curriculares, integradas, incentivando conhecimento interdisciplinar e a interação entre disciplinas básicas e profissionalizantes; o aparecimento de grandes temas como eixos integradores do conhecimento e da prática profissional utilizando-se das áreas de conhecimento das disciplinas.

Assim, a *organização curricular não é construída a partir de disciplinas, mas sim a partir de problemas profissionais contextualizados*. Parte-se do concreto, abstrai-se o caminho de uma sistematização teórica e se retorna ao concreto, transformando-o.

As novas organizações curriculares estruturam-se com a vivência de experiências problematizadoras e integradoras do conhecimento, alternando a vivência e a sistematização do conhecimento produzido, contemplando o diálogo entre distintas disciplinas do domínio do saber.

Esta estrutura de organização substitui a dos desenhos curriculares tradicionais nos quais as disciplinas são estruturadas de forma justaposta tanto no sentido horizontal como no vertical, enquadradas em horários de aulas de 60 minutos sucessivos.

Os projetos inovadores apontam para a necessidade de um currículo que incentive *a integração e a interdependência das disciplinas e atividades*

curriculares em função dos objetivos educacionais, buscando a superação do isolamento das disciplinas, da fragmentação do conhecimento e criando experiências de projetos de interdisciplinaridade.

Não há como se projetar um currículo inovador com base em métodos tradicionais como as aulas expositivas e as aulas práticas onde o interesse está na comunicação de informações.

A substituição por uma *metodologia ativa e participativa*, por técnicas e recursos que favoreçam o alcance dos vários objetivos educacionais propostos, que motivem o aluno a aprender e incentivem sua participação no processo de aprendizagem é imprescindível. Por exemplo, explorar as tecnologias de informação e comunicação (TICs) como apoio aos cursos presenciais ou em educação à distância, o ensino com pesquisa, a preparação de cada encontro com o professor e com os colegas (aula) por meio de atividades variadas, o uso de dinâmicas de grupo nos tempos em que professor e alunos estejam juntos presencial ou virtualmente.

Uma inovação no aspecto metodológico traz consigo a revisão do conceito do *processo de avaliação* e de sua prática, implantação de novo modelo e uso adequado de variadas técnicas avaliativas, buscando substituir uma avaliação de produtos finais, de reprodução de informações, de julgamento dos alunos, de classificação e só de aprovação ou reprovação por uma avaliação formativa que se volte para a reorientação das atividades em processo, que motive o aluno para aprender, que colabore para o seu desenvolvimento integral, que o acompanhe em seu processo de aprendizagem de forma contínua, que com a colaboração dos colegas, do professor e de si próprio (pela autoavaliação) consiga ampliar e aprofundar suas aprendizagens, retomando metas e estratégias de resgate ou aprofundamento ao longo do percurso.

Nessa organização, revê-se a mudança do *papel e das atividades do professor* de ministrador de aulas e transmissor de informações para o de mediador pedagógico entre os alunos e suas aprendizagens, desenvolvendo relação de parceria e corresponsabilidade com eles, trabalhando junto e em equipe.

Esta mudança trará como consequência a mudança de atitude *do aluno* também para um papel de corresponsável pelo seu processo de aprendizagem, para uma atitude de proatividade, de iniciativa e de participação no seu processo de formação profissional, saindo das posições de passividade ou omissão frente às suas responsabilidades estudantis e participando das atividades de formação.

Este novo papel do professor é apoiado pelo incentivo a uma postura de cooperação e desenvolvimento de equipe entre os professores como corresponsáveis pela formação dos alunos e gestores, em aula, do projeto pedagógico, superando seu isolamento e individualismo crônicos.

Sem dúvida que uma reorganização curricular para a inovação precisa poder *rever normas e procedimentos* nas instituições que, estando em vigência já por muitos anos, definem a carga horária das disciplinas, sua distribuição na semana, o uso do tempo e espaço, nas atividades extraclasse, as datas para avaliações, os critérios de aprovação e reprovação, o número de alunos por turma, as condições de trabalho e salário de professores em função do novo projeto pedagógico, dos novos objetivos, do interesse em motivar os alunos para envolvê-los nas mudanças e torná-los membros participantes do processo inovador.

A organização de um projeto inovador conta também com a *revisão de infraestrutura* de apoio como, por exemplo, biblioteca atualizada e informatizada, laboratórios adequados, preparação dos novos ambientes de aprendizagem que forem exigidos etc.

E, por último, em toda inovação se planeja desenvolver um *processo de acompanhamento* dela mesma por meio de um sistema de avaliação adequado e permanente, da participação de uma assessoria externa que permita ver melhor e com mais objetividade o deslanchar do projeto, a participação dos docentes debatendo a implantação cotidiana do projeto, suas realizações, suas dificuldades, a necessidade de correção de rota ou aperfeiçoamento de posturas de compreensão e interiorização da inovação, por parte dos atuais participantes do movimento de inovação e de todos os futuros participantes.

Toda esta reorganização de um curso de graduação que pretende tornar-se inovador não tem condições de se efetivar sem a *participação da Gestão e governança no Ensino Superior*. A participação e o compromisso desta com o projeto inovador são fundamentais para as mudanças que serão necessárias, haja vista, por exemplo, as três últimas considerações acima, além dos aspectos de alterações de espaços, tempo, currículo, formação de professores e outros.

Esta participação é tão decisiva que muitos projetos inovadores se inviabilizam, por exemplo, por falta de investimento na formação dos professores, ou por não se contratar assessorias externas, por falta de recursos tecnológicos, e assim por diante. A Administração de Ensino

Superior precisa assumir o projeto inovador como seu e estar disposta a apoiá-lo efetivamente.

2.5. INOVAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A participação de professores em projetos inovadores não é uma atitude fácil para a maioria dos docentes, pois sua formação e sua cultura estão fundamentadas em organizações curriculares tradicionais.

Este fato exige todo um cuidado especial voltado para atividades de seleção do corpo docente que vai pensar e realizar um projeto inovador, um tempo de sensibilização deste corpo docente para compreender, assumir e se comprometer com a realização do novo projeto, um plano de formação continuada e em serviço daqueles professores que optarem por participar no projeto que lhes ofereça apoio, assessoria e colaboração em suas atividades docentes cotidianas com seus novos alunos, na análise e encaminhamento de possíveis problemas ou dificuldades que venham acontecer.

A condição básica de um currículo inovador ser levado adiante é contar com a participação daqueles que o irão construir desde seu início. O sentimento de “pertença” ao projeto é fundamental para a vivência e trabalho desde o início com seus construtores.

Necessita-se de um envolvimento individual e coletivo com o novo currículo, com atitudes de percepção e vivência das necessidades sentidas, abertura para a inovação, ousadia, coragem, compromisso, participação, disposição de modificar crenças, culturas, atitudes e ideias; disposição para um trabalho de equipe, de corresponsabilidade e para “pôr as mãos na massa”; disposição para discussão, implantação e desenvolvimento do projeto.

Espera-se que o professor assuma um papel de mediador no processo pedagógico e de planejador de situações e práticas pedagógicas inovadoras que melhor colaborem com a aprendizagem de seus alunos. Aponta-se ainda para a valorização da parceria e da coparticipação entre professores e alunos e entre os próprios alunos na dinamização do processo de aprendizagem, da comunicação entre os participantes gerando novas formas e recursos de trabalho e aproveitamento das atividades escolares revitalizando a formação profissional.

Tais mudanças exigem que *o papel do professor* se altere de um especialista em determinado assunto a ser comunicado a todos os alunos para o de um educador que se sente corresponsável com seus alunos

por realizar uma mediação pedagógica que facilite a aprendizagem do aluno como processo pessoal e grupal, que o oriente em seus trabalhos, que discuta com ele suas dúvidas, seus problemas, suas perguntas, que o incentive e motive para avançar, que interaja com o grupo e faça com que o grupo interaja entre si.

Ao discutir questões relacionadas à inovação educativa e profissão docente, Francisco Imbernón (2010) destaca que a inovação perde boa porcentagem de inserção e melhoria quando se produz isoladamente e se converte em simples experiência pessoal. Dessa forma, o autor acredita na possibilidade de um protagonismo coletivo e, portanto, institucional, implicando uma nova concepção da instituição e da formação, imersa em processos de pesquisa e reflexão que sejam capazes de modificar contextos institucionais, sociais, profissionais e educativos.

O professor Antônio Joaquim Severino (2011) assevera que a educação, por sua própria natureza, tende a atuar como força centrípeta de conformação, de conservação da memória cultural e não como força centrífuga, de transcendência, de criação do novo e de uma nova cultura, de transformação social. E nessa direção temos as palavras de Antonio Angarita ao apresentar o livro “Construção de um Sonho”, que narra a história recente da criação de um curso de Direito e de um novo tipo de docência, inovadora pela forma e pelo conteúdo, transformando o aluno em protagonista, ampliando sua compreensão do mundo para além do simples ouvir e fazer exames:

As críticas às grandes aulas expositivas (longas e eloquentes) não podem ser apenas um mal-estar “moderno” ou uma tola idiosincrasia. Essas críticas devem levar professores e escolas a saírem da mera impugnação para novos exercícios [...] O que precedeu a tudo, no marco da criação da Escola propriamente dita, foi reunir pessoas interessadas não somente em fazer a crítica do *statu quo*, mas em pensar com liberdade novos padrões para o ensino do Direito (ANGARITA, 2009, p. 16 e 18).

Sabemos que não encontramos tão facilmente docentes com estas características e muito menos já preparados para discutir, propor e implantar um currículo inovador.

Necessita-se de um tempo para selecionar os professores e desenvolver atividades de uma formação continuada destes.

Mesmo com um processo de seleção docente e a boa vontade e compromisso assumido por eles, a implantação de um novo modelo curricular exige um programa de formação pedagógica contínua que seja institucionalmente estabelecido. Não é uma opção ou escolha de o docente continuar seus estudos e discussões sobre conceitos, políticas, competências e ferramentas envolvidas no percurso de cada aula. Essa deve ser uma ação intencional, curricularmente instituída e vivida pelos docentes e gestores.

REFERÊNCIAS

- ANGARITA, Antonio. Por que escrever um livro sobre a DIREITO GV? In: ANGARITA, Antonio (Coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. *Construção de um sonho: DIREITO GV: inovação, métodos, pesquisa, docência*. São Paulo: Escola de Direito da Fundação Getulio Vargas, 2009.
- BELL, Daniel. *The coming of post-industrial society*. New York: Basic Books, 1976.
- CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro?: das promessas às incertezas*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.
- CARBONELL, Jaume. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
- CEBRIAN, Manuel (Coord.). *Enseñanza virtual para la innovación universitaria*. Madrid: Narcea de Ediciones, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. Formação docente e inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Edla et al. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. Livro 1.
- _____. Inovações: conceitos e práticas. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.
- HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- HERNANDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as inovações nas escolas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2010.
- MASETTO, Marcos T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Avercamp, 2003.
- _____. Inovação na educação superior. *Interface*, Botucatu, v. 8, n° 14, p. 197-202, set. 2003/fev. 2004.
- _____. Inovação educacional e formação de professor. *Revista de Educação ANEC*, v. 151, ano 38, p. 47-56, jul./dez. 2009.
- _____. *O professor na hora da verdade*. São Paulo: Avercamp, 2010.
- _____. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2012.
- _____. (Org.) *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Loyola, 2012.
- SEVERINO, Antônio José. Formação de professores e a prática docente: dilemas contemporâneos. In: PINHO, Sheila Zambello (Org.). *Formação de educadores: dilemas contemporâneos*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.
- TAVARES, José. *Formação e inovação no ensino superior*. Porto: Porto Editora, 2003.
- THURLER, Mônica Gather. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário, seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed, 2004.
- _____. *Competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones, 2006.

3. A NECESSIDADE DA TRANSVERSALIDADE NO ENSINO JURÍDICO PARA UMA EFETIVA CONTRIBUIÇÃO DO JURISTA NO DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE: UM OLHAR SEGUNDO REFLEXÕES DE EDGAR MORIN

Margareth Anne Leister (UNIFIEO E PUC-SP)

Elisaide Trevisam (UNIFIEO E PUC-SP)

3.1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma constatação: até que ponto a especialização no Ensino Superior, tão prestigiada nos dias atuais, contribui para o desenvolvimento do profissional do Direito? Estar-se-á, efetivamente, preparando o jurista para os constantes desafios que lhe são colocados, em face do surgimento de novas questões jurídicas, e contribuindo, assim, para a efetivação da cidadania e do desenvolvimento da sociedade?

Partindo desses questionamentos, será feita uma reflexão sobre a educação em si, demonstrando a questão da transversalidade do conhecimento, seu conceito e a sua importância no campo educacional, buscando-se uma resposta para o questionamento formulado, adentrando no campo do ensino jurídico.

Enfatizar-se-ão a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade no currículo educacional, que muitas vezes são tratadas como um modismo, porém têm a finalidade do comprometimento de atingir o objetivo da necessidade de novas disciplinas no ramo jurídico, para um conhecimento dos problemas enfrentados pela sociedade atual e efetivação da função da Justiça.

3.2. CONTEXTO EDUCACIONAL NA ATUALIDADE BRASILEIRA

Apesar dos grandes avanços do Brasil, em face da economia crescente, a sociedade depara-se, hoje, com um sistema educacional cada vez mais carente, inobstante o “espetáculo do desenvolvimento” verificado nos últimos anos, constata-se um total descuido com a educação, com professores, com alunos e a própria instituição educacional, que se encontram em um conjunto cada vez mais desmotivados.

Nas últimas décadas, o desenvolvimento da educação brasileira, no Ensino Superior, mostrou uma real ampliação em razão do

objetivo do país de aumentar o acesso do cidadão nacional à instituição educacional frente à necessidade trazida pelo avanço da economia em época de globalização.

Essa ampliação se apresentou com um aumento considerável dos cursos superiores em todo o país, principalmente com a proliferação de faculdades particulares sem o mínimo de estrutura educacional, que, no afã de alcançar um maior poder econômico, não estão preocupadas com a qualidade de ensino.

Trata-se de um problema cada vez mais complexo e com poucas alternativas de solução. A educação no Brasil, de fato, encontra-se totalmente relegada ao segundo plano, não havendo nela qualquer compromisso com a qualidade.

Proliferam instituições de ensino, como se o desenvolvimento do conhecimento estivesse atrelado ao número de estabelecimentos criados. Preocupa-se com a quantidade, sem compromisso com a missão maior de educar cidadãos para o futuro.

Em recente avaliação efetuada mediante o Índice Geral de Cursos (IGC), o Ministério da Educação reprovou cerca de 37% das instituições de Ensino Superior, o que equivale a mais de 500 instituições com nota insuficiente.

Basta verificar os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), avaliação do rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos dos respectivos cursos, que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e que, no ano de 2009, aprovou com nota máxima apenas 25 das 1.793 instituições avaliadas. Ainda, mostra a necessidade de melhorias, tais como contratação e/ou capacitação de professores. Apontou que 1.767 cursos, de um total de 7.576, têm conceito na faixa 1 ou 2 – quase um quarto dos cursos superiores, a comprovar a problemática enfrentada do baixo nível da educação no país.

No ano de 2011 (FOREQUE, 2012), de todos os cursos avaliados pelo Ministério da Educação, apenas 2,7% obtiveram nota 5 (máxima) no Conceito Preliminar de Curso (CPC), que é um indicador prévio da situação dos cursos de graduação no país, e aponta para cerca de 13% de cursos insatisfatórios. Essa avaliação considera os fatores de desempenho dos estudantes no Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), a titulação dos professores e a infraestrutura dos cursos.

Segundo Romualdo Portela de Oliveira, professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), essa reprovação tem origem na falta de critério na criação de novos cursos, conforme entrevista concedida ao *Jornal Terra* (CHAGAS, 2011).

Desde os Ensinos Fundamental e Médio, percebe-se uma vasta deficiência que se prolonga até o curso universitário, o que acaba por gerar profissionais totalmente despreparados.

A educação continua estagnada naquilo que é ensinado, geralmente pelo motivo de os docentes ficarem subordinados ao que é ditado nos livros didáticos e esquecerem completamente o papel importante que devem desempenhar na formação do aluno em relação ao seu papel perante a sociedade. Importante notar que a aprendizagem é sempre relacional, o que equivale a dizer que as novas informações são elaboradas a partir de conhecimentos anteriores, que passam a compor novos sentidos.

Urge uma política educacional conduzida de forma séria, que tenha em mira sempre o ensino emancipatório, incentivando o discente na preparação do conhecimento de uma forma geral, ou seja, uma formação que leve em consideração a atualidade globalizada, em que pese a necessidade do clamor por uma educação mais ágil, mais consentânea com os interesses atuais da sociedade.

O que fazer diante desse quadro? Quais os caminhos viáveis para a valorização da educação e de toda a comunidade nela envolvida?

De acordo Laerthe de Moraes Abreu Junior (2006, p. 173),

A questão que se propõe como primeira é a necessidade urgente de se pensar em: qual o valor dos conhecimentos e da cultura escolar para a formação humana e para a vida em sociedade? É necessário esclarecer que nessa questão há duas concepções de formação humana embutidas: tanto aquela entendida a partir de um viés utilitarista, qual seja, a necessidade de se adquirir os fundamentos necessários às interações pessoais e profissionais da vida em sociedade; como também, e principalmente, mais do que no item anterior, entender a formação humana no seu sentido ético de necessidade da convivência social em que esteja implícita a aceitação das – assim como o respeito às – diferenças.

Propõe-se, então, uma reflexão no que concerne às relações entre cultura e educação para uma formação humanística, interagida com a complexidade das questões que aproximam as várias áreas do conhecimento dentro de uma instituição de ensino, por meio de uma discussão dos problemas socioculturais realmente integrados em seu contexto.

3.3 TRANSCENDENDO A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Os temas mais marcantes no campo educacional, hodiernamente, são os da transversalidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como meios de motivar o discente e dar verdadeiro significado para o que lhe é ensinado em sala de aula, com o escopo de dar-lhe capacidade plena de exercer sua cidadania, de forma que possa vir a interferir na sociedade em que vive, tornando-a melhor a partir do uso do conhecimento adquirido. Aqui, interdisciplinaridade é uma abordagem de ensino e de pesquisa que seja

[...] suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si, esta interação podendo ir da simples comunicação das ideias até a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa (TEIXEIRA, 2007, p. 69).

Para transcorrer sobre esta temática, faz-se importante trazer uma conceituação do que vem a ser cada um desses temas.

A transversalidade (YUS, 1988, p. 17) diz respeito aos temas que se mostram como um conjunto de conteúdos educativos e eixos condutores do aprendizado que não estão ligados a nenhuma matéria em particular, porém são comuns a todas de modo que não criam novas disciplinas, mas é de extrema conveniência que tenham um tratamento transversal em um currículo global da educação.

São temas referentes à possibilidade (BRASIL, 1998, p. 28) de se estabelecer uma relação entre o aprender conhecimentos teóricos e sistematizados e as questões da vida na realidade com suas transformações, ou seja, questões sociais com natureza diferente das áreas convencionais, uma vez que tratam de processos vividos e debatidos intensamente

pela sociedade para a busca de soluções e alternativas para as problemáticas do meio social, ou seja, questões sobre a vida humana.

A partir dessa necessidade de diálogo entre as diversas áreas do ensino, esses temas transversais proclamam conceitos e valores ao exercício de uma cidadania plena, tornando-se de fundamental importância para uma vivência em sociedade.

Quando se fala de interdisciplinaridade, há que se lembrar de que essa questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento sob a ótica disciplinar da realidade.

A interdisciplinaridade (THIESEN, 2008, p. 545-554) está fundada no caráter dialético da realidade social e pautada nos movimentos complexos, diante dos quais a realidade possa ser vista como uma e diversa ao mesmo tempo, delimitando os objetos de estudo, porém, sem fragmentá-los, abandonando, assim, as determinações preestabelecidas.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a interdisciplinaridade se refere a uma relação entre as disciplinas que transcorrem todos os elementos do conhecimento, levando à integração entre eles e questionando a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento, produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles, mas questiona a visão compartimentada da realidade.

A interdisciplinaridade (AUDY; MOROSINI, 2007, p. 72) consiste na troca de conceitos, teoria e métodos entre as diferentes disciplinas e se impõe contra o excesso de padronização do ensino, requerendo uma nova organização adequada do conhecimento conforme as exigências sociais da realidade.

Tanto a transversalidade quanto a interdisciplinaridade (BRASIL, 1998, p. 28) tomam a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Apontam para a complexidade da realidade e se diferenciam uma da outra por referir-se a interdisciplinaridade a uma abordagem epistemológica, enquanto a transversalidade diz respeito à dimensão didática.

Portanto, não se trata de criar disciplinas, métodos de ensinar ou um currículo bem elaborado, o importante é que a interdisciplinaridade e a transversalidade se alimentem mutuamente, expondo-se as inter-relações entre os objetos de conhecimento e promovendo-se uma compreensão abrangente entre esses.

No tocante à transdisciplinaridade, há que se explicar que consiste em uma batalha contra a fragmentação do conhecimento (SANTOS, 2008, p. 71-83), lembrando que é caracterizada por meios em que o conhecimento se ramifica, sendo construído por outros conhecimentos buscados em outras áreas do saber, mas que ao final se entrelaçam na disciplina que está sendo ensinada, promovendo, desse modo, mudança na compreensão do saber.

Para promover essa transdisciplinaridade (MORIN, 2000, p. 40), é necessária a adoção de um paradigma que permita distinguir, separar, opor e disjuntar os domínios científicos, fazendo com que eles se comuniquem entre si, porém sem reduzi-los, ou seja, um paradigma de complexidade que disjunte e associe ao mesmo tempo diante das emergências da realidade.

A transdisciplinaridade é a passagem do simples ao complexo e comporta a interdisciplinaridade e a transversalidade, sem as quais não consegue realizar-se complexamente. Essa realização exige uma contextualização global dos conhecimentos, conforme explica Edgar Morin (2000, p. 13):

A atitude de contextualizar e globalizar é uma qualidade fundamental do espírito humano que o ensino parcelado atrofia e que, ao contrário disso, deve ser sempre desenvolvida. O conhecimento pertinente é aquele que é capaz de situar toda a informação em seu contexto e, se possível, no conjunto global no qual se insere.

Na realidade concreta, a fragmentação (SANTOS, 2007, p. 79) e o aprisionamento dos fragmentos em contextos isolados impossibilitam o homem de construir relações dialéticas, e isso o impede de entrar em contato com a realidade em que se encontra; em outras palavras, mantém o homem prisioneiro de sua abstração.

Edgar Morin explica que “ninguém pode basear um projeto de aprendizagem e conhecimento num saber definitivamente verificado e edificado sobre a certeza ou ainda se ter a pretensão de criar um sistema absoluto de proposições possíveis” (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 19).

De fato, os educadores na atualidade defendem a tese de que precisa haver, em todo e qualquer curso, uma maior interligação entre as

disciplinas, dando assim ao aluno uma visão de conjunto, promovendo, sempre, uma relação com a realidade. A forma como o currículo é elaborado, ou seja, fragmentado, acaba por tirar do aluno o interesse, uma vez que este mesmo currículo não se encontra em consonância com os interesses atuais do meio social em que vive.

Ademais, são currículos elaborados de cima para baixo, ou seja, impostos, sem que haja a participação efetiva do professor, que se vê obrigado a digerir uma proposta que, na maioria das vezes, vai de encontro às aspirações não só do corpo docente, mas também discente.

A nova racionalidade científica corresponde a um modelo totalitário (SANTOS, 1987, p. 17), que nega o caráter racional a qualquer forma de conhecimento que não estiver de acordo com seus princípios e regras metodológicas; pode-se afirmar que um conhecimento baseado na formulação de leis traz a ideia de que o passado se repete no futuro, portanto, tem-se o pressuposto de que o utilitário e funcional é mais importante do que a capacidade de compreender profundamente a realidade dominando-a e transformando-a.

A universidade ritualiza uma herança cultural de saberes (MORIN, 2010, p. 81), ideias e valores que devem ser regenerados, reexaminados e atualizados para que, ao ser transmitido o conhecimento, gerem novos saberes e valores que passarão a fazer parte dessa herança, que deve continuar a ser conservadora, regeneradora e geradora de conhecimentos, senão, não estará desempenhando seu papel junto à sociedade.

O ânimo deveria ser por meio de um princípio de pensamento que permita ligar as coisas que parecem separadas umas em relação às outras, como reflete Edgar Morin (2003, p. 13-36):

O sistema educativo privilegia a separação em vez de praticar a ligação. A organização do conhecimento sob a forma de disciplinas seria útil se estas não estivessem fechadas em si mesmas, compartimentadas umas em relação às outras; assim, o conhecimento de um conjunto global, o homem, é um conhecimento parcelado. Se quisermos conhecer o espírito humano, podemos fazê-lo através das ciências humanas, como a psicologia, mas o outro aspecto do espírito humano, o cérebro, órgão biológico, será

estudado pela biologia. Vivemos numa realidade multidimensional, simultaneamente econômica, psicológica, mitológica, sociológica, mas estudamos estas dimensões separadamente, e não umas em relação com as outras. O princípio de separação torna-nos talvez mais lúcidos sobre uma pequena parte separada do seu contexto, mas nos torna cegos ou míopes sobre a relação entre a parte e o seu contexto. Além disso, o método experimental, que permite tirar um “corpo” do seu meio natural e colocá-la num meio artificial, é útil, mas tem os seus limites, pois não podemos estar separados do nosso meio ambiente; o conhecimento de nós próprios não é possível, se nos isolarmos do meio em que vivemos.

A abertura para novas disciplinas na universidade representa uma visão inovadora que desinstala os posicionamentos e as estruturas tradicionais e será desta maneira que a academia contribuirá favoravelmente à superação da fragmentação do conhecimento (AUDY; MOROSINI, 2007, p. 11). Será somente por meio dos conceitos fundamentais do pensamento e do conhecimento complexo que o ensino terá um caráter transdisciplinar, e como enfatiza Edgar Morin (2007, p. 26):

Aquilo que é complementar pode ser ao mesmo tempo antagônico. Quero dizer que é preciso ter em mente esses conceitos fundamentais do pensamento e do conhecimento complexo para ser realmente transdisciplinar. Senão, se é transdisciplinar apenas no discurso. Na minha opinião, é nessa direção que aponte que deve se orientar o ensino. Por quê? Porque todos os problemas fundamentais da nossa vida pessoal, da nossa vida de cidadão e da nossa vida de membro da humanidade, reclamam uma complexidade transdisciplinar.

Não se pode conceber, em pleno século XXI, que ainda se adote um sistema disposto em matérias fragmentadas, totalmente divorciado da realidade em que vive a sociedade. A visão do conjunto, fruto da transversalidade do conhecimento, possibilita

um maior aprimoramento do discente e, conseqüentemente, um preparo mais adequado às demandas do mercado, cada vez mais exigente e sofisticado, em face do incontestável desenvolvimento tecnológico.

É preciso ter em mente que, diante da globalização, há que se dotar o aluno de informações mais consentâneas com as suas aspirações. É preciso criar no estudante a chama da curiosidade. A partir do momento em que tal chama se acende – o que se torna viável com uma interligação mais ampla entre as matérias e a realidade –, esse mesmo aluno sai em busca do conhecimento, instigado pela aventura do saber.

Essa interligação entre as disciplinas e a realidade se dá pela relação entre o método de ensino e a experiência da pesquisa do conhecimento que gerará a sabedoria. Isso define o método como possibilidade de encontrar nos detalhes da vivência concreta e individual a totalidade de seu significado.

O método, de acordo com Edgar Morin,

É obra de um ser inteligente que ensaia estratégias para responder às incertezas. [...] É aquilo que serve para aprender e, ao mesmo tempo, é aprendizagem. [...] É aquilo que nos permite conhecer o conhecimento (MORIN; CIURANA; MOTTA, 2003, p. 29).

Para tanto, necessário se faz que no ensino seja usado um método que se relacione com a teoria de modo eficaz, despertando a curiosidade do aluno em uma perspectiva complexa. Isso se dará a partir do uso dos problemas da sociedade inseridos no contexto da teoria, juntamente com estudos de casos que tragam os alunos para uma percepção dessa relação, preparando-se para o enfrentamento da realidade fora dos portões da instituição de ensino.

Edgar Morin explica ainda que (2007, p. 26-27):

Para compreender esse processo planetário (globalização) é preciso recorrer a conhecimentos econômicos, demográficos, sociológicos, religiosos etc. Portanto somos obrigados a ser transdisciplinares para compreender tudo isso. [...] A complexidade e a transdisciplinaridade permitem

reencontrar os problemas fundamentais e globais. Eles são cada vez mais globais por terem uma dimensão planetária. Mesmo um acontecimento local tem repercussão sobre o planeta e aquilo que acontece no planeta repercute no particular. Além disso, todos esses problemas, que são fundamentais e globais, agravam-se. O conhecimento que nos foi ensinado não nos torna capazes de tratá-los. Ao contrário, permite-nos separar coisas que devem estar ligadas. Logo, há uma necessidade vital para cada um, para todos, de seguir esse caminho que pode nos levar a uma reforma do pensamento, inseparável de uma reforma do ensino. [...] Na realidade, nos sabemos que a transdisciplinaridade não é o saber total, é uma aspiração a um saber menos particular. O pensamento complexo nos diz que o conhecimento nunca estará completo e que a racionalidade tem limites. Logo, não se trata de uma aspiração absurda à totalidade, mas é, ao contrário, um jogo permanente entre o particular e o local com o global e o geral. Dito de outra maneira, precisamos de uma cultura que permita abrir-se aos diferentes tipos de conhecimento.

O caráter interdisciplinar torna a disciplina uma disciplina aberta e, em vez de eliminar a ciência, derruba seus falsos muros (TEIXEIRA, 2007, p. 67). Deve-se estar atento para as novas demandas sociais necessitando adaptar-se, uma vez que a aprendizagem dos conteúdos, como um fim em si mesma, já não corresponde às necessidades do novo sujeito social que nasceu em uma sociedade mutável, portanto, a dissociação entre os processos metodológicos de aprendizagem e as questões do cotidiano social deve ser superada (CARNEIRO et al., 2005, p. 12).

Para Ivani C. A. Fazenda (1993, p. 16),

No projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade esta imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes.

O fato a ser observado é que a interdisciplinaridade, em qualquer área da educação, dota o aluno, repita-se, de um conhecimento amplo, que lhe permite uma interação maior com o saber, e a busca de novos conhecimentos, além de contribuir com a dialogicidade com outras fontes de saber e desafiá-lo perante o novo (FAZENDA, 1993).

O currículo educacional, como apresentado hoje, ou seja, fragmentado, sem levar em conta as dinâmicas do mundo moderno, acaba por afastar o aluno, que se mostra cada vez mais ausente, distante, haja vista que as respostas dadas pela instituição são totalmente insuficientes diante dos interesses do mundo moderno.

De nada adianta, também, incluir matérias e/ou disciplinas no currículo, sem levar em conta as necessidades deste mundo globalizado. Para Morin (2010b, p. 39),

O conhecimento especializado é uma forma particular de abstração. A especialização “abs-trai”, em outras palavras, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e as intercomunicações com seu meio, introduz o objeto no setor conceptual abstrato que é o da disciplina compartimentada, cujas fronteiras fragmentam arbitrariamente a sistemicidade (relação da parte com o todo) e a multidimensionalidade dos fenômenos; conduz à abstração matemática que opera de si própria uma cisão com o concreto, privilegiando tudo que é calculável e passível de ser formalizado.

Ivani Fazenda (1993, p. 16), ao discorrer sobre o tema, assim se manifesta:

[...] a opção que tem sido adotada, da inclusão de novas disciplinas ao currículo tradicional, só faz avolumarem-se as informações e atomizar mais o conhecimento. O currículo tradicional, que já traduzia um conhecimento disciplinar, com esse acréscimo de disciplinas tende a um conhecimento cada vez mais disciplinado, onde a regra principal seria somente um policiamento maior às fronteiras das disciplinas. O efeito nada mais representaria que a punição aos que quisessem transpor essas barreiras.

Tendo em mente que o futuro é o produto de uma construção individual e coletiva (MORAES, 2005, p. 28), o que for realizado ou deixado de realizar no presente terá como consequência a afetação do futuro; ou seja, a omissão, o silêncio ou a ignorância de hoje trará um preço, portanto, tem-se a necessidade da consciência de que os atos omissos, a ignorância, a incompetência ou, ainda, a covardia nos tratos das questões educacionais trará grandes prejuízos, talvez irremediáveis, para a sociedade vindoura.

3.4. A NECESSIDADE DA TRANSVERSALIDADE NO ENSINO JURÍDICO

A Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, do Ministério da Educação, estabelece o currículo para os cursos de Direito, relacionando as chamadas matérias fundamentais e profissionalizantes, a saber:

Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia, Sociologia, Economia e Ciência Política;

Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Trata-se, como bem asseverado por Doroteu Trentini Zimiani e Márcio Grama Hoepfner (2008, p. 104), de um conteúdo mínimo, esclarecendo ainda que não há que se confundir matéria com disciplina. Para tanto fornecem um exemplo: “a matéria Direito Civil pode estar desdobrada em várias disciplinas com esta denominação”.

Pelo que se infere, por meio da Portaria citada, deu-se um primeiro passo em busca dessa interdisciplinaridade, dessa relação entre as matérias, buscando a integração, com temas de valor inestimável para a ciência jurídica, das disciplinas de caráter normativo ou dogmático, como filosofia e ética, dentre outras que possibilitam uma maior interação do aluno com a realidade¹ para um saber crítico e criativo que o ajude a enfrentar a complexidade da sociedade moderna e o direito.

Apesar, entretanto, do estabelecimento desse mínimo, ainda existe a insistência de fragmentar o ensino do Direito, não se estabelecendo

a conexão entre as várias matérias que o compõem, voltando-se muito mais para a especialidade.

Há, sem dúvida, certa resistência de todos os responsáveis pelo ensino jurídico na aplicação da interdisciplinaridade, insistindo em ensinar por meio de conhecimentos baseados apenas em conceitos fechados, sem levar em conta a realidade que cerca cada aluno, suas aspirações, suas necessidades, bem como aquilo que o mercado espera de um profissional do Direito.

Esse problema advém, também, do fato de muitos professores não terem uma formação pedagógica, tratando-se de advogados, juízes, promotores, que, à parte suas atividades profissionais, dedicam-se ao ensino, sem ter uma visão clara dos fundamentos aplicados no mundo moderno, no que diz respeito ao ensino.

Sem essa formação pedagógica, acabam tornando o estudo do Direito uma leitura de textos prontos, conceitos fechados, sem demonstrar ao aluno a beleza e os encantos dessa ciência que, como ressaltado por Goffredo Telles Junior (1974 p. 71), caracteriza-se por ser a ciência da convivência humana.

Doroteu Trentini Zimiani e Márcio Grama Hoepfner (2008, p. 107), no que tange à participação dos professores nessa nova forma de encarar a educação, professam que:

Os professores estão condicionados a agirem dentro da linha “cada um para si e Deus para todos”, distanciados da participação em equipes, sem buscar a comunicação entre os campos dos saberes, o que inviabiliza o entrelaçamento das matérias, resultando em conhecimento fragmentado, não abrangente como um todo.

A Resolução n. 9/2004, no art. 2º, § 1º, que diz respeito à organização do Curso de Graduação em Direito, dita que o projeto pedagógico do curso, além da clara concepção de Direito, deverá abranger, sem prejuízo dos outros, o seguinte elemento estrutural:

[...]

IV – Formas de realização da interdisciplinaridade;

E, ainda, em seu art. 3º dispõe que:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil

do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

O currículo jurídico não se constitui apenas de uma construção normativa fechada, pois, constituindo-se além da lei, deve alcançar uma construção de significativo alcance filosófico, educacional, social e, além de tudo e especialmente, cultural (TELLES JÚNIOR, 1974, p. 313-318); por meio de uma ampliação e implantação de novas diretrizes curriculares, vence-se uma construção normativa imposta de maneira estanque, permanente e acabada.

De acordo com Edgar Morin (2010a, p. 106), a disciplina é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico que institui a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade da área que abrange; em seu sentido degradado, a disciplina torna-se: “um meio de flagelar aquele que se aventura no domínio das ideias que o especialista considera sua propriedade”.

O papel do educador tem sua importância no mérito da paz com que vive a certeza de que sua tarefa não é somente a de ensinar conteúdos (FREIRE, 1996, p. 14), mas a de ensinar a pensar e, tratando-se de um professor mecânico que ensina somente a memorização, esse se torna apenas um repetidor tradicional e não um desafiador da nova educação necessária.

Urge, então, a necessidade de reformar o pensamento no que tange ao ensino do Direito nas universidades brasileiras, conforme explica Edgar Morin (2009, p. 22),

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-retroações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações implicações

mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (como a própria democracia que é o sistema que se nutre de antagonismos e que, simultaneamente, os regula), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

Contudo, pode-se afirmar que é quase inexistente essa preocupação das universidades em reformar o pensamento tradicionalista do ensino do Direito, uma vez que os esforços para uma interdisciplinaridade são mínimos e o futuro operador do direito não percebe uma transversalidade de matérias propedêuticas necessárias a um efetivo conhecimento jurídico. Se, depois de formado na graduação, esse mesmo aluno não tiver um conhecimento abrangente da ciência jurídica, infelizmente se tornará muito difícil sua entrada no mercado de trabalho que exige, cada vez mais, a dominação do saber, essa que vai além das disciplinas dogmáticas.

Segundo Gabriel Chalita (2005, p. 229-245),

O século XXI apresenta uma enorme gama de desafios para o estudioso e o cientista do Direito. A sociedade em transformação exige uma resposta constante na solução de seus conflitos. A pessoa humana não é estática, não se satisfaz, e isso gera um conflito continuado de expectativas individuais e coletivas. Novas tecnologias, novas fontes de informação, novos domínios da ciência, e o Direito não pode ficar à margem pois que trata do mister de fazer justiça, de restabelecer o sentido e a opção de vida em grupo que gerou a própria sociedade. Evidentemente, a sociedade contemporânea não tem um sentido de opção, o Estado se configura uma necessidade. Não há alternativa de se fazer parte ou não do Estado, a questão é de solução dos conflitos que se repetem e dos novos desafios gerados por novas posturas da sociedade.

As mudanças que ocorrem na sociedade fazem com que aquele que trabalha com o direito e a justiça esteja apto a dar respostas à nova realidade. Para tanto, o currículo da ciência jurídica exige respostas ao

processo que envolve a integração e o engajamento dos educadores, em um trabalho conjunto que tem o intuito de fazer a interação das disciplinas com a realidade, superando, de tal maneira, a fragmentação do ensino (LÜCK *apud* ZIMIANI; HOEPFNER, 2008, p. 104), para que sejam formados alunos integralmente com o escopo de que possam exercer criticamente a cidadania a partir de uma visão global do mundo, e não fechados em suas próprias especializações sem a condição de enfrentar os complexos e amplos problemas da sociedade.

Conforme ilustra Paulo Freire (1996, p. 46),

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. No próprio mundo físico minha constatação não me leva à impotência. [...] Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela. É por isso também que não me parece possível nem aceitável a posição ingênua ou, pior, astutamente neutra de quem estuda, seja o físico, o biólogo, o sociólogo, o matemático, ou o pensador da educação. Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade. Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

O currículo do ensino jurídico adota uma concepção legalista do Direito, ou seja, onde as leis devem ser interpretadas de modo racional

e positivista; contudo, os operadores do direito que da universidade sairão devem estar aptos para participar do desenvolvimento da sociedade, colaborando com a efetivação da cidadania. Isso somente será possível a partir de um conhecimento transversal da ciência jurídica que traga uma prática libertadora para a sociedade.

O ensino das ciências jurídicas clama por um discurso nos cursos de Direito que seja complexo, interdisciplinar e transversal para a construção de um currículo completo e emancipatório, que dará ao aluno o livre exercício de sua cidadania e a competência de tornar-se um operador do direito realmente preocupado com a sociedade de uma forma ética e humanitária.

Edgar Morin (2009, p. 22) elucida que:

Todas as reformas da Universidade concebidas até agora têm girado ao redor de um buraco negro que concerne à necessidade profunda do ensino. Estas reformas têm sido incapazes de percebê-la, porque se encontram atreladas a um tipo de inteligência que é preciso reformar. Existe, assim, uma ligação de circularidade entre esses imperativos interdependentes: 1. Reproblemática dos princípios do conhecimento e problematização daquilo que aparentava ser a solução; 2. Reforma do pensamento por um pensamento complexo capaz de ligar, contextualizar e globalizar; 3. Transdisciplinaridade.

Apesar de a interdisciplinaridade ainda estar engatinhando no campo do ensino jurídico, percebe-se uma maior conscientização da importância da conexão entre as várias matérias do Direito. Para Goffredo da Silva Telles Júnior (1974, p. 71):

Durante cinco anos do Curso, matérias muitas e diversas são explicitadas e estudadas. Mas vocês vão ver que todas elas se prendem umas às outras. Embora cada matéria tenha seu objeto específico, todas elas se relacionam pelos seus primeiros princípios, pelos seus fundamentos, pelos últimos fins. Elas são ramos múltiplos de uma só árvore: da árvore da Ciência do Direito. Em verdade, podemos até dizer que, durante todo o multifário curso da Faculdade de Direito,

o de que se estará sempre cuidando é da Disciplina da Convivência Humana.

A divisão em matérias, em qualquer curso do Ensino Superior, com as conseqüentes disciplinas, faz-se única e exclusivamente por razões didáticas, pois elas estão totalmente conectadas, uma vez que seus princípios e fundamentos são os mesmos.

Fragmentar o ensino do Direito acaba por gerar especialistas sem qualquer compromisso com os princípios maiores dessa área do saber.

Faz-se necessário que os docentes da área do Direito tenham plena ciência dessa conectividade e transmitam aos alunos essa noção do todo, no sentido de que essa conectividade não se faz apenas entre as matérias que compõem o ensino do Direito, vai mais além, ao exigir do aluno um conhecimento muito mais amplo de outras ciências. Como já ressaltado, com a globalização e com os avanços tecnológicos, exige-se do profissional um conhecimento de caráter global e não somente local.

Não existe mais o tempo em que o mero conhecimento da área de atuação apresentava-se suficiente; desse modo, o profissional (especialista) que se limitar à sua área estará fadado a completar seu ciclo dentro de limites medianos; o saber exige mais.

Com a concorrência acirrada que se nota nos dias atuais, o profissional deve apresentar algo de diferente sob pena de acabar no ostracismo e tornando-se mais um, dentre tantos.

Os alunos do Direito, assim como o professor, devem estar atualizados com as questões que surgem no dia a dia. Questões novas, que impõem ao profissional uma pronta adaptação às necessidades do cotidiano. O momento atual clama por um profissional com conhecimento amplo, conectado a outras áreas do saber.

Nesse sentido, a estrutura educacional se mostra de importância ímpar. Deve-se incentivar, desde o Ensino Fundamental, a curiosidade no aluno, o amor ao saber, à pesquisa e isso somente se dará por meio de uma transversalidade do ensino, por meio de novas disciplinas necessárias para um conhecimento mais completo.

Enquanto as instituições de ensino jurídico estiverem comprometidas somente com a especialização das matérias dogmatizadas e com uma formação necessária para que o aluno de Direito tenha

a possibilidade de passar em um futuro exame da Ordem dos Advogados do Brasil, não se preocupando com a carreira realística de um jurista realmente preocupado com o social, com a justiça e com a sociedade em si, continuarão surgindo no mercado profissionais do direito preocupados somente com sua carreira financeira e despreocupados com a função da justiça legada constitucionalmente a eles.

O fato a ser observado, e que deve ser destacado, é que é chegado o momento de se abrir a novas concepções. É chegado o momento de romper as barreiras impostas e partir para um mundo novo, onde o conhecimento se faça a partir do todo.

E é justamente isso que se espera de um curso de Direito, ou seja, que prepare indivíduos comprometidos com a ética, com a moral, com os princípios maiores da democracia, tendo uma visão global de todos os aspectos da vida.

Será somente a partir do momento em que os alunos de Direito, juntamente com os professores, as instituições de ensino e o próprio Governo estiverem imbuídos desse ideal, é que se estará, enfim, preparando verdadeiros juristas.

Como coloca Edgar Morin (2001, p. 112):

Juntai a causa e o efeito, e o efeito voltará sobre a causa, por retroação, o produto será também produtor. Ides distinguir essas noções e ides juntá-las ao mesmo tempo. Ides juntar o Uno e o Múltiplo, ides unir, mas o Uno não se dissolverá no Múltiplo e o Múltiplo fará apesar de tudo parte do Uno. O princípio da complexidade, de qualquer modo, basear-se-á sobre a predominância da conjunção complexa.

A realidade é complexa e não pode ser vista apenas em suas partes individuais, necessário se faz que haja um diálogo entre os diversos conhecimentos, simultaneamente integrando essas partes ao todo para que se possa configurar um ensino intrinsecamente ligado à realidade vivida pelo homem na sociedade, de modo emancipatório e digno.

3.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação na atualidade enfrenta uma crise decorrente de uma

estrutura inadequada com início no Ensino Básico e alastrado até o Ensino Superior e, no âmbito do ensino jurídico, não bastasse essa má formação dos próprios estudantes, há ainda a proliferação de cursos desprovidos de qualquer compromisso com a qualidade.

Além da falta de estrutura de um currículo preocupado com a transversalidade do Direito, os professores, muitos sem qualquer formação pedagógica, acabam por tornar o ensino jurídico uma simples leitura de códigos, leis, tratados, esquecendo-se de que o Direito vai além da especialização, devendo se preocupar com o todo.

Desse modo, urge um compromisso maior da faculdade, dos professores, do Governo e dos próprios estudantes, com um currículo mais aberto, mais interdisciplinar, que dê ao discente uma visão global, de forma organizada, das várias áreas do saber, para que possa, assim, atender às sofisticadas exigências do mercado. É preciso dar um basta ao currículo elaborado de forma fragmentada, divorciado da realidade atual.

A educação jurídica clama por diretrizes curriculares com uma nova configuração, fundamentada e voltada para uma formação ética preocupada com a efetiva construção da cidadania e preocupada com o desenvolvimento da sociedade e que ultrapasse o pensamento tradicionalista fundado no positivismo e literalmente dogmatizado, para conseguir, desse modo, concretizar a aplicação plena da Justiça.

Não se pode admitir que os profissionais do Direito, cuja missão maior é proteger e defender a própria liberdade de cada um dos membros da sociedade, estejam mal preparados, pois, em assim sendo, estar-se-á colocando em jogo princípios muito caros para a humanidade, princípios esses conquistados a duras penas e que formam a própria essência da pessoa, ligados ao Estado Democrático de Direito, à soberania, à segurança jurídica.

Conclui-se que se faz necessário um currículo mais completo e complexo para o curso de Direito, que se preocupe com a transversalidade do conhecimento para uma maior emancipação do futuro operador do direito e superação de um dogmatismo que no decorrer do tempo continua inabalável.

Não se trata de um modismo as novas disciplinas que trazem um ensino complexo e global fazendo do conhecimento jurídico

um comprometimento com a sociedade. Trata-se de uma necessidade urgente!

NOTAS

1 “A ética é indiretamente normativa. A moral é um saber que oferece orientações para ações em casos concretos, enquanto que a ética é normativa em sentido indireto, pois não tem uma incidência direta na vida cotidiana, quer apenas esclarecer reflexivamente o campo da moral. [...] Hoje fazem parte da filosofia prática a ética ou filosofia moral, a filosofia política, a filosofia do direito e a reflexão filosófica sobre a religião em perspectiva ética.” (CORTINA, 2000)

REFERÊNCIAS

- ABREU JUNIOR, Laerthe de M. Cultura, educação e formação humana: a composição de um plano de interações complexas. In: PORTES, Écio Antônio (Org.). *Diálogos sobre ensino, educação e cultura*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.
- AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos, apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, 1998.
- CARNEIRO, Rosane et al. (Orgs.). *Transversalidade e inclusão: desafios para o educador*. Rio de Janeiro: Senac, 2005.
- CHAGAS, Angela. MEC não tem controle sobre criação de cursos, diz professor da USP. *Terra*, 19 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/educacao/noticias/0,,OI5477345-EI8266,00-MEC+nao+tem+controle+sobre+criacao+de+cursos+diz+professor+da+U+SP.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.
- CHALITA, Gabriel B. I. Heurística e direito. In: BOUCAULT, Carlos E. de Abreu; RODRIGUEZ, José Rodrigo (Org.). *Hermenêutica plural*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CORTINA, Adela. *Ética mínima: introducción a la filosofía práctica*. 6. ed. Madrid: Tecnos, 2000.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- FOREQUE, Flávia. Só 2,7% dos cursos avaliados pelo MEC em 2011 têm nota máxima. *Folha de S. Paulo*, 6 de dezembro de 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/1197070-so-27-dos-cursos-avaliados-pelo-mec-em-2011-tem-nota-maxima.shtml>>. Acesso em: 4 fev. 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- LÜCK, Heloisa. Psicologia Interdisciplinar: fundamentos históricos-metodológicos, *apud* ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. A interdisciplinaridade no ensino do direito: acesso em interdisciplinaridade no ensino do direito. *Akrópolis Umarama*, v. 16, n° 2, p. 103-107, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/educere>>. Acesso em: 12 out. 2012.
- MORAES, Maria Cândida. Contextualizando a problemática educacional. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. (Orgs.). *Educação superior: vivências e visão de futuro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- MORIN, Edgar. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental*. Tradução Edgard de Assis Carvalho. Natal: EDUFRN, 2000.
- _____. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

_____. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. da (Orgs.). *Para navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

_____. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. In: ALMEIDA, Maria da C.; CARVALHO, Edgard de A. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010a.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. Brasília: Unesco, 2010b.

_____; CIURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. Tradução Sandra Trabucco Velenzuela. São Paulo: Cortez, 2003.

SANTOS, Akiko. Complexidade e transdisciplinaridade em educação: cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 37, p. 71-83, abr. 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

SANTOS, Vivaldo Paulo. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Loyola, 2007.

TEIXEIRA, Evilázio F. Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis N.; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TELLES JÚNIOR, Goffredo. *O direito quântico: ensaio sobre o fundamento da ordem jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1974.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, nº 39, p. 545-554, dez. 2008.

_____. *Três discursos: Spencer Vampré, Rui Barbosa e Saudação aos calouros*. Ribeirão Preto: Migalhas, 2009.

YUS, Rafael. *Temas transversais: em busca de uma nova escola*. Tradução Ernani F. da F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1988.

ZIMIANI, Doroteu Trentini; HOEPPNER, Márcio Grama. A interdisciplinaridade no ensino do direito: Acesso em: interdisciplinaridade no ensino do direito. *Akrópolis Umarama*, v. 16, nº 2, p. 103-107, abr./jun. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.unipar.br/educere>>. Acesso em: 12 out. 2012.

4. AS NORMAS ABERTAS E O MÉTODO DO ENSINO JURÍDICO

Roberto Freitas Filho (UNICEUB)

4.1. INTRODUÇÃO

O ensino jurídico vem sendo objeto de reflexão ao longo das últimas duas décadas, em especial no que se refere à sua incapacidade de compatibilizar as dimensões informativa e crítica. No presente trabalho pretende-se discutir dois aspectos que tocam à chamada crise do ensino jurídico: a mudança do padrão jurídico normativo no direito brasileiro no período posterior à Constituição Federal de 1988,¹ com suas consequências para o ensino jurídico e para a aplicação das normas a casos concretos, e a disjunção de expectativas dos alunos das faculdades privadas em relação à formação e ao modelo de ensino que consagra o desenvolvimento de habilidades e competências crítico-reflexivas.

Trabalho com o pressuposto de que vivemos um momento de transição paradigmática no direito brasileiro que resulta, dentre outras, na mudança do padrão normativo de normas semanticamente mais precisas, descritivas, “fechadas”, por assim dizer, em direção a outro padrão de normas mais instáveis semanticamente, ou “abertas”. Estas têm como característica principal o fato de terem uma maior instabilidade de sentido do que as primeiras e, devido a tal fato, pressupõem uma mudança do padrão de atividade judicante por parte do intérprete-aplicador do direito, algo que tem repercussão no perfil esperado de formação dos acadêmicos.

Dado o postulado da mudança do padrão normativo, pretende-se refletir sobre se o ensino jurídico e a teoria do direito vêm se adequando às mudanças do modelo normativo preponderante na dogmática vigente.

4.2. O PROBLEMA DO ENSINO JURÍDICO

A chamada “crise do ensino jurídico” vem sendo discutida no Brasil sistematicamente há duas décadas de forma vigorosa. As reflexões de José Eduardo Faria (1984, 1987, 1991, 1995) e de Joaquim de Arruda Falcão Neto (1977a, 1977b, 1981), por todas as demais, demonstram

emblematicamente a importância que o tema assumiu no momento da transição para a democracia.

A crise pode ser conceituada como a incapacidade do ensino do direito de se adaptar às novas condições de produção e aplicação das normas, considerando os cânones conceituais e hermenêuticos de um tipo de ensino que tem suas origens na tradição coimbrã do século XIX. O Direito não foi capaz de adaptar-se à nova realidade da sociedade brasileira, que se modificara radicalmente no período compreendido entre as décadas de 1940 e 1990, passando o Brasil de ser um país predominantemente composto de uma população rural para se tornar um país de população urbana. Na década de 1940, aproximadamente 70% da população era rural, sendo que este percentual cai na década de 1990 para aproximados 25% (FARIA, 1995, p. 20).

Decorrente da mudança do perfil de distribuição social brasileiro, vários conflitos de natureza coletivizada surgiram, acompanhados de consequentes demandas que foram levadas ao Judiciário.² Questões de ocupação de espaços periféricos nas grandes cidades; acesso à saúde, educação, moradia; questões relativas à segurança pública; direitos dos consumidores são apenas alguns exemplos dos conflitos que se instauraram na sociedade complexa em que vivemos.

4.2.1. CULTURA JURÍDICA

A crise do ensino jurídico pode ser verificada em dois momentos distintos: na formação do ator jurídico e na sua atuação prática como profissional do Direito. Tanto na aplicação do Direito quanto na formação do ator jurídico está presente um conjunto de práticas, valores, procedimentos, concepções, condicionantes culturais e históricas, que compõem um ideário do ator jurídico.

Lopes (1997, p. 76-77), citando Friedman, dá uma definição complexiva do que é a cultura jurídica:

São as atitudes que fazem do sistema um todo, uma unidade, e que determinam o lugar dos aparelhos e das normas na sociedade globalmente considerada. A cultura jurídica engloba tanto as atitudes, hábitos e treinamento dos profissionais quanto do cidadão comum. A esfera da cultura jurídica envolve as questões de como se preparam os juízes e os advogados, o que os cidadãos pensam do Direito, quais

as pessoas ou grupos que recorrem aos juízes e tribunais, para que se socorrem de advogados, qual a relação entre a estrutura de classes da sociedade e o uso ou não das instituições jurídicas. Estas e outras questões dizem respeito à cultura jurídica, ou, usando outras palavras, ao imaginário jurídico, quer dos profissionais, quer dos leigos.

O conceito de cultura jurídica é, portanto, relativo à *práxis* cotidiana do operador do direito, informada por uma determinada bagagem valorativa e conceitual que lhe é inculcada durante sua formação.

É possível se diferenciar dois momentos nos quais o operador jurídico lida com a chamada cultura jurídica. Um primeiro momento é o de uma cultura jurídica de formação e conseqüentemente a esse primeiro momento há uma cultura jurídica de atuação prática do direito.³

4.2.1.1. CULTURA JURÍDICA DE FORMAÇÃO DO ATOR JURÍDICO

Sobre a noção de cultura jurídica de formação do ator jurídico, Warat (1988, p. 30) aponta-nos o chamado “senso comum teórico” dos juristas como certo condicionamento, “em suas práticas cotidianas, por um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes, metáforas e preconceitos valorativos e teóricos que governam seus atos, suas decisões e suas atividades”. O ator jurídico recebe, ao longo da sua formação, a transmissão de uma bagagem que vai conformar sua forma de ver e entender o direito como um repositório valorativo, uma tecnologia decisória e um sistema conceitual.⁴

A cultura jurídica de formação vai legar ao operador do direito um dado universo conceitual, uma determinada matriz ideológica que lhe confere conseqüentemente um tipo de socialização política e também de função social.

A formação do ator jurídico é dada a partir de duas diferentes visões sobre o direito.

A veiculação da cultura jurídica nas faculdades dá-se em uma perspectiva pretensamente científica, por um lado, e ideológica, por outro. Na primeira, são conferidos ao estudante uma visão do que seja o direito, de ciência do direito, do método de conhecimento do fenômeno jurídico e da aplicação prática do direito enquanto sistema normativo. De outro lado, os padrões da capacitação profissional do ator jurídico, significando o conjunto de atitudes e procedimentos do ator jurídico em

seu exercício profissional. As duas visões ora expostas são as chamadas *visão lógico-formal* e a *visão liberal* (FALCÃO NETO, 1977a, p. 7-8). A visão lógico-formal se funda no normativismo lógico e a visão liberal nos princípios gerais da ideologia liberal importada da Europa.

A visão lógico-formal⁵ faz conferir ao Direito seu caráter científico, conformando o estudo da dogmática jurídica a um estudo da forma normativa, reduzindo o Direito ao aspecto normativo desvinculado das disciplinas que o fundamentam ou tangenciam, como a Filosofia, a Economia, a Ciência Política e a Sociologia, por exemplo. O método privilegiado, nesta concepção de Direito, é o método dedutivo, que parte de dogmas fora do conhecer jurídico. Tal método não possui caráter científico, já que sua verificação e objetivação progressiva não são atingíveis. A característica básica é a predominância do estudo do direito positivo, sendo o direito válido apenas o direito estatal, o que redundava na noção de que o direito é uno e monolítico.

Do ponto de vista hermenêutico, a noção de subsunção dedutivista acaba por privilegiar a ideia de um sentido literal da norma ao qual o aplicador deverá se ater para realizar a aplicação adequada do comando normativo ao caso. Aqui vemos a ideia prevalecente de uma aplicação da norma ao modo da Escola da Exegese francesa do século XIX, ou mesmo uma visão aproximada aos pandectistas na Alemanha no mesmo período. Ao aplicador da norma é apenas reservada uma função mecânica e sem criatividade.⁶

Características como a predominância da visão da legalidade e da validade como conceitos privilegiados, o trato das disciplinas de forma estanque, a não interdisciplinaridade e a desconsideração da política na influência da criação da norma fazem do ator jurídico um aplicador acrítico e não questionador do Direito e das normas.

A visão liberal define o ideário da profissão jurídica, bem como responde pela visão de integração do Direito na sociedade, com o apelo aos valores de liberdade, igualdade e fraternidade. De forma consequente, no âmbito político são adotadas a democracia e a tripartição dos poderes, e no âmbito econômico, o sistema de concorrência e o capitalismo.

A cultura jurídica veiculada nas faculdades de Direito tem a dupla função de seleção dos conflitos levados ao Judiciário e de legitimação do poder no nível simbólico.⁷ A primeira se realiza pela seleção dos próprios tipos de demandas levadas ao Judiciário, bem como nos padrões decisórios aplicados aos casos. A segunda se realiza na

medida em que reforça a estrutura social hierárquica justificada por meio do ideário liberal, bem como do método pedagógico aplicado.⁸ A liberdade e a igualdade jurídicas formais, em nome das quais advoga o ator jurídico, são dadas as evidentes condições sociais iníquas, apelos retóricos que não representam na prática uma busca da realização de justiça distributiva.

A par da existência de uma cultura jurídica de formação do ator jurídico é possível também identificarmos uma dada cultura jurídica de atuação do ator jurídico.

4.2.1.2. CULTURA DE ATUAÇÃO PRÁTICA DO ATOR JURÍDICO

Outro viés da cultura jurídica é aquele que se revela na *práxis* do ator jurídico, no cotidiano de suas atividades profissionais. Ao operar o Direito, vai concretizar o conjunto de práticas e valores que consigo traz desde a sua formação e que influenciam tanto na consciência que tem de seu papel social como na forma como lida com o Direito do ponto de vista técnico. É no momento da prática profissional que se materializam os conceitos dogmáticos “científicos” com os quais o estudante foi formado, bem como por meio de suas atitudes o resultado da socialização política perpetrada nos bancos escolares.

Na observação do posicionamento do ator jurídico em face de determinados temas e nas próprias posições teóricas defendidas, poderemos configurar algumas hipóteses a esclarecer o compromisso deste frente à sua matriz cultural de formação (JORI, 1990, p. 233).

Em temas relevantes como o Direito e os movimentos populares, a participação política, a chamada “aplicação alternativa do Direito”, na aplicação das penas alternativas em Direito Penal, na lida com os meandros processuais dos processos civil e trabalhista, em todos estes aos quais exemplificativamente nos remetemos, é possível identificarmos uma postura de maior ou menor conservadorismo, liberalidade, reformismo, entre outras características.

É possível identificar, no modelo de cultura jurídica, que o bacharel recebe e transmite a ideia de um conceito de direito como um sistema de normas que teria sido feito e pensado para a resolução de problemas em uma sociedade na qual, do ponto de vista das partes envolvidas, os conflitos fossem resultantes de divergências entre indivíduos mais ou menos padronizados e, do ponto de vista do conteúdo, versassem sobre questões contratuais e patrimoniais no direito privado e, por outro lado,

no direito público, do indivíduo contra intervenções injustas e arbitrárias do Estado em sua esfera privada.

Esse modelo de direito e de cultura jurídica não se mostrou suficientemente eficaz para responder às demandas da sociedade a partir da segunda metade do século XX, dadas as alterações na conformação do papel do Estado e dos conflitos levados ao Judiciário frente à auto-compreensão de seu papel social e teórico-funcional.

4.3. ENSINO JURÍDICO E SEU OBJETO

(A ECONOMIA, A GLOBALIZAÇÃO E O DIREITO)

O conceito de crise está relacionado com a ideia de uma fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das ideias. Também podemos encontrar a referência léxica ao termo crise associada a tensão, conflito, alteração, acidente, manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio (FERREIRA, 1986, verbete *crise*). Pensar em uma alteração de forma rápida, repentina, mudando um dado estado de coisas nos ajuda a compreender a ideia de uma crise no ensino jurídico.

Ocorreram transformações importantes no campo da economia e da geopolítica internacional que redundaram na falência do modelo de direito concebido no século XIX para dar resposta aos conflitos apresentados a seus operadores. Podemos dizer que, a partir da segunda metade do século XX, vêm ocorrendo mudanças avassaladoras no campo da economia que acabam por fazer com que o paradigma⁹ da cultura jurídica veiculado nas faculdades de direito e praticado na forma de uma cultura de aplicação do direito tenha se tornado insuficiente para responder às demandas da sociedade por soluções satisfatórias dos conflitos existentes.

A mudança de perfil de ocupação do espaço na sociedade brasileira ocorrida durante o século XX causou uma série de importantes mudanças nos conflitos levados ao Judiciário, que passou a viver a tensão entre fazer a aplicação acrítica da norma, por um lado, e fazer justiça, por outro. Conflitos de natureza coletivizada surgiram acompanhados de consequentes demandas que foram sendo levadas ao Judiciário. Os problemas decorrentes da exclusão social de um modo geral, como o acesso à saúde, educação, moradia, são conflitos que se instauram na sociedade complexa em que vivemos. Segundo Faria (1991, p. 98),

Essa transformação da infraestrutura social acarretou, como decorrência, a ruptura dos valores tradicionais dos

diferentes grupos e classes, um processo migratório contínuo, maior agressividade de comportamentos, novos modos de reinserção sócio-política, a emergência de estruturas paralelas de representação ao lado dos mecanismos representativos tradicionais e, sobretudo, o aparecimento de novas demandas por segmentos sociais desfavorecidos e não geradores de receita.

O argumento do autor é de que há uma tendência ao esgarçamento do tecido social e o Judiciário se vê com novos tipos de conflitos a serem resolvidos.

Além da questão interna das demandas de populações excluídas em decorrência do processo migratório, a globalização também se apresenta como um fenômeno que põe em xeque alguns conceitos fundamentais para o paradigma teórico do século XIX. As ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica, por exemplo, não resistem a uma ordem mundial em que o sistema financeiro internacional consegue proeminência na determinação de políticas públicas internas e consegue também condicionar reformas legais e influenciar de forma significativa a realização de uma reforma do Poder Judiciário. Segundo Faria, a ideia de Estado-nação como unidade privilegiada e exclusiva de gestão econômica, direção política, controle social e iniciativa legislativa está sendo questionada, estando o direito em um momento de exaustão paradigmática. Diz o autor que:

Dada a impressionante rapidez com que muitos dos conceitos e categorias fundamentais até agora prevalecentes na teoria jurídica vão sendo esvaziados e problematizados pelo fenômeno da globalização, seus códigos interpretativos, seus modelos analíticos e seus esquemas cognitivos revelam-se cada vez mais carentes de operacionalidade e funcionalidade (FARIA, 1999, p. 39).

A sociedade brasileira contemporânea não é mais a sociedade na qual e para a qual o direito segundo o paradigma liberal e legalista kelseniano foi concebido. Já no início da década de 1990, Faria (1991, p. 110) indicava exemplos de incapacidade do modelo jurídico de dar respostas

aos problemas existentes. Conflitos relativos ao direito de greve e à ocupação de terras – portanto, coletivizados – são apontados como exemplos do esgotamento da operacionalidade das decisões judiciais.

Outra característica decorrente da transformação da infraestrutura social no Brasil é a complexificação das relações sociais. Há uma multiplicidade crescente de tipos de conflitos, com atores envolvidos nas mais diversas situações processuais e demandando por direitos de diferentes gerações. A ideia de linearidade e permanência com a qual o paradigma tradicional funciona é pouco útil quando se pensa na efetivação dos direitos sociais previstos constitucionalmente, por exemplo. Como garantir-se o acesso ao trabalho¹⁰ como meio de realização da existência digna do homem se é próprio ao incremento da mecanização e informatização da produção que cada vez mais se tenha desemprego estrutural em taxas crescentes? O que dizer do direito à previdência social quando, por exemplo, se tem a Justiça do Trabalho atuando como agente de sonegação previdenciária, na medida em que se desprezam os recolhimentos devidos em nome da produtividade de decisões judiciais?¹¹

A existência de normas abertas, como se verifica na Constituição Federal de 1988, é o resultado da demanda social pela proteção de direitos típicos de segunda e terceira gerações. Faria (1989, p. 18) indica uma interessante característica do processo político de construção da Constituição:

Ao evitarem partir de um texto básico como o da Comissão Arinos ou o que poderia ter sido escrito por uma grande Comissão constitucional e ao trabalharem sem um diagnóstico das crises econômica, social ou política em condições de sustentar e balizar suas estratégias de negociação, os constituintes acabaram agindo em conformidade com as pressões contraditórias dos *lobbies*, das corporações e dos movimentos organizados. Essa é a razão pela qual os constituintes, apesar de terem fortalecido o Estado, aumentando seus serviços, alargando sua burocracia, multiplicando seus instrumentos e cobrindo amplos domínios da vida social com uma espessa malha regulamentar, não conseguiram evitar nem o risco da fragmentação conceitual e ideológica da nova Carta nem a ilusão de que, a partir dela, a justiça social poderia ser assegurada pela simples produção de novas leis e novos códigos.

4.3.1. A GLOBALIZAÇÃO

Embora não seja um termo unívoco, “globalização econômica” diz respeito a um fenômeno que pode ser descrito como a intensificação dos efeitos da chamada “economia-mundo” nos demais campos dos diferentes processos sociais. Na economia-mundo, os agentes econômicos têm seu poderio aumentado de forma nunca vista. O campo da economia passa a ter proeminência em relação ao campo da política, do direito, da ciência, da religião etc.

As tecnologias informacional e de transportes têm modificado o panorama das relações comerciais e sociais de forma significativamente importante nas últimas duas décadas. Tais mudanças resultam no aparecimento de uma estrutura político-econômica multipolar que incorpora novas fontes de cooperação e conflito tanto no movimento do capital quanto no desenvolvimento do sistema mundial (FARIA, 1999, p. 59).

A função do direito em um contexto de globalização econômica se modifica e os conceitos operativos do paradigma kelseniano-exegeta não mais se apresentam como aptos a fornecerem respostas satisfatórias a determinadas questões que são apresentadas ao Judiciário. Veja-se, à guisa de mais um exemplo, a ideia de territorialidade da lei: o Superior Tribunal de Justiça, em julgado exemplar, decidiu responsabilizar a Panasonic do Brasil por um vício em uma câmara filmadora comprada fora do território brasileiro, cuja curiosa ementa é a seguinte (BRASIL, 2000):

Direito do consumidor. Filmadora adquirida no exterior. Defeito da mercadoria. Responsabilidade da empresa nacional da mesma marca (“Panasonic”). Economia globalizada. Propaganda. Proteção ao consumidor. Peculiaridades da espécie. Situações a ponderar nos casos concretos. Nulidade do acórdão estadual rejeitada, porque suficientemente fundamentado. Recurso conhecido e provido no mérito, por maioria.

A mudança dos conceitos com os quais o operador do direito trabalha está relacionada com a questão relativa ao conteúdo do ensino jurídico. O que ensinar como o direito válido se o próprio direito passa por um momento de exaustão paradigmática? Da perspectiva da

cultura jurídica, a ideia de um direito estatal monolítico vem sendo corroída progressivamente. Da perspectiva institucional, vemos um movimento de tentativa de reforma progressiva do Poder Judiciário. Da perspectiva normativa (que obviamente não está dissociada das duas dimensões anteriores), vemos uma mudança do padrão normativo que denomino como a passagem das normas fechadas às normas abertas.

4.4. A MUDANÇA NO PADRÃO NORMATIVO

Como vimos, o direito passa por um momento crítico. Há uma limitação estrutural-funcional do direito positivo em face da globalização e da mudança na tipologia dos conflitos que chegam ao Judiciário, na segunda metade do século XX e, mais precisamente entre nós, a partir do contexto da transição democrática.

Com o aumento da complexidade das relações sociais contemporâneas e a multiplicidade de papéis sociais que daí advêm, o paradigma do direito kelseniano-exegeta não mais consegue subsistir eficazmente. As normas padronizadas e formuladas abstratamente para serem subsumidas a casos concretos têm de ser progressivamente ampliadas na sua significação. A ideia de um sistema fechado, imune a contradições, sem lacunas e absolutamente lógico-formal não dá conta de responder a relações multifacetárias e diferenciadas. Faria (2002, p. 76) comenta o problema dizendo que tais normas “são singelas demais tanto para dar conta de uma pluralidade de situações sociais, econômicas, políticas e culturais cada vez mais funcionalmente diferenciadas”.

O ordenamento passa a ser composto predominantemente de normas semanticamente abertas, aquelas que se caracterizam pelo fato de não conterem uma dada conduta que possa ser direta e objetivamente verificada. Essas normas, em razão tanto de sua estrutura quanto da característica lógica das palavras que as compõem, não podem se posicionar como premissas maiores de um silogismo prático, pois não prescindem da existência de uma mediação, ou uma “tradução” para palavras ou termos que sejam estáveis e permitam a universalização do juízo. Os autores divergem quanto a nomear essa tipologia de normas, mas o que em todos é possível identificar como traço característico delas é que não *enunciam* uma determinada conduta, mas *qualificam* uma conduta (HARE, 1996, p. 45).

A distinção entre normas abertas e normas fechadas não diz respeito à moldura de possíveis significações de Kelsen (1991, p. 366). Para

o autor, todas as normas são polissêmicas e, desta forma, a questão da interpretação do sentido a ser dado para a norma ao caso concreto fica adstrita a um ato de vontade do aplicador, o que não permite um critério científico para que se diga qual interpretação é a correta. Kelsen, aliás, na Teoria Pura se nega declaradamente a aprofundar a análise do direito do ponto de vista da hermenêutica, já que para ele não há como tratar dessa temática “cientificamente”.¹²

Exemplo de um autor que distingue as normas pela amplitude de significação que possuem é Karl Larenz. Ele distingue as “normas conceito” das “normas tipo”. Quanto às primeiras, diz que “[s]ó se pode falar de um ‘conceito’ em sentido estrito quando for possível defini-lo claramente, mediante a indicação exaustiva de todas as notas distintivas que o caracterizam” (LARENZ, 1997, p. 300). Com relação à norma conceito, é possível se fazer a subsunção de forma direta, imediata. A definição de norma conceito é a seguinte, segundo Larenz (1997, p. 307): “Um conceito está fixado por meio da sua definição, de tal modo que haja de aplicar-se a um evento concreto ou situação de facto ‘só quando e sempre que’ se possam (*sic*) nele encontrar o conjunto das notas características da definição. Esta proposição não vale para o tipo”.

Quanto ao tipo, esclarece o mesmo autor (1997, p. 308):

O tipo não se define, descreve-se. Não se pode subsumir à descrição do tipo; mas, pode-se, com a sua ajuda, ajuizar se um fenómeno pode ou não integrar-se no tipo. [...] O legislador conforma o tipo tendo em vista as consequências jurídicas que nele coenvolve, e nestes termos, a valoração que nele plasma. ...Exemplos como ‘economia doméstica’ ou ‘empresa económica’, assim como todos os demais pontos de vista evidenciados pela casuística cobram aí o seu limitado valor enunciativo. Sem o ponto central de referência da *ratio legis* seriam mais ou menos casuais – meros *topoi*.

Com respeito à metodologia de aplicação, as normas conceito se diferenciam das normas tipo pelo fato de que nas primeiras a subsunção é feita *predominantemente*¹³ de forma isenta de valoração. O grau de segurança¹⁴ jurídica aqui é, comparativamente ao das normas abertas, alto. Já no segundo modelo, o preenchimento do conteúdo é alcançado

“mediante a consciência jurídica geral dos membros da comunidade jurídica, que não só é cunhada pela tradição, mas que é compreendida como estando em permanente reconstituição” (LARENZ, 1997, p. 311).

Colocados os dois modelos de normas para Larenz, podemos dizer, seguindo nossa conceituação, que as normas tipo seriam normas abertas e as normas conceito seriam normas fechadas. O autor trata, ainda, de identificar a natureza dos chamados “princípios jurídicos” relativamente à sua distinção entre normas tipo e conceito. Diz:

Os “princípios jurídicos” não são senão pautas gerais de valoração ou preferências valorativas em relação à ideia do Direito, que todavia não chegaram a condensar-se em regras jurídicas imediatamente aplicáveis, mas que permitem apresentar “fundamentos justificativos” delas. Estes princípios subtraem-se, como todas as pautas “carecidas de concretização”, a uma definição conceptual; o seu conteúdo de sentido pode esclarecer-se com exemplos (LARENZ, 1997, p. 316).

Larenz se pronuncia sobre o aumento da utilização das normas tipo:

Uma primeira dúvida sobre se a dogmática jurídica não é mais do que trabalho conceptual valorativamente neutro resulta, desde logo, do facto de que na dogmática hodierna adquire importância crescente a descrição de tipos, em vez da formação de conceitos passíveis de subsunção (LARENZ, 1997, p. 314).

Ao tratar do tema da eficácia jurídica e das respostas judiciais, Faria (1991, p. 108) diz que:

[...] cabe a uma magistratura com um conhecimento multidisciplinar, poderes decisórios mais ampliados e um processo mais flexível uma dupla responsabilidade: tornar menos vaga e mais precisa uma ordem jurídica ambivalente e reformular – por via jurisprudencial e a partir das próprias contradições sociais – os conceitos fechados e tipificantes dos sistemas legais vigentes.

Já no procedimento de coordenação ao tipo, Larenz diz que, em vez da subsunção a um conceito, ele é um processo de pensamento orientado a valores.

Embora Larenz admita que “tipo” e “conceito” não são contraposições rígidas, possuindo pontos de comunicação, penso que há uma diferença marcante entre os dois modelos de comandos normativos. Tal pode ser encontrada no conteúdo semântico do comando: as normas tipo têm o sentido de *qualificar* ou *dar razões* para uma ação ou omissão. As normas conceito têm o sentido de *determinar* a ação ou omissão que deverá ser realizada.

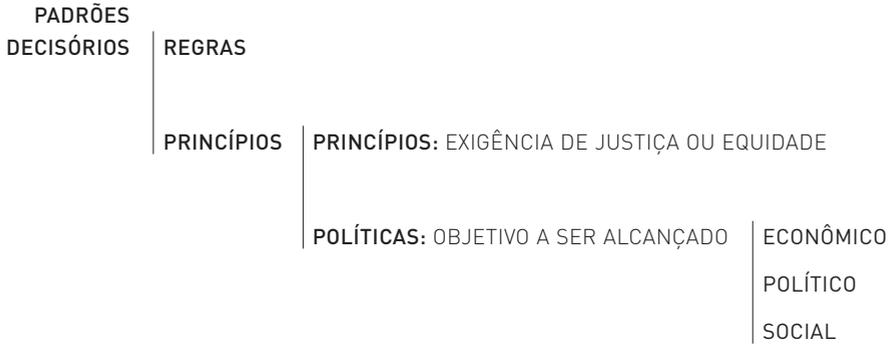
Outro importante autor para a reflexão sobre a diferença entre tipos de normas que determinam condutas específicas e outras de natureza mais semanticamente aberta é Ronald Dworkin. A obra de Dworkin¹⁵ é um ataque ao positivismo de matriz hartiana¹⁶ e tem como objetivo central combater a ideia de discricionariedade do intérprete-aplicador da norma no momento da decisão. Dworkin assume a defesa de uma teoria liberal do direito, crítica em relação ao que chama de teoria dominante. A teoria dominante, segundo o autor, é o positivismo de Hart, herdeiro do pensamento de John Austin, este por sua vez herdeiro do pensamento de Bentham. A pergunta inicial que faz o autor é se os princípios podem ser considerados parte integrante do direito. Dworkin (2002, p. x) conjectura sobre a origem “natural” dos princípios não positivados.

Na introdução de seu livro mais conhecido, Dworkin (2002, p. xv) estabelece um marco conceitual sobre as espécies de padrões normativos; há, portanto, os chamados direitos preferenciais (*background rights*), que podem ser chamados também de direitos fundamentais ou direitos de base, e os direitos institucionais ou específicos, que são direitos criados pela lei ou por instituições. Para o autor, no positivismo somente existem os direitos institucionais. Para ele, entretanto, os “princípios” fazem parte do direito.

Dworkin distingue argumentos de princípios e de políticas e defende que argumentos de princípios são compatíveis com decisões democráticas, ainda que exclusivamente feitas sobre tais padrões normativos.

A ideia fundamental do projeto de Dworkin é combater a discricionariedade e, para tanto, entende que os princípios são parte constituinte do sistema de padrões decisórios que são utilizados para que possamos produzir decisões.

Os princípios são, para Dworkin (2002, p. 36), padrões decisórios diferentes das regras.¹⁷ Esquemáticamente, podemos distinguir regras e princípios da seguinte maneira:



A diferença entre princípios e regras pode ser enunciada do ponto de vista lógico, ou seja, a natureza da orientação do padrão decisório (ou do comando normativo, qualquer que seja a terminologia utilizada) determina que, do ponto de vista dos processos lógicos de aplicação de um ou de outro, se possa agir de um ou de outro modo. Nas regras, temos a possibilidade da aplicação à moda “tudo ou nada”. Já nos princípios, não temos consequências jurídicas automáticas ao preenchimento das condições dadas. Eles enunciam uma razão que conduz o argumento, mas ainda assim o intérprete-aplicador tem de determinar uma decisão particular. O princípio é uma razão relevante do ponto de vista das autoridades que aplicam o direito. Possuem a dimensão do “peso” ou da “importância”, havendo, assim, uma força relativa em cada princípio.¹⁸ As regras, por sua vez, possuem apenas importância funcional. Não têm a dimensão do peso ou da importância valorativa.¹⁹

Podemos extrair dos conceitos de regras e princípios elementos para acrescer à nossa distinção entre normas de conduta e normas abertas. Do ponto de vista do aspecto semântico, a regra, assim como a norma de conduta, significa que o endereçado deve se comportar desta ou daquela forma. Seus elementos constitutivos permitem a aplicação dedutiva de forma imediata, sem nenhuma extração de nova regra, ou seja, novo conjunto de condições formulado para que, em ocorrendo o preenchimento de seus elementos, incida a sanção. Os princípios são,

de outra forma, razões para decidir, qualificam a conduta a ser observada, informam valores.

Faria (2002, p. 77) esquematiza a função dos princípios:

FUNÇÃO E OBJETIVOS DOS PRINCÍPIOS

FUNÇÃO	OBJETIVOS
INTEGRADORA	<ul style="list-style-type: none"> • PROPICIAR RESOLUÇÃO DOS LITÍGIOS NÃO ENQUADRÁVEIS NAS NORMAS (<i>HARD CASES</i>); • ORIENTAR PREENCHIMENTO DE LACUNAS.
INTERPRETATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • ORIENTAR A COMPREENSÃO DAS NORMAS NO SENTIDO DO PRÓPRIO SISTEMA JURÍDICO.
DIRETIVA	<ul style="list-style-type: none"> • APONTAR OS RUMOS DA ORDEM JURÍDICA; • ATUAR COMO DIRETRIZ PROGRAMÁTICA.
UNIFICADORA	<ul style="list-style-type: none"> • ASSEGURAR COERÊNCIA DOUTRINÁRIA E SISTÊMICA À ORDEM JURÍDICA; • PROPICIAR A CONJUNÇÃO ENTRE FORMAL (<i>S/C</i>) RACIONALIDADE SUBSTANTIVA.

Aqui aparece o nosso problema central: como compatibilizar a formação de natureza kelseniana e exegeta do ator jurídico com a aplicação de normas que não são operacionalizáveis mediante o emprego do método dedutivo que toma por premissa maior a norma posta? O ensino jurídico tradicional pressupõe o método dedutivo e a subsunção como categorias interpretativas primordiais. O aluno aprende o direito estatal, o direito positivado, encarando as normas como se fossem conceitos definíveis na forma de premissas maiores às quais se possam subsumir todos os fatos da vida social do homem. A perplexidade aparece, por exemplo, quando tem de resolver o seguinte problema:

O art. 51 do Código de Defesa do Consumidor elenca as chamadas cláusulas abusivas. Diz, no seu inciso IV, que “[...] são consideradas nulas de pleno direito as cláusulas que *estabeleçam obrigações consideradas iníquas, abusivas, que coloquem o consumidor em desvantagem exagerada, ou sejam incompatíveis com a boa-fé ou a equidade*” (grifos meus).

No § 1º do mesmo artigo está pretensamente definido o conceito de vantagem exagerada e lá se encontra, no inciso III, o termo onerosidade excessiva da seguinte forma:

§ 1º Presume-se exagerada, entre outros casos, a vantagem que:

[...]

III – *se mostra excessivamente onerosa para o consumidor, considerando-se a natureza e conteúdo do contrato, o interesse das partes e outras circunstâncias peculiares ao caso*” (grifos meus)

Pensemos no conceito de onerosidade excessiva e de vantagem exagerada aplicáveis às três seguintes situações:

a) consumidor que compra uma bolsa de couro de marca glamorosa pagando o preço de R\$ 8.000,00;

b) consumidor que contrata com uma instituição financeira o fornecimento de crédito em um determinado valor, vencível mensalmente com a contrapartida do pagamento de juros no montante de 10% mensais, o chamado “cheque especial”;

c) consumidor que contrata com fornecedor a prestação de serviços de saúde (médico-hospitalar) e em cujo contrato há uma cláusula que determina que, na hipótese de internação (eletiva ou emergencial), mesmo que o consumidor esteja em dia com suas obrigações contratuais, ele deverá emitir um cheque ou nota promissória no valor do dobro da estimativa do valor do serviço a ser prestado na ocasião.

A norma do CDC não é autoevidente quanto à possibilidade de sua aplicação aos três diferentes casos. O que é onerosidade excessiva? O preço pago pela bolsa no primeiro caso é excessivamente oneroso? Os juros remuneratórios no segundo caso são excessivamente onerosos? E a obrigação de dar uma garantia além do cumprimento regular das obrigações do consumidor no terceiro caso é cláusula que contém onerosidade excessiva?

O operador do direito aqui se vê frente a um grau de complexidade no processo decisório significativamente mais alto do que se tivesse de determinar se alguém teria matado outrem como prevê o art. 121 do Código Penal.

Segundo o paradigma jurídico reproduzido nas universidades, ao juiz não é dado criar o direito, cabendo-lhe exclusivamente aplicar as normas de forma dedutivista lógico-formalmente, mediante um simples processo de subsunção que é caracterizado como a adequação do fato à norma, esta sendo um conceito dado. A subsunção é, segundo a

definição léxico-jurídica, a “[...] 2. Operação pela qual se considera um fato como incluído no âmbito de incidência de uma norma. 3. Na aplicação da lei, operação análoga à do silogismo, que toma a disposição legal como premissa maior” (CUNHA, 2003, verbete *subsunção*). Como fazer a subsunção se os elementos da premissa maior não são suficientemente determinadores de uma dada conduta?

O problema de se aplicar as normas abertas entreabre uma nova discussão. Já que a norma é bastante ampla de significado, é possível que haja algum critério de interpretação do sentido dela que dê ao operador do direito alguma segurança quanto à correção de tal procedimento? Aqui voltamos a três autores já citados no início do trabalho: Kelsen, Hart e Dworkin.

Para os dois primeiros, não há como se estabelecer um critério crítico que possa ser uma ferramenta analítica precisa para a avaliação de se uma decisão é ou não adequada. Assim, se no nosso exemplo dois juízes diferentes tiverem posições opostas em relação à caracterização da onerosidade excessiva nos três casos, ambos estão agindo de acordo com seu campo de discricionariedade ao interpretar e aplicar as normas e toda interpretação é igualmente válida.

Dworkin defende, no entanto, a possibilidade de que a decisão seja avaliada criticamente, já que o juiz tem o compromisso de julgar segundo um padrão decisório que lhe transcende.

A riqueza da discussão travada entre, por um lado, aqueles que acham que não há critério cientificamente válido para se criticar a decisão e, por outro, aqueles que acham que é possível se avaliar a correção dela está, penso, no âmbito do reconhecimento pela sociedade de que o direito é um *locus* importante da discussão dos valores republicanos e democráticos que conformam um dado projeto de sociedade que queremos. O ensino jurídico, ao não considerar com a devida importância o advento do novo padrão normativo predominante nas nossas leis, sonega ao aluno a real dimensão de complexidade da atividade profissional para a qual ele se prepara.²⁰

4.5. A APLICAÇÃO DAS NORMAS ABERTAS

E SUA PROBLEMATICIDADE: APONTAMENTOS FINAIS

Parece claro que, no processo de interpretação e aplicação das normas, ou seja, na tomada de decisão, está em jogo mais do que a manifestação do ato de vontade da autoridade. Há, no momento da tomada de

decisão, um exercício racional de ponderação de valores, preenchimento de sentido das normas, adequação do sentido a ser dado a determinada norma a uma tradição na qual estamos imersos, a percepção de que a decisão tem consequências futuras; enfim, uma série de condicionantes do ato que então se fazem presentes problematicamente, que não aparece de forma suficientemente problematizada durante a formação do bacharel, dada a ênfase em um tipo de metodologia de ensino que não privilegia as situações problema ou o protagonismo do discente na construção de soluções criativas em contextos complexos.

No presente trabalho pretendeu-se apontar o aumento da complexidade do processo de interpretação e aplicação da norma consequente à presença na legislação infraconstitucional cada vez maior de normas abertas.

Se não é qualquer decisão que pode ser aceita como válida, devemos como sociedade poder ter acesso ao caminho mental percorrido pelo juiz quando deliberou em determinado sentido. Nosso modelo de ensino jurídico, a meu ver, não privilegia adequadamente o aspecto da problematicidade da construção das decisões e sua publicização. O resultado de uma prática judicial de pouco cuidado com a fundamentação das decisões é a corrosão progressiva da ideia de função social e de responsabilidade do Judiciário, com consequências já visíveis do ponto de vista de sua legitimação frente à sociedade. É importante que as questões relativas ao discurso interno sobre os mecanismos de tomada de decisão sejam abordadas com maior ênfase no âmbito do ensino do direito. Larenz (1997, p. 310-313) descreve o problema da interpretação insuficientemente fundamentada que é proferida por meio da simples subsunção:

Os tribunais argumentam não raramente de modo tipológico, mas declaram a sua argumentação, justificada como coordenação a um tipo, como subsunção a um conceito, que como tal não é, de facto, aceitável. A falta de consciência do modo de argumentar tipológico reduz a fundamentação a uma fundamentação ilusória, mas que seria correta se o tribunal tivesse argumentado abertamente de modo tipológico. [...] A necessidade de um pensamento “orientado a valores” surge com a máxima intensidade quando a lei recorre a uma pauta de valoração que carece

de preenchimento valorativo, para delimitar uma hipótese legal ou também uma consequência jurídica. Tais pautas são, por exemplo, a “boa-fé”, uma “justa causa”, uma “relação adequada” (de prestação ou contraprestação), um “prazo razoável” ou “prudente arbítrio”.

A alternativa a uma decisão realmente fundamentada e cuja motivação possa se verificar convenientemente explicitada é um tipo de decisionismo que hoje se pode observar, por exemplo, no STJ e no STF. Um padrão de decisão que materializa o discurso mistificador da dedução mecanicista, da subsunção neutra e que, em verdade, se manifesta como a expressão do chamado *argumento de autoridade*. Virgílio Afonso da Silva (2002) cobra do STF coerência sobre a utilização de dois dos chamados “princípios”²¹ de interpretação constitucional: o da proporcionalidade e o da razoabilidade. Demonstra o autor como os argumentos utilizados nas fundamentações de algumas decisões não somente não se aprofundam suficientemente nas questões de mérito, como também nem mesmo esclarecem com precisão os conceitos jurídicos com os quais argumentam.

Sobre a importância da fundamentação adequada para que haja possibilidade de crítica à decisão, Larenz (1997, p. 326) propõe:

... [a Jurisprudência] [t]em que “arriscar” uma solução, mesmo que não seja capaz de a apoiar plenamente como fundamentos; nesta medida, a sua solução contém inevitavelmente uma parcela de “discricionariedade”. Mas ele [o juiz ou funcionário] deve fundamentar, tanto quanto lhe seja possível, a sua solução com argumentos jurídicos – assim lhe exige a sua vinculação constitucional à “lei e ao Direito”.

A questão da fundamentação adequada é diretamente relacionada com a mudança do modelo normativo preponderante na produção legislativa atual, qual seja, o da utilização de normas abertas.

A complexidade dos problemas aqui apontados não ensejam uma conclusão ou uma resposta terminativa, mas podem apontar questões que motivem a continuidade de reflexão sobre os métodos de ensino, seus limites e suas possibilidades.

NOTAS

1 Se é certo que não se pode precisar o momento em que, na história, os períodos se sucedem, traço um corte metodológico a partir da Constituição de 1988 tendo em vista o surgimento, posteriormente a ela, das Leis nº 8.078/90, nº 8.884/94 e nº 10.406/02, que ilustram uma técnica legislativa diversa daquela utilizada nas leis anteriores à Constituição.

2 Por simplificação e em razão do corte metodológico adotado, não serão analisados o problema da crise do Direito e do Judiciário no presente trabalho, mas é importante ressaltar que eles são igualmente importantes e têm implicação direta na crise do ensino do direito.

3 Sobre essa diferença, falei em *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma* (FREITAS FILHO, 2003, p. 23 e s.).

4 O conceito de sistema aqui tomado é o do sistema conceitual lógico-formal, cujos conceitos encadeiam-se de forma vertical, conforme a representação kelseniana.

5 O termo “lógico-formal” aqui utilizado expressa uma dada visão sobre o direito que é descrita na doutrina sobre o tema do ensino jurídico. Não faço, assim, uma crítica à lógica formal propriamente, mas o termo me permite descrever uma perspectiva teórica sobre o direito. Reconheço, como corretamente me apontou José Reinaldo de Lima Lopes, que a lógica formal é condição do pensamento consequente, na linha de argumento de autores como Raz, MacCormick e Ricoeur, por exemplo.

6 Sobre as escolas citadas, ver Gillissen (1995, p. 513-520) e van Caenegem (1995, p. 151-163).

7 “... o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem.” (BOURDIEU, 1989, p. 7)

8 San Tiago Dantas (1955) advertia sobre a questão do método em relação ao que chamou de “restauração da cultura jurídica”: esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

“O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino eu hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e

indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.” (DANTAS, 1955, p. 452)

9 A despeito de críticas ao uso do termo paradigma aplicado às ciências humanas e em especial às sociais, penso ser possível fazê-lo. Para o aprofundamento da discussão, ver Kuhn (1996). Em uma crítica sobre a teoria de Kuhn aplicada de forma irrestrita às ciências sociais, Jeffrey C. Alexander (1987) aponta: “As condições definidoras da crise do paradigma nas ciências naturais são a rotina nas sociais”; e em sua nota de rodapé: “Essa é a razão porque tantas das primeiras aplicações das ideias de Kuhn à sociologia (por exemplo, Friedrichs, 1970) parecem hoje tão exageradas. Elas proclamavam revoluções numa disciplina em estado contínuo de profundo desacordo e de revolução teórica”.

10 O art. 6º da CF/88 diz que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

11 Sobre esse tema falei em “A flexibilização da legalidade nas práticas conciliatórias na Justiça do Trabalho” (FREITAS FILHO, 1997).

12 Kelsen tem uma ideia de ciência cartesiana, moderna e, portanto, quantificável, verificável.

13 Larenz não fala em “predominância”, mas fala em que a aplicação assim seria em um “caso ideal”. Penso que não é a questão de falar-se em tese, mas de fato o que ocorre é isso. Há aqui uma relação de predominância de processos metodológicos.

14 O termo “segurança jurídica” é aqui utilizado com a conotação de razoável previsibilidade sobre o sentido normativo de determinado comando.

15 Faço aqui referência à obra de Dworkin pensando fundamentalmente nos seus três mais conhecidos livros: *Levando os direitos a sério* (2002), *Uma questão de princípio* (2001) e *O império do direito* (1999), todos publicados em português pela Editora Martins Fontes.

16 Especificamente a versão do positivismo desenvolvida em *O conceito de direito* (HART, 1996).

17 Esclareço que o termo “padrão” é utilizado pelo próprio Dworkin, referindo-se ao critério decisório.

18 Podemos exemplificar este ponto imaginando o peso simultâneo de dois princípios como o da liberdade de imprensa *versus* o da preservação da intimidade, ambos constitucionais.

19 A diferença entre regras e princípios encontra-se especialmente tratada por Dworkin nos capítulos 2 e 3 de *Levando os direitos a sério* (2002).

20 Não nos aprofundaremos, por óbvia questão de espaço e propósito do presente trabalho, na questão relativa ao papel ideológico de um discurso acadêmico da pureza do direito na reprodução de uma dada estrutura de Estado, de sociedade e de universidade. Para o aprofundamento desta questão, ver, dentre tantos, Bourdieu (1989) e Bourdieu e Passeron (1992).

21 O autor contesta, valendo-se de Alexy, que a proporcionalidade e a razoabilidade sejam princípios, defendendo a opinião de que são regras.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 2, n° 4, p. 5-28, jun. 1987.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Quarta Turma. Recurso Especial nº 63.981. Relator: Min. Aldir Passarinho Júnior. J. em: 11/04/2000. Brasília. Disponível em: <<https://ww2.stj.jus.br/websecstj/cgi/revista/REJ.cgi/IMGD?seq=278471&nreg=199500183498&dt=20001120&formato=PDF>>. Acesso em: 09 abr. 2013.
- CUNHA, Sérgio Sérvulo da. *Dicionário compacto do direito*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Forense*, v. 159, p. 449-459, maio/jun. 1955.
- DIDIER, Julia. *Dizionario di filosofia*. Roma: Gremese, 1989.
- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ECO, Umberto. *Interpretação e superinterpretação*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Crise da universidade e crise do ensino jurídico. In: COSTA, Lia Parente et al. *A universidade e seus mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977a (Série PIMES – Comunicações, v. 18).
- _____. O advogado, a cultura jurídica e o acesso ao sistema judiciário. In: COSTA, Lia Parente et al. *A universidade e seus mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977b (Série PIMES – Comunicações, v. 18).
- _____. Cultura jurídica e democracia: a favor da democratização do judiciário. In: LAMOUNIER, Bolívar; WEFFORT, Francisco C.; BENEVIDES, Maria V. (Org.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.
- FARIA, José Eduardo. *Justiça e conflito: os juízes em face dos novos movimentos sociais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.
- _____. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio Fabris Editor, 1987.
- _____. *Os novos desafios da justiça do trabalho*. São Paulo: LTr, 1995.
- _____. *Sociologia jurídica: crise do direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- _____. Estado, sociedade e direito. In: FARIA, José Eduardo; KUNTZ, Rolf. *Qual o futuro dos direitos?* São Paulo: Max Limonad, 2002.
- _____. *O Brasil pós-constituente*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

- _____. *O direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 1999.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- FREITAS FILHO, Roberto. A flexibilização da legalidade nas práticas conciliatórias na Justiça do Trabalho. *Revista de Informação Legislativa*, nº 133, Brasília, 1997.
- _____. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.
- GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes, 1997. v. I.
- GILLISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1995.
- HARE, Richard Mervyn. *A linguagem da moral*. Tradução Eduardo Pereira e Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HART, Herbert L. A. *O conceito de direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1996.
- HIRSCH, Eric Donald. *The aims of interpretation*. Chicago: The University of Chicago, 1993.
- JORI, Mario. Paradigms of legal Science. *Rivista internazionale di filosofia del diritto*, v. 67, nº 2, p. 230-254, 1990.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do direito*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1997.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. *Direito e transformação social: ensaio interdisciplinar das mudanças no direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.
- MILLER, J. Hillis. *A ética da leitura*. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- NUSSBAUM, Martha. Skepticism about practical reason in literature and the law. *Harvard Law Review*, v. 107, p. 714-744, 1993.
- OLIVEIRA, Manfredo Araújo de. *Reviravolta linguístico-pragmática na filosofia contemporânea*. São Paulo: Loyola, 1996.
- RICOEUR, Paul. *O discurso da ação*. Lisboa: Edições 70, 1991.
- SILVA, Virgílio Afonso da. O proporcional e o razoável, *Revista dos Tribunais*, v. 798, p. 23-50, 2002.
- VAN CAENEGEM, R. C. *Uma introdução histórica ao direito privado*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- WARAT, Luís Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (Org.). *A crise do direito em uma sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988.

5. OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO JURÍDICA EM TEMPOS DE “PÓS-RACIONALIDADE”

Ana Carolina de Faria Silvestre (FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS)

5.1. INTRODUÇÃO

É comum a compreensão do Direito como um conjunto finito de materiais jurídicos (normas e princípios assumidos como entidades gnoseológicas cognoscíveis), do juiz como um aplicador imparcial de leis e da realização do direito como um exercício lógico-racional (não raro reduzido a um exercício lógico-subsuntivo) de maior ou menor complexidade; uma atividade intelectual que – porque se compreende a si mesma como racional – busca se manter afastada de qualquer influência dos sentimentos e das emoções.

Razão e emoção – assumem a herança grega, constitutiva do nosso modo contemporâneo de perceber a vida – são dimensões antagônicas em permanente tensão. As emoções seriam, sob essa divisão asséptica, forças incontroláveis que conduziriam os homens a mares bravios ou a calmarias – que se sucederiam ininterrupta e inadvertidamente; condicionada a sua felicidade ou infelicidade, sempre, por fatores exteriores ao eu-sujeito. Na outra face da moeda, ter-se-ia a razão; luminosa, capaz de levantar o véu que obscurece a verdade, de acedê-la e de conduzir-nos ao gozo da felicidade imperturbável dos conceitos e das matemáticas.

O predomínio da razão sobre a emoção teria a potencialidade de orientar a ação humana para o bem e, em última análise, conduzir-nos à realidade de uma comunidade de iguais. Platão,¹ exemplarmente, compreendia que o acesso à verdade pressuporia o cultivo da faculdade da alma que mais nos assemelharia aos deuses (a razão) e o afastamento do corpo. A alma imortal dos homens entregues à satisfação dos sentidos ganharia corporalidade, impedindo-os de aceder à verdade encerrada no mundo inteligível.

Segundo os alcunhados filósofos antiemotivos,² as emoções teriam o condão de conduzir-nos a juízos falsos, uma vez que relevariam a importância de pessoas e eventos exteriores ao eu-sujeito. Elementos sobre os quais não possuímos efetivo controle, que podem nos ser retirados, sem aviso; levados definitivamente pelo fluxo constante e ininterrupto da

roda da fortuna que gira incessantemente. Nossos pais, irmãos, filhos e amigos queridos a quem, frequentemente, atribuímos grande valor, são elementos exteriores ao sujeito com os quais estabelecemos laços de afeto. Estes laços são, no entanto, frágeis e podem ser destruídos pelo azar. A consciência de tal impotência nos induz a experimentar o medo. A cólera se sucede ao pensamento de que alguém causou grave dano a algo (ou alguém) a que(m) atribuímos grande valor ou estima; sentimos piedade quando vemos pessoas padecendo de males que não provocaram etc.

As emoções revelariam a incompletude da experiência humana e condenariam o sujeito à inconstância e ao espanto – ao homem caberia apenas espantar-se em face de forças que não conhece e não controla e que o atingem irremediável e abruptamente. No entanto, esta visão exterior e emotiva do mundo é falsa; dizem-nos os filósofos antiemotivos. A sorte ou o azar nada poderiam fazer contra as coisas efetivamente valiosas: o pensamento e a virtude. Sócrates, por exemplo, insistia com todos aqueles com quem estabelecia diálogo que buscassem compreender a lei natural que os constituía. A verdade desvelada por meio do diálogo se nos imporia como guias para a ação virtuosa; a educação das almas nos conduziria, em última análise, à percepção de pertencermos a uma comunidade de iguais. A promessa de conhecimento e felicidade estava ancorada, portanto, em uma necessária volta para o interior, para uma dimensão de interioridade que nos constituiria e que encerraria em si os conceitos de bem e de mal, de justo e de injusto, de utilidade e de inutilidade.

A liberdade racional se oporia frontalmente à consagração de emoções como a paixão, a aflição, a piedade etc.; emoções exortadas pelo e constitutivas do gênero trágico.

Não obstante, será possível (e desejável) afastar as emoções da tomada racional de decisão? E quanto à decisão judicial, como um tipo específico de decisão, é possível pensar a resposta jurisdicional como o fruto de um exercício intelectual não emotivo? Pretendemos compreender o que implica, para a educação jurídica e seus desafios contemporâneos, assumir que as emoções são cognitivas e que, para além, elas podem ser assumidas como marcadores somáticos (DAMÁSIO, 2005) – indelevelmente importantes para a tomada de decisão justa à luz do caso problema-jurídico. Estará a educação jurídica

afinada com a realidade e importância das emoções no âmbito da decisão jurisdicional?

5.2. O ESPECTADOR JUDICIOSO

As emoções podem ser racionais ou irracionais normativamente (NUSSBAUM, 1999, p. 19-62).³ As emoções racionais, afirma Nussbaum, desempenhariam um iniludível e fundamental papel no âmbito da tomada pública de decisão e é, portanto, premente distingui-las. O espectador judicioso – conceito criado por Adam Smith e assumido por Martha Nussbaum como recurso metodológico central para a realização prática e justa(!) do direito (SMITH, 1759) – é perspectivado pela autora como o dispositivo capaz de proceder a esta “filtragem” e a leitura literária como um exercício capaz de construir artificialmente a posição de tal espectador (NUSSBAUM, 1995, p. 72).

O espectador judicioso não está pessoalmente comprometido com os interesses das partes – seu julgamento está livre da influência de sentimentos como a sua segurança pessoal ou a sua felicidade –, o que nos capacitaria a afirmar que o seu julgamento é imparcial. Ele não está privado de emoções e sua análise não objetiva suprimi-las. Estabelece-se, entre espectador e parte, uma relação de compaixão (NUSSBAUM, 1995, p. 73).⁴ A sua participação empático-emotiva com a estória⁵ (ALVES, s.d.) narrativamente construída e apresentada lhe permitiria alcançar um grau de compaixão racional em face do sofrimento alheio.

O espectador judicioso pode convocar informações de sua história pessoal, mas estas informações devem ser examinadas criticamente a fim de que não se torne tendenciosa a sua decisão – sentença travestida de imparcialidade, mas que, no fundo, satisfaz seus próprios objetivos e projetos.

Uma de suas faculdades mais importantes, afirma Nussbaum, é a capacidade que tem de imaginar o que significa estar no lugar de cada uma das pessoas envolvidas na situação fático-problemática que se delineia à sua frente, sem qualquer comprometimento pessoal⁶ com o resultado da contenda (SMITH, 1759, p. 71).⁷ O espectador experiencia sentimentos em face dos casos-problemas que se lhe apresentam como resultado de sua vívida imaginação. Não obstante, enquanto espectador e não participante, essas emoções não o conduzem cega

e apaixonadamente, turvando sua capacidade de decidir racionalmente. A medida racional do infortúnio, segundo a perspectiva das partes envolvidas, é assumida como elemento essencial de uma decisão justa.

As emoções podem ser bons guias e para que efetivamente o sejam é necessário que: a) o julgador tenha uma visão abrangente e real do caso-problema; b) o julgador perspective a real dimensão do seu sentido e importância para as partes envolvidas; c) a emoção seja a de um espectador e não a de um participante. O cumprimento das exigências do item "c" demanda a colocação e o enfrentamento das seguintes questões: c.1) que deve buscar compreender dedutivamente se os participantes compreenderam corretamente e reagiram de forma racional aos problemas; c.2) que deve impedir que seu interesse pessoal em seu bem-estar comprometa a análise da situação-problema (NUSSBAUM, 1995, p. 73).

O exercício de leitura de obras literárias é perspectivado por Nussbaum, na esteira de Smith, como um recurso metodológico essencial. Ao lermos uma obra literária, ocupamos artificialmente o lugar de espectadores judiciosos, ou seja, espectadores preocupados com os destinos das personagens que se identificam, em certa medida, com os dramas vivenciados pelas personagens, como dramas humanos. Não é toda obra literária que nos permite experienciar a posição ideal de espectadores judiciosos, adverte Nussbaum (1995, p. 76).⁸ O leitor deve assumir uma postura duplamente crítica, ou seja, deve selecionar criticamente quais obras estariam mais inclinadas a servir a esta finalidade e, durante o processo de leitura, resistir aos apelos da prosa bem construída e da estética apelativa a fim de manter uma postura crítico-reflexiva, ancorada em valorações ético-morais e políticas.

A par da assunção de uma necessária postura crítico-reflexiva em face da seleção da obra e da experiência literária, como experiência emotiva, há que se reconhecer, com Nussbaum, que a estrutura formal implícita na experiência literária pode nos levar a experienciar sentimentos e tal exercício tem a potencialidade de contribuir para o refinamento de nossa capacidade crítica e empático-emocional – dimensões fundamentais para a decisão judicial eivada de justiça.⁹

5.3. OS POETAS COMO JUÍZES

O juiz deve ser o árbitro da diferença. Para desempenhar bem o seu papel, ele deve ser capaz de proceder a juízos equânimes, em

consonância com as complexidades históricas e humanas. A maioria dos juízes, sustenta Nussbaum, não julga assim. É necessário, portanto, que os juízes deixem de julgar como juízes e passem a julgar como poetas-juízes (NUSSBAUM, 1995, p. 81).¹⁰

O poeta-juiz é aquele que perspectiva as circunstâncias reais do caso concreto e que compreende empático-emocionalmente (como espectador) o seu sentido e alcance para cada uma das pessoas envolvidas na querela. Assim como a luz do sol é capaz de iluminar cada curva, cada recôncavo de uma criatura desamparada, o julgamento do poeta-juiz seria capaz de perceber e revelar cada detalhe escondido (ou não relevado por concepções formalistas do Direito). Isso não quer dizer que o juiz deva assumir atribuições que processual e funcionalmente não lhe caibam, mas efetivamente relevar, no marco de uma opção humanista, que o objetivo da realização prática do direito é a justiça concretamente perspectivada segundo a ótica do caso. A verdadeira imparcialidade pressupõe uma rica e concreta visão da situação problema – como narrativa singular – que faça justiça à vida humana (NUSSBAUM, 1995, p. 81).¹¹

A resposta jurisdicional deve sublimar a pura empatia e alcançar a valoração – a partir do ponto de vista do julgador – do sentido do sofrimento das partes e suas implicações. Não obstante, esclarece Nussbaum, tal exercício criativo tem limites bem definidos no âmbito da realização do direito.

O raciocínio técnico-legal, o conhecimento da lei e os constrangimentos dos precedentes¹² têm um papel central no âmbito da realização do direito. Estes constrangimentos legais são perspectivados como limites para além dos quais a imaginação literária estaria apta a atuar. No âmbito do raciocínio judicial, diz-nos Nussbaum, deve-se adicionar ao modelo do espectador judicioso de Smith os constrangimentos institucionais *lato sensu* a fim de se alcançar uma resposta juridicamente adequada.¹³

Não nos cabe aqui, tendo em vista os objetivos deste estudo, problematizar o modelo de juiz idealizado por Nussbaum. Resumiremo-nos a afirmar, a traço manifestamente grosso, que, ao diferenciar casos fáceis de casos difíceis e, conseqüentemente, restringir o potencial da imaginação literária à esfera dos casos difíceis – um complemento convocável somente no âmbito dos casos difíceis –, a autora concretizaria mais um discurso da área aberta (LINHARES, 2010).

5.4. AS EMOÇÕES E OS DESAFIOS À EDUCAÇÃO JURÍDICA

É extremamente interessante e frutífera a análise que Nussbaum desenvolve acerca da dimensão cognitiva das emoções. As emoções, concordamos com a autora, são racionais e podem desempenhar um papel essencial na tomada pública de decisão. Estudos atuais no âmbito das neurociências e da psicologia cognitiva¹⁴ corroboram essa afirmação e parecem assentir vigorosamente com a assunção de que a experiência imaginativa, como exercício pático-emocional (realidade psíquica), teria a potencialidade de contribuir para a construção de um “eu sou” mais receptivo, inclusive, ao sofrimento alheio.

A leitura de obras literárias, como recurso pedagógico, pode contribuir para a construção de um operador do direito mais sensível à diferença e capaz de oferecer respostas mais adequadas para os casos-problemas surgidos no mundo da vida.

Por meio do exercício imaginativo propiciado pela leitura de obras literárias, somos capazes de vivenciar emoções e sentimentos experienciados pelas personagens mergulhadas em seus dramas, amores, sofrimentos e felicidades. O sentimento compartilhado pode ser o mesmo, no entanto, há que se ressaltar, será vivenciado em grau inferior àquele sentido na pele e cunhado por interesses individuais das personagens.

A leitura de obras literárias realistas, acentua Nussbaum, é (ou deve ser!) uma experiência absolutamente aparentada da realização prática do Direito empreendida cotidianamente pelo juiz. O juiz, assim como o leitor interessado de uma obra literária realista, lê os fatos narrados pelas partes com vistas a compreender o problema jurídico apresentado sob o olhar das partes envolvidas. A justiça para o caso só será possível se o juiz for capaz de compreender as demandas das partes sob o ponto de vista das próprias partes. O exercício de alteridade está imediatamente relacionado à justiça do/para o caso concreto.

Uma questão controversa que se nos coloca está relacionada à seleção das obras literárias realistas adequadas ao exercício empático-emocional, decisivamente importante, de acordo com Nussbaum, para a concretização da resposta justa segundo a orientação do caso concreto jurídico.

A experiência imaginativa é também uma experiência significativamente solitária, na qual incidem variáveis diversas como a história de vida do leitor, o seu contexto atual etc. Não há, portanto, como

definir, *a priori*, quais obras poderiam ser perspectivadas como adequadas para o exercício empático-emocional do espectador judicioso. Ainda que se concorde com Nussbaum acerca do contributo diferenciado da experiência literário-emocional propiciada por obras pertencentes ao gênero realista, uma obra perspectivada como “inadequada”, *a priori*, pode, potencialmente, proporcionar uma rica experiência imaginativa e empático-emotiva de substancial valor no âmbito da tomada pública de decisão. A mesma objeção pode ser convocada para defender a utilização de outros recursos, tais como a obra cinematográfica. Parece-nos apressada e simplista a afirmação de que a experiência imaginativa proporcionada pela obra literária é sempre superior qualitativamente à obra cinematográfica. Obras cinematográficas minimalistas, como *Dogville*, por exemplo – que se passa em um único ambiente, minimamente decorado, onde as casas da citada vila reduzem-se a traçados no solo que limitam as suas dimensões; o próprio cachorro da vila, que nos remete metaforicamente ao título da película, não passa de um traçado no chão nominado “dog” –, são tão potencialmente capazes de proporcionar uma rica experiência imaginativa quanto uma obra literária. Para além, se o objetivo da convocação da obra literária é proporcionar ao seu espectador a experiência da piedade-compaixão, talvez o forte apelo estético da obra cinematográfica seja um fator positivo a ser relevado.

A par da controvérsia assumida e relevada, compreendemos que os currículos dos cursos de graduação em Direito, na sua generalidade, se mantêm manifestamente atrelados a uma herança positivista-normativista que distingue radicalmente os reinos da emoção e da razão e, para além, converte diferença em desigualdade, hierarquizando e desprezando quaisquer contributos das emoções no âmbito da realização prática do Direito.

5.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Direito deve assumir o desafio da realização prática do Direito com justiça! Isso implica um esforço empático-emotivo com vistas a compreender o caso-problema jurídico não como um conjunto de fatos jurídicos dissociáveis, mas como um caso único e irrepetível à luz do qual e para o qual o juiz deve buscar uma resposta que se revele prática e concretamente adequada à especificidade desse mesmo

caso. Problema e sistema jurídico relacionam-se dialeticamente, o que implica considerar, à luz de uma orientação jurisprudencialista, que o problema jurídico, assumido como caso-problema único e irrepetível, é uma dimensão constitutiva do sentido do sistema (que passa a ser perspectivado, ele próprio, como um problema!).¹⁵

A preocupação, portanto, com a melhor decisão para o caso, que se concretiza na decisão eivada de justiça à luz do caso, é um dos pressupostos fundamentais para que a normatividade do sistema se constitua de maneira comprometida com uma experiência mundana situada, alinhada com valores ético-comunitários compartilhados que assumem e relevam, no seu âmago, não o indivíduo iluminista sem face, mas o homem-pessoa situado em, comprometido com e responsável *por* certa mundividência.

O exercício imaginativo propiciado pela leitura de obras literárias realistas coloca-nos na posição privilegiada de espectadores judiciosos que, assim como o juiz, leem o processo de maneira interessada e podem (e devem!) vivenciar as mesmas emoções e sentimentos das partes se se permitirem mergulhar com verdade na querela apresentada e sustentada pelos discursos das partes.

A educação jurídica não deve se alhear às evidências que nos apontam para a cognição das emoções e para além da sua importância na tomada de decisão judicial eivada de justiça à luz do caso concreto jurídico. Em tempos de pós-racionalidade – onde não se sustenta acriticamente a dualidade entre razão e emoção –, devem os cursos de Direito repensar os seus currículos de modo que o Direito seja concretamente capaz de se oferecer para a sociedade como um instrumento de promoção da justiça para o caso e, no limite, de pacificação social. Nossa proposta, nesse estágio de nossas investigações, é levantar suspeitas acerca do marco teórico que informa a prática jurídica, assumido como evidente, de que haveria um antagonismo invencível entre razão e emoção e que a realização prática do direito deveria ser concretizada como um exercício racional (segundo a perspectiva tradicional, apartado das emoções).

Compreendemos que investigações desse gênero, a par de situadas no plano teórico, podem contribuir para uma compreensão mais alargada do direito, dos seus objetivos práticos e, em última análise, convocar a didática e a metodologia do direito a repensar as suas práticas. Propomos, provisoriamente, que a literatura deveria estar

mais ativamente presente nas disciplinas do curso de Direito, sempre que possível e especialmente no âmbito das disciplinas propedêuticas – solo fértil para discussões acerca do sentido e dos objetivos do direito – a fim de se assumir o efeito “moral *uplift*” como uma hipótese a ser testada (falseada ou comprovada).

NOTAS

1 Segundo Platão (2005, p. 9), o corpo seria o responsável por todos os embaraços e empecilhos que nos afastariam da verdade. O corpo buscaria a satisfação de seus apetites enquanto a alma objetivaria a sabedoria. Direcionados rumo a objetivos diversos, alma e corpo estariam condenados, enquanto viventes no mundo sensível, à tensão.

2 Martha Nussbaum alcunha Platão, Epicuro, os estoicos gregos e romanos e Espinosa de filósofos antiemotivos (NUSSBAUM, 1995, p. 56-57). Tais filósofos teriam em comum a compreensão de que a imagem do mundo que as emoções nos revelam (a par de estarem relacionadas aos juízos) é falsa. Concordam todos que o homem sábio é aquele que hipertrofia a dimensão interior (que nos é constitutiva) e que atribui pouco ou nenhum valor aos bens materiais e, de forma geral, a tudo o que lhe é exterior.

3 Nussbaum sustenta que emoções como a repugnância ou a aversão têm um conteúdo cognitivo específico que torna a sua confiabilidade duvidosa na vida social e, especialmente, no âmbito do Direito. Para o desenvolvimento desta afirmação, vide Nussbaum (1999).

4 A relação que se estabelece entre o espectador judicioso e as partes envolvidas na situação-problema sob análise ultrapassa a simples empatia. Segundo Nussbaum, o espectador judicioso se interessa pelos participantes como um amigo preocupado.

5 Rubem Alves advoga a volta do termo “estória”, que teria sido assassinada pelos gramáticos, denuncia o pensador. No nosso entender, a reabilitação gramatical do termo “estória” está justificada por um apelo fenomenológico e se justifica, para além, segundo uma concepção da história enquanto memória, nos termos sugeridos por Cury. A história acontece no mundo de dentro, sempre. “Estória não quer se tornar história”, como corretamente pontuou Guimarães Rosa. De nosso lado, compreendemos ser correto acrescentar a seguinte perturbação: “que história?” (cf. Alves, [s.d.]).

6 Martha Nussbaum, ao afirmar que o julgamento do juiz poeta não está comprometido com o resultado da contenda, quer dizer que o seu julgamento está livre da influência de sentimentos como a sua segurança pessoal ou a sua felicidade. Não se exige do juiz a neutralidade impossível, mas o seu julgamento não pode ser orientado por sentimentos egoísticos e hedonistas como a sua conveniência e/ou segurança pessoais. O juiz, reitera-se, deve se colocar na posição de um leitor preocupado com os destinos das partes. Nesse sentido, Nussbaum (1995, p. 73).

7 “In all such cases, that there may be some correspondence of sentiments between the spectator and the person principally concerned, the spectator must, first of all, endeavour, as much as he can, to put himself in the situation of the other, and to bring home to himself every little circumstance of distress which can possibly occur to the sufferer. He must adopt the whole case of his companion with all its minutest incidents; and strive to render as perfect as possible, that imaginary change of situation upon which his sympathy is founded.” (SMITH, 1759, p. 71)

8 “In short, my view does not urge a naïve uncritical reliance on the literary work.” (NUSSBAUM, 1995, p. 76)

9 Podemos afirmar que perspectivas como a de Nussbaum assumem que o exercício da literatura poderia contribuir para um desejável efeito “*moral uplift*”. Mesmo pensadores alinhados com perspectivas funcionalistas do direito, como Posner, que defendem uma interdisciplinaridade entre direito e economia e negam o efeito *moral uplift* veementemente, compreendem que o estudo da literatura poderia ajudar a compreender a natureza fortemente retórica das decisões judiciais e, para além, teria a potencialidade de lançar luz sobre os estágios do desenvolvimento do direito (cf. Posner, 2007, p. 527-554).

10 “The poet does not judge as judge judges.” (NUSSBAUM, 1995, p. 81)

11 “We can best get an idea of what his procedure is like, he suggests, by thinking of the way sunlight falls around a ‘helpless thing’. This bold image suggests, first, enormous detail and particularity. When he sun falls around a thing it illuminates every curve, every nook; nothing remains hidden, nothing unperceived. So, too, does the poet’s judgment fall, perceiving all that is there and disclosing it to our view.” (NUSSBAUM, 1995, p. 81)

12 É importante relevar que os precedentes possuem papel e força diferenciados no âmbito dos sistemas de *common law*, horizonte do qual faz parte Martha Nussbaum.

13 “Where legal reasoning is concerned, we need to add to Smith’s model the fact that there will also be powerful institutional constraints on the judge reasoning.” (NUSSBAUM, 1995, p. 87-88).

14 Exemplarmente, podemos convocar os estudos de Antônio Damásio acerca das relações entre as emoções, os sentimentos e a razão (cf. Damásio, 2005, 2003, 1999).

15 Para mais considerações acerca do pensamento jurisprudencialista de Castanheira Neves e sua proposta metodológica, cf. Neves (1993).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Sobre dicionários e necrotérios. [S.d.] Disponível em: <http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/r_alves/id010201.htm>. Acesso em: 30 set. 2011.

DAMÁSIO, António R. *O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano*. 24. ed. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2005.

_____. *Ao encontro de Espinosa: as emoções sociais e a neurobiologia do sentir*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2003.

_____. *O sentimento de si: o corpo, a emoção e a neurobiologia da consciência*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1999.

LINHARES, José Manuel Aroso. *Imaginação literária e “justiça poética” – um discurso da “área aberta”? Direito e literatura: discurso, imaginário e normatividade*. Porto Alegre: Nuria Fabris Editor, 2010.

NEVES, António Castanheira. *Metodologia jurídica: problemas fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editora, 1993.

NUSSBAUM, Martha. *Poetic justice: the literary imagination and public life*. Boston: Breacon Press, 1995.

_____. *Secrets sewers of vice. The passions of law*. New York: New York University Press, 1999.

PLATÃO. *Fédon*. São Paulo: Martin Claret, 2005.

POSNER, Richard. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

SMITH, Adam. *The theory of moral sentiments*. 1759. v. 1. Disponível em: <http://oll.libertyfund.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=192&Itemid=27>. Acesso em: 8 abr. 2013.

PARTE II:

REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS DE ENSINO DO DIREITO

6. AS ESCOLHAS POR TRÁS DO MÉTODO: CONTRADIÇÕES, INCOERÊNCIAS E PATOLOGIAS DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL¹

Daniel Leib Zugman (DIREITO GV)

Frederico Silva Bastos (DIREITO GV)

Era a primeira vez que o homem vinha à Lei, mas o porteiro já lá estava. E a Lei que lhe dá o emprego; duvidar da dignidade do porteiro equivale a duvidar da Lei.

– Não concordo com essa interpretação –, disse K., abanando a cabeça –, pois se concordarmos com ela somos obrigados a considerar verdadeiro tudo quanto o porteiro diz. Mas a impossibilidade de tudo isto defendeste-a tu próprio com grande abundância de pormenores.

– Não – respondeu o padre –, não se é obrigado a considerar verdadeiro tudo quanto ele diz, deve apenas considerar-se necessário.

– Que triste opinião – disse K. – A mentira transformada em ordem universal (KAFKA, 2012, p. 157).

6.1. INTRODUÇÃO

Antes de adentrarmos o cerne deste artigo, é importante destacar quem são os autores do texto, para que sua leitura possa se dar de maneira contextualizada. Atualmente somos candidatos ao título de mestre em Direito e Desenvolvimento na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, a DIREITO GV. A redação deste artigo se deu paralelamente ao curso de Formação Docente, ministrado pelo Prof. Dr. José Garcez Ghirardi aos alunos do mestrado, e as ideias abaixo apresentadas nasceram durante as discussões travadas em sala de aula com alunos graduados em diversas escolas de Direito do país. Portanto, há um tom de generalidade nos raciocínios desenvolvidos, não se dirigindo a nenhuma instituição de ensino específica. A despeito disso, é preciso reconhecer que nossas generalizações são limitadas pela parcialidade do nosso olhar, já que a construção destas ideias foi feita a partir de nossas experiências e das de nossos colegas e amigos.

Nosso objetivo é explicitar as diferenças entre a função declarada da universidade no Brasil, ou seja, a função que teoricamente deveria

cumprir e a função que ela vem exercendo na prática. E, ademais, demonstrar como isso impacta a dinâmica de sala de aula e as relações entre professores e alunos. Em última instância, pretendemos contribuir para o aprofundamento do debate acerca do ensino e aprendizado jurídico no país a partir de experiências práticas e na condição de alunos recém-formados preocupados com o tema e interessados em seguir a carreira docente.

Para tanto, no tópico 6.2 narramos a experiência acadêmica de um aluno de graduação imaginário, mas inspirado na realidade. Nos tópicos 6.3 e 6.4 articulamos algumas críticas e percepções a partir dessa narrativa. E, no último, trazemos algumas considerações finais que talvez possam contribuir para o aprofundamento das discussões sobre o assunto.

6.2. CRÔNICA DA VIDA REAL

K nunca foi o melhor aluno da sala. Não obstante, sempre esteve entre os mais interessados e dedicados e, por isso, raramente tinha dificuldades para passar de ano por média. Seu gosto pela leitura e pelo debate, a esperança na justiça e a admiração pelas carreiras jurídicas, somados à indecisão peculiar da idade, levaram-no a escolher o curso de Direito no ano de vestibular.

Via o ingresso na faculdade como a libertação das aulas maçantes e obsoletas que tinha experimentado nos Ensinos Fundamental e Médio. Não precisaria mais estudar química e ligações do carbono, física e cálculos de eletricidade, trigonometria, equações, zoologia, botânica etc. *K agora esperava ter aulas empolgantes, reflexivas e com conteúdos que realmente lhe interessassem.*

Aprovado em uma das melhores faculdades de sua cidade, foi, animado e sem cabelos, para os primeiros dias de aula. Logo no início, assustou-se: a maioria dos professores utilizava um vocabulário prolixo, que K não conseguia compreender, embora a língua portuguesa fosse uma de suas especialidades na escola. Todos diziam que iria se acostumar ao “juridiquês” e que era normal esse estranhamento no começo e, portanto, não se abalou.

Com o passar dos semestres, percebeu que não precisava se esforçar muito para ter um bom desempenho nas avaliações. Vários professores, quando compareciam para ministrar as aulas, aplicavam provas e trabalhos muito semelhantes, quando não idênticos, àqueles dos anos

anteriores. Aliás, em alguns casos, nem era preciso ir às aulas: seus amigos assinavam as listas de chamada e, para estudar para as provas, fotocopiava os cadernos dos colegas veteranos.

Pensava consigo mesmo: “agora só tenho matérias inúteis, dadas por professores prestes a se aposentar, com aulas preparadas no século passado. Quando começar a ter disciplinas mais práticas e professores melhores, naturalmente vou me interessar e me dedicar”.

Os anos foram passando e essa expectativa, salvo escassas exceções, não se concretizou. Reclamava a amigos e familiares e chegou a cogitar mudar de curso. Frustrava-se com diversas situações que vivenciava: professores que não vinham dar aula e “tinham a delicadeza” de enviar um monitor, mestrando, doutorando ou colega de escritório em seu lugar; trabalhos e provas complexos que nem sequer eram lidos pelo professor e que garantiam notas altas a toda a classe, ou trabalhos e provas complexos que não eram lidos e resultavam em notas baixas a todos; seminários de leitura que duravam semestres inteiros e nos quais ninguém, nem mesmo o professor, prestava atenção; longas palestras sobre o código de Hamurabi, conceitos jurídicos, doutrinas italianas, francesas e a natureza jurídica dos institutos do Direito. Enfim, sentia que perdia tempo indo às aulas e que aquilo não retratava a realidade do Direito, aquilo que acontecia na prática.

Além disso, quase todas as vezes que buscava tecer alguma reflexão mais profunda acerca de determinado tema, os professores respondiam-lhe com conceitos prontos, memorizados e apresentados como verdades absolutas e inquestionáveis.

Desestimulado, K resolveu procurar um estágio acreditando que suas frustrações acadêmicas seriam supridas com o intenso aprendizado que almejava experimentar na prática. Começou, então, a trabalhar em um renomado escritório de advocacia da cidade, o que lhe tomava muita energia e fez com que dedicasse ainda menos tempo à faculdade. Confirmou que, de fato, o cotidiano do Direito era muito diferente daquilo que os professores pregavam nas aulas. Na tentativa de encontrar correspondência entre as tarefas do estágio e as atividades teóricas da faculdade, K corriqueiramente se questionava se a prática não seguia a teoria ou se era a teoria que não seguia a prática. Perguntava-se por que e como o Direito dos bancos acadêmicos se descolava da realidade.

O pouco prazer intelectual que teve no decorrer do curso foi fruto, quase integralmente, de suas iniciativas particulares, como a participação

em grupos de estudo, concursos de artigos científicos e programas de monitoria. Passou por outros estágios e sentia que aprendia mais fora do que dentro dos muros da universidade.

No último ano, identificou-se com um ramo do Direito específico com o qual lidava em seu estágio e resolveu nele se aprofundar. No momento da escolha do assunto a ser tratado no trabalho de conclusão de curso, deparou-se novamente com obstáculos. Queria abordar temas práticos, apontar como as coisas deveriam ser, sugerir reformas, verificar como as pessoas lidavam com o direito no dia a dia, ou seja, estudar questões que tivessem alguma relevância concreta, mas foi surpreendido quando seu orientador lhe recomendou que se ativesse a descrever alguma lei, ou que procurasse se aprofundar em algum conceito jurídico ou, ainda, comparar diferentes teorias sobre um mesmo objeto, assim como os outros nove orientandos do professor haviam sido encaminhados a fazer. Segundo o professor, não era papel do estudante de Direito propor reformas, pois era algo muito ousado, sendo que ao jurista cabia apenas descrever o direito positivo. Os assuntos que lhe interessavam, explicava-lhe o professor, eram mais afeitos aos campos da ciência política, da sociologia ou mesmo da economia.

Novamente frustrado, K acatou a sugestão, pois, assim como em vários outros momentos durante o curso de graduação, estava lidando com um professor que também era magistrado, promotor, procurador ou advogado e, portanto, qualquer indisposição poderia prejudicá-lo futuramente em sua carreira profissional.

K sentia que ao aluno cabia o medíocre papel de fingir que assistia às aulas e que apreendia os conteúdos lecionados, ao passo que ao professor incumbia fingir que preparava as aulas e que ensinava algo aos alunos. A apoteose dessa dinâmica ocorria no momento da avaliação, quando os alunos fingiam ser examinados e os professores fingiam avaliar.

Ao final, K obteve o grau de bacharel em Direito com distinção, porém com o sentimento de que a faculdade era uma farsa e de que seu conhecimento jurídico não era suficiente. Por isso, com os objetivos de aprofundar seus conhecimentos e de se qualificar para o mercado profissional, pretendia começar imediatamente um curso de pós-graduação. *K agora esperava ter aulas empolgantes, reflexivas e com conteúdos que realmente lhe interessassem...*

6.3. PARA QUE SERVE A FACULDADE DE DIREITO HOJE?

A narrativa do aluno K nos permite observar alguns pontos curiosos no funcionamento das faculdades de Direito atualmente. Ela nos autoriza a sugerir que, ultimamente, as faculdades vêm exercendo as funções precípua de (i) certificação e de (ii) criação de redes de relacionamento (*networking*).

A função certificatória pode ser identificada em vários trechos da narrativa de K, como na alusão ao professor que replica provas e trabalhos já utilizados e ao professor que não comparece às aulas e envia substitutos em seu lugar. Isso demonstra que a preocupação do professor não é com o aprendizado, mas com a capacidade do aluno de acumular conhecimentos e replicá-los quando assim exigido. Talvez seja incontroverso que grande parte dos professores avalia seus alunos por meio de provas ou trabalhos aplicados ao final do curso. O objetivo é verificar se os alunos internalizaram os conteúdos lecionados pelo professor e se estão aptos a reproduzi-los. Isso, em si, não é algo positivo ou negativo, mas o que não se pode negar é que esse método de avaliação indica escolhas, ainda que irrefletidas. Como explica Ghirardi (2012), essa dinâmica traduz o entendimento de que não é importante avaliar o processo de formação do estudante, ou seja, o processo de produção do conhecimento. Em detrimento do processo de aprendizado, opta-se por um único momento avaliativo, cujo objetivo é a avaliação de um produto, o qual muitas vezes não exige mais do que a mera memorização de conceitos.

Tal dinâmica poderia ser substituída pela adoção de outros métodos de avaliação, como os seminários de leitura, *role play*, debates, entre outros. No entanto, como relatado na crônica de K, geralmente esses modelos são utilizados mais como estratégias de transferência de responsabilidade do docente para os alunos do que como avaliação do processo de aprendizado. Isso é corroborado por Ghirardi (2012), que afirma que geralmente os professores que utilizam tais métodos continuam orientados pela função certificatória, pois não acompanham todas as etapas de preparação dos trabalhos.

A função certificatória dos cursos de direito também pode ser explicada pela dinâmica do mercado jurídico hodierno. Em uma dimensão maior, replicam-se as relações ocorridas no processo de avaliação dos discentes, acima descritas. Nessa medida, às instituições de ensino cabe apenas certificar os alunos capazes de replicar as informações

transmitidas pelos professores. Esse certificado permite a participação em concursos públicos e na advocacia, mediante aprovação no exame da OAB, ambos seguindo o modelo de memorização e reprodução de informação e não de construção do conhecimento. Ou seja, a realidade além dos muros da universidade também é pautada pela prevalência do produto sobre o processo.

Tal realidade explicita a crença de que há uma forma correta de pensar o Direito e de que é possível ensiná-la (GHIRARDI, 2012). Essa forma específica de pensar o Direito é sustentada por conceitos abstratos universais que independem do mundo fático. Ou seja, o saber é objetivo e independe das figuras do professor e do aluno. Também é preciso consignar que, ao contrário do que o senso comum possa sugerir, a simples existência de disciplinas propedêuticas no currículo da faculdade não torna o ensino crítico. Ouvir uma palestra sobre filosofia do direito não significa que o conhecimento está sendo construído de maneira crítica e participativa.² Na verdade, é mais um reforço da dimensão certificatória, porque o professor, quase sempre, limita-se a transmitir aos alunos sua visão do sistema jurídico. É melhor que nada, mas muito longe do ideal.

Outro ponto que deve ser salientado é o sentimento, frequentemente mencionado por K, de que nas aulas não se encontram os conhecimentos necessários para a vida prática das carreiras jurídicas. Parece existir uma grande distância entre aquilo que se estuda na universidade e aquilo que acontece nos escritórios, tribunais, procuradorias e demais espaços de atuação do bacharel em Direito. Isso denota a falta de preocupação com a formação prática dos alunos. A responsabilidade pelo saber prático, como visto na crônica de K, é transmitida aos estágios, os quais não são fiscalizados (ou o são precariamente) pelas instituições de ensino superior, e acabam influenciando escolhas e posicionamentos que caberia à universidade influenciar. Isso também é resultado do caráter certificatório assumido pelas escolas de Direito.

Também é curioso notar que a maior parte dos professores não atua em regime de dedicação exclusiva,³ ou seja, exerce outra atividade profissional concomitantemente ao magistério. Isso poderia nos levar a afirmar, como acreditam alguns autores,⁴ que há um ganho no preparo dos estudantes para a atuação prática, o que contradiria o primeiro ponto, acima indicado. No entanto, cremos que o simples fato de existirem professores atuantes em outras carreiras jurídicas não autoriza afirmar que

há um ganho na formação prática dos estudantes. Pelo contrário: o fato de essa categoria de professores ser a predominante na maioria nas faculdades reflete a função certificatória das escolas de Direito. Esses docentes são utilizados como *cases* de sucesso para atrair e inspirar os jovens estudantes que almejam êxito nas diversas carreiras jurídicas. De acordo com essa visão, o procurador, magistrado, advogado etc., que também é professor, atinge o auge do sucesso, e, desse modo, ser professor é motivo de orgulho e *status*. Entretanto, o professor de dedicação exclusiva é visto de maneira negativa, como se não tivesse competência para ser exitoso nas chamadas carreiras práticas. Aliás, essa é uma distorção amparada, em certa medida, pelos próprios estudantes, que parecem inspirar-se nos professores que possuem tal *status*, de maneira a buscar não o aprofundamento do conhecimento jurídico, mas sim o saber que aquele professor necessitou para alcançar sua posição privilegiada, ou seja, busca-se uma fórmula para o sucesso. Assim, o Direito, em alguns casos, transmuta-se de ciência a sessões de autoajuda jurídica, repleta de ensinamentos como: quer ser magistrado? Pergunte-me como; como passar em concursos públicos e na OAB; e quem mexeu no meu código?

Corroborando esse entendimento, tem-se o fato de que as 1.210 faculdades de Direito do Brasil não apresentam qualidade satisfatória: apenas 90 delas são recomendadas pela OAB (FADEL, 2011), ou seja, apenas 7,5%. A maioria dos cursos não é capaz de formar profissionais qualificados para atuar no mercado de trabalho e um reflexo disso são os recordes de reprovação no exame da OAB, que chegaram a 89,7% na sua última edição (COM REPROVAÇÃO..., 2013).

A outra principal função exercida pelas faculdades de Direito é a de criar redes de contatos. O ingresso no mercado de trabalho advocatício se dá por meio de relações entre aqueles que possuem a certificação das escolas de Direito. Assim, as faculdades tornam-se importantes espaços de *networking*. É interessante perceber que a função certificatória e a função de criação de redes estão intimamente ligadas. Possuir o certificado de uma escola considerada de alto nível dá acesso aos outros que possuem aquele mesmo certificado, ou seja, dá acesso a uma rede de contatos altamente qualificada.

Acreditamos que a ênfase nos papéis de certificação e de espaço de relacionamento assumidos pelas faculdades de Direito contribuem para tornar as aulas, de modo geral, desinteressantes. Uma vez que tanto o saber prático quanto o teórico não são prioridades das escolas, não há

estímulos ao professor para investir no planejamento, preparo e melhoria das aulas, das metodologias e do ensino de maneira geral. Quanto aos alunos, estes não se sentem estimulados a participar ativamente dos encontros, não sendo por acaso que, em vez de salas de aula cheias, o que fica lotado são os bares e outros pontos de encontro ao redor das faculdades, visto que mais importante do que participar das aulas é ampliar a rede de contatos. Até porque, no futuro, um desses contatos poderá indicá-lo para algum estágio ou emprego.

Portanto, a responsabilidade pelo saber prático é transferida aos estágios, enquanto o saber teórico fica a cargo dos cursos de pós-graduação ou dos cursinhos preparatórios, que não necessariamente realizam tal tarefa com qualidade. Assim, teoria e prática do Direito são delegadas a terceiros conveniente e irresponsavelmente por muitas universidades.

Diante disso, ficam as perguntas: por que participar dos encontros? Por que planejar e preparar as aulas? Enfim, para que serve a faculdade de Direito?

6.4. PARA QUE DEVE SERVIR A FACULDADE DE DIREITO?

Não queremos negar o papel da faculdade como certificadora de conhecimento ou como criadora de redes de contatos. Provavelmente são funções relevantes, mas certamente não são as essenciais em uma escola de Direito. Sendo assim, qual deve ser a função de uma faculdade de Direito? O modo como respondemos a essa pergunta “revela as crenças que temos sobre a universidade, sobre a ciência, sobre o ensino e, no caso dos cursos jurídicos, sobre o Direito” (GHIRARDI, 2012).

Ainda que a lei possa ser questionada como referencial absoluto para dizermos o que se quer das universidades, ela é um bom ponto de partida para compreendermos o que a sociedade, ao menos na teoria, espera delas. Nesse sentido, o Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre as atividades de instituições de ensino superior, estabelece que “as universidades se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. São instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano” (BRASIL, 2012).

Sem prejuízo de existirem outras funções relevantes a serem desempenhadas pela universidade, tais como espaço de debate político, certificação de conhecimento e *networking*, declaradamente adotamos uma estrutura, ao menos formalmente, voltada para o ensino, a

pesquisa e a extensão, além de garantidora de produção intelectual e de professores qualificados e envolvidos com a academia. Contudo, essa moldura não corresponde à função real praticada pelas faculdades de Direito, como ilustra a narrativa do aluno K.

Florestan Fernandes chama a atenção para a importância de refletirmos sobre a forma e o desenvolvimento do ensino universitário: “cada nação e cada povo possuem a universidade que merecem. Acabaremos muito mal, nesse terreno, se não soubermos o que queremos e, principalmente, se não soubermos lutar pelo que queremos” (FERNANDES, 1979 *apud* GHIRARDI, 2012). Ou seja, se não pretendemos que as faculdades de Direito se restrinjam às funções certificatória e de *networking*, é necessário que paremos para refletir sobre a função do ensino jurídico e, ademais, sobre como perseguir tal função na prática. Para que seja possível repensar o ensino jurídico no Brasil, um primeiro passo é diagnosticar o problema e é esse o propósito deste texto. A partir da visualização dos problemas concretos enfrentados pela atual arquitetura do ensino do Direito será possível pensar e desenvolver estratégias para reformá-lo. Nesse sentido, os dez mandamentos da docência, desenvolvidos por Eurico Marcos Diniz de Santi e Mariana Fisher Pimentel Pacheco (2012, p. 1) a partir da obra de Paulo Freire (1996), parecem-nos ser um referencial adequado para refletirmos sobre os caminhos e estratégias para aprimorar o ensino jurídico no país:

1. Não há docência sem discência;
2. Ensinar exige rigorosidade metódica;
3. Ensinar exige pesquisa;
4. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos;
5. Ensinar exige criticidade;
6. Ensinar exige ética e estética;
7. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo;
8. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação;
9. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática;
10. Ensinar não é transferir conhecimento.

Dos ensinamentos de Paulo Freire podemos destacar, sinteticamente, que conhecimento não é sinônimo de transmissão de informação. Ensinar é construir conhecimento, de maneira crítica e participativa,

levando-se em consideração as particularidades dos educandos e sem descuidar das questões práticas. De outro lado, esse processo de produção do conhecimento não é uma via de mão única, e só é possível se o aluno participar e assumir o papel de protagonista. Daí que o termo “ensino-aprendizagem” (GHIRARDI, 2012, p. 20) é o mais adequado para se referir ao processo de construção do conhecimento nas universidades.

6.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste texto não foi oferecer respostas definitivas sobre qual deve ser o papel das faculdades de Direito na sociedade. Até porque esse é um debate que envolve múltiplos atores e contextos, e que deve ser objeto de diálogo contínuo. No entanto, isso não nos impediu de diagnosticar alguns problemas e sugerir reflexões. Afinal, “Caminante, no hay camino, al andar se hace camino” (MACHADO; MACHADO, 1967, p. 836).

Talvez tenham restado mais questionamentos do que respostas. Contudo, o que pudemos concluir é que atualmente as escolas de Direito vêm se prestando às funções precípuas de certificação do conhecimento e de criação de redes de relacionamento. Embora essas funções sejam importantes e legítimas, certamente não representam a pedra de toque do ensino-aprendizagem jurídico no país. Ademais, sem embargo da existência de outras funções relevantes, como ser um espaço de debate político, acreditamos que as funções estabelecidas pelo ordenamento jurídico deixam claro o objetivo central do ensino superior no Brasil, qual seja: construção de conhecimento científico, que envolve ensino, pesquisa e extensão, de maneira crítica e comprometida com a teoria e a prática.

Esse entendimento é corroborado por José Reinaldo de Lima Lopes (2006, p. 47):

[...] o direito se aprende como um idioma se consideramos que usamos o direito para fazer algo, do mesmo modo que quem usa a língua, o faz para comunicar-se. Se começarmos por aí, veremos que aprender direito, assim como aprender uma língua, tem um propósito prático. Aprendemos direito para resolver questões, questões jurídicas, e não por diversão. Aprendemos uma língua para pronunciar discursos.⁵

Portanto, as escolas de Direito devem estar preocupadas em fornecer aos alunos ferramentas aptas a conduzi-los ou a auxiliá-los na resolução de questões jurídicas, sejam elas teóricas ou práticas.⁶ Isso também se justifica na medida em que

a universidade deve ser capaz de retribuir o investimento que recebe da comunidade, desenvolvendo estudos, pesquisas e projetos de extensão compatíveis com as reais necessidades da população em benefício comum, ou seja, ela deve contribuir para solucionar os atuais problemas da sociedade (CANARIN; MELLO; CANARIN, 2012, p. 10).

Por fim, é preciso ressaltar que a epígrafe e o nome do estudante imaginário não foram escolhidos por acaso. O mal-estar sentido quando lemos obras como *O processo*, de Franz Kafka, decorre do descompasso entre a estrutura declarada de instituições e organizações e a função por elas desempenhada na prática. É esta a principal razão do incômodo que sentimos ao lermos a saga do agente K e seu imbróglio judicial. O mesmo ocorre com o ensino do Direito no Brasil. O aluno K sente o “sem sentido” da Universidade: embora não com absoluta clareza, percebe que há algo de errado na forma de ser da universidade. Não obstante, assim como Joseph K, o aluno K sente-se impotente: há algo superior, mais forte, que determina o modo como as coisas são e que não está a seu alcance identificar o que é, tampouco modificá-lo. Por isso, “A prosa kafkiana nos mostra que há sempre alguma coisa que não pode ser compreendida e que isto não nos exime da incessante tarefa de, a cada leitura, desconstruí-la e reinterpretá-la” (TRINDADE, 2012).

NOTAS

1 Os autores agradecem ao Prof. José Garcez Ghirardi pela orientação durante a redação deste artigo e, sobretudo, pelo exemplo de docente que é. A responsabilidade pelo artigo é exclusiva dos autores.

2 No método de ensino-aprendizagem participativo o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento. “Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes habilidades, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido.” (GHIRARDI, 2012, p. 4) Obviamente, trata-se de um conceito que não possui um significado exato e que é objeto de discussões no meio das ciências humanas. Além disso, há diversas metodologias específicas que podem ser consideradas participativas, como debates, simulações etc. “O traço comum dos métodos participativos é o de, como o próprio nome indica, exigir, para sua eficácia, o engajamento permanente dos alunos além, é claro, da preparação meticulosa do professor.” (GHIRARDI, 2012, p. 35)

3 Conforme pesquisa do Núcleo de Metodologia de Ensino, da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas, formulada a partir de banco de dados levantado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apenas 33% dos professores das faculdades de Direito do Brasil atuam em regime de dedicação exclusiva.

4 Nesse sentido, ver Nobre (2009, p. 7-9).

5 Tradução livre de: “[...] el derecho se aprende como un lenguaje si consideramos que usamos el derecho para hacer algo, del mismo modo que quien usa la lengua, la usa para comunicarse. Si comenzamos por allí, veremos que aprender derecho, como aprender una lengua, tiene un propósito práctico. Aprendemos derecho para resolver cuestiones, cuestiones jurídicas, y no por *divertissement*. Aprendemos una lengua para pronunciar discursos”.

6 O conceito de questões jurídicas teóricas e práticas não é fruto de debate neste texto. A intenção é simplesmente esclarecer que o aluno deve ser preparado tanto para transitar no mundo acadêmico, elaborando textos científicos, por exemplo, quanto para atuar no mercado jurídico, solucionando consultas de clientes, por exemplo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116:qual-e-a-diferenca-entre-faculdades-centros-universitarios-e-universidades&catid=127&Itemid=230>. Acesso em: 12 out. 2012.
- CANARIN, Gisele J.; MELLO, Estefania T.; CANARIN, Ricardo T. A teoria cognitivista nas bases da estrutura organizacional da educação superior no Brasil. *IX Seminário Anual de Pesquisa em Educação da Região Sul (IX ANPEDSUL)*, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1079/731>>. Acesso em: 15 out. 2012.
- COM REPROVAÇÃO recorde, Exame da OAB recebe recursos até esta terça. *G1*, 25 de março de 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/03/com-reprovacao-recorde-exame-da-oab-recebe-recursos-ate-esta-terca.html>>. Acesso em: 30 ago. 2013.
- FADEL, Evandro. OAB recomenda 90 dos 1.210 cursos de Direito do País. *O Estado de S. Paulo*, 23 de novembro de 2011. Disponível em: <<http://www.estadao.com.br/noticias/vida,e,oab-recomenda-90-dos-1210-cursos-de-direito-do-pais,802016,0.htm>>. Acesso em: 21 jan. 2013.
- FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* Alfa-Ômega: São Paulo, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009 (Coleção Direito, Desenvolvimento e Justiça: série metodologia e ensino).
- _____. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012 (Coleção Acadêmica Livre. Série Didáticos).
- GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael D. Faiardo (Org.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009 (Coleção Direito, Desenvolvimento e Justiça. Série Metodologia e Ensino).
- KAFKA, Franz. *O processo*. Disponível em: <http://livros.universia.com.br/?dl_name=O-Processo-Franz-Kafka.pdf>. Acesso em: 15 out. 2012.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. Reglas y compás, o metodologia para un trabajo jurídico sensato. In: COURTIS, Christian (Ed.). *Observar la ley: ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madrid: Trotta, p. 41-67, 2006.
- MACHADO, Manuel; MACHADO, Antonio. *Obras completas*. 5. ed. Madrid: Plenitud, 1967.
- NOBRE, Marcos. Apontamentos sobre a pesquisa em Direito no Brasil.

Cadernos Direito GV, set. 2009. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2779>>. Acesso em: 16 out. 2012.

TRINDADE, André Karam. *Kafka desnuda os paradoxos do Direito*. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2012-out-13/diario-classe-kafka-desnuda-paradoxos-direito>>. Acesso em: 15 out. 2012.

SANTI, Eurico Marcos Diniz de; PACHECO, Mariana Fisher Pimentel. Como ensinar direito tributário diante de legislação complexa e jurisprudência instável: aula na sociedade de informação. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012 (Coleção Acadêmica Livre. Série Didáticos).

7. COMO CADA UM DE NÓS ERA VÁRIOS, JÁ ERA MUITA GENTE:¹ UM RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA EM SALA DE AULA

Marta Rodriguez de Assis Machado (DIREITO GV)

Pedro Cunha (DIREITO GV)

Felipe Furcolin (DIREITO GV)

O presente artigo está composto de três relatos pessoais de três participantes da disciplina *Ensino do Direito*, que ocorreu no segundo semestre letivo do ano de 2012, disciplina pertencente ao 4º ciclo da graduação na DIREITO GV.

Vale advertir que tanto a experiência que relatamos como o registro que aqui pretendemos fazer estão *em construção*. Este curso foi ofertado nestes moldes uma única vez, o que, além de limitar o alcance de nosso relato, também não permite que ajustes que se mostram necessários desde já sejam testados e avaliados. Além disso, o intervalo entre o curso e o texto é bastante exíguo, sendo dessa forma a própria escrita deste texto o dispositivo de nossa reflexão. Tampouco temos uma síntese a oferecer. Os relatos são autônomos, divergem entre si e concordam em alguns pontos. Sua justaposição resultará em um mosaico que tenta dar conta da experiência do curso.

A seguir, o primeiro relato, da “professora” Marta Machado (item 7.1). Seguido pelo relato dos “alunos” Pedro Cunha (item 7.2) e Felipe Furcolin (item 7.3).

7.1. MARTA

O curso de graduação da DIREITO GV oferece aos alunos do 4º e 5º anos dois semestres da disciplina *Ensino do Direito*. Isso soa estranho a quase todo mundo acostumado ao *curriculum* tradicional das faculdades de Direito, em que um curso como este – que tematiza a docência – não integra a grade da graduação e, na melhor das hipóteses, é oferecido na pós-graduação, em que se pressupõe que estejam os alunos interessados no tema. A centralidade das preocupações com inovação em metodologia de ensino no âmbito do projeto pedagógico da DIREITO GV e a intenção de extrapolar esse debate para além do grupo de professores são suficientes para justificar a presença dessa disciplina na grade curricular.

A novidade da proposta explica o fato de que cada professor que a cada semestre se vê incumbido dessa disciplina a desenha de maneira distinta. Fui designada a assumi-la no segundo semestre de 2012 e aceitei o desafio. Jovem na carreira de professora (integrei o quadro de professores da Escola em 2007) e me considerando uma iniciante nesse ofício de ensinar direito, lancei-me à tarefa de pensar (inventar) qual seria o meu papel em uma disciplina como esta. Já que *aprender a ensinar* é um processo em curso para mim, intenso e diário, que, por “ossos do ofício”, ocupa o topo das minhas reflexões e inquietações, achei que o melhor que podia fazer seria *compartilhar* essas reflexões com os alunos. Ou melhor, *refletir conjuntamente* sobre a experiência universitária, que dividimos desde pontos de vista, papéis, expectativas e responsabilidades distintos.

Imediatamente me veio à cabeça o discurso que o escritor David Foster Wallace proferiu na formatura dos alunos que se graduavam em *liberal arts* na *Kenyon College* em 2005.² O discurso não tem (a princípio) nada a ver com direito, mas trazia exatamente o tipo de provocação da qual eu achava que valia a pena partir: “o real valor de uma educação, que não tem nada a ver com notas ou diplomas, e tudo a ver com uma simples consciência – consciência do que é tão real e essencial e tão escondido, e à vista de todos nós, que temos de continuamente nos lembrar: isto é água” (WALLACE, 2009, p. 131).³

Para chegar aí, ele começa com a seguinte parábola: dois peixes jovens estão nadando e cruzam com um peixe mais velho que os cumprimenta e pergunta: – bom dia, garotos, como está a água? E os dois seguem nadando, até que um deles olha para o outro e pergunta – o que diabos é água?

Seu ponto é: as coisas mais óbvias e importantes são frequentemente as mais difíceis de serem notadas e faladas. Estamos todos nadando em uma água confortável e quente sem parar para pensar se queremos continuar nadando; para onde estamos indo ou se queremos permanecer na água.

O valor da educação para ele estaria em nos ensinar a ficar atentos aos nossos *default settings*, nossas configurações padrões, esse conjunto de valores, opiniões, crenças, pressupostos, definições, hábitos etc. com os quais lemos o mundo e que foram construídos camadas sobre camadas em um processo de toda a vida – do qual a educação formal é só uma parte. Eles explicam boa parte de nossas ações e reações e que

correm o risco de se reproduzirem infinitamente até que paremos para pensar nelas. Até que finalmente nos perguntemos – o que é água?

Se não conseguirmos deixar de lado a arrogância dos nossos pontos de vista e das nossas certezas, estaremos presos sem sabê-lo: “arrogância, certeza cega, intransigência – isto é um aprisionamento tão completo que o prisioneiro não sabe que está trancafiado” (WALLACE, 2009, p. 32). A educação teria, portanto, um papel fundamental para garantir a liberdade: é ela que nos ensina a ser menos arrogantes e a ter algum tipo de noção crítica (*critical awareness*) sobre nós mesmos e sobre as coisas sobre as quais nós tendemos automaticamente a ter certeza e que invariavelmente acabam estando totalmente erradas.

Era essa a reflexão que eu quis propor aos alunos, a pretexto deste discurso de David Foster Wallace, que ouvimos e lemos juntos na primeira aula do curso: em que medida o curso de direito que eles estavam prestes a concluir os tornou mais livres de suas próprias certezas e configurações padrões? Mais abertos a considerar os muitos pontos de vista possíveis para uma mesma realidade e, portanto, menos centrados nas suas opiniões e crenças? Como um curso superior e um professor universitário podem catalisar (ou não) esse processo? Qual a importância desse exercício para a vida adulta que acabaram de iniciar?

Minha proposta era a de que usássemos o espaço do curso para pensar nessas questões; tentar – ainda que pretensioso para uma disciplina de um semestre – levantar e problematizar algumas das configurações padrões que restaram inquestionadas e também aquelas que foram adquiridas ou fortalecidas nos anos de faculdade. Só que a ideia era fazer isso a partir de lugares novos.

A novidade do desenho do curso ficou por conta do seu formato: cada um (ou cada grupo, no caso)⁴ assumiria ao longo do semestre a responsabilidade por conduzir uma aula, com liberdade para decidir o que aconteceria nessa duração, a partir de uma lista de temas – sugeridos inicialmente por mim e referendados pelos alunos.

Minha ideia inicial era a de decidir também coletivamente os temas das aulas, mas por covardia acabei levando na primeira aula uma lista com sugestão de temas. É claro – e seria difícil que fosse diferente – que os alunos acabaram definindo a maioria dos temas a partir da minha proposta (Anexo 1 – Detalhamento do Plano de Disciplina).⁵

Dedicamos também uma das aulas do início do curso para discutir os critérios de avaliação. A ideia inicial era a de que todos avaliassem

e fossem avaliados por todos: os “professores” avaliam os alunos, os alunos os avaliam e todos, por sua vez, elaboram uma autoavaliação. O formulário de avaliação foi discutido e construído coletivamente na aula (Anexo 1 – Formulários de Avaliação do Curso Compilados), a partir da reformulação do formulário oficial utilizado pela DIREITO GV para a avaliação dos cursos e dos professores. Foi interessante a discussão dos formulários, pois os alunos se sentiram desconfortáveis em serem avaliados pelos mesmos critérios com que costumam avaliar os professores – eliminaram alguns itens que acharam “subjetivos demais”.

A proposta inicial de que aqueles que assumissem a posição de “professores” avaliassem a participação dos demais na aula não foi acatada. Claro, era preciso lidar com uma dificuldade concreta: o rodízio de “professores”. Uma avaliação proferida com base na participação em uma única aula pareceu à maioria da turma – com razão – injusta. Ao final, teríamos 12 notas de participação dadas por pessoas diferentes, baseadas em 12 momentos distintos de cada aluno, a serem compiladas na tentativa de formar uma “média”. Correríamos o risco de que isso pouco refletisse o envolvimento de cada um no curso e preferimos – em decisão coletiva – correr o risco de ficar sem essa avaliação. A avaliação/nota final dos alunos seria então tripartida, com pesos iguais: avaliação da classe;⁶ avaliação da professora (eu, no caso) e autoavaliação.

Considerarei que um dos momentos mais importantes da experiência dos alunos que assumem a responsabilidade por uma aula seria o de refletir sobre esse processo. Afinal, pelo menos na minha (curta) experiência, nem sempre acertamos, mas o importante é perceber isso e ir ajustando o tiro ao longo do processo (de ensino/aprendizagem). Esse me parece um dos grandes desafios da docência, e ainda mais da docência que tenta inovar em seus métodos: saber distinguir quando as nossas intenções e ideias mirabolantes de inovações em métodos e materiais funcionam e quando não funcionam; e tentar entender o que deu errado e por quê; o que deve ser esquecido ou o que deve ser aperfeiçoado para uma nova tentativa. Por isso, coloquei ênfase na autoavaliação: pedi que cada aluno entregasse um documento escrito com sua reflexão sobre sua experiência na preparação e na condução da aula, em que comentasse e refletisse sobre os erros e acertos da estratégia que adotou e sobre o resultado das avaliações dos demais alunos. A minha avaliação (uma das três notas da equação) se deu com base nesse documento. Ou seja, eu não avaliei diretamente a aula dada – isso

ficou por conta dos demais –, mas sim o processo de retorno das avaliações e de reflexão sobre elas em relação às próprias expectativas.

Enfim, definidos os temas, a forma de avaliação e as responsabilidades pelas aulas, era só me lançar na experiência conduzida por eles. Mas não. Acabei entregando aos alunos um programa de ensino com muitas sugestões de referências bibliográficas para cada tema de aula. Aqui, novamente, eu me arrependo de não ter confiado totalmente no taco deles. De qualquer modo, enfatizei que se tratava de sugestões, material para quem não soubesse por onde começar a pesquisa. O material a ser utilizado na aula e a indicação de leitura prévia ou qualquer outra preparação dos alunos (inclusive a minha) seriam decididos pelos responsáveis pela aula. Meu alerta quase sempre deu certo, isto é, a maioria dos alunos acabou realmente fazendo uso da liberdade de escolher o material de aula, ou de usar o material que eu indiquei de um jeito diferente.

O ensino do direito nesse curso foi tematizado diretamente pela escolha dos temas e indireta (ou metalinguisticamente, digamos assim) a partir da própria experiência deles na preparação e condução da aula. Eu esperava que a dinâmica adotada – ou seja, os alunos tomando decisões importantes ao desenvolvimento do curso, lidando com estratégias de planejamento de aula, escolha de textos, práticas didáticas em sala, processos de avaliação etc. – por si só trouxesse elementos novos para a reflexão sobre ensino na universidade. A ideia era colocá-los em outra posição e diante de uma situação em que necessariamente teriam de refletir sobre o tema. No mínimo, os faria experimentar um pouco dos dilemas que um professor passa ao ter que planejar uma aula.

Tratava-se de uma proposta que se aproximava a um *role-play*, portanto. E seu sucesso dependeria, de um lado, de quanto os alunos estivessem dispostos a assumir integralmente o papel que lhes estava sendo oferecido e, de outro, do quanto eu estava disposta a abrir mão do papel que naturalmente me cabia como professora da disciplina. Em alguma medida foi inevitável que nossas relações ainda estivessem mediadas por nossos papéis reais, especialmente no início. Eu tinha receio de que o curso não “desse certo”, de que os alunos não se envolvessem, de que a proposta naufragasse. Sair do lugar de professora seria também sair do lugar de guardiã, de condutora, de responsável pelo bom andamento das coisas e assumir – eu mesma – a responsabilidade coletiva que se estabelecia naquele pacto.

De outro lado, não foi sem hesitação que os alunos assumiam essa responsabilidade. Os primeiros grupos, por exemplo, demoraram a entender que caberia a eles a indicação de qualquer tipo de leitura ou preparação dos alunos para a aula. Quase não o fizeram em tempo hábil e eu tive de lembrá-los disso – de novo retomando o papel de responsável. A ferramenta de comunicação entre alunos e professores – a plataforma *eClass* – permitia que apenas eu postasse avisos e fizesse *upload* de textos. Demorou duas semanas para que eu solucionasse o problema técnico e conseguisse habilitar todos os alunos como “assistentes de ensino” com liberdade plena para utilizar a plataforma. Foi também o tempo necessário para que se tornasse natural que a leitura da aula seguinte fosse sempre indicada pelo responsável pela aula, sem a minha mediação. Eu também deixei de me preocupar com o atraso do responsável. Se a indicação do texto fosse feita com pouca antecedência, o grupo teria de assumir as consequências disso – no próprio desenrolar da aula, já que diminuiria as chances de leitura pelos demais – nas avaliações. Felizmente, isso quase não voltou a acontecer.

Foi também muito difícil deixar de ter um papel de referência na turma. Nas primeiras aulas, os responsáveis pela condução da aula quase não esconderam que estavam dando a aula para mim. De outro lado, muitas vezes eu sentia a necessidade de dizer algo que de alguma forma organizasse a discussão, tomando para mim o papel que já não era meu. Aos poucos – sempre com dificuldade e ainda não completamente –, fomos nos libertando um pouco mais dos nossos papéis (e dos nossos medos). Os alunos entenderam que não era uma boa estratégia de aula olhar o tempo todo para mim ou priorizar o lado da sala onde eu estava sentada – isso, por exemplo, foi objeto de reclamação em uma das primeiras avaliações. Além disso, a tarefa que se colocava ali não era a de simplesmente apresentar um bom seminário, mas envolvia também controlar a dinâmica da aula e organizar o fluxo das intervenções. Nesse contexto, a estratégia de dar a aula só para mim logo se mostrou pouco eficiente.

Como disse, a experiência do curso foi melhorando na medida em que fomos conquistando respeito e confiança mútuos. De um lado, percebi que os grupos que tinham a responsabilidade pela aula assumiram a tarefa seriamente e que não deixariam o curso “desandar”. E eles começaram a contar com que eu não fizesse nenhuma intervenção que desastrosamente tiraria a autoridade deles sobre a aula.

As minhas manifestações em aula foram se tornando cada vez menos conclusivas ou organizativas e se misturavam mais aos argumentos dos demais alunos. Minha postura mais passiva em termos de controle também permitiu que os próprios alunos se sentissem mais à vontade para assumi-lo. Em geral, todos os alunos se envolveram bastante nas discussões, embora isso tenha se dado de modo irregular. Tivemos de lidar – especialmente no final do semestre – com alunos sobrecarregados, sem tempo para ler ou que saíam mais cedo para conseguir almoçar antes de ir para o estágio. Um dos problemas identificados ao longo do curso em nosso sistema de avaliação foi a falta de estímulo – em termos de nota – para a participação na aula. Talvez seja um ponto a ser aperfeiçoado, embora eu ainda tenha dúvidas se nessa proposta um incentivo que não seja genuíno pela discussão possa valer a pena...

É claro que nem tudo funcionou às mil maravilhas, nem era de se esperar em uma primeira experiência tateante como esta. Houve muitos desacertos. Falo de alguns aqui e chamo a atenção para outros que aparecem nos relatos que seguem. Apesar de tudo, os objetivos que eu imaginara alcançar com a experiência de troca de papéis foram alcançados. Reproduzo abaixo trechos dos relatos contidos nas avaliações dos alunos sobre isso:

“Que desafios de lecionar me ficaram mais claros com este curso?”. Dentro deste ponto de vista, achei o curso bastante relevante. Saber que uma aula inteira dependeria de mim foi uma perspectiva nova. Ainda que já houvesse apresentado seminários longos, delimitar um tema, escolher leitura, dinâmica e ser responsável pelo barulho e pelo silêncio foi algo novo (André Gonzalez).

Acreditamos que a experiência do curso foi extremamente positiva. Primeiro por proporcionar a inversão de papéis e colocação do grupo fora de sua área de conforto, ao vivenciar a experiência de dar aula, ter de agradar os alunos e, posteriormente, ser criticado e avaliado pelos mesmos. Esta situação permite, sobretudo, revermos nossa própria conduta em sala de aula como alunos (questão de participação e interesse pelo esforço do docente, por

exemplo), uma postura futura como docente e inclusive a forma que os avaliamos na própria EDESP. Nosso grupo tem a pretensão de seguir a carreira de professor no futuro, nesse sentido, a experiência da aula foi muito positiva, demonstrando os vários desafios que iremos enfrentar, como alunos com interesses diversificados ou, até mesmo, com falta de interesse, bem como o caminho de preparo para uma aula, a seleção dos textos e a frustração quando uma parcela dos alunos não leem os textos propostos (Mariana Miori, Mariana Marangoni e Mariana Freire).

O curso de Ensino do Direito II soube nos ensinar do modo mais real possível o quão difícil é transmitir conhecimento e ao mesmo tempo fomentar o interesse da sala. Para nós, a experiência foi muito boa e agregadora, principalmente pois, através da chance de ser professor por um dia, pudemos entender melhor os desafios que os educadores enfrentam e nos posicionar melhor como alunos. Acreditamos que não há modo melhor de aprender sobre alguma coisa do que realizá-la na prática, neste sentido, a metodologia utilizada neste curso foi ótima para que pudéssemos obter uma melhor compreensão do ensino do direito, sob a ótica de um aluno, ao assistirmos a apresentação dos outros grupos e sob a ótica de professores ao prepararmos a aula (Daniela Funaro, Beatriz Barros e Roberto Abrahão).

O curso foi bastante interessante. A experiência de dar uma aula inteira (e não de fazer apenas uma apresentação, como estamos acostumados em outras disciplinas) foi bastante interessante, principalmente porque nos propusemos a adotar a forma de diálogo socrático. Estávamos um pouco preocupados com a possibilidade de a sala ser pouco participativa, o que poderia fazer com que o plano de aula ficasse bastante comprometido, já que o tema não oferecia grande possibilidade de que passássemos o resto da aula expondo sobre ele. Nesse sentido, sempre julgamos muito os professores, mas hoje sabemos como é estar em seu

papel. Isso torna o curso mais interessante, justamente por essa inversão de papéis (Raíssa Fini e Victor Boccardo).

O curso, da forma como estruturado, inovou em relação a versões da disciplina em semestres anteriores. E, fazendo-o, foi muito bem-sucedido. Primeiro, porque envolveu os alunos, dando-lhes a responsabilidade de participar ativamente da construção das aulas. Segundo, porque promoveu neles deslocamentos, na medida em que os colocou na posição de professor, a quem cabe pensar a aula, em termos de estratégias e dificuldades, como a “concorrência” com os *laptops* etc. Como resultado, estabeleceu-se uma relação de diálogo horizontalizada, em lógica oposta à da autoridade. A livre participação foi incentivada, de forma que os alunos participaram ativamente das discussões. Em todas as aulas, aspectos centrais dos temas discutidos foram colocados em questão. Assim, em atividade reflexiva, analisou-se os temas em pauta, o que se deu, inclusive, a partir do relato de experiências pessoais, seja no âmbito acadêmico, dentro da própria instituição, seja no âmbito do mercado de trabalho, em empresas e escritórios. Quanto ao sistema de avaliação, mostrou-se igualmente positivo por estimular a reflexão. De modo geral, pode-se dizer que o curso de Ensino do Direito permitiu que enfrentássemos o desafio de preparar uma aula e aplicá-la de modo real. Diferentemente de um seminário, no qual o aluno apresenta um tema já definido pelo professor, no curso de Ensino do Direito foi exigido que o aluno selecionasse os textos previamente e estabelecesse todas as etapas da aula, o que pressupõe maior responsabilidade e maior nível de dificuldade, pois o tema da aula pode ser ensinado sob diversas perspectivas (Conrado Davoli, Fabricio Nakad, João Coelho, Julia Parreiras, Verônica Otero).

Eu faço coro a esses relatos e acredito que o melhor resultado de toda a experiência foi de fato a produção de um *deslocamento*, como definiram alguns dos alunos acima. Para mim, trocar de lado depois de alguns anos e assistir/participar da aula dada por eles me chamou atenção para muitos outros aspectos de uma situação de aula que passam

despercebidos quando se está rotineiramente no olho do furacão, tendo de lidar com a difícil tarefa de, simultaneamente, dar conta de um conteúdo programático, coordenar uma dinâmica coletiva de debate e ainda e de certa forma realizar uma performance. Vou falar de apenas alguns deles aqui.

Em primeiro lugar, ficou muito mais claro para mim como realmente manter a concentração por longos períodos – com tantos estímulos disponíveis (especialmente a internet) – é um desafio para *ambos* os lados. E nós professores certamente teremos mais sucesso se nos dispusermos a enfrentá-lo de frente e *com* os alunos. Quero dizer, onde quer que esteja a solução – ou acomodação –, encontrá-la passa por *assumir* que essa é uma questão para a docência e que ela não pode nem ser pensada em termos de disciplina, nem nos termos da divisão eu professor *versus* eles alunos. Em suma, e sem pretender avançar nesse tema, a questão é bem mais complexa do que “eles não prestam atenção”; e “eu não vou me vestir de palhaço de circo para competir com o Facebook”.

Alguns grupos me surpreenderam muito positivamente ao lidar com isso. Por exemplo, ao planejar para uma mesma aula uma sequência de diferentes atividades: trecho de filme, seguido por debate, seguido de atividade em grupo e novamente debate e fechamento. O encadeamento entre as atividades, a preocupação em tornar a aula dinâmica e em propor atividades interessantes, bem como a desenvoltura no controle do tempo foram em alguns casos notáveis. É o caso – mas não só – da experiência relatada abaixo por Felipe.

De outro lado, a insegurança diante do desafio de manter a atenção da turma por toda duração da aula – 1h40min – justificou o recurso reiterado a filmes. Em quase todos os casos, a escolha foi muito enriquecedora, mas às vezes o filme foi quase desnecessário diante da riqueza do debate que o próprio tema e o material indicado suscitariam (e que acabou se apertando no tempo que restou). Foram poucos os grupos que se arriscaram a manter o diálogo socrático em torno de textos durante a aula toda, mas quando isso aconteceu o resultado foi bastante satisfatório e, com a polêmica instaurada no grupo, não foi difícil manter o debate aceso. O relato do Pedro (abaixo) é um desses exemplos.

Outra coisa me chamou atenção de maneira muito positiva na postura de vários grupos: o cuidado na organização do debate. A preocupação em não ignorar ninguém que pediu a palavra e em

respeitar a ordem das falas. Alguns grupos chegaram a anotar a ordem de “inscrições” na lousa e isso me fez pensar em quantas vezes, como professora, fui pouco atenta a isso; em quantas vezes acabei dando a palavra a um aluno e esquecendo o outro que havia levantado a mão antes. A ênfase na isonomia dada pelos alunos na condução da aula certamente reflete a frustração que isso pode gerar, talvez mal dimensionada por nós professores.

Não posso deixar de mencionar algo que muito me surpreendeu na forma como se deu em diversos casos a indicação de leitura prévia. Pouquíssimos grupos indicaram a leitura de um texto integralmente. A maior parte deles selecionou um conjunto de trechos de textos diferentes.

Essa forma quase “hipertéctica” de montar o material de preparação foi nova para mim. Acostumada a olhar o texto e o desenvolvimento do argumento do autor com cuidado e respeito, mapeando os passos, os encadeamentos, a sua lógica interna, achei inicialmente que a estratégia poderia tornar a discussão superficial. De fato, muita coisa se perde quando não acessamos todo o desenvolvimento do raciocínio do autor, mas na maior parte dos casos o grupo conseguiu contextualizar o argumento e conduzir a discussão de modo a criar um diálogo muito interessante entre os textos. Uma das justificativas dessa estratégia foi a falta de tempo da classe para a leitura de textos longos. Porém, intencional ou não, o resultado de discutir o mesmo tema a partir desses pequenos extratos que traziam visões e abordagens bastante distintas foi muito interessante. Se a discussão entre mais de quarenta pessoas já traz uma riqueza enorme de possibilidades, conduzi-la a partir de um material em si diverso (em alguns casos ainda complementado pelo uso do recurso audiovisual em sala) favoreceu o exercício de considerar muitos pontos de vista sob o mesmo tema. É claro que a temática do curso favorecia e era favorecida por essa estratégia e houve alguns momentos de caos, de sensação de que não estávamos caminhando etc., mas, na maior parte das aulas, tive a sensação de que conseguimos chegar coletivamente às questões e inquietações que saudavelmente deveriam ficar em aberto. Foi como se o exercício que estávamos vivendo ali de cortar a cabeça da autoridade central – no caso a minha – se reproduzisse no material do curso. Não havia mais a autoridade central do texto. A discussão em sala não tinha como ponto de partida o olhar privilegiado de um autor, mas sim de vários, com distintos pontos de

vista e de diferentes estratos – a propósito, nem todos os textos eram acadêmicos. Lemos inclusive um texto de um mestre *yogi*.

Ainda é cedo para dizer que isso pode ser uma nova forma de lidar com a bibliografia – talvez influenciada pela internet? – e para saber os ganhos e perdas desse “método”. Aliás, no geral, eu diria que é precoce qualquer avaliação dessa experiência. Eu precisaria de mais tempo e da repetição para identificar com clareza seus ganhos e furos. Por ora, eu concluo meu relato acreditando que a tentativa de nos misturar e o exercício da multiplicidade – com seus pontos positivos e suas dificuldades – me pareceram em si valiosos.

Termino este texto agradecendo à DIREITO GV e especialmente à Coordenadora de Metodologia de Ensino – Marina Feferbaum – por permitir e incentivar que isso aconteça, por respeitar quem desafia os padrões e por apoiar todos aqueles que – errando ou acertando – estão buscando o novo. E aos alunos que, sempre com confiança, embarcam nessa jornada.

7.2. PEDRO

7.2.1. RELATO PESSOAL SOBRE O CURSO “ENSINO DO DIREITO”

A experiência do curso de Ensino do Direito teve como características definidoras a liberdade e a experimentação. As regras aplicáveis ao curso foram discutidas e fixadas por consenso entre os alunos. A elaboração compartilhada do curso baseou-se em uma concepção construtivista do ensino que também foi aplicada na montagem da disciplina. A participação da professora nos exercícios dados em aula pelos alunos e suas colocações no debate socrático nas mesmas condições que os alunos procuraram concretizar a convicção de que o conhecimento não está vinculado à autoridade. Essa convicção se alternou, ora aparecendo no conteúdo dos temas fixados para as aulas, ora na conduta da professora, ora no processo deliberativo que os alunos promoveram para se submeterem às próprias regras que criaram. Entendo-a como uma das realizações deste curso.

Na condição de aluno, percebi que a desvinculação entre autoridade e conhecimento é uma tarefa de reeducação de uma cultura anterior que o aluno traz consigo dos anos de Ensino Médio e Fundamental.

Um segundo ponto que considero relevante na realização do curso de Ensino do Direito foi a distribuição de responsabilidades. A cada

grupo de alunos era dada a tarefa de realização de uma aula com o tema fixo e a escolha dos textos era aberta. As notas obtidas para a aprovação no curso provinham da avaliação da aula feita em 360 graus. Cada aluno avaliava o grupo responsável pela aula naquele dia. Mas como se tratava de uma liberdade de avaliação muito ampla, ela precisava de um contrapeso. A “contrapartida ideal” para liberdade de avaliação, para a avaliação 360 graus, e para a liberdade na montagem do curso, a meu ver, seria: (i) o estabelecimento de consequências negativas para a não entrega dos formulários de avaliação; (ii) a fixação de critérios objetivos para avaliar os formulários, a aplicação desses critérios por meio da correção dos formulários; e, também, (iii) a definição de algum instrumento de verificação do conteúdo apreendido em sala de aula pelos alunos. No entanto, não houve no decorrer do curso algo como essa contrapartida. A justificativa para essa ausência passa pela concepção de ensino apresentada anteriormente. Uma forma de aprendizagem e de ensino que não é centrada na nota final e na aprovação do aluno. Por isso mesmo, um dos fatores relevantes do curso foi esse experimento: quão dispostos os alunos estão a encarar sua liberdade sem necessariamente encarar, por conseguinte, uma responsabilização pela nota? Há várias motivações novas que se abrem se pensarmos neste caminho. Uma motivação igualmente poderosa à responsabilização, a meu ver, é a motivação pessoal (afetiva) pelo tema. Uma segunda motivação que pode surgir nos alunos, em um ambiente afastado da cultura universitária de aprovação na matéria, ou de autoridade do professor, é a motivação de imaginar, neste caso, como se dá o ensino e a aprendizagem, e, no caso de uma faculdade de Direito, como imaginar o bom funcionamento de instituições por meio da elaboração de regras.

Como estou partindo de um relato pessoal, e da perspectiva de um aluno sobre o curso, posso dizer, inicialmente, que a liberdade sem responsabilização pela nota leva a condutas estratégicas da parte dos alunos. Por condutas estratégicas, entendo aquelas que usam a “lei do mínimo esforço” e o caminho mais curto para a aprovação. Também entendo a falta de alguma motivação pessoal e a ação baseada em um interesse, como parte das condutas estratégicas dos alunos. A responsabilização (que seria concretizada pela “contrapartida ideal” mencionada anteriormente) inibe as condutas estratégicas, uma vez que põe o aluno exposto a um risco de ser reprovado na matéria quando não atendidos

os critérios e parâmetros fixados no início do curso. Essas condutas estratégicas foram observadas por mim durante todo o curso.

O curso de Ensino do Direito, a meu ver, quis criar novas motivações nos alunos, distintas àquelas que já se sedimentaram na conduta deles em sala de aula, e em relação à postura que eles têm frente à aprendizagem em um curso superior. No entanto, o sucesso dessa empreitada não me pareceu suficiente, uma vez que o curso dependia mais da iniciativa do aluno do que dos pesos do curso em si. Adicione-se a isso as condutas estratégicas dos alunos. Outro fator distintivo do curso foi o seguinte, o seu grau de abertura metodológica provocou discussões a respeito da dimensão do que os alunos aprenderam nos quatro ou cinco anos de Direito na FGV. O que foi concretamente tido como resultado nesses anos. Isso pode ser valioso na medida em que serve como uma “verificação concreta” quanto ao que os alunos aprenderam; ao mesmo tempo, pode ser aberto demais como conteúdo a ser discutido dentro de sala de aula (com temas específicos demandando explicação e aprofundamento, organizados previamente).

A seguir o plano de aula da minha dupla de apresentação. A discussão desse plano está centrada em dois pontos: como abordamos o conteúdo da aula, e qual foi o nosso resultado. Há também a menção a contratempos e imprevistos.

7.2.2. EXPOSIÇÃO DO PLANO E RELATO DA AULA

A aula ministrada pela minha dupla expôs detalhadamente os pontos principais do texto “A gestão da onipotência: como ensinar Direito a iniciantes?”, de José Rodrigo Rodriguez (2009, p. 271-290), para chegar, depois, em um debate socrático a respeito dos conceitos de agressividade, projeto, crise de representações, risco e senso comum. Propôs-se que refizéssemos o percurso principal do texto, a saber, que a agressividade é uma reação a novos esquemas conceituais que atingirão as representações prévias que os alunos têm do conhecimento que adquiriram ao longo dos seus anos de estudo. E que a tarefa do professor é administrar essas crises de um modo que o aluno não perca totalmente o interesse pelo conteúdo dado em sala de aula. Mas que, ainda assim, o professor também não mantenha o aluno em uma zona de conforto em que não haja riscos para sua aprendizagem. O autor dá um exemplo do que seria a proporção ótima para um exercício, aquela em que o aluno tenha de dar passos novos por conta própria no seu raciocínio,

e que o exercício, portanto, seja calibrado de uma forma que o aluno entre em contato com algo que nunca aprendeu, mas não ao ponto de este algo frustrá-lo e levá-lo a alguma paralisação da sua vontade de resolver o problema à sua frente.

Feito esse percurso inicial, passamos para o debate socrático, cujo principal objetivo acabou se tornando o refinamento das informações e dos conceitos contidos no texto e a elucidação dos posicionamentos do autor. Pode-se dizer que a aula foi bem-sucedida, no entanto, os outros textos que seriam ministrados perderam espaço. Na altura do debate socrático, e não havíamos previsto isto no planejamento, o texto “Gestão da onipotência” (RODRIGUEZ, 2009) conquistou o interesse dos alunos. Isso foi uma surpresa que tivemos de controlar com improvisos, e acabamos não utilizando os dois textos que havíamos previsto como leitura obrigatória para aula.

É difícil aferir se o objetivo de uma aula foi cumprido. Do ponto de vista do conteúdo do texto, pode-se dizer que ele foi trabalhado adequadamente. Quanto à tarefa de suscitar reflexões nos alunos, percebi o seguinte: em um determinado estágio da discussão, vi que o conteúdo do texto pode ter levado alguns alunos a darem outro significado para suas crises durante os anos letivos na DIREITO GV. A crise não se tratava mais de uma experiência inteiramente negativa, e agora passava a ser um fenômeno com um sentido bem definido, a saber, uma reação à desestruturação de algum conjunto prévio de crenças sobre o que os alunos acreditavam. Ter consciência do processo de uma crise auxilia o aluno a encará-la. E posso dizer com certa segurança que essa foi uma das realizações da aula.

7.3. FELIPE

Este breve relato se divide em três partes: expectativa, execução (como aluno e como professor) e avaliação.

7.3.1. EXPECTATIVA

O curso, uma das matérias eletivas oferecidas pela faculdade, foi escolhido em função de depoimentos de colegas que afirmaram se tratar de um curso fácil, com carga horária reduzida e poucas leituras, o que se adequava a meu foco em meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e no estágio naquele momento. A notícia de que a professora seria diferente dos que haviam ministrado anteriormente o curso também foi um

elemento que pesou em minha decisão: já havia tido aulas com a Professora Marta Machado e – apesar de meu pouco interesse em direito penal – tais aulas tinham sido bastante interessantes.

As discussões a respeito da estrutura do curso e dos modos e critérios de avaliação foram positivas. Decidiu-se que cada grupo apresentaria uma aula sobre determinado tema, que os colegas que os tivessem assistido fariam uma avaliação, a qual seria complementada por uma autoavaliação e pela avaliação da professora. O processo de escolha dos temas (estes, em alguma medida, já predeterminados) foi caótico: aqueles que primeiro se manifestaram ficaram com os temas e datas mais interessantes, o que gerou um clima de insatisfação para alguns, além de corridas e *quase brigas*.

7.3.2. EXECUÇÃO

Procedeu-se, assim, às aulas propriamente ditas. Em minha visão e de forma simplificada, a qualidade das aulas foi maior no meio do semestre. Tal fenômeno poderia ser explicado por dois motivos: (i) aproveitamento das experiências anteriores; e (ii) intensificação das demandas no fim de semestre. Os alunos se aproveitavam de diversos recursos e as aulas (apesar de estruturalmente parecidas) realmente se diferenciavam.

Neste ponto, dois elementos merecem destaque. O primeiro deles foi a inter-relação com formas de expressão culturais: os alunos utilizaram-se de trechos de filmes, de literatura, de testes psicológicos e de textos de outras disciplinas, para suscitar o debate. Este, na minha opinião e do ponto de vista material, foi o principal elemento diferenciador das aulas dadas pelos alunos em relação às aulas tradicionais.

O segundo elemento é o relacionamento entre os alunos. Era evidente que alunos que apresentavam um melhor relacionamento geral com a classe eram mais respeitados, que havia um esforço maior de participação dos colegas, um esforço maior de leitura e um companheirismo na avaliação (ponto que retomarei). Ainda sobre esse relacionamento, diferentes alunos assumiram de forma distinta o “papel de professor” e aqueles que buscavam se impor mais, se utilizar da autoridade efetiva que lhes era emprestada, eram rapidamente rejeitados. Não se aceitava, na minha visão, que os alunos-professores não tratassem os colegas como academicamente iguais.

Os temas escolhidos, assim como a literatura sugerida, foram grandes impulsionadores do curso. O mérito tem de ser atribuído à Professora

Marta: as discussões das diferentes aulas apresentavam diversas inter-relações, porém os temas eram distintos, assim como o grau de profundidade com que eram tratados. Os alunos, de forma geral, levantaram diversos questionamentos (a grande maioria salutarmente deixados sem respostas) a respeito do papel do professor (quão necessária é a autoridade; qual o limite dessa autoridade; qual o ponto ótimo de incentivo; como reagir a diferentes alunos que absorvem tais incentivos de formas distintas), da universidade (o foco deve ser na formação de um advogado ou acadêmico; em que limite essa se diferencia das outras possíveis atividades possíveis para um bacharel em direito; o foco deve ser na formação profissional ou pessoal) e do advogado (qual o papel do advogado; qual o limite de seu exercício).

Sobre a postura dos alunos, duas atitudes prejudicaram as aulas: a primeira delas foi que – dos cerca de 40 alunos – apenas cinco liam os textos obrigatórios para a cada aula. Este cenário impedia um maior aprofundamento do tema e, muitas vezes, obrigava os professores a adaptar a aula a essa realidade. O motivo para tal atitude é simples: os alunos matriculados nessa disciplina se encontram no segundo semestre do 4º ou 5º ano. A grande maioria está estagiando em escritórios de advocacia e os que estão no 5º ano contam ainda com a pressão adicional de passarem no Exame de Ordem e terminarem seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Assim, o curso não era a prioridade de nenhum dos alunos, a não ser daqueles que apresentassem um interesse exacerbado por ele.

Tal cenário era complementado pela ausência de incentivos para a leitura. Dentre as consequências da liberdade dada aos alunos, essa foi a mais negativa, e deveria ser revista a fim de se criar os incentivos adequados para se assegurar tal leitura (que deve ser ponderado com uma suposta “perda de liberdade”).

Segunda atitude que prejudicou as aulas foi a baixa presença de alunos em sala de aula e o fato de muitos saírem nos últimos minutos da aula, o que impedia um bom *fechamento* desta. Os motivos para tal atitude é semelhante aos apontados acima, somados ao fato de a aula ter sido ministrada no último horário da manhã. Possivelmente esse último fator é consequência do fato de estarem todos trabalhando e terem de entrar às 14h00 no estágio, o que lhes dá pouco tempo para o almoço. Manter uma chamada dupla poderia aumentar os incentivos para tanto. Melhor solução seria trocar o horário da aula.

Sobre a aula que foi ministrada por mim e pelo meu grupo (Bianca Stembbaum, Luis Eduardo Bologna e Deborah Toledo), tivemos uma impressão boa, conforme se verifica de nossa autoavaliação (entregue no fim do curso):

Acreditamos que a aula dada cumpriu o proposto no plano que fizemos. Uma dificuldade que encontramos na preparação da aula foi o fato de que, como nossa aula foi fruto de duas aulas,⁷ tínhamos muito conteúdo para passar em um tempo relativamente curto. Com isso, tivemos que afunilar o conteúdo e focar apenas nas questões primordiais para que a aula fizesse sentido e não fosse cansativa. Evidentemente tínhamos a opção de selecionar/focar em um dos conteúdos; porém, uma vez que ambos eram extremamente relevantes para a condução do diálogo, optamos por manter os dois. Além disso, outra dificuldade que nos deparamos foi o fato de que ninguém da sala havia lido a leitura proposta para a primeira parte da aula. [...] Por fim, a experiência de ser avaliado pelos próprios alunos pareceu um pouco delicada quando começamos a aula, mas, ao final, quando foi possível uma maior interação com os mesmos, nos sentimos mais à vontade.

Observam-se dois problemas principais: um de metodologia (na separação e união das duas partes da aula) e o outro, já referido, a dificuldade enfrentada em função da falta de leitura dos textos por parte dos alunos. Conforme se pode notar do plano de aula, buscou-se uma redução máxima da leitura obrigatória, focando apenas em trechos relevantes e justificando tal leitura. Esta estratégia foi insuficiente.

A participação dos alunos era essencial para o bom andamento da aula, e essa foi incentivada por meio dos casos apresentados para discussão (Anexo 2 – Plano de Organização de Aula e Casos Concretos para Exercício), os quais buscavam aproximar algumas questões pós-colonialistas da realidade acadêmica dos alunos.

7.3.3. AVALIAÇÃO

Nas semanas seguintes à aula recebemos as avaliações dos alunos. Todas as críticas lá realizadas eram pertinentes e a maioria dizia respeito à

necessidade de melhor organização entre os temas, ponto central em nossa autocrítica.

O processo de receber críticas/elogios de cerca de 40 alunos é interessante, pois permite perceber a forma como diferentes pessoas reagem de forma distinta aos incentivos dados em sala de aula. A lição, nesse ponto, foi da grande complexidade existente em uma sala de aula, mesmo de uma classe aparentemente tão homogênea como aquela.

Além disso, ainda sobre a avaliação recebida (e que também realizei sobre todas as aulas em que estive presente), o que se observa é um grande companheirismo no momento de se atribuir nota aos colegas. Aulas que eram minimamente bem preparadas e organizadas não recebiam notas piores que nove. Evidente que as aulas foram, em sua maioria, muito boas e permitiram grandes discussões. Porém, de forma não conclusiva, pergunto-me até que ponto é possível julgar um colega (cuja realidade você conhece e também vive) de forma imparcial.

Minha avaliação do curso, apesar das críticas aqui levantadas, é extremamente positiva. Foi uma das minhas grandes experiências acadêmicas e me foi apresentada em um momento de vida pessoal de questionamentos, os quais apenas se tornaram mais complexos depois da aula.

ANEXO 1:

DETALHAMENTO DO PLANO DE DISCIPLINA

[versão 14.08.12] 2012/1

CICLO	PERÍODO	CARGA HORÁRIA				
QUARTO	DIURNO					
CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				
1904-1	ENSINO DO DIREITO - MARTA MACHADO	30				
CÓDIGO	OFICINA	CARGA HORÁRIA				
		30				
TOTAL						
60						
PROFESSORA MARTA R. A. MACHADO						
OBJETIVOS PEDAGÓGICOS						
ENCONTRO	DATA	TIPO	TEMA	BIBLIOGRAFIA OBRIGATÓRIA INDICADA PELOS ALUNOS	ATIVIDADE	BIBLIOGRAFIA SUGERIDA
1	07/08	OFICINA	APRESENTAÇÃO DO CURSO: EDUCAÇÃO, AUTONOMIA E RECONHECIMENTO		DEBATE	WALLACE, D.F. THIS IS WATER. IN: HTTP://MOREINTELLIGENTLIFE.COM/STORY/DAVID-FOSTER-WALLACE-IN-HIS-OWN-WORDS .
2	14/08	OFICINA	DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO		DEBATE	INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS PELA ESCOLA ATUALMENTE.
3	21/08	OFICINA	CONHECIMENTO, FORMAS DE PRODUÇÃO DA VERDADE E PODER	DELEUZE, GILLES, NIETZSCHE. TRADUÇÃO DE ALBERTO CAMPOS. LISBOA: EDIÇÕES 70, 1994		FOUCAULT, M. VERDADE E PODER E GENEALOGIA E PODER. IN: MICROFÍSICA DO PODER. _____, A ORDEM DO DISCURSO. (L'ORDRE DU DISCOURS, LEÇON INAUGURALE AU COLLÈGE DE FRANCE PRONONCÉE LE 2 DÉCEMBRE 1970, ÉDITIONS GALLIMARD, PARIS)
4	28/08	OFICINA	EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADES. OU: APRENDER É PERCORRER POR SI PRÓPRIO O CAMINHO QUE LEVA À SOLUÇÃO DE UM PROBLEMA.	RODRIGUEZ, JOSÉ RODRIGO. A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: ENSINAR DIREITO A INICIANTES. WORKING PAPERS - DIREITO GV		GALLO, SILVIO. DELEUZE E A EDUCAÇÃO. BELO HORIZONTE: AUTENTICA, 2008, P. 53-81. DELEUZE, GILLES E GUATTARI, FÉLIX. MIL PLATÔS - CAPITALISMO E ESQUIZOFRENIA. VOL. 1. TRADUÇÃO DE AURÉLIO GUERRA NETO E CÉLIA PINTO COSTA. 1. ED. RIO DE JANEIRO: ED. 34, 1995, PÁGINAS A DEFINIR

5	11/09	OFICINA	<p>A CRISE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA? CRISE DA MODERNIDADE E CRISE DO PROJETO DE UNIVERSIDADE /</p> <p>DESCOLONIZANDO A UNIVERSIDADE: O QUESTIONAMENTO DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS CHEGOU ATÉ NÓS?</p>	<p>1. SOUZA DE, MARIA ENEIDA. NEM SAMBA, NEM RUMBA. CADERNO CRH, VOL. 13, 2000.</p> <p>2. ARENDT, HANNAH: A CRISE NA EDUCAÇÃO (1957) PP. 234 - 243</p> <p>3. VEIGA, GREIVE CYNTHIA. A ESCOLARIZAÇÃO COMO PROJETO DE CIVILIZAÇÃO. REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, VOL. 21, PP. 95 - 101</p>	<p>ARENDDT, HANNAH. A CRISE NA EDUCAÇÃO. ENTRE O PASSADO E O FUTURO. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 1972. P. 221-247. 1ª EDIÇÃO (BETWEEN PAST AND FUTURE): 1961.</p> <p>HABERMAS, J. ENTRADA NA PÓS-MODERNIDADE: NIETZSCHE COMO PONTO DE INFLEXÃO. IN: _____ O DISCURSO FILOSÓFICO DA MODERNIDADE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2000</p> <p>VATTIMO, G. O FIM DA MODERNIDADE - NIILISMO E HERMENÊUTICA NA CULTURA PÓS-MODERNA. LISBOA: EDITORIAL PRESENÇA, 1987</p> <p>COSTA, SERGIO. (RE)ENCONTRANDO-SE NAS REDES? AS CIÊNCIAS HUMANAS E A NOVA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO. IN: ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA UFPE), RECIFE, V. 16, P.25-43, JUL/DEZ. 2011</p> <p>WALSH, CATHERINE. SHIFTING THE GEOPOLITICS OF CRITICAL KNOWLEDGE: DECOLONIAL THOUGHT AND CULTURAL STUDIES 'OTHERS' IN THE ANDES</p> <p>RHODE, DEBORAH. MISSING QUESTIONS: FEMINIST PERSPECTIVES ON LEGAL EDUCATION. STANDFORD LAW REVIEW, V. 45, N. 6, P.1547-1566, 1933</p>
6	18/09	OFICINA	<p>SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO: O PAPEL DO SISTEMA DE ENSINO NA REPRODUÇÃO CULTURAL E SOCIAL</p>	<p>LIMA, MARCIA. LA EXPANSIÓN DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN BRASIL Y SUS PRINCIPALES DESAFÍOS. IN: BEIGEL, FERNANDA & SÁBEA, HANAN (ORG.) DEPENDENCIA ACADEMICA: EL DESAFÍO DE CONSTRUIR CIENCIAS SOCIALES AUTÓNOMAS EN EL SUR. CUYO: EDIUNC, 2012.</p> <p>DWORKIN, RONALD. A VIRTUDE SOBERANA. ED. MARTINS FONTES, 2005. O CASO BAKKE</p>	<p>BOURDIEU, PIERRE. SISTEMAS DE ENSINO E SISTEMAS DE PENSAMENTO. IN: A ECONOMIA DAS TROCAS SIMBÓLICAS. SÃO PAULO: PERSPECTIVAS, 2007.</p> <p>LIMA, MARCIA. ACESSO AO ENSINO SUPERIORE POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO BRASIL, MIMEO, 2012.</p>

7. COMO CADA UM DE NÓS ERA VÁRIOS, JÁ ERA MUITA GENTE: UM RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COLETIVA

7	25/09	OFICINA	O ENSINO DO DIREITO COMO TAREFA POLÍTICA	EISGRUBER, CHRISTOPHER L. CAN LAW SCHOOLS TEACH VALUES?	KENNEDY, D. LEGAL EDUCATION AND THE REPRODUCTION OF HIERARCHY. (DISPONÍVEL EM: HTTP://DUNCANKENNEDY.NET/DOCUMENTS/PHOTO%20ARTICLES/LEGAL%20EDUCATION%20AND%20THE%20REPRODUCTION%20OF%20HIERARCHY_J_%20LEG.%20ED..PDF . ACESSO EM JUL/2012).
					PÜSCHEL, F.; MACHADO, A. M.; LUZ, Y. TRÊS REAÇÕES A UM PANFLETO DE DUNCAN KENNEDY. (DISPONÍVEL EM: HTTP://BIBLIOTECADIGITAL.FGV.BR/DSPACE/BITSTREAM/HANDLE/10438/9664/ANA%20MARA%20FRAN%20C3%A7A%20MACHADO%20C%20F LAVIA%20PORTELLA%20P%20C3%B9%20E%20YURI%20CORR%20AAA%20DA%20LUZ.PDF?SEQUENCE=1 >. ACESSO EM JUL/2012).
8	02/10	OFICINA	O PROJETO POLÍTICO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL	DANTAS, SANTIAGO. A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA.	DANTAS, SANTIAGO. A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA. (DISPONÍVEL EM: HTTP://BIBLIOTECADIGITAL.FGV.BR/DSPACE/BITSTREAM/HANDLE/10438/2652/CADERN OS_FGV_DIREITO_RIO_02-01.PDF?SEQUENCE=1 >. ACESSO EM JUL/2012).
					ADORNÓ, SÉRGIO. OS APRENDIZES DO PODER, P. 235-246. CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO
9	09/10	OFICINA	ARRISCANDO PENSAR A RENOVACÃO DO SABER E DO ENSINO JURÍDICOS	A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL - MARTINEZ - PG. 1-15 -PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO -SÁ E SILVA - PG. 61-66 -THE REALITY OF THE SOCRATIC METHOD IN LAW SCHOOL CLASSROOMS - PG. 1-3	FALCÃO, JOAQUIM. CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO - UMA RELEITURA DE SAN TIAGO DANTAS. (DISPONÍVEL EM: HTTP://BIBLIOTECADIGITAL.FGV.BR/DSPACE/BITST REAM/HANDLE/10438/2652/CADERNOS_FGV_DIREI TO_RIO_02-01.PDF?SEQUENCE=1 >. ACESSO EM JUL/2012).
					ADORNÓ, SÉRGIO. OS APRENDIZES DO PODER, PGS. 235-246. CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO
					SÁ E SILVA, FÁBIO. PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO. IN: ENSINO JURÍDICO: A DESCOBERTA DE NOVOS SABERES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO E DA SOCIEDADE. PORTO ALEGRE: FABRIS, 2007. FARIA, JOSÉ EDUARDO FÁRIA. A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO. PORTO ALEGRE: SERGIO ANTONIO FABRIS, 1987.

10	16/10	A MICROFÍSICA DA DOCÊNCIA: AUTORIDADE E LIBERDADE. RELAÇÕES PROFESSOR-ALUNO, AS DINÂMICAS DO SABER, DO PODER E DA LIBERDADE.	<p>AQUINO, JULIO GROPPA; RIBEIRO, CINTYA REGINA. "PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO E ATUALIDADE EDUCACIONAL: A LIBERDADE COMO EIXO PROBLEMATIZADOR". IN: LIBERDADE COMO EIXO PROBLEMATIZADOR" - PP. 60-69</p> <p>SICA, LIGIA PAULA PIRES PINTO. "AVALIAÇÃO EM ROLE-PLAY - O PROFESSOR DE DIREITO FELLINI", IN AVALIAÇÃO E MÉTODOS DE ENSINO EM DIREITO, CADERNOS DIREITO GV, V. 07, N. 05 - PP. 71 (A PARTIR DO ITEM 5) -74.</p>	<p>RODRIGUEZ, JOSÉ RODRIGO. A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: ENSINAR DIREITO PARA INICIANTE. IN: HTTP://BIBLIOTECADIGITAL.FGV.BR/DSpace/HAN</p> <p>AQUINO, JULIO G.; RIBEIRO, CINTYA REGINA. PROCESSOS DE GOVERNAMENTALIZAÇÃO E ATUALIDADE EDUCACIONAL: A LIBERDADE COMO EIXO PROBLEMATIZADOR. IN: EDUCAÇÃO E REALIDADE, 34 (2): 57-71, MAIO/AGO 2009.</p>
11	23/10	OFICINA ASALA DE AULA COMO CONCRETIZAÇÃO DE UMA VISÃO DE CONHECIMENTO E DE ENSINO. DIALOGO, PARTICIPAÇÃO E MÉTODOS/ COMO ENSINAR A OLHAR, A PENSAR, A APRENDER, A PESQUISAR E A ENSINAR?	<p>RODRIGUEZ, JOSÉ RODRIGO. "A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: ENSINAR DIREITO A INICIANTE" - PP. 08-14.</p> <p>GHIRARDI, J. G. "O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO. Mimeo, 2012". (P. 10-33 E 39-40).</p> <p>2. BECKER, HOWARD S. "TALKS BETWEEN TEACHERS" (WITH SHIRAH HECHT). QUALITATIVE SOCIOLOGY, 20, 1997, P. 565-79.</p> <p>3. BECKER, HOWARD S. "WHOSE SIDE ARE WE ON?", P. 243-245.</p>	<p>WINDSCHITL, MARK. FRAMING CONSTRUCTIVISM IN PRACTICE AS THE NEGOTIATION OF DILEMMAS: AN ANALYSIS OF THE CONCEPTUAL, PEDAGOGICAL, CULTURAL AND POLITICAL CHALLENGES FACING TEACHERS. IN: REVIEW OF EDUCATIONAL RESEARCH, VOL. 72, N. 2, 2002, 131-175.</p> <p>GHIRARDI, J. G. O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO, MIMEO, 2012.</p> <p>BECKER, HOWARD S. GRADUATE EDUCATION. IN: THE AMERICAN SOCIOLOGIST, VOL. 18, NO. 1, GRADUATE EDUCATION IN SOCIOLOGY (SPRING, 1987), PP. 42-45</p> <p>_____. "TALKS BETWEEN TEACHERS," (WITH SHIRAH HECHT), QUALITATIVE SOCIOLOGY, 20 (1997), PP. 565-79. HTTP://HOME.EARTHLINK.NET/~HSBECKER/ARTICLES/TALK.HTML</p>

12	06/11	OFICINA	<p>COMO ENSINAR UMA PROFISSÃO? O PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR OUTROS CAMINHOS. OS DESAFIOS E OS RISCOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO.</p>	<p>WHAT THEY DON'T TEACH LAW STUDENTS: LAWYERING (THE NEW YORK TIMES, NOV. 2011)</p> <p>WHAT'S A FIRST-YEAR LAWYER WORTH? (WALL STREET JOURNAL, OUT. 2011).</p> <p>CORPORATE GENERAL COUNSEL PUTS FEAR OF GOD INTO LEGAL EDUCATORS (AND YOU SHOULD BE WORRIED TOO).</p>	<p>LAVE, JEAN. COGNITIVE CONSEQUENCES OF TRADITIONAL APPRENTICESHIP TRAINING IN WEST AFRICA. IN: ANTHROPOLOGY & EDUCATION QUARTERLY, VOL. 8, NO. 3 (AUG., 1977), PP. 177-180</p> <p>_____. A COMPARATIVE APPROACH TO EDUCATIONAL FORMS AND LEARNING PROCESSES. IN: ANTHROPOLOGY & EDUCATION QUARTERLY, VOL. 13, NO. 2, ANTHROPOLOGY OF LEARNING (SUMMER, 1982), PP. 181-187</p> <p>BOHMER, MARTIN F. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL EJERCICIO DE LA ABOGACÍA. BARCELONA: GEDISA, 1999.</p>
13	13/11	OFICINA	<p>REFLEXÃO E AVALIAÇÃO DO CURSO QUE CONSTRUÍMOS JUNTOS!</p>	DEBATE	<p>DISCUSSÃO E AVALIAÇÃO DA ESTRUTURA DO CURSO. DAS ESCOLHAS DOS TEMAS, DOS TEXTOS, DOS MÉTODOS E DAS DINÂMICAS DAS AULAS. CONSOLIDAÇÃO DO PROGRAMA DO CURSO.</p>

ANEXO 2: FORMULÁRIOS DE AVALIAÇÃO DO CURSO COMPILADOS

NOME: **DANIELA FUNARO, BEATRIZ BARROS E ROBERTO ABRAHÃO.**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS							
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
8º	02/10	DANIELA FUNARO, BEATRIZ BARROS, ROBERTO ABRAHÃO	OFICINA	O PROJETO POLÍTICO DAS FACULDADES DE DIREITO NO BRASIL	SITUAÇÕES LÍMITES, COMO A DITADURA, CATALISAM POLITIZAÇÃO DAS FACULDADES. HOJE, A POLITIZAÇÃO SE DÁ DE DIFERENTES MANEIRAS E COM EFEITOS DIFERENTES.	VÍDEO SOBRE A DITADURA NA PUC - 30 MINUTOS - EXPOSITIVO	MATERIAL UTILIZADO EM SALA: VÍDEO: DOCUMENTÁRIO DA PUC NA DITADURA LEITURA OBRIGATORIA: DANTAS, SANTIAGO. A EDUCAÇÃO JURÍDICA E A CRISE BRASILEIRA. (DISPONÍVEL EM: <HTTP://BIBLIOTECADIGITAL.FGV.BR/ DSpace/Bitstream/Handle/10438/ 2852/CADERNOS_FGV_DIREITO_RIO_ 02-01.PDF?SEQUENCE=1>).
				DISCUSSÃO SOBRE O DOCUMENTÁRIO - 20 MINUTOS - DIÁLOGO SOCRÁTICO	QUESTÕES - 20 MINUTOS - TRABALHO EM GRUPO	FINALIZAÇÃO - 20 MINUTOS - DIÁLOGO SOCRÁTICO	LEITURA COMPLEMENTAR: ADORNO, SERGIO. OS APRENDIZES DO PODER, P. 235-246. CLASSE DIRIGENTE E ENSINO JURÍDICO.

2. AVALIAÇÃO DA AULA

NOSSO GRUPO AVALIA QUE O PLANO DEU CERTO NA MAIORIA DOS SEUS ASPECTOS. O VÍDEO, APESAR DE SER UM POUCO OBSOLETE, MOTIVOU O INTERESSE DA SALA PELO ASSUNTO EM RAZÃO DO FATO DE SER UM DOCUMENTÁRIO COM IMAGENS REAIS. ALÉM DISSO, AS PERGUNTAS SERVIAM PARA DINAMIZAR A AULA E FOMENTAR O DEBATE. EM SUMA, O PLANO DE AULA DEU CERTO E CAMINHO DA FORMA PREVISTA.

CABE SALIENTAR:

ACERTOS: DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO EM GRUPO E EXPOSIÇÃO DO VÍDEO.

ERROS: A DINÂMICA DO VÍDEO FEZ COM QUE FOSSE UM POUCO CANSATIVO, ASSIM ENCURTAMOS O TEMPO DE EXPOSIÇÃO DE 30 MINUTOS PARA 25.

DESAFIOS: FOMENTAR O DEBATE SOBRE A POLITIZAÇÃO DAS FACULDADES. ACREDITAMOS QUE A PRÓPRIA FALTA DE ENGAJAMENTO DA SALA NO DEBATE É DIAGNÓSTICO PRÓPRIO DA "DESPOLITIZAÇÃO" DA NOSSA GERAÇÃO. HÁ TAMBÉM O DESAFIO DE COMPREENSÃO DA NOVA CONCEPÇÃO DE POLITIZAÇÃO, MUITO MAIS SEGREGADA A SISTEMAS INDIVIDUALIZADOS.

SURPRESAS: FICAMOS SURPRESOS COM OS RELATOS DOS ALUNOS QUANTO ÀS SUAS EXPERIÊNCIAS ESTUDANTIS ALINHADAS ÀS NOVAS EXPRESSÕES DE POLITIZAÇÃO EM SISTEMAS.

A AVALIAÇÃO DOS ALUNOS FOI EXTREMAMENTE PERCEPTIVA. DIVERSOS COMENTÁRIOS OU CRÍTICAS FORAM ESCLARECEDORES E SOBERAM IDENTIFICAR OS NOSSOS PONTOS FORTES E FRACOS. ACREDITAMOS QUE ESSA EXPERIÊNCIA FOI MUITO BOA PARA PREPARAR UMA FUTURA AULA.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

O CURSO DE ENSINO DO DIREITO II SOUBE NOS ENSINAR DO MODO MAIS REAL POSSÍVEL O QUÃO DIFÍCIL É TRANSMITIR CONHECIMENTO E AO MESMO TEMPO FOMENTAR O INTERESSE DA SALA. PARA NÓS, A EXPERIÊNCIA FOI MUITO BOA E AGREGADORA.

4. NOTA

TENDO EM VISTA O ESFORÇO QUE FIZEMOS E ÀS DIFICULDADES QUE ENFRENTAMOS PARA SELECIONAR OS TRECHOS DE LEITURA OBRIGATÓRIA MAIS ADEQUADOS, BUSCAR UM VÍDEO QUE FOSSE DE ENCONTRO AO TEMA PARA TORNAR A AULA MAIS DINÂMICA E O FATO DE QUE CONSEGUIMOS MOTIVAR PARTE DOS ALUNOS QUE ESTAVAM PRESENTES A REALMENTE REFLETIREM SOBRE SUA ATUAÇÃO POLÍTICA COMO ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS, NÓS ACREDITAMOS QUE 9,5 SERIA UMA NOTA ADEQUADA.

NOME: **PEDRO CUNHA E CASSIO GODOY**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS							
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
4º	21/08	CASSIO GODOY, PEDRO CUNHA	OFICINA	EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADES. OU: APRENDER É PERCORRER POR SI PRÓPRIO O CAMINHO QUE LEVA À SOLUÇÃO DE UM PROBLEMA	AGRESSIVIDADE DO ALUNO. EXPLICAÇÃO DA NOÇÃO DE "PROJETO". NARRATIVA SOBRE A CRISE DE REPRESENTAÇÕES. POSICIONAMENTO DO AUTOR; O PROFESSOR PODE E DEVE INSTAURAR CRISES NOS ALUNOS.	EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO DOS TEXTOS. DEBATES SOCRÁTICO.	MATERIAL UTILIZADO EM SALA: TEXTOS LEITURA OBRIGATORIA: A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: COMO ENSINAR DIREITO A INICIANTES?"; DE RODRIGUEZ, JOSÉ RODRIGO [2009, P. 271-290].

2. AVALIAÇÃO DA AULA

A AULA SE TRATOU DE UMA EXPOSIÇÃO DETALHADA DOS PONTOS PRINCIPAIS DO TEXTO "A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: COMO ENSINAR DIREITO A INICIANTES?" PARA CHEGAR, DEPOIS, EM UM DEBATE SOCRÁTICO A RESPEITO DOS CONCEITOS DE AGRESSIVIDADE, PROJETO, CRISE DE REPRESENTAÇÕES, RISCO E SENSO COMUM. A IDEIA ERA REFAZER O PERCURSO PRINCIPAL DO TEXTO, A SABER, QUE A AGRESSIVIDADE É UMA REAÇÃO A NOVOS ESQUEMAS CONCEITUAIS QUE ATINGIRÃO AS REPRESENTAÇÕES PRÉVIAS QUE OS ALUNOS TÊM DO CONHECIMENTO QUE ADQUIRIAM AO LONGO DOS SEUS ANOS DE ESTUDO. E QUE A TAREFA DO PROFESSOR É ADMINISTRAR ESSAS CRISES DE UM MODO QUE O ALUNO NÃO PERCA TOTALMENTE O INTERESSE PELO CONTEÚDO DADO EM SALA DE AULA. MAS QUE, AINDA ASSIM, O PROFESSOR TAMBÉM NÃO MANTENHA O ALUNO EM UMA ZONA DE CONFORTO EM QUE NÃO HAJA RISCOS PARA SUA APRENDIZAGEM. O AUTOR DÁ UM EXEMPLO DO QUE SERIA A PROPORÇÃO ÓTIMA PARA UM EXERCÍCIO, AQUELA EM QUE O ALUNO TENHA DE DAR PASSOS NOVOS POR CONTA PRÓPRIA NO SEU RACIOCÍNIO, E QUE O EXERCÍCIO, PORTANTO, SEJA CALIBRADO DE UMA FORMA QUE O ALUNO ENTRE EM CONTATO COM ALGO QUE NUNCA APRENDEU, MAS NÃO AO PONTO DE ESTE ALGO FRUSTRA-LO E LEVÁ-LO A ALGUMA PARALISAÇÃO DA SUA VONTADE DE RESOLVER O PROBLEMA À SUA FRENTE.

FEITO ESSE PERCURSO INICIAL, PASSAMOS PARA O DEBATE SOCRÁTICO, CUJO PRINCIPAL OBJETIVO ACABOU SE TORNANDO O REFINAMENTO DAS INFORMAÇÕES E OS

CONCEITOS CONTIDOS NO TEXTO E A ELUCIDAÇÃO DOS POSICIONAMENTOS DO AUTOR, PODE-SE DIZER QUE A AULA FOI BEM-SUCEDIDA, NO ENTANTO, OS OUTROS TEXTOS QUE SERIAM MINISTRADOS PERDERAM ESPAÇO. NA ALTURA DO DEBATE SOCRÁTICO, E NÃO HAVÍAMOS PREVISTO ISSO NO PLANEJAMENTO, O TEXTO "GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA" CONQUISTOU O INTERESSE DOS ALUNOS. ISSO FOI UMA SURPRESA QUE TIVEMOS DE CONTROLAR COM IMPROVISOS.

A AVALIAÇÃO QUE OS ALUNOS FIZERAM DA AULA FOI BOA, MAS TAMBÉM NÃO TROUXE CRÍTICAS ÚTEIS PARA QUE APRIMORÁSSEMOS NOSSO ENSINO. NA MAIORIA DOS CASOS, A AVALIAÇÃO FOI APOLOGÉTICA E LEVOU EM CONTA QUE ALUNOS DARIAM NOTA PARA ALUNOS. A EXPERIÊNCIA DE TER SIDO AVALIADO POR ALUNOS NÃO FOI CONSTRUTIVA. ELLES NÃO ESTÃO DISPOSTOS A CORRER RISCOS E LEVAR COM SERIEDADE O PODER CRÍTICO QUE LHEM É OUTORGADO POR MEIO DO CONFERIMENTO DE NOTA, UMA VEZ QUE PODEM SOFRER RETALIAÇÃO NA PRÓXIMA AVALIAÇÃO QUANDO FORA VEZ DELES, OU PORQUE ESTÃO SUJEITOS A APROVAÇÃO NA MATÉRIA.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

A EXPERIÊNCIA DO CURSO DE ENSINO DO DIREITO FOI LIVRE E EXPERIMENTAL. ISSO PORQUE ATÉ MESMO AS REGRAS DO CURSO FORAM DISCUTIDAS CONSENSUALMENTE ENTRE OS ALUNOS. O CURSO E TODOS OS SEUS COMPONENTES ESTIVERAM SUJEITO À DELIBERAÇÃO. O MAIOR PROBLEMA QUE IDENTIFIQUEI NO CURSO FOI O EXCESSO DE LIBERDADE DADO AOS ALUNOS. A PRINCIPAL FALTA FOI AS PORCENTAGENS DAS NOTAS NÃO TEREM SIDO FIXADAS NO INÍCIO DO CURSO. A SENSÇÃO DE QUE O CURSO ESTAVA SOLTO FOI CONTÍNUA PARA MIM. ISSO FAVORECEU EM MUITO O COMPORTAMENTO ESTRATÉGICO DOS ALUNOS, UMA VEZ QUE NÃO HAVIA NENHUM TIPO DE SANÇÃO QUE LHEM RESPONSABILIZASSE, OU ALGUMA NOTA QUE OS VINCULASSE A ALGUM PARÂMETRO MÍNIMO DE FORMULAÇÃO DE UMA AULA. O CURSO CONTINUOU SENDO FEITO POR SEMINÁRIOS E AULAS PREPARADAS POR ALUNOS, MAS COM O CONTEÚDO LIVRE PARA AS AULAS, A TEMÁTICA DESCONTÍNUA E COM MUITAS VEZES DISCUSSÕES E RECLAMAÇÕES SOBRE A INSTITUIÇÃO. OS ALUNOS, ALÉM DE NÃO TEREM CONTROLE SOBRE UM CURSO, MAIS AINDA, NÃO SE DISPÕEM VOLUNTARIAMENTE A TER ESTE CONTROLE. ELLES SE INTERESSAM PRINCIPALMENTE EM SEREM APROVADOS. ISSO É REFORÇADO PELO FATO DE "ENSINO DO DIREITO" SER A ÚNICA ELETIVA COM QUATRO CRÉDITOS QUE CONSTA COM UMA SÓ AULA POR SEMANA. O RESTANTE DAS DISCIPLINAS ELETIVAS COM QUATRO CRÉDITOS É DADO EM DUAS AULAS POR SEMANA, GERALMENTE HÁ TRABALHOS FINAIS, PROVAS PARCIAIS E UM GRAU DE DIFICULDADE ANUNCIADO NO INÍCIO DO CURSO.

OS MELHORES MOMENTOS DO CURSO FORAM AQUELES EM QUE A DISCUSSÃO SAÍA DO SENSO COMUM. FOI, DE FATO, UM CURSO PARTICIPATIVO E COM UMA PORCENTAGEM CONSIDERÁVEL DO TEMPO DAS AULAS REALMENTE CONSTRUÍDA POR DEBATES. NO ENTANTO, A QUALIDADE DESTES DEBATES NÃO SUBIA MUITO. A PARTIR DO TEXTO FINAL SOBRE A EXPERIÊNCIA DO CURSO PROCUREI APRESENTAR REFORMAS E PROPOSTAS PARA O FUTURO DO CURSO.

NOME: **TIAGO DE CASTILHO MUÑOZ, STEFANO TOSI BUTORI E FELIPE EÇA.**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS							
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
10º	23/10	TIAGO DE CASTILHO MUÑOZ, FELIPE EÇA E STEFANO TOSI	OFICINA	A SALA DE AULA COMO CONCRETIZAÇÃO DE UMA VISÃO DE CONHECIMENTO E DE ENSINO. DIÁLOGO, PARTICIPAÇÃO E MÉTODOS. COMO ENSINAR A OLHAR, A PENSAR, A APRENDER, A PESQUISAR E A ENSINAR?	MELHORES ABORDAGENS PARA A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA EM DIFERENTES CONTEXTOS.	OBJETIVO: ENGAJAR COM OS ALUNOS UMA DISCUSSÃO A RESPEITO DAS MELHORES ABORDAGENS PARA A INTERAÇÃO ENTRE ALUNOS E PROFESSORES NA SALA DE AULA.	MATERIAL UTILIZADO EM SALA: VÍDEO: TRECHO DO FILME "MEU MESTRE, MINHA VIDA" (LEAN ON ME) TRECHO DO FILME "O PREÇO DO DESAFIO" (STAND AND DELIVER)
						PRETENDE-SE, AO FINAL DA AULA, TER UMA VISÃO DA OPINIÃO DOS ALUNOS E DOS EXPOSITORES A RESPEITO DA MELHOR OPÇÃO DE ABORDAGEM E DAS CORREÇÕES PARA AS FALHAS PRÁTICAS QUE NELA EXISTEM.	LEITURA OBRIGATORIA: 1. GHIRARDI, J.D. "O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO, Mimeo, 2012" (P. 10-33 E 39-40). 2. BECKER, HOWARD S. "TALKS BETWEEN TEACHERS" (WITH SHIRAH HECHT). <i>QUALITATIVE SOCIOLOGY</i> , 20, 1997. P. 565-79. 3. BECKER, HOWARD S. "WHOSE SIDE ARE WE ON?". P. 243-245.
						ANDAMENTO: APRESENTAÇÃO DO TEMA E OPINIÃO DOS ALUNOS SOBRE A QUESTÃO. APRESENTAÇÃO DE FILME E REALIZAÇÃO DE ATIVIDADE EM GRUPO. CONDUÇÃO DE DIÁLOGO SOCRÁTICO PARA POSSIBILITAR UMA CONCLUSÃO.	

2. AVALIAÇÃO DA AULA

A AULA SE DESENVOLVOU DA FORMA PREVISTA, COM EXCEÇÃO DA EXIBIÇÃO DOS TRECHOS DE FILMES. INICIALMENTE, HAVÍAMOS PLANEJADO UMA EXIBIÇÃO ININTERRUPTA DE TODOS OS VÍDEOS SELECIONADOS. ENTRETANTO, NO CURSO DA AULA, NOTAMOS QUE OS ALUNOS GOSTARIAM DE DEBATER FILME POR FILME, O QUE NOS FEZ ADEQUAR O

PLANO DE AULA À NECESSIDADE MOMENTÂNEA, EXIBINDO UM FILME POR VEZ, HAVENDO PAUSAS PARA DISCUSSÃO DURANTE TAIS INTERVALOS.

COM ISSO, AGREDITAMOS QUE FOI POSSÍVEL ENVOLVER ATIVAMENTE OS ALUNOS, MOTIVANDO SUA PARTICIPAÇÃO E A DISCUSSÃO NO ESTUDO DE CASOS. O DEBATE DE DIFERENTES PONTOS DE VISTA, EM CONJUNTO COM A MEDIAÇÃO POR NÓS REALIZADA, FOI EXTREMAMENTE PROVEITOSO. A NOSSO VER, ISSO PERMITIU ALCANÇAR INTEGRALMENTE OS OBJETIVOS PROPOSTOS NO PLANO DE AULA.

PODE-SE MENCIONAR COMO DESAFIO O PREENCHIMENTO DO TEMPO DE UMA HORA E QUARENTA MINUTOS. NO ENTANTO, DIANTE DO INTERESSE DOS ALUNOS E DA PARTICIPAÇÃO QUE SOBREVEIO, A TAREFA DE PREENCHIMENTO DO TEMPO SE MOSTROU MAIS FÁCIL QUE O ESPERADO, TENDO SIDO CUMPRIDA DE FORMA NÃO EXAUSTIVA. EM RELAÇÃO À AVALIAÇÃO, CONSIDERAMOS QUE FOI POSITIVA. NESTE SENTIDO, PARECE-NOS QUE FOI REFLEXO DA PARTICIPAÇÃO E INTERESSE DOS ALUNOS EM AULA.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

ACREDITAMOS QUE O CURSO NOS PROPICIU UMA INTERESSANTE EXPERIÊNCIA DE ESTUDAR MAIS A FUNDO O ENSINO DO DIREITO POR MEIO DA TAREFA DE LECIONAR E ASSISTIR AOS COLEGAS LECIONANDO. VIVENCIAMOS, ASSIM, EXPERIÊNCIAS QUE O MERO ESTUDO DE TEXTOS NÃO SERIA CAPAZ DE NOS PROPORCIONAR.

NATURALMENTE, O CURSO FOI INDISPENSÁVEL PARA CONSOLIDAR O USO DE UMA FERRAMENTA ESSENCIAL – A ATIVIDADE CRÍTICA, POR MEIO DA AVALIAÇÃO DE NOSSOS COLEGAS E DA AUTOAVALIAÇÃO POR HORA REALIZADA. E POR QUE SERIA TÃO IMPORTANTE DESENVOLVERMOS ESSE SENSO CRÍTICO? UTILIZAMOS AQUI AS PALAVRAS DE PAULO FREIRE, PARA NOS AUXILIAR: “ESTUDAR É UMA FORMA DE REINVENTAR, DE RECRIAR, DE REESCREVER – TAREFA DE SUJEITO E NÃO DE OBJETO. DESTA MANEIRA, NÃO É POSSÍVEL A QUEM ESTUDA, EM UMA TAL PERSPECTIVA, ALIENAR-SE AO TEXTO, RENUNCIANDO ASSIM À SUA ATITUDE CRÍTICA EM FACE DELE”. É POSSÍVEL AFIRMAR QUE SÓ REALIZAMOS O VERDADEIRO ESTUDO, NOS COMPORTAMOS COMO SUJEITOS DO CONHECIMENTO, QUANDO EXERCERMOS NOSSO RACIOCÍNIO CRÍTICO (ANALISANDO O JÁ ESTABELECIDO) E CRIATIVO (COM VISTAS AO FUTURO).

O ESTUDO NÃO SE RESUME À MEMORIZAÇÃO ROTINEIRA DE DADOS, GUARDADOS PELO PROFESSOR. TRATA-SE DE DIÁLOGO, CURIOSIDADE, INDAGAÇÃO CONSTANTE. PROCURA DESENVOLVER A HABILIDADE DE APLICAÇÃO PRÁTICA DOS CONHECIMENTOS APREENDIDOS. ESSA É A PRÓPRIA ESSÊNCIA DO PENSAMENTO CIENTÍFICO. E FOI UMA DAS PRINCIPAIS LIÇÕES EXTRAÍDAS DOS ANOS QUE PASSAMOS PELA DIREITO GV, RESUMIDAS NO PRESENTE CURSO.

DENTRO DESTA LINHA, NÃO PODEMOS NOS EVADIR DA OBRIGAÇÃO DE DAR NOSSO PARECER NÃO SÓ CRÍTICO, MAS TAMBÉM CRIATIVO. SUGERIMOS A INCLUSÃO DE UM CURSO CONSECUTIVO A ESTE COM UM EMBASAMENTO TEÓRICO MAIS APROFUNDADO, UMA VEZ QUE, COM A EXPERIÊNCIA ADQUIRIDA NESTE SEMESTRE, PODEMOS COMPREENDER COM MAIOR PROPRIEDADE OS TEXTOS DOUTRINÁRIOS ACERCA DA MATÉRIA. TAMBÉM PODERIA SER ÚTIL DAR AOS ALUNOS A POSSIBILIDADE DE ESCOLHA DA TEMÁTICA A SER TRABALHADA, AINDA DENTRO DE UMA CONSTRIÇÃO PREESTABELECIDA, MAS DE FORMA MAIS AMPLA – COM A ADOÇÃO DE TEMAS DA ÁREA DE DOMÍNIO DO ALUNO, POR EXEMPLO, CONFORME DISCUTIDO NA ÚLTIMA AULA.

NOME: **BIANCA STEMBAUM, DEBORAH TOLEDO, FELIPE FURCOLIN E LUIS EDUARDO BOLOGNA**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS						
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
5º	11/09	BIANCA STEMBAUM, DEBORAH TOLEDO, FELIPE FURCOLIN E LUIS EDUARDO BOLOGNA	A CRISE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA? CRISE DA MODERNIDADE E CRISE DO PROJETO DE UNIVERSIDADE. DESCOLONIZANDO A UNIVERSIDADE: O QUESTIONAMENTO DOS PADRÕES HEGEMÔNICOS CHEGOU ATÉ NÓS?	1. A IMPORTÂNCIA DA FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO E A CRISE NA UNIVERSIDADE. 2. O PÓS-COLONIALISMO NO QUE DIZ RESPEITO À REFLEXÃO DO CONHECIMENTO E À FORMA COMO ESTE É PASSADO NA UNIVERSIDADE.	DISCUSSÃO SOBRE EDUCAÇÃO, UNIVERSIDADE E A CRISE EDUCACIONAL, COM BASE NA LEITURA INDICADA E NAS EXPERIÊNCIAS PRÁTICAS. DISCUSSÃO EM GRUPO DE DOIS CASOS E POSTERIOR DISCUSSÃO COLETIVA.	MATERIAL UTILIZADO EM SALA: LEITURA OBRIGATORIA: ARENDT, HANNAH. A CRISE NA EDUCAÇÃO. ENTRE O PASSADO E O FUTURO. SÃO PAULO: PERSPECTIVA, 1972. P. 221-247. 1. EDIÇÃO (BETWEEN PAST AND FUTURE); 1961. HABERMAS, J. ENTRADA NA PÓS-MODERNIDADE: NIETZSCHE COMO PONTO DE INFLEXÃO. IN: O DISCURSO FILOSÓFICO DA MODERNIDADE. SÃO PAULO: MARTINS FONTES, 2000. VATTIMO, G. O FIM DA MODERNIDADE – NILISMO E HERMENÊUTICA NA CULTURA PÓS-MODERNA. LISBOA: EDITORIAL PRESENÇA, 1987. COSTA, SERGIO. (RE)ENCONTRANDO-SE NAS REDES? AS CIÊNCIAS HUMANAS E A NOVA GEOPOLÍTICA DO CONHECIMENTO. ESTUDOS DE SOCIOLOGIA (REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA DA UFPE), RECIFE, V. 16, P. 25-43, JUL./DEZ. 2011. WALSH, CATHERINE. SHIFTING THE GEOPOLITICS OF CRITICAL KNOWLEDGE. DECOLONIAL THOUGHT

AND CULTURAL STUDIES 'OTHERS'
IN THE ANDES.
RHODE, DEBORAH. MISSING QUESTIONS:
FEMINIST PERSPECTIVES ON LEGAL
EDUCATION. *STANFORD LAW REVIEW*,
V. 45, N. 6, P. 1547-1566, 1933.

LEITURA COMPLEMENTAR:
SOUZA, ENEIDA MARIA DE. NEM RUMBA
NEM SAMBA. *CADERNO CRH*, SALVADOR,
Nº 33, P. 103-112, JUL./DEZ. 2000.
ARENDT, HANNAH. A CRISE NA
EDUCAÇÃO. ENTRE O PASSADO E O
FUTURO. SÃO PAULO: PERSPECTIVA,
1972. P. 234-243. 1. EDIÇÃO (BETWEEN
PAST AND FUTURE), 1961.
VEIGA, CYNTHIA GREIVE. A
ESCOLARIZAÇÃO COMO PROJETO DE
CIVILIZAÇÃO. *REVISTA BRASILEIRA DE
EDUCAÇÃO*, Nº 21, SET./OUT./NOV./DEZ.
2002. P. 95-101.
COSTA, SERGIO. (RE) ENCONTRANDO-
SE NAS REDES? AS CIÊNCIAS HUMANAS
EA NOVA GEOPOLÍTICA DO
CONHECIMENTO. IN: ESTUDOS DE
SOCIOLOGIA (REVISTA DO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA
DA UFPE). RECIFE, V. 16, JUL./DEZ. 2011.
ATÉ A P. 7.

2. AVALIAÇÃO DA AULA

ACREDITAMOS QUE A AULA DADA CUMPRIU O PROPOSTO NO PLANO QUE FIZEMOS. UMA DIFICULDADE QUE ENCONTRAMOS NA PREPARAÇÃO FOI O FATO DE QUE, COMO NOSSA AULA FOI FRUTO DE DUAS AULAS, TÍNHAMOS MUITO CONTEÚDO PARA PASSAR EM UM TEMPO RELATIVAMENTE CURTO. COM ISSO, TIVEMOS DE AFUNILAR O CONTEÚDO E FOCAR APENAS NAS QUESTÕES PRIMORDIAIS PARA QUE A AULA FIZESSE SENTIDO E NÃO FOSSE CANSATIVA.

EVIDENTEMENTE, TÍNHAMOS A OPÇÃO DE SELECIONAR/FOCAR EM UM DOS CONTEÚDOS; PORÉM, UMA VEZ QUE AMBOS ERAM EXTREMAMENTE RELEVANTES PARA A CONDUÇÃO DO DIÁLOGO SOCRÁTICO, OPTAMOS POR MANTER OS DOIS.

ALÉM DISSO, OUTRA DIFICULDADE QUE NOS DEPARAMOS FOI O FATO DE QUE NINGUÉM DA SALA HAVIA LIDO A LEITURA PROPOSTA PARA A PRIMEIRA PARTE DA AULA. COM ISSO, TIVEMOS DE IMPROVISAR E MODIFICAR UM POUCO O QUE HAVÍAMOS PREPARADO, DE FORMA A RESERVAR UMA PARTE DA AULA PARA EXPLICAR O CONTEÚDO DOS TEXTOS PARA DEPOIS REALIZAR A DISCUSSÃO DESTES. APESAR DE NO PLANO DE AULA NÃO ESTAR PREVISTA A EXPOSIÇÃO INICIAL, ACREDITAMOS QUE SEM ESTE PRIMEIRO MOMENTO DE INTRODUÇÃO NÃO SERIA POSSÍVEL QUE A AULA FOSSE BEM CONDUZIDA, POIS A TODO MOMENTO NOS DEPARARIAMOS COM UMA TRAVA DOS ALUNOS. ESTE FOI UM GRANDE DESAFIO, POIS NÃO ERA NOSSA INTENÇÃO TORNAR UMA AULA PREPARADA PARA O DIÁLOGO SOCORÁTICO EM AULA EXPOSITIVA. MAS, AO MESMO TEMPO, PRECISÁVAMOS DEIXAR OS ALUNOS COM MAIS BASE PARA QUE O DIÁLOGO PUDESSE SER CONDUZIDO.

ACHAMOS QUE A DISCUSSÃO INICIAL FOI BEM-SUCEDIDA E ESTABELECEU UM LINK COM A SEGUNDA PARTE DA AULA. TAMBÉM, A CLASSE LEVOU A SÉRIA DISCUSSÃO DOS CASOS, O QUE CONTRIBUIU PARA UMA DISCUSSÃO BEM ESTRUTURADA.

POR FIM, A EXPERIÊNCIA DE SER AVALIADO PELOS PRÓPRIOS ALUNOS PARECEU UM POUCO DELICADA QUANDO COMEÇAMOS A AULA, MAS, AO FINAL, QUANDO FOI POSSÍVEL UMA MAIOR INTERAÇÃO COM ESTES, NOS SENTIMOS MAIS À VONTADE.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

NOSSA VISÃO É DE QUE O CURSO FOI EXTREMAMENTE INTERESSANTE. VEJO DOIS PROBLEMAS PRINCIPAIS: POUCA LEITURA DOS ALUNOS E ALTO NÚMERO DE FALTAS E DE ALUNOS SAINDO DURANTE A AULA. TAL ATITUDE É DESRESPEITOSA COM OS PROFESSORES E COM OS DEMAIS ALUNOS. POSSIVELMENTE ESSE ÚLTIMO FATOR É CONSEQUÊNCIA DO FATO DE ESTAREM TODOS TRABALHANDO E TEREM DE ENTRAR ÀS 14H00 NO ESTÁGIO, O QUE LHEM DÁ POUCO TEMPO PARA O ALMOÇO. MANTER UMA CHAMADA DUPLA PODERIA AUMENTAR OS INCENTIVOS PARA TANTO.

SOBRE A LEITURA, DEVEM SER CRIADOS INCENTIVOS PARA OS ALUNOS LEREM. EM NOSSA VISÃO, AS PESSOAS TÊM DE LER OS TEXTOS. SEM ISSO, PERDE-SE MUITO DA AULA. NESSE SENTIDO PODERÍAMOS SUGERIR QUE EM UMA DISCIPLINA COMO ESSA FOSSE ATRIBUÍDA UMA NOTA DE PARTICIPAÇÃO BASEADA NA LEITURA, CRIANDO INCENTIVOS PARA QUE OS ALUNOS LESSEM OS TEXTOS.

TODOS OS ASSUNTOS TRATADOS PELO CURSO FORAM EXTREMAMENTE INTERESSANTES E CERTAMENTE AGREGARAM MUITO PARA NOSSA FORMAÇÃO. A ESCOLHA DOS TEMAS A SEREM TRATADOS PELAS AULAS FOI EXCELENTE, PORQUE PERMITIU A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS, MESMO SEM A LEITURA INDICADA (AINDA ACREDITAMOS QUE OS ALUNOS DEVEM FAZER A LEITURA, MAS DADA A DIFICULDADE OS TEMAS AO MENOS PERMITIRAM QUE HOUVESSE UM DIÁLOGO E NÃO UMA EXPOSIÇÃO).

ALÉM DISSO, O PAPEL DE "ALUNO" DO PROFESSOR CONTRIBUIU PARA DISCUSSÕES MAIS SOLTAS E QUE POSSIVELMENTE PERMITIRAM UMA AUTORREFLEXÃO MAIOR.

NOME: *CINDY SCOFANO, ERIK NYBO E LAURA CAMPEDELLI*

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS							
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
9º	09/10	CINDY SCOFANO, ERIK NYBO E LAURA CAMPEDELLI	OFICINA	ARRISCANDO PENSAR A RENOVACÃO DO SABER E DO ENSINO JURÍDICOS	O OBJETIVO DA AULA É REPENSAR O ENSINO DO DIREITO NO BRASIL. BUSCA-SE UM DIAGNÓSTICO DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO NA ATUALIDADE E A COMPARAÇÃO COM A FORMA PELA QUAL FOI ESTRUTURADO O ENSINO JURÍDICO HISTORICAMENTE. EM SEGUIDA, É PROPOSTA UMA ANÁLISE DE POSSÍVEIS INSTRUMENTOS QUE SERIAM CAPAZES DE POSSIBILITAR QUE O DIREITO FOSSE ENSINADO COMO PRÁTICA SOCIAL.	1. ATIVIDADE EM GRUPO (QUESTÕES OAB) QUE COLOQUE OS ALUNOS EM CONTATO COM OS MÉTODOS DE AVALIAÇÃO DO DIREITO ATUAL. DISCUTIR SE ISSO CONTRIBUI PARA A FORMAÇÃO DO ALUNO EM DIREITO. 2. DEBATE COM OS ALUNOS SOBRE SUAS PERCEPÇÕES DA ATIVIDADE E SUA RELAÇÃO COM OS TEXTOS LIDOS E A PRÁTICA DO DIREITO. 3. DISCUSSÃO SOBRE A RENOVAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO A PARTIR DO MÉTODO SOCRÁTICO. RELATIVIZANDO O MÉTODO SOCRÁTICO: ANÁLISE E DEBATE DE TRECHOS SELECIONADOS DO FILME <i>PAPER CHASE</i> . VERIFICAR AS FRAGILIDADES E PONTOS FORTES DO MÉTODO SOCRÁTICO. DISCUTIR A IMPORTÂNCIA DE INOVAR NO ENSINO JURÍDICO.	MATERIAL UTILIZADO EM SALA: LEITURA OBRIGATORIA: A EVOLUÇÃO DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL - MARTINEZ, P. 1-15. PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO - SA E SILVA, P. 61-66. THE REALITY OF THE SOCRATIC METHOD IN LAW SCHOOL CLASSROOMS, P. 1-3. FILME: <i>THE PAPER CHASE</i> LEITURA COMPLEMENTAR: SA E SILVA, FABIO. PARA UMA METODOLOGIA DO ENSINO DO DIREITO. <i>ENSINO JURÍDICO. A DESCOBERTA DE NOVOS SABERES PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO E DA SOCIEDADE</i> . PORTO ALEGRE, SERGIO ANTONIO FABRIS EDITOR, 2007. FARIA, JOSÉ EDUARDO. <i>A REFORMA DO ENSINO JURÍDICO</i> . PORTO ALEGRE: SERGIO ANTONIO FABRIS EDITOR, 1987.

2. AVALIAÇÃO DA AULA

O GRUPO AVALIA QUE O PLANO DE AULA FOI BEM ACOLHIDO PELA SALA E QUE FOI SEGUIDO EM SUA INTEGRIDADE. ACREDITAMOS QUE ACERTAMOS NA ESCOLHA DOS TEXTOS E NA SELEÇÃO DE TRECHOS DETERMINADOS DE CADA OBRA, DE MODO QUE ESTIMULASSE O INTERESSE DOS

ALUNOS EM REALIZAR A LEITURA OBRIGATÓRIA. A ESCOLHA DE TRECHOS DETERMINADOS DOS TEXTOS VISAVA FACILITAR A LEITURA DO ALUNO, DE FORMA A EVITAR O CANSAÇO DURANTE A LEITURA. ESSA ESCOLHA DOS TEXTOS INCENTIVOU A PARTICIPAÇÃO DOS ALUNOS EM SALA DE AULA. DESSA FORMA, ANALISAMOS QUE É UM PONTO POSITIVO DE SE MINISTRAR UMA AULA, NA CONDIÇÃO DE ALUNO. É POSSÍVEL, NA CONDIÇÃO DE ALUNO, PENSAR NOS PONTOS QUE ESTIMULAM E DESESTIMULAM A PARTICIPAÇÃO E O INTERESSE NA SALA DE AULA. CERTAMENTE, LEITURAS EXTENSAS SÃO UM FATOR DE DESESTÍMULO E ATÉ MESMO DE INIBIÇÃO DO ALUNO, UMA VEZ QUE, NÃO TENDO FEITO A LEITURA, FICARÁ COM RECEIO DE PARTICIPAR E DEMONSTRAR PARA O PROFESSOR A AUSÊNCIA DE SUA PREPARAÇÃO.

ALÉM DISSO, PUDEMOS PERCEBER A EFICÁCIA DO DIÁLOGO Socrático NA CONSTRUÇÃO DA AULA. POR MAIS QUE HOUVESSE UM DEBATE ORIENTADO E QUE TIVÉSSEMOS REFLETIDO SOBRE OS POSSÍVEIS TEMAS QUE SERIAM LEVANTADOS DURANTE A AULA, OS ALUNOS ACABARAM FAZENDO INTERVENÇÕES INESPERADAS E MUITO CONSTRUTIVAS. TAIS INTERVENÇÕES FUGIRAM DO ESPECTRO ESPERADO PELO GRUPO, CONTRIBUINDO PARA A CONSTRUÇÃO DE NOVOS PONTOS DE VISTA E COMPLEMENTANDO A INFORMAÇÃO DISPONIBILIZADA PARA A SALA DE AULA E PARA NÓS COMO PROFESSORES. UM EXEMPLO QUE MERECER DESTAQUE FOI A INTERVENÇÃO DO ALUNO ANDRÉ, QUE LEVANTOU UM QUESTIONAMENTO SOBRE OS OBJETIVOS DO EXAME DA OAB EM CONTRAPARTIDA AOS OBJETIVOS DO EXAME DO VESTIBULAR.

FICAMOS MUITO SATISFEITOS COM NOSSA AVALIAÇÃO, DADO QUE ELA REFLETIU TODO O ESFORÇO QUE TIVEMOS EM FAZER UMA AULA QUE TIVESSE UM OBJETIVO BEM TRAÇADO E QUE COLOCASSE OS ALUNOS EM CONTATO COM DIFERENTES TEXTOS, PERGUNTAS E TRECHOS DE FILMES. A EXPERIÊNCIA DE SER AVALIADO, SEJA POR ALUNOS, SEJA POR QUALQUER OUTRA PESSOA, É SEMPRE, DE CERTO MODO, DESCONFORTÁVEL, O QUE CONSIDERAMOS IMPORTANTE, NO ENTANTO, É TER ACESSO ÀS CRÍTICAS PARA PROCURAR IDENTIFICAR OS PONTOS QUE PODEM SER MELHORADOS.

ALÉM DISSO, DEPARAMO-NOS TAMBÉM COM A DIFICULDADE DE CONTROLAR O TEMPO DA AULA. FREQUENTEMENTE, AS DISCUSSÕES ACABAM SE ESTENDENDO E, COM ISSO, PUDEMOS ENTENDER AS DIFICULDADES QUE OS PROFESSORES ENFRENTAM EM CUMPRIR COM O HORÁRIO PROGRAMADO E COORDENAR OS DEBATES EM AULA.

O MAIOR DESAFIO QUE PUDEMOS IDENTIFICAR AO CONDUZIR A AULA FOI ATRAIR A ATENÇÃO E O INTERESSE DO ALUNO PARA A AULA E PARTICIPAR DO DEBATE. PERCEBEMOS QUE ALGUNS ALUNOS NÃO HAVIAM REALIZADO A LEITURA OBRIGATÓRIA E, POR ISSO, NÃO ESTAVAM SE SENTINDO CONFORTÁVEIS EM PARTICIPAR. RECEBEMOS CRÍTICAS TAMBÉM DE ALUNOS QUE CONSIDERARAM A LEITURA SELECIONADA “RUIM” E, POR ISSO, DEMONSTRARAM UMA POSTURA MAIS “REATIVA” DURANTE A AULA. POR FIM, ALGUNS ALUNOS SIMPLESMENTE NÃO SE MANIFESTARAM E NÃO DEMONSTRARAM INTERESSE, DE MODO QUE O DEBATE PLANEJADO SE TORNOU UM POUCO PREJUDICADO. ACREDITAMOS QUE ESSE É UM DESAFIO A SER ENFRENTADO COTIDIANAMENTE PELO PROFESSOR E QUE A “NOTA DE PARTICIPAÇÃO” E A PROPOSIÇÃO DE “ATIVIDADES”, NESSE CONTEXTO, CONFIGURAM ESTÍMULOS IMPRESCINDÍVEIS PARA ATRAIR O ALUNO À AULA.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

A) PONTOS POSITIVOS

ACREDITAMOS QUE O CURSO FOI MUITO ENRIQUECEDOR E A EXPERIÊNCIA DE DISCUTIR “METALINGUISTICAMENTE” O ENSINO DO DIREITO PERMITIU QUE REFLETÍSSEMOS E QUE EXPUSÉSSEMOS OS PRINCIPAIS QUESTIONAMENTOS, DESAFIOS E PROBLEMAS QUANTO AO ENSINO DO DIREITO NO BRASIL, TANTO DO PONTO DE VISTA “EXTERNO” QUANTO DO PONTO DE VISTA “INTERNO” À SALA DE AULA.

ALÉM DISSO, ENTENDEMOS QUE A PROPOSTA DE OS ALUNOS MINISTRAREM AS AULAS ACRESCENTA MUITO, TANTO AO ALUNO QUANTO AO PROFESSOR, NA MEDIDA EM QUE HÁ UM INTERCÂMBIO DE POSIÇÕES E QUE CADA “ATOR” PODE SENTIR, NA PRÁTICA, AS DIFICULDADES E PRERROGATIVAS DO OUTRO. DESSA FORMA, HÁ UM APRENDIZADO DE AMBAS AS PARTES, O QUE POSSIBILITA UMA REFLEXÃO SOBRE A ATIVIDADE DE “MINISTRAR UMA AULA”.

B) FRAGILIDADES

O GRUPO CONSIDERA QUE AS AVALIAÇÕES ENVIADAS PELOS ALUNOS DEVERIAM SER SECRETAS, UMA VEZ QUE, SENDO VOTOS ABERTOS E TRANSPARENTES, ESTES SE

SENTEM "OBRIGADOS": A DAR BOAS NOTAS EM VEZ DE AVALIAR A REAL PERFORMANCE DO GRUPO QUE APRESENTOU, POIS O GRUPO APRESENTADOR TERÁ ACESSO À AVALIAÇÃO. TENDO ACESSO À AVALIAÇÃO E À PESSOA QUE A REALIZOU, ACREDITAMOS QUE ESTE INSTRUMENTO NÃO REFLETE O REAL DESEMPENHO DA AULA DO GRUPO APRESENTADOR, POR CONTA DA DIFICULDADE DE SEPARAÇÃO ENTRE AVALIAÇÃO PROFISSIONAL E PROXIMIDADE RELACIONAL ENTRE AS PESSOAS. CONSIDERAMOS QUE, NA PRIMEIRA AVALIAÇÃO, EM RAZÃO DO FATO DE QUE NÃO SABÍAMOS QUE AS AVALIAÇÕES SERIAM DISPONIBILIZADAS A TODOS, ESTA FOI REALIZADA DE MANEIRA MUITO MAIS CRÍTICA.

AINDA, ACREDITAMOS QUE DEVE HAVER UM MAIOR CONTROLE QUANTO À POSSIBILIDADE DE ENVIO DAS AVALIAÇÕES POR ALUNOS QUE NÃO ESTIVERAM PRESENTES NA SALA DE AULA. EM QUASE TODAS AS PASTAS DE AVALIAÇÃO, HÁ AQUELAS ENVIADAS POR ALUNOS QUE ESTAVAM AUSENTES. ENTENDEMOS QUE ISSO TAMBÉM PREJUDICA A REAL AVALIAÇÃO DO CURSO, UMA VEZ QUE SE BASEIA EM UMA INFORMAÇÃO FALSA E QUE NÃO PODE SER VERIFICADA CASO O ALUNO NÃO ESTIVESSE PRESENTE NA AULA.

POR FIM, O GRUPO DESTACA QUE, APESAR DE O TEMA DA DISCIPLINA SER "ENSINO DO DIREITO", OS TEMAS DAS AULAS PODERIAM SER UM POUCO MAIS DIVERSIFICADOS. ACREDITAMOS QUE ESSE NÃO É APENAS UM PROBLEMA DO CURSO, MAS TAMBÉM DOS ALUNOS. ISSO PORQUE SÃO OS ALUNOS QUE "APROFUNDAM" O TEMA PROPOSTO E, TALVEZ, NÃO TENHA HAVIDO UMA MAIOR DIVERSIFICAÇÃO, POIS OS ALUNOS NÃO SOUBERAM/CONSEGUIRAM EXPANDIR/DIFERENCIAR OS TEMAS INDICADOS. NESSE SENTIDO, ACREDITAMOS QUE AS AULAS ACABARAM SE TORNANDO MUITO HOMOGÊNEAS, TANTO EM RALAÇÃO CONTEÚDO DISCUTIDO QUANTO EM RALAÇÃO AO MÉTODO UTILIZADO. NA GRANDE MAIORIA DAS AULAS HOUE (I) UMA ATIVIDADE INTRODUTÓRIA; (II) A DISCUSSÃO DO TEXTO; E (III) A APRESENTAÇÃO DE UM FILME E OS CONTEÚDOS DISCUTIDOS FORAM MUITO SEMELHANTES. NO DECORRER DO CURSO, CONSIDERAMOS QUE ISSO FIGURA COMO UM FATOR DE POTENCIAL DESINTERESSE POR PARTE DOS ALUNOS EM ASSISTIR ÀS AULAS MINISTRADAS.

4. NOTA AO GRUPO: 10

ATRIBUÍMOS TAL NOTA AO NOSSO GRUPO, POIS NOS PREOCUPAMOS EM SELECIONAR UMA LEITURA QUE FOSSE INTERESSANTE AOS ALUNOS. BUSCAR TAL BIBLIOGRAFIA EM DIVERSOS LOCAIS E APRESENTAR TEXTOS DIFERENTES PARA TRAZER OPINIÕES DIVERSAS. PENSAMOS EM ATIVIDADES QUE PUDESSEM AUMENTAR A INTEGRAÇÃO COMO A SALA. TAMBÉM ELABORAMOS UM ROTEIRO DE AULA QUE FOI FIELMENTE CUMPRIDO E ACREDITAMOS QUE SOUBEMOS CONDUZIR UM DEBATE INTERESSANTE.

NOME: **Raíssa Fini e Victor Boccardo**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS						
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA
7º	25/09	RAÍSSA FINI E VICTOR BOCCARDO	OFICINA	O ENSINO DO DIREITO COMO TAREFA POLÍTICA	1. A IMPORTÂNCIA DO PAPEL DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DA OPINIÃO DOS ALUNOS. 2. O SUPOSTO DEVER DE IMPARCIALIDADE DO PROFESSOR PERANTE AS QUESTÕES POLÍTICAS. 3. ATÉ QUE PONTO PODE O PROFESSOR INFLUENCIAR, COM SUAS OPINIÕES PESSOAIS, DENTRO DA SALA DE AULA.	1. PASSAR À SALA TRECCHOS DO FILME A ONDA. 2. DISCUSSÃO SOBRE TRECCHOS DO FILME, TENDO COMO FOCO A INFLUÊNCIA DO PROFESSOR NA FORMAÇÃO DO ALUNO. 3. COMPARAÇÃO COM O AMBIENTE DA FGV E DINÂMICA COM OS ALUNOS SOBRE SUAS OPINIÕES ACERCA DESSE ASSUNTO.
						TRECCHOS DE A ONDA (TÍTULO ORIGINAL: DIE WELLE), FILME ALEMÃO DE 2008 DIRIGIDO POR DENNIS GANSEL E ESTRELADO POR JÜRGEN VOGBEL, FREDERICK LAU, JENNIFER ULRICH E MAX RIEMELT. EISGRUBER, CHRISTOPHER L. CAN LAW SCHOOLS TEACH VALUES? UNIVERSITY OF SAN FRANCISCO LAW REVIEW.

2. AVALIAÇÃO DA AULA

ACREDITAMOS QUE CONSEGUIMOS CUMPRIR COM A PROPOSTA DO PLANO DE AULA, DEMONSTRANDO QUE O PROFESSOR PODE SER UMA IMPORTANTE INFLUÊNCIA POLÍTICA NA FORMAÇÃO DOS ALUNOS. COM OS TRECCHOS DO FILME A ONDA, CONSEGUIMOS INDAGAR À CLASSE E LEVANTAR QUESTIONAMENTOS ACERCA DO LIMITE DO PAPEL DO PROFESSOR. OS ALUNOS CONSEGUIRAM PARTICIPAR ATIVAMENTE E MOSTRARAM INTERESSE EM EXPOR SUAS OPINIÕES ACERCA DO ASSUNTO. AINDA, AO COMPARAR E RELACIONAR O TEMA COM A EXPERIÊNCIA DA FGV, PODEMOS FAZER COM QUE A DISCUSSÃO SE APROFUNDASSE AINDA MAIS E PASSASSE PARA UM PLANO MAIS CONCRETO.

ACREDITAMOS QUE A LEITURA PROPOSTA FOI ADEQUADA AO TEMA ESCOLHIDO, PRINCIPALMENTE TENDO EM VISTA QUE, EM RAZÃO DA QUANTIDADE DE PÁGINAS, A MAIORIA

DOS ALUNOS CONSEGUIU LER E, ASSIM, APROFUNDAR O DEBATE EM SALA, RELACIONANDO-O COM O TEXTO. O TEXTO TRATAVA SOBRE OS VALORES QUE A ESCOLA DE DIREITO PODE PASSAR AOS ALUNOS E, PRINCIPALMENTE, COMO ESSES VALORES DEVEM SER PASSADOS. ASSIM, ACREDITAMOS QUE A LEITURA PROPOSTA CASOU PERFEITAMENTE COM O FILME QUE RESSALTA A HISTÓRIA DE UMA ESCOLA ALEMÃ NA QUAL O PROFESSOR PROPÕE PARA QUE A SALA FORME UM GRUPO QUE ACABA TOMANDO CONTORNOS NAZISTAS E SAINDO CONTROLÉ.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

O CURSO FOI BASTANTE INTERESSANTE. A EXPERIÊNCIA DE DAR UMA AULA INTEIRA (E NÃO DE FAZER APENAS UMA APRESENTAÇÃO, COMO ESTAMOS ACOSTUMADOS EM OUTRAS DISCIPLINAS) FOI BASTANTE INTERESSANTE. PRINCIPALMENTE PORQUE NOS PROPUSEMOS A ADOTAR A FORMA DE DIÁLOGO SOCRÁTICO. ESTÁVAMOS UM POUCO PREOCUPADOS COM A POSSIBILIDADE DE A SALA SER POUCO PARTICIPATIVA, O QUE PODERIA FAZER COM QUE O PLANO DE AULA FICASSE BASTANTE COMPROMETIDO, JÁ QUE O TEMA NÃO OFERECIA GRANDE POSSIBILIDADE DE QUE PASSÁSSEMOS O RESTO DA AULA EXPONDO SOBRE O TEMA. NESSE SENTIDO, SEMPRE JULGAMOS MUITO OS PROFESSORES, MAS HOJE SABEMOS COMO É ESTAR EM SEU PAPEL. ISSO TORNA O CURSO MAIS INTERESSANTE, JUSTAMENTE POR ESSA INVERSÃO DE PAPEIS.

4. NOTA AO GRUPO

DEZ – ESTÁVAMOS BASTANTE PREPARADOS PARA A AULA E CONSEGUIMOS CUMPRIR COM O PLANO DE AULA, DEIXANDO OS ALUNOS INSTIGADOS.

NOME: **CONRADO DAVOLI, FABRÍCIO NAKAD, JOÃO COELHO, JULIA PARRERAS, VERÔNICA OTERO**

1. DESCRIÇÃO DA AULA

OBJETIVOS PEDAGÓGICOS							
ENCONTRO	DATA	RESPONSÁVEIS PELA AULA	TIPO	TEMA	CONTEÚDO	ATIVIDADE/ PLANO DA AULA	REFERÊNCIAS
12º	06/11	CONRADO DAVOLI, FABRÍCIO NAKAD, JOÃO COELHO, JULIA PARRERAS, VERÔNICA OTERO	OFICINA	DISCUSSÕES SOBRE A CRISE DO ENSINO JURÍDICO NAS LAW SCHOOLS DOS EUA, E OS DESAFIOS DE SE CONSTRUIR UMA EDUCAÇÃO JURÍDICA ADEQUADA PARA A REALIDADE DO SÉCULO XXI.	SITUAÇÕES LÍMITES, COMO A DITADURA, CATALISAM POLITIZAÇÃO DAS FACULDADES. HOJE, A POLITIZAÇÃO SE DÁ DE DIFERENTES MANEIRAS E COM EFEITOS DIFERENTES.	APRESENTAÇÃO DO TEMA – 5 MINUTOS EXIBIÇÃO DE VÍDEO "WHAT SA FIRST-YEAR LAWYER WORTH?" – 5 MINUTOS DIÁLOGO SOCRÁTICO – 30 MINUTOS EXPOSIÇÃO DO CONTEÚDO DO LIVRO LA ENSEÑANZA DEL DERECHO – 10 MINUTOS EXIBIÇÃO DE VÍDEO – 10 MINUTOS CONCLUSÕES – 15 MINUTOS	LEITURA OBRIGATÓRIA: DOIS DOS SEIS ARTIGOS PROPOSTOS, À ESCOLHA DO ALUNO: WHAT THEY DON'T TEACH LAW STUDENTS: LAWYERING (THE NEW YORK TIMES, NOV. 2011). DISPONÍVEL EM: <HTTP://WWW.NYTIMES.COM/2011/11/20/BUSINESS/AFTER-LAW-SCHOOL-ASSOCIATES-LEARN-TO-BE-LAWYERS.HTML?PAGEWANTED=1&_R=0>. WHAT'S A FIRST-YEAR LAWYER WORTH? (WALL STREET JOURNAL, OUT. 2011). (ANEXO AO EMAIL) CORPORATE GENERAL COUNSEL PUTS FEAR OF GOD INTO LEGAL EDUCATORS (AND YOU SHOULD BE WORRIED TOO). DISPONÍVEL EM: <HTTP://ABOVETHELAW.COM/2010/04/CORPORATE-GENERAL-COUNSEL-PUTS-FEAR-OF-GOD-INTO-LEGAL-EDUCATORS-AND-YOU-SHOULD-BE-WORRIED-TOO/> THE SHIFT TOWARD LAW SCHOOL SPECIALIZATION (THE NEW YORK TIMES, OUT. 2012). DISPONÍVEL EM: <HTTP://DEALBOOK.NYTIMES.COM/2012/10/25/THE-SHIFT-TOWARD-LAW-SCHOOL-SPECIALIZATION/?REF=LAWSCHOOLS>.

DE MARTIN BÖHMER,
LA ENSEÑANZA DEL
DERECHO Y EL
EJERCICIO DE LA
ABOGACÍA.

CLIENTS WON'T PAY FOR WHAT
LAW SCHOOLS CHURN OUT.
DISPONÍVEL EM:
<HTTP://ABOVETHELAW.COM/
2011/10/CLIENTS-WONT-PAY-FOR-
WHAT-LAW-SCHOOLS-CHURN-OUT/>
N.Y.U. LAW PLANS OVERHAUL OF
STUDENTS' THIRD YEAR (THE NEW
YORK TIMES, OUT. 2012) DISPONÍVEL
EM: <HTTP://DEALBOOK.NYTIMES.COM/
2012/10/16/N-Y-U-LAW-PLANS-
OVERHAUL-OF-STUDENTS-THIRD-YEAR/
?REF=LAWSCHOOLS>.

LEITURA COMPLEMENTAR:

"REPORT", DO STRATEGY COMMITTEE
DA NYU (12 P), CONTENDO
PARÂMETROS/PROPOSTAS PARA A
MUDANÇA DO CURRÍCULO/ESTRUTURA
DA GRADUAÇÃO EM DIREITO DA
FACULDADE DE OUTUBRO DE 2012:
DISPONÍVEL EM:
<HTTP://WWW.LAW.NYU.EDU/ECM_DLV
2/GROUPS/PUBLIC/IGNYU_LAW_WEBSI
TE__COMMUNICATIONS/DOCUMENTS/
DOCUMENTS/ECM_PRO_073917.PDF>.
BÖHMER, MARTIN F. LA ENSEÑANZA
DEL DERECHO Y EL EJERCICIO DE LA
ABOGACÍA. BARCELONA: GEDISA, 1999.
CAPÍTULO 1.

2. AVALIAÇÃO DA AULA

COMO FUNCIONOU? AS DISCUSSÕES, APESAR DE TOCAREM EM MUITOS DOS PONTOS CENTRAIS PROPOSTOS, TOMARAM RUMOS NÃO ANTECIPADOS, O QUE AVALIAMOS POSITIVAMENTE. COMO INDICATIVO DA LIBERDADE CONFERIDA AOS ALUNOS (LIBERDADE ESSA QUE ORIENTOU O MODELO DE AULA, EXPRESSADA, POR EXEMPLO, NA ESCOLHA POR PERMITIR QUE SE SELECIONASSE OS TEXTOS A SEREM LIDOS).

O PLANO DEU CERTO? COMO QUALQUER PLANO DE AULA, O NOSSO ESTAVA LIMITADO PELA INTERAÇÃO EFETIVA COM OS ALUNOS. SE, POR UM LADO, NÃO SE PODE AFIRMAR QUE ESSE PLANO FOI FIELMENTE SEGUIDO, POR OUTRO, ACREDITAMOS QUE A AULA CUMPRIU SEU PAPEL. AS QUESTÕES, UMA VEZ INTRODUZIDAS NO DEBATE, PODEM

TOMAR NOVOS RUMOS, E, NÃO NECESSARIAMENTE PIORES DOS QUE OS ANTECIPADOS/PLANEJADOS.

ACERTOS: ABORDAR O CONTEÚDO DA AULA SOB A PERSPECTIVA DO EMPREGO EM ESCRITÓRIOS DE ADVOCACIA; RELACIONAR O ENSINO DA PROFISSÃO COM AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA JURÍDICA E CLÍNICAS DA FGV, DAR LIBERDADE PARA QUE OS ALUNOS ESCOLHESSSEM OS ARTIGOS QUE MAIS LHESS INTERESSAVAM PARA QUE A DISCUSSÃO FOSSE MAIS PRODUTIVA.

ERROS: SEGUNDO VÍDEO EXIBIDO MUITO LONGO. A CLASSE NÃO PRESTOU ATENÇÃO AO VÍDEO. ALÉM DISSO, A ORGANIZAÇÃO DO DEBATE PODERIA TER SE DADO DE OUTRA FORMA, O QUE TALVEZ SE CONSEGUISSSE COM MAIOR ORGANIZAÇÃO ANTERIOR À AULA.

DESAFIOS: MANTER A AULA INTERESSANTE PARA QUE OS ALUNOS NÃO FOSSEM EMBORA. COM MENOS ALUNOS, O DEBATE FICARIA COMPROMETIDO, POIS A AULA PRESSUPUNHA PARTICIPAÇÃO ATIVA DOS ALUNOS NA DISCUSSÃO. AO MESMO TEMPO, HAVIA A PREOCUPAÇÃO DE QUE (TODAS) AS QUESTÕES COLOCADAS EM PAUTA NO PLANO DE AULA FOSSEM DISCUTIDAS.

DIFICULDADES: RELACIONAR O ENSINO DO DIREITO NOS EUA COM A SITUAÇÃO NO BRASIL. OS ARTIGOS SELECIONADOS PARA LEITURA OBRIGATÓRIA ERAM EM INGLÊS E O CONTEXTO EDUCACIONAL DIFERENTE. PROBLEMAS TÉCNICOS COM OS VÍDEOS QUE SERIAM MOSTRADOS (DOWNLOAD LENTO).

SURPRESAS: A CLASSE DISCUTIU POR UM LONGO PERÍODO A RESPEITO DO PRIMEIRO VÍDEO, DE MODO QUE LIMITAMOS A DISCUSSÃO DE OUTROS TEMAS PROPOSTOS NO PLANO DE AULA.

O QUE ACHOU DA AVALIAÇÃO? A AVALIAÇÃO FOI INTERESSANTE, CONCORDAMOS COM MUITAS DAS RESPOSTAS AOS ITENS DO QUESTIONÁRIO. ALGUMAS APARECERAM COM FREQUÊNCIA: O TAMANHO DO GRUPO E SEU IMPACTO NA ORGANIZAÇÃO DA DISCUSSÃO.

E DA EXPERIÊNCIA DE SER AVALIADO PELOS ALUNOS? INTERESSANTE. NAS AVALIAÇÕES EM GERAL, PARECE HAVER CERTO "ACORDO DE CAVALHEIROS". EM QUE NÃO SE É MUITO DURO NAS CRÍTICAS, O QUE SE REFLETE TAMBÉM NAS NOTAS. ACREDITAMOS QUE EM UMA SITUAÇÃO DIVERSA, EM QUE O PROFESSOR É AVALIADO PELO ALUNO PELO CURSO DADO POR ELE (E NÃO UMA SITUAÇÃO SIMULADA, EM QUE SE SE É "PROFESSOR" POR UMA AULA), ESSA ATITUDE SERIA DIFERENTE, E AS RESPOSTAS SERIAM DIFERENTES. AINDA ASSIM, A AVALIAÇÃO É POSITIVA NA MEDIDA EM QUE ESTIMULA A REFLEXÃO.

3. AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA DO CURSO

O CURSO, DA FORMA COMO ESTRUTURADO, INOVOU EM RELAÇÃO A VERSÕES DA DISCIPLINA EM SEMESTRES ANTERIORES. E, FAZENDO-O, FOI MUITO BEM-SUCEDIDO. PRIMEIRO, PORQUE ENVOLEU OS ALUNOS, DANDO-LHES A RESPONSABILIDADE DE PARTICIPAR ATIVAMENTE DA CONSTRUÇÃO DAS AULAS. SEGUNDO, PORQUE PROMOVEU NELES DESLOCAMENTOS, NA MEDIDA EM QUE OS COLOU NA POSIÇÃO DE PROFESSOR, A QUEM CABE PENSAR A AULA, EM TERMOS DE ESTRATÉGIAS E DIFICULDADES, COMO A "CONCORRÊNCIA" COM OS LAPTOPS ETC. COMO RESULTADO, ESTABELECEU-SE UMA RELAÇÃO DE DIÁLOGO HORIZONTALIZADA, EM LÓGICA OPOSTA À DA AUTORIDADE. A LIVRE PARTICIPAÇÃO FOI INCENTIVADA, DE FORMA QUE OS ALUNOS PARTICIPARAM ATIVAMENTE DAS DISCUSSÕES. EM TODAS AS AULAS, ASPECTOS CENTRAIS DOS TEMAS DISCUTIDOS FORAM COLOCADOS EM QUESTÃO. ASSIM, EM ATIVIDADE REFLEXIVA, ANALISARAM-SE OS TEMAS EM PAUTA, O QUE SE DEU, INCLUSIVE, A PARTIR DO RELATO DE EXPERIÊNCIAS PESSOAIS, SEJA NO ÂMBITO ACADÊMICO, DENTRO DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO, SEJA NO ÂMBITO DO MERCADO DE TRABALHO, EM EMPRESAS E ESCRITÓRIOS. QUANTO AO SISTEMA DE AVALIAÇÃO, MOSTROU-SE IGUALMENTE POSITIVO POR ESTIMULAR A REFLEXÃO.

DE MODO GERAL, PODE-SE DIZER QUE O CURSO DE ENSINO DO DIREITO PERMITIU QUE ENFRENTÁSSEMOS O DESAFIO DE PREPARAR UMA AULA E APLICÁ-LA DE MODO REAL. DIFERENTEMENTE DE UM SEMINÁRIO, NO QUAL O ALUNO APRESENTA UM TEMA JÁ DEFINIDO PELO PROFESSOR, NO CURSO DE ENSINO DO DIREITO FOI EXIGIDO QUE O ALUNO SELECIONASSE OS TEXTOS PREVIAMENTE E ESTABELECESSE TODAS AS ETAPAS DA AULA, O QUE PRESSUPÕE MAIOR RESPONSABILIDADE E MAIOR NÍVEL DE DIFICULDADE, POIS O TEMA DA AULA PODE SER ENSINADO SOB DIVERSAS PERSPECTIVAS.

ANEXO 3:

**PLANO DE ORGANIZAÇÃO DE AULA
E CASOS CONCRETOS PARA EXERCÍCIO**

I – TEMA:

Crise na universidade e no conceito de conhecimento.

II – OBJETIVOS:

1. Discutir o entendimento do papel da universidade e o desenvolvimento das concepções de ensino universitário;
2. Demonstrar que (i) o conhecimento material difundido nas universidades (Pós-colonialismo); e (ii) o de método utilizado nas universidades são predefinidos que não necessariamente se adequa à realidade do grupo ou da sociedade em que este está inserido.

III – QUESTÕES A SEREM DISCUTIDAS:

1. A importância e a função da educação e a crise na universidade;
2. Pós-colonialismo no que diz respeito à reflexão do conhecimento e à forma como este é passado na universidade.

IV – DINÂMICA:

A aula será dividida em duas partes de acordo com os objetivos. Na primeira metade, pretende-se uma discussão sobre educação, universidade e a crise educacional, com base na leitura indicada e nas experiências práticas.

Na segunda metade os alunos serão divididos em grupos para discutir dois casos que serão fornecidos. Após algum tempo de discussão, em uma discussão com a classe, apresentarão sua visão sobre os casos. Em seguida, realizaremos um fechamento.

V – MATERIAL A SER UTILIZADO:

Além das leituras obrigatórias, utilizaremos dois casos hipotéticos desenvolvidos.

***VI – PREPARAÇÃO DO ALUNO, ALÉM DE BREVE JUSTIFICATIVA
DAS ESCOLHAS:***

1. Nem rumba nem samba. Prof. Eneida Maria de Souza.
2. A crise na educação. Arendt – p. 234 a 243.

3. A escolarização como projeto de civilização. Veiga – p. 95 (a partir de “Estas concepções”) a 101.

4. Reencontrando-se nas redes. Sérgio Costa. Apenas até a p. 7. O texto de Eneida faz uma contextualização geral acerca do conceito de identidade cultural. Os textos de Arendt e Veiga refletem a visão destes dois autores acerca do papel da universidade no processo de modernização, e de como tal papel pode ser entendido como passando por uma crise. Por fim, o texto do Sérgio Costa explica o conceito de pós-colonialismo, o qual servirá como pressuposto para a discussão dos casos.

CASOS UTILIZADOS

CASO 1

José Sarney Neto, Deputado Federal em 20º mandato, propôs recentemente, à Câmara dos Deputados, o Projeto de Lei nº 939.393/2012, que dispõe sobre “a obrigatoriedade da inclusão do conhecimento indígena nas universidades federais”. Segundo trecho de sua exposição de motivos, “os indígenas detêm conhecimentos relevantes tanto do ponto de vista de desenvolvimento da identidade nacional quanto do ponto de vista prática. Pensemos em um aluno de direito, por exemplo, certamente ele poderia se aproveitar do conhecimento de técnicas de solução de controvérsias indígena em sua atividade profissional”.

Pergunta-se:

1. O grupo concorda com a proposta do Deputado?
2. Qual o posicionamento do grupo a respeito dos motivos enunciados pelo Deputado?
3. Existiriam outros meios para atingir os objetivos do Deputado?

CASO 2

RESOLUÇÃO EDEESP 09/2012

**CAROS INTEGRANTES DA ESCOLA DE DIREITO
DE SÃO PAULO**

Gostaria de comunicar-lhes que a partir do dia 17 de setembro de 2012 estará terminantemente proibida a utilização do denominado “método socrático” em nossa instituição. Tal método comprovadamente prejudica grupos que já apresentam desvantagens.

Segundo estudos realizados nos EUA, muitos estudantes, especialmente mulheres e negros, sentem-se mais alienados do que desafiados por esta “obrigação de participar”. Além disso, grupos ou pessoas que rejeitam a autopromoção também tendem a ser prejudicados por tal método. Existe também uma predominância de valores que normalmente estão mais presentes em pessoas do sexo masculino, como a competitividade, o que acaba por julgar inadequadamente as pessoas. Por estes motivos e pela violação da ponderação de valores, conto com a colaboração de todos para eliminar tal método pernicioso.

OSCAR VILHENA VIEIRA

Diretor

1. O GRUPO CONCORDA COM A PROPOSTA DO DIRETOR?

2. QUAL O POSICIONAMENTO DO GRUPO A RESPEITO DOS MOTIVOS ENUNCIADOS PELO DIRETOR?

3. EXISTIRIAM OUTROS MEIOS PARA ATINGIR OS OBJETIVOS DO DIRETOR?

NOTAS

1 “Roubamos” a frase do título das páginas iniciais de *Mil Platôs*, de Deleuze e Guattari (2011, p. 17), por descrever tão bem o que se pode experimentar a partir das experiências coletivas.

2 O vídeo do discurso circulou na internet e depois foi publicado na forma de livro: *This is water* (WALLACE, 2009).

3 Todas as citações deste texto são traduções livres dos autores.

4 Quando pensei no formato curso, imaginei que haveria poucos inscritos e que teríamos tempo para que cada aluno ficasse responsável por uma aula. Entretanto, tive mais de 40 alunos em sala e fui obrigada a alterar a dinâmica, propondo que cada aula fosse assumida por grupos de três ou quatro alunos. Sem dúvida são experiências completamente distintas.

5 A sequência das aulas ficou assim: 1. Educação, autonomia e reconhecimento; 2. Conhecimento, formas de produção da verdade e poder; 3. Educação e subjetividades. Ou: aprender é percorrer por si próprio o caminho que leva à solução de um problema; 4. A crise na educação contemporânea? Crise da modernidade e crise do projeto de universidade; 5. Descolonizando a universidade: o questionamento dos padrões hegemônicos chegou até nós?; 6. O ensino do direito como tarefa política; 7. O projeto político das faculdades de direito no Brasil; 8. Sociologia da educação: o papel do sistema de ensino na reprodução cultural e social; 9. Arriscando pensar a renovação do saber e do ensino jurídicos; 10. A microfísica da docência: autoridade e liberdade. Relações professor-aluno, as dinâmicas do saber, do poder e da liberdade; 11. A sala de aula como concretização de uma visão de conhecimento e de ensino. Como ensinar a olhar, a pensar, a aprender, a pesquisar e a ensinar? Diálogo, participação e métodos; 12. Como ensinar uma profissão? O processo de aprendizagem por outros caminhos. Os desafios e os riscos da profissionalização. As relações entre a universidade e o mercado.

6 Os questionários de avaliação foram respondidos individualmente pelos alunos. Como se vê do anexo, ele funciona por conceito, mas tem ao final a atribuição de uma nota. Todos os questionários respondidos foram compilados em um relatório de avaliação, que continha a reunião dos comentários qualitativos e uma média. Agradeço a Yonara Dantas de Oliveira por ter generosamente trabalhado na elaboração dos relatórios.

7 O tema dessa aula surgiu a partir da junção de dois temas que foram inicialmente propostos como independentes.

REFERÊNCIAS

- DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. *Mil platôs*. São Paulo: 34, 2011. v. 1.
- RODRIGUEZ, José Rodrigo. A gestão da onipotência: ensinar Direito a iniciantes. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Org.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, p. 271-290, 2009.
- WALLACE, David Foster. *This is water*. New York: Little, Brown and Company, 2009.

8. ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO POR MEIO DE EXTENSÃO ACADÊMICA SOB UMA ABORDAGEM DIALÓGICA

Luciana Barbosa Musse (UNICEUB)

Emésio Dario de Araújo Neto (UNICEUB)

8.1. INTRODUÇÃO

O principal argumento deste artigo é a viabilidade de promover uma transformação do ensino jurídico tradicional e de massa, por meio da oferta de uma educação jurídica integral, na modalidade de extensão, na esfera das atividades complementares.

Esta é a proposta do projeto de extensão acadêmica, intitulado Projeto Direito Integral (ProDI), implementado no primeiro semestre de 2012, no curso de Direito de uma Instituição privada de Ensino Superior do Centro-Oeste, o UniCEUB, que oferece 720 vagas por semestre, nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O projeto, dada a diversidade de interesses e perfis dos seus alunos de Direito, que perfazem um total aproximado de 7.000 estudantes, propõe-se a contemplar uma parcela do corpo discente que demanda por mais aprendizado e possui disponibilidade de tempo no período vespertino. Para isso, o ProDI oferece três atividades extensionistas integradas – reflexão estruturante, docência temática e monitoria presencial obrigatória –, para turmas de no máximo 50 alunos, de segunda a quinta-feira, ao longo de 4 semestres (período mínimo) a 6 semestres (período máximo).

A oferta de atividades complementares de caráter integral é iniciativa diferenciada em relação ao que existe nos cursos jurídicos no Distrito Federal¹ e busca: (a) privilegiar os novos paradigmas da educação jurídica no Brasil, adotando métodos participativos de ensino-aprendizagem, que estimulem o aprendizado crítico e autônomo por parte do corpo discente; (b) ofertar atividades complementares específicas, na modalidade de extensão acadêmica; (c) reafirmar a proposta pedagógica do (novo) Projeto Pedagógico do Curso (PPC), implementado a partir de 2013, centrada na concepção do Direito como saber prudencial e prático; (d) integrar à extensão professores com regime de dedicação integral à docência e à pesquisa; (e)

concretizar a concepção matricial de administração das atividades acadêmicas (contraverticalidade e flexibilidade); (f) enfatizar a aquisição e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao futuro bacharel em Direito; (g) incrementar a abordagem de conteúdos de teoria jurídica, filosofia, economia, sociologia etc.; e (h) compreender o aluno, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, em sua tríplice dimensão: pessoa/cidadão/profissional.

Como resultado esperado do ProDI, além do incremento na formação dos alunos que dele participarem, tem-se o chamado “efeito de transbordamento” para o curso regular, tanto para o corpo discente quanto para o corpo docente. Esse efeito se manifesta, por um lado, com o contato cotidiano dos alunos do ProDI com seus colegas, de modo a evidenciar os resultados positivos de aperfeiçoamento de habilidades e competências por meio do uso de métodos participativos – e professores – trazendo seu aprendizado e suas contribuições para a sala de aula. Por outro lado, o efeito também decorre do intercâmbio havido entre professores do ProDI e seus colegas e alunos do curso regular de graduação. Com os primeiros, a troca de experiência, dicas e material didático torna o professor do ProDI um multiplicador das novas tecnologias em educação jurídica, ainda pouco conhecidas e utilizadas. Com seus alunos, a aplicação das técnicas de ensino participativo poderá despertar-lhes o interesse em participar do referido projeto, bem como para a importância de serem protagonistas do seu próprio aprendizado.

Com o intuito de verificar a correção do argumento base deste artigo, toma-se como ponto de partida da análise o relato pessoal da experiência de um aluno do ProDI, quando ainda se encontrava no seu primeiro semestre do Projeto, exposto em um evento de ensino jurídico promovido pela DIREITO GV, em São Paulo, bem como as técnicas de pesquisa bibliográfica e documental, para se empreender, sob uma perspectiva dialógica, a exposição e discussão da proposta e dos seus fundamentos teórico-jurídicos e pedagógicos.

Para tal, sempre tomando como referencial a fala do aluno, na primeira seção abordar-se-á os fundamentos teórico-jurídicos do ProDI.

A pluralidade de técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas no ProDI, a fim de se promover a passagem do ensino jurídico tradicional² à educação jurídica pautada por técnicas participativas, que possibilitam o desenvolvimento de habilidades e competências, será objeto de análise na segunda seção deste artigo.

Por fim, na terceira seção, enfrentar-se-á a questão da avaliação discente adotada no ProDI.

8.2. FUNDAMENTOS TEÓRICO-JURÍDICOS DO PROJETO DIREITO INTEGRAL

8.2.1. DIREITO COMO SABER PRUDENCIAL E PRÁTICO

“O ProDI tem sido um grande guia para acompanhar os casos jurídicos contemporâneos, que têm exigido novas formas de interpretação e aplicação do direito.” (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1).

Verifica-se, neste trecho, que o aluno manifesta e incorpora em sua fala um dos fundamentos do ProDI: a insuficiência da concepção do direito como ciência, fechado na sua normatividade, como manejado pelos positivistas e a retomada, com o pós-positivismo, da concepção do direito como saber prudencial e prático. Em outros termos, a proposta do ProDI é pensar o problema como objeto do direito e não apenas a norma; é, ainda, formar profissionais sob uma perspectiva jurídica mais próxima de uma noção de justiça do que de norma. Para alcançar esse objetivo, adota a perspectiva do direito como saber prudencial e prático, como dito anteriormente. Tal concepção remonta a fases e teóricos distintos do pensamento filosófico e jurídico ocidental, como, por exemplo, Aristóteles (1992), Santo Tomás de Aquino (2005), Alexy (2011) e Günther (2011), conforme será visto a seguir.

Aristóteles (1992) apresenta-nos uma importante reflexão sobre o direito como saber prudencial e prático. Para Aristóteles, a virtude moral resulta do hábito, da prática e requer julgamento. Por ser ela o meio-termo entre dois extremos, faz-se necessário um tipo de saber prático, que determine em cada caso concreto qual é o justo meio a ser realizado. Esse conhecimento prático é a prudência ou a *fronesis*.

A prudência, moderação ou respeito à medida, enquanto sabedoria prática, volta-se para o agir, para a ação (*práxis*), que tem como fim a perfeição do próprio agente (o fim da ação está na própria ação). Consiste em uma capacidade verdadeira e racionada de agir no tocante às coisas que são boas ou más para os homens (ARISTÓTELES, 1992, p. 117).

Em outros termos,

A sabedoria prática é uma virtude moral com implicações políticas. Os indivíduos com sabedoria prática são capazes de

deliberar corretamente sobre o que é bom, não apenas para si mesmos, mas também para seus concidadãos e para os seres humanos em geral. Deliberar não significa filosofar, porque lida com as coisas mutáveis e particulares. É algo orientado para a ação aqui e agora. Mas é mais do que um cálculo. Procura identificar o mais alto bem humano atingível em cada circunstância (SANDEL, 2011, p. 246).

Nesse sentido, então, pode-se afirmar que deliberar bem é função do homem dotado de sabedoria prática, de prudência, que é a disposição da mente que se ocupa com as coisas justas, nobres e boas para o homem (ARISTÓTELES, 1992).

A jurisprudência romana clássica, quando passa do domínio sacerdotal para o do jurisconsulto leigo, o *prudens*, com vistas à resolução de problemas práticos, apresenta-se, também, como um conhecimento prudencial, no sentido aristotélico, conforme Ferraz Júnior (1980, p. 20).

A prudência, por sua vez, possui “[...] uma racionalidade própria, cujo instrumento básico é a dialética, enquanto arte das contradições, do exercício escolar da palavra, do confronto das opiniões. Aqui se enquadra a jurisprudência romana, cuja racionalidade dialética a torna tipicamente um saber prudencial (*fronesis*)” (FERRAZ JÚNIOR, 1980, p. 20).

Além de saber prudencial, a jurisprudência romana pode ser classificada como um conhecimento ético, pois os jurisconsultos analisavam cada caso concreto dialeticamente, com vistas à realização da justiça. E isso “[...] permite aos juristas entender o direito não como qualquer coisa que se limita a aceitar, mas como algo que eles concorrem continuamente e constroem de uma maneira responsável” (FERRAZ JÚNIOR, 1980, p. 20).

Ao criar o direito, os jurisconsultos romanos apontam para uma questão que até hoje afeta o Direito: a sua (não) cientificidade, se pensada sob o viés lógico-matemático ou sob a perspectiva de uma ciência prática (FERRAZ JÚNIOR, 1980, p. 20).

A jurisprudência romana será resultado de um saber prático, voltado para o agir, comprometido com a resolução dos problemas da comunidade em que os jurisconsultos se inseriam (BARZOTTO, 2010, p. 172-173; FERRAZ JÚNIOR, 1980, p. 20-21; VIEHWEG, 1997, p. 53-54).

Saindo da Antiguidade e adentrando o medievo, identificamos uma reflexão sobre *A prudência* (SANTO TOMÁS DE AQUINO, 2005) na

obra *Suma Teológica* de São Tomas de Aquino. Também aqui ela é vista como uma virtude, a mãe e o guia de todas elas. Assim como nos períodos anteriores, ela é entendida como a virtude da faculdade de conhecer, da razão prática, da decisão certa.

Essa conotação do direito como saber prático e prudencial ficou enfraquecida por muito tempo. Hodiernamente, a título ilustrativo, foi retomada por meio de teorias da argumentação elaboradas por teóricos como Robert Alexy (2011) e Klaus Günther (2011, p. VII), que afirma, expressamente, a impossibilidade “[...] de abdicar da razão prática”.³

Assim, “[...] o direito, que reduziu a complexidade da vida jurídica à *secura* da dogmática, redescobre o mundo filosófico e sociológico em busca da prudência perdida; [...]” (SANTOS, 2006, p. 74).

Essa redescoberta do mundo filosófico e sociológico, ao lado de outros universos como a economia e a política, remete-nos a um segundo fundamento do ProDI: a interdisciplinaridade.

8.2.2. O PROBLEMA DO ENSINO JURÍDICO TRADICIONAL:

A INSUFICIÊNCIA DO DIREITO COMO DISCIPLINA AUTÔNOMA

No ProDI, rejeitam-se as noções de autonomia do direito e disciplina⁴ que predominam no ensino jurídico tradicional e busca-se a interdisciplinaridade⁵ como uma exigência da aprendizagem inovadora e emancipatória. O sistema jurídico não existe isoladamente dos outros sistemas sociais, com os quais deve entabular um diálogo necessário e permanente, pois não é possível decidir as complexas questões sociais que são trazidas para o mundo do direito adotando apenas critérios lógico-formais ou a dogmática jurídica.⁶ Pelas mesmas razões, em um mundo altamente complexo como o atual, não cabe mais a compartimentalização dos saberes – dentre os quais destacamos o direito – em disciplinas. A abertura para e a integração com outros saberes fazem-se necessárias para o profissional do Direito bem decidir.

“As monitorias presenciais obrigatórias permitem que se tirem dúvidas, se faça ligações entre as três atividades do ProDI, quais sejam, Reflexão Estruturante, Docência Temática e monitoria *em si*.” (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1)

Por isso, tendo-se como foco o aluno, além de estar pautada no desenvolvimento de competências e habilidades e em um ensino participativo, a proposta do ProDI é a realização de atividades, de caráter zetético⁷ – reflexão estruturante – e dogmático⁸ – docência temática –, que se

integram, como já mencionado, por intermédio das monitorias. Além da interface realizada pelas atividades de monitoria, a dialogicidade estabelece-se por meio do raciocínio crítico-reflexivo, que é desenvolvido ao longo da reflexão estruturante, dos temas das decisões – afetos às atividades de docência temática – que são discutidas e analisadas nas atividades de reflexão estruturante; na articulação entre as decisões e os textos teóricos e pelas diferentes formações acadêmicas dos professores e/ou professores monitores que, em pares, desenvolvem essas atividades.

A interdisciplinaridade faz-se presente, ainda, pela participação ativa dos alunos do ProDI nas aulas e atividades do curso regular, valendo-se – na interação com seus colegas e professores – em menor ou maior grau dos temas aprendidos e das competências e habilidades adquiridas no projeto. Ademais, nesse cenário, a interdisciplinaridade realiza-se na integração contínua que se estabelece entre subjetividades – professor e aluno, aluno e aluno –, ensino e extensão e áreas do conhecimento que se formam e transformam contínua e reciprocamente (GUSTIN, 2006, p. 12).

Por fim, sob a perspectiva dos professores envolvidos no ProDI, a abertura do direito para outros saberes requer o (re)pensar a educação jurídica e a sua prática docente. Isso pode gerar uma rejeição ou um estranhamento, pois exige uma imersão no (desconhecido) mundo da educação superior, reduto tradicional de pedagogos e psicólogos educacionais.

Além da construção de relações com profissionais e teorias da área de educação, há o intercâmbio entre professores do ProDI e professores de outras Instituições de Ensino Superior (IESs) que privilegiam o ensino jurídico participativo, bem como a realização de capacitação conjunta, promovida pela própria Instituição, de professores do projeto e de outros cursos, como o de medicina, que se encontra em fase de implementação e será pautado pela aprendizagem baseada em problemas (ABP).

O ensino por meio de problemas é uma das várias técnicas de ensino-aprendizagem que privilegiam o protagonismo discente. A diversidade de técnicas de ensino participativo é o objeto da próxima seção.

8.3. A PLURALIDADE DE ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO PRODI: DA AULA EXPOSITIVA ÀS TÉCNICAS PARTICIPATIVAS

A falta de sintonia entre os professores e alunos e entre os alunos entre si, que percebo na graduação, não acontece na *reflexão estruturante I*, realizada no primeiro semestre do projeto,

cuja temática versa sobre a relação entre “*jurisprudência, lógica e argumentação*”. Tal sintonia deve-se à *sua dinâmica participativa*, ilustrada por *debate de decisões*, entre dois grupos, que pontuarão se apresentarem argumentos jurídicos formalmente/ logicamente corretos. A avaliação da correção dos argumentos é feita por dois professores monitores, que acompanham a atividade e seu registro integra o *portfólio* do aluno (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1 – grifos nossos).

Esta fala ilustra a adoção de técnicas de ensino participativo, que objetivam o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao bacharel em Direito. Dentre as técnicas existentes, destacamos as a seguir expostas.

8.3.1. METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DECISÕES (MAD)

Decisões são o instrumental por excelência da atividade “Reflexão estruturante I: jurisprudência, lógica e argumentação”, desenvolvida no 1º semestre do ProDI. Para lidar com esse material, uma das estratégias adotadas é a metodologia de análise de decisões (MAD), que foi desenvolvida pelos pesquisadores Roberto Freitas Filho e Talita Moraes Lima (2010) com o intuito de servir de protocolo de pesquisa empírica.

Um protocolo é reproduzível sempre em certa medida, especialmente nas ciências sociais aplicadas, como é o caso do Direito, mas sua utilização permite um grau de precisão e de controle maior sobre o que é feito do que nos trabalhos especulativos ou conceituais. Essa é a pretensão da MAD (FREITAS FILHO; LIMA, 2010, p. 5.240).

Apesar de ter sido proposta, inicialmente, como uma técnica de pesquisa empírica, a MAD tem sido aplicada, com sucesso, na análise de decisões, com o propósito de “[...] produzir uma *explicação do sentido* das decisões a partir de interpretação sobre o processo decisório, a forma das decisões e sobre os argumentos produzidos” (FREITAS FILHO; LIMA, 2010, p. 5.240).

8.3.2. PORTFÓLIO

A adoção do portfólio, no âmbito do ProDI, pautou-se por sua dupla

dimensão. A primeira delas e objeto deste tópico é a dimensão estratégia de ensino-aprendizagem. A segunda, que será enfrentada em outro momento, é o seu aspecto instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem.

Portfólio, porta-fólio, processofólio, dossiê de ensino, pasta avaliativa – se produzido em meio impresso – ou, ainda, webfólio, portfólio eletrônico ou digital – quando se encontra em meio virtual – são termos correlatos adotados pela literatura especializada (VIEIRA, 2002, p. 149; RANGEL, 2003, p. 151; VILLAS-BOAS, 2004, p. 37) para referir-se ao conjunto de atividades realizadas, registradas, avaliadas e transformadas durante um período, em um dado contexto, com objetivos específicos.

No ProDI, os registros, correções, reelaboração e arquivamento das atividades ocorrem tanto em meio físico quanto eletrônico, pois alguns professores – como o responsável pela “Reflexão estruturante II: questões sócio jurídicas” e a professora monitora da referida atividade – adotam o *moodle*⁹ como ferramenta para interagir com os alunos e estimular seu protagonismo, por meio de atividades como debates e elaboração intensiva de textos nesse ambiente virtual.

A utilização do portfólio possibilita, como já dito, o protagonismo discente, pois incentiva o desenvolvimento da sua autonomia acadêmico-intelectual e até mesmo pessoal, já que muitos desses alunos têm, em média, 20 anos. Competências e habilidades, tais como a produção de diferentes textos jurídicos – crítico-reflexivos e técnicos, como sentenças –, são alguns dos registros contidos nos portfólios dos alunos do ProDI.

Aliado ao anteriormente exposto, o portfólio sintetiza o percurso realizado pelo aluno ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem em todas as três atividades do semestre. Por isso, o portfólio contém, ainda, registros de observações realizadas pelos professores e professores monitores durante as atividades de cunho oral (debates entre grupos, intervenções e falas individuais, discussão de textos nas monitorias, *role play*/simulação).

Os alunos também são estimulados a trazerem para seu portfólio reflexões, textos produzidos na modalidade de resumo ou resenha, enfim, material de sua própria autoria, desenvolvido em outro(s) contexto(s), como eventos, aulas e pesquisas, e que seja afim às atividades e temáticas do ProDI. Tal proposta pauta-se pela compreensão de que “uma das principais características do portfólio é o respeito às pecu-

liaridades de cada indivíduo na construção da própria aprendizagem, pois se trata de um procedimento personalizado” (GOTTSCHELL; ROCHA, 2009, p. 187).

Nesse sentido, destacamos o protagonismo de ambas as turmas do ProDI, ao adotarem o Facebook, espontaneamente, como ferramenta virtual de ensino-aprendizagem. Por meio dessa rede social, os alunos se comunicam sobre as atividades do projeto, tiram dúvidas, sugerem leituras, *links*, *sites*, enviam arquivos de artigos, decisões e notícias. Tais movimentações são acompanhadas e avaliadas pelos professores e levadas para os respectivos portfólios.

A adoção do portfólio no ProDI possibilita, ainda, o empoderamento do aluno, ao trazê-lo ao centro do processo de ensino-aprendizagem, promovendo, desse modo, alterações na relação entre professor-aluno, que passa a ser mais horizontal.

8.3.3. *DIÁLOGO SOCRÁTICO*

Outro exemplo de método participativo utilizado nessa atividade [Reflexão Estruturante I: Jurisprudência, Lógica e Argumentação] é o denominado *diálogo socrático (DS)*. Cada um, ao compartilhar suas reflexões, conhecimentos e leituras prévias contribui para a totalidade e estimula a participação dos outros. Essas contribuições também são registradas e compõem o *portfólio* do aluno (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1; grifos nossos).

“O diálogo socrático (DS) é um mecanismo retórico que busca identificar, no curso de uma manifestação dialógica, a verdade presente nos argumentos e contra-argumentos dos sujeitos envolvidos.” (CARVALHO, 2009, p. 31)

Sua origem, no ensino jurídico, é atribuída ao jurista estadunidense Christopher Columbus Langdell, que, por filiar-se ao formalismo jurídico, no final do século XIX, preocupou-se em elaborar uma reflexão sobre a cientificidade e autonomia do direito. Sua intenção não era didática, mas cognoscitiva. Para ele, o direito era uma ciência indutiva e, para manejá-la, propôs uma abordagem teórica sistematizada, que teve como desdobramento o desenvolvimento do método do caso e do diálogo ou método socrático, cujo objetivo principal é fazer com que os estudantes “pensem como advogados”. Langdell adotou como

premissa, ao criar essas estratégias de ensino, que existia, por trás dos casos, uma teia de princípios, que poderiam ser conhecidos pela investigação socrática dos casos. O direito em si não era mais do que esses princípios gerais extraídos das decisões judiciais (ANZALONE, 2010, p. 87-88; POSNER, 2007, p. 21-22; p. 567).

O diálogo socrático destaca-se por ter como foco a relação dialógica entre os participantes. Aliado ao exposto, esta técnica visa:

[...] participação inquisitiva, inexistência de um objetivo estrito definido, construção coletiva do conhecimento, estímulo ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos envolvidos e catalisação da aprendizagem com a responsabilização do discente pela consolidação de certas informações ou habilidades (CARVALHO, 2009, p. 31).

Quase 150 anos após sua criação, e mesmo após receber severas críticas, dentre as quais destacamos a dos teóricos realistas estadunidenses, tendo entrado em crise a partir dos anos 1960, o diálogo socrático ainda se apresenta como um importante ferramental para o processo de ensino-aprendizagem em direito.

No Brasil, essa técnica de ensino ainda é inovadora, pois nossa educação jurídica foi marcada, até duas décadas atrás, pelo hegemônico monólogo docente das aulas expositivas. No ProDI, o diálogo socrático é adotado em todas as atividades.

8.3.4. A RELAÇÃO ENTRE MOTIVAÇÃO, APRENDIZAGEM E A UTILIZAÇÃO DE TÉCNICAS PARTICIPATIVAS NO PRODI

O problema da (des)motivação – processo plural e multifacetado – dos alunos no processo de ensino-aprendizagem é um dos maiores desafios da educação jurídica contemporânea, pois a aprendizagem requer o envolvimento do aluno, por meio de “[...] suas capacidades e *motivações*” (VEIGA, 2009, p. 60; grifos nossos). Nesse sentido, o depoimento de Araújo Neto (2012), a seguir exposto, ilustra a relevância dessa problemática para o seu envolvimento com as atividades e a promoção do aprendizado, no ProDI:

E a forma como as atividades que integram esse projeto foram organizadas – monitorias presenciais obrigatórias, reflexão

estruturante e docência temática – tornam-no mais dinâmico, envolvente e empolgante. Tenho muito mais envolvimento com o Prodi do que com a graduação (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1).

Dentre os diferentes fatores – intrínsecos e extrínsecos – que interferem na motivação, dificultando-a ou promovendo-a, podemos destacar “[...] as interações entre professor e aluno, o que é valorizado em sala de aula, o clima psicológico, as estruturas de competição ou cooperação [...]” (ALMEIDA, 2012, p. 37). Acrescentamos, ainda, as técnicas de ensino participativo às variáveis motivacionais positivas anteriormente elencadas, conforme sugerido por José Aloyseo Bzuneck (2005, p. 221; p. 229-230), pois essas estratégias orientam para o aprendizado autônomo, entendido como independência intelectual que se justifica pela ideia de emancipação (VEIGA, 2009, p. 61).

Novamente nos socorremos do relato apresentado por Araújo Neto (2012) para ilustrar a análise anteriormente efetuada.

[...] fico empolgado com as coisas novas que aprendo e estou compreendendo melhor as próprias técnicas de ensino a que sou exposto, consigo conectar disciplinas diferentes durante as aulas, tais como Direito Civil, que foi docência temática do primeiro semestre do ProDI e Direito Empresarial e Internacional, disciplinas abordadas no quarto semestre do curso regular.

Sua fala pode ser explicada por uma das teorias motivacionais contemporâneas proposta por Pintrich e De Groot (1990 *apud* ALMEIDA, 2012, p. 35). De acordo com esses autores, há três categorias ou agrupamentos de construtos motivacionais. O primeiro agrupamento equivale à *expectativa ou crenças pessoais* (autoeficácia, percepção de competência, crenças atribucionais e de controle) acerca do desempenho da atividade e pode ser sintetizado pela pergunta “Posso realizar esta tarefa”?

Ao mesmo tempo, verifica-se que o envolvimento do aluno com a tarefa não é suficiente para impedir a desmotivação, mesmo que temporária, pois (internamente) ele pode se perceber incompetente para desempenhá-la:

No primeiro semestre do projeto, pensei em desistir, pois não acreditava ser capaz de corresponder às expectativas do curso,

de seguir a carga de leitura e conciliar as atividades do projeto e da graduação. Fiquei muito ansioso e me senti sobrecarregado, eu queria cumprir os prazos de entrega dos resumos e ler todos os textos, minuciosamente. Acabei ficando estressado (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1).

A adoção de técnicas participativas exige mais dos atores do processo de ensino-aprendizagem e isso impacta os alunos, que precisam se reorganizar, cognitivamente e afetivamente, para se adaptarem ao novo modelo de ensino-aprendizagem, à maior carga de leitura, à leitura em idioma estrangeiro... Essa reorganização gera resistências e, em alguns casos, ocasiona o abandono do projeto.

As crenças pessoais, por seu turno, relacionam-se ao *componente afetivo*, que consiste nas reações emocionais – positivas ou negativas – do aluno diante das tarefas que lhes são propostas e integra o segundo grupo de categorias motivacionais.

A última categoria motivacional é o *valor* atribuído às atividades. Qual o sentido ou a relevância desta atividade? Se essa pergunta não tiver uma resposta satisfatória, do ponto de vista do aluno, a aprendizagem não se concretiza.

8.4. AVALIAÇÃO POR MEIO DE PORTFÓLIO NO PRODI

“Os instrumentos de avaliação do ProDI são interessantes [...] A avaliação com *Portfólio* também é um diferencial, com o qual já tive contato na minha graduação anterior, em Publicidade.” (ARAÚJO NETO, 2012, p. 1 – grifos nossos)

O portfólio, como processo avaliativo, possibilita “[...] a prática da autoavaliação e a construção da autonomia intelectual e profissional” (GOTTSCHALL; ROCHA, 2009, p. 189).

O portfólio é, então, um instrumento de avaliação formativa, entendida como aquela que ocorre ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa acompanha esse processo e envolve, se e quando necessário, a desejável readequação tanto do ensino quanto da aprendizagem, pois “avaliar é estabelecer relação” (VEIGA, 2009, p. 67).

Ademais, a *avaliação formativa* identifica-se “[...] com a *racionalidade prática e crítica*, mais fiel à lógica educativa – oposta à racionalidade técnica, mais próxima à lógica de mercado” (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002,

p. 82 – grifos nossos), o que se coaduna com os já abordados fundamentos do ProDI. Por isso, o portfólio é um instrumento de avaliação por excelência no ProDI, pois congrega diversos outros instrumentos de avaliação, além de “[...] possibilita[r] avaliar as capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar colaborativamente, de conduzir pesquisa, de desenvolver projetos e de o aluno formular os seus próprios objetivos de aprendizagem” (MURPHY *apud* VILLAS-BOAS, 2005, p. 294).

Apesar de ser a estratégia de avaliação privilegiada no projeto, o portfólio é associado a outras formas de avaliação, tais como entrevista(s) e prova(s).

8.5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A oferta de uma educação jurídica integral, pautada por técnicas de ensino participativo, é uma possibilidade viável, em contexto de ensino jurídico de massa, como demonstra a experiência aqui relatada.

Sua concretização deu-se no âmbito das atividades complementares, por meio de um projeto de extensão acadêmica, denominado Projeto Direito Integral (ProDI).

Esse projeto tem como fundamento a compreensão do direito como um saber prudencial e prático, que estabelece uma relação dialógica com outros saberes, de modo a construir, por alunos e professores, interdisciplinarmente, novos saberes.

Dentre as diversas técnicas participativas de ensino-aprendizagem adotadas na educação superior, destacamos a MAD, o diálogo socrático e o portfólio, por estimularem o protagonismo discente e seu raciocínio crítico-reflexivo, com vistas à sua autonomia intelectual e pessoal.

A aplicação dessas técnicas de ensino participativo aponta para uma maior motivação por parte do corpo discente, posto protagonizarem sua aprendizagem, o que, ao lado de outros fatores como interação com o docente e a crença em sua própria capacidade, otimiza o aprender.

O ciclo didático fecha-se com a avaliação, que, por ser formativa, ocorre com frequência e por intermédio de diferentes instrumentos, tais como portfólio, entrevistas e provas, para que, mais uma vez, o protagonista do processo de ensino-aprendizagem seja o aluno.

NOTAS

1 No âmbito do Distrito Federal, há um total de 22 cursos jurídicos em funcionamento. Para dar início à elaboração da proposta do ProDI, em 2010, os coordenadores do referido projeto realizaram pesquisa exploratória nos *sites* das IESs que ofertam cursos de Direito no Distrito Federal e entrevistaram coordenadores/responsáveis pelas atividades complementares.

2 Entende-se, neste artigo, como modelo tradicional de ensino jurídico, no Brasil, aquele que se caracteriza por: (i) ser centrado no professor (foco no ensino); (ii) pautar-se por adotar como técnica de ensino-aprendizagem, exclusiva ou predominantemente, aulas expositivas e centradas na transmissão de conteúdos; (iii) apresentar conteúdos desvinculados de um projeto político-pedagógico de curso (PPC) e institucional; (iv) dissociar teoria e prática; (v) privilegiar o método dedutivo; (vi) enfatizar o formalismo e o dogmatismo jurídico; (vii) conceber a avaliação discente como um momento de aferição de conteúdo e não de competências e habilidades (avaliação somativa e não formativa).

3 Razão prática é uma forma de saber diferente das razões científicas: “A filosofia prática tem em comum com a ciência o fato de procurar a verdade, ou seja, o conhecimento de como efetivamente são as coisas. Sua diferença em relação à ciência é que, para esta última, a verdade é o único objetivo, enquanto para a filosofia prática a verdade não é o único fim, mas apenas um meio em vista de outro, ou seja, da ação, sempre situada no tempo presente” (BERTI, 1998).

4 “A disciplina é uma categoria organizada dentro do conhecimento científico; ela institui a divisão e a especialização do trabalho e responde à diversidade das áreas que as ciências abrangem. Embora inserida em um conjunto mais amplo, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação das fronteiras, da linguagem em que ela se constitui, das técnicas que é levada a elaborar e a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias. A organização disciplinar foi instituída no século XIX, notadamente com a formação das universidades modernas; desenvolveu-se depois, no século XX, com o impulso dado à pesquisa científica; isto significa que as disciplinas têm uma história: nascimento, institucionalização, evolução, esgotamento etc.; essa história está inscrita na da Universidade, que, por sua vez, está inscrita na história da sociedade; daí resulta que as disciplinas nascem da sociologia das ciências e da sociologia do conhecimento. Portanto, a disciplina nasce não apenas de um conhecimento e de uma reflexão interna sobre si mesma, mas também de um conhecimento externo. Não basta, pois, estar por dentro de uma disciplina para conhecer todos os problemas aferentes a ela.” (MORIN, 2001, p. 105)

5 A interdisciplinaridade, segundo Capela (*apud* GUSTIN, 2006, p. 4) “[...] há de ser entendida como o olhar que vai do objeto formal de conhecimento ao objeto material de onde foi derivado, passando-se, então, à apreensão deste sob a perspectiva de outro, ou outros saberes distintos, que também o analisam. Sem isto, as ciências e toda sua produção teórica tornar-se-iam imensamente simplificadas e irreais sem o fundamento indispensável da aprendizagem e da produção interdisciplinar. E essa interdisciplinaridade pode ser conduzida não somente no interior de um mesmo campo de conhecimento, mas de forma ampliada, entre campos diversos, dependendo da problemática posta”.

6 No Brasil, uma importante reflexão sobre a dogmática jurídica é realizada por Tercio Sampaio Ferraz Júnior, em sua obra *Função social da dogmática jurídica* (1998). Remetemos o leitor à referida obra para um maior aprofundamento desta problemática, que pela sua complexidade não é possível realizar neste artigo. Em apertada síntese, a *Dogmática* é composta de um corpo de teorias (doutrinas) cuja finalidade é o ensinar (*docere*) e sua existência no mundo contemporâneo pode ser ilustrada pela Teologia e pelo Direito (FERRAZ JÚNIOR, 2003, p. 49; FERRAZ JÚNIOR, 2005, p. 73). O jurista, sob o enfoque da Dogmática Jurídica, lida com o problema buscando encontrar uma resposta que possibilite a tomada de decisão ou oriente a ação, para pôr fim ao conflito, agora jurisdicizado ou judicializado e não mais ético. Para chegar à decisão, a dogmática jurídica adota alguns pontos de partida inquestionáveis (trata-se do princípio da inegabilidade dos pontos de partida). Esses pontos de partida são as normas jurídicas, que impõem um caráter de certeza à questão, ainda imprecisa, produzindo, desta feita, um conhecimento diretivo – como *deve ser* algo. Essa decisão só é juridicamente válida se estiver inserida em um sistema – ordenamento jurídico brasileiro, por exemplo – que, por sua vez, em face da complexidade social e normativa, pode se subdividir em microssistemas, como, mais uma vez a título ilustrativo, o direito do consumidor. Para Ferraz Júnior (1998, p. 116), a dogmática jurídica apresenta-se como “[...] uma instância instrumental de viabilização do Direito, na medida em que atua como veículo de alta abstração capaz de proporcionar uma congruência estável entre os mecanismos de controle social, mesmo quando, aparentemente, eles não se afinam”.

7 O pensamento zetético enfoca o questionamento, a reflexão, a pesquisa em torno do problema, sem a obrigatoriedade de apresentar-lhe uma resposta definitiva. Esse *modus operandi* do pensamento zetético estimula o desenvolvimento da consciência crítico-reflexiva, o que possibilita a formação de um bacharel quer com competências e habilidades técnico-jurídicas típicas do conhecimento dogmático e necessárias à aplicação do Direito, quer com competências e habilidades de cunho humanista que caracterizam a produção e o aperfeiçoamento do pensamento científico, pois ambos os enfoques – dogmático e zetético – não são excludentes ou

antagônicos, pelo contrário, complementam-se, conforme Theodor Viehweg (1997) e Tercio Sampaio Ferraz Júnior (1998; 2003; 2005).

8 O pensamento dogmático, como já exposto na nota nº 6, tem como ponto de partida uma opinião previamente estabelecida, um dogma e que só pode ser questionado de um modo muito limitado dentro dos padrões estabelecidos e nunca contra eles. No caso do Direito, esse dogma seria a norma jurídica. Na dogmática jurídica, a ênfase é na resposta ao problema para que se possa tomar uma decisão ou orientar a ação com vistas ao fim do conflito e à estabilização das opiniões tão importante para o funcionamento da sociedade.

9 O *moodle* é a sigla de “Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment”, um ambiente de aprendizagem virtual, gratuito, de base construtivista, que pode ser customizado pelo docente, de acordo com seus objetivos didáticos. Disponível em: <<https://moodle.org/>>. Acesso em: 5 out. 2012.

REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. *Teoria da argumentação jurídica: a teoria do discurso racional como teoria da fundamentação jurídica*. 3. ed. São Paulo: Forense, 2011.
- ALMEIDA, Débora Menegasso de Sousa. *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002 (Coleção Inovação Pedagógica, 2).
- ANZALONE, Filippa Marullo. Education for the law: reflective education for the law. In: LYONS, N. (Ed.). *Handbook of reflection and reflective inquiry: mapping a way of knowing*. New York: Springer, 2010. Chap. 5., p. 85-99.
- ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. Métodos e ensino participativo por meio de extensão acadêmica. In: ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE, 2012, Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (inédito).
- AQUINO, Santo Tomás de. *A prudência: a virtude da decisão certa*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: EdUnB, 1992. Livros V-VI.
- BARZOTTO, Luis Fernando. *Filosofia do direito: os conceitos fundamentais e a tradição jusnaturalista*. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.
- BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.
- BONALDO, Frederico; BENEDUZI, Renato Rezende. Razão prática e razão teórica. In:
- BARRETTO, Vicente de Paulo (Coord.). *Dicionário de filosofia do direito*. São Leopoldo, RS: Unisinos/Rio de Janeiro: Renovar, 2006.
- BZUNECK, José Aloyseo. A motivação dos alunos em cursos superiores. In: JOLY, Maria Cristina Rodrigues Azevedo; SANTOS, Acácia Aparecida Angeli dos; SISTO, Fermino Fernandes. *Questões do cotidiano universitário*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.
- CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. *A ciência do Direito*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1980.
- _____. *Função social da dogmática jurídica*. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- _____. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. 4. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2003.
- _____. A relação entre dogmática jurídica e pesquisa. In: NOBRE, Marcos et. al. *O que é pesquisa em direito?* São Paulo: Quartier Latin, 2005.
- FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. Metodologia de análise de decisões. *Anais do XIX Encontro Nacional do CONPEDI*. Fortaleza, 9, 10, 11 e 12 de junho de 2010.

- GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, v. 20, n° 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.
- GOTTSCHELL, Luciana Mendonça; ROCHA, Paula Fernanda de Melo. Avaliando com base no portfólio. In: RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. *Avaliação do estudante universitário: fundamentos e recursos*. Brasília: Senac, 2009.
- GÜNTHER, Klaus. *Teoria da argumentação no direito e na moral: justificação e aplicação*. 2. ed. São Paulo: Forense, 2011.
- GUSTIN, Miracy. Efetividade e fundamentos da interdisciplinaridade no ensino superior. In: CAFÉ METODOLÓGICO, 2006, Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (inédito).
- MORIN, Edgar. Inter-poli-transdisciplinaridade. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma; reformar o pensamento*. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- POSNER, Richard A. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, n° 28, p. 145-160, jul./dez. 2003.
- SANDEL, Michael J. *Justiça: o que é fazer a coisa certa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SORDI, Mara Regina Lemes de. Por uma aprendizagem “maiúscula” da avaliação da aprendizagem. Belo Horizonte: UFMG, 2010 (lido no original).
- UNICEUB. *Projeto direito integral*. Brasília: UniCEUB, 2012.
- _____. *Projeto pedagógico do curso de Direito do UniCEUB*. Brasília: UniCEUB, 2012.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.
- VIEHWEG, Theodor. *Tópica y filosofía del derecho*. 2. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.
- VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia escolar e educacional*. São Paulo, v. 6, n° 2, p. 149-153, 2002.
- VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- _____. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n° 90, p. 291-306, jan./abr. 2005.

9. O ALUNO NO CENTRO DO ENSINO EM DIREITO: A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE FORMAÇÃO DA SBDP

Henrique Motta Pinto (SBDP)

Luiza Andrade Corrêa (SBDP)

Camila Batista Pinto (SBDP)

9.1. APRESENTAÇÃO

Um dos problemas enfrentados cotidianamente em salas de aula de Direito em todo o Brasil é a falta de interesse que alunos e professores têm pela ocasião. Da perspectiva dos alunos, parece cada vez mais difícil manter a atenção em aulas monótonas, que abordam questões abstratas e distantes de sua realidade, quando há um mundo de interações e possibilidades imediatas que lhes chegam por meio dos seus celulares, *tablets* e *laptops*. Do ponto de vista dos professores, parece um ônus crescente captar a curiosidade dos alunos para a sua matéria e lhes introduzir no mundo das ficções jurídicas com que lidam todos os operadores do direito. De uma maneira bastante generalizada, é possível perceber a falta de entusiasmo e envolvimento de professores e alunos no ambiente de estudo do direito.

O que explica esse quadro desolador no ensino jurídico em geral? Muitas causas podem ser apontadas e discutidas: a pouca interação entre professores e alunos, o excesso de aulas expositivas, a ausência quase total da pesquisa como elemento do ensino, a falta de didatismo e a sobra de hermetismo na postura dos professores, a opção comum dos professores pela mistificação sobre a clareza analítica, a valorização da prolixidade como suposta qualidade do profissional do direito, a desvalorização da faculdade como um lugar para se aprender o direito, a profissionalização precoce dos alunos, a incapacidade das faculdades de direito de se organizarem como centros efetivos de ensino, entre outras.

Não é objetivo deste artigo efetuar a investigação das causas da crise do ensino jurídico brasileiro, mas, partindo da constatação de sua existência, apresentar a experiência de um programa concebido pela Sociedade Brasileira de Direito Público – SBDP para interferir positivamente na cultura jurídica: a Escola de Formação. Trata-se de um estágio científico criado pela instituição em 1998, cujas turmas anuais somaram, em 2012, mais de 290 alunos formados.

A condição essencial para participar como aluno do programa é ter disposição para trabalhar com seriedade ao longo de todo o ano, razão pela qual os alunos da Escola de Formação aceitam o regime de dedicação integral aos estudos. Essa é uma característica central desse estágio científico, pois as atividades são estruturadas de maneira a só permitir a compatibilização com a faculdade. A vedação à prática simultânea de quaisquer outros estágios viabiliza que o estudante de direito, em geral disputado no mercado de trabalho, priorize os estudos no ano de duração desse programa.

Para ingressarem na Escola de Formação, os estudantes interessados passam por um processo seletivo que tem por objetivo maior formar um grupo diversificado, coeso e colaborativo. Para tanto, o perfil dos candidatos é detalhadamente mapeado por meio das etapas de formulário, ensaio e entrevista, que permitem à equipe de coordenação conhecer suas características, história, preferências, potencial, capacidade de trabalho e interesse efetivo. Desse processo nasce um grupo heterogêneo, com alunos que cursam do 2º ao 10º semestres de variadas faculdades. A enorme maioria dos candidatos procura a Escola de Formação curiosos na sua proposta pedagógica, o que é um sinal bastante positivo de insatisfação com os métodos tradicionais do ensino jurídico brasileiro.

Outra característica essencial da Escola de Formação é a prioridade dada ao desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos, que não se limitam ao aprendizado de um conteúdo específico. O objeto do curso é a investigação da jurisdição constitucional brasileira por meio do estudo, do debate e da pesquisa da jurisprudência constitucional, muito especialmente a do Supremo Tribunal Federal. Assim, o aprendizado dos alunos não surge da aplicação de um programa estático de ensino de conteúdos, mas resulta de um trabalho, intenso e cotidiano, de preparação prévia às aulas participativas, dos debates em classe e da elaboração e desenvolvimento de pesquisa pelos alunos. Esse treinamento diário, que exige bastante dedicação dos alunos e atenção dos professores, é um dos principais fatores de aprendizado, na medida em que viabiliza a combinação de dois elementos fundamentais: o trabalho regular e o estímulo constante dos alunos. Ao longo dos anos do programa, foi possível perceber que a boa aplicação dessa fórmula propicia ótimos resultados no aprendizado dos alunos.

O objetivo primordial da Escola de Formação é desenvolver o potencial dos alunos para a obtenção de autonomia intelectual, de maturidade

crítica e de capacidades de pesquisa, argumentação jurídica oral e escrita, e trabalho coletivo. Para isso, são utilizadas variadas técnicas de ensino e pesquisa, aplicadas sempre a partir da jurisprudência constitucional, que é o objeto prioritário de estudo do programa. Por procurar constantemente testar inovações na didática jurídica, a Escola de Formação é um verdadeiro laboratório de experimentação de métodos e práticas de ensino e pesquisa em direito, que serão mostradas neste artigo.

No quadro geral do ensino jurídico brasileiro, esta é uma experiência muito pequena e pontual, praticada dentro das limitações próprias a um empreendimento sem finalidades lucrativas. Sua viabilidade depende do trabalho, voluntário e dedicado, de professores que compartilham valores sobre o ensino jurídico e um estilo de vida acadêmico. Mesmo com dimensões bastante reduzidas e dentro de suas limitações, o programa vem apresentando resultados excelentes em seus 15 anos de atividades, completados em 2012. O que mais chama atenção é o alto nível de envolvimento, seriedade, aderência e entusiasmo dos alunos pelo programa, que respondem bem à significativa carga de cobrança e expectativa que lhes é atribuída pela SBDP.

Essas são as razões pelas quais compreendemos ser útil e válida a apresentação da experiência da Escola de Formação da SBDP, que pode fornecer subsídios úteis para que estudantes e professores reflitam sobre o ensino jurídico, de maneira geral e também aplicada a seus próprios cursos, respeitando seus objetivos e especificidades.

9.2. A OPÇÃO PELO ESTUDO DA JURISPRUDÊNCIA

A Escola de Formação tem como proposta pedagógica a realização do ensino e da pesquisa a partir da prática constitucional brasileira. Essa proposta é efetuada com o estudo da jurisdição constitucional brasileira, realizado por meio da investigação da jurisprudência produzida pelo Poder Judiciário na interpretação da Constituição. Nesse sentido, o programa realiza uma abordagem pragmática dos problemas analisados, procurando conhecê-los e discuti-los a partir da observação imediata de como aparecem na prática dos tribunais.

O estudo da jurisprudência foi a escolha feita para aproximar o aluno da realidade e, assim, despertar a sua curiosidade para o fenômeno jurídico. Ao entrar em contato com a atuação dos tribunais no manuseio das normas constitucionais, o aluno pode perceber, ao mesmo tempo, o conflito que gerou a demanda judicial e a decisão tomada pelos juízes. A

decisão judicial expõe o momento de aplicação do direito, e há um alto valor pedagógico no seu estudo, pois, por meio dele, o aluno consegue visualizar a controvérsia, que geralmente é mitigada em demasia pelos manuais e programas de ensino tradicionais, mais preocupados com certa sistematização do conhecimento.

Como surgiu o conflito? O que pedem aos juízes e de que maneira argumentam as partes e terceiros envolvidos? O que os juízes concretamente decidem e como fundamentam para isso? Seus argumentos são consistentes e suficientes para a decisão que tomam? Seu percurso argumentativo é ordenado, inteligível e apresenta coesão? O estudo cuidadoso e detalhado da jurisprudência é capaz de responder a essas e a outras importantes questões que envolvem a atuação de um dos poderes da República na construção cotidiana do sentido da Constituição.

A jurisprudência congrega em si tanto elementos normativos quanto empíricos, que podem ser investigados por meio de ensino e pesquisa que priorizem esse objeto para produção de conhecimento. Mas o estudo da jurisprudência não precisa separar esses elementos, que podem ser avaliados em conjunto. Assim, a apresentação que se faz adiante procura somente distinguir formas de análise da jurisprudência como meio para mostrar a riqueza desse objeto, que se constitui em um importante fator de atração do interesse dos alunos.

De um lado, é possível realizar análise normativa da jurisprudência, por meio da interpretação de certo conjunto de decisões judiciais relacionadas entre si, de maneira a extrair o seu sentido jurídico. A jurisprudência é estudada, assim, pelo que nela se contém de resultados e argumentação, tanto dos juízes quanto das partes e terceiros envolvidos. Interessa, aqui, conhecer a jurisprudência em seu valor normativo. Cabe aos professores e alunos estudarem as decisões judiciais de maneira a descrevê-las e analisá-las, avaliando-as criticamente em consistência, coerência, adequação, pertinência e conveniência.

De outro lado, também é viável efetuar observação empírica sobre a jurisprudência, de maneira a perceber os fatos e a realidade que permeiam a decisão judicial. Aqui, a jurisprudência é objeto para produção de dados sobre essa realidade, que podem ser captados com olhar e ferromental adequados, e para sua respectiva análise. Podem ser investigados os fatos que deram origem às decisões judiciais, os comportamentos de juízes e partes que se leem nos acórdãos e autos e que conduziram ao

resultado, as percepções em torno de certa decisão judicial e sobre como aplicá-la, entre outras possibilidades. Nessa linha de investigação, cabe aos professores e alunos identificarem dados próprios da construção e aplicação das decisões judiciais, sobre os quais refletirão acerca da atuação do Judiciário.

Além dessas características, a própria função da jurisprudência faz com que seu estudo seja interessante para os alunos. Ao decidirem conflitos levados à justiça, os juízes analisam argumentos, operam as normas jurídicas, constroem interpretações e assim atribuem sentido prático ao ordenamento jurídico. A jurisprudência é o resultado da atuação de vários juízes nessa tarefa interpretativa com fins decisórios, e, ao estudá-la, os alunos veem como, em situações reais, as normas jurídicas são utilizadas e concretizadas.

Há ainda outro aspecto do estudo da jurisprudência que é capaz de fazer com que se conquiste o envolvimento do aluno: o institucional. Ao se investigar a jurisprudência de um tribunal, é possível conhecer e avaliar a sua atuação, o que faz com que o aluno perceba a sua importância real para a proteção de direitos e a efetivação das normas jurídicas. Para que a jurisprudência seja adequadamente compreendida, também é importante avaliar como o tribunal decide e como os atores que o acessam usam os serviços judiciais, o que é outro fator de estímulo ao estudante. Ao realizar esse estudo, o aluno ainda conhece o modo de trabalho do tribunal, o que é um ganho relevante em seu aprendizado.

Do ponto de vista pedagógico, outras vantagens podem ser apontadas na opção pelo estudo da jurisprudência. Ao trabalhar com a fonte primária para a discussão de acórdãos em classe ou para a elaboração de monografia a partir da jurisprudência, o aluno descobre, descreve e analisa as decisões judiciais a partir de sua própria inteligência. Dessa forma, o aluno não conhece a jurisprudência por meio dos comentários e conclusões dos professores ou da doutrina jurídica, mas tem a oportunidade de observá-la sem essas lentes, a partir dos seus olhos, para então construir as suas próprias conclusões. Com isso, também se evita que o aluno acesse as decisões judiciais com o viés apontado pelo professor ou em textos doutrinários. Assim, ele pode entrar em contato com o material sem preconceções inculcadas ou sem ser induzido à leitura de alguma maneira enviesada.

Outro ganho pedagógico do estudo da jurisprudência é que o aluno pode visualizar claramente o conflito, as posições em disputa

e os argumentos jurídicos contrapostos. Isso porque a própria estrutura das decisões judiciais é feita para mostrar a demanda apresentada ao Judiciário, como as partes e terceiros envolvidos argumentaram, e o modo pelo qual os juízes a resolveram, com a respectiva fundamentação. O próprio material de estudo apresenta enfoques variados sobre o problema de direito envolvido, as divergências instaladas em torno dele e a forma pela qual ele foi enfrentado pelos juízes. A oportunidade de perceber imediatamente a diversidade de posições e argumentos em torno de uma questão estimula o aluno a avaliar, ponderar, escolher e até mesmo a formular a sua própria posição.

O trabalho com a jurisprudência propicia ao aluno treinar a reflexão necessária para a criação de soluções a problemas complexos. Ao olhar para a prática judicial, o estudante percebe como surgem as questões jurídicas levadas aos tribunais, e pode assumir as posições dos magistrados, partes e terceiros para pensar, a partir dessas óticas, em como atuar perante o problema concreto. Ao assumirem tais posições, eles contam com os argumentos efetivamente utilizados em juízo, mas não estão limitados a eles, na medida em que podem conceber os seus próprios, criando as suas soluções. Com esse propósito, é útil provocar o aluno a “vestir a toga ou a beca”, no sentido de estimulá-lo a adotar perspectivas que o ajudem a refletir sobre o problema existente.

De um modo geral, o estudo da jurisprudência propicia ao aluno entrar em contato com a prática jurídica e refletir sobre ela. E, na experiência da Escola de Formação, esse objeto é prioritário para a elaboração das atividades de ensino e pesquisa, que são estruturadas de acordo com as peculiaridades da jurisprudência. Como resultado da opção realizada de investigar a jurisprudência, não são feitos debates doutrinários, teóricos ou mesmo centrados na legislação, que fogem do escopo e da proposta do programa. É um curso dedicado ao trabalho com a jurisprudência, que é tomada como objeto central do ensino e da pesquisa.

Assim, os debates em classe e as monografias são voltados para entender, discutir, descrever, analisar e explicar a jurisprudência tal como ela se apresenta, e não por meio de outras formas de investigação que priorizam outras fontes do direito. A jurisprudência não é tomada como um pretexto para a realização de debates doutrinários, teóricos ou de diplomas legislativos, mas é o próprio objeto central de estudo. Apesar de ser possível a análise da jurisprudência para interferir e agregar elementos nos debates doutrinário, teórico e das leis, o foco da Escola de Formação

é o estudo da jurisprudência por si mesma, de maneira a observá-la como fenômeno jurídico e conhecê-la em suas características, especificidades, dificuldades e dilemas.

E a experiência da Escola de Formação mostra que essa proposta é capaz de gerar uma agenda própria de ensino e pesquisa, centrada no fenômeno jurisprudencial. O olhar atento e focado na jurisprudência permite a criação de novas questões, próprias a ela, que surgem no momento em que esse objeto é adequadamente problematizado. Ou seja, quando o aluno, pesquisador ou professor estuda a jurisprudência com um olhar problematizante que compreende a sua lógica, seus objetivos, suas regras e a maneira como é produzida e utilizada na prática jurídica. Dessa forma, a jurisprudência pode ser investigada segundo os seus próprios problemas, dificuldades e desafios, e não somente como elemento subsidiário em debates que foram estruturados sob outras bases.

Com muitas possibilidades, o estudo da jurisprudência é capaz de conquistar a atenção do aluno, por lhe aproximar da prática e fazê-lo compreender a utilidade das ficções jurídicas manuseadas cotidianamente pelos profissionais do direito. Trata-se de uma opção pedagógica que propicia ao estudante a possibilidade de formar suas próprias opiniões e de desenvolver sua autonomia intelectual, por ser a jurisprudência uma fonte primária na qual há diversidade de posicionamentos e conflitos evidentes. A investigação da jurisprudência como objeto prioritário de ensino suscita questões próprias, relevantes para entender a atuação do Poder Judiciário, que podem ser, inclusive, formuladas pelos próprios estudantes.

9.3. ENSINO

A Escola de Formação tem uma proposta de ensino fundada em dinâmicas participativas e nos seus benefícios. As aulas são construídas por uma mistura dos métodos de debate e diálogo socrático, já que as decisões judiciais são discutidas entre os próprios alunos e com o professor, que reconstrói o que aconteceu no caso e os argumentos apresentados, e discutem as questões dele advindas, sem que se conduza a um resultado final preestabelecido.

O debate praticado na Escola de Formação instiga os alunos a participarem da aula e a formularem suas próprias questões, seus argumentos e contra-argumentos. Os alunos são encorajados a terem um papel ativo

dentro do grupo, o que também estimula o adequado processamento das informações debatidas. Ou seja, com os debates, os alunos desenvolvem a própria reflexão, treinando o domínio do raciocínio lógico e argumentação coerente, que são inerentes à exposição de ideias em público e ao reiterado confronto de posicionamentos. Além disso, ao adotarem uma postura participativa, os alunos acabam por ensinar uns aos outros, sentindo-se responsáveis pela produção do conhecimento.

A postura do professor nas aulas da Escola de Formação é bastante diferente da adotada tradicionalmente em aulas expositivas, já que ele não é o centro da aula, mas um provocador do debate em classe, problematizando a todo instante o material de leitura e as afirmações feitas pelos alunos. Não se espera que os alunos tragam uma resposta “certa”, mas, sim, uma resposta bem construída. Daí que as questões formuladas pelo professor não são elaboradas de forma a conduzir a resultado único, admitindo linhas diversificadas de respostas pelos alunos. Além disso, o professor também atua como mediador, garantindo que o debate toque em todos os pontos fundamentais do acórdão.

O diálogo socrático praticado na Escola de Formação estimula que os alunos reflitam sobre o material estudado e construam coletivamente o conhecimento. É comum que, em uma mesma aula ou durante a evolução do curso, os alunos mudem de posição em relação a certo problema, por influência dos questionamentos dos professores e das afirmações dos colegas. A discussão sobre as decisões judiciais e seus respectivos fundamentos os instiga a raciocinarem sobre o problema jurídico envolvido e identificarem virtudes e inconsistências na argumentação interna dos casos, ou incoerências no conjunto de casos estudados ao longo do ano. Deste modo, no trajeto do curso, o aluno aprende a sistematizar suas posições de modo independente.

É possível perceber o envolvimento dos alunos e a sua aderência ao curso por sua participação constante nas aulas. A preparação para cada aula permite que os alunos descubram novas questões e elaborem respostas a elas, construindo posicionamentos individuais sobre o material estudado. De modo posterior, em classe, os alunos são geralmente surpreendidos por dúvidas que surgem ao longo do debate sobre a decisão judicial, o que os motiva a dele participar com as suas ideias e percepções. Esse é um processo intelectualmente instigante, que contém fatores de forte estímulo ao envolvimento dos alunos, que se sentem desafiados a influenciar no debate e curiosos com os rumos que tomará.

O espaço da classe na Escola de Formação é formatado para que os alunos se sentem em círculo, de modo a propiciar uma interação direta e frontal entre todos. Os alunos não dialogam somente com o professor, mas também entre si, o que expande as possibilidades de aprendizado para além da perspectiva apresentada pelo professor. Conhecer as ideias dos colegas, ouvi-las e discuti-las com eles permite ao aluno perceber que novas possibilidades de enfrentamento do problema foram concebidas por pessoas que, como ele, também estão em período de formação.

Além das aulas em que são discutidas decisões judiciais, em alguns momentos do programa são realizadas dinâmicas de *role play*, ou seja, aulas em que ocorrem simulações de julgamentos do Supremo Tribunal Federal. Nesta atividade, a turma é dividida em grupos, nos quais os alunos assumem os papéis dos atores envolvidos em um caso real.

A preparação também demanda a leitura, individual e prévia, da decisão judicial e de peças processuais a ela ligadas, de maneira a conhecer o caso e conceber argumentos para a defesa da posição desempenhada. Porém o *role play* praticado não tem por objetivo a mera reprodução das teses sustentadas em juízo, mas também a criação de novos argumentos, sempre possíveis e necessários para a qualidade do debate constitucional. Em reuniões prévias preparatórias ou em classe, os alunos se reúnem em seus grupos para a definição das estratégias e da linha argumentativa a ser seguida.

Na dinâmica, os alunos com o papel de ministro do STF escutam a argumentação dos demais grupos e depois fazem a sessão de julgamento para decidir o caso. Nesse momento, são testadas algumas variações em relação ao processo decisório real do STF, como a realização de sessões de julgamento secretas (sem a presença dos demais alunos, somente acompanhados pelos coordenadores) ou públicas (com a presença de todo o grupo), com ou sem ordem de votação preestabelecida, com ou sem a possibilidade de os ministros questionarem os demais grupos sobre o caso, com o grupo da Procuradoria-Geral da República vinculado ou não à posição assumida na realidade pela instituição, entre outras. A utilização dessas variações na dinâmica da simulação permite testar, em um microcosmo acadêmico, mudanças em relação às práticas tradicionais do STF, o que permite à equipe de coordenação, após a realização da dinâmica, introduzir questões sobre possíveis reformas no processo decisório real do STF e discuti-las com a turma.

Ao receberem papéis na simulação, os alunos têm o desafio de conceber argumentos para a defesa de um interesse preestabelecido ou de incorporar posições que podem não coincidir com as suas ideias pessoais e preferências de posicionamento sobre o caso. Dessa maneira, o *role play* viabiliza que os alunos treinem a elaboração argumentativa a partir de uma posição que, a princípio, rejeitam. Essa estratégia representa um ganho pedagógico muito relevante, na medida em que propicia a abertura do olhar do aluno para posições contrárias às suas, o que o estimula a desenvolver argumentos com maior consistência, diversidade e riqueza de enfoques.

Um conjunto de ganhos pedagógicos pode ser percebido no ensino praticado na Escola de Formação. O primeiro é o da *criação de um ambiente coletivo no qual os alunos testam ideias concebidas individualmente*. Para cada aula, o aluno vivencia dois momentos distintos: o de preparação para o debate, quando estuda sozinho, e outro de participação em classe, em que interage com o grupo, argumentando perante colegas e professores, e repensa suas ideias iniciais.

A existência desse primeiro momento preparatório permite que o debate em classe alcance um alto grau de sofisticação, pois ele já se inicia com um conjunto de informações previamente adquiridas, o que geralmente não ocorre em aulas expositivas. Além disso, a preparação adequada não é somente uma conveniência, como em aulas expositivas, mas uma necessidade para as aulas participativas da Escola de Formação, pois sem ela não é possível compreender a decisão judicial em discussão nem as falas dos alunos e professores. A preparação bem-feita é um referencial obrigatório e imprescindível, sem a qual a aula simplesmente não funciona.

O segundo ganho pedagógico é o da *igualdade de condições para participação do debate em classe*. Como a aula é inteiramente estruturada a partir da decisão judicial, ela se torna a base para o debate, da qual partem todos os alunos. E o objetivo da aula é discutir a decisão judicial, com os argumentos, problemas e questões que dela surgem.

De um lado, essa característica faz com que a qualidade da participação em classe seja diretamente proporcional à dedicação do aluno na preparação individual para aquele encontro, por meio do estudo da decisão judicial. De outro, evita que prováveis assimetrias no grupo, decorrentes do histórico de diferentes matérias e anos cursados em faculdades variadas, atuem como fator impeditivo ou prejudicial para

o debate. Ao contrário, a diversidade entre os alunos é aproveitada em favor da riqueza das discussões, de modo que reflitam a multiplicidade de pontos de vista em torno de um mesmo problema.

O terceiro ganho pedagógico do ensino praticado na Escola de Formação é o da *preparação do aluno para a argumentação jurídica*. Com a realização das aulas participativas, os alunos são estimulados ao longo do ano a desenvolverem habilidades relevantes ao profissional do direito. A partir de uma visão que estimula a problematização e o pensamento crítico no estudo das decisões judiciais, os alunos treinam a elaboração de raciocínios jurídicos, a sua sustentação em público, a intervenção e o posicionamento em debates relevantes, complexos e atuais. Essa preparação é essencial para qualquer profissão na área do direito, já que envolve o cerne da atividade jurídica.

A discussão em grupo ainda permite aos alunos testarem a consistência de suas ideias sobre as decisões judiciais, aprimorando-as a partir das críticas e observações feitas por seus colegas e professores. Essa dinâmica vem se mostrando muito bem-sucedida para o amadurecimento dos alunos, como um processo que se desenvolve especialmente a partir da percepção, imediata, que têm sobre a diversidade de enfoques plausíveis em torno de um mesmo problema e sobre a possibilidade de criação de argumentos fortes para a defesa de posições antagônicas. Perceber que um mesmo problema jurídico pode ser visto sob duas perspectivas, ao mesmo tempo contrárias e consistentes, afasta os alunos do paradigma da busca da verdade na argumentação jurídica, equívoco em que podem facilmente incorrer, especialmente porque a defesa de posições costuma ser feita na prática jurídica com essa estratégia.

E a preparação do aluno para a argumentação jurídica pode ser feita independentemente do período que esteja na faculdade de direito. Como a Escola de Formação não está estruturada sobre uma lógica de aquisição de conteúdos de ensino, o curso não exige conhecimentos prévios, admitindo alunos do início ao fim de faculdades distintas, desde que apresentem disposição para trabalhar com métodos participativos de ensino e potencial para desenvolver um olhar problematizante, exercer capacidade crítica e argumentar oralmente.

O quarto ganho pedagógico é o da *integração do estudante no processo de ensino e aprendizagem*. A realização de aulas participativas na prática da Escola de Formação, em que os alunos possuem atuação decisiva para a viabilidade e o nível dos debates, tem por efeito a atribuição de

uma grande responsabilidade ao estudante. Quando percebe que seu desempenho tem impacto imediato sobre a qualidade das discussões, o aluno reconhece que possui um papel relevante na construção das aulas e tende a se esforçar mais na preparação e na participação em classe. Assim, ele se afasta do paradigma tradicional de receptor passivo de informações, deslocando-se para a posição de agente interativo dentro de uma dinâmica coletiva, para a qual sua atuação é essencial, o que o estimula a ter um bom desempenho no curso e a se dedicar muito nesse processo.

Outro efeito das aulas participativas da Escola de Formação é o de intensificar a sua interação com os colegas e professores, que passam a conhecê-lo por suas ideias, características pessoais e comportamento. Em um momento em que a identidade do aluno no universo jurídico é formada, essa interação acentuada é muito positiva para estimular a prática de valores fundados no diálogo, na cooperação e no respeito às ideias contrárias.

9.4. PESQUISA

Na Escola de Formação, os alunos desenvolvem pesquisa com a elaboração, ao longo do ano e paralelamente às atividades de ensino, de uma monografia. Dessa maneira, as atividades de pesquisa são realizadas conjuntamente às de ensino, de forma a se propiciar complementaridade entre elas no processo educacional.

A elaboração da monografia consiste em uma forma de iniciação científica, na qual o aluno descobre o significado de fazer pesquisa em direito e os meios para criá-la. Durante o processo de desenvolvimento do seu trabalho, o aluno se coloca na posição de pesquisador, experimentando todas as suas dificuldades e angústias, o que o faz compreender os desafios de produzir um trabalho acadêmico consistente ainda na graduação. Ao escolher um tema para investigar na monografia, o estudante enfrenta o problema de delimitação do seu objeto e escopo de pesquisa, o que o estimula a descobrir suas preferências em direito e, ao mesmo tempo, permite nele se especializar. Além disso, a elaboração da monografia é mais um incentivo para que os alunos se envolvam com o curso e os debates de decisões judiciais em classe.

Enquanto o primeiro semestre do curso é destinado à criação do projeto de pesquisa, o segundo é reservado para a sua implementação. Ter todo um semestre para a concepção do projeto da monografia é

importante para permitir que o aluno se ambiente com os problemas da jurisdição constitucional brasileira, que é o campo temático da linha de pesquisa da Escola de Formação, e a partir daí possa formular as suas questões de pesquisa. Uma vez imerso em tais problemas, o aluno pode trabalhar com a jurisprudência, com a finalidade de responder às questões que motivaram a sua investigação, durante o segundo semestre.

A linha de pesquisa da Escola de Formação tem como objetivo investigar a prática da jurisdição constitucional brasileira. Está, assim, voltada à compreensão das atividades e decisões dos tribunais na interpretação da Constituição, e muito especialmente da atuação do Supremo Tribunal Federal. Daí vem a opção de enfatizar a pesquisa de jurisprudência, como resultado que é da acumulação das decisões judiciais, as quais sintetizam a atuação dos tribunais. Inicialmente direcionada à descrição e análise da jurisprudência, a linha de pesquisa expandiu-se ano a ano, com monografias que incorporam novas possibilidades de pesquisa que são exploradas pelos alunos e extravasam a análise das decisões judiciais em si, para investigarem o uso de instrumentos processuais pelo Supremo Tribunal Federal e o comportamento de atores que acessam o Poder Judiciário.

Trata-se de uma agenda de pesquisa própria, desenvolvida a partir de questões que surgem do estudo prioritário da jurisprudência e da sua análise como objeto central de investigação. As monografias da Escola de Formação partem da problematização da jurisprudência para compreenderem a atuação dos tribunais com base na Constituição. Ao tomarem a jurisprudência como foco da pesquisa, os alunos desenvolvem um olhar aplicado do direito, que é muito pouco praticado no ensino jurídico. As monografias investigam importantes questões próprias à jurisprudência, e que por isso não são, e nem poderiam ser, captadas pelas discussões teóricas e doutrinárias, cujas preocupações são outras.

A delimitação de uma linha de pesquisa da Escola de Formação permite que os alunos tenham um ponto de partida para suas investigações, mantenham o foco ao longo da evolução da pesquisa e, especialmente, que as monografias interajam entre si. É comum que as perguntas de pesquisa e também a hipótese surjam do estudo que o aluno faz de uma monografia realizada em anos anteriores pelos então alunos da Escola de Formação. Além disso, diversas vezes os alunos incorporam à sua pesquisa um método previamente desenvolvido em monografias de alunos de anos anteriores. Outro fenômeno interessante é a fixação,

pela monografia, de diálogo dos seus resultados com os de outras pesquisas, especialmente monografias produzidas em anos anteriores. Essa interação gera uma complementaridade interessante entre pesquisas situadas em uma mesma linha, desencadeando um processo de formação gradativa, ano a ano, de uma rede de pesquisas.

A partir de uma primeira análise dos casos, os alunos identificam pontos controversos que podem ser esclarecidos por uma pesquisa atenciosa. O próximo passo é montar seu problema de pesquisa, ou seja, desenvolver questões a serem respondidas a partir da investigação aprofundada da jurisprudência. São essas questões que motivam a investigação das monografias, que têm como proposta identificar a prática da jurisdição, refletir sobre a atuação das instituições envolvidas e propor ideias para aprimorá-las. Os resultados são, no quadro geral, muito positivos, pois uma grande parte dos trabalhos contribui para a prática jurídica, de variadas maneiras.

A obtenção de resultados relevantes nas monografias, que podem ser considerados aqueles que contribuem para o debate acadêmico e público das questões envolvidas e para a prática do direito, depende de uma série de fatores. O primeiro deles, que o trabalho seja confiável, no sentido de ter sido elaborado a partir de critérios metodológicos claros, bem desenvolvidos e expostos ao leitor. Por meio deles, os alunos identificam qual é exatamente o conjunto de decisões que responderá com maior precisão a sua questão de pesquisa. A delimitação do universo de casos a serem estudados é feita com a inclusão de todos aqueles que possam responder à sua pergunta, em geral a partir de chaves de busca combinadas, para que todos os casos pertinentes sejam encontrados. É importante destacar que, para análise do conteúdo da jurisprudência, não são adequadas e pertinentes técnicas de seleção aleatória de casos ou a escolha apenas de decisões judiciais que confirmem a hipótese de pesquisa. O essencial é que a seleção de casos seja feita de maneira a propiciar a investigação de todos aqueles que possam responder à questão de pesquisa.

Posteriormente, os próprios alunos estabelecem o método da pesquisa a partir da observação de seus casos, de maneira que ele seja o mais adequado para responder à sua questão. Ao longo do trabalho, todos os alunos anotam as escolhas de pesquisa, descrevem o caminho que percorreram para chegar aos resultados e demonstram quais foram as variáveis de análise, sempre com critérios objetivos.

Para que os alunos aprendam a desenvolver trabalhos com rigor científico, eles participam ao longo do ano de um curso de metodologia, que faz parte da programação regular da Escola de Formação. Além disso, todos eles têm a oportunidade de debater métodos de pesquisa de jurisprudência com ex-alunos, com a equipe de coordenação, com seus colegas e com seus orientadores. Para tanto, são inseridos, no programa de aulas da Escola de Formação, encontros para debate de monografias elaboradas em anos anteriores e para discussão de projetos de monografias e de relatórios parciais, os quais se somam ao trabalho desenvolvido no processo de orientação.

Um aspecto que contribui para o interesse, a formação e o aprendizado dos alunos ao elaborarem as monografias é o de eles trabalharem nela constantemente ao longo do ano. A equipe de coordenação estabelece prazos em que os alunos devem entregar resultados determinados. Primeiro, os alunos escolhem e apresentam aos colegas e à equipe de coordenação um tema que desperte seu interesse e no qual identificam um problema de pesquisa. Posteriormente, apresentam um pré-projeto, já com perguntas, hipóteses, objetivos de pesquisa e justificativa. Nesse momento, os alunos investigam mais seu material, para delimitarem melhor a sua pergunta de pesquisa, e, como resultado, entregam o projeto da monografia, que já deve contemplar cronograma e viabilidade da pesquisa a partir da seleção das decisões a serem analisadas. A partir daí, todos os alunos debatem seus projetos em classe, com seus colegas e a equipe de coordenação. Por fim, os alunos têm um prazo para incorporarem as sugestões dos colegas e da equipe de coordenação e entregarem seu projeto final de monografia.

Após esse conjunto de fases, os projetos em geral estão muito bem trabalhados e encaminhados para a sua implementação. A partir daí, a equipe de coordenação convida colaboradores, geralmente ex-alunos da Escola de Formação já graduados em suas faculdades e jovens professores e pesquisadores, para assumirem a função de orientadores das monografias. A equipe de coordenação procura combinar especialidade no tema do projeto com o perfil acadêmico mais indicado para a orientação do aluno.

Ao longo do segundo semestre, os alunos trabalham intensamente em suas monografias. Na metade desse período, entregam um relatório parcial de pesquisa. Nesta fase, os alunos podem debater seus relatórios em sala com os colegas e a equipe de coordenação. Além disso, cada

aluno recebe um retorno da equipe de coordenação sobre o andamento de seu trabalho. Esses momentos de debate dos projetos e do relatório parcial com a turma contribuem para que o aluno tenha consciência do andamento de seu trabalho, tanto em comparação a seus colegas quanto em relação às suas próprias pretensões de pesquisa, além de ajudarem na identificação de eventuais inconsistências no método e na criação de alternativas para as dificuldades constatadas.

A orientação é um elemento essencial para o adequado desenvolvimento das monografias. O processo de orientação ajuda o aluno a refletir sobre suas escolhas de pesquisa e também quanto aos seus resultados. Na Escola de Formação, a relação entre orientador e aluno é próxima, para que as escolhas de pesquisa e os resultados sejam bem discutidos entre eles. Esse diálogo constante com o orientador permite que o aluno tenha consciência da evolução da sua pesquisa, refletindo sobre o motivo das suas escolhas e aprendendo a identificar possíveis falhas em seu trabalho.

Um aspecto interessante da elaboração das monografias na Escola de Formação é que, diferentemente da maioria dos processos de produção acadêmica em direito, a pesquisa não é feita de maneira isolada. Ao longo do programa do 1º semestre, os alunos participam de aulas com ex-alunos da Escola de Formação para discutir as monografias por eles elaboradas em anos anteriores. Nesses encontros, os alunos conhecem experiências na elaboração de pesquisas de jurisprudência e debatem os métodos empregados e também os resultados das pesquisas. Além disso, em mais de uma oportunidade, os alunos debatem os seus próprios trabalhos com a turma e a equipe de coordenação, quando todos apresentam críticas honestas, diretas e construtivas às pesquisas em andamento.

No final do 2º semestre, os alunos entregam os relatórios finais de pesquisa, que são submetidos a uma banca, composta de seu orientador e um arguidor, que, em geral, também orienta outra monografia. Passar por mais essa experiência acadêmica é um desafio para o aluno, que aprende a ouvir as críticas e é estimulado, mais uma vez, a refletir sobre seu trabalho. Depois da banca, os alunos podem revisar a monografia para atender às críticas e incorporar as sugestões dos professores participantes. Caso a monografia seja aprovada, a banca pode sugerir a publicação no *site* da SBDP, eventualmente a condicionando a ajustes. A publicação da monografia, com a possibilidade de ampla divulgação

aos mais diversos públicos, é um forte estímulo aos alunos para a realização de um bom trabalho. A produção científica da Escola de Formação está reunida no *site* da SBDP, em um banco de monografias sobre a prática da jurisdição constitucional brasileira, disponível em: <<http://www.sbdp.org.br/monografia.php>>.

É possível identificar ao menos três funções para a atividade de pesquisa desenvolvida pelos alunos. A primeira é uma função *pedagógica*. Ao desenvolver a monografia, o aluno passa por um processo de pesquisa, no qual aprende a construir o seu objeto, conceber o trabalho e fazer as escolhas necessárias para tanto. Sua autonomia intelectual é fortemente estimulada, pois não há respostas previamente dadas, mas problemas a serem investigados, o que demanda bastante elaboração própria.

A segunda função é *científica*. Uma monografia bem-feita e adequadamente trabalhada pode trazer uma contribuição relevante para o tema investigado, colaborando para a produção do conhecimento em direito. Pesquisas produzidas por alunos de maneira séria e criteriosa podem apresentar dados e análises importantes para o debate acadêmico e público.

A terceira função é *prática*. Como analisam diretamente a prática dos tribunais, as monografias frequentemente identificam problemas da atividade jurisdicional. Uma pesquisa que mapeie dificuldades e proponha soluções pode efetivamente auxiliar os operadores do direito e propiciar uma reflexão para a sociedade em geral. Assim, trabalhos cuidadosos e bem elaborados pelos alunos têm potencial para interferir e qualificar a prática dos tribunais, em um processo que pode colaborar no aprimoramento da aplicação do direito. De um modo geral, o contato com a prática das instituições faz com que os alunos reflitam sobre ela e proponham ideias para transformá-la.

9.5. MÉTODOS DE TRABALHO

A equipe de coordenação da Escola de Formação é composta de um coordenador, um pesquisador e um monitor. O trabalho de formatação e organização do curso é compartilhado entre os integrantes da equipe, que sempre delibera e decide junto sobre o que deve ser feito em cada situação. Deste modo, é um trabalho de equipe que segue o modelo da própria Escola de Formação, de praticar uma relação horizontal e aberta ao diálogo e à discussão de ideias, com a finalidade de obter resultados refletidos.

Em linhas gerais, o papel da equipe de coordenação consiste em montar um grupo de alunos dedicados ao curso e entusiasmados com a proposta pedagógica, seguir com proximidade e atenção o seu rendimento ao longo do ano, acompanhar o trabalho do STF e sua pauta, conceber e implementar o programa de aulas a partir de decisões judiciais, fomentar as monografias e cuidar da linha de pesquisa. O trabalho da equipe de coordenação sempre pressupõe o envolvimento e o efetivo comprometimento do aluno, que tem grande responsabilidade nesse modelo de aprendizagem. Por isso, já no momento do processo seletivo, a equipe de coordenação informa ao aluno sobre a dedicação e o comprometimento que o curso demanda e o questiona sobre a disponibilidade e a vontade que apresenta para tanto. Ao longo do curso, a equipe cobra esse envolvimento, de maneira a garantir a participação efetiva de todos os alunos.

A equipe acompanha o rendimento dos alunos nos planos coletivo e individual. Na perspectiva do grupo, é observada e monitorada a qualidade dos debates realizados em classe e das monografias em desenvolvimento. Quando há quedas no aproveitamento do curso pelos alunos, especialmente pela insuficiência da preparação prévia às aulas, a equipe de coordenação coloca o problema ao grupo e dialoga para apresentar as falhas existentes, cobrando a mudança de postura imediata. Em casos de problemas gerais na elaboração da monografia, como dedicação insuficiente à pesquisa, a equipe também expõe a dificuldade existente e conversa para que ela seja sanada, igualmente demandando a alteração de conduta dos alunos.

No plano individual, a equipe acompanha e auxilia o desenvolvimento de cada aluno ao longo do curso. É observada a sua participação cotidiana nas aulas, assim como o seu empenho no processo de elaboração da monografia. Todos os alunos são convidados pela equipe para conversarem, individualmente, sobre as percepções deles em relação ao andamento do curso e ao próprio desempenho, além do seu relacionamento com o grupo. Os alunos são questionados e ficam à vontade para trazer críticas e sugestões ao curso, que são posteriormente discutidas pela equipe de coordenação e, sendo o caso, incorporadas. Nessa conversa, a equipe também apresenta ao aluno a avaliação que tem sobre o desempenho dele nos debates e no curso em geral. Além disso, a equipe orienta o aluno sobre como se preparar para as aulas e estudar os acórdãos, como melhorar sua participação nos debates e como superar suas dificuldades.

Esse diálogo direto e franco estimula os alunos que estão aproveitando bem o curso a continuarem sempre evoluindo, identificando pontos para o aprimoramento individual, e fornece um importante auxílio aos alunos que vêm apresentando dificuldades, atuando de maneira a viabilizar a sua superação. O acompanhamento individual traz vantagens não só para os alunos, que recebem auxílio para evoluir cada vez mais, mas também no plano coletivo, que se beneficia com a melhoria da qualidade dos debates, do ambiente de convivência e da distribuição equânime na participação em classe.

A maneira pela qual a Escola de Formação funciona também gera impacto nos professores convidados, que devem assumir uma postura aberta ao aprendizado por meio do diálogo com o aluno. A predisposição do professor para ouvir os alunos cria uma relação em que prevalecem as ideias sobre os títulos, o que valoriza o aluno e estimula fortemente o seu desenvolvimento. O papel do professor não é o de doutrinador, que procura inserir o conhecimento no intelecto do aluno por meio de aulas expositivas, mas o de debatedor, que dialoga abertamente com o aluno, testando suas ideias e fazendo-o refletir, formular e reformular argumentos sobre o material que leu. A experiência de conduzir aulas participativas na Escola de Formação tem um impacto notável nos seus professores colaboradores, que percebem e vivenciam as vantagens de aplicação desse modelo, e assim podem disseminar seus valores e técnicas em outros ambientes de ensino jurídico.

Cada semestre da Escola de Formação é avaliado pelos alunos, de maneira geral, quanto à equipe de coordenação e em relação ao programa. Trata-se de um importante mecanismo na dinâmica do curso, na medida em que permite sua evolução constante com a incorporação de ideias para o seu funcionamento, com a inserção de temas no programa e com o teste de mecanismos de aprendizado e cooperação entre a turma e a equipe.

Um exemplo dessa evolução é o programa *Amigo EF*, criado a partir de sugestões de alunos. O grande envolvimento dos alunos com a Escola de Formação fez com que eles mantivessem o interesse de permanecer próximos ao curso, mesmo após seu encerramento. Por isso, em avaliações foi sugerida a sua criação. Nesse programa, hoje em andamento e cuja adesão é voluntária, cada novo aluno que entra no curso tem, ao longo do ano, um ex-aluno como tutor, que pode ajudá-lo em suas dúvidas sobre os métodos de ensino do curso, dificuldades

de se comportar como pesquisador para elaborar a monografia e seus receios em relação ao papel que ocupa nas discussões em classe. O tutor é uma referência para o aluno conversar sobre suas sensações em relação ao curso.

O *Amigo EF* tem as vantagens de promover a interação entre diferentes turmas da Escola de Formação, de propiciar um contato para conversas sobre o curso e de consistir em mais um âmbito de discussão e compartilhamento de ideias. A criação desse programa mostra que manter o diálogo aberto com os alunos os aproxima do curso e aumenta o seu interesse pelas atividades pedagógicas, além de propiciar incentivos para o seu bom funcionamento.

9.6. AMBIENTE ACADÊMICO E VALORES PRATICADOS

A experiência da Escola de Formação da SBDP mostra a importância de situar o aluno no centro do ensino em direito. Ao atribuir importância e responsabilidade ao estudante no cotidiano do curso, a Escola de Formação valoriza seu papel no ensino jurídico, e os resultados mostram que essa prática contribui fortemente para o seu aprendizado. A realização de aulas com métodos participativos e a elaboração de pesquisa fazem com que o aluno assuma a função de protagonista no ensino e na pesquisa, o que desperta seu interesse, estimula a sua dedicação ao curso e o faz sentir-se efetivamente responsável pela construção do conhecimento.

O modelo praticado atribui aos alunos uma forte carga de responsabilidades, que demanda muita dedicação para o curso. A experiência da Escola de Formação é positiva também em relação a esse aspecto, mostrando que os alunos costumam reagir bem quando percebem como é o ambiente do trabalho, no qual há o envolvimento efetivo dos colegas e professores. O desafio de se desenvolver intensamente e enfrentar as próprias dificuldades geralmente é encarado de maneira positiva, como uma oportunidade para o aprimoramento individual, a concepção de ideias próprias e a criação de maturidade.

O protagonismo do aluno é a principal característica da Escola de Formação. Ele pode ser percebido no cotidiano do curso, com a responsabilidade de se preparar bem para cada aula, mediante a leitura do material selecionado e a elaboração de ideias prévias, de apresentar postura ativa no debate, e de criar e desenvolver uma pesquisa de qualidade. Pela dinâmica de funcionamento das aulas, que são inteiramente

estruturadas a partir de decisões judiciais, o bom desempenho de cada aluno dependerá exclusivamente de seu próprio esforço na preparação prévia e na participação no debate. Isso também ocorre em relação à monografia, que depende do seu empenho constante no manuseio da jurisprudência. Os métodos de ensino e pesquisa praticados na Escola de Formação procuram desenvolver o potencial de cada aluno, com todos os instrumentos e apoio necessários, estimulando-o constantemente neste processo.

É comum que os alunos apresentem angústias e muitas dúvidas com esse modelo de ensino jurídico. Trata-se de uma consequência normal, esperada e positiva da aplicação de métodos participativos de ensino e da realização de pesquisa, que treinam as capacidades de problematização e formulação de ideias próprias. A ausência de respostas definitivas, imediatas, prontas, esperadas e “corretas” certamente propicia tais sensações, que servem como estímulo para o processo de aprendizado e do desenvolvimento de autonomia intelectual. Frequentemente, as questões que surgem na preparação para a aula e no debate em classe são o ponto de partida para a elaboração da monografia, por meio da qual o aluno se propõe a respondê-las com pesquisa lastreada em métodos consistentes.

A troca de experiências vivenciadas cotidianamente é intensificada em razão da composição diversificada da turma, composta de alunos da graduação, de diferentes faculdades e semestres. A experiência da Escola de Formação mostra que a diversidade de contextos de vida, inclusive da perspectiva econômico-social, é um importante elemento indutor da divergência de posições no debate, que é sempre praticada de maneira respeitosa, como forma de aprender com as diferenças. Pode-se perceber, claramente, que a história e o contexto de vida de cada aluno importam, sendo que a montagem de uma turma heterogênea contribui significativamente para a qualidade do debate e a diversificação de argumentos nas aulas e monografias.

A igualdade nas oportunidades é uma característica marcante da Escola de Formação. É praticado um modelo no qual todos os alunos têm iguais oportunidades de se desenvolver a partir da sua dedicação e empenho nos estudos. Por isso, este é um ambiente acadêmico onde se aposta e se pratica a meritocracia, com o incentivo a boas práticas de ensino e pesquisa e o desestímulo a posturas contraproducentes.

Na Escola de Formação, o estudante é parte de um grupo, cujas características gerais são definidas a partir do trabalho coletivo e do

relacionamento entre os alunos e entre os alunos e os professores. Não à toa, a experiência do programa mostra que, quanto mais identificado e cooperativo o grupo, melhor é o rendimento coletivo e individual dos alunos e mais produtivo é o ambiente de aprendizado. Em síntese, a Escola de Formação reúne um grupo diversificado de alunos e professores que compartilha a valorização do diálogo, o respeito às ideias contrárias e à diversidade de contextos de vida como valores necessários ao ensino jurídico.

10. MONTAR E JUSTIFICAR UMA DISCIPLINA JURÍDICA: REFLETINDO SOBRE O PROBLEMA DA “PRÁTICA” NO DIREITO E NO ENSINO DO DIREITO

Clarissa Piterman Gross (DIREITO GV)

10.1. INTRODUÇÃO

O relato que ora apresento trata de uma experiência em sala de aula que reuniu em si o objetivo da reflexão tanto sobre o direito quanto sobre a docência em direito, com foco na questão da importância da prática do Direito no ensino jurídico. Refiro-me à experiência enquanto discente nas aulas ministradas no curso Programa de Formação em Ensino do Direito¹ do Mestrado em Direito da DIREITO GV.

Nesse relato, procuro ressaltar o caráter autorreflexivo de um curso que busca provocar o pensamento justamente sobre o que é montar um curso. Ou seja, poderíamos dizer que um curso voltado para a reflexão sobre o ensino é um metacurso, já que é uma prática docente que busca refletir sobre si mesma. A experiência relatada neste trabalho foi bastante interessante no sentido de que a forma como o curso Programa de Formação foi arquitetado traduziu em ato, para nós discentes, aquilo que nos era proposto enquanto conteúdo de reflexão. Tivemos a oportunidade de experimentar enquanto alunos, no que diz respeito ao tópico relativo à importância da prática no ensino jurídico, um percurso que traz em si uma concepção de qual seja essa referida importância.

É relevante ressaltar que no curso Programa de Formação a preocupação do responsável pela disciplina era dupla. Em um primeiro nível, o objeto imediato desse curso não era exatamente o Direito, mas o ensino do Direito. Desse modo, um primeiro nível de reflexão recaiu sobre a prática e a sua importância em um curso sobre o ensino do Direito. A prática, nesse sentido, é a prática da docência. No entanto, esse primeiro nível de reflexão exigiu também, em um segundo nível, que fosse explorada a questão da prática do Direito, já que o aluno está sendo formado como docente de Direito, e não docente de matemática ou física. Assim, a prática jurídica importa para a reflexão acerca da prática da docência do Direito.

Esse relato conta com uma descrição e reflexão tanto acerca da minha percepção, enquanto discente, da estrutura do curso Programa

de Formação e do conteúdo nele trabalhado, quanto da importância dessa percepção para a realização da tarefa prática que nos foi exigida em determinado momento do Programa de Formação. O tópico a seguir (10.2) se ocupa da minha percepção acerca das escolhas do docente responsável pela disciplina relativas ao conteúdo trabalhado no curso bem como relativas à estrutura do curso. Nesse tópico, o foco será a minha percepção acerca do que o conteúdo e a estrutura do curso comunicaram sobre a relação entre diferentes visões de ensino jurídico e diferentes visões sobre o Direito, bem como sobre o que está envolvido na prática do ensino do Direito. O terceiro tópico (10.3) relata a minha experiência enquanto discente no desenvolvimento da tarefa prática requerida no Programa de Formação e a importância da minha percepção acerca das escolhas realizadas pelo docente responsável pelo Programa de Formação para as minhas próprias escolhas na execução da tarefa prática que me cabia, qual seja, a montagem e a justificação de uma disciplina jurídica para um curso de graduação em Direito. Nesse tópico, enfatizarei as contribuições da reflexão sobre a prática da docência em Direito para uma reflexão acerca da prática do Direito.²

10.2. O “PROGRAMA DE FORMAÇÃO EM ENSINO DE DIREITO”:

AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PARA PENSAR A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA NO ENSINO DO DIREITO E AS RELAÇÕES ENTRE A PRÁTICA DO ENSINO E AS DIVERSAS CONCEPÇÕES DE DIREITO

Em um primeiro momento, poderíamos pensar que um curso voltado para a formação docente em Direito poderia pressupor um objeto, o Direito, e dessa forma partir para a discussão de métodos e práticas de ensino, recursos didáticos, e possibilidades de materiais a serem utilizados em sala de aula. Seria, dessa forma, um curso voltado para a prática da transmissão de um saber pressuposto. No entanto, as discussões nos encontros do Programa de Formação nos estimularam a desnaturalizar a dicotomia entre objeto e método de ensino. A proposta era tentar enxergar o quanto há do objeto no método, já que a forma com que se ensina, a atividade proposta em sala, a maneira de interagir com o material jurídico e a própria seleção do material jurídico a ser utilizado em sala de aula são estratégias, conscientes ou não, de recortar o próprio objeto. Em outras palavras, a forma como se ensina o Direito carrega uma concepção daquilo que o Direito é.

Se o método carrega consigo limites e possibilidades para aquilo que se ensina, o melhor é trazer essa correlação à consciência, para que o professor tenha alguma chance de acertar no momento de decidir os meios com vista aos fins propostos.

Uma primeira pergunta, portanto, que nos foi sugerida enquanto ponto de partida para se pensar o ensino do Direito diz respeito à finalidade, ao propósito: para que se pretende formar o aluno?³ Tendo em vista essa finalidade, qual objeto de ensino deveria ser privilegiado? Ou qual o Direito que se deve privilegiar em sala de aula? Essas perguntas nos remetem prontamente à reflexão acerca do próprio Direito. É preciso pensar o que se entende por Direito, para poder pensar a forma de ensinar o Direito.

É possível afirmar que há pouca controvérsia acerca do caráter normativo do fenômeno jurídico. De forma que pensar o ensino do Direito corresponderia à reflexão sobre como ensinar o aluno a transitar entre sistemas normativos. No entanto, afirmar o caráter normativo do Direito, antes de traduzir um sentido unívoco para o que se entende sobre o Direito, abre a discussão acerca do significado da norma e da sua identificação.

O Programa de Formação descortinou duas concepções gerais acerca do que significa ensinar o Direito, cada uma delas parecendo carregar consigo uma concepção sobre o que é o Direito, a norma e o seu manejo.

Uma primeira abordagem foi identificada como ensino enciclopédico, preocupado em transmitir ao aluno um conteúdo normativo certo, fechado, definido e estável, constituído seja por conceitos jurídicos construídos a partir da sistematização de um conjunto de materiais jurídicos (leis e/ou decisões judiciais), seja constituído pelos enunciados legais. Essa concepção parece encerrar uma postura “legalista e textualista” (RODRIGUEZ, 2012a) em relação ao Direito,⁴ a qual vê na palavra da lei e na tradição doutrinária a forma mais simples e segura de tradução da norma. O enunciado legal e/ou a construção doutrinária seriam os instrumentos mais eficazes e, muito importante, suficientes, para expressão de um padrão normativo e para o esclarecimento social acerca do padrão de comportamento exigido. Mais ainda, os conceitos jurídicos seriam apresentados de forma neutra e naturalizada, despidos de uma historicidade política e imunes a questionamentos.

Um dos aspectos da abordagem textualista e legalista do Direito constitui no fato de tomar como premissa a possibilidade do texto legal de limitar o intérprete, e de que sua aplicação seja realizada por meio de regras voltadas a extrair o sentido unívoco do texto (RODRIGUEZ, 2012a). Seria possível dizer que essa concepção é comprometida com a certeza e a segurança jurídicas, fiando-se seja na completude e coerência do sistema de normas jurídicas positivas, seja em uma crença na essência de valores e estruturas racionais cristalizados em conceitos jurídicos organizados e forjados pela dogmática jurídica. A abordagem textualista e legalista extrai do Direito o conflito inerente à elaboração das leis e da organização conceitual, à sua posterior interpretação, bem como inerente ao processo ininterrupto de confronto entre o sistema de normas e conceitos elaborados no passado e os novos problemas que surgem de novas demandas sociais.

A segunda proposta de ensino do Direito apresentada no Programa de Formação buscava privilegiar aquilo que se nomeou “habilidades”. Ficamos a princípio um pouco inseguros em relação ao significado do termo. Mas a minha interpretação é a de que essa segunda abordagem buscava desenvolver a capacidade do aluno não de reproduzir conceitos e enunciados normativos à exaustão, mas de operá-los em contextos diversos. Essa segunda abordagem, assim, encerrava uma concepção dinâmica do direito, compreendendo-o como um corpo de padrões de comportamento em constante transformação. O direito, segundo essa abordagem, deixa de ser um conjunto estático de enunciados normativos para se transformar em padrões de conduta que emanam de práticas sociais (incluindo práticas de linguagem) com as quais o aluno possui contato no seu cotidiano. Tais práticas podem ser traduzidas em enunciados normativos, os quais dependem de seu contexto de aplicação para que sejam preenchidos de sentido.

A incorporação de uma concepção prática do direito está implicada nas estratégias de ensino na segunda abordagem: a operação de conceitos pressupõe o seu contraste com situações fáticas complexas. O que essa abordagem parece sugerir é que os conceitos e as categorias do direito nascem das práticas sociais para serem abstraídos na forma de linguagem simplificada. As normas jurídicas na forma de enunciados, por sua vez, somente possuem alguma utilidade na sua interação com a dinâmica concreta do cotidiano, já que é deste cotidiano que emanam e sobre o qual incidem.

É importante esclarecer que essa segunda abordagem do ensino jurídico não preconiza, simplesmente, resumir a aula na elaboração de uma série de tarefas práticas pelo aluno de Direito, como, por exemplo, a redação de minutas contratuais, a redação de decisões judiciais ou administrativas, ou, ainda a redação de diplomas legislativos. O objetivo não é dar ênfase, simplesmente, nas técnicas necessárias para o desempenho das tarefas práticas que normalmente constituem a atividade profissional (nessa perspectiva, os conceitos jurídicos e as leis são apresentados ao aluno, pouco a pouco, de forma simplificada e não problematizada, na medida em que são necessários para solução dos casos concretos conforme “tradicionalmente” solucionados). Em outras palavras, o objetivo não é somente o de treinar o aluno na técnica jurídica, pressupondo uma técnica estática e “natural”.

Tal mergulho na prática, vista enquanto treinamento técnico, alguns diriam, poderia ser muito mais bem executado no espaço do estágio. Não são raras as alegações de que o ensino do Direito é pouco útil, e que a melhor aprendizagem se dá pelo envolvimento nas rotinas técnicas do Direito. Essa concepção da prática jurídica pode chegar a dispensar a sala de aula, ou reduzir o seu papel enquanto espaço acessório de treinamento técnico no “estado da arte” do Direito. Não nos parecia ser esta a percepção da prática que a segunda abordagem tratada no Programa de Formação nos sugeria.

As habilidades que a abordagem parecia querer privilegiar não coincidem com a simples repetição de rotinas e ações, já que o professor enfatizava o caráter dinâmico e disputado do Direito, em constante transformação e incompatível com a concepção de uma prática naturalizada. Nesse sentido, qual a concepção de prática do Direito poderíamos compreender subjacente a essa proposta de ensino? Em outras palavras, como compreender o “estado da arte” do Direito, as formas e respostas normalmente utilizadas na solução de problemas jurídicos?

Após as primeiras aulas de reflexão sobre distintas abordagens do objeto jurídico e da forma de ensiná-lo, o professor pediu que cada um dos alunos montasse uma disciplina jurídica que pudesse ser ministrada em um curso de direito de graduação, indicando alguns critérios que deveríamos seguir (tais como número de alunos em sala, quantidade de aulas, tempo estimado para as aulas, dentre outros). A montagem do curso significava preparar cada uma das aulas, ou seja, pensar no encaideamento e na seleção do conteúdo, nos materiais a serem utilizados e

nas atividades a serem propostas, bem como nos métodos de avaliação a serem aplicados. O conjunto de aulas não esgotava a tarefa: tínhamos de pensá-las em função de uma finalidade, propô-las tendo em vista a consecução de um objetivo maior atribuído ao curso, bem como em função de objetivos específicos a serem alcançados em cada aula.

O Programa de Formação, daí em diante, consistiu na apresentação e justificativa dos resultados dessa tarefa prática por cada um dos alunos para o restante da turma e o professor, com objetivo de submeter cada uma das propostas de ação docente à crítica dos colegas. O debate deveria guiar-se pela busca do sentido de cada curso, ou seja, em torno da análise de relevância do curso e adequação ao público indicado, bem como em torno das escolhas metodológicas realizadas em função dos objetivos apresentados pelo aluno de mestrado.

Para pensar na minha proposta de curso, concentrei-me em vários fatores: a minha área de afinidade, o projeto de mestrado que estava desenvolvendo e as perspectivas profissionais futuras. Mas não foi só: busquei também referências da minha própria experiência discente tanto na graduação como no mestrado, e uma das vivências que contribuíram bastante para que eu pudesse pensar a proposta de curso foi o próprio Programa de Formação Docente. Procurei compreender o que o professor da disciplina estava fazendo conosco para vislumbrar uma proposta de curso.

A tarefa de estruturação de um curso nos desafiava à prática: a disciplina focava a formação de docentes em Direito e nos requisitava a elaboração de um curso jurídico, já que essa é uma das atividades básicas dos professores de Direito. Mas a nossa atividade prática, a nossa busca para estrutura da ação docente, inserir-se-ia em um momento específico do curso:⁵ já tínhamos percorrido de forma reflexiva alguns aspectos daquilo que envolve o ensino do Direito, e tínhamos compreendido que o objeto “Direito” não era unívoco, sendo que seu recorte dependia do que entendíamos como valores mais importantes realizados pelas práticas jurídicas. Foi com tais questões em mente que partimos para a tarefa “prática”.

Para execução da tarefa, recebemos um “roteiro” de elaboração de curso e de aulas, com uma série de requisitos que deveríamos preencher. Por exemplo, tínhamos de informar o título da disciplina, o momento do curso de graduação em que pretendíamos ministrar a disciplina, as questões que seriam tratadas em cada aula, os materiais que

seriam utilizados em cada aula, os objetivos do curso de forma geral e os objetivos específicos de cada aula, bem como as atividades que seriam propostas em cada uma delas. Poderíamos encarar essa tarefa de forma burocrática, tomando como referência alguma experiência docente ou discente qualquer e duplicando-a enquanto fórmula de estruturação de curso.

No entanto, àquela altura do curso, já tínhamos compreendido a dimensão maior do desafio: cada um dos itens de composição da nossa tarefa reclamava uma decisão, já que tinha implicações na transmissão de uma concepção de mundo e de direito específica. Precisávamos realizar escolhas em diversos níveis: em primeiro lugar, estabelecer objetivos para o trabalho do professor de Direito e, posteriormente, realizar escolhas relativas aos meios para atingir os objetivos propostos. Tais escolhas deveriam ser coerentes entre si e justificadas para a classe em momento posterior: deveríamos ser capazes de defender os objetivos que traçamos para o curso e também os métodos selecionados para a realização desses objetivos. As reflexões iniciais acerca de concepções distintas de ensino nos revelavam o quanto estavam atreladas a concepções distintas do que era o Direito, de maneira que cada forma de ensinar não constituía apenas uma opção dentre tantas de um cardápio que poderíamos escolher aleatoriamente. A forma de ensinar traduz uma concepção do objeto, e cabia a nós, aprendizes de docentes em Direito, nos lançar na reflexão acerca de escolhas responsáveis e coerentes com a nossa visão do Direito.

O nosso próprio percurso no Programa de Formação foi bastante revelador acerca dos limites tanto da abstração quanto da ação. A escolha feita por nosso professor no Programa de Formação tinha sido a de iniciar o curso com uma reflexão acerca da função do professor de Direito e acerca de diversas abordagens do objeto jurídico e do seu ensino. A segunda parte nos fez “colocar a mão na massa” no sentido de operar os conceitos, as ideias e as possibilidades exploradas de forma abstrata nas primeiras aulas.

Os limites da abstração pura e estática (que muitas vezes se fazem sentir na abordagem de ensino enciclopédico) são conhecidos por serem objeto corrente da crítica aos cursos de Direito em geral: as abstrações, as concepções de certo e errado e os conceitos pouco ajudam se descontextualizados. É preciso fazê-los interagir com situações concretas para entender o seu alcance e o seu funcionamento na solução

de problemas. No caso do Programa de Formação, tínhamos de enfrentar a tarefa concreta de formular um curso, levando em conta determinadas circunstâncias concretas (público-alvo, tipo de instituição, número de alunos, materiais disponíveis, dentre outras variáveis que deveríamos explicitar aos colegas) para entender as possibilidades, dificuldades e caminhos para o desenvolvimento das capacidades que pretendíamos privilegiar, dentro daquele contexto.⁶

No entanto, talvez a lição maior, ou o alerta menos óbvio, que a estrutura do Programa de Formação nos passava para a tarefa que ele mesmo nos propunha era a de que toda ação prática encerra uma concepção de mundo e contribui para o avanço dessa concepção, ainda que de forma não explícita, velada ou inconsciente. No caso da docência em direito, começava a ficar claro que um curso que elege a legislação e textos doutrinários de manuais enquanto material de estudo, bem como a forma como se ensina o manejo desse material, promovem uma determinada concepção do Direito e defendem um determinado papel para o profissional do Direito. Ou seja, o recorte desse material não é neutro, ele reflete uma determinada concepção do que constitui a tarefa do profissional do Direito. Essa concepção é de alguma forma distinta e contrastante com a visão do direito e do profissional do direito refletida em um curso que privilegia a linguagem de outros materiais também correntes no universo jurídico, tais como instrumentos contratuais, ou peças jurisprudenciais (petições de partes envolvidas em ações judiciais, ou de terceiros, tal como peritos, bem como as decisões dos órgãos jurisdicionais, por exemplo).

A riqueza desse segundo alerta residia no fato de nos despertar para o problema da finalidade. Toda ação é “para” alguma coisa. As práticas consolidadas preservam, promovem e protegem determinados objetivos e concepções de mundo. Assim, perpetuar certas práticas significa contribuir para a permanência de certas formas de compreensão de mundo. No caso do direito, cuja função é regulatória de práticas econômicas, sociais e políticas, a manutenção das práticas jurídicas contribui para a manutenção de determinadas estruturas sociais, econômicas e políticas. E se pensamos o direito não como uma força superior às demais práticas sociais, mas como um sistema em interação com os demais sistemas e suas racionalidades, é possível pensar na necessidade de que o Direito considere essas outras racionalidades e a sua dinâmica de modificação sob pena de (i) tornar-se anacrônico em relação aos demais

subsistemas sociais, deixando de contribuir para o seu bom funcionamento; ou (ii) de tornar-se inócuo enquanto instrumento de transformação social.

Enquanto discente do Programa de Mestrado da DIREITO GV, uma instituição que prima pelo ensino participativo e pela dimensão prática no ensino do Direito, assim como se compromete com o potencial “transformador” do Direito na promoção do desenvolvimento, e também enquanto egressa de um curso de graduação em direito bastante “tradicional”, privilegiando o ensino enciclopédico por meio do manejo de manuais jurídicos e legislação, eu tinha urgência de me lançar em uma empreitada que englobasse a dimensão prática do Direito no ensino. Mas, ao me lançar nessa tarefa no âmbito do Programa de Formação, procurei me questionar a respeito do que almejava com a prática.

10.3. “COLOCANDO A MÃO NA MASSA”: A EXECUÇÃO DA TAREFA PRÁTICA DE MONTAR E JUSTIFICAR UMA DISCIPLINA EM DIREITO

Tendo em vista o meu projeto de pesquisa no mestrado, decidi pela elaboração de um curso que poderia ser chamado de “Teoria Geral dos Contratos” ou “Introdução ao Direito dos Contratos”.⁷ O curso teria como objetivo introduzir o aluno ao fenômeno da contratação de forma geral, sem adentrar as particularidades de contratos específicos (típicos ou não). A ideia era utilizar o tempo de aula menos para apresentar o enunciado ordenado das normas do Código Civil que tratam de contratos em geral⁸ e mais para apresentar aos alunos formas distintas de pensar, de definir ou recortar o fenômeno contratual em relação ao conjunto de eventos sociais. As normas do Código Civil seriam trabalhadas contextualmente. Dessa forma, o objetivo do curso focava a apresentação, para o aluno, do fenômeno da contratação enquanto dependente dos valores da cultura negocial e de trocas de uma sociedade, os quais emprestam sentido a enunciados normativos público-estatais (as leis que regem a contratação) ou a enunciados normativos construídos pelas partes contratantes no domínio da liberdade privada.

O curso partia do pressuposto de que a comunicação por meio da palavra exige o compartilhamento de um conjunto de pré-compreensões. O sentido que se agrega à palavra é limitado, recortado, moldado por elementos valorativos compartilhados e construídos por meio de práticas sociais. O enunciado normativo, esteja ele contido no instrumento contratual ou na lei, não encerra um sentido unívoco. Ele

necessita daquele que o “recebe”, ou seja, daquele que o lê, o escuta e o percebe de alguma forma, para emprestar-lhe sentido.

A norma remete, portanto, a práticas. Funciona como um mapa, que simplifica a complexidade das práticas, destilando-as em um enunciado de padrão de conduta. Mas o enunciado será sempre dependente do contexto. É o contexto que permite àquele que entra em contato com o enunciado compreender de forma mais completa qual a conduta e os valores contidos nas condutas que a norma pretende proteger e promover.

Quanto ao contrato, há algumas maneiras de enxergar e compreender o fenômeno contratual conforme o que se pretenda enfatizar no fenômeno, ou melhor, conforme a ênfase a determinados aspectos do fenômeno que seja dada pelas práticas sociais em determinada circunstância social. Para cada maneira de compreender o contrato, a sua finalidade, o seu funcionamento, há uma maneira de conceber a sua regulação. O objetivo do curso que eu elaborava era apresentar ao aluno alguns aspectos da dinâmica de apropriação, pela comunidade jurídica, de padrões valorativos políticos, sociais e econômicos de uma determinada sociedade situada historicamente, sistematizando esses valores em estruturas teóricas que procuram descrever o contrato. Na descrição daquilo que é o contrato e das “máximas” que regem o fenômeno contratual, podemos identificar os valores que pautam, em determinado momento, o papel dos contratos na organização da vida econômica, política e social.

Dois modelos teóricos seriam apresentados aos alunos. O primeiro deles, forjado sob a racionalidade liberal, é identificado como modelo dos “contratos descontínuos”. Essa forma de pensar e, portanto, de descrever o fenômeno contratual encontra a sua raiz em um momento histórico de transformação da organização política e social no ocidente, com a superação de uma estrutura pautada no *status* pessoal (desprovida de possibilidades de mobilidade social e determinada hereditariamente) para outra que parte do pressuposto da igualdade de todos perante a lei, e da liberdade individual de ação, dentro dos limites (enxutos) impostos pelo Estado.

A igualdade formal constitui a base da compreensão do contrato enquanto o encontro de vontades livres. Se as pessoas são livres dos constrangimentos sociais provocados pelo *status* que antes limitavam as posições contratuais possíveis (desde as possibilidades de escolha do

casamento, até as possibilidades de trocas comerciais), nesse momento de ruptura o discurso radicalizou a igualdade de todos, atribuindo a todas as pessoas o mesmo poder para criar para si direitos e obrigações. Nesse sentido, todas as pessoas devem, uma vez que igualmente livres para impor limites à sua própria liberdade, honrar os compromissos assumidos. Nesse contexto consolidam-se os princípios contratuais da autonomia da vontade e da obrigatoriedade dos contratos, bem como da descrição ou conceituação do contrato enquanto o “acordo de duas ou mais vontades”, enaltecendo o caráter “promissório” da contratação.

Nessa altura da descrição do curso, o leitor deve estar se perguntando o porquê da apresentação de modelos teóricos ao aluno, se a proposta era justamente a de tentar mostrar formas de compreensão do contrato a partir de práticas sociais. A intenção, no entanto, é de alterar também o que se entende por teoria. A teoria não deve ser compreendida como uma abstração feita de construções mentais desconectadas da realidade. A teoria tem como objetivo a descrição do objeto, o que no caso do direito significa tentar captar e sistematizar o significado de práticas sociais. Assim, a apresentação do modelo teórico é, no curso, acompanhada da apresentação do contexto histórico no qual a construção teórica foi forjada, possibilitando um contato problematizado com os conceitos.

O padrão produtivo que prevalece no momento histórico de consolidação da teoria do contrato enquanto fenômeno descontínuo é o da manufatura. As trocas econômicas aconteciam em pequena quantidade e de forma descontínua no tempo. O mercado de trocas viabilizava demandas e entregas de curto prazo. Essa forma de articulação do mercado impactou a formatação das regras de julgamento prevalentes, já que a vinculação entre as partes é pontual, esporádica, o que exige pouco comprometimento em termos de planejamento. O papel dos contratos é o de garantir a segurança jurídica, ou seja, oferecer aos contratantes garantias de cumprimento dos pactos (MACEDO JÚNIOR, 1998). Esse é o contexto de práticas econômicas e sociais que consolidou determinadas racionalidades, essas últimas incorporadas em uma concepção jurídica do contrato e em normas jurídicas de regulação destes.

No entanto, os padrões produtivos se modificam e, junto a eles, as práticas de contratação. O segundo modelo teórico que seria apresentado ao aluno é o que se forjou em um segundo contexto de padrões

produtivos, reconhecido como produção em massa. As empresas, integrando novas tecnologias nos processos produtivos, tornaram-se aptas a produzir grandes quantidades de mercadorias padronizadas a baixos custos para abastecimento intermitente do mercado. A expansão do mercado e o pleno funcionamento das linhas produtivas eram necessários para custear os altos investimentos realizados em maquinaria específica. Surge a necessidade de se manter um plano de produção fixo, com manutenção do abastecimento de insumos e suprimentos (PIORE; SABEL, 1984). Esse novo modelo produtivo exige das relações contratuais maior estabilidade e duração. O direito contratual se altera para propiciar a redução de custos de transação em um contexto em que as relações de troca adquirem a função de coordenação entre fornecimento de insumos, capacidade produtiva e o consumo.

O “contrato aberto”, ou modelo neoclássico de contratação, agrega ao direito contratual novas possibilidades. A manutenção no tempo do fornecimento exigia que alguma ou algumas das dimensões da contratação (preço, quantidade, qualidade) fossem estipuladas no futuro pelas partes contratantes, de acordo com o ritmo do consumo e da linha produtiva. A regulação dos contratos passa a contar com cláusulas de ajustes que levam em consideração a imprevisibilidade e o risco a que os agentes estão sujeitos em vínculos contratuais mais prolongados. A execução prolongada do contrato no tempo faz emergir novos elementos de cultura negocial, que exigem dos contratantes a manutenção de um comportamento ético compreensivo das necessidades de flexibilidade das promessas, em prol da viabilidade e eficiência das trocas econômicas nesse novo modelo de produção. O direito se adequa a essas novas necessidades, introduzindo obrigações que emergem de fontes não promissórias, tais como as obrigações de observar a boa-fé e a probidade no momento da celebração e execução do contrato, bem como obrigações de ajuste das prestações em caso de desequilíbrio econômico-financeiro excessivo provocado por modificações imprevisíveis das circunstâncias (MACEDO JÚNIOR, 1998).

Dessa forma, as mudanças nas práticas produtivas são apresentadas como fatores (não exclusivos) importantes na conformação de racionalidades e conceitos jurídicos, constituindo uma primeira dimensão prática abordada no curso. O aluno tem a oportunidade de refletir acerca da historicidade dos conceitos jurídicos e a dinâmica constante de sua problematização e reconstrução. Essa abordagem contribui para a

formação de uma imagem não naturalizada do Direito e da prática jurídica, bem como para uma diminuição da ansiedade pela busca de respostas corretas com base em uma verdade imutável e pressuposta (RODRIGUEZ, 2012b).

Se nos parágrafos acima tentei explicar qual a relação entre práticas sociais e teorização que pretendíamos apresentar ao aluno, seria possível perguntar se a opção seria a de apresentar tal correlação de forma “abstrata”. Ou seja, se tais propostas de entendimento da dinâmica de teorização do Direito, incluindo uma dimensão prática, seriam apresentadas como “verdades” prontas por meio de textos teóricos sobre o tema. Fizemos a opção de possibilitar um primeiro contato com formas distintas de concepção do fenômeno contratual pela análise de casos concretos tratados pelo Judiciário. O método utilizado na aula seria o de caso, compreendido restritivamente, que introduz o aluno à estrutura de argumentação apresentada pelas partes e operada pela instituição jurisdicional.

O método de caso, em sua acepção estrita,⁹ consiste em um recurso didático baseado na análise de decisões judiciais com o objetivo de apresentar e promover o desenvolvimento do raciocínio jurídico e da argumentação jurídica. Privilegia-se, por meio desse método, o aprendizado acerca da construção do argumento e da análise de sua coerência, permitindo desenvolvimento de senso crítico perante as referidas construções argumentativas (RAMOS; SCHORSCHER, 2009).¹⁰ Especificamente, na proposta deste curso, esse método possibilitaria ao aluno verificar a permeabilidade do Direito a valores conflitantes entre si (SOUZA, 2009), além de verificar a construção de posicionamentos valorativos pelos órgãos jurisdicionais perante conflitos concretos.

Casos que possuem conjunto fático semelhante, para os quais tenha sido dado tratamento teórico e, por conseguinte, soluções distintas em momentos históricos distintos, seriam selecionados para fins de introdução de cada uma das abordagens teóricas sobre o contrato.¹¹ Os alunos deveriam ler previamente o material relativo ao caso selecionado pelo professor. Em sala de aula, um aluno ou pequeno grupo de alunos seria encarregado de realizar uma apresentação sucinta dos principais fatos constituintes do conflito e a solução dada a ele pelo órgão jurisdicional. Em seguida, a aula seguiria com a discussão do caso por meio do diálogo socrático.¹²

Em poucas palavras, o diálogo socrático combinado ao método de caso consiste na construção compartilhada de conhecimento entre professor e alunos acerca do caso. O professor se encarrega de colocar aos alunos questões relativas aos fatos, problemas e argumentos jurídicos próprios do caso, estimulando os alunos a analisar com rigor cada um desses elementos e construir uma compreensão coerente acerca do posicionamento do Judiciário perante o caso. Dessa forma, o aluno deve adotar postura ativa frente ao material jurídico cuja análise lhe é proposta, se apropriando do conteúdo e disputando seu sentido por meio da interação com o professor e os demais alunos. A exigência de uma postura ativa perante o material estimula o interesse do aluno, colocá-lo em situação de corresponsabilidade pelo conhecimento gerado em conjunto, privilegia maior apropriação pelo aluno das questões pertinentes, bem como promove o entendimento de que, no âmbito do Direito, a construção de sentido não decorre de uma simples operação lógico-formal, sendo fruto de um engajamento interpretativo.

A utilização do método do caso aliado ao diálogo socrático visa, ainda, expor o aluno a uma concepção de Direito que incorpora a noção de conflito. Isso porque, conforme Corrêa (2009, p. 48),

[...] da constatação de que em sua vida profissional o bacharel não enfrentará enunciados normativos abstratamente considerados, mas situações vai-se à conclusão de que a educação jurídica deve colocar o estudante não diante do corpo de normas, mas frente a um problema que necessita de solução.

No caso do curso específico, a exposição do aluno aos problemas e às soluções distintas dadas pelo Judiciário visaria levar os alunos à identificação dos pressupostos valorativos que informam a interpretação jurisdicional dos contratos, em cada um dos casos analisados.

Após cada caso, o aluno entraria em contato com textos teóricos que procuram sistematizar os valores e padrões de julgamento que emanam das práticas e expectativas em uma determinada cultura negocial. Trechos de trabalhos doutrinários de períodos distintos poderiam ser úteis para mostrar as alterações na forma de conceituação e tratamento do fenômeno contratual. O aluno então poderia perceber a relação que existe entre formulação teórica e contexto histórico. O método de ensino poderia ser chamado de aula expositiva dialogada.

A aula expositiva dialogada consiste na reconstrução, pelo professor, com a participação dos alunos, dos principais argumentos e seu encaideamento, contidos no texto escolhido pelo professor e lido previamente pelos alunos. A aula guardaria elementos de uma dinâmica expositiva, pois o professor garantiria a reconstrução dos principais pontos do texto, com a preocupação de manter a fidelidade à estrutura do texto e o foco da primeira parte da aula no texto. O professor estimularia a participação dos alunos de forma que fossem incitados a reconstruir, com o professor, o percurso dos argumentos dos textos teóricos, já que a reconstrução feita pelo aluno auxilia na fixação de conceitos e o introduz na engenharia do raciocínio teórico. A segunda parte da aula poderia ser utilizada pelo professor para estabelecer ligações entre o texto selecionado e o caso previamente analisado, bem como entre o texto e outros trabalhos teóricos ou doutrinários.

O aluno pode assim compreender o ciclo que se opera entre fato e norma: os fatos e as práticas contribuem para a formação da norma. No entanto, o aluno se torna consciente das implicações práticas que decorrem da adoção de abordagens distintas do fenômeno da contratação, abordagens estas que informam modelos normativos distintos. Os mesmos conflitos, faticamente semelhantes, são solucionados de formas distintas dependendo da compreensão que se tem do fenômeno contratual e da norma correspondente a ser aplicada ao caso.

Ao final, o curso proporia a leitura de um texto com abordagem sociológica que expõe o descompasso entre práticas negociais em determinado setor econômico e as orientações que agentes do direito (advogados) desse mesmo contexto propõem aos seus clientes. O texto demonstra a importância da compreensão dos valores e regras de comportamentos que constituem a cultura comercial de determinado setor para que o advogado possa bem orientar os seus clientes nesse contexto, e para que aqueles responsáveis pela solução de conflitos possam “ler” as leis e regras contratuais imbuídos das pré-compreensões compartilhadas entre contratantes. Caso contrário, o direito se torna um sistema inapto para auxiliar a estabilização de expectativas dos agentes sociais.

A proposta de ensino brevemente exposta, bem como os métodos selecionados, certamente não esgotam as possibilidades de um curso que pretenda abarcar questões de teoria geral dos contratos. A descrição acima buscou fazer a relação entre uma forma de se compreender

a importância da dimensão prática na construção do direito e os métodos de ensino selecionados para trabalhar questões relativas a uma introdução ao direito dos contratos e ao fenômeno contratual. Acredito que a proposta busca transmitir ao aluno a dupla dimensão contextual do direito: as normas emanam das práticas sociais e somente operam em relação a práticas sociais, de forma que o sentido concreto da norma somente se perfaz diante de um conjunto de fatos e a partir de pré-compreensões estabelecidas pela experiência social de um determinado momento histórico.

O curso poderia ser criticado por deixar de lado outra dimensão prática do direito, a qual privilegiaria a capacitação para a negociação contratual, bem como para a estruturação, redação e análise de contratos. A escolha foi por não trabalhar com esse material nesse momento de formação do aluno, o que não significa que o curso não tenha um impacto importante para essa dimensão prática a ser desenvolvida em outro estágio da graduação. Considerou-se que o desafio de pensar contratos individuais e estratégias negociais específicas poderia ser desenvolvido de forma mais consistente uma vez que o aluno tivesse em mente um contexto social valorativo, já que o advogado agrega valor e utilidade ao seu trabalho, se capaz de bem orientar os contratantes acerca dos padrões de comportamento socialmente exigidos, presentes em determinada cultura, que os vinculam enquanto agentes de mercado. Ademais, para pensar estratégias contratuais concretas, o aluno necessita reconhecer tipos contratuais específicos, conhecendo este que não constitui o foco de um curso introdutório em direito dos contratos.¹³

10.4. CONCLUSÕES

A experiência enquanto discente no Programa de Formação em Ensino do Direito, no curso de Mestrado da DIREITO GV, e a vivência do desafio de ter de construir um curso jurídico, podendo contar com as contribuições e críticas dos colegas, permitiram-me vislumbrar algumas questões importantes no tocante aos possíveis objetivos de um curso de direito e mais especificamente no que se refere à relação entre prática e teoria.

A teoria do direito depende da prática, no sentido de que constitui uma sistematização de práticas sociais. Assim, o saber teórico é muito útil quando contextualizado, pois permite apreender os valores e as

características econômicas, sociais e políticas de um dado contexto que justificam a consolidação de determinados padrões de conduta em enunciados normativos. Essa compreensão da teoria do Direito não a dissocia de seu objeto, ou seja, não perde de vista o seu vínculo com a dimensão prática da qual se ocupa.

No entanto, considero importante transmitir ao aluno a ideia de que as práticas encerram em si finalidades. Ou seja, um determinado padrão de comportamento, conforme uma interpretação possível da norma, promove e preserva certos valores e traduz as necessidades de determinado contexto social, econômico e político. É importante compreender a relação entre padrões de comportamento e as finalidades para as quais tais comportamentos contribuem, de forma a permitir uma abertura para a constante avaliação crítica dessas finalidades e dos padrões de conduta (e normativos) que as acompanham: merecem estes ser preservados em face da modificação dos contextos sociais? Essa é uma pergunta importante que decorre da preocupação de manter o direito em harmonia com a evolução das práticas de outros subsistemas sociais, bem como para pensar a função do direito enquanto elemento transformador desses subsistemas.

NOTAS

1 Daqui em diante referido como Programa de Formação. O curso foi ministrado pelo Professor José Garcez Ghirardi.

2 Partir da reflexão acerca da prática do ensino do direito para uma reflexão da prática no direito poderia soar como um raciocínio às avessas, já que primeiro seria necessário refletir sobre a prática do direito, enquanto objeto que se pretende ensinar, para depois pensar sobre a prática do ensino desse objeto. Esse poderia e deveria ser o caso, quando pretendemos refletir sobre como ensinar alguma coisa: refletimos seriamente sobre a coisa em si, apreendemos suas particularidades, suas principais características distintivas, para depois nos debruçarmos sobre como ensiná-la. O raciocínio inverso que proponho neste trabalho parte do pressuposto de que, na maior parte das vezes, o caminho reflexivo acima descrito não é devidamente percorrido. A proposta do presente trabalho busca identificar nas práticas de ensino do direito consolidadas, muitas vezes de forma irrefletida, as concepções de direito e de prática do direito que as fundamentam, muitas vezes sem que o docente se dê conta de as estar endossando. O trabalho, portanto, parte de um estado atual do ensino do direito, que tenta identificar os pressupostos que informam as práticas de ensino atuais, questionando a sua adequação em relação a possíveis concepções do direito e da prática jurídica.

3 Ghirardi (2012) ressalta que, apesar de haver alguns esforços de renovação metodológica do ensino jurídico no Brasil, grande parte do fracasso dessas empreitadas advém do fato de se dedicarem pouco a esclarecer o objetivo do ensino jurídico, ou seja, a finalidade, o porquê, o motivo de se selecionar um determinado conteúdo e o de optar por determinada forma de ensino. O autor afirma que muito se discute acerca do que e de como ensinar, sem que essas discussões sejam lastreadas em uma posição firme sobre o “para que” ensinar. No entanto, as escolhas sobre o recorte do conteúdo e metodológico devem estar a serviço de uma finalidade. A questão fundamental a ser primeiramente enfrentada deveria ser aquela de se definir o objetivo do ensino, ou seja, quais os elementos que se buscam agregar ou desenvolver no aluno.

4 Evito aqui caracterizar o ensino jurídico enciclopédico como “formalista”, em função do esvaziamento do termo pelo seu uso indiscriminado, conforme alerta Rodriguez (2010). O termo é amplamente empregado para a crítica de uma determinada abordagem do direito que ora descrevemos como “legalista e textualista”, adotando a terminologia de Rodriguez (2012a). O autor ressalta o ônus conceitual que qualquer autor deve enfrentar quando opta pela utilização do termo “formalista” (RODRIGUEZ, 2010), esforçando-se para delimitar o seu sentido, esforço esse que não julgamos apropriado neste trabalho.

Evito também caracterizar o ensino enciclopédico como dogmático. A dogmática jurídica não implica, necessariamente, uma postura que exclui o conflito ou que nega as diversas possibilidades de compreensão da linguagem jurídica. Ferraz Júnior (2003) define a dogmática jurídica como uma teoria do direito que se preocupa em possibilitar uma decisão e orientar a ação. Sendo assim, a dogmática jurídica prioriza a decidibilidade com vistas a evitar a paralisia em face da dúvida, o que é possível por meio da adoção de pressupostos estabelecidos como inquestionáveis uma vez convencionalizados. Apesar de uma primeira leitura dessa definição apontar para a dogmática como um espaço de certezas e inflexibilidades interpretativas, o autor adverte para o fato de que a dogmática jurídica não se restringe à reafirmação de dogmas pura e simplesmente, ou à reconstrução dos enunciados constituintes da ordem jurídica vigente. Para o autor, a dogmática jurídica limita o campo das incertezas sociais por meio de normas, estabelecendo pontos de partida insuperáveis. No entanto, os dogmas dos quais parte o jurista no trabalho de dizer o Direito em situações concretas necessitam de interpretação. O jurista, assim, possui um espaço dentro do qual desenvolve reflexões acerca da finalidade do Direito, ou seja, dos valores que se pretende promover por meio do Direito. Rodríguez (2012a), por sua vez, define a dogmática jurídica como um conjunto de raciocínios que visa à sistematização do material jurídico com a utilização de conceitos, institutos e princípios. A sistematização promovida pela dogmática, segundo o autor, não constitui um fim em si mesma. Ela está a serviço da eficácia e da legitimidade do direito por meio da promoção do princípio da igualdade perante a lei. A dogmática é, dessa forma, um aparelho conceitual em permanente “crise”, tendo em vista a necessidade de se reinventar a cada momento em que a realidade lhe oferece casos singulares que reclamam solução jurídica e desafiam as categorias dogmáticas existentes. É pela abertura à singularidade da novidade que a dogmática se mantém como canal de diálogo entre o passado sistematizado e o futuro, com vistas a garantir a implementação do princípio da igualdade. Dessa forma, o ensino da dogmática para o autor (RODRIGUEZ, 2012b) deve se caracterizar pela apresentação de um sistema conceitual problematizado, com vistas a evitar a sua naturalização.

5 Um dos pontos importantes que deve ser devidamente levado em consideração pelo Professor é a escolha a respeito do “quando” ensinar (GHIRARDI, 2012). O tempo em que determinadas questões são apresentadas ao aluno pode privilegiar mais ou menos a compreensão aprofundada e articulada dessas questões. Isso porque nenhum problema existe descontextualizado. Ele se relaciona com diversos outros aspectos, e uma apresentação encadeada de cada um dos aspectos é importante para que o aluno tenha condições de apreender a importância, o sentido e os impactos de cada uma das questões.

6 Ghirardi (2012) enfatiza a importância da análise das condições do corpo discente para a construção adequada de uma proposta de curso. O curso implica um “percurso” para se chegar a determinado objetivo. O traçado do caminho depende do ponto de partida. Dessa forma, compreender o contexto do aluno e tentar identificar em que ponto do “percurso” ele se encontra é importante para pensar os próximos passos rumo aos objetivos propostos. Isso para tentar evitar a proposição de passos repetitivos e pouco estimulantes, ou passos maiores e muito ousados, muitas vezes fora do alcance do aluno. Sendo assim, um curso que visa determinados objetivos deverá ter contornos e estratégias distintas dependendo das características do alunado.

7 O conteúdo do curso que construí para apresentar no Programa de Formação constitui parte de uma ou mais disciplinas em algumas faculdades de Direito do Brasil. Na consulta a alguns sítios eletrônicos de algumas Faculdades de Direito do país em 28.02.2013, observei o seguinte: na Universidade de São Paulo – USP, pela análise do catálogo de disciplinas editado no segundo semestre de 2003 e disponibilizado no *site* da faculdade, a introdução ao estudo dos contratos faz parte da disciplina intitulada “Fontes das Obrigações: teoria geral dos contratos e contratos do Código Civil”, ministrada no 4º semestre. Na UERJ, consegui identificar que a introdução ao Direito dos contratos se dá no curso de Direito Civil III. Na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas uma primeira abordagem mais detida do fenômeno dos contratos é realizada pela disciplina “Direito Obrigacional e Contratual I”. O mesmo conteúdo constitui parte da disciplina “Direito das Obrigações II” na Faculdade de Direito da UFES. As questões que envolvem a teoria dos contratos, nos exemplos acima mencionados, são tratadas em conjunto com outras questões e problemas no âmbito de uma mesma disciplina. Mas essa divisão nem sempre é observada. Encontramos na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Viçosa uma disciplina destinada inteiramente à discussão de teoria contratual intitulada “Direito Civil V – Teoria Geral dos Contratos”. Não vou me aprofundar na discussão acerca da pertinência de uma disciplina centrada na discussão de questões de teoria contratual, pelo fato de que essa discussão envolveria a abordagem do problema curricular como um todo. Não é possível discutir sobre a pertinência do recorte de uma disciplina sem a reflexão acerca de toda a estrutura do curso, reflexão essa que escapa aos objetivos deste trabalho. Portanto, as questões relativas à conceituação dos contratos, sua interpretação e os valores que a informam, bem como sua contextualização histórica, poderiam ser tratadas como parte de uma disciplina. Neste artigo, ocupei-me de expor brevemente o que pensamos enquanto estratégia para trabalhar abordagens teóricas sobre o contrato e sua contextualização, enfatizando a introdução de uma dimensão prática no ensino.

8 Isso não quer dizer que o domínio dos enunciados normativos contidos no Código Civil não seja importante. A questão é saber se a leitura dessas normas, bem como a da sua “tradução” em manuais de direito civil não poderia ser feita pelo aluno de forma individual. O tempo de aula pode ser utilizado com atividades reflexivas mais complexas, deixando para o aluno a tarefa de se familiarizar com manuais e com as leis em seu momento de estudo. As leis são também trabalhadas em sala de aula, mas em conexão com questões mais abrangentes que cercam o fenômeno da contratação.

9 O método do caso foi pioneiramente introduzido nos Estados Unidos com o propósito de aproximar o ensino do Direito ao das ciências naturais, baseadas no raciocínio indutivo. O método sofreu transformações ao longo do tempo, em função de críticas que afirmavam ser o método inadequado para estimular a capacidade do aluno de identificação e solução de problemas jurídicos contextualizados, já que a decisão judicial trazia já recortados e sistematizados os argumentos jurídicos das partes e do órgão jurisdicional. Dessa forma, uma definição ampla do método abarca não somente o ensino baseado na análise de argumentos abstraídos de decisões judiciais como também a estratégia de apresentação de narrativas de situações-problema em relação às quais os alunos necessitam identificar as questões especificamente jurídicas e pensar em formas de atuar juridicamente sobre os conflitos (RAMOS; SCHORSCHER, 2009). No curso específico que tentei “montar”, optei pelo método de caso em sentido estrito, em função do objetivo de apresentar momentos distintos de compreensão do fenômeno dos contratos pelas instituições jurisdicionais.

10 Para uma descrição mais completa do método de caso e perspectivas para sua aplicação no Brasil, conferir Ramos e Schorscher (2009). Já para uma discussão acerca da avaliação do desempenho discente em aulas conduzidas por meio do método do caso, conferir Ramos e Schorscher (2010).

11 Não julgo oportuno especificar, neste trabalho, os casos que seriam apresentados aos alunos. Fiz um esforço preliminar de seleção para fins de apresentação da proposta de curso no âmbito do Programa de Formação. No entanto, acredito que uma pesquisa mais minuciosa seria necessária e proveitosa para identificação de decisões que apresentassem um relatório dos fatos suficientemente abrangente, bem como contextos interessantes de comparação. Ramos e Schorscher (2009) ressaltaram a dificuldade da seleção de casos paradigmáticos para fins de utilização em método do caso no contexto do Brasil, país de *civil law*, em função da pouca clareza dos nossos tribunais acerca da noção de jurisprudência, o que leva à necessidade de realização de ampla pesquisa pelos professores para identificação de casos adequados ao trabalho de determinadas questões e conceitos jurídicos.

12 Para uma descrição e discussão do método do diálogo socrático, conferir Carvalho (2009).

13 A proposta leva em consideração, portanto, a estrutura curricular mais ampla, tendo sido pensada enquanto primeiro contato do aluno com a temática contratual. O curso se insere em uma estrutura curricular com, no mínimo, mais um semestre abordando a temática dos contratos em espécie, momento no qual o aluno contará com um raciocínio teórico contextualizado que lhe permitirá pensar a contratação enquanto fenômeno social e historicamente situado. Esse é o percurso seguido pela maior parte das estruturas curriculares das Faculdades de Direito no Brasil. No entanto, não se pode dizer que essa estrutura é a única possível, tampouco que seja a mais adequada e estimulante em todo e qualquer contexto social e institucional. O relato de Alexandre dos Santos Cunha (2009) de construção do currículo da disciplina de Direito de Família e Sucessões no âmbito do curso de Direito da Escola de Direito de São Paulo – DIREITO GV demonstra a possibilidade de uma proposta construtivista de ensino que parte do concreto para o abstrato, apostando na atração que a apresentação de situações problemas mais próximas da realidade do aluno exerce em relação ao corpo discente, e o prepara para momentos posteriores de sistematizações teóricas mais abrangentes. A disciplina de Direito de Família e Sucessões, no caso, situa-se no segundo semestre letivo do curso de Direito, em momento anterior às disciplinas de Direito Obrigacional e Contratual, Direito dos Negócios, Direito da Propriedade e Direito da Responsabilidade, de forma que o docente necessita promover o aprendizado de conteúdos e competências sem recorrer aos conhecimentos próprios das disciplinas que tradicionalmente antecedem o curso de Direito de Família e Sucessões. O docente avalia, no entanto, a pertinência da proposta, na medida em que é possível promover o aprendizado da dogmática relativa ao campo específico do Direito de Família e Sucessões por meio da submissão dos alunos a situações problemas, o que pavimenta um terreno profícuo para a construção de conhecimentos teóricos mais abrangentes em momento posterior do curso. Alexandre Cunha (2009) adverte, no entanto, para as condições necessárias para a concepção e implementação de tamanha ruptura com a educação tradicional: a clareza institucional acerca da proposta pedagógica e do perfil de profissional que a escola pretende formar, bem como a coordenação de esforços entre diversos professores de diversas áreas de forma que haja transparência e diálogo entre os vários programas de curso situados em diferentes momentos do percurso acadêmico do aluno.

REFERÊNCIAS

- CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, p. 31-47, 2009.
- CORRÊA, André Rodrigues. Por que privilegiar o desenvolvimento de competências? Relato de uma aula de Direito Contratual. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, p. 27-72, 2009.
- CUNHA, Alexandre dos Santos. A construção do currículo de um curso participativo: direito de família e sucessões. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, p. 95-111, 2009.
- FERRAZ JUNIOR, Tercio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 2003.
- GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/10303/O%20instante%20do%20encontro.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 28 fev. 2013.
- MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto. *Contratos relacionais e defesa do consumidor*. São Paulo: Max Limonad, 1998.
- PIORE, Michael J; SABEL, Charles F. *The second industrial divide: possibilities for prosperity*. New York: Basic, 1984.
- RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. In: GHIRARDI, José Garcez. *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, p. 49-60, 2009.
- _____. Avaliação em método do caso. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Avaliação e métodos de ensino em direito. Cadernos Direito GV*, v. 7, nº 5, p. 81-98, set. 2010.
- RODRIGUEZ, José Rodrigo. Dogmática é conflito: a racionalidade jurídica entre sistema e problema. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo; PÜSCHEL, Flávia Portella; MACHADO, Marta Rodriguez de Assis (Orgs.). *Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica*. São Paulo: DIREITO GV/Saraiva, p. 21-32, 2012a.
- _____. Para uma pedagogia da incerteza: a dogmática jurídica como experimento e como imaginação. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo; PÜSCHEL, Flávia Portella; MACHADO, Marta Rodriguez de Assis (Orgs.). *Dogmática é conflito: uma visão crítica da racionalidade jurídica*. São Paulo: DIREITO GV/Saraiva, p. 55-74, 2012b.
- _____. A persistência do formalismo: uma crítica para além da separação de poderes. In: RODRIGUEZ, José Rodrigo; COSTA, Carlos Eduardo Batalha da Silva; BARBOSA, Samuel Rodrigues (Orgs.). *Nas fronteiras do*

formalismo: a função social da dogmática jurídica hoje. São Paulo: Saraiva, p. 157-192, 2010.

SOUZA, Rodrigo Pagani de. Oficinas de legislação e jurisprudência: desenvolvendo um olhar autônomo sobre o direito. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). *Ensino jurídico participativo*: construção de programas, experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, p. 113-127, 2009.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Faculdade de Direito. Ementas do Departamento de Direito Civil. Disponível em: <http://www.direitouerj.org.br/2005/download/horarios/Civil_Obrigatorias_2012.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Ciências Jurídicas e Econômicas. Colegiado do Curso de Direito. Catálogo de disciplinas. Versão curricular 2009. 2010. Disponível em: <<http://www.direito.ufes.br/sites/www.direito.ufes.br/files/CAT%C3%81%C2%81LOGO%20GERAL%20DE%20DISCIPLINAS%202009.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Direito. Ementário. Disponível em: <<http://www.dpd.ufv.br/docs/EmentarioDPD.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2013

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Direito. Catálogo do Curso de Graduação. 2003. Disponível em: <<http://www.direito.usp.br/>>. Acesso em: 28 fev. 2013.

II. USO DE PLATAFORMA VIRTUAL NO ENSINO JURÍDICO

Cristiane Silva Kaitel (UFMG)

Louise Menegaz de Barros Mota (UFMG)

II.1. INTRODUÇÃO

O desafio do ensino jurídico em nosso tempo é grande. O século XXI é de relações globalizadas, a evolução tecnológica nos proporciona acesso imediato à informação e à possibilidade de comunicação em tempo real, em qualquer lugar do planeta onde nos encontrarmos. A interdependência na comunidade internacional se torna evidente, e a influência do global no local se tornou cotidiana. As relações pessoais foram impactadas e o modo como a interação social acontece foi modificado (CAPELLA, 2011; e NGUYEN; DAILLER; PELLET, 2003).

A inclusão digital, a diminuição das dificuldades de acesso a tecnologias, a habilidade crescente das novas gerações em lidar com elas e a abertura à comunicação virtual são elementos que nos forçam a repensar o ensino jurídico praticado no Brasil.

A sociedade é múltipla, interconectada, o intercâmbio de informações e vivências, a comunicação, a expressão, as artes, se dão por meio de redes sociais. O mundo virtual é ambiente de interação e também objeto de estudo; é ferramenta de integração, mas também de conflito. Certamente, o mundo virtual é nossa realidade. Os indivíduos são outros, com outras competências e habilidades, com outros interesses (SANTOS, 1995; PRIGOGINE, 1996; RIBEIRO, 1999; PERRENOUD, 1999; GUSTIN, 2010).

A formação dos cidadãos é fundamental para o desenvolvimento de um país. O desenvolvimento econômico sustentável só é alcançado com o desenvolvimento humano. Quando o indivíduo torna-se cidadão, por meio de sua emancipação, com o desenvolvimento de seus saberes, competências e habilidades, ele se apropria de sua vida, e se conscientiza de sua força e de seu papel na concretização da realidade que deseja (SANTOS, 1995; PRIGOGINE, 1996; RIBEIRO, 1999; PERRENOUD, 1999; SOUTO, 1992, GUSTIN, 2010).

Dentro desta perspectiva, a política educacional brasileira concernente ao ensino superior tem sido inclusiva, com adoção de ações afirmativas

e o investimento na abertura de novos *campi* de universidades federais e institutos federais de ensino, o que tem como consequência um alargamento do alcance da oferta de possibilidades de educação com o incentivo à criação de novos cursos, como com o REUNI.¹

No que concerne ao ensino jurídico, após um *boom* de credenciamento de instituições privadas e um número excessivo de autorizações para a oferta do curso de direito no final do século XX e no início do século XXI, vimos a criseda falta de qualidade de ensino e de formação jurídicos e uma tendência à padronização, com grandes conglomerados educacionais produzindo bacharéis em escala, como os personagens no vídeo *The Wall*, de Pink Floyd (SANTOS, 1995 e 2001; PRIGOGINE, 1996; RIBEIRO, 1999; PERRENOUD, 1999; SOUTO, 1992, GUSTIN, 2010).

Atualmente, vemos a atuação do Ministério da Educação na reformulação dos instrumentos de avaliação dos cursos de direito, na capacitação efetiva do seu quadro de avaliadores, por meio do uso de ferramentas virtuais como a plataforma Moodle,² o que foi resultado de um processo dialético de avaliação do sistema federal, com a participação valorizada das instituições de ensino (IES), dos técnicos do ministério e dos próprios avaliadores. A Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) vem discutindo, pesquisando e produzindo conhecimento por meio de sua comissão de ensino jurídico.³ Há diversas associações, como a Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI),⁴ com a missão de desenvolver e repensar o ensino jurídico e a prática docente para a construção de uma educação superior em direito de qualidade.

É neste cenário que o docente se coloca. O ensino das ciências sociais aplicadas sob essa conjuntura nos confronta com diversos desafios: sob que perspectiva pedagógica devemos repensar o ensino jurídico? Qual o papel das instituições de ensino, públicas e privadas, neste tempo de crise? Qual o papel dos atores (docentes e discentes) na relação de ensino-aprendizagem? Que saberes, competências e habilidades são necessários para a interação social no século XXI? Que saberes, competências e habilidades devem ser desenvolvidos? Qual o perfil de egresso que desejamos? O que representa um ensino jurídico de qualidade? Que práticas pedagógicas podem servir de ferramenta para que alcancemos este objetivo? E que ferramentas podem ser utilizadas e facilitar a relação dialética professor-aluno?

II.2. A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO E DE SEUS ATORES

O século XXI é para Antônio Augusto Cançado Trindade o século da humanização do direito:

Nesta luta incessante pela elevação da criatura humana, reafirma-se a missão dos que continuamos a crer na educação e na justiça, e na necessidade de transmitir às novas gerações o conhecimento emancipador, o cultivo e a prática dos verdadeiros valores [...] (TRINDADE, 2006, p. ix)

Desse modo, temos uma tendência ao reconhecimento, cada vez maior, da atuação do indivíduo, sujeito emancipado, cidadão atuante, nas esferas global, regional e local. Temos ainda que a educação é o caminho para a emancipação do sujeito e para o alcance da justiça, o que só é realizável com a preservação de instituições de ensino que tenham como missão o desenvolvimento das habilidades, das competências e dos saberes que nos proporcionarão a emancipação humana e a construção de um modo de vida cooperativo e solidário (SANTOS, 1995 e 2001; PRIGOGINE, 1996; RIBEIRO, 1999; PERRENOUD, 1999; SOUTO, 1992; GUSTIN, 2010).

Conforme Boaventura de Sousa Santos (2011), atravessamos um período de transição paradigmática, em que se discute, sobretudo, o papel da universidade. Boaventura nos coloca diversas questões importantes, como a tendência de se compreender o conhecimento como mercadoria, o dilema entre a ganância e a solidariedade nos negócios educacionais, o problema da estandardização que aniquila a diversidade e a inovação, e a relação entre a universidade, o Estado, o mercado e a sociedade civil.

Vivemos em um mundo “marcado pela tensão entre a pretensão dos arautos do ‘pensamento único’, e o eterno reflorescimento do livre pensamento, [...]” (TRINDADE, 2006, p. viii).

Seguindo essa linha, qual deve ser o papel das instituições de ensino neste contexto complexo, mas que nos oferece uma oportunidade de mudança?

As instituições de ensino devem repensar sua missão e seu papel de modo a se comprometerem, efetivamente, com a autonomia institucional, com a liberdade acadêmica e com a eficácia social em sua atuação,

realizando o ideal humanista presente neste século. Em um século de inovação, as instituições devem deixar para trás o ensino retrógrado, entediante, formador de repetidores acríticos de leis e jurisprudência, massificador, para se comprometerem com um ensino que emancipe, inclua e seja criativo para oferecer cursos de excelência com vistas à atuação de seus egressos nesta sociedade múltipla e interconectada, para conjugar ensino, pesquisa e extensão com efeitos reais de melhoria da sociedade.

Somente se poderá realizar esta mudança se adotarmos uma abordagem pedagógica emancipatória, inclusiva, participativa e criativa.

Segundo Miracy Barbosa de Sousa Gustin (2010, p. 23), “com a intensificação do fenômeno da globalização, particularmente com os avanços [...] de [...] tecnologias de largo espectro, tem-se convivido com uma aceleração do conhecimento científico [...]”. Tal acesso à informação, de forma imediata e instantânea, afeta a educação superior e as práticas pedagógicas tradicionais.

Ainda segundo a autora, deve-se promover uma construção didático-pedagógica crítica e libertadora, e isso deve ser aplicado em uma abordagem inter e transdisciplinar:

Problematizar o conhecimento é, afinal, permitir aos estudantes que se tornem sujeitos históricos de seu próprio conhecimento, conscientes de suas capacidades e habilidades de conhecer e de questionar as formas e os conteúdos desse conhecimento. O estudante deverá ser estimulado em sua curiosidade intelectual e em sua capacidade de questionar até mesmo (e, talvez, principalmente) a estrutura do ensino superior que conduz, inevitavelmente, à fragmentação do saber [...] (GUSTIN, 2010, p. 35).

Sob este prisma, fundamental se torna que repensemos como o conhecimento é construído e o modo que a relação entre o que ensina e o que aprende se apresenta. Na verdade, como demonstra Gaston Bachelard (BARBOSA, 2004), o conhecimento é resultado de um trabalho ativo, em que há um *racionalismo em formação* em virtude de uma dialética professor-aluno, um *racionalismo dialogado*, em uma dialética em que há uma troca constante de posições entre o mestre e o aluno. O racionalismo e a poética, assim, levam à formação plena do indivíduo.

Não há mais que se falar em ensino e aprendizagem de forma estanque, mas sim em aprendizagem da aprendizagem (CAPELLA, 2011) ou em ensino-aprendizagem. Tal abordagem pressupõe uma mudança em relação ao papel do docente e do discente no processo de ensino-aprendizagem. As competências, as habilidades e os saberes a serem desenvolvidos pelos dois atores são diferentes daqueles aplicados na abordagem tradicional.

Para Phillipe Perrenoud, competência é uma “capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações” (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Conforme nos ensina Lima, nesta definição devemos destacar o termo mobilizar. Ainda segundo esta autora, as habilidades seriam “recursos utilizados e mobilizados em específicas conjunturas”. Várias habilidades constituiriam a competência. Já os saberes são “representações e compreensões da realidade” (LIMA, 2010, p. 120).

A proposta de Lima é trazer algumas competências propostas por Perrenoud para o ensino jurídico, dentre as quais acentuamos as seguintes: 1) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 2) envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 3) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4) trabalhar em equipe; 5) utilizar novas tecnologias; e 6) administrar a sua própria formação continuada.

Com o desenvolvimento dessas competências e das habilidades específicas relacionadas, adicionando os variados saberes individuais trazidos pelo docente e por seus alunos, alcançaremos o objetivo de formar egressos críticos, que possam “julgar os problemas da prática social com um olhar teórico independente, com formas emancipadas de apreensão dos problemas, das práticas sociais e da complexidade do fenômeno social aplicado e jurídico” (GUSTIN, 2010, p. 36).

Este desenvolvimento se dá por meio de ferramentas de ensino-aprendizagem inovadoras, inclusivas e criativas, como veremos a seguir.

II.3. A PLATAFORMA NING COMO FERRAMENTA TECNOLÓGICA PARA UM ENSINO JURÍDICO EMANCIPATÓRIO, INCLUSIVO, PARTICIPATIVO E CRIATIVO

A rede Ning “Legística” é uma rede social, em plataforma do tipo web 2.0. Surgiu como um projeto de pesquisa e extensão virtual desenvolvido entre o Observatório para a Qualidade da Lei⁵ – Faculdade de

Direito da UFMG e o Programa E-Democracia,⁶ da Câmara dos Deputados, coordenados, respectivamente, pela Professora Fabiana de Menezes Soares e pelo Dr. Cristiano Ferri (veja o *site*: <<http://legistica.ning.com>>).

Atualmente, a rede Ning “Legística” é utilizada como ferramenta de ensino-aprendizagem dentro da disciplina Legística no curso de Direito da Faculdade de Direito da UFMG, com discentes do curso de Direito.

A plataforma Ning propicia ferramentas para fomentar o encontro entre academia, órgãos legislativos e executivos, além de ser ambiente virtual onde é possível criar ambientes de trabalho em equipe em sistema de rede, postar arquivos de textos, apresentações, vídeos, mídia em áudio e a participação em fóruns de discussão e *blogs*. Além disso, a plataforma é canal de informação imediato, de caráter global, regional e local, quebrando as barreiras de tempo e espaço. Com a utilização das ferramentas disponíveis na plataforma Ning, o participante interage e é o sujeito de sua própria participação.

A aplicação da ferramenta como ambiente virtual de ensino-aprendizagem tem sido bastante eficaz para o desenvolvimento das competências apontadas por Perrenoud e para a consequente emancipação dos discentes.

Com relação à primeira competência trazida por Lima (2010) – o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão –, a rede Ning “Legística” tem sido canal de debate, acesso a vídeos, conferências, notícias, sobre os mais diversos assuntos ligados à disciplina. De forma muito atual, a rede tem causado o enfrentamento proposto, como na discussão sobre o caso Cachoeira e o envolvimento do Senador Demóstenes Torres, entre outros.

Outro exemplo emblemático foi a intensa interação ocorrida dentro da rede Ning “Legística” entre habitantes do sul do país e um grupo de estudantes da disciplina Legística que desenvolvia uma análise sobre o projeto municipal da ficha limpa, proposto na Câmara Municipal de Belo Horizonte.

Com relação à segunda competência trazida por Lima (2010) – envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho –, as ferramentas disponíveis na plataforma propiciam controle de participação e de postagem de vários tipos de mídia. Os estudantes podem ver vídeos de sessões do Congresso, entrevistas de juristas e especialistas, documentários, saber e discutir sobre o que está sendo decidido em sua

cidade e em âmbito regional, como no Mercosul. Isso tudo motiva os discentes a participar.

Com relação à terceira competência trazida por Lima (2010) – conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação –, a plataforma dispõe de dispositivos didáticos criativos com concepção de novas situações de aprendizagem para cada aluno. Cada membro tem uma página individual interligada aos outros membros e aos grupos a que pertence.

Um exemplo emblemático da disponibilidade de novas situações de aprendizagem pode ser reconhecido na informação disponibilizada na rede sobre o processo islandês de elaboração de sua Constituição, processo criativo, participativo, com metodologia inclusiva, informação que foi apresentada concomitantemente ao processo em curso, e noticiada pela mídia de massa somente meses depois de seu início. Desta forma, os alunos tiveram oportunidade de, uma vez confrontados com a informação, colocar seus questionamentos e ter uma situação de aprendizagem quase em tempo real.

A respeito da quarta competência trazida por Lima (2010) – trabalhar em equipe –, os alunos aprendem, pelo trabalho na utilização da plataforma, a colaborar entre si. Os grupos virtuais formados têm liberdade na condução das discussões, na produção de informação, na busca de conhecimentos inter e multidisciplinares e na utilização dos mais diversos tipos de mídia. Os alunos compartilham e interagem, em ambiente de ensino-aprendizagem constante.

Com relação à quinta competência trazida por Lima (2010) – utilizar novas tecnologias –, a própria plataforma é uma inovação em termos não só de redes sociais, mas também nos recursos oferecidos.

Já sobre a sexta competência trazida por Lima (2010) – administrar a sua própria formação continuada –, na plataforma há uma constante troca no diálogo professor-aluno, uma dialética na qual há a liberdade de todos os membros na condução de sua formação. A plataforma proporciona um exercício diário de ensino-aprendizagem e de trabalho da construção do conhecimento.

II.4. CONCLUSÃO

Nos dizeres de Gustin, “educação é mudança, é valoração dos afazeres do mundo e de suas transformações, é julgamento crítico permanente de determinado meio social e de seus valores” (2010, p. 21).

Esta definição toma grande relevância no contexto de crise no sistema educacional e na reforma dos papéis das instituições de ensino, dos docentes e dos discentes a fim de se alcançar o objetivo de formar indivíduos emancipados, críticos e capazes de atuar em seu meio social.

Os avanços tecnológicos e o estabelecimento dos espaços virtuais de informação, comunicação e interação impulsionam um repensar sobre o prisma pedagógico e de criação de novas ferramentas no processo de ensino-aprendizagem, mais adequadas ao desenvolvimento das capacidades necessárias para atuarmos neste século de inovação e tecnologia.

A Plataforma Ning e a rede Ning “Legística” têm sido ferramentas bastante eficazes para a emancipação dos discentes da disciplina Legística na Faculdade de Direito da UFMG, pois proporciona ambiente virtual de informação, comunicação e interação imediatos não somente entre a comunidade formada pela disciplina e os docentes envolvidos, mas também pela extensão de oportunidades de cooperação entre os mais de 400 membros da rede e os seus parceiros. A rede Ning “Legística” propicia a inclusão, pois acaba com a barreira espacial, é participativa e disponibiliza a seus membros ferramentas criativas, com liberdade de desenvolvimento de conhecimento. A rede Ning “Legística” facilita a racionalidade dialética entre professor e aluno, e a construção coletiva do conhecimento.

Verifica-se que a utilização da rede Ning “Legística” contribui efetivamente para o desenvolvimento de seis das competências apontadas por Perrenoud (2000) para um ambiente de aprendizagem emancipatório e inclusivo. Desta forma, sua expansão como ferramenta pedagógica adequada aos desafios do ensino jurídico no século XXI apresenta-se de grande utilidade.

NOTAS

- 1 Para mais informações *vide* <<http://www.reuni.mec.gov.br>>.
- 2 Para mais informações *vide* <<http://www.sfm.pt/moodle/plataforma-moodle.php>>.
- 3 A Comissão de Ensino Jurídico da OAB promove debates, seminários, e cadernos sobre o ensino jurídico, além de avaliações sobre cursos de direito no Brasil. Há a comissão nacional e diversas comissões estaduais nas seccionais da OAB. Para mais informações *vide* <<http://www.oab.org.br>>.
- 4 Para mais informações *vide* <<http://www.abedi.org>>.
- 5 O Observatório para a Qualidade da Lei foi fundado em 2004, sob coordenação da Prof^a. Fabiana de Menezes Soares, e reúne professores e alunos da graduação e pós-graduação em atividades de pesquisa, ensino e extensão. Em seu desenvolvimento, rendeu não apenas uma ampla produção científica, dissertações e teses, mas conquistou, inclusive, reconhecimento internacional, figurando como a única representação brasileira na Associação Internacional de Legislação.
- 6 O Projeto E-Democracia viabiliza o engajamento social por meio de plataforma *online* na qual o cidadão pode participar da elaboração de leis. Para mais informações *vide* <<http://edemocracia.camara.gov.br>>.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Elyana. *Bachelard: pedagogia da razão, pedagogia da imaginação*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CAPELLA, Juan-Ramón. *A aprendizagem da aprendizagem: uma introdução ao estudo do direito*. Belo Horizonte: Fórum, 2011.
- DIHN, Nguyen Quoc; DAILLIER, Patrick; PELLET, Alain. *Direito internacional público*. 2. ed. Tradução Vitor Marques Coelho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, p. 15-79, 2010.
- LIMA, Paula Gabriela Mendes. O papel do docente no ensino-aprendizagem emancipatório e transformador: competências a ensinar e para ensinar. In: GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; LIMA, Paula Gabriela Mendes (Coord.). *Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI*. Belo Horizonte: Fórum, p. 111-130, 2010.
- PERRENOUD, Phillipe. Construir competências é virar as costas aos saberes? *Pátio – Revista Pedagógica*, v. 11, Porto Alegre, p. 15-19, nov. 1999.
- _____. *10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PRIGOGINE, Ilya. Uma nova racionalidade (Prólogo). In: PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: Editora Unesp, p. 9-15, 1996,.
- RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. *Tempo Social*. São Paulo, v. 11, nº 1, p. 189-195, maio 1999.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1995.
- _____. Para uma concepção multicultural dos direitos humanos, *Contexto Intercultural*. Rio de Janeiro, v. 23, nº 1, p. 7-34, jan./jun. 2001.
- _____. A encruzilhada da universidade europeia. *Ensino Superior (Revista do Snesup)*, v. 41, jul./ago./set. 2011.
- SOUTO, Cláudio. Os saberes jurídicos fundamentais: para além de sua autossuficiência. In: SOUTO, Cláudio. *Ciência e ética no direito: uma alternativa de modernidade*. Porto Alegre: Fabris Editor, cap. 1, p. 9-18, 1992.
- TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. *A humanização do direito internacional*. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

12. MÉTODO DO CASO NA DIREITO GV:
OS CASOS MENDES JÚNIOR VS. BANCO DO BRASIL
E MENDES JÚNIOR VS. CHESE
 OU: UMA PARTICULAR NARRATIVA DA PRODUÇÃO E
 DA UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASO NA GRADUAÇÃO DA
 DIREITO GV, COM TESTEMUNHOS DO PROFESSOR E DO ALUNO¹

Danilo Borges dos Santos Gomes de Araujo (DIREITO GV)

Roberto Lincoln de Sousa Gomes Júnior (DIREITO GV)

Apesar da dupla autoria, estruturou-se o presente trabalho de modo a que precisamente se possa identificar, nas sucessivas partes com que o texto se desenvolve, qual dos autores está especificamente a intervir. Porque o texto, como o seu título já diz, é uma particular narrativa do processo produtivo de um estudo de caso na DIREITO GV e da sua utilização em aulas de várias disciplinas da graduação, julgou-se conveniente que se pudesse individualizar, com toda a sua riqueza, as pessoalíssimas visões, ora do professor, ora do aluno, com relação a três aspectos caros à temática própria desse texto.

Esses três aspectos são (e assim aparecem nas subdivisões do texto):

(i) Um dos diferenciais a que se propõe o projeto da graduação em direito da DIREITO GV, no sentido de que aí devem prevalecer metodologias de ensino ditas alternativas, ou participativas, ou diferenciadas, ou não tradicionais, ou, resumindo-se, métodos de ensino do direito avessos e contrários ao método expositivo que normalmente se imagina prevalecer no ensino jurídico. Destaca-se, nesse aspecto, o estímulo à produção e ao emprego do assim chamado método do caso.

(ii) A produção de um estudo de caso em específico, com todas as suas vicissitudes, anseios e aprendizados, passando pela relação de orientação que se estabelece entre professor e aluno (e, a rigor, pelo contato entre professor e aluno que mesmo antecede e sucede a produção do próprio estudo de caso).

(iii) O efetivo emprego do específico estudo de caso em sala de aula, em disciplinas da graduação, aí estando bastante diferenciados o papel do professor que decide pela aplicação do estudo de caso, preparando e conduzindo uma aula com objetivos específicos, e o papel do aluno, alvo dessa aplicação, mas, importante ressaltar, não menos protagonista de uma aula que se pretende participativa.

Porque professor e aluno têm papéis claramente distintos com relação a esses três aspectos, ainda que possam atuar em íntima colaboração e cooperação, e porque professor e aluno têm graus diferentes no que se refere à motivação, à dedicação, à maturidade e ao acúmulo de conhecimento, ou mesmo à função que ocupam na estrutura acadêmica, vale a pena deixar transparecer, em forma de “testemunho” individual, a maneira com que cada um dos partícipes vivenciou – e ainda vivencia – cada um daqueles três aspectos.

Não se trata, portanto, de um texto único, ainda que refletido a duas cabeças e escrito a quatro mãos; ao contrário, quase se poderia dizer que o presente trabalho se trata mesmo de dois textos separados, ou duas composições sobre o mesmo tema cujos capítulos vão se intercalando por ocasião da conjunta apresentação final.

12.1. A METODOLOGIA DE ENSINO DIFERENCIADA:

UMA PARTICULAR CONTRIBUIÇÃO DA DIREITO GV
PARA O ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

12.1.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR:

*TOMANDO PARTE ATIVA DE UM PROJETO DE ENSINO SUPERIOR
EM QUE DEVEM PREVALECER MÉTODOS PARTICIPATIVOS –
RECTIUS, NÃO EXPOSITIVOS – DE ENSINO DA MATÉRIA JURÍDICA*

Ao assumir a função de professor em regime de tempo integral e dedicação exclusiva na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, fiquei automaticamente sujeito às especificidades do projeto que caracteriza essa instituição de Ensino Superior. Entre as características por meio das quais a DIREITO GV pretende se caracterizar como diferente, está a sua ênfase na metodologia diferenciada com que se ensina direito.

Importante ressaltar que não se pretende, na DIREITO GV, que o direito que se ensina seja ele mesmo um direito diferente (muito

embora se possa dizer que, se o método de ensino é diferente, o conhecimento que se passa será necessariamente diferente). A rigor, o conteúdo das aulas ministradas na DIREITO GV é o mesmo que se vê nas aulas das demais instituições de Ensino Superior de direito. Apenas que esse mesmo direito é ensinado por meio de métodos que se podem dizer alternativos,² ou diferenciados, ou, na melhor expressão, métodos de ensino participativos: diálogo socrático, método do caso, *problem-based learning*, *role-play*, simulação, debate, seminário.

Pode-se dizer que todos esses métodos ditos participativos têm em comum o fato de que não há prevalência de exposição por parte do professor. De fato, a imagem que tradicionalmente se pode ter de uma aula de direito é aquela em que o professor, do alto da cátedra, longamente expõe, com tendências à erudição, sobre o tema da aula, cabendo aos alunos atentamente ouvir. E o diferencial da DIREITO GV, então, está na circunstância de que as aulas da graduação devem ser desenvolvidas sem incorrer em exposição, prevalecendo, justamente, os métodos participativos, em que existe um compartilhamento de protagonismo entre professor e aluno. O que a DIREITO GV oferece, enfim, é a oportunidade, para quem estiver interessado, de se frequentar uma graduação em direito totalmente voltada para a metodologia participativa, algo realmente inédito no Brasil.

E vai, agora, uma consideração muito especial de minha parte: também não pretendo, em nenhuma hipótese, dizer que o método expositivo, em que prevalece a figura do professor que leciona e a do aluno que ouve, seja de se jogar no lixo. Ao contrário: eu mesmo frequentei, com distinção, uma graduação em direito em que os professores, com maior ou menor sucesso, ensinavam o direito por meio da exposição, e não deixei de aprender. Sem medo de errar, posso dizer que, qualquer que seja o método, prevalentemente expositivo ou prevalentemente participativo, muito vale, essencialmente, a seriedade do professor em se manter sempre atualizado com relação à matéria, em planejar, detalhadamente e com antecedência, todas as aulas da disciplina, em ser assíduo e em preparar com afinco cada uma das aulas. Vale, essencialmente, que o professor nunca se acomode e não repita acriticamente por anos a fio o mesmo plano de disciplina.

Assumir métodos participativos de ensino, em que o aluno assume boa parte do protagonismo e dos acontecimentos em sala de aula, não significa meramente dar oportunidades para que os alunos

façam perguntas e livremente se manifestem e exponham as suas considerações. Para que haja protagonismo em sala de aula por parte dos alunos, há, por parte desses mesmos alunos, a assunção de uma respectiva responsabilidade, qual seja, o cumprimento de tarefas obrigatórias, sobretudo a atenta leitura, antes da aula, de material indicado pelo professor, relacionado ao tema da aula: pois quem quer ser protagonista deve ter o correspondente preparo. A participação dos alunos em sala de aula, portanto, não deve ser aleatória e descompromissada, mas, sim, deve estar embasada no e deve partir do material de leitura obrigatório, que é comum a todos os que estão tomando parte da aula.

O compartilhamento de protagonismo também não significa dizer que professor e aluno estão em pé de igualdade, como se entre professor e aluno não houvesse substanciais diferenças quanto ao processo de criação do conhecimento: ao contrário, o professor será sempre a autoridade em sala de aula e será o principal depositário do conhecimento que se refere àquela aula.

Na DIREITO GV, as discussões sobre metodologia de ensino devem estar sempre em primeiro plano, tendo um importantíssimo papel, nesse sentido, a Coordenadoria de Metodologia de Ensino, que deve centralizar e conduzir as discussões metodológicas próprias, promover iniciativas de discussão e de reflexão sobre metodologia de ensino e preparar e consolidar material metodológico, depositando o conhecimento acumulado. A DIREITO GV, quase obsessiva com a metodologia participativa de ensino, esmera-se na produção de material de reflexão própria sobre metodologia de ensino, destacando-se os livros³ que especificamente buscam externalizar, despontando como um bem público, as reflexões que se desenvolveram e se acumularam na nossa escola.

Assim, na DIREITO GV, o professor não é só o *scholar* ou *lecturer*, sábio e erudito; o professor também deve ser o *teacher*, ou seja, também deve saber ensinar.

Natural, então, que na DIREITO GV sejam estimulados a produção e o emprego do assim chamado método do caso,⁴ como ferramenta de ensino participativo do direito, como aconteceu com relação aos casos que envolveram a empresa Mendes Júnior.

12.1.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO:

PONTO DE VISTA DE QUEM FOI ALVO DA APLICAÇÃO
DE MÉTODOS DE ENSINO QUE SE PRETENDEM DIFERENCIADOS

Desde a sua fundação, a DIREITO GV atentou para a necessidade de reformulação do ensino jurídico no Brasil, com o fim de alterar a posição dos alunos no processo de ensino, eliminando a passividade discente característica das aulas expositivas mais tradicionais, e enquadrando os estudantes como sujeitos ativos no seu próprio aprendizado por meio da aplicação de metodologias de ensino diferenciadas e inovadoras em nosso país.

Essa foi uma das principais razões que me impulsionaram a ingressar na Escola, pois buscava um sistema de ensino que estimulasse minha capacidade analítica e argumentativa, não se baseando em mera transmissão unilateral de conteúdo do professor aos alunos e em exigências de memorização sem maiores finalidades, mal que afeta a grande parte dos cursos de direito no Brasil.

No decorrer dos cinco anos de graduação, pude conviver com a aplicação de metodologias de ensino bem diversificadas, como o diálogo socrático, a simulação (*role-play*), os seminários de leitura e o método do caso, foco central deste texto. A maioria delas foi empregada no âmbito das “oficinas”, espécie de aula com apenas 25 alunos em sala, quórum pensado justamente para propiciar o melhor ambiente possível para a aplicação de metodologias de difícil uso em salas de aula com maior número de alunos. A despeito disso, embora a metodologia ganhasse um caráter um pouco mais expositivo nas “plenárias”, espécie de aula com 50 alunos em sala, isso nunca foi empecilho para que se inserisse nesse âmbito um método participativo que afastasse o fluxo unilateral de conteúdo anteriormente mencionado. Isso porque, em todas as esferas, a ideia de fundo na DIREITO GV sempre foi a de influenciar os alunos a atuarem na construção do seu próprio conhecimento.

Importante destacar aqui o papel do professor para a eficiência da utilização de metodologias alternativas de ensino, tendo em vista que, além do amplo domínio técnico do conteúdo, exige-se dele uma habilidade pedagógica bem superior à requerida para a realização de palestras ou outras formas de pura exposição de conhecimento. O professor funciona como incitador de discussões e reflexões e mediador de debates, conduzindo-os de modo a atingir os objetivos pretendidos com a aula, sendo que, para isso, imprescindível é a sua preparação prévia e a elaboração de um plano de aula, o qual abranja desde o conteúdo a ser abordado e a metodologia a ser aplicada para tal, até as habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos alunos e outros tópicos.

A respeito do método do caso, particularmente, participei da sua aplicação nas mais variadas disciplinas da DIREITO GV, como direito de propriedade, direito de família, direito dos negócios, direito internacional econômico e direito penal. As formas de aplicação variaram conforme as metodologias subsidiárias selecionadas pelos professores, tendo em vista que um caso didático pode ser empregado de diversas formas, como, por exemplo, base para a realização de um *role-play*, em que os alunos são divididos em grupos e estes são incumbidos de atuar como personagens do caso.

Como consideração de ordem geral, nota-se que o método do caso permite aos alunos um contato com a vertente prática do direito, atuando como personagens dos casos ou analisando a atuação destes e refletindo, com um suporte teórico, sobre os dilemas jurídicos e empresariais que lhes foram impostos na realidade.⁵

Embora, na minha percepção como aluno, a aplicação de alguns casos gere efeitos mais proveitosos que a de outros, o que chama a atenção para o fato de o caso não ser autossuficiente, tendo sua eficácia como ferramenta de ensino limitada à forma de aplicação selecionada pelo professor e ao modo como este a conduz, em linha geral o uso de tal ferramenta de ensino se dá com grande sucesso.

Conforme o exposto, entendo que a opção da DIREITO GV em adotar metodologias alternativas de ensino vem atingindo os resultados esperados, oferecendo de forma bem-sucedida aos seus alunos um alicerce para a autonomia intelectual e visão crítica do direito e dos outros campos do conhecimento que compõem o *modus operandi* social, algo que deve se expandir para além dos seus limites, merecendo observação de outras instituições de ensino jurídico.

12.2. A PRODUÇÃO DO ESTUDO DE CASO ESPECÍFICO

12.2.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR:

O DESENVOLVIMENTO E O AFINAMENTO DA RELAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PARA A PRODUÇÃO DE UM ESTUDO DE CASO

No âmbito das atividades de professor da DIREITO GV, também está prevista a atuação do professor como orientador de pesquisas desenvolvidas pelos alunos da instituição. Destaca-se, nesse sentido, o programa de iniciação científica da DIREITO GV, também financiado pela nossa própria faculdade, por meio do qual os alunos que superarem o devido

concurso têm um ano para apresentar um relatório de pesquisa sobre o projeto que apresentaram.

Foi por meio desse programa de iniciação científica próprio da DIREITO GV que pudemos, eu e o aluno Roberto, travar um contato acadêmico mais formalizado e direto. Nasceu, aí, uma genuína relação de orientador-orientando, voltada para a realização de uma pesquisa sobre o instituto do consórcio e, mais especificamente, sobre o regime de responsabilidade patrimonial do consórcio de empresas e seus integrantes.

Ao longo de um ano, de novembro de 2009 a outubro de 2010, sucederam-se várias reuniões específicas voltadas para o desenvolvimento do relatório de pesquisa, com a discussão das fontes de pesquisa, da bibliografia e das leituras, desde a sua seleção até o seu aproveitamento, com os comentários e as revisões das versões parciais do relatório de pesquisa e com as decisões sobre os aspectos formais desse mesmo relatório.

Nesse ponto, vale ressaltar que a oportunidade de se ministrar aulas a turmas mais reduzidas – e outra característica que diferencia o projeto pedagógico da graduação DIREITO GV é o ingresso de um número relativamente pequeno de alunos na DIREITO GV, apenas 50 por ano, para que se possa potencializar a atenção dispensada a cada um dos alunos – permite que se identifiquem com mais precisão aqueles alunos que já têm algum talento e disposição voltados para a pesquisa acadêmico-científica séria e metodologicamente rigorosa. Foi, então, desde que se ministrou para o Roberto a disciplina Direito dos Negócios I, no 3º semestre da graduação, que se deu ao longo do 1º semestre de 2009, que, graças ao destaque do Roberto na própria disciplina, já se foi travando um contato mais direto com o aluno, que se mostrava particularmente interessado nas temáticas daquela disciplina, e já se foi motivando o aluno – e aí está também um particular papel do professor – para que prosseguisse os seus estudos no âmbito das várias oportunidades de pesquisa oferecidas pela DIREITO GV, culminando, como se viu, com a candidatura do Roberto a uma bolsa de iniciação científica.

Produzido com rigor e com seriedade, o relatório de pesquisa de iniciação científica do Roberto foi bem apreciado e muito bem avaliado. De fato, as discussões que aí se faziam sobre a eventual caracterização de uma autonomia patrimonial e sobre uma eventual responsabilidade

limitada do consórcio (resvalando na discussão de uma eventual personalidade jurídica do consórcio), e as considerações apresentadas sobre algumas hipóteses de eventual responsabilização do consórcio e das consorciadas, foram muito bem delineadas e articuladas.

Também se elogiou a parceria entre professor e aluno que se concretizou por meio da relação de orientação; modéstia à parte, os esforços do orientador nunca deixarão de ser essenciais para o desenvolvimento de um bom trabalho por parte do aluno.

Nessa época, a DIREITO GV havia recentemente estabelecido uma parceria com a empresa Mendes Júnior para a produção de estudos de caso que verdadeiramente vinham envolvendo essa empresa, notadamente os casos Mendes Júnior-Chesf e Mendes Júnior-Banco do Brasil, que vinham se mostrando absolutamente sensíveis para a própria sobrevivência da empresa. Há algum tempo, inclusive, a própria Mendes Júnior já vinha se dedicando à divulgação e à publicização dos aspectos desses casos,⁶ por julgar serem deveras relevantes não só para o sucesso da sua própria atividade empresarial, mas, também e sobretudo, para os próprios desígnios do Brasil.

A empresa Mendes Júnior, nessa altura, compreendia que o bom equacionamento desses casos deveria também passar pela análise e reflexão crítica da academia. Não sem certo desprendimento, a Mendes Júnior interpretava que aqueles casos, de que era notável protagonista, poderiam servir para uma mais ampla reflexão sobre quais rumos se podem pretender para o Brasil, sempre ficando registrado, de qualquer modo, que os resultados que se alcançariam por meio daqueles estudos de caso estariam a servir aos interesses da comunidade acadêmica em geral, e não da própria empresa. Ou seja, os casos empresariais que estariam sendo estudados em sede acadêmica seriam analisados não com o intuito direto de só atender às necessidades e aos anseios da empresa objeto de estudo, embora os resultados que daí adviessem poderiam, sem dúvida, ter alguma serventia para o próprio mundo empresarial.

En passant, expresso a minha opinião no sentido de que a academia, seja ela pública ou privada, e a iniciativa privada podem e devem, sim, estabelecer pautas comuns de pesquisa, aquela atentando às preocupações dessa, e essa municinando aquela, sempre guardadas, obviamente, a isenção e a neutralidade (ainda que míticas) que devem pautar a atividade científica. É de se louvar, portanto, a iniciativa que conjuntamente empreenderam a empresa Mendes Júnior e a DIREITO GV.⁷

A Coordenadoria de Pesquisa e de Metodologia de Ensino, então ocupada pelo Prof. Rafael Mafei Rabelo Queiroz, estava mais diretamente administrando aquela parceria com a empresa Mendes Júnior, e, contente com a qualidade daquela pesquisa de iniciação científica sobre consórcio anteriormente desenvolvida pelo Roberto, resolveu encarregá-lo da produção dos estudos de caso envolvendo a Mendes Júnior. Mediante remuneração paga diretamente pela DIREITO GV (e uma remuneração suficiente para que o Roberto, que estava entre o terceiro e o quarto anos da graduação em direito, estivesse em igualdade de condições relativamente aos seus colegas de curso que já começavam a frequentar o estágio profissional), o Roberto deveria, em um prazo de 10 meses, preparar uma complexa, sofisticada e detalhada narrativa dos casos Mendes Júnior-Chesf e Mendes Júnior-Banco do Brasil.

Ademais, o trabalho do Roberto seguiria sob a minha orientação, agora também tendo sido chamado para atuar como co-orientador desses estudos de caso o Prof. Mario Engler Pinto Júnior, renomado e experiente acadêmico e profissional da área empresarial.

E, enfim, em agosto (caso Mendes Júnior-Banco do Brasil) e dezembro (caso Mendes Júnior-Chesf) de 2011, veio à luz o resultado desses estudos de caso,⁸ que passaram a integrar o banco de casos da Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública.⁹

Com relação à produção dos relatórios dos estudos de caso, lembro-me particularmente da enormidade do material com que o pesquisador teve de lidar, especialmente os diversos documentos oficiais e as peças processuais que se referiam aos casos, acumulados ao longo de mais de vinte anos. Foi realmente difícil fazer a criteriosa leitura e seleção desse material, de modo que pudesse servir às narrativas que se estava escrevendo.

Também durante a redação da narrativa, o pesquisador teve de ficar muito atento para não incorrer em uma mera paráfrase da narrativa que a Mendes Júnior – ator diretamente interessado – já havia desenvolvido a respeito dos casos. Recordo-me, como orientador, nos momentos de revisão dos relatórios parciais que o Roberto apresentava, ter especialmente o alertado para que se esmerasse na elaboração de uma narrativa que fosse da sua própria lavra, o que de fato aconteceu.

Para o desenvolvimento dos estudos de caso, também serviu como valiosa fonte de pesquisa a entrevista com pessoas e com representantes e advogados de empresas que diretamente se envolveram na questão. Em

uma dessas ocasiões, tive inclusive o prazer de conversar com Murillo Mendes, na sede da empresa Mendes Júnior em Belo Horizonte, para um longo colóquio em que se ouviu o seu depoimento sobre diversos aspectos dos casos que estavam sendo estudados.

12.2.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO E AUTOR DE CASO:

CONSIDERAÇÕES SOBRE O PAPEL DO AUTOR DE CASO E AS VARIÁVEIS QUE DEVEM SER LEVADAS EM CONTA NO PROCESSO DE ELABORAÇÃO

Na opinião de alguns professores e pesquisadores que refletem sobre a aplicação do método do caso como ferramenta do ensino jurídico, incluir alunos no processo de elaboração de um caso didático pode representar um modo de torná-lo ferramenta ainda mais útil aos fins pedagógicos, pois, além de requerer um amplo esforço de estudo dos discentes sobre as circunstâncias fáticas e jurídicas que dizem respeito ao caso, coloca-os em uma posição incomum até então, qual seja a de formulador de estratégias de ensino.

Embora esta seja uma ideia geralmente pouco posta em prática, ficando a elaboração de casos a cargo de professores e pesquisadores pós-graduados, tive a oportunidade de, ainda no âmbito da graduação, elaborar dois casos didáticos sob a orientação de professores da DIREITO GV, o coautor deste texto, Prof. Danilo Borges dos Santos Gomes de Araujo, e o Prof. Mario Engler Pinto Júnior, além de contar com a orientação informal do Prof. André Rodrigues Corrêa. Trata-se dos casos Mendes Júnior-Banco do Brasil e Mendes Júnior-Chesf, que refletem dois dos maiores litígios em valor e complexidade sob a apreciação da justiça brasileira e apresentam elementos jurídicos, políticos e econômicos que servem de base para um amplo e interdisciplinar estudo de caso.

Como forma de esclarecimento prévio ao que será exposto adiante, cabe destacar os elementos que integram um caso didático. O primeiro deles é a narrativa, texto por meio do qual se apresenta ao leitor as circunstâncias fáticas e os entraves jurídicos que marcam aquele caso. O segundo deles são os anexos, conjunto de documentos utilizados para a pesquisa e mencionados na narrativa, que serve como base mais aprofundada e pura sobre os detalhes do caso. O terceiro são as entrevistas, realizadas junto a sujeitos atuantes direta ou indiretamente no caso e que podem transmitir informações não refletidas nos documentos disponíveis e aspectos de caráter mais contextual, como os interesses implícitos

dos agentes. Por fim, e de fundamental importância, há a nota de ensino, documento que serve de instrumento de comunicação entre o autor e o aplicador do caso (que, em alguns casos, podem se tratar da mesma pessoa), por meio do qual se apresenta uma série de recomendações para a aplicação bem-sucedida em sala de aula.

Para a elaboração de um caso didático, embora a experiência prévia como aluno participante de dinâmicas de aplicação de casos seja bastante proveitosa, por oferecer o ponto de vista daquele para quem o caso está sendo destinado, ou seja, seu público-alvo, um aprofundamento do autor discente no campo científico é imprescindível, de modo a que os parâmetros metodológicos apropriados sejam empregados durante todo o processo de pesquisa e elaboração do caso.

Com base na minha experiência como autor de casos, busco aqui indicar, de forma clara e sintética, alguns pontos a serem observados na elaboração de um caso didático.

Em primeiro lugar, o autor deve ter claro em sua mente quais são os objetivos visados pela aplicação do caso e quais competências e habilidades pretende estimular nos alunos. Com isso, pode-se evitar o indesejável insucesso da narrativa para fins pedagógicos, a despeito da sua qualidade como relato descritivo do dilema jurídico/empresarial a ser apresentado. De forma complementar a isso, o autor deve refletir, durante todo o processo de elaboração do caso, sobre como se dará sua aplicação em sala de aula, considerando já as limitações inerentes aos distintos ambientes, para que este realmente se confirme como base para uma metodologia de ensino construtiva.

Em segundo lugar, importante indicar que a formulação de uma boa narrativa depende da execução adequada da pesquisa, com consulta a fontes primárias e secundárias de informação, como contratos, correspondências, relatórios, legislação, notícias jornalísticas e bibliografia adequada, pois só assim o autor adquirirá o domínio suficiente do conteúdo do caso para que possa desenvolver a narrativa de uma forma bem estruturada. Nesse contexto, a organização surge como fator primordial no processo de pesquisa, principalmente quando as fontes de informação são ricas em variedade e profundidade.

Destaque-se, ainda quanto à pesquisa, que a realização de entrevistas com personagens do caso pode ser fundamental para que se alcance uma plena percepção dos fatos e comportamentos dos agentes, além dos interesses que lhes permeavam. Para isso, a formulação do roteiro

de entrevista deve ser planejada, de modo a extrair o máximo de informações e percepções dos entrevistados.

Em terceiro lugar, diante de um caso com um leque variado de aspectos fáticos e problemas jurídicos passíveis de análise, consiste em um desafio ao autor selecionar quais pontos serão abordados de forma mais incisiva e quais devem ser deixados em segundo plano, ou seja, quais deles devem prevalecer como centrais na narrativa. Isso deve ser refletido na estrutura da narrativa, que tem de levar em conta a forma de aplicação do caso em sala de aula, aquilo que se quer indicar de maneira explícita ou implícita aos alunos, além do que se pretende passar por meio da bibliografia de apoio a ser analisada por estes quando do estudo do caso. Ademais, cabe ressaltar que a ordem de exposição dos fatos e problemas na narrativa não tem de atender necessariamente à sua ordem cronológica, mas sim ser coerente com as reflexões e objetivos do autor.

Em quarto lugar, embora de caráter mais básico, mas não de menor importância, está o papel do autor de tomar um cuidado especial na redação da narrativa, de modo a deixá-la clara e direta, para que a sua análise não seja afetada por confusões oriundas de descuidos na escrita ou digressões acentuadas. Deve ele também atentar para a extensão razoável do texto. Isso porque, embora não haja limites para a extensão das narrativas, estas devem ser longas somente quando necessário, em virtude da existência de amplos contextos fáticos e variedade de questões a serem discutidas, tendo em vista que grandes extensões podem torná-las menos atraentes aos que pretendem dedicar-se ao seu estudo.

O quinto e último ponto diz respeito à preparação da nota de ensino. Como mencionado, a nota de ensino representa o instrumento de comunicação entre o autor do caso e o aplicador, por meio do qual aquele apresenta um esqueleto do caso (resumo, personagens, enquadramento temporal e espacial), justifica a relevância do seu estudo, indica os objetivos pedagógicos pretendidos com a sua aplicação, sugere metodologias de aplicação (dinâmicas que serão utilizadas em sala de aula, preparação prévia de alunos e professor, critérios para avaliação) e menciona as disciplinas mais adequadas para fazê-lo, além de propor a bibliografia de apoio para análise.

A falha na comunicação entre o autor e o aplicador, ao lado da inadequada definição de objetivos, emerge como forte empecilho à plena efetividade do uso do caso como ferramenta de ensino. Sendo assim,

é dever do autor planejar de forma muito cuidadosa a nota de ensino, pois ela é peça essencial para o sucesso da aplicação do caso em sala de aula, momento da sua implementação como instrumento do ensino jurídico.

12.3. A UTILIZAÇÃO DO ESPECÍFICO ESTUDO DE CASO EM AULA DA GRADUAÇÃO

12.3.1. O TESTEMUNHO DO PROFESSOR:

AGORA QUE O CASO ESTÁ DISPONÍVEL, QUANDO, COMO E PARA QUE EMPREGÁ-LO NA SUA DISCIPLINA?

Tenho tradicionalmente ministrado, na graduação da DIREITO GV, a disciplina Direito dos Negócios I, oferecida no 3º semestre da graduação. *Mutatis mutandis*, em Direito dos Negócios I se leciona a matéria que em outras instituições de ensino superior de direito normalmente está colocada no módulo inicial de direito empresarial, ou de direito comercial. De qualquer modo, sempre convém ressaltar que a expressão direito dos negócios, como nome de sucessivas disciplinas na grade da DIREITO GV, não foi inventada apenas como chamariz, ou como golpe de marketing, ou como mero rótulo mais moderno a falsear uma especificidade de conteúdo e de objetivos que, de fato, não se diferenciariam com relação às disciplinas que, em outras faculdades, chamam-se direito comercial ou direito empresarial; ao contrário, ao se optar pelo nome direito dos negócios, realmente se está pretendendo construir um programa de ensino que, ainda que em parte equivalente a direito comercial ou a direito empresarial, tem sua própria matriz e seus próprios objetivos.

Esse texto não é propriamente o foro para se narrar quais seriam os objetivos didáticos, pedagógicos e programáticos de Direito dos Negócios I, o seu conteúdo mais específico e as habilidades e competências que se pretende sejam aí desenvolvidas, bastando por ora dizer que essa disciplina deve servir para fornecer os fundamentos e apresentar as discussões que basicamente vicejam com relação à atividade negocial e empresarial, em uma perspectiva pública e privada. Ademais, além de se poder dizer que a disciplina Direito dos Negócios I serve, na DIREITO GV, como uma espécie de introdução geral à matéria jurídica negocial, sendo preliminarmente necessária às disciplinas que a sucedem – quais sejam, Direito dos Negócios II, notadamente mais

dedicada ao estudo da sociedade anônima e da sociedade limitada, Direito dos Negócios III, em que se concentra a atenção à disciplina do mercado de capitais e dos títulos de crédito, e Direito dos Negócios IV, voltada para o estudo dos procedimentos falimentar e de recuperação das empresas –, para as quais fornece os fundamentos básicos, é ainda mais importante mencionar que Direito dos Negócios I tem, obviamente, um eixo próprio, ou melhor, um próprio sentido estruturado com começo, meio e fim, partindo da análise histórica dos fundamentos para a especialização de uma disciplina jurídica da atividade comercial, ou empresarial, ou negocial, passando pela caracterização do fenômeno da empresa e da atividade empresarial, e culminando na identificação dos sujeitos (o empresário) que exercem aquela atividade e dos instrumentos (o estabelecimento empresarial) de que se serve para tanto.

É assim que, ainda no primeiro terço da disciplina Direito dos Negócios I, reserva-se uma aula dedicada à reflexão e ao debate sobre a função e o papel que a empresa deve ocupar no desenvolvimento econômico nacional. Nesse sentido, a narrativa do caso Mendes Júnior-Banco do Brasil vem muito bem a calhar.

De fato, a primeira parte da narrativa descreve exatamente a simbiose que houve, em determinado momento, entre certo entendimento de desenvolvimento nacional, como concebido pelos então mandatários do Poder Executivo federal, e os interesses de uma grande empresa de capital nacional, justamente a Mendes Júnior: porque o Brasil precisava do petróleo iraquiano para motivar o seu desenvolvimento econômico depois dos choques do petróleo da década de 1970, e porque não era conveniente um desequilíbrio da balança comercial brasileira por causa das compras dessa *commodity*, o governo brasileiro atuou, com variados instrumentos financeiros e políticos, inclusive na esfera das relações internacionais, para que a Mendes Júnior executasse grandes projetos de construção no Iraque, permitindo, com isso, a potencialização da atividade privada dessa empresa. Pode-se dizer que, em certo sentido, a grande empresa privada de capital nacional estava atuando (ou, em outras palavras, fora convocada a atuar) como agente dos interesses nacionais (ou, pelo menos, de uma determinada concepção de interesse nacional), não sem, obviamente, deixar de ter enormes ganhos financeiros e de expertise internacional no exercício dessa sua atividade.

Mais do que isso, porque em determinado momento, por causa dos conflitos militares em que o Iraque estava envolvido, a atividade da Mendes Júnior naquele país passou a sofrer reveses, como atrasos no pagamento pelas grandes obras de construção, o governo brasileiro – também porque diretamente motivara que a empresa nacional exercesse a sua atividade em outras fronteiras – agiu no sentido de disponibilizar soluções para as dificuldades pelas quais passava a empresa.

Note-se que, da íntegra da narrativa do caso Mendes Júnior-Banco do Brasil, os alunos são obrigados a comparecer, nessa aula de Direito dos Negócios I, tendo feito a leitura de apenas uma parte do caso, não se ocupando, nessa ocasião, daquela parte da narrativa que descreve as disputas judiciais e extrajudiciais que, desde a década de 1990, estão em andamento na tentativa de se resolver a pendência (e essa ulterior parte da narrativa poderia muito bem ser empregada em aulas de direito processual civil, por exemplo).

Em suma, o debate, tendo a específica narrativa de caso como gancho, em que os alunos de Direito dos Negócios I são instados a tomar parte, como método para ensino da matéria própria de direito dos negócios, é: qual o papel que cabe à empresa privada – se é que deve caber algum papel – na execução de uma determinada concepção de desenvolvimento econômico que seja esposada pelo governo de plantão? Mais especificamente: há ou deve haver uma simbiose entre os interesses do governo e os interesses da grande empresa privada?¹⁰

Em sala de aula, o professor tem a tarefa de colher dos alunos os elementos do caso específico (pois se assume – e se exige – que os alunos estejam em sala tendo feito a leitura do material de leitura obrigatória) e, por meio da organização desses elementos, buscar respostas àquela questão em debate.¹¹

12.3.2. O TESTEMUNHO DO ALUNO E AUTOR DE CASO:

CONSIDERAÇÕES SOBRE A APLICAÇÃO DO CASO EM SALA DE AULA

Como abordado anteriormente, o autor do caso também exerce a função de planejador de sua aplicação, o que fica refletido na nota de ensino destinada ao aplicador. Mesmo nas situações em que o próprio autor é o aplicador, não fica desmerecida a relevância da formulação da nota de ensino, tendo em vista que esta serve de estímulo às reflexões sobre metodologias de aplicação do caso. Além disso, como um caso é formulado para múltipla aplicação, sempre se faz necessária a

elaboração da nota de ensino, tendo em vista que na maioria dos casos o autor não será o aplicador.

Tive a oportunidade de acompanhar e participar da aplicação de um dos casos de minha autoria na disciplina de Direito Obrigacional e Contratual II na DIREITO GV, ministrada pelo Prof. André Rodrigues Corrêa (embora este tenha sido aplicado em outras disciplinas, como mencionado anteriormente). Com isso, pude me colocar em uma posição até então não vivenciada, diferente da de aluno dedicado ao estudo de um caso e da de autor de caso didático.

Minha percepção principal foi a de que, mesmo que se tente prever ao máximo como se dará o funcionamento da dinâmica de aplicação do caso em sala de aula quando se pratica o exercício de elaboração da nota de ensino, a realidade sempre traz novos elementos e exige uma adaptação rápida do aplicador. Assim, se ao aplicador já cabe adaptar as recomendações do autor ao seu público específico, número de alunos na sala de aula, tempo disponível para aplicação, entre outras condicionantes, também é seu papel reestruturá-las no decorrer do processo de aplicação. Embora essa seja uma habilidade que nem todos os aplicadores detêm, a utilização do método do caso de forma recorrente e mesmo de outras metodologias alternativas de ensino, que também confrontem o planejado para ocorrer com aquilo que realmente ocorre durante a aula, acaba por preparar o aplicador para fazê-lo, potencializando cada vez mais o uso do caso como ferramenta de ensino.

Importante se ter em mente que a aplicação do caso em sala de aula deve ser o parâmetro utilizado pelo autor durante todas as fases da formulação do caso, pois é neste momento que ele alcança sua finalidade pedagógica. Sendo assim, analisar de forma crítica os resultados da aplicação é a chave para que se consiga um crescente aprimoramento, tanto no que tange à narrativa, que pode ser alterada pelo autor no decorrer do tempo, quanto à nota de ensino, que deve refletir os sucessos e insucessos já verificados.

12.4. CONCLUSÃO

12.4.1. MÉTODO DO CASO, E NÃO “MÉTODO DO CAUSO”!

O que se descreveu neste texto foi a produção e a aplicação do método do caso como ferramenta de ensino do direito. E, concluindo,

deve-se afirmar que não se pode confundir o método do caso com o “método do causo”.

O “método do causo” – muito empregado como um arremedo de método do caso, ou como um seu cínico impostor – desponta naquelas ocasiões em que, em sala de aula, o professor, valendo-se de alguma sua particular vivência por conta da sua atuação extra-acadêmica – como, advogado, juiz, promotor ou delegado –, conta a sua lembrança ou a sua experiência pessoal em determinado caso ou situação, muitas vezes com o intuito de dar um exemplo concreto da matéria que está ministrando.

Não que sejam proibidas ou que não venham a calhar essas exemplificações por meio do relato mais fugaz de uma situação específica de que o professor tenha alguma notícia; apenas não se pode tomá-las como método do caso.

Produzir um caso, para ser empregado como ferramenta de ensino do direito, como um genuíno método do caso, exige uma dedicação muito maior do que meramente ter notícias – por mais diretas que possam ser – sobre um determinado caso ou uma determinada situação.

12.4.2. PUBLICIZAÇÃO E DIVULGAÇÃO DAS NARRATIVAS DOS CASOS ENVOLVENDO A MENDES JÚNIOR

Os casos que envolvem a empresa Mendes Júnior, assim como outros elaborados com o apoio da DIREITO GV, são disponibilizados ao público por meio do sítio eletrônico da Escola,¹² podendo qualquer pessoa ter acesso às narrativas, às notas de ensino e aos anexos destes.

Esses materiais, então, a despeito da produção privada, tornam-se bens públicos passíveis de utilização por estudantes e professores das mais diversas instituições de ensino jurídico no Brasil e no mundo. Com isso, o potencial do estudo de tais casos como ferramenta de ensino do direito se amplia consideravelmente, podendo atingir um público mais extenso e diversificado.

Especificamente quanto aos casos que envolvem a empresa Mendes Júnior, estes foram publicados também na sua forma impressa pela DIREITO GV, em seus *Cadernos Direito GV*, nº 39,¹³ com distribuição de exemplares a um grande número de instituições de ensino de direito privadas e públicas no âmbito nacional e internacional.

Por fim, vale mencionar a satisfação pessoal dos envolvidos na elaboração destes casos pela sua já verificada aplicação na Escola Nacional

de Administração Pública (Brasília, DF), o que reforça nossa crença no potencial de utilização dos casos fora dos limites da DIREITO GV.

NOTAS

1 Tanto com relação à produção do presente trabalho quanto com relação aos diversos eventos que são narrados ao longo deste texto quanto à produção e aplicação das narrativas dos casos que envolvem a empresa Mendes Júnior, os autores querem especialmente agradecer a André Rodrigues Corrêa, Marina Feferbaum, Mario Engler Pinto Júnior e Rafael Mafei Rabelo Queiroz (em ordem meramente alfabética por primeiro nome); todos eles, em diversos modos, contribuíram para um excelente desenvolvimento e para excelentes reflexões sobre os estudos de caso envolvendo a Mendes Júnior.

2 Talvez a expressão “metodologia alternativa” não seja a mais precisa para designar os tais métodos que devem prevalecer nas aulas da DIREITO GV, pois poderia dar a entender que ainda sejam muito incipientes ou experimentais; ao contrário, existe, com relação às metodologias não tradicionais (sendo a metodologia tradicional o ensino em que prevalece a exposição da matéria pelo professor), uma já longa e vasta reflexão sobre o seu emprego, inclusive com relação aos cursos de direito, que já faz essa metodologia deixar de ser alternativa para propriamente se tornar *mainstream*.

3 Destacam-se, entre outros, Püschel (2007); Ghirardi e Vanzella (2009); e Ghirardi (2009).

4 Lembra-se de que, na tradição norte-americana, conceitua-se e pratica-se o método do caso como a análise de decisões judiciais, enfatizando-se a fundamentação e os argumentos que embasam as soluções propostas naquele conjunto de *cases* selecionado pelo professor para discussão em sala de aula (cf., nesse sentido, Ramos e Schorscher, 2009, especialmente p. 49-53). Os casos que envolvem a empresa Mendes Júnior, portanto, como se verá na seguinte descrição da sua produção e aplicação, não se encaixariam perfeitamente nessa conceituação inicial de método do caso. Mas se encaixam no conceito de método do caso tal qual ulteriormente desenvolvido pelas escolas norte-americanas de administração de empresas e de economia, referindo-se à narrativa de problemas – reais ou fictícios – que se apresentaram em uma determinada situação, permitindo a discussão em sala de aula desses problemas, das suas causas e do seu deslinde.

5 Sobre isso, cabe destacar uma passagem da obra de Erskine, Leenders e Maffette-Leenders (2001, p. 5), que, embora trate da aplicação do método do caso no âmbito da administração de empresas, apresenta considerações que podem ser empregadas também à sua utilização no campo jurídico: “Cases permit participants to learn by doing and teaching

others. They allow students to take on the roles and responsibilities of specific people in specific organizations. It is a form of on-the-job training. The case method provides an opportunity to become deeply involved in decisions actually faced by a real people in real organizations; to take ownership, to feel the pressure, to recognize the risks, and to expose one's ideas to those of others”.

6 Cf. a página eletrônica “Quebra de Contrato” disponível em: <<http://www.quebradecontrato.com.br/quebracontrato/opencms/home.html>>, bem como o volume de Attuch e Mendes (2008).

7 No âmbito das iniciativas que conjuntamente empreenderam a DIREITO GV e a Mendes Júnior, também se destaca o “Prêmio Mendes Júnior de Monografias Jurídicas”, realizado em 2011, por meio do qual se convidaram os jovens membros da comunidade jurídica a refletirem sobre o tema “Desenvolvimento e Estado de Direito no Brasil: Cumprimento de Contratos *versus* Razão de Estado”, tendo sido as monografias vencedoras escolhidas por uma comissão de juristas especialistas no tema.

8 Publicados em Gomes Jr. (2011a, 2011b).

9 A Casoteca Latino-americana de Direito e Política Pública é uma iniciativa da DIREITO GV, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento e em parceria com diversas escolas de direito do continente, formando um acervo de casos didáticos que relatem situações-problema envolvendo o direito e as políticas públicas na América Latina, disponível em: <<http://www.gvdireito.com.br/casoteca/Default.aspx?PagId=GJMEPKRI>>.

10 Também se emprega, na mesma aula, o assim chamado “caso Vale”, referindo-se àqueles acontecimentos entre 2008 e 2011 que levaram à saída de Roger Agnelli da presidência da Vale, pois a empresa – com maioria de capital privado e ações negociadas em bolsa – estava sofrendo ingerência política do governo federal com relação aos rumos da sua atividade; identifica-se, justamente, que o governo federal de turno julgava que a grande empresa deveria estar em sintonia com a política econômica preconizada pelo governo.

11 Note-se que, em aula sucessiva, é discutido em sala de aula – agora com o emprego de textos teórico-doutrinários – um tema que dialoga diretamente com o da função e do papel que a empresa deve ocupar no desenvolvimento econômico nacional; de fato, nessa sucessiva aula, discutem-se os interesses que circundam e permeiam o exercício de atividades empresariais, com a indicação das grandes teorias a esse respeito, sendo, nessa ocasião, constantes as reminiscências aos casos discutidos na aula anterior, quais sejam, justamente os casos que envolvem a empresa Mendes Júnior e Vale.

12 Disponível em: <<http://direitogv.fgv.br/casoteca>>.

13 Vide nota 8, *supra*.

REFERÊNCIAS

- ATTUCH, Leonardo; MENDES, Murillo. *Quebra de contrato*. 2. ed. Belo Horizonte: Folium, 2008.
- ERSKINE, James A.; LEENDERS, Michiel R.; MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A. *Writing cases*. 4. ed. London, Ontario: Ivey Publishing, 2001.
- GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Org.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009.
- GOMES JR., Roberto Lincoln de Sousa. Caso Mendes Júnior 'vs' Banco do Brasil. *Cadernos Direito GV*, n° 39, p. 5-70, jan. 2011a.
- _____. Caso Mendes Júnior 'vs' Chesf. *Cadernos Direito GV*, n° 39, p. 71-117, jan. 2011b.
- PÜSCHEL, Flávia Portella (Org.). *Organização das relações privadas: uma introdução ao direito privado com métodos de ensino participativos*. São Paulo: Saraiva, 2007.
- RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. *Método do caso*. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009.

ISBN 978-85-64678-09-5

