



acadêmica
LIVRE

ENSINO DO DIREITO PARA UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Carlos Ari Sundfeld

Eurico Marcos Diniz de Santi

José Garcez Ghirardi

Juliana Bonacorsi de Palma

Mariana Pimentel Fischer Pacheco

Mario Engler Pinto Junior

Oscar Vilhena Vieira

Rafael Mafei Rabelo Queiroz

Ronaldo Porto Macedo Junior

organizadores

Marina Feferbaum

José Garcez Ghirardi



FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS



DIREITOGV

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO

LIVRE *para*

LER PARTILHAR COPIAR PENSAR

A Coleção Acadêmica Livre publica obras de livre acesso em formato digital. Nossos livros abordam o universo jurídico e temas transversais por meio das mais diversas abordagens. Podem ser copiados, compartilhados, citados e divulgados livremente para fins não comerciais. A coleção é uma iniciativa da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (DIREITO GV) e está aberta a novos parceiros interessados em dar acesso livre a seus conteúdos.

Esta obra integra a Coleção Acadêmica Livre e foi avaliada e aprovada pelos membros do Conselho Editorial desta coleção.

Conselho Editorial

Flavia Portella Püschel (*DIREITO GV*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)

DIDÁTICOS

acadêmica
LIVRE

ENSINO DO DIREITO PARA UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

Carlos Ari Sundfeld

Eurico Marcos Diniz de Santi

José Garcez Ghirardi

Juliana Bonacorsi de Palma

Mariana Pimentel Fischer Pacheco

Mario Engler Pinto Junior

Oscar Vilhena Vieira

Rafael Mafei Rabelo Queiroz

Ronaldo Porto Macedo Junior

organizadores

Marina Feferbaum

José Garcez Ghirardi



FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS



DIREITOGV

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO

Os livros da Coleção Acadêmica Livre podem ser copiados e compartilhados por meios eletrônicos; podem ser citados em outras obras, aulas, sites, apresentações, blogues, redes sociais etc, desde que mencionadas a fonte e a autoria. Podem ser reproduzidos em meio físico, no todo ou em parte, desde que para fins não comerciais.

Conceito da coleção:

José Rodrigo Rodriguez

Editor

José Rodrigo Rodriguez

Assistente editorial

Bruno Bortoli Brigatto

Capa, projeto gráfico e editoração

Ultravioleta Design

Preparação de texto

Mariana Amaral

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

Ensino do direito para um mundo em transformação /
organizadores Marina Feferbaum, José Garcez
Ghirardi . -- São Paulo : Fundação Getulio
Vargas, 2012. -- (Coleção acadêmica livre. Série didáticos)

Vários autores.
Bibliografia
ISBN 978-85-64678-02-6

1. Direito - Estudo e ensino I. Feferbaum, Marina. II. Ghirardi, José Garcez. III. Série.

12-15035

CDU-34(07)

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito : Estudo e ensino 34(07)

DIREITO GV

Coordenadoria de Publicações

Rua Rocha, 233, 9º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

E-mail: ***publicacoesdireitogv@fgv.br***

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA

Coordenadora Institucional da DIREITO GV

Adriana Ancona de Faria

Coordenadora de Metodologia de Ensino da DIREITO GV

Marina Feferbaum

Coordenadora de Publicações do Pós-DIREITO GV

Andrea Cristina Zanetti

Pesquisadores

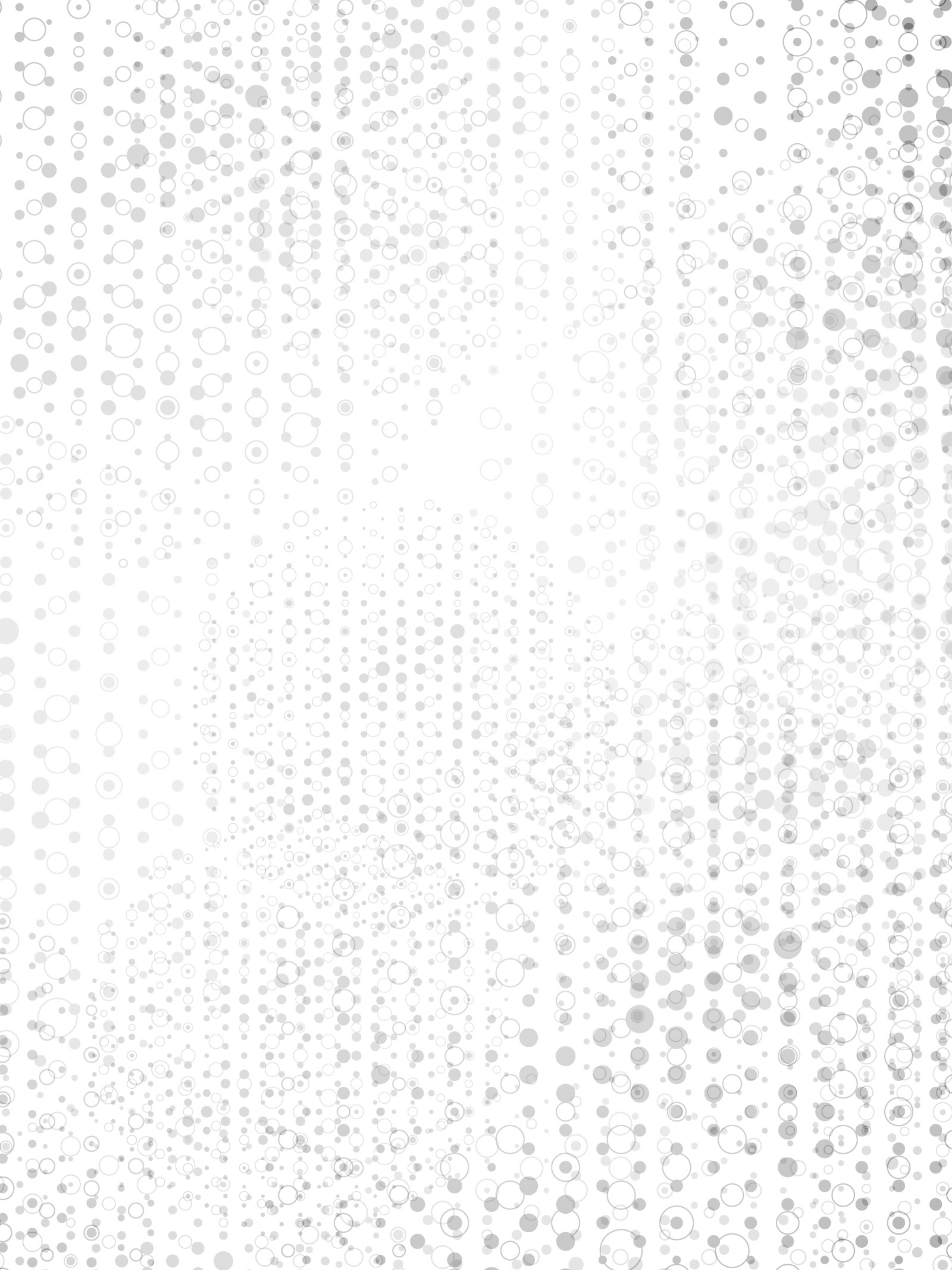
Ana Paula de Souza Castro

André Luís Bergamaschi

Bruna Romano Pretzel

João Múcio Amado Mendes

Vicente Piccoli Medeiros Braga



ENSINO DO DIREITO PARA UM MUNDO EM TRANSFORMAÇÃO

sumário

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA <i>Adriana Ancona de Faria e Marina Feferbaum</i>	11
PREFÁCIO <i>Marina Feferbaum e José Garcez Ghirardi</i>	13
1. DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NUM MUNDO EM TRANSIÇÃO: O PROJETO DA DIREITO GV <i>Oscar Vilhena Vieira</i>	17
1.1 DIREITO GV	17
1.1.1 Visão e justificativa	17
1.1.2 Missão e objetivos	20
1.2 EDUCAÇÃO JURÍDICA	22
1.3 PROJETO DE GESTÃO	37
1.3.1 Cultura de inovação	37
1.3.2 Ensino	40
1.3.2.1 PROFESSORES	40
1.3.2.2 ALUNOS	43
1.3.2.3 DISCIPLINAS E METODOLOGIA	45
1.3.3 Pesquisa	47
1.3.4 Publicações e divulgação do conhecimento	49
1.3.5 Inserção social	51
1.3.6 Desenvolvimento institucional	54
1.4 CONCLUSÃO	57
NOTAS	59
REFERÊNCIAS	59

2.		
	O DESTINO E O CAMINHO: APONTAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS NO ENSINO JURÍDICO	63
	<i>José Garcez Ghirardi</i>	
	NOTAS	72
	REFERÊNCIAS	72
3.		
	O ENSINO PARTICIPATIVO NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO	73
	<i>Mario Engler Pinto Junior</i>	
3.1	O CENÁRIO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO	73
3.2	Aproveitamento de experiências metodológicas do curso de graduação	76
3.3	Adaptações necessárias para cursos de especialização	83
3.4	Desmitificando o trabalho de conclusão de curso (TCC)	89
3.5	Considerações finais	91
	NOTAS	93
4.		
	COMO DAR SEMINÁRIOS SOBRE TEXTOS CONCEITUALMENTE COMPLEXOS	95
	<i>Ronaldo Porto Macedo Junior</i>	
4.1	Leitura estrutural: uma técnica importante em decadência?	95
4.2	Seminário como técnica para leitura de textos?	97
4.3	Os requisitos para um bom seminário	99
4.3.1	A leitura prévia e a elaboração do texto	100
4.3.2	A apresentação breve da estrutura conceitual do texto	100
4.3.3	Comentário e avaliação da apresentação e do <i>hand-out</i>	102
4.3.4	O uso de apresentações de <i>slides</i>	102
4.3.5	A condução e a organização do seminário	103
4.3.6	A construção do programa e a escolha dos textos	107

4.4 COMO ATENDER A TAIS EXIGÊNCIAS?	108
4.4.1 Breves perguntas a serem respondidas antes do seminário	108
4.4.2 Mini <i>reaction papers</i>	110
4.4.3 O número de alunos	111
4.5 SEMINÁRIOS: UMA VELHA IDEIA A SER CONSERVADA	112
NOTAS	144
REFERÊNCIAS	146
5. COMO ENSINAR DIREITO TRIBUTÁRIO DIANTE DE LEGISLAÇÃO COMPLEXA E JURISPRUDÊNCIA INSTÁVEL: AULA NA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO	147
<i>Eurico Marcos Diniz de Santi</i> <i>Mariana Pimentel Fischer Pacheco</i>	
5.1 PENSANDO EM CAMINHOS PARA AUMENTAR O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS E ESTIMULAR A CONSTRUÇÃO AUTÔNOMA DO CONHECIMENTO	148
5.2 DINÂMICA DAS OFICINAS E DOS SEMINÁRIOS DA DISCIPLINA DIREITO TRIBUTÁRIO	152
5.2.1 Divisão do tempo e organização dos grupos nas oficinas	153
5.2.2 Avaliação continuada nas oficinas	155
5.2.3 Seminários	156
5.3 CORRELAÇÃO ENTRE ASPECTOS DA DINÂMICA DAS AULAS (DIVISÃO DO TEMPO, ESTILO DE AVALIAÇÃO E FOCO NO CASO) E RESULTADOS ALCANÇADOS	157
5.3.1 Divisão do tempo: organização democrática do tempo de fala, dinamismo e engajamento dos alunos	157
5.3.2 Estilo de avaliação: autoavaliação efetiva e construção de atmosfera de reforço a boas performances	159
5.3.3 Foco em casos decididos por tribunais brasileiros: desconstruir o argumento de autoridade para permitir a construção autônoma do conhecimento	161
5.4 ENFIM, SOBRE OS DEZ MANDAMENTOS DA DOCÊNCIA E A EPÍGRAFE DE PAULO FREIRE...	162
NOTAS	167
REFERÊNCIAS	167

6.	
ENSINANDO DIREITO PELO CONCRETO	168
<i>Carlos Ari Sundfeld</i>	
<i>Juliana Bonacorsi de Palma</i>	
6.1 INTRODUÇÃO	168
6.2 TRABALHANDO COM TEXTOS NORMATIVOS	170
6.3 TRABALHANDO COM A JURISPRUDÊNCIA	172
6.4 CONCLUSÃO	183
NOTAS	185
REFERÊNCIAS	185
7.	
WIKITRÉGUA: A WIKIPÉDIA COMO ALIADA EM SALA DE AULA	201
<i>Rafael Mafei Rabelo Queiroz</i>	
7.1 O INCÔMODO	201
7.2 A MUDANÇA	203
7.2.1 Uma aliada para o constrangimento	203
7.2.2 “A Wikipédia não ajudará, será ajudada”	205
7.3 A ATIVIDADE	205
7.4 O BALANÇO	207
7.4.1 Algumas dificuldades	209
7.4.2 Uma dica final	211
REFERÊNCIAS	212

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA

Concebida com a missão de formar profissionais capazes de resolver problemas complexos e com senso crítico apurado, a DIREITO GV adotou, desde sua origem, técnicas de metodologia de ensino pouco utilizadas nas faculdades de Direito no Brasil. Para levar adiante essa proposta, foi necessário repensar todo o processo de formação do aluno para que o aprendizado fosse consistente com os objetivos traçados no plano pedagógico.

Um dos pilares desse novo modelo foi a adoção do ensino participativo como referencial metodológico. Nesse método, 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.

O projeto Ensino Participativo: Teoria e Prática, financiado pela Presidência da Fundação Getúlio Vargas, tem como principal objetivo a difusão das melhores práticas de ensino utilizadas na DIREITO GV, orientadas pela diretriz do ensino participativo. As reflexões, as experiências e as dinâmicas aqui apresentadas constituem um importante material de análise para professores, acadêmicos e instituições de ensino que queiram dialogar e contribuir para o desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil.

Voltado à análise da metodologia participativa, o material é constituído por vídeos, entrevistas, *papers*, *e-books* e cursos multimídia, de acesso amplo, irrestrito e gratuito e com interface para comunicação com interessados na discussão do ensino jurídico. Sem dúvida, muitas são as experiências de inovação e renovação do ensino jurídico, mas poucos são os relatos e os materiais didáticos

de boa qualidade compartilhados que fogem do formato de manuais jurídicos e apostilas esquematizadas. A proposta do projeto Ensino Participativo: Teoria e Prática é exatamente sistematizar essas experiências e conferir publicidade a elas, de modo que possam ser visualizadas como efetivas alternativas ao ensino jurídico tradicional. Acredita-se que desse esforço podem resultar iniciativas fundamentais à reflexão sobre o ensino jurídico no Brasil, a exemplo da formação de uma rede de compartilhamento de boas práticas de ensino e de materiais didáticos voltados ao ensino participativo.

A primeira parte do projeto Ensino Participativo: Teoria e Prática se traduz na obra *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, desenvolvida pelo professor José Garcez Ghirardi, que, trabalhando a reflexão sobre questões fundamentais para o ensino jurídico, abarca, em linhas gerais, desde a importância do reconhecimento do contexto de ensino e o significado da construção de um programa didático até a implicação das escolhas e dos posicionamentos ante a função social do ensino superior. A segunda parte do projeto Ensino Participativo: Teoria e Prática é composta pela presente obra, que traz relatos de dinâmicas de aula por professores experimentados no método participativo. A diversidade de relatos termina por conferir amplo repertório de experiências concretas envolvendo métodos de ensino participativo, o qual pode ser aproveitado para as mais variadas finalidades. Trata-se de um material de inspiração para inovação e renovação das práticas de ensino.

Adriana Ancona de Faria

Coordenadora Institucional

Marina Feferbaum

Coordenadora de Metodologia de Ensino

PREFÁCIO

Dentre as principais propostas que levaram à criação da DIREITO GV, está a de conferir alternativas ao modo como tradicionalmente os conteúdos jurídicos são pensados e transmitidos. O ponto de partida foi superar certos paradigmas tradicionais de ensino — verdadeiros dogmas em nossa cultura jurídica — para acolher técnicas participativas nos cursos de graduação e pós-graduação, em que os alunos figurassem como protagonistas de sua própria aprendizagem, redefinindo os papéis de aluno e professor.

Fruto dessa escolha fundamental, o projeto da DIREITO GV elegeu como uma das mais relevantes frentes de transformação do ensino jurídico no Brasil o eixo da metodologia. Para além das atividades de pesquisa acadêmica, esse projeto aponta para a necessidade de conhecer, debater, experimentar e aprimorar os diversos métodos que são adotados em sala de aula. A Coordenação de Metodologia de Ensino, desde logo criada com a relevante missão de dinamizar a metodologia na DIREITO GV, foi um dos principais instrumentos para difundir o ensino jurídico participativo entre o corpo docente e para apoiar sua implementação, refletindo sobre ela. Chegando o momento de aplicação dos métodos de ensino jurídico, o resultado não poderia ter sido mais satisfatório.

Ao longo dos quase dez anos de seu curso de graduação, a DIREITO GV, por meio de seu quadro docente, coleciona hoje um vasto repertório de sólidas experiências relacionadas ao ensino jurídico participativo. São “experiências de sucesso”, aprovadas por alunos e professores, que convidam, por seu próprio êxito, ao aprofundamento e à expansão da proposta que representam. Em seu conjunto, elas compõem um exemplo precioso de articulação entre reflexão teórica e aplicação prática de métodos participativos. Por

isso, se tornaram tão valiosas. Por isso, também, importa partilhar esses relatos com o leitor em um diálogo franco, conferindo-lhe o instrumental necessário para que possa aproximar-se criticamente do processo de construção participativa do conhecimento. Esse é o principal objetivo do livro *Ensino do direito para um mundo em transformação*.

Ao lado do livro *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, de José Garcez Ghirardi, a presente obra integra o projeto Ensino Jurídico Participativo: teoria e prática, que propõe o diálogo com a comunidade jurídica sobre questões fundamentais de ensino do direito. O volume que o leitor tem em mãos é uma coletânea de relatos de experiências concretas de aplicação de métodos jurídicos participativos em sala de aula, em sintonia com as diretrizes institucionais traçadas quando da fundação da DIREITO GV. Por esse motivo, traz a reprodução integral do Projeto de Gestão da DIREITO GV, documento esse que esquadrinha o plano de ensino jurídico da Escola, elaborado pelo seu atual diretor, Oscar Vilhena Vieira.

A introdução fica a cargo do professor José Garcez Ghirardi, que aborda algumas das questões que devem necessariamente ser enfrentadas por um professor quando da elaboração de um programa de ensino jurídico. Na sequência, o professor Mario Engler Pinto Junior analisa a utilização do ensino participativo no contexto dos cursos de especialização (“O ensino participativo nos cursos de especialização em direito”). Ao relatar experiências bem-sucedidas de ensino na graduação, o autor sugere técnicas sofisticadas e devidamente adaptadas aos anseios dos alunos de especialização, sem desconsiderar as particularidades que compõem esse ambiente de ensino. No artigo “Como dar seminários sobre textos conceitualmente complexos”, o professor Ronaldo Porto Macedo Junior apresenta uma

reflexão densa e original sobre estratégias para tornar os seminários úteis ao incremento da capacidade reflexiva dos alunos por meio de trabalho com textos conceitualmente complexos. Os professores Eurico Marcos Diniz de Santi e Mariana Pimentel Fischer Pacheco, por sua vez, fornecem exemplos concretos de oficinas e seminários desenvolvidos em aulas de Direito Tributário em que houve debate de casos reais. A participação ativa dos alunos na construção de argumentos jurídicos coerentes permite, conforme apontam os autores, o desenvolvimento de capacidades e habilidades que vão além do ensino jurídico tradicional (“Como ensinar Direito Tributário diante de legislação complexa e jurisprudência instável: aula na sociedade de informação”). No artigo “Ensinando direito pelo concreto”, os professores Carlos Ari Sundfeld e Juliana Bonacorsi de Palma expõem uma instigante visão prática do ensino jurídico, em que o contato dos alunos com relevantes ferramentas de pesquisa e trabalho do profissional do direito mostra-se um diferencial positivo em sua formação. Para tanto, os autores exploram elementos da técnica de análise de jurisprudência e de textos normativos para o desenvolvimento, em sala de aula, de habilidades, cada vez mais demandadas pelo mercado de trabalho. Por fim, o professor Rafael Mafei Rabelo Queiroz faz um relato de uma experiência bastante inovadora no artigo “Wikitrégua: a Wikipédia como aliada em sala de aula”. Revertendo leituras que lamentam o potencial de as novas tecnologia gerarem desatenção em sala de aula, o autor conta como conseguiu motivar seus alunos a participar do processo de construção coletiva de conhecimento por meio da editoração de verbetes da Wikipédia.

Todos os autores neste volume são também professores com larga experiência na utilização de métodos participativos para o ensino jurídico, seja na graduação, seja na pós-graduação. Contar

com a participação deles no livro *Ensino do direito para um mundo em transformação* nos convence ainda mais da relevância de contribuir não só para uma difusão qualificada da metodologia participativa no direito, mas também para a ampliação das reflexões e dos debates sobre o tema.

**Marina Feferbaum
e José Garcez Ghirardi**

1.

DESAFIOS DO ENSINO JURÍDICO NUM MUNDO EM TRANSIÇÃO: O PROJETO DA DIREITO GV^[*]

Oscar Vilhena Vieira

*Diretor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV);
pós-doutor pelo Centre for Brazilian Studies (St. Antoinnes College, Oxford University);
doutor e mestre em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (USP); mestre em
Direito pela Universidade de Columbia; graduado em Direito pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)*

1.1 | **DIREITO GV**

1.1.1 | Visão e justificativa

Nos últimos dez anos a DIREITO GV vem conseguindo realizar, com enorme sucesso, os objetivos estabelecidos pelos seus fundadores, rompendo o ciclo de letargia que tem dominado o ensino jurídico há muitas décadas. Essa não tem sido uma tarefa fácil, mas responde a uma necessidade premente percebida também em outros centros. Muitas escolas tradicionais de Direito ao redor do mundo e mesmo sistemas universitários, a exemplo do europeu, têm se empenhado em buscar novas formas e metodologias de ensino e pesquisa no campo do direito, para reduzir o descompasso entre as demandas decorrentes das vertiginosas transformações de natureza econômica, social e tecnológica e o ensino jurídico. Nesta rápida década que nos separa do ponto de partida da DIREITO GV, no entanto, o ritmo das transformações se acelerou, seja em relação ao nosso padrão de desenvolvimento e posicionamento no plano global, seja em relação aos avanços da tecnologia. Os desafios, assim, tornaram-se ainda maiores para a DIREITO GV.

Os profissionais do direito estão hoje muito mais expostos a operações que têm algum componente jurídico internacional do que estavam há uma década; e provavelmente estarão ainda mais expostos, num futuro próximo, do que estão hoje. A globalização não apenas é mais intensa, como assume novas configurações a cada deslocamento dos fluxos econômicos, a cada crise, a cada mudança de paradigma tecnológico. Hoje o principal parceiro comercial do Brasil não é mais a América do Norte. O crescimento das relações com a China, com os países árabes e com a própria América Latina nos impõe readaptar nosso olhar. Exige-se, cada vez mais, que os operadores do direito compreendam as relações do direito com a economia, com o mundo corporativo ou com a política internacional, assim como a relação entre normas domésticas e internacionais e o regime de outros países; tudo isso num processo de constante mudança tecnológica.

A demanda por uma maior inserção de nossa Escola no plano internacional tem se tornado ainda mais aguda, na medida em que o Brasil vem se reinserindo no plano internacional numa posição de proeminência. Como decorrência de um conjunto de reformas econômicas, financeiras e do setor público, levadas a efeito nos anos 1990, do fortalecimento de políticas de natureza social e da recuperação da capacidade de investir e formular políticas de crescimento, o país criou, nos últimos anos, condições para se reposicionar no cenário econômico internacional. As projeções são de que até o final da década o Brasil ocupe a posição de quinta maior economia do mundo (THE BUYS..., 2011). Evidente que esse otimismo não pode encobrir as enormes fragilidades nos campos econômico, político e, especialmente, social, que comprometem a qualidade e a sustentabilidade de nosso desenvolvimento. A precariedade do sistema de educação, por exemplo, constatada por pesquisa da OCDE

(ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT, 2009), nos coloca a uma grande distância dos países dessa organização. Esse fator não apenas limita uma mudança de nosso modelo de desenvolvimento econômico, como tem nefastas consequências sociais.

Nos últimos anos, o Brasil também se tornou mais ativo na negociação de grandes temas de interesse global, como comércio, propriedade intelectual ou aquecimento global. Nessa medida, a ambição de se tornar um centro internacional de excelência no campo do ensino e da pesquisa em direito e, em especial, na área de direito e desenvolvimento, não é uma frivolidade. Trata-se de uma necessidade estratégica para uma Escola que, assumindo a missão estatutária de sua mantenedora, compromete-se a, “por meio do avanço nas fronteiras do conhecimento [...] contribuir para o desenvolvimento socioeconômico do país, para a melhora dos padrões éticos nacionais, para governança responsável e compartilhada e para inserção do país no cenário nacional” (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2012).

Creio que a FGV, por intermédio de suas Escolas de Direito, já ocupa hoje uma posição de vanguarda na formação de uma nova geração de advogados e pesquisadores capazes de contribuir para a arquitetura de novos modelos de negócios, para a equação de problemas de justiça social e para a melhoria da gestão pública, assim como para a produção do conhecimento jurídico e institucional indispensável para que a sociedade brasileira possa qualificar seu processo de desenvolvimento. Como costuma salientar Luiz Carlos Bresser-Pereira, o capitalismo contemporâneo não se configura como um sistema de livre competição entre empresas no plano internacional. Os Estados e, portanto, o direito, são elementos integrais dessa competição pelo crescimento (BRESSER-PEREIRA, 2010).

São parceiros dos empreendedores (ou obstáculos a eles), regulando, criando entraves ou incentivos jurídicos arquitetados e operados pela comunidade jurídica. Se uma comunidade jurídica não dispuser de capacidade de pensar com autonomia, de compreender suas necessidades, de inovar juridicamente, de criar sua própria agenda de pesquisa, ela imediatamente passará a ocupar uma posição de subalternidade no plano internacional. Assim como o controle sobre a tecnologia gera poder e desenvolvimento, o controle sobre o direito também gera poder e desenvolvimento. Daí a premência de realizar pesquisa de ponta e formar jovens que compreendam e sejam capazes de operar o direito nas suas múltiplas dimensões e num ambiente de forte competição internacional.

1.1.2 | Missão e objetivos

A DIREITO GV, conforme se pode extrair dos diversos documentos que lhe deram origem, tem por missão contribuir para o desenvolvimento da sociedade brasileira, por intermédio da promoção da inovação e da excelência nos campos da pesquisa e do ensino do direito.

O objetivo central deste capítulo é apresentar ideias, diretrizes e um conjunto de medidas concretas para que a DIREITO GV, aprofundando o projeto que lhe deu origem, possa consolidar sua posição de centro nacional e internacional de referência no campo do ensino e da pesquisa em direito, de forma a promover a sua missão.

Tornar-se um centro de pesquisa e ensino jurídico de referência nos planos nacional e internacional significa: 1) que a Escola seja capaz de oferecer programas que efetivamente habilitem a formação de uma elite de profissionais e acadêmicos com potencial para atuar em postos de liderança tanto no Brasil como no exterior; 2) que a Escola consiga atrair para seus programas e quadros, dentro e fora

do Brasil, alunos, acadêmicos e outros profissionais que tenham interesse específico em temas pertinentes às atividades da DIREITO GV; 3) que a produção acadêmica e os projetos de impacto público da Escola tenham repercussão nos seus respectivos campos e contribuam de forma autônoma e construtiva para avançar as fronteiras do conhecimento e para produzir o desenvolvimento nos planos doméstico e internacional.

Para alcançar a posição de centro de referência reconhecido nacional e internacionalmente, a DIREITO GV deve: 1) oferecer ensino de excelência, que privilegie o protagonismo, a cooperação e a responsabilidade do aluno, a aquisição de habilidades profissionais, a qualificação para a pesquisa, o domínio de novas tecnologias de informação, a formação de um pensamento crítico, uma excelente formação ética, tudo isso num ambiente acadêmico vibrante que incentive a diversidade de talentos; 2) demonstrar excelência em suas pesquisas e publicações, o que significa que essas contribuições devem ser originais, dotadas de rigor e objetividade, significativas para o campo em que se inserem (segundo a avaliação constante dos pares), formuladas com integridade intelectual e capazes de interagir no debate acadêmico em âmbito local e global; 3) estabelecer processos contínuos de avaliação institucional, voltados a fomentar a inovação, que permitam à Escola ocupar sempre uma posição de vanguarda no ensino e na pesquisa; 4) ser capaz de integrar suas pesquisas e atividades com os demais centros da Fundação Getúlio Vargas, tornando-se um espaço efetivamente interdisciplinar; 5) ter capacidade e disposição para participar do debate público, de forma independente, no âmbito nacional e internacional, agregando reflexões, dados e conhecimentos que reflitam sua produção acadêmica; 6) participar de projetos de inserção social que promovam o desenvolvimento, nos seus mais

diversos aspectos, bem como organizá-los; 7) dispor de uma forte base de sustentação financeira e administrativa, que dê suporte ao trabalho acadêmico; 8) comunicar com clareza ao público sua missão, seus objetivos, sua produção, suas avaliações, etc.

O objetivo de tornar-se uma escola de direito global está intimamente associado com a nova inserção do Brasil no cenário internacional. Essa nova inserção demanda tanto a formação de profissionais do direito habilitados a operar em múltiplas jurisdições como o fomento à pesquisa de ponta de caráter autônomo e cosmopolita. Tornar-se um centro de referência acadêmica internacional é, sobretudo, o resultado de um amplo processo de fortalecimento institucional que passa por inúmeras etapas, como: clareza de objetivos, consolidação de padrões de excelência, construção de parcerias estratégicas, sustentabilidade financeira e criação de uma forte identidade.

1.2 | **EDUCAÇÃO JURÍDICA**

Antes, porém, de expor o Projeto de Gestão para a DIREITO GV, farei algumas considerações mais gerais sobre o ensino jurídico, de forma que melhor se possa compreender a tradição na qual nos inserimos e especialmente as rupturas que aqui estão sendo propostas.

As modernas escolas de Direito, que se constituíram na Europa, na América Latina e em países como Japão e China, com base no novo direito codificado napoleônico, e, nos Estados Unidos, com base no método do caso, implantado por Langdell, estabeleceram os dois grandes modelos de ensino jurídico que até hoje encontramos nas diversas partes do mundo. De um lado, tem-se o ensino baseado na letra da lei e em suas interpretações doutrinárias, ministrado em aulas expositivas, nas quais se busca favorecer o raciocínio dedutivo por parte dos alunos. Dá-se a regra e pede-se a solução. De outro

lado, há um ensino baseado em casos e em suas interpretações doutrinárias, ministrado em aulas de natureza inquisitorial ou socrática em que se busca favorecer o raciocínio indutivo dos alunos. Dá-se o problema (e as diversas soluções) e buscam-se as regras.

As primeiras escolas de Direito, que remontam à Universidade de Bolonha, no século XI, estavam diretamente associadas à formação de juristas, especialmente no campo do direito canônico, assim como à tentativa de extrair do direito romano os princípios que pudessem contribuir para a gestão de problemas da época. O método escolástico e a glosa levaram necessariamente essas escolas para longe da prática do direito (com exceção do direito canônico). Estavam mais preocupadas com o ensino da teoria geral do direito romano do que com a prática do direito comum. Até porque seus alunos eram oriundos de múltiplos lugares, onde o direito vigente era distinto e fragmentado. Assim, grande parte das escolas deixou às corporações, aos operadores e eventualmente às próprias cortes a função de introduzir os alunos ou aprendizes no mundo real do direito (BRUNDAGE, 2008).

Surge, dessa maneira, um modelo de educação jurídica dogmático que até hoje tem repercussão no continente europeu, bem como no contexto latino-americano (MONTROYA, 2010) ou de países asiáticos de *civil law*. Mesmo que as demandas decorrentes da criação dos Estados modernos e da expansão do mercantilismo tenham colocado mais pressão para que escolas de Direito produzissem funcionários, juízes, promotores e, subsidiariamente, advogados, parte da formação prática sempre foi deixada fora da escola. Na Alemanha, o próprio Estado tem buscado oferecer treinamento e estágios remunerados para capacitar o jovem aluno a operar, na prática, o *Rechtsstaat* (KORIOTH, 2006).

No Brasil seguimos esse modelo. O ensino tradicionalmente focou no estudo das leis, por intermédio da doutrina. Joaquim Falcão

reivindica, no entanto, que a criação dos cursos de Direito no Brasil, em 1827, era mais orientada à prática e diretamente condicionada à formação de profissionais que pudessem servir ao Estado que se formava e aos negócios que impulsionavam a economia. O bacharel era preparado para múltiplas funções de poder que não apenas a de advogado (ADORNO, 2005). Daí a introdução do estudo de economia e política nos currículos. Dessa forma, nos seus primórdios, eram cursos mais instrumentais do que teóricos, que se tornaram “teóricos” na medida em que não se atualizaram e se distanciaram da realidade, passando a ser autorreferentes (FALCÃO, 1974). De acordo com a tradição europeia, a parte mais operacional da educação jurídica ficaria sob a responsabilidade dos que empregavam esses rábulas.

Nos Estados Unidos a educação jurídica era originalmente oferecida exclusivamente pelos operadores do direito, pelo menos até meados do século XIX. Mesmo as universidades que ofereciam “classes” de direito o faziam de forma pouco sistêmica. Oliver W. Holmes descreve o ensino de direito em Harvard, em 1871, como uma “desgraça” (MINOW, 2010). Foi Langdell, inspirado na reforma do ensino universitário na Alemanha e buscando a criação de uma ciência pura do direito, que fundou a moderna escola de Direito norte-americana. O método do caso, que equivocadamente é tomado, por muitos, como expressão máxima do ensino prático de direito, tinha uma finalidade completamente distinta. Não dispondo de um *corpus* de leis positivas, como os franceses ou os alemães, Langdell entendeu ser necessário debruçar-se sobre decisões judiciais para encontrar os princípios de sua ciência do direito. Como os estudantes de biologia dissecavam organismos para compreender suas estruturas, os estudantes de direito deveriam dissecar decisões judiciais para entender seus princípios (FRANK, 1947).

Com a criação de uma carreira acadêmica mais estável e a inserção das escolas de Direito no ambiente universitário, as escolas de Direito americanas foram negligenciando o ensino prático. O interesse dos professores em se tornarem aceitos como acadêmicos passou a prevalecer, ao menos nas escolas de elite. O mesmo poderia ser dito do ensino moderno de direito na Inglaterra, que alcançou verdadeiro *status* acadêmico somente no século XX, sendo bastante retardatário em relação a outras partes do mundo (TWINING, 1994).

Como não permitiam a formação paralela de seus alunos pelas corporações de advocacia, essas escolas começaram a ser duramente criticadas pelo seu deslocamento da realidade. A dureza desse ataque (FRANK, 1947), no entanto, obscurece um aspecto importante do ensino por intermédio do caso. As discussões encontradas dentro de acórdãos oferecem uma enorme oportunidade para que os estudantes convivam com uma dimensão real do direito e descubram que argumentos morais, políticos e econômicos também povoam decisões judiciais. Sem o método do caso, dificilmente teríamos o surgimento do realismo jurídico, ao menos da forma como ele se configurou, em contraste e oposição ao formalismo langdelliano. A crítica realizada pelos realistas, somada à crise do modelo liberal de Estado, com o colapso da bolsa em 1929 e o surgimento de um Estado intervencionista e regulador, impôs às escolas de Direito norte-americanas a necessidade de repensar suas estratégias de ensino. Na Faculdade de Direito da Universidade Columbia, paralelamente ao movimento realista, surgiu a tentativa de treinar os estudantes de Direito para que pudessem operar as políticas públicas do Estado regulador e de bem-estar (LASSELL; MCDUGALL, 1943). As escolas de Direito não mais poderiam permanecer alienadas à inflação legislativa e regulatória, forçando uma mitigação da exclusividade do método do caso.

No Brasil, Oliveira Vianna colocou-se na vanguarda crítica ao bacharelismo, encarnado por Rui Barbosa — que, a seu ver, propunha soluções ingênuas baseadas em uma concepção formalista e abstrata de direito, no mais das vezes importada (VIANNA, 1974). Oliveira Vianna, independentemente de seu alinhamento político conservador, estava afinado com o pensamento jurídico crítico de seu tempo, tanto na Europa de Geny, Houriou, Ehrlich, Pasukanis e mesmo Schmitt, como nos Estados Unidos de Llewellyn ou Frank. Para esses autores, havia a necessidade de uma completa reformulação das bases teóricas pelas quais se deveria tanto estudar como ensinar o direito (LOPES; GARCIA NETO, 2009).

A célebre aula inaugural de San Tiago Dantas, de 1955, sobre *A educação jurídica e a crise brasileira*, repercute de uma maneira polida e tangencial esse acirrado debate que vinha ocorrendo tanto na Europa como nos Estados Unidos e que, no Brasil, não havia encontrado tanto eco, apesar da força dos argumentos de Oliveira Vianna e mesmo das necessidades colocadas pela mudança de nosso modelo econômico e político. Em alguma medida, a resistência das escolas de Direito em se modernizar deu início a um processo de decadência do papel do bacharel na sociedade brasileira, abrindo espaço para novos engenheiros sociais (VENÂNCIO FILHO, 1977). É dos anos 1930 a criação da Escola de Sociologia e Política de São Paulo e dos anos 1940 a criação da própria Fundação Getúlio Vargas, com a missão de preparar pessoal qualificado para a administração pública e privada do país.

Nessa conferência, San Tiago Dantas aponta, no contexto brasileiro, crise semelhante àquela experimentada pelo ensino jurídico europeu, que se descolou da realidade social, concentrando-se na produção e na difusão de conhecimento doutrinário. No caso europeu, parte do problema era amenizada pela natureza compulsória

dos estágios regulados pelo Estado. Lá, em muitos países, o sistema de ensino jurídico funciona até hoje em duas etapas. O ensino doutrinário básico e enciclopédico (em relação aos principais ramos do direito) tem lugar na faculdade, que dura entre três e quatro anos, enquanto o ensino prático, de dois anos, se dá por meio de estágios.

No caso norte-americano, não dispondo de mecanismos de aprendizado prático, as escolas apenas reproduziam a doutrina dos tribunais. O problema começou a ser enfrentado pela adoção de novos métodos de ensino que buscavam favorecer que os alunos não apenas aprendessem a “pensar como juízes”, mas também a “agir como advogados”. As clínicas foram paulatinamente ocupando um lugar de destaque no ensino jurídico americano, como reivindicava Jerome Frank já no final dos anos 1930. No Brasil, assim como no restante da América Latina, manteve-se o modelo de educação dual, com ensino da doutrina na escola e da prática nos escritórios e repartições públicas (BÖHMER, 1999).

Algumas experiências de “modernização” foram realizadas nos anos 1960 e 1970, na América Latina, com o objetivo de alterar os padrões de ensino e pesquisa, como o CEPED (LAMY FILHO, 1974). Os efeitos dessas experiências são extremamente ambíguos. Muitos dos seus instituidores realizaram autocríticas duríssimas, como James Gardner, em seu *Legal Imperialism* (GARDNER, 1980), ou mesmo David Trubek e Marc Galanter, em *Scholars in Self-Estrangement* (GALANTER; TRUBEK, 1974). O fato, porém, é que apesar dos equívocos e, sobretudo, da ingenuidade de se buscar provocar a reforma da cultura e do ensino jurídico com um projeto tão insular, alguns frutos foram deixados. Se a decisão da Fundação Getúlio Vargas de conceber novas escolas de Direito não é um resultado direto dessa experiência, também não pode

ser considerada uma mera coincidência, dela totalmente divorciada. Outras experiências importantes no Brasil poderiam ser lembradas, como a redução do tamanho das salas de aula e a introdução dos seminários obrigatórios, na PUC-SP, sob a liderança de Celso Antonio Bandeira de Mello e Geraldo Ataliba. No plano teórico não se deve desconsiderar também uma série de movimentos críticos, como o Critical Legal Studies, na América do Norte (UNGER, 1983), ou o Direito Alternativo (LYRA FILHO, 1982), em países do hemisfério sul, que buscaram alterar as bases do ensino jurídico.

A longevidade dos dois modelos tradicionais, que têm sido apenas relativamente modernizados, com atualização de currículos, aceitação de algumas inovações metodológicas e mútua fertilização, é impressionante. Em certa medida confirmam a proposição de Douglass North de que, uma vez estabelecidas as instituições, é muito difícil alterar sua natureza (NORTH, 1991).

O que há de novo e, em alguma medida, de surpreendente na curta trajetória da DIREITO GV é a forte ruptura que estabelece em relação à tradição do ensino jurídico na qual está inserida. Como vimos pela análise dos casos europeu e norte-americano, isso não é comum. Houve aqui ruptura tanto em relação às metodologias de ensino, aos ciclos de aprendizagem e à organização do trabalho acadêmico como entre estudo e aprendizado prático. Essa ruptura, no entanto, não ocorreu em razão de um alinhamento automático com o outro modelo disponível. Sem desprezar a história e o contexto em que está imersa, que se pauta pelo ensino da letra da lei, e o modelo concorrente, do método do caso, diria que a DIREITO GV está construindo uma identidade própria, fundada no ensino com base no problema, vivendo a tensão de dar conta de um novo mercado de advocacia, ao mesmo tempo que busca produzir pesquisa e contribuir com a reforma das instituições, inclusive das instituições de ensino.

Embora seja um caminho ousado, ele parte da constatação de que as escolas tradicionais têm dificuldades em atender às demandas do presente. Com isso não se está buscando diminuir a importância de projetos inovadores em outras escolas que, no entanto, não alcançaram a escala ou a profundidade do projeto da FGV. Dado seu caráter inovador, o projeto tem sido alvo de resistências, menos do mercado, mais de outros centros acadêmicos que têm interesses entrenchados, seja da perspectiva de uma forma específica de produção de “ciência jurídica”, seja dos interesses puramente mercadológicos. Essa resistência tem sido mais perceptível no âmbito da pós-graduação, em que os interesses são mais oligopolizados e o agente regulador, mais sensível a capturas.

Essa enorme ambição de um programa tão jovem como o da DIREITO GV não parece ser estranha ao universo do ensino jurídico. De acordo com Twining, professor da Universidade de Londres e um dos fundadores do movimento de Law in Context, a educação jurídica vive, desde sua modernização, sob a seguinte tensão: a) a necessidade de formar profissionais habilitados para atuar nas diversas profissões jurídicas, de maneira funcional, promovendo interesse de seus clientes, servindo ao Estado e/ou à justiça, eventualmente promovendo ideais bonitos ou simplesmente resolvendo desacertos de uma maneira não violenta; b) a ambição de criar escolas de Direito que, no entanto, parecem muitas vezes buscar transcender esse papel de meras transmissoras de tecnologia jurídica de uma geração para outra e se lançam no papel de agências reflexivas, que buscam afastar-se da prática, para questioná-la, com certa autonomia, e para, eventualmente, interferir na reforma do direito e de suas instituições; ou, c) por fim, a busca, por algumas escolas de Direito, de inserção no meio acadêmico, reivindicando um lugar ao sol no campo da produção de

“ciência” específica, o que pode ser simbolizado pelas obras de Kelsen e Hart (TWINING, 1994). Poderíamos acrescentar a esses componentes da tensão um quarto grupo: d) a criação de escolas de Direito apenas voltadas à realização do lucro de seus proprietários, gerando poucos benefícios para os que as frequentam, para o desenvolvimento da sociedade ou para a própria ciência do direito.

Grande parte das críticas ao ensino jurídico está relacionada à frustração de cada crítico em relação aos distintos propósitos que rondam o imaginário daqueles envolvidos com escolas de Direito. Martha Minow, diretora da Faculdade de Direito da Universidade Harvard, no entanto, entende que essa constante tensão não é um problema, até porque constitui um fato inescapável, na medida em que reflete o papel da escola de Direito como ponte entre teoria e prática, entre interesse e moralidade, entre a operação das instituições e sua reforma; papel natural também ocupado pelo próprio direito (MINOW, 2010). Uma grande escola, na sua visão, deve encontrar o devido equilíbrio entre essas diversas dimensões.

Nesse contexto é que surgem novos desafios para o ensino jurídico no Brasil e no mundo. Em primeiro lugar, com a crescente universalização do ensino secundário nas diversas partes do mundo e mais recentemente no Brasil, surge uma forte pressão pela ampliação de vagas no sistema universitário e, em especial, nas escolas de Direito. Isso gera, em muitos países, o surgimento de novas escolas e/ou a ampliação de vagas em cursos tradicionais.

Na Europa, as escolas de Direito passaram a não mais poder controlar o acesso do aluno, que com grande liberdade passa a comparecer (ou não) a enormes salas de aula em que não há a menor possibilidade de qualificar e inovar os métodos de ensino, nem sequer de controlar a qualidade da aprendizagem. As tradicionais escolas italianas e francesas passaram a tomar o ensino como algo próximo

ao impossível. Como salienta o professor italiano Paolo Gallizi, a missão de dar aulas em muitas escolas europeias foi simplesmente delegada para assistentes, nem sempre escolhidos pelo mérito, mas pelo grau de subserviência e vassalagem, enquanto catedráticos se concentravam na produção doutrinária, ou simplesmente no exercício de poder inerente à cátedra. Em minha experiência ensinando na Universidade Fordham, em Nova York, uma aluna suíça me confessou jamais ter feito uma pergunta em sala de aula, durante quatro anos de estudo de direito em Genebra. Para ela a experiência nos Estados Unidos era surpreendentemente participativa. Em países latino-americanos, como Argentina e México, o fenômeno do crescimento de alunos por sala de aula e a falta de controle acadêmico mais detido pode ser observado nas mais tradicionais escolas públicas, como a UBA ou a UNAM.

Estados Unidos e especialmente Brasil seguiram o caminho da proliferação de escolas, com múltiplos perfis, gerando outro problema, relacionado ao insuficiente controle sobre a qualidade de programas e de docentes. O número de faculdades de Direito no Brasil teve um crescimento sem paralelo nas últimas duas décadas, partindo de 165 escolas em 1991 e chegando a 1.080 em 2008. Em 2009, havia mais de 650 mil alunos matriculados em cursos de Direito no Brasil (INEP, 2010). Nos Estados Unidos a expansão, embora sensível, foi mais tímida, até porque estamos falando de um programa de pós-graduação (de alto custo). São reconhecidas pela American Bar Association, no presente momento, cerca de 200 escolas de Direito (ABA, 2011). Importante notar que em Estados como a Califórnia, onde o ensino é bastante desregulado, há mais escolas de Direito não reconhecidas do que referendadas pela ABA.

O segundo elemento estrutural que agravou a extensão dos desafios do ensino de direito foi o rápido processo de integração

econômica, que passou a demandar (para certo âmbito do mercado, numericamente pequeno, mas financeira e politicamente relevante) um profissional cosmopolita, capaz de arquitetar contratos, contribuir para fusões, orientar investimentos, concorrências ou disputas sobre propriedade intelectual, em múltiplas jurisdições que não aquela onde foram treinados. Por outro lado, novos campos de direito internacional (regulados institucional ou autonomamente) passaram a ocupar espaço no cotidiano jurídica dos países, regendo fluxos transnacionais de capital, operações conjuntas de bolsas, livre competição, direitos humanos, meio ambiente, etc. (FARIA, 2008). As escolas “modernas” de Direito, centradas em ensinar o direito de seus Estados, têm tido enorme dificuldade em se adaptar, ensinar, pesquisar ou influir nesse mundo “pós-moderno”, em que o direito é cada vez mais globalizado, fragmentado, flexível, autorregulado e fluido. Entre o velho direito mercantil e a nova *lex mercatoria*, entre o tradicional direito do Estado e os arranjos regionais e internacionais contemporâneos e sua sanha regulatória existe uma larga diferença. Temos hoje pelo menos três tendências jurídicas justapostas em decorrência da globalização: autorregulação dos mercados, internacionalização do direito público e regulatório e pressão por um novo cosmopolitanismo ético (direitos humanos e meio ambiente) (VIEIRA, 1999).

Diferentemente de outras áreas duras do conhecimento, ou mesmo de outros campos das ciências sociais aplicadas, como administração, economia ou política, o estudo do direito tem sido marcadamente paroquial. O impacto da globalização impôs às escolas uma rápida necessidade de abertura, flexibilização de currículos, experimentação de novos métodos de ensino, aprendizagem de outras línguas, de outras disciplinas, de outras habilidades. É evidente que esse movimento afetou diferentemente escolas com

distintas ambições. No continente europeu, essa necessidade de internacionalização tem sido ainda maior em face do concomitante processo de integração política e normativa que culminou no chamado Processo de Bolonha, voltado, num primeiro momento, a dar homogeneidade aos diplomas. Esse processo também tem buscado contribuir para que as escolas alterem seus currículos e suas metodologias de ensino. Diversos grupos de trabalho, gestados no contexto do processo de Bolonha, têm como objetivo central a implementação de métodos mais participativos, que deem aos alunos maior competitividade no mercado de trabalho, especialmente em relação aos alunos norte-americanos (WILSON, 2009). Trubek, nos anos 1990, já alertava para a enorme dificuldade das escolas e dos escritórios europeus em competir com os norte-americanos que ali chegavam (TRUBEK, 1994).

Um terceiro elemento, externo ao direito, que tem provocado uma mudança profunda no ambiente profissional e, conseqüentemente, demandado uma atualização do ensino e da pesquisa está relacionado às rápidas transformações no campo da tecnologia da informação. Embora esse fenômeno não se confunda com a globalização, ele potencializa seus efeitos, com enormes conseqüências para a profissão jurídica e o ensino do direito. A tecnologia deixa mais fluidas as barreiras territoriais, aumenta a velocidade da informação e o acesso a ela, altera a organização da produção. Se, no passado, os advogados eram repositórios de conhecimento enciclopédico sobre o direito, e aí estava o seu valor, hoje a informação está disponível a todo aquele que tiver o mínimo de habilidade tecnológica e de capacidade de articular as perguntas certas. No mesmo sentido, a tecnologia permite a padronização de documentos, soluções, peças, que antes eram produzidos de forma individualizada. A velocidade com que se elaboram “produtos” jurídicos também aumentou, em face do velho preceito

de divisão do trabalho, formulado por Adam Smith. Os grandes escritórios se transformam em redes entre profissionais cada vez mais especializados e, como numa linha de produção (beneficiada pela fluidez da comunicação), podem oferecer produtos altamente complexos em curtíssimo prazo. A tecnologia de informação e a padronização dos serviços de advocacia têm levado a que alguns desses serviços sejam vistos como “*commodities*”, afastando clientes e prestadores de serviço e permitindo que serviços sejam comprados no mercado global (SUSSKIND, 2008).

A tecnologia também impacta a atividade pública. Exemplos disso são: a criação de tribunais virtuais, como o organizado pela Justiça Federal em São Paulo para dar conta das demandas previdenciárias, que basicamente dispensa o papel e, eventualmente, o advogado; os enormes bancos de dados que permitem detectar fraudes fiscais; os editais eletrônicos; a realização de consultas públicas pela internet. Aqui não se faz um juízo valorativo do fenômeno. Autores como Anthony Kronman nos deixam, em seu clássico *The Lost Lawyer* (1993), uma visão pessimista desse processo. Porém, mesmo esse livro, que homenageia o antigo advogado estadista, percebe que seria impossível buscar reverter esse processo. A mesma opinião parece ter Tércio Sampaio Ferraz Junior (1983).

Essas mudanças impactam também a educação jurídica. Aos professores cumpre um necessário reposicionamento. Em primeiro lugar, precisam se adaptar a novas gerações de alunos cada vez mais letrados em novas mídias, com distintos hábitos de estudo e participação. Os livros, as revistas e os códigos, que constituíram as fontes essenciais para o estudo de direito durante séculos, vêm sendo paulatinamente substituídos por materiais multimídia e acesso imediato a fontes organizadas por mecanismos de busca, que não atendem necessariamente os padrões de autoridade tradicionalmente

reconhecidos pela comunidade jurídica. Há, aqui, um duplo desafio: o primeiro é conceber formas de pesquisa que permitam ao aluno selecionar as informações e compreender a qualidade e a autoridade das fontes; o segundo desafio, este mais difícil, refere-se ao modo distinto como a nova geração, educada sob a influência da internet e das mídias sociais, se relaciona com a construção do discurso linear, no qual tradicionalmente opera o direito. Essas novas tecnologias, por outro lado, abrem inúmeras possibilidades para o professor, em sala de aula. Como este não é mais o monopolizador da informação, a qual se coloca à disposição de todos os alunos, torna-se possível a construção de estratégias muito mais dinâmicas, em que o professor passa a ser, sobretudo, indutor e coordenador de debates.

Importante salientar que nas últimas décadas muitos passos têm sido dados, tanto no campo da teoria jurídica como no do ensino do direito, que não podem ser desprezados. Se do final do século XIX ao final do século XX houve um enorme esforço para tornar o direito um campo de conhecimento autônomo da política, da economia, da administração e da moralidade, no mundo pós-moderno essas fronteiras vêm se tornando cada dia mais tênues. A enorme complexidade dos temas hoje enfrentados pelo direito impõe àqueles que o operam buscar novos paradigmas, como eficiência, consequência ou princípios éticos para tomada de decisão. Nas últimas décadas um enorme esforço tem sido realizado para construir um diálogo cada vez mais frutífero e consistente com inúmeros ramos das ciências humanas e sociais. A leitura da influente *Teoria da Justiça*, de John Rawls, forneceu uma nova perspectiva para a filosofia do direito, para o direito constitucional e mesmo o para direito internacional. O pensamento de Ronald Coase sobre os custos transacionais e a teoria da firma renovou o diálogo entre o direito e a microeconomia, impactando inúmeras áreas do direito que não

apenas o direito dos negócios. O mesmo pode-se dizer do trabalho de Douglass North, Amartya Sen e tantos outros, que recolocou o direito no cerne da discussão sobre desenvolvimento, que já havia, há muito, sido suscitada por Weber. Na Europa o enciclopedismo crítico de Foucault e Habermas reabriu um diálogo entre o pensamento social e o direito. Há, assim, uma nova forma de pensar sobre o direito, a qual dialoga de maneira mais fluida com questões morais e de eficiência. Esses novos parâmetros de pensamento exigem acadêmicos jurídicos cada vez mais multidisciplinares; isso, porém, sem negligenciar o cerne de nossa área de conhecimento, que ainda tem natureza conceitual e interpretativa.

No plano do ensino, houve um enorme avanço, especialmente por parte daquelas escolas que ousaram incorporar novas metodologias. Nos Estados Unidos, o método do caso deixou, em algumas faculdades, de ter uma posição hegemônica, passando a ganhar força métodos mais participativos. Muitos consideram que a adoção de clínicas representa uma revolução da dimensão da adoção do método do caso, ocorrida há mais de cem anos. Na América Latina as clínicas, ainda que com distintos nomes, também passaram a constar do repertório de muitas faculdades de Direito, ao lado do tradicional ensino magistral e doutrinário (ALVEAR, 2008).

Quando olhamos o mapa das escolas de Direito ao redor do mundo, o que impressiona é que muitos centros tradicionais perderam densidade e relevância e novas escolas vêm passando a ocupar um lugar de proeminência, como o Instituto de Empresas, em Madri, a Jidal Global Law School, na Índia, a School of Transnational Law, na China, a National University of Singapore Law School ou a própria Facultad de Derecho de Los Andes, na Colômbia. Em comum, essas escolas tiveram a determinação de alterar ousadamente velhas concepções de ensino, de criar condições para pesquisas orientadas

a solucionar problemas candentes em suas sociedades ou no plano internacional, bem como de passar a operar de forma mais globalizada (MONTOYA, 2010; MINOW, 2010). Esse é o grupo ao qual pertence a DIREITO GV.

Isso não desqualifica, por óbvio, o esforço que grandes e importantes escolas vêm fazendo para se reinventar. Talvez o exemplo mais bem-sucedido nos Estados Unidos seja o da Faculdade de Direito da Universidade de Nova York que, em pouco mais de uma década, chegou ao topo das inúmeras listas de classificação de boas escolas, buscando novos métodos de ensino, flexibilizando seu currículo e internacionalizando seu corpo docente e discente. Harvard vem se empenhando mais recentemente em também seguir o caminho da flexibilização do currículo, da atribuição de mais autonomia para o aluno, da introdução de atividades cada vez mais orientadas para a solução de problemas, do uso de novas ferramentas tecnológicas e de uma intensa preocupação com formação ética. Casos como Watergate e Enron devem servir de alerta e impor mudanças, conforme concluiu a diretora Martha Minow (2010).

1.3 | **PROJETO DE GESTÃO**

Nesta seção buscarei apresentar um conjunto de diretrizes e propostas nas áreas de ensino, pesquisa, inserção social e fortalecimento institucional, voltadas a contribuir para que a DIREITO GV prossiga sua trajetória para tornar-se um centro nacional e internacional de excelência no ensino e na pesquisa em direito, caracterizado por sua constante busca em aprender com a experiência e inovar.

1.3.1 | **Cultura de inovação**

Por “institucionalização de uma cultura de inovação” quero dizer tanto inovação na persecução dos objetivos da Escola face ao

mundo exterior quanto inovação dos processos internos de produção, difusão e gestão do conhecimento, de inserção social e de gestão institucional.

No que se refere à missão da Escola de contribuir para o desenvolvimento, em suas diversas esferas inter-relacionadas, a questão da inovação se coloca no seguinte sentido: se por muito tempo a discussão sobre desenvolvimento esteve focada essencialmente em vetores como divisão do trabalho (Smith), vantagens comparativas (Ricardo), luta de classes (Marx), arcabouço cultural (Weber), inovação (Schumpeter), hoje essa discussão incorpora também a dimensão institucional, que tem no direito um elemento essencial. Se, por um lado, o direito tem uma função, que lhe é intrínseca, de estabilizar expectativas e reduzir comportamentos arbitrários (RAZ, 1977), favorecendo investimentos, planejamento e criando confiança no meio social, ele também é um instrumento de habilitação de novos arranjos políticos, sociais e econômicos (UNGER, 2008). Rupturas como a que estamos vivendo no mundo árabe, por exemplo, reclamam um direito que busque levar a cabo os ideais da revolução, revolvendo velhas práticas. No mundo moderno, ou pós-moderno, em rápida transformação e crescente complexidade, o direito e seus operadores devem ser capazes de oferecer respostas inovadoras, que permitam estabilização de expectativas. Esse é o paradoxo. O direito deve, ao mesmo tempo, ser capaz de desestabilizar e de estabilizar. Novas formas jurídicas de contratação, governança corporativa, decisão pública devem ser gestadas para enfrentar desafios decorrentes da globalização, da mudança de paradigma tecnológico, da sustentabilidade ambiental e dos conflitos de massa, criando confiança na sociedade.

Por outro lado, problemas que persistem, especialmente num país como o nosso, reclamam remédios mais eficientes que demandam

experimentação institucional e nova arquitetura jurídica. Dada a sua missão institucional, a Escola e sua comunidade acadêmica estão convocadas a pesquisar, ensinar e intervir nesse universo jurídico em constante mutação, o que demanda uma postura de constante inovação. Assim, do ponto de vista substantivo e em relação à realização de sua missão, o tema da inovação está diretamente relacionado à capacidade da Escola de ser um polo produtor de novas ideias jurídicas, de novas arquiteturas institucionais, que se mostrem mais justas e eficientes que as anteriores. Na esteira de Schumpeter, é preciso reconhecer que não são apenas as inovações tecnológicas que geram saltos de desenvolvimento, mas especialmente as inovações de natureza institucional (SCHUMPETER, 1947).

Da perspectiva interna, a cultura de inovação deve estar associada à criação de processos que favoreçam o experimentalismo e a ousadia. Devemos perseguir novos arranjos organizacionais que permitam a reorganização da produção acadêmica, de forma que ela supere o seu atávico individualismo de gabinete e que possa ganhar sinergia no convívio com outros autores, numa efetiva interdisciplinaridade. Por outro lado, uma vez produzido, o conhecimento é habitualmente estocado, aguardando passivamente nas bibliotecas, ou mesmo na rede, para ser descoberto. Precisamos construir instrumentos mais proativos para fazer esse conhecimento chegar a potenciais interessados. Mesmo os conhecimentos práticos que todos os dias produzimos dentro da Escola não se transformam necessariamente em mecanismos de aprendizado. Os sistemas de gestão e difusão de conhecimento que hoje temos precisam ser rapidamente aperfeiçoados, com a intensificação de produção de material audiovisual, a educação *online* e a incorporação de novas tecnologias em sala de aula. A um custo próximo de zero, poderíamos nos beneficiar de aulas e conferências internacionais disponíveis na rede.

1.3.2 | Ensino

A área de ensino, especialmente no que concerne à graduação, parece ser aquela onde a DIREITO GV mais conseguiu inovar, por meio do estabelecimento dos ciclos, da reestruturação das disciplinas, da divisão entre plenárias e oficinas, do estabelecimento das clínicas e especialmente do esforço para utilizar metodologias mais participativas, que fomentem o protagonismo do aluno. Ainda no campo do ensino, a Escola montou um sistema exemplar de gestão da graduação, que estabeleceu procedimentos de avaliação e diálogos constantes entre alunos, professores, funcionários e a Direção, favorecendo que os problemas sejam imediatamente detectados e enfrentados. Essa inovação institucional cristalizada na Coordenadoria de Graduação é certamente uma inovação que temos de preservar. Ainda no campo do ensino a Escola concebeu um programa extremamente importante, que é o Programa de Pós-Graduação *Lato Sensu* da DIREITO GV (Pós-DIREITO GV), voltado à educação continuada. A coordenação desse programa de ensino precisa estar cada vez mais imbricada nos debates sobre ensino da Escola. O mestrado *strictu sensu* poderia ser mais ousado, radicalizando sua natureza de formação de novos acadêmicos. Assim, há diversas questões relacionadas ao ensino de graduação e pós-graduação que poderiam ser aperfeiçoadas.

1.3.2.1 | PROFESSORES

O corpo docente da Escola é hoje formado por professores de tempo integral, inseridos na carreira, e professores de tempo parcial.

A seleção desses professores de tempo integral se deu, em grande medida, no início das atividades da Escola. Eles foram responsáveis pela produção das disciplinas e do material didático. Muitos desses professores, embora com excelente qualificação

acadêmica, dispunham de pouco tempo como docentes ou mesmo como profissionais do direito. Assim, criar incentivos para que esse corpo docente de tempo integral possa, em longo prazo, manter-se na vanguarda do pensamento jurídico, produzindo e formando novas gerações de juristas, demanda um trabalho contínuo e metucioso.

As diretrizes fundamentais no campo do ensino são as seguintes: aprofundar metodologias participativas fundadas na solução de problemas complexos por meio do direito; ampliar a presença de temas globais na grade de ensino; e manter postura proativa na inovação de práticas pedagógicas.

Nesse sentido proponho as seguintes medidas:

- a) deve-se manter um processo de avaliação que transcenda o hoje existente, que é focado apenas na avaliação de alunos. Professores devem ser sistematicamente avaliados por seus pares, inclusive no que concerne ao conteúdo do que ensinam;
- b) a ascensão na carreira depende de um conjunto de avaliações internas e externas, que terão início em 2012. Numa Escola da dimensão da nossa (pequena), a permanência de professores que não atendam aos padrões de excelência e convivência põe em risco a qualidade do todo. Esse processo deve ser, portanto, bastante rigoroso. Com o objetivo de reduzir os riscos de endogenia, a participação de acadêmicos de excelência — inclusive de fora do país — é essencial para manter a qualidade do corpo docente;
- c) a Escola tem sistematicamente ampliado as obrigações dos professores, em face de demandas regulatórias ou novos projetos. O mestrado profissionalizante, quando aprovado, criará obrigações

ainda maiores. Os próprios professores têm aumentado seus compromissos, como uma decorrência natural do amadurecimento e de demandas externas. Assim, a Escola precisa criar mecanismos de apoio (administrativo, acadêmico, tecnológico) para que os professores possam concentrar-se nas tarefas propriamente acadêmicas. No caso da aprovação do mestrado profissionalizante, haverá certamente necessidade de novos processos de seleção;

- d) o corpo docente deveria ser mais internacionalizado. Parte desse objetivo vem sendo realizado pelo Programa de Direito Global. Precisamos, no entanto, ter uma posição mais estratégica, seja quanto à densidade dos vínculos (projetos comuns), seja em relação a parceiros em países emergentes, especialmente em temas de interesse comum, como propriedade intelectual, inovação e tecnologia ou políticas públicas de natureza social;
- e) para que o corpo docente mantenha os padrões de excelência exigidos pela Escola, os sabáticos no exterior devem ser incentivados, bem como o contato permanente com reconhecidos profissionais de mercado, de instituições públicas ou de ONGs, para a formulação de cursos.

O outro desafio é a relação com o corpo docente de período parcial. Há que se fazer aqui uma distinção entre alguns professores de tempo parcial que integram a Escola desde sua fundação, e têm participado ativamente de suas decisões fundamentais, e professores que têm um contato frágil, restrito à sala de aula e a diálogos com a coordenação de graduação. Seguem algumas propostas para integrar e qualificar o corpo de professores adjuntos:

- a) a Escola precisa rapidamente criar uma carreira de professor adjunto, com gradações que reconheçam a relevância das distintas contribuições dos membros dessa categoria. Essa não é uma proposta de natureza meramente cerimonial. A Escola precisa se aproximar desse grupo de professores, especialmente dos que acabam de chegar, para que possam ser tutorados, na filosofia e nas metodologias da Escola;
- b) a contratação de adjuntos precisa ser aprimorada; em especial por meio da abertura de um diálogo mais refinado com o mercado, para detectar profissionais de ponta e atraí-los para a Escola. Se assumirmos o objetivo de aumentar a internacionalização, devemos também prospectar a contratação de adjuntos estrangeiros, hoje atuando profissionalmente em São Paulo;
- c) especial atenção deve ser dada ao processo de acompanhamento de adjuntos. Eventualmente devemos compor comissões de acompanhamento, que monitorem a atuação acadêmica desse segmento do corpo docente.

1.3.2.2 | ALUNOS

A DIREITO GV inaugurou um processo bastante inovador de seleção de alunos, com resultados positivos. Conforme retratado nas duas avaliações externas encomendadas pela Escola (STEINER, 2008; DAVIS, 2009), a dimensão e a diversidade do grupo podem limitar a possibilidade de criação de um ambiente acadêmico mais vibrante, o que me parece essencial para uma Escola que busca internacionalizar-se. Há, neste momento, um grupo de trabalho analisando meios de tornar o processo de ingresso ainda mais meritocrático. O mestrado acadêmico e a perspectiva de aprovação

do mestrado profissional tendem a contribuir para o enriquecimento do corpo discente.

Com o objetivo de obter um corpo discente ainda mais vibrante, proponho:

- a) criar mecanismos proativos com instituições de ensino médio, inclusive instituições da rede pública, para encontrar “as melhores cabeças”, seja para a graduação, seja para o mestrado. Um exemplo seria a criação de um concurso, envolvendo temas de justiça, junto à rede de ensino médio e às demais faculdades de Direito. Ampliar a disponibilidade de bolsas, que permitam a alunos com mérito, mas sem recursos financeiros, optarem pela DIREITO GV. No âmbito do mestrado, há que intensificar os esforços para atrair alunos de outras regiões e de outros países. Certamente, mecanismos de financiamento precisarão ser construídos;
- b) ampliar opções de cursos e atividades, que integrem alunos de graduação e pós-graduação, permitindo alguma flexibilização da grade, redução de custos e, sobretudo, a formação de uma comunidade acadêmica mais diversificada em interesses e experiência de vida;
- c) estimular a participação em projetos da Escola. O programa de ensino na Escola nos três primeiros ciclos é bastante escolar. Embora exija muito trabalho dos alunos, não lhes atribui grandes responsabilidades com relação a escolhas acadêmicas, colaboração em atividades da instituição ou responsabilidades cívicas fora da Escola. Se quisermos formar profissionais que façam a diferença na profissão e na sociedade, precisamos estimulá-los a participar de projetos da Escola, como trabalhar na

revista acadêmica, participar dos grupos de pesquisa, cooperar na coordenação de fóruns de debates e atividades de interesse público, assim como premiá-los por participar de atividades de interesse público fora da Escola.

1.3.2.3 | DISCIPLINAS E METODOLOGIA

A grade de disciplinas, embora recentemente revisitada, poderia ter um caráter mais inovador, permitindo o lançamento de novas disciplinas que estejam afinadas com as demandas sociais, políticas e econômicas. Mais do que isso, a grade deveria tornar-se mais cosmopolita, reafirmando nosso objetivo de ser uma escola global. A estrutura da grade necessitaria também ser flexibilizada, com o objetivo de permitir aos alunos um maior envolvimento em atividades extradisciplinares, que poderiam ser enormemente positivas para sua formação.

No que se refere às metodologias, precisaríamos articular melhor os esforços da coordenação da área com o trabalho cotidiano dos professores, especialmente com os professores adjuntos. Com a passagem do tempo, há uma tendência à acomodação e ao retorno a métodos mais tradicionais. Assim, produzimos boas pesquisas e publicações na área metodológica que podem eventualmente não ser apreendidas e utilizadas pelo corpo docente da Escola.

Por outro lado, apesar dos esforços e da publicação de material didático inovador, ainda há inúmeras áreas a cobrir. Isso não é exatamente ruim, pois o processo de teste e amadurecimento desse material toma tempo. No que se refere ao material didático já testado, deveríamos incorporar novas tecnologias, de forma a que esse material se torne mais dinâmico e acessível fora da Escola.

As diretrizes fundamentais são a experimentação de novas formas de ensino, o emprego de metodologias cada vez mais participativas

e a constante avaliação. As propostas para qualificar a grade e permitir inovações metodológicas são as seguintes:

- a) visitar o quarto ciclo (dois últimos anos). A Escola realizou recentemente uma reforma da grade curricular de seus três primeiros ciclos, atualizando e ampliando a dimensão internacional; esse processo deve se voltar agora para o quarto ciclo;
- b) transformar em créditos disciplinares algumas atividades que poderiam ser realizadas fora de classe, sob a supervisão de um professor;
- c) visitar a proposta das oficinas, dando destaque às experiências que marcaram positivamente a formação de habilidades e competências pretendidas para o profissional que a Escola busca formar;
- d) ampliar substancialmente o espaço das clínicas dentro da grade curricular. Inúmeros estudos demonstram que elas são mecanismos mais eficientes para formação profissional, para a criação de um sujeito autônomo, empreendedor e responsável. Professores de tempo integral devem também ser convocados para participar e coordenar clínicas, ainda que periodicamente e em cooperação com operadores do direito;
- e) reformar a coordenadoria de metodologia, passando a também incorporar a responsabilidade por investigar novos empregos da tecnologia da informação no campo do ensino do direito;
- f) garantir que a mesma coordenadoria atue de forma mais orgânica

para facilitar que professores façam uso dessas tecnologias em seus programas de ensino, assim como na avaliação dos resultados;

- g) montar um sistema de gerenciamento e retenção do aprendizado no campo do ensino. As experiências positivas e negativas precisam ser conhecidas pelo corpo docente, que deve ser estimulado a constantemente buscar métodos mais adequados para suas respectivas atividades;
- h) criar novos incentivos no programa de mestrado, com o objetivo de ampliar o envolvimento dos alunos com a pesquisa, especialmente por intermédio dos grupos existentes na Escola; algo semelhante poderia ser proposto para o quarto ciclo.

1.3.3 | Pesquisa

Nesses dez anos a DIREITO GV foi capaz de criar condições institucionais para a realização de pesquisa acadêmica em direito sem precedentes no Brasil. A contratação de professores vocacionados para a pesquisa e, em especial, de dedicação integral, a criação de diversas formas de incentivos financeiros, a possibilidade de construção de grupos de pesquisa, a realização de seminários de pesquisa, entre outras oportunidades, constituem uma enorme vitória. Os resultados têm sido muito positivos, especialmente no que se refere à natureza dos trabalhos. Rompendo com a tradição fundamentalmente doutrinária, a nova produção da DIREITO GV concentra atenção em problemas concretos da justiça, do setor corporativo ou do setor tributário, buscando oferecer respostas a esses problemas. Apesar desses avanços, há um longo caminho a percorrer. Os grupos de pesquisa funcionam de forma muito distinta. Alguns estão mais consolidados, sendo capazes de produzir pesquisas efetivamente

coletivas, outros estão ainda em fase embrionária. Em regra, a pesquisa ainda é muito individualizada, necessitando uma maior integração, por exemplo, com outros grupos existentes nas demais esferas da Fundação Getúlio Vargas, em especial com a Direito Rio, e mesmo com outros grupos da Escola.

As diretrizes centrais no campo da pesquisa são: aumentar a excelência da pesquisa acadêmica, fomentar a sua integração com outros centros da FGV e de fora da FGV e criar um instrumento de produção de pesquisa estratégica que sirva como um mecanismo mais ágil para que a Escola possa produzir informação, com o objetivo de influir diretamente na qualificação do ambiente de negócios, das políticas públicas e da reforma de instituições. As propostas de ação são as seguintes:

- a) criar um centro de pesquisas aplicadas em direito. Esse centro seria coordenado por um conselho, que definiria os temas estratégicos a serem levantados e analisados por uma equipe pequena e flexível de pesquisadores profissionais;
- b) fazer com que as pesquisas a serem realizadas pelo centro possuam uma natureza periódica, como o bem-sucedido ICJ Brasil^[1], ou pontuais, como balanço do marco regulatório (setor específico) ou avaliação de políticas públicas, tenham conteúdo jurídico complexo e forte impacto educativo sobre o desenvolvimento;
- c) atuar para que esse centro possa trabalhar em parceria com outros grupos de pesquisa aplicada da FGV, assim como com setores econômicos, corporativos e governamentais na realização de pesquisas de interesse comum e estratégico para os objetivos da Escola;

- d) fortalecer, no que se refere à pesquisa acadêmica, os grupos de pesquisa como ambiente de colaboração, discussão e avaliação interpares das pesquisas de professores, alunos de mestrado e alunos com bolsas de pesquisa;
- e) aperfeiçoar os planos de trabalho (pesquisa) dos professores. Em primeiro lugar, ampliando de seis meses para três anos o termo desses planos. Pesquisa acadêmica de excelência exige tempo de maturação. Corrida contra o relógio incentiva apenas que cada um faça apenas aquilo que já sabe. Evidente que essa proposta tem de se adequar às determinações do agente regulador. Uma alternativa é separar de forma mais clara a noção de pesquisa e produto. Uma pesquisa de mais longo prazo pode e deve gerar vários produtos;
- f) ampliar o incentivo para que os professores realizem pesquisas conjuntas com outros centros da FGV, bem como com parceiros internacionais, tomando sempre o cuidado, no que se refere a pesquisas com parceiros no exterior, para que não sejamos instrumentalizados por agendas de pesquisa alheias;
- g) aperfeiçoar os mecanismos criados para incorporar os alunos do mestrado aos grupos de pesquisa. O projeto de reduzir a “disciplinabilidade” do mestrado, atribuindo créditos para atividades junto aos núcleos, precisa ser rapidamente implementado. Isso reforçará a formação dos alunos de mestrado e contribuirá para os grupos de pesquisa, além de maximizar a eficiência do programa.

1.3.4 | Publicações e divulgação do conhecimento

A DIREITO GV estabeleceu, ao longo dos anos, uma série de mecanismos para a publicação e divulgação do conhecimento

produzido dentro e fora da Escola, como a Revista DIREITO GV, os Cadernos DIREITO GV, a coleção Direito, Desenvolvimento e Justiça e a Série *GVlaw* (em parceria com a Editora Saraiva), além de outros incentivos para publicação dos resultados de pesquisas de seus professores em periódicos qualificados no Brasil e no exterior. Isso tem gerado um volume de publicações bastante grande. Há, porém, algumas correções de rumo que entendo necessárias, especialmente no que se refere à política editorial, ao controle da qualidade do material publicado e aos meios empregados. As diretrizes fundamentais aqui são: aumento de clareza da política editorial, aumento de controle sobre a qualidade e um esforço para que essas publicações atinjam os alvos desejados dentro e fora do Brasil.

A meu ver, as seguintes medidas concretas poderiam ser tomadas para qualificar ainda mais o setor de publicação e divulgação do conhecimento da Escola:

- a) o selo DIREITO GV é um bem muito valioso. Num mercado editorial tão competitivo e pulverizado como o nosso, em que basicamente se publica tudo o que se queira, é necessário estabelecer uma política editorial rigorosa, que dê ao nosso selo uma identidade e um padrão de excelência. Dessa forma, precisamos formar um conselho editorial que estabeleça políticas editoriais para cada um dos segmentos;
- b) esse conselho também seria responsável por estabelecer um padrão de qualidade para cada um dos segmentos, para que a “bandeira” não perca o seu valor intrínseco;
- c) a política editorial também deve definir qual o público-alvo de

cada segmento e em que medida o investimento é relevante para que se atinjam os objetivos da Escola;

- d) no que se refere, especificamente, à proposta de aumento da internacionalização, deveríamos tomar duas medidas imediatas. A primeira seria começar a trabalhar em inglês e eventualmente espanhol em alguns segmentos, como a Revista DIREITO GV. Em segundo lugar, estabelecer uma política mais estratégica sobre onde publicar no exterior;
- e) além da política editorial e de um maior controle sobre a qualidade, necessitamos nos questionar sobre os meios empregados para a publicação de nossa produção. Embora o papel ainda tenha relevância em certos casos, hoje o meio por excelência para divulgação de produção é eletrônico. As novas gerações que chegam à universidade ao redor do mundo pesquisam quase que exclusivamente por meio digital. O papel tem-se tornado cada vez mais dispendioso e de difícil acesso. Nesse sentido, precisamos qualificar nosso portal, para que ele seja não apenas um instrumento de informação, mas também uma ferramenta de diálogo e pesquisa com a comunidade acadêmica nacional e internacional.

1.3.5 | Inserção social

A inserção social de uma instituição de ensino superior pode ser mensurada de diversas maneiras: pelo impacto da atuação de seus egressos, pela repercussão de suas pesquisas, pela fertilização de outras Escolas, pela formação de professores e pela influência de suas metodologias e material didático, assim como pela realização de atividades diretamente ligadas à promoção do bem da comunidade. O Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

estabelece a inserção social como uma das três dimensões do sistema universitário, com especial ênfase para a atuação das instituições nos campos da inclusão social, do desenvolvimento econômico, da defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural.

A Escola construiu nesses anos algumas iniciativas diretamente relacionadas aos objetivos traçados pelo MEC. Mais recentemente, tornou-se mandatório para todos os estudantes ter uma experiência ligada a atividades de interesse público. Diversas de nossas clínicas constituem exemplos de iniciativas que, além de contribuírem para a inclusão social, o meio ambiente e o desenvolvimento econômico, qualificam técnica e moralmente o nosso aluno. Grandes escolas ao redor do mundo se vangloriam de inserir seus alunos em postos-chave da administração pública e do meio corporativo, mas raramente buscam compreender o que houve de errado quando esses mesmos egressos se envolvem em escândalos, contribuem para políticas ou negócios socialmente desastrosos ou simplesmente se omitem em face de terríveis desajustes sociais nos âmbitos em que se inserem.

Uma escola que tem como área de concentração a relação entre direito e desenvolvimento tem o enorme desafio de buscar, por meio da integração de seus programas, contribuir para a construção de uma sociedade mais inclusiva e capaz de oferecer oportunidades para todos. Para ampliar a inserção social da Escola, apresento as seguintes sugestões:

- a) criar a Coordenadoria de Desenvolvimento Social, cujas funções seriam sistematizar as ações de desenvolvimento social realizadas pelos diversos setores da Escola; produzir relatórios de desenvolvimento social da Escola como capital positivo em resposta às

- exigências do MEC e da CAPES; dar suporte aos docentes interessados em desenvolver projetos de inserção social, o que inclui a realização de contatos com instituições e empresas; buscar inserir os alunos interessados em estágios, dentro ou fora do Brasil, no campo do interesse público; e captar recursos para a coordenação e para as atividades dessa área;
- b) integrar as atividades de inserção social no projeto de ensino e pesquisa, por meio da ampliação do papel das clínicas de interesse público; integrar práticas reais nas disciplinas; promover atividades de responsabilidade social que possam ser realizadas por alunos desde os primeiros anos da graduação; estimular a realização de pesquisas integradas às atividades de inserção social da Escola; aumentar a sinergia entre clínicas, oficinas, disciplinas, mestrado, atividades complementares e projetos internacionais;
- c) ampliar a disponibilização de produtos acadêmicos para a comunidade por meio da disseminação da metodologia diferenciada da Escola; formar professores de outras Escolas interessadas; organizar cursos baseados nos recursos didáticos da Casoteca;^[2] disponibilizar os conteúdos dos cursos e realizar cursos abertos via *web*; realizar cursos em parceria com outras instituições e escolas de Direito;
- d) transferir aos alunos mais responsabilidades na organização de suas atividades de inserção social, abrindo espaço para que, de maneira sistemática, organizem eventos e debates públicos, com o objetivo de discutir grandes questões de interesse público; apresentar as pesquisas elaboradas pela Escola a todos os interessados;

apresentar os resultados das atividades das clínicas, etc. Nesse sentido, dentro do marco regulatório do MEC e da CAPES, precisamos explorar a possibilidade de que parte dessas atividades contem como créditos.

1.3.6 | Desenvolvimento institucional

Peça central deste projeto de gestão é o fortalecimento institucional da DIREITO GV. E por fortalecimento institucional me refiro à qualificação dos processos de tomada de decisão, gestão do conhecimento, suporte acadêmico, política de relação com as demais áreas da FGV, comunicação social, relações institucionais com outras escolas, centros de pesquisa e associações acadêmicas nacionais e internacionais, agências de regulação da educação e fomento à pesquisa; refiro-me, em especial, à qualificação dos processos de captação de recursos e gestão financeira.

Nesses dez anos, a DIREITO GV criou mecanismos e processos de gestão muito eficientes. O sucesso de suas atividades é uma decorrência direta da sua capacidade de produzir ideias, avaliá-las, implementá-las e corrigi-las. Paulatinamente esses processos têm sido institucionalizados, reduzindo as incertezas e os custos de implementação.

Nas conversas sobre gestão de escolas de Direito que tive, nos últimos meses, com diretores das faculdades de Direito das universidades de Nova York, Fordham, Pompeu Fabra, Pretoria e Los Andes e com professores de inúmeras outras escolas, como Columbia e Yale, todos parecem convergir para algumas diretrizes, que assim sintetizo: diretores devem investir na relação com o corpo docente, abrindo espaço para qualificação, experimentação e diálogo (como me foi colocado pelo *dean* da Universidade de Nova York, um corpo docente motivado provoca revoluções no ensino); construir uma

sólida base de captação de recursos, seja pela elaboração de produtos rentáveis à Escola, seja pela captação de fundos para pesquisa e inserção social; estabelecer parcerias qualificadas no âmbito doméstico e no internacional, fomentando sólidas relações de pesquisa e ensino; participar ativamente do debate sobre regulação e das associações que influenciam o ensino nacional e internacionalmente.

Tomando por base essas diretrizes, as quais partilho, proponho as seguintes medidas no campo de desenvolvimento institucional:

- a) nesse período fundacional e de implementação da Escola, a Direção teve um papel central ao estimular a produção de ideias e inclusive criar instâncias riquíssimas para testar ideias e construir consensos, como o Seminário Anual de Planejamento. A liderança, a velocidade e a flexibilidade com que a Direção atua devem ser preservadas. Nessa segunda etapa da Escola, no entanto, é necessário fortalecer os mecanismos de “accountability” da Direção frente ao novo Conselho, assim como tomá-lo como instância de facilitação das relações institucionais e de apoio na captação de recursos;
- b) um segundo elemento que poderia reduzir os custos gerenciais se relaciona com a maior participação dos professores no processo de reflexão sobre a Escola. Deveríamos estabelecer encontros (almoços frugais) todos os meses com a presença dos professores, dos coordenadores e da Direção para discutir questões estratégicas e institucionais da Escola. Soluções simples e eficientes estão muitas vezes mais próximas de quem opera na base do sistema do que de quem está no topo. Dessa forma, canais que favoreçam o rápido fluxo e avaliação de ideias para respaldar decisões devem ser estimulados;

- c) a excelência acadêmica e o plano de inserção internacional têm alto custo. Mais do que ampliar as bases de arrecadação, no entanto, a Escola necessita diversificar as fontes, visto que hoje mais da metade de suas receitas são oriundas do Pós-DIREITO GV. Assim, precisamos ampliar as fontes de produção e captação de recursos;
- d) embora a mantenedora tenha uma longa tradição na captação de recursos e na construção de produtos com forte retorno de mercado, a Escola deveria criar uma estrutura própria de captação de recursos, que pudesse mapear as fontes de financiamento, difundir informações para o corpo docente e as coordenadorias, criar sinergias, colaborar para a montagem de projetos, operar o diálogo básico com essas fontes e colaborar para a prestação de contas;
- e) o trabalho que vem sendo feito para formar um espírito de corpo entre os ex-alunos, ainda que com retorno em longo prazo, é indispensável não apenas para a captação de recursos, mas para a consolidação da identidade da Escola;
- f) o Pós-DIREITO GV tem sido um valiosíssimo instrumento na construção da identidade da Escola, na experimentação de novos cursos e metodologias, assim como na construção da sustentabilidade financeira da DIREITO GV. Para que esse programa possa manter sua posição de vanguarda no universo da educação executiva, o Pós-DIREITO GV deveria ampliar seus esforços de qualificação de professores, especialmente no que se refere a novas metodologias de ensino. Se o programa ao longo dos anos concentrou-se na área de negócios, hoje poderia expandir também para temas de direito público. Por fim, o Pós-DIREITO GV deve

buscar o caminho para uma maior diversificação de produtos, com cursos corporativos, cursos à distância ou cooperação com agências públicas. Evidente que todos esses novos produtos devem ser desenvolvidos em parceria com outras unidades da FGV;

- g) se a excelência e o estabelecimento de um programa e de um corpo docente mais internacionalizados são pressupostos de uma escola globalizada, a relação de confiança com parceiros estratégicos ao redor do mundo é também essencial. Nos últimos anos a Coordenadoria de Relações Internacionais da Escola fez um trabalho impressionante. Esse conjunto de relações precisa agora ser depurado, qualificado e fortalecido pelo estabelecimento de projetos concretos e significativos de colaboração;
- h) no campo das relações institucionais, a Escola necessita fortalecer e qualificar seu diálogo com as agências de regulação e fiscalização do ensino, bem como com as agências de fomento à pesquisa. Isso significa operar para compô-las e influenciá-las, de forma que o projeto heterodoxo da Escola possa ser mais bem compreendido e que seus princípios e propósito possam ter mais impacto na reforma do ensino e da pesquisa no campo do direito;
- i) também no campo das relações institucionais, a Escola precisa se fazer mais presente em entidades como a Associação Internacional de Escolas de Direito e nas associações nacionais.

1.4 | **CONCLUSÃO**

A excelência no ensino e na pesquisa depende de múltiplos fatores, a começar pelo compromisso da comunidade acadêmica com o mérito, a liberdade acadêmica, a inovação e a responsabilidade para

com a comunidade, características que abundam em nossa vibrante comunidade acadêmica. Dadas as inúmeras fragilidades do sistema jurídico brasileiro, em especial das instituições responsáveis pela aplicação do direito, a DIREITO GV passou a ocupar um papel central na renovação do ensino e da produção de conhecimento sobre o direito e suas instituições. O foco em novas metodologias de ensino centradas no protagonismo do aluno, a obsessão por pesquisas ancoradas na realidade, a preocupação com o processo de seleção de alunos e professores, a existência de fortes incentivos para a produção acadêmica e a produção de bens públicos não constituem um acidente. Resultam do amadurecimento de uma instituição que vem, ao longo de seus mais de 60 anos, sendo capaz de manter e renovar o seu compromisso com a sociedade brasileira.

NOTAS

* Este documento foi elaborado por ocasião de minha candidatura à Direção da DIREITO GV. Pequenas alterações editoriais foram realizadas para esta publicação, sem que isso altere minimamente o conteúdo original.

1 Índice de Confiança na Justiça. Disponível em: <http://direitogv.fgv.br/publicacoes_list/hdl_10438_6618>. Acesso em: 14 ago. 2012.

2 Casoteca Latino-Americana de Direito e Política Pública. Disponível em: <<http://www.gvdireito.com.br/casoteca/Default.aspx?PagId=GJMEPKRI>>. Acesso em: 14 ago. 2012.

REFERÊNCIAS

- : ADORNO, Sérgio. *Os aprendizes do poder*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- : ALVEAR, Helena. The classroom and the clinic: the relationship between clinical legal education, economic development and social transformation. *Journal of Int. Law and Foreign Affairs*, Los Angeles, v. 13, p. 197-218, 2008.
- : BÖHMER, Martin. *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999.
- : BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior de 2009*. Brasília: INEP/ME, 2010. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- : BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Novo desenvolvimentismo: uma proposta para a economia do Brasil. *Nueva Sociedad*, Buenos Aires, v. 230, edição especial em português, p. 58-72, 2010.

- : BRUNDAGE, James. *The medieval origins of the legal profession: canonists, civilians, and courts*. Chicago: Chicago University Press, 2008.
- : DAVIS, Kevin. *An evaluation of DIREITO GV*. São Paulo, 2009.
- : DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant. *The internationalization of palace wars: lawyers, economists, and the contest to transform Latin American states*. Chicago: The University of Chicago Press, 2002.
- : DIREITO GV. *Plano de Desenvolvimento Institucional da DIREITO GV*. São Paulo, 2002.
- : FALCÃO, Joaquim de Arruda. Ensino jurídico e currículo mínimo. In: *Cadernos da PUC: A reforma do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- : _____. Crise da universidade e crise do ensino jurídico. In: *Cadernos da PUC: A reforma do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- : FARIA, José Eduardo. Ensino jurídico. In: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. *Ensino jurídico: diagnóstico, perspectivas e propostas*. 2. ed. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1996.
- : _____. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- : _____. *Direito e conjuntura*. São Paulo: Saraiva, 2008. (Série GVlaw).
- : FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. Visão crítica do ensino jurídico. *Revista do Advogado – AASP*, São Paulo, v. 13, p. 39-50, 1983.
- : FRANK, Jerome. A plea for lawyer-schools. *The Yale Law Journal*, New Haven, v. 56, n. 8, p. 1303-1344, 1947.
- : GALANTER, Mark; TRUBEK, David. Scholars in self-estrangement: some reflections on the crisis in law and development studies in the United States. *Wisconsin Law Review*, Madison, v. 1, n. 4, p. 1062-1103, 1974.
- : GARDNER, James. *Legal imperialism: American lawyers and foreign aid in Latin America*. Madison: University of Wisconsin Press, 1980.
- : KOO, Gene. *New skills, new learning: legal education and promise of technology*. Berkman Center Research Publication No. 2007-4. Disponível em: <http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=976646>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- : KORIOTH, Stefan. Legal education in Germany today. *Wisconsin International Law Journal*, Madison, v. 24, n. 1, p. 85-108, 2006.

- : KRONMAN, Anthony. *The lost lawyer*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 1993.
- : LAMY FILHO, Alfredo. A crise do ensino jurídico e a experiência do CEPED. In: *Cadernos da PUC: A reforma do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- : LASSWELL, Harold; MCDUGALL, Myers. Legal education and public policy: professional training in the public interest. *The Yale Law Journal*, New Haven, v. 52, n. 2, p. 203-295, 1943.
- : LYRA FILHO, Roberto. *Nova escola jurídica brasileira: direito do capital e direito do trabalho*. Porto Alegre: Sergio Fabris, 1982.
- : LOPES, José Reinaldo de Lima; GARCIA NETO, Paulo Macedo. *Critical legal thought (1920-1940): the case of Brazil*. Artigo DIREITO GV (working paper) n. 37, 2009. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/2849/working%2520paper%252037.pdf?sequence=1>. Acesso em: 5 set. 2012.
- : MARTINEZ, Sérgio Rodrigo. *A evolução do ensino jurídico no Brasil*. Disponível em: <http://www.ensinojuridico.com.br/dmdocuments/Artigo-Ensino-PDF.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- : MINOW, Martha. *Legal education: past, present and future*. Conferência realizada na Harvard Law School. abr. 2010. Disponível em: <http://www.law.harvard.edu/news/spotlight/classroom/related/legal-education-past-present-and-future1.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2012.
- : MONTROYA, Juny. The current state of legal education reform in Latin America: a critical appraisal. *Journal of Legal Education*, Los Angeles, v. 59, n. 4, p. 545-566, 2010.
- : NORTH, Douglass. Institutions. *The Journal of Economic Perspectives*, Nashville, v. 5, n. 1, p. 97-112, 1991.
- : ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *PISA 2009 Results: what students know and can do – student performance in reading, mathematics and science*. 2009. v. 1. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>. Acesso em: 14 ago. 2012.

- : RAZ, Joseph. *The authority of law*. Oxford: Oxford University Press, 1977.
- : SAN TIAGO DANTAS, Clementino de. *Palavras de um professor*. Rio de Janeiro: Forense, 1975.
- : SCHUMPETER, Joseph. *Capitalism, socialism and democracy*. New York: Harper & Brothers, 1947.
- : STEINER, Henry. Tradições e tensões na educação jurídica brasileira: um estudo sobre a mudança sócio-econômica e legal. In: *Cadernos da PUC: A reforma do ensino jurídico*. Rio de Janeiro: PUC, 1974.
- : _____. An evaluation of DIREITO GV. São Paulo, 2008.
- : SUSSKIND, Richard. *The end of lawyers*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- : THE BUYS from Brazil, *The Economist*, 19 fev. 2011.
- : TRUBEK, David; DEZALAY, Yves; BUCHANAN, Ruth; DAVIS, Jhon R. Global restructuring and the law: studies of the internationalization of legal fields and the creation of transnational arenas. *Case Western Law Review*, Cleveland, v. 44, n. 2, p. 407-498, 1994.
- : TWINING, Willian. *Blackstone's tower: the English law school*. London: Steve & Sons/ Sweet & Maxwell, 1994.
- : UNGER, Roberto. The critical legal studies movement. *Harvard Law Review*, Cambridge-MA, v. 96, n. 3, p. 561-675, 1983.
- : _____. A constituição do experimentalismo democrático. In: CONGRESSO BRASILIENSE DE DIREITO CONSTITUCIONAL, 11., Brasília, 04-06 ago. 2008. Transcrição.
- : VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- : VIANNA, Francisco José de Oliveira. *Instituições políticas brasileiras*. Rio de Janeiro: Record, 1974. 2 v.
- : VIEIRA, Oscar Vilhena. Realinhamento constitucional. In: SUNDFELD, Carlos Ari; VIEIRA, Oscar Vilhena (Orgs.). *Direito global*. São Paulo: Max Limonad, 1999.
- : WILSON, Richard. Western Europe: last holdout in the worldwide acceptance of clinical legal education. *German Law Journal*, Lexington, v. 10, n. 7, p. 823-846, 2009.

2.

O DESTINO E O CAMINHO: APONTAMENTOS PARA A ELABORAÇÃO DE PROGRAMAS NO ENSINO JURÍDICO

José Garcez Ghirardi

Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV); doutor e mestre em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (USP); graduado em Direito pela USP

“O senhor poderia me dizer, por favor, que caminho devo tomar agora?”

“Isto depende muito do lugar aonde você quer chegar”, disse o Gato.

“Não me importa onde”, replicou Alice.

“Então não importa o caminho que tomar” disse o Gato. ^[1]

O diálogo entre Alice e o gato de Cheshire nos lembra de uma verdade simples, mas fundamental: se queremos levar a bom termo qualquer jornada, é preciso ter muito clareza do lugar onde estamos e daquele a que queremos chegar. Se não sabemos aonde ir, como bem diz o Gato, não importa mesmo o caminho que tomarmos.

Na construção de um programa de ensino, somos confrontados com a mesma pergunta: qual nosso destino, qual caminho devemos tomar? Frequentemente esquecemos que a palavra “curso” tem exatamente esse sentido, de estrada ou rumo. Traçar ou estabelecer um curso é determinar como se progride de um lugar a outro, é decidir qual é o *percurso* mais apropriado para se deixar aquilo que já se conhece e chegar a um novo ponto.

É impossível, portanto, *dar sentido* a um programa — ainda aqui, uma expressão que aponta para o deslocamento no espaço — ou desenhar um bom curso se não temos claros três elementos centrais:

o lugar onde estamos, o lugar a que queremos chegar e o sentido da jornada de um extremo a outro.

Em termos de nossa atividade de ensino, cada um desses elementos ajuda a pensar em questões centrais para a construção de um programa. A noção de *lugar onde estamos* remete à ideia de que os cursos que projetamos não ocorrerão no vácuo, em abstrato, mas serão implementados junto a alunos concretos, em um contexto com características bem específicas.

Por isso, importa que nos detenhamos algum tempo buscando compreender esse contexto de funcionamento. Em primeiro lugar, qual é a proposta geral da instituição em que ocorrerá o curso? Quais seus objetivos últimos: formar profissionais para o mercado, acadêmicos para o debate teórico e o ensino, funcionários para a máquina pública? O que a instituição espera de seus egressos, qual sua ideia de um *aluno bem formado*? Entender esse processo geral permite ampliar enormemente a eficácia de cursos individuais, já que possibilita incorporar o que já foi desenvolvido e consolidado por outras disciplinas e por outros professores. Permite também amplificar, com base em meu programa, uma proposta que vai cumulativamente se fortalecendo pela reiteração consistente de uma perspectiva de fundo.

Depois, é preciso saber: quem é o público desse curso para quem estou elaborando um percurso de ensino? Como os alunos se caracterizam em termos de formação anterior, experiência profissional, faixa etária, expectativas? O que esperam do processo e o que entendem por *boa formação*?

Esses dados são fundamentais para garantir que o programa possa ser efetivo na prática. Eles ajudam a construir estratégias para levarmos o grupo de alunos ao ponto que desejamos. O mais das vezes, temos de lidar com um grau razoável de heterogeneidade em relação a todos esses aspectos (formação, idade, expectativas, etc.). Conhecê-las

de antemão é essencial para que se possa desenhar um curso que funcione em termos práticos — isto é, que realmente qualifique o corpo discente, esse grupo de indivíduos que depositou em nós a confiança de que iríamos ajudá-los a fazer exatamente isso: qualificar-se.

A segunda dimensão a ter em mente na elaboração de um programa é o lugar aonde se quer chegar. O que exatamente queremos com nosso curso? O que, de fato, desejamos ensinar? A resposta que muitas vezes se dá a essa pergunta é: “ora, é preciso ensinar tudo sobre a matéria”. Mas essa é uma resposta enganosa, tanto para o professor como para os alunos. Não é possível ensinar *tudo*, e não apenas por questão de tempo (quantas vezes já ouvimos observações do tipo “precisaríamos de um curso inteiro para tratar apenas desse ponto”?), mas porque é muito difícil definir o que seja *tudo* em qualquer área de conhecimento. Onde se situa o limite extremo? Onde o *tudo* do direito contratual, por exemplo, passa para o campo do processo ou do direito corporativo? Dizer que se pretende *ensinar tudo* é, assim, o mais das vezes uma escusa pouco engenhosa para fugir à responsabilidade do recorte teórico que está no coração de qualquer programa sério.

Mas é preciso fazer esse recorte. Se não podemos ensinar *tudo*, então o que deixamos de fora, o que incluímos, e por quê? No caso do direito, essa encruzilhada tem contornos bem específicos. Devemos nos concentrar na legislação, na doutrina, nas decisões judiciais, em casos concretos? Em que proporção esses elementos devem aparecer — se é que devem — e qual a hierarquia entre eles?

Além disso, é preciso também posicionar-se perante aquilo que entendemos por *aprender*. O que desejo de meu aluno? O que exatamente desejo que ele aprenda? Uma habilidade genérica (por exemplo, o raciocínio crítico), uma capacidade específica (traçar estratégias jurídicas), um conjunto de conceitos a memorizar?

Também aqui, dizer “tudo” é fugir à responsabilidade por escolhas, descartes e inclusões. Mas é exatamente para fazê-las que somos profissionais do ensino.

A terceira dimensão de que temos que dar conta em nosso processo de preparação de um curso é a do próprio *sentido* do programa que desenhamos. Isto é: por que é relevante que essa proposta didática seja implementada? Por que os alunos deveriam dedicar-se a ela e de que maneira específica ela os qualifica? A maioria de nossos alunos tem um sem-número de outras atividades (profissionais, familiares, sociais). Precisamos ser capazes de responder à pergunta que eles, de forma explícita ou velada, sempre nos colocam: por que seu curso importa? Por que tenho de aprender isso?

Mais uma vez, é preciso resistir à tentação das respostas genéricas ou tautológicas, a maioria das vezes timidamente fundada nos limites de uma suposta relevância autoevidente da disciplina (“porque é importante”; “porque pode ser importante no futuro”; “porque você precisa saber”). Essas respostas, no melhor dos casos, tocam apenas a superfície dos problemas e nos impedem de enfrentar uma questão tão legítima quanto difícil.

Justificar um programa requer muita clareza sobre a forma como nos posicionamos sobre o direito, sobre seu funcionamento e propósito e sobre o melhor modo de ensiná-lo. É desse conjunto de crenças que vai derivar nossa *concepção de curso* e, portanto, nossa fundamentação teórica para as escolhas que fazemos. Diferentes leituras do direito (por exemplo, como prática social, como ferramenta para um fim, como superestrutura, etc.) implicarão diferentes leituras do papel do profissional de direito e, portanto, da formação necessária para bem desempenhar esse papel. Cada bom programa de curso revela a perspectiva profunda que aquele que o elabora tem sobre o jurídico e sobre a relação deste com o mundo.

Conhecer o contexto de implementação do curso (objetivos da instituição, corpo docente), optar por um recorte metodológico (inclusão/exclusão de temas, práticas e materiais) e fundamentar tais escolhas em uma perspectiva teórica sólida (visões do direito e do ensino) são, portanto, condições indispensáveis para traçar esse grande mapa do percurso que deve levar os alunos a um ponto mais avançado em seu processo de formação. Mas, assim como no caso de Alice, direções gerais precisam ser transformadas em indicações mais específicas.

PERSPECTIVAS, MATERIAIS, AVALIAÇÃO

Um bom ponto de partida para a construção de programas é a discussão sobre a perspectiva básica de ensino a adotar. Vamos partir do *abstrato* para o *concreto* ou do *concreto* para o *abstrato*? Do geral para o particular ou o inverso? A resposta a essa pergunta tem uma série de implicações e está ligada à forma como entendemos ciência e direito.

O método mais tradicional, a palestra no estilo coimbrão, adota em geral a prevalência do abstrato e do teórico sobre o concreto e o prático. A ideia subjacente a essa proposta é a de que os alunos precisam *primeiro* apropriar-se de um arsenal teórico e conceitual para, *só depois*, munidos desse arsenal e capacitados por ele, passarem a discutir e analisar questões práticas.

Se essa é a proposta, muito já está dado: se o prioritário é apresentar os conceitos, a doutrina e a teoria — e é isso exatamente que o aluno não sabe —, então o professor terá de ser, forçosamente, o centro da aula. Pouca diferença faz se ele fala solenemente de um púlpito ou se comenta um *slide* em uma apresentação projetada às suas costas: o importante é que ele tem de *passar seu conhecimento* aos alunos. Ele precisa fazer uma espécie de *download*, para dentro

do cérebro dos alunos, de todas as informações que tem. Só então um debate produtivo poderá ocorrer.

Além disso, se a perspectiva é essa, as características individuais dos alunos, suas experiências anteriores e peculiaridades, importarão muito pouco, ao menos no começo. O desconhecimento da teoria e dos conceitos faz *tabula rasa* de todos os alunos. Mulheres e homens, jovens e idosos, abastados e remediados todos são iguais em sua ignorância, em sentido estrito, da matéria. Atividades e interação entre alunos fazem pouco sentido, uma vez que o saber não está neles, mas no professor. Depois haverá tempo para que eles se manifestem, mas, nesse primeiro momento, o ideal é que prestem atenção e anotem.

O método tradicional supõe, assim, que o momento de aula é, sobretudo, um momento de *transmissão de informação*. Ele normalmente se estrutura por meio de aulas expositivas e se justifica ao entender por qualificação a apresentação clara e inteligente de conceitos relevantes para a área.

A escolha desse método tem repercussões sobre o material que utiliza e sobre as formas de avaliação que adota. Seus materiais de eleição são textos que apresentam, de forma mais crítica ou mais simplificada, os conceitos que o docente considera fundamentais. O uso de manuais, compêndios e coleções de *slides* de apresentações é bastante recorrente nessa proposta, uma vez que eles sintetizam, *resumem* os pontos principais de cada encontro. Casos concretos e decisões judiciais podem aparecer nesse tipo de aula, mas, quando isso ocorre, sua função é, em geral, *ilustrar* um conceito ou corroborar uma doutrina específica, e não *problematizar* esses conceitos.

Como tem sua justificativa de base na superação do *information gap*, essa perspectiva adota como modelo preferido de avaliação a prova dissertativa ao final do curso, que tipicamente busca aferir

se o aluno compreendeu tudo o que foi dito ao longo das aulas. O professor busca medir o quanto de conhecimento o aluno conseguiu acumular ao longo do curso.

A despeito das críticas severas que tem recebido já há algum tempo, essa perspectiva de ensino responde, certamente, a algumas inquietações relevantes. Sua permanência, com poucas alterações, ao longo de mais de século, não é um acaso. A importância de fornecer aos alunos um repertório teórico é ponto pacífico, mesmo entre os que a ele têm restrições. A divergência é sobre sua eficiência. Muitos de nós, que os experimentamos como alunos em nossos cursos de graduação, talvez tenhamos dúvidas sobre seus resultados práticos para o aluno médio.

A essa perspectiva de base opõe-se outra, que opta por construir o conhecimento e o ensino *com base no concreto*. Isto é, ela propõe que a observação do real é condição prévia ao esforço de teorização. A relação dessas perspectivas didáticas com os métodos dedutivo e indutivo nas ciências e na filosofia não precisa ser enfatizada. O que importa, aqui, é destacar algumas das implicações práticas que essa aposta no concreto tem em sala de aula.

Em primeiro lugar, o professor passa a ocupar um espaço diferente na dinâmica da sala de aula. Se o ponto de partida é o real, o concreto, então não é possível supor que os alunos não tenham nada a dizer. Mesmo alguém que seja completamente ignorante quanto às, digamos, delícias do direito tributário, poderá se manifestar sobre o que pensa do imposto de renda. Suas observações serão, claro, expressões do senso comum e da experiência quotidiana, mas isso, nessa perspectiva de ensino, já é um tipo de saber e deve ser aproveitado como ponto de partida.

Além disso, a heterogeneidade da classe, que importava pouco ou até mesmo atrapalhava o método anterior, torna-se aqui um

fator relevante. No planejamento de um curso dessa natureza, importa ter noção das diferenças entre os alunos. Elas podem ajudar a compor um mosaico de leituras sobre o real que, refletindo sua complexidade e diversidade, ajude a preparar as respostas que a isso buscam dar as teorias.

A interação entre os alunos — por meio de discussões, debates, *role-plays*, simulações — passa então a ocupar espaço central em sala de aula. Ela servirá de refinamento para as percepções e de etapa preparatória ao esforço de teorização posterior.

Os materiais preferidos por essa perspectiva são, assim, aqueles que facilitam esse tipo de interação: casos, decisões judiciais, notícias de jornal, filmes, etc. Muitas vezes, o professor solicita também a leitura prévia de textos teóricos, para qualificar o debate em aula. Solicita ainda a leituras de textos complementares para fornecer ao aluno acesso ao debate doutrinal sobre os temas. Tipicamente, porém, esses textos não serão debatidos em si mesmos, mas em sua relação com a realidade concreta que se está examinando.

Assim, essa escolha de material reflete uma representação diferente da função da sala de aula. Enquanto o método anterior entendia a aula como o momento privilegiado para a transmissão de informações, esse propõe que o tempo em sala é, sobretudo, o tempo do desenvolvimento da crítica e da aplicação prática de conceitos e teorias.

A avaliação preferida, aqui, é a que solicita que o aluno resolva um problema ou se manifeste sobre uma situação concreta. Tipicamente, o professor avaliará tanto as habilidades envolvidas (por exemplo, de ponderação, de decisão, etc.) como a qualidade dos argumentos teóricos e dos conceitos implícitos na resolução ou na manifestação proposta.

Celebrada, há algum tempo, como caminho melhor para um ensino mais eficiente, essa perspectiva também recebe críticas. Há

os que acreditam que ela não consegue garantir a solidez conceitual daqueles que forma, ou que despende demasiado tempo com questões *não jurídicas*.

Quer prefiramos um lado ou outro, o que importa é que adotemos uma posição clara, refletida e deliberada sobre o caminho que vamos propor a nossos alunos, sobre o curso que vamos construir. Programas de ensino não são um fenômeno da natureza, que surgem independentemente de nossa vontade ou do nosso desejo. Eles refletem valores profundos, leituras específicas, projetos determinados. Cada professor tem a oportunidade única, e o dever profissional, de encarar esse projeto com seriedade e de ajudar seus alunos a enfrentarem a pergunta com que nos desafiam: “qual caminho devo tomar agora”?

NOTAS

1 ““Would you tell me, please, which way I ought to go from here?” / “That depends a good deal on where you want to get to”, said the Cat. / “I don’t much care where—” said Alice. / “Then it doesn’t matter which way you go”, said the Cat.” (CARROLL, 2012, cap. 6. Tradução livre.)

REFERÊNCIAS

: CARROLL, Lewis. *Alice in Wonderland*. Adelaide: The University of Adelaide Library, 2012. Cap. 6. Disponível em: <<http://ebooks.adelaide.edu.au/c/carroll/lewis/alice/chapter6.html#chapter6>>. Acesso em: 17 set. 2012.

3.

O ENSINO PARTICIPATIVO NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO

Mario Engler Pinto Junior

Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV); doutor em Direito pela Universidade de São Paulo (USP); graduado em Direito pela USP

3.1 | O CENÁRIO DOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO

A aplicação do ensino participativo representa um desafio adicional para o professor. Ao preparar a aula, não basta identificar, selecionar, delimitar e sistematizar o conteúdo a ser transmitido aos alunos. O domínio do tema é pressuposto necessário, porém não suficiente. O docente também precisa se preocupar em definir as estratégias didáticas que serão empregadas, dentro e fora de sala de aula, para que o conteúdo considerado relevante seja realmente apreendido pela classe. A escolha das técnicas de ensino adequadas pressupõe que o professor tenha clareza sobre os objetivos gerais do curso, assim como de cada aula em particular — vale dizer, sobre que mudanças pretende introduzir na condição inicial do aluno, no que se refere tanto à bagagem de conhecimento quanto ao aprimoramento de competências e habilidades.

A tendência natural é relegar a questão metodológica para segundo plano. Afinal, é mais cômodo para o professor valer-se do modelo tradicional de aulas expositivas, ainda que mitigado pelo uso de equipamentos sofisticados. É verdade que a aula expositiva pode tornar-se mais interessante para o aluno quando o professor não se limita a apresentar conceitos teóricos, mas se esforça por mostrar sua relevância aplicativa, normalmente por meio do fornecimento

abundante de exemplos concretos. Melhor ainda quando o professor estimula a participação para prender a atenção dos alunos. No entanto, o método principal continua sendo a aula expositiva, ainda que com algumas variações e temperamentos.

A experiência mostra que o grau de retenção do conhecimento está diretamente relacionado com a metodologia utilizada. Nesse particular, o ensino passivo, representado pela aula expositiva, encontra-se em nítida desvantagem. Não obstante, seria injusto demonizar a aula expositiva, até porque se reconhece que ela cumpre um papel importante no ensino do direito, sobretudo quando se trata de matéria eminentemente teórica e com forte carga de abstração. Se o foco for o direito aplicado, traduzido na capacitação do aluno para atuar como advogado militante ou formulador de políticas públicas, a questão metodológica torna-se crítica.

Nesse caso, não é mais suficiente imaginar formas criativas de transmissão de conhecimentos tendo como pressuposto a ideia básica de exposição unilateral. Torna-se necessário lançar mão de técnicas que priorizem a capacitação profissional, a exemplo de exercícios aplicativos, estudos de caso, simulações e até interação controlada com atores reais. É muito difícil — senão impossível — desenvolver a capacidade de atuação profissional do aluno (ou simplesmente trabalhar a dimensão comportamental) por meio apenas de aulas expositivas.

Em matéria de metodologia do ensino, não existem fórmulas prontas ou definitivas. Ao contrário, o experimentalismo e a inovação desempenham papel fundamental na construção de modelos didáticos. A ampliação do conhecimento, nesse particular, depende essencialmente do compartilhamento de experiências entre os professores.

Parece paradoxal, mas o professor que se aventura a utilizar técnicas de ensino participativo, com alunos forjados na tradição da

aula expositiva, pode ser mais mal avaliado no curto prazo, quando comparado com o colega que se vale de exposições magistrais, principalmente se também for carismático. Essa situação acaba se invertendo no médio ou no longo prazo, quando o aluno (ou ex-aluno) percebe a maior efetividade do aprendizado proativo.

A questão metodológica assume especial importância no âmbito dos cursos de especialização (largamente difundidos na área do direito) e de mestrado profissional (ainda em fase de credenciamento no Brasil), em que o aluno típico já acumulou presumivelmente alguma bagagem conceitual (ainda que em especialidade distinta), mas possui limitada experiência prática em razão do seu perfil (ou deseja expandir o ferramental dominado).

Para esse público, o conhecimento teórico somente ganha relevância em função da aplicabilidade prática. A discussão crítica do sistema jurídico continua importante, desde que seja possível vislumbrar nela algum sentido aplicativo. Nesse contexto, o professor com alguma senioridade profissional tende a levar vantagem em relação ao colega docente que, a despeito da sólida formação acadêmica, possui vivência mais limitada da realidade.

Não é por outra razão que os cursos de especialização em direito no Brasil foram estruturados com base em múltiplas palestras ministradas por diferentes professores convidados, com experiência relevante no mercado de trabalho, embora destituídos de titulação acadêmica. O modelo parece estar caminhando para o esgotamento, na medida em que dificulta o emprego de técnicas mais eficazes de ensino participativo e, conseqüentemente, acaba frustrando as expectativas de aprendizado efetivo do aluno bem-intencionado.

Para que o aspecto metodológico receba a devida atenção nos cursos de especialização em direito, é essencial fortalecer a figura do docente responsável pela disciplina, a quem cabe definir o conteúdo

programático, planejar a dinâmica das aulas, preparar o material didático, coordenar a atuação pontual de professores convidados, avaliar os alunos e se fazer presente, senão em todos os encontros, pelo menos na maioria deles.

Uma boa ideia seria trabalhar com dois docentes responsáveis por disciplina, preferencialmente com formações acadêmicas ou experiências profissionais complementares. A aula ministrada simultaneamente por dois professores parceiros é algo ainda inexplorado no Brasil, embora encontrada com frequência em universidades norte-americanas. A atuação conjunta quebra o tom monocórdio e acrescenta mais dinamismo à aula, sobretudo quando eles debatem entre si ou interagem de outra forma.

O aluno já graduado que busca se reciclar ou aumentar o conhecimento em determinada área jurídica também está preocupado com o conteúdo. A tarefa do professor consiste em otimizar o aprendizado, equilibrando as abordagens teórica e prática. Isso, por sua vez, pressupõe tornar o trabalho em sala de aula mais atraente e produtivo.

3.2 | **Aproveitamento de Experiências Metodológicas do Curso de Graduação**

A experiência didática com as oficinas de prática jurídica, presentes no currículo do curso de graduação da DIREITO GV, pode oferecer subsídios importantes para o aprimoramento das técnicas de ensino empregadas no curso de especialização. As oficinas foram concebidas primordialmente para desenvolver competências e habilidades práticas, enquanto a transmissão de conteúdo teórico está a cargo das aulas plenárias das disciplinas propriamente ditas.

As oficinas são ministradas para no máximo 25 alunos, o que corresponde à metade da classe completa. A mesma oficina é repetida para a outra metade da classe. Esse desenho facilita bastante a

realização de dinâmicas de grupo e abre mais espaço para a participação discente.

No caso da oficina de redação e estratégia contratual, ministrada no terceiro ciclo, a tônica tem sido a realização de exercícios aplicativos em sala de aula. Os exercícios simulam situações concretas em que o aluno assume um papel predeterminado, seja como advogado neutro (*deal counselor*), seja como representante do interesse de uma parte específica.

Nessa atividade, os alunos trabalham sempre em grupos para executar a tarefa encomendada. Dependendo da dinâmica utilizada, os grupos também interagem entre si, de modo a reproduzir o ambiente típico de negociação contratual, em que é possível testar estratégias previamente definidas, sem perder de vista a necessidade de produzir uma minuta que reflita o consenso porventura obtido entre as partes.^[1]

Para melhor aproveitamento da aula inaugural, além das explicações de praxe sobre o programa e os objetivos do curso, é possível realizar um exercício em sala de aula que dispensa preparação prévia e possui elevado potencial de mobilização dos alunos. O docente apresenta uma relação de proposições jurídicas singelas, que traduzem o senso comum sobre questões-chave, e pede à classe para indicar o dispositivo de lei (normalmente do Código Civil) que confirma ou desmente aquele enunciado. O exercício serve ao mesmo tempo para (i) recuperar a memória de temas relevantes anteriormente estudados pelos alunos e (ii) propiciar ao professor uma ideia geral sobre o nível de conhecimento teórico da classe.

Os exercícios aplicativos têm como pano de fundo a celebração de negócios jurídicos que seguem uma ordem crescente de complexidade, representando as diferentes etapas da evolução de um

empresário brasileiro típico. Nesse sentido, todos os negócios estão vinculados ao mesmo fio condutor.

O primeiro negócio jurídico refere-se a um compromisso de compra e venda de imóvel — mais especificamente, de um galpão industrial — onde o empresário pretende se instalar, com o propósito de ampliar suas atividades. Cada grupo de alunos deve analisar a minuta disponibilizada pelo professor, levando em conta as instruções contidas em memorando de orientação (*guidance*). A atuação, nesse caso, se dá como advogado neutro, visando identificar cláusulas nulas, ambíguas e não razoáveis. A análise jurídica assume especial importância, porquanto o compromisso de compra e venda de imóvel constitui uma modalidade contratual fortemente regulada, que já motivou a produção de farta jurisprudência. Nessa etapa, basta uma compreensão singela dos interesses em jogo, pois a estratégia contratual permanece em segundo plano.

Os grupos entregam o trabalho ao final da aula (ou até o final da semana). A entrega é feita por meio eletrônico, sob a forma de minuta com marcas de revisão. Na aula seguinte, após a correção dos exercícios e a divulgação das notas, o professor comenta as questões-chaves do negócio jurídico e apresenta a sua proposta de redação contratual, explicando didaticamente as razões do ajuste introduzido.

Na sequência, os alunos, divididos em grupos, realizam o mesmo tipo de trabalho em relação à minuta de contrato de prestação de serviços de consultoria empresarial, acompanhada do correspondente memorando de orientação. Essa modalidade contratual possui características estruturais bem diferentes, a começar pela fluidez do objeto, pelo caráter continuado da prestação e pela necessidade de cooperação entre as partes.

A vida empresarial avança e surge a oportunidade de o empresário original associar-se a um amigo disposto a injetar capital e

assumir a gestão administrativo-financeira da sociedade limitada, permanecendo na posição de sócio minoritário. Nesse exercício, cada grupo discente passa a representar o interesse de partes distintas (fundador e sócio minoritário).

Os alunos são informados pelo memorando de orientação sobre as preocupações e os anseios da parte representada. Além disso, recebem uma minuta básica de alteração do contrato social, elaborada pelo contador da empresa sem muito rigor técnico e sem levar em conta a real vontade das partes.

Primeiramente, cada grupo se reúne para definir a estratégia de negociação com o grupo que representa os interesses da outra parte. Em seguida, os grupos interagem entre si para buscar soluções de consenso, que acomodem satisfatoriamente as preocupações da parte representada. Ao final, devem produzir nova minuta conjunta de contrato social, refletindo o resultado das negociações havidas.

À semelhança dos exercícios anteriores, cabe ao professor dar retorno na aula seguinte, apresentando o modelo de contrato que considera ideal, justificando as opções estratégicas adotadas e comentando pontualmente alguns trabalhos. Trata-se de uma forma de correção coletiva, em paralelo ao exame específico de cada trabalho para efeito de pontuação. Para o aluno de graduação, sem nenhuma vivência profissional, é importante construir algum referencial de solução de casos concreto, com base na experiência do professor.

Se o professor percebe que a maioria dos grupos mostrou resultados insatisfatórios em determinado exercício aplicativo, pode facultar sua reapresentação após a sessão de *feedback* conjunto. A reapresentação pode assumir caráter individual, baseada na opção de cada aluno, ou ser fruto de decisão coletiva do mesmo grupo que produziu a primeira versão. Nesse caso, o professor terá de

corrigir um número maior de exercícios. De todo modo, o objeto de correção e pontuação será exclusivamente o novo trabalho, ficando dispensado de examinar o produto anterior.^[2]

O programa da oficina de redação e estratégia contratual é composto de mais três exercícios em grupos:

- (i) transformação da sociedade limitada em sociedade anônima, objetivando acomodar o ingresso dos herdeiros do sócio minoritário falecido; e
- (ii) versão para língua portuguesa de acordo de confidencialidade formatado segundo a prática norte-americana (*confidentiality agreement*);
- (iii) negociação e elaboração de contrato de alienação do controle acionário a um investidor institucional (*private equity*), com base em um memorando de entendimentos anteriormente celebrado entre as partes. Nesse último exercício, o memorando de orientação contém informações específicas de interesse da representada, que não devem ser reveladas ao grupo que representa a outra parte.

Apresenta-se a seguir o quadro contendo a descrição detalhada de cada uma das atividades que integram o programa da oficina de redação e estratégia contratual:

TEMA (DINÂMICA)	CONTEÚDO
Dinâmica da elaboração contratual (debate)	Apresentação do curso. Exercício para identificação de disposições legais chaves em matéria contratual.
Análise de minuta contratual como advogado neutro (problem-based learning)	Identificação de cláusulas nulas, ambíguas e não razoáveis. Divisão da classe em grupos de dois ou três alunos para análise de minuta de compromisso de compra e venda de imóvel. Formulação de sugestões de aprimoramento.
Questões contratuais relevantes e abordagens alternativas (diálogo socrático)	Professor comenta os ajustes introduzidos pelos alunos nas minutas inicialmente apresentadas.
Atuar como advogado neutro para ajustar minuta contratual à vontade declarada das partes (problem-based learning)	Divisão da classe em grupos de dois ou três alunos para ajustar minuta de contrato de relação continuada (prestação de serviços de consultoria empresarial) à vontade das partes expressa em memorando.
Fidelidade às condições negociadas (diálogo socrático)	Professor comenta os ajustes introduzidos pelos alunos nas minutas inicialmente apresentadas.
Preparação de estratégia de negociação contratual (problem-based learning)	Divisão da classe em grupos de dois ou três alunos para analisar minuta de alteração de contrato de sociedade limitada prevendo o ingresso de sócio minoritário. Alguns pontos já foram pacificados entre as partes, enquanto outros permanecem em aberto. Cada grupo deverá formular estratégia para negociação da minuta com outro grupo de alunos representando os interesses da parte contraposta.
Interação com advogado da parte contraposta (role-playing)	Cada grupo interage com outro grupo representando interesses da parte contraposta.
Interação com advogado da parte contraposta (role-playing)	Continuação da atividade anterior. Ao final da aula, os grupos que interagiram entre si devem apresentar uma minuta de consenso.

3. O ENSINO PARTICIPATIVO NOS CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO EM DIREITO

Análise crítica de diferentes abordagens contratuais (diálogo socrático)	Professor comenta os ajustes introduzidos pelos alunos nas minutas inicialmente apresentadas.
Atuar como advogado neutro para adaptar instrumento jurídico (<i>problem-based learning</i>)	Divisão da classe em grupos de dois ou três alunos. Cada grupo receberá instruções específicas para produzir o estatuto social resultante da transformação de sociedade limitada em sociedade anônima.
Análise crítica de alternativas de redação contratual (diálogo socrático)	Professor comenta as minutas produzidas pelos alunos.
Preparação de estratégia de negociação contratual (<i>problem-based learning</i>)	Divisão da classe em grupos de dois ou três alunos representando interesses de partes contrapostas. Os grupos analisarão memorando de entendimentos já assinado pelas partes, tendo por objeto a alienação do controle acionário. Cada grupo deverá formular estratégia de negociação respeitando os pontos já pacificados refletidos no memorando de entendimentos e levando em conta as preocupações da parte representada, que não foram reveladas à outra parte.
Interação com advogado da parte contraposta (<i>role-playing</i>)	Os grupos negociam a redação das condições ainda indefinidas para acomodar preocupações da parte representada.
Interação com advogado da parte contraposta (<i>role-playing</i>)	Continuação da atividade anterior. Ao final da aula, os grupos que interagiram entre si devem apresentar uma minuta consensual do contrato definitivo.
Análise crítica de diferentes abordagens contratuais (diálogo socrático)	Professor comenta as minutas produzidas pelos alunos e faz balanço final do curso.

Avaliações finais

O componente principal da avaliação discente da oficina de redação e estratégia contratual, com peso de 60% na nota final, é

resultado do somatório da pontuação obtida pelo respectivo grupo em cada exercício (ou no exercício reapresentado em caráter individual ou coletivo). Os exercícios mais simples valem cada um 10%, e os mais complexos (i.e., com interação entre grupos distintos) correspondem a 15%.

Os alunos também são submetidos a uma prova final de natureza prática, valorada em 30%. A prova demanda normalmente a elaboração de uma minuta de contrato sobre tema previamente anunciado pelo professor (v.g. contrato de locação ou de honorários advocatícios), levando em conta instruções específicas informadas apenas no momento da prova. O aluno pode se basear em uma minuta padrão de sua livre escolha e introduzir as adaptações consideradas necessárias para atender às peculiaridades do caso concreto.

Os restantes 10% da nota final não estão vinculados a qualquer produto específico e procuram retratar a percepção do docente sobre a participação de cada aluno ao longo do curso. Trata-se, no fundo, de uma variável subjetiva que permite ao professor premiar desempenhos individuais destacados, não obstante a natureza coletiva dos exercícios realizados.

3.3 | **ADAPTAÇÕES NECESSÁRIAS PARA CURSOS DE ESPECIALIZAÇÃO**

Embora a realização de exercícios aplicativos para resolução de problemas concretos seja uma metodologia muito valiosa, o ensino no curso de especialização não pode apoiar-se exclusivamente nela. Não convém abandonar a transmissão de conteúdo sistematizado, sob pena de frustrar o componente informador do programa.

A diferença está em que a sistematização pelo professor costuma vir depois da tentativa de aplicação do aluno, e não o contrário, como normalmente ocorre no ensino de graduação. Ademais, o fato de os

alunos do curso de especialização já estarem inseridos no mercado de trabalho abre espaço para trocas de experiências profissionais entre eles, além de contribuir para a atualização do conhecimento prático do docente. Portanto, cabe ao professor utilizar técnicas de ensino que incentivem o comportamento cooperativo e o fluxo multidirecional de informações.

A rigor, o curso de especialização reclama um cardápio metodológico variado e fortemente conectado com o conteúdo que se quer transmitir ao aluno. O conteúdo não pode se restringir a aspectos doutrinários e jurisprudenciais, mas também lhe deve propiciar a percepção das melhores práticas de mercado.

O modelo ideal aponta para a conveniência da realização de exercícios aplicativos bem-estruturados e baseados em casos concretos, cuja preparação seja iniciada extraclasse, seguindo-se a discussão coletiva em sala de aula e a apresentação dos comentários conclusivos do professor.

A leitura prévia de textos acadêmicos ou decisões judiciais, para posterior debate em sala de aula, pode servir de complemento metodológico, mas não deve se transformar no elemento principal, pois esvaziaria a vertente prática que se espera do curso de especialização.

Aulas expositivas também são pertinentes, se utilizadas com parcimônia, preferencialmente para organizar conceitos já discutidos ou aplicados em outras atividades. Existe espaço ainda para professores convidados, não necessariamente para transmitir conteúdo jurídico, mas para trazer a visão do mercado ou relatar experiências práticas.

Todo programa de curso deve conter a indicação das bibliografias obrigatória e complementar. O contato prévio com os textos indicados certamente contribui para potencializar o aprendizado do aluno em sala de aula. No entanto, a exigência de leitura somente faz sentido se o professor realmente tiver condições de avaliar o empenho

do estudante. Isso ocorre naturalmente em relação ao texto que será discutido em sala de aula. Se não for essa a atividade planejada, a leitura deve ser aferida solicitando-se ao aluno responder por escrito, em sala de aula, a um breve questionário sobre o texto lido.

O bom planejamento das aulas do curso de especialização precisa ter em mente o tempo relativamente longo de duração de cada encontro, estimado em quase quatro horas, divididas por um rápido intervalo. É impossível prender a atenção do aluno por período tão prolongado sem o uso de alguma dinâmica interativa, que pressuponha a participação programada ou estimulada pelo professor. A melhor receita parece ser a variação da dinâmica durante o mesmo encontro. Exemplificativamente, metade do tempo de aula pode ser reservada a alguma atividade mais centrada na figura do docente, permanecendo o aluno em posição passiva (v.g. exposição do professor ou discussão coletiva de texto), e outra metade para alguma atividade que exija maior envolvimento do aluno (v.g. realização de exercício aplicativo ou debate com convidado especial).

Diferentemente da oficina de prática jurídica de graduação, a boa condução dos exercícios aplicativos no curso de especialização pressupõe a preparação extraclasse do aluno. O mesmo raciocínio vale para a atividade de leitura e discussão de texto, assim como para o debate com convidado especial. No entanto, seria arriscado o professor apostar que todos os alunos (ou pelo menos um número suficiente deles) farão corretamente o dever de casa. Dependendo do tamanho da classe, a ausência do trabalho prévio da classe pode simplesmente inviabilizar a dinâmica imaginada para determinada aula.^[3]

Os exercícios aplicativos precisam ser cuidadosamente preparados pelo docente, evitando-se ao máximo a improvisação. Os professores com maior senioridade provavelmente não terão dificuldade de se

inspirar na sua vivência profissional para gerar o material didático necessário. Havendo falta de inspiração, é sempre possível o professor recorrer à Casoteca da DIREITO GV, composta por uma coletânea de casos reais minuciosamente descritos, que podem ser explorados sob diferentes ângulos de aprendizado.

Para alunos de especialização, espera-se que os exercícios aplicativos gerem produtos semelhantes aos demandados dos profissionais da advocacia privada ou pública, tais como:^[4]

- (i) confecção de parecer jurídico ou opinião legal;
- (ii) definição de estrutura negocial;
- (iii) avaliação de riscos jurídicos;
- (iv) elaboração e alteração de minuta contratual;
- (v) formulação de estratégia de negócio;
- (vi) instrumentação jurídica de política pública;
- (vii) redação de ato normativo e exposição de motivos.

O professor também deve direcionar o olhar do aluno para os pontos críticos e para as questões-chaves, fornecendo algumas pistas, porém sem tornar demasiadamente óbvia a resposta. Isso pode ser feito pela entrega de um memorando (*guidance*), juntamente com o documento a ser analisado. Mais adiante, será possível testar a capacidade do aluno de propor uma estrutura negocial e produzir por conta própria as minutas contratuais respectivas, recebendo como

insumo apenas orientações gerais do docente (como faria o verdadeiro cliente).

Após a discussão coletiva do trabalho apresentado, é essencial que o professor comente os temas sensíveis, apresentando as vantagens e as desvantagens das soluções propostas. Na medida do possível, deve evitar expor sua preferência pessoal, pois isso pode enviesar o aprendizado e desestimular a busca de conclusões próprias. Essa cautela aplica-se essencialmente ao aluno de especialização, já inserido no mercado de trabalho e, portanto, capaz de construir soluções independentes.

A discussão de texto em sala de aula pode se tornar mais interessante se abranger dois artigos ou trechos de obra com abordagens distintas sobre o mesmo tema básico (v.g. os enfoques jurídico e econômico sobre disfunções contratuais). O texto não deve ser muito extenso (20 laudas no máximo); do contrário, a sua leitura atenta no espaço de uma semana torna-se bastante penosa, aumentando as chances de não ser realizada a contento pelos alunos.^[5]

Os demais alunos estão igualmente obrigados a ler o texto, embora sem a mesma incumbência de apresentá-lo aos colegas. A eles, caberá arguir os responsáveis pela apresentação, formulando perguntas ou fazendo observações críticas, nos mesmos moldes de uma banca examinadora. Para esse efeito, o professor pode admitir a participação espontânea ou torná-la obrigatória e fazer escolhas aleatórias durante o seminário.

Os alunos encarregados da apresentação serão avaliados pelo professor e também poderão receber notas dos colegas arguidores, respeitado o anonimato destes. Por sua vez, caberá ao professor pontuar a participação dos arguidores.

Também é possível modelar o depoimento de convidado especial, de modo a retirar o aluno do estado natural de passividade. Para isso,

o professor deve eleger previamente dois ou três alunos para atuarem formalmente como debatedores, com a incumbência de formular perguntas e fazer observações sobre o tema objeto da apresentação. A intervenção espontânea dos demais discentes durante os debates será bem-vinda e deve ser estimulada. Em ambos os casos, caberá ao professor avaliar a qualidade da participação.

No final do curso, imagina-se que todos os alunos terão tido a oportunidade de participar pelo menos uma vez como:

- (i) apresentador de exercício aplicativo ou de texto (participação mais relevante);
- (ii) arguidor ou debatedor previamente indicado (participação intermediária); e
- (iii) formulador de pergunta ou questionamento durante a realização da atividade em sala de aula (participação menos relevante).

Cada uma dessas intervenções será pontuada pelo professor, com peso proporcional em função da sua relevância. A avaliação do aluno completa-se com a realização da prova escrita em sala de aula, ou mesmo em casa (*take home*). Nesse último caso, o docente deve assinalar um tempo relativamente curto para o aluno entregar a prova, após o recebimento das instruções (v.g. 24 ou 48 horas).

No curso de especialização, o enfoque prático permite que a prova seja a execução de um exercício aplicativo, como a elaboração/revisão de uma minuta contratual ou a produção de um parecer jurídico para solucionar um problema concreto, seguindo as orientações fornecidas pelo professor.

3.4 | **DESMITIFICANDO O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC)**

A elaboração do TCC costuma gerar angústia no aluno de especialização, e o início da redação desse texto tende a ser postergado até o último momento. No fundo, a dificuldade do aluno em lidar com a demanda advém, sobretudo, da ideia equivocada de que se trata de um texto de extrema complexidade. O aluno não sabe que tema escolher ou por onde começar.

É fato, porém, que o aluno de especialização costuma ser solicitado, no ambiente profissional, a produzir relatórios, peças forenses, requerimentos administrativos ou opiniões legais, cujo esforço de pesquisa e redação ultrapassa o necessário para produzir um TCC de qualidade minimamente aceitável. Cabe ao professor desmistificar o trabalho acadêmico e mostrar ao aluno que ele tem condições de se desincumbir satisfatoriamente da tarefa. No fundo, basta que exista engajamento, planejamento adequado e alocação de tempo.

Para o aluno pouco inspirado, o professor deve sugerir alternativas de temas, mormente quando houver interesse em assegurar a inserção do TCC na linha de pesquisa acadêmica que já vem desenvolvendo. Para o aluno excessivamente inspirado, o cuidado é no sentido de chamá-lo à realidade, estimulando-o a escolher um tema que seja capaz de abordar sistematicamente e cujas fontes de pesquisa estejam ao seu alcance.

Assuntos totalmente inovadores e com escassa bibliografia devem ser desencorajados. O mesmo se diga de trabalhos que pressuponham pesquisas empíricas sofisticadas ou consulta a documentos de difícil acesso. Muitas vezes, o que condiciona a escolha do tema é viabilidade prática do desenvolvimento da pesquisa.

A orientação simultânea de vários alunos pode se transformar em uma atividade coletiva bastante profícua, com ganhos para todos os envolvidos, inclusive o professor orientador. O fato de os alunos compartilharem preocupações, tomarem conhecimento de experiências exitosas e serem obrigados a expor o andamento de sua pesquisa para os colegas contribui para o avanço do trabalho individual.

Apresentam-se, a seguir, as principais etapas que compõem o roteiro para elaboração do TCC. A conclusão de cada etapa deve ser validada pelo professor orientador, antes de o aluno iniciar a etapa seguinte.

- (i) ideia preliminar sobre o tema ou sobre a área de pesquisa;
- (ii) identificação da bibliografia relevante e aprovação pelo orientador;
- (iii) leitura e fichamento da bibliografia relevante, contendo o resumo do pensamento central do autor e a seleção de trechos que poderão ser utilizados em futuras citações;
- (iv) confirmação da área de pesquisa inicialmente escolhida, delimitação do tema e formulação das perguntas de pesquisa (ou escolha de novo tema);
- (v) sumário e roteiro básico de argumentação;
- (vi) estrutura inicial da pesquisa empírica e confirmação de disponibilidade de base de dados (se for o caso);
- (vii) relação bibliográfica definitiva e jurisprudência selecionada;

- (viii) completar trabalho de leitura e fichamento do restante da bibliografia selecionada;
- (ix) resultado preliminar da pesquisa empírica (se for o caso);
- (x) refinamento do sumário;
- (xi) início da redação, deixando sempre a parte da introdução e da conclusão para o final;
- (xii) disponibilização dos capítulos ou dos tópicos já redigidos, para exame do orientador;
- (xiii) versão preliminar completa do TCC;
- (xiv) incorporação de sugestões formuladas pelo orientador;
- (xv) versão definitiva do TCC para aprovação do orientador.

3.5 | **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O aluno médio do curso de especialização em direito possui um perfil distinto do colega da graduação. Por já estar, como regra geral, inserido no mercado de trabalho, espera receber ensinamentos que combinem as abordagens teórica e prática sobre o tema estudado.

Para atender a essa expectativa, não basta o professor lançar mão apenas de aulas expositivas, ainda que recheadas de exemplos interessantes. A capacitação profissional do aluno pressupõe ainda a realização de exercícios aplicativos, tanto dentro quanto fora da classe.

A necessidade de envolvimento do aluno em sala de aula conduz naturalmente à adoção de técnicas de ensino participativo, que

afastam o estado de passividade e abrem espaço para a construção coletiva do conhecimento aplicado.

O componente informador deixa de ser o único objetivo do curso, que passa a se preocupar também com o desenvolvimento de competências e habilidades valorizadas pelo mercado de trabalho.

É sob essa dupla ótica que o desempenho discente deve ser, afinal, avaliado: a capacidade de resolução de problemas concretos, mediante aplicação de conceitos abstratos que se reportam a experiências práticas.

O trabalho de conclusão de curso (TCC) pode ser uma boa oportunidade para o aluno compreender a realidade sob a lente da pesquisa acadêmica, exercitando em paralelo o raciocínio sistematizado e a argumentação jurídica estruturada. Todavia, o intento somente será alcançado com o apoio adequado do professor orientador.

NOTAS

1 A experiência mostra que o tamanho ideal de cada grupo é de três alunos. Com menos do que isso, sacrifica-se o debate interno e a multiplicidade de visões, sobretudo se o grupo ficar desfalcado de algum membro. Mais do que isso, algum membro do grupo pode preferir se acomodar, aumentando a chance de haver participações individuais assimétricas.

O critério para formação dos grupos é outro ponto importante. Se os alunos tiverem ampla liberdade de escolha nesse particular, a tendência é escolherem trabalhar com quem já estão acostumados ou possuem afinidades pessoais. Isso pode levar a formação de grupos muito heterogêneos ou desequilibrados entre si. Além disso, faz parte do bom aprendizado saber trabalhar em equipe e — mais ainda — com diferentes perfis de pessoas, independentemente do grau de simpatia ou amizade.

2 Faz parte do aprendizado do aluno desenvolver o espírito crítico em relação ao próprio trabalho e ser capaz de ajustá-lo às observações e comentários formulados *ex post* por profissionais mais experientes. Essa é a dinâmica a que o estagiário de direito e o advogado iniciante estão normalmente sujeitos no mundo real.

3 Para evitar que isso ocorra, uma saída é o professor definir antecipadamente os papéis, vale dizer, indicar os alunos que ficarão incumbidos de preparar extraclasse o exercício aplicativo e apresentar a proposta de solução em sala de aula, para ser submetida em seguida à discussão coletiva. O número de alunos escolhidos para desempenhar cada papel ou tarefa deve oscilar entre dois ou três, buscando-se sempre o rodízio e a distribuição equitativa de trabalho.

Igualmente importante é formar grupos que mesquem alunos com diferentes graus de senioridade e experiência profissional. Nesse caso, a heterogeneidade da classe pode ser antes uma vantagem a ser explorada pelo professor, do que propriamente uma desvantagem para o bom andamento dos exercícios aplicativos.

Os alunos não indicados para qualquer tarefa específica serão solicitados durante a aula a comentar, criticar e sugerir aprimoramentos ao modelo apresentado pelos colegas. O professor pode forçar a intervenção de certo número de alunos escolhidos

aleatoriamente durante a discussão em sala de aula, como também estimular a participação espontânea.

Em ambos os casos, a manifestação discente deve ser pontuada pelo professor, em função da qualidade da contribuição trazida para a solução do caso concreto. Já a avaliação dos alunos encarregados da apresentação pode ser compartilhada entre o professor e os demais colegas. Para evitar constrangimentos, afigura-se desejável manter a confidencialidade da autoria da avaliação realizada interpares.

4 Pode se tornar impraticável a um aluno pouco experiente desincumbir-se da tarefa de elaborar uma minuta de contrato que ele nunca viu antes, ou sobre um tema que ele desconhece completamente. No mundo real, o advogado aprendiz parte sempre de um modelo contratual, para então adaptá-lo às peculiaridades do caso concreto. O importante é desenvolver no aluno o senso crítico e a percepção da realidade, para saber os pontos que devem ser mantidos ou alterados na minuta-padrão utilizada.

Portanto, os primeiros exercícios aplicativos devem se limitar a solicitar do aluno (ou grupo de alunos) uma avaliação crítica do documento disponibilizado e a introdução de alterações necessárias para ajustá-lo às circunstâncias específicas, ou simplesmente melhorar sua qualidade redacional.

5 Existe sempre o risco de a atividade ficar frustrada se os alunos não se prepararem devidamente (i.e., deixarem de ler o texto indicado). Também aqui se aplica a sugestão de escolha antecipada de um ou dois alunos para fazer a leitura prévia e apresentar oralmente as ideias centrais do texto, a exemplo de um seminário. O ideal é que cada texto tenha apresentadores diferentes.

4.

COMO DAR SEMINÁRIOS SOBRE TEXTOS CONCEITUALMENTE COMPLEXOS

Ronaldo Porto Macedo Junior

*Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (DIREITO GV);
professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FDUSP);
doutor em Direito e mestre em Filosofia pela Universidade de São Paulo (USP)*

Aos meus alunos da USP e da FGV, que sempre me ensinam muito.

“O grande erro dos conservadores é escolher muito mal o que conservar”

John Stuart Mill

4.1 | **LEITURA ESTRUTURAL:**

UMA TÉCNICA IMPORTANTE EM DECADÊNCIA?^[1]

Um dos traços distintivos do chamado “pensamento filosófico ocidental” reside na sua obsessão pelo método e pelo enfrentamento direto da questão das condições de possibilidade do conhecimento verdadeiro. Assim, se tomarmos Platão ou Aristóteles como exemplos, veremos que o que os preocupa não é apenas conhecer a verdade ou divulgá-la, mas antes, e também, analisar como podemos saber que um conhecimento é verdadeiro. Esse esforço de conhecimento do modo pelo qual conhecemos é denominado costumeiramente de “método de conhecimento” (muitas vezes também denominado “epistemologia”).

A construção de um método de conhecimento passou por várias etapas, e certamente duas das mais importantes foram as seguintes: em primeiro lugar, o desenvolvimento da escrita, que permitiu que o conhecimento pudesse ser preservado e difundido, guardando-se

com precisão o sentido que o autor quis emprestar a suas ideias. No campo filosófico, em geral, isso veio a permitir, por exemplo, que um mesmo texto pudesse ser analisado e consultado várias vezes, de modo a ajustar o esforço de compreensão às naturais complexidades que ideias novas importavam para os seus leitores. Até hoje sabemos o quanto um texto que merece ser lido muitas vezes demanda diversas leituras. Releituras somente são possíveis porque as ideias estão escritas.^[2]

Um segundo momento importante na tradição ocidental ocorreu durante a Idade Média, num longo e elaborado processo de desenvolvimento dos métodos de exegese de textos religiosos e filosóficos. Nesse período, encontramos os primórdios das modernas tecnologias de leitura sistemática e estrutural dos textos filosóficos. Um estudante medieval era treinado a interpretar um texto e confrontar sua interpretação com interpretações rivais. Esse constituía o primeiro momento, propedêutico, que deveria seguir para o conhecimento da verdade.^[3] Essa tradição não foi apenas marcante para a construção do saber jurídico ocidental, foi sua condição necessária.

Hoje em dia, a massificação do ensino jurídico e a tradição mais imediata (dos últimos 80 anos) dele o transformaram num processo de transmissão de saber cada vez mais tecnológico, dogmático e orientado à assimilação e à reprodução de informações.^[4] Exames da OAB e concursos para carreiras jurídicas, em vez de estimularem algum tipo de formação mais teórica, reflexiva e conceitualmente complexa, têm servido como poderoso mecanismo de reforço a esse padrão de ensino.

As grandes mudanças tecnológicas e culturais pelas quais temos passado nas últimas décadas têm também gerado um novo padrão de atenção e sensibilidade para o intercâmbio de informação.

Os apelos visuais e o dinamismo dos meios de comunicação dominantes (TV, vídeo, internet, etc.) têm tornado a leitura sistemática e cuidadosa de um texto conceitualmente complexo uma tarefa cada mais penosa e difícil para muitos alunos. Um conhecimento que não é posto de maneira simplificada, apostilada, *manualizada* e “*didática*” enfrenta séria resistência da parte de alunos. Professores resignados diante da constatação de que “alunos não leem” costumam com frequência ceder à tentação da simplificação dos textos escolhidos, da redução de carga de leitura e do recurso a aulas expositivas, em que um conhecimento “mastigado” é oferecido aos alunos. Não se imagine que esse fenômeno ocorre sem uma anuência implícita ou explícita entre alunos e professores. Com enorme frequência, esse é um “acordo” pedagógico obtido com forte consenso de alunos e professores.

Neste capítulo defendo que o difícil exercício de aprendizado e leitura de textos conceitualmente complexos pode e deve ser intensamente utilizado em cursos de formação superior (e, suspeito, também em cursos secundários) e que a técnica de seminários de discussão constitui uma das melhores estratégias pedagógicas para desenvolvê-lo. Faríamos mal se deixássemos de exercitar algo que os antigos aprenderam e exercitaram.

4.2 | **SEMINÁRIO COMO TÉCNICA PARA LEITURA DE TEXTOS?**

Aqui não é o local para discutir a extensão dos prejuízos e das limitações às capacidades crítica e reflexiva que a falta de treino para a leitura de textos conceitualmente complexos^[5] traz à formação do profissional e do intelectual da área jurídica. Estou pressupondo que ela é grande, e diante dela quero analisar outras questões conectadas entre si, a saber: como “nadar contra a corrente” e oferecer uma boa formação intelectual ao aluno para o estudo de

textos conceitualmente complexos em face das inúmeras dificuldades e resistências que podem existir para o seu ensino? Em outras palavras, como trabalhar textos conceitualmente complexos em sala de aula? Como enfrentar as dificuldades decorrentes da falta de leitura prévia por parte dos alunos, a desconfiança em face das estratégias de seminários, a resistência explícita dos alunos a continuarem a ler o que têm dificuldade para entender ou o que não têm tempo suficiente para ler?

Um dos principais métodos de ensino, frequentemente invocado para desempenhar essa tarefa pedagógica, consiste na realização de “seminários com os alunos”. Confesso que durante o meu período de estudante no ensino superior (em especial durante minha graduação no curso de Direito) a mera menção, pelo professor, de que o curso se basearia em seminários costumava gerar em mim um misto de calafrio e antecipação de tédio. Afinal, seminários costumavam ser sinônimos de “aulas” amadoristicamente ministradas por alunos, sobre textos que somente os apresentadores tinham lido ou, alternativamente, sobre textos que eu tinha lido e não via razão para alguém resumi-lo para mim. Assim, a falta de leitura prévia (numa suposta intenção de permitir que todos se beneficiassem de distintas leituras feitas pelos alunos da turma e reduzindo o esforço de cada um) tornava o proveito pequeno em face do amadorismo e da simplificação da exposição. Já a leitura prévia tornava entediante a audiência de uma exposição sobre algo que já conhecia. A situação se agravava nos seus efeitos negativos caso o texto objeto do seminário fosse conceitualmente complexo e exigisse uma *finesse* analítica normalmente escassa nessas situações. Tolerados pelo professor, o descuido e a falta de empenho e preparação da parte dos alunos tornavam a experiência ainda mais penosa e improdutiva.

Atualmente utilizo intensivamente a técnica de seminários sobre textos conceitualmente complexos, em especial, mas não exclusivamente, em cursos de Filosofia e Teoria do Direito.^[6] Acredito que o seminário constitui uma técnica poderosa e eficaz para atingir esse difícil objetivo pedagógico (i.e., treinar a leitura e a discussão de textos conceitualmente complexos). É certo que um seminário pode ser usado também para se atingir outros objetivos. Dentre os propósitos possíveis poderíamos elencar: oferecer ao aluno um panorama de informação sobre um ou diversos temas; estimular a capacidade de pesquisa e organização pedagógica do aluno; favorecer a integração social da turma; estimular a participação oral; dividir tarefas de pesquisa e coleta de informação sobre determinado assunto; sensibilizar o aluno sobre determinado tema, assunto ou problemática. Diferentes objetivos poderão recomendar diferentes estratégias. Interesse-me aqui pelo desafio precípua anteriormente exposto, i.e., ensinar a leitura rigorosa de textos *conceitualmente complexos*, e não necessariamente *informativamente densos*. Não vou discutir tais hipóteses. Restrinjo-me aqui ao uso do seminário como método útil para: 1) propedeuticamente treinar os alunos a ler textos e discutir ideias conceitualmente complexas e 2) permitir o aprofundamento conceitual e teórico em algum campo do saber abstrato, como a teoria do direito. Para que funcione a contento, contudo, algumas regras básicas devem ser atendidas. Procurarei expor algumas opções e experiências que julgo bem-sucedidas que tenho tido em minha atividade docente recente.

4.3 | **OS REQUISITOS PARA UM BOM SEMINÁRIO**

Apresento a seguir alguns dos requisitos que entendo serem necessários para que, tendo em vista os objetivos já mencionados, tenha-se um seminário proveitoso e, em seguida, algumas sugestões

de como tais exigências podem ser alcançadas. Um bom seminário deve exigir como pré-condição: 1) leitura prévia dos textos designados; 2) exposição estruturada e rápida da parte da pessoa ou do grupo encarregado da apresentação; 3) participação intensiva do professor como coordenador da discussão; 4) restrição da discussão ao texto designado para a aula (o texto não deve ser pretexto, mas sim o foco da discussão); 5) seleção adequada dos textos, tendo em vista a estratégia e os objetivos gerais do curso (que deverão ser apresentados no programa e na primeira aula) e a capacidade de leitura dos alunos; 6) limitação do número de alunos em sala de aula.

4.3.1 | A leitura prévia e a elaboração do texto

A leitura prévia constitui um dos principais mecanismos para o sucesso dos seminários orientados para a discussão de textos conceitualmente complexos. Sem essa leitura, o objetivo de discussão complexa e rigorosa fica prejudicado desde o início. Isso porquanto a complexidade do texto e dos argumentos exige uma familiaridade prévia do aluno com o texto e com seus argumentos. É redundante dizer, mas vale enfatizar, “temas e textos complexos são complexos” e, portanto, demandam ser trabalhados e estudados antes de discutidos.

4.3.2 | A apresentação breve da estrutura conceitual do texto

Entendo ser conveniente a apresentação rápida (normalmente concedo apenas 12 minutos para a apresentação oral — ver instruções contidas no anexo 1) da estrutura conceitual de um texto.^[7] Para tanto, exijo que os alunos elaborem um documento a ser entregue aos demais alunos da turma (um *hand-out*) no dia do seminário, no qual deve estar apresentada a estrutura conceitual do texto a ser

discutido.^[8] A ideia central de tal documento e da apresentação não é fornecer um resumo do texto, mas antes a estrutura do encadeamento de suas ideias.^[9] O *hand-out* deve apresentar *exaustivamente* a estrutura do texto.^[10] Já a apresentação, em face da limitação de tempo imposta, deve ser *seletiva*, mas coerente com a estrutura identificada no *hand-out*. Costumo comparar o *hand-out* a um raio X do corpo humano, em que todos os ossos se apresentam com uma estrutura e uma organização, e não como um ossário. O raio X radiografa exaustivamente os ossos de nosso corpo. Contudo, se temos de falar de nossos ossos em dois minutos, precisaremos selecionar aqueles sobre os quais falaremos. Fará sentido que escolhamos aqueles maiores e estruturantes (crânio, coluna vertebral e membros) e, posteriormente, passemos para os demais.

Tendo em vista que tal atividade é bastante trabalhosa e exige certo grau de rigor na reconstrução da estrutura do texto utilizado, ela não é exigida de toda a turma, mas apenas do grupo encarregado da exposição.

A brevidade da exposição visa também a: 1) não consumir precioso tempo em sala de aula, que deverá ser dedicado ao debate com a exposição verbal de um texto para um público que já o leu; 2) garantir que os alunos organizem a apresentação de modo a descrever a estrutura do texto, e não dele fazer um resumo ou “apresentar as ideias que mais os interessaram, impressionaram ou marcaram”; 3) garantir que, caso a apresentação não seja boa ou adequada, esse exercício não penalize os demais alunos com uma entediante apresentação por mais do que 12 minutos. Todos podem tolerar 12 minutos de aborrecimento (se o seminário não estiver bom), não mais do que isso!; 4) permitir que a maior parte do tempo de seminário seja dedicada a discussão e debate, e não a um monólogo com baixo grau de participação e interatividade.

4.3.3 | Comentário e avaliação da apresentação e do *hand-out*

Terminada a apresentação, o professor deve comentá-la rapidamente (normalmente procuro não gastar mais do que 5 minutos nesta atividade), apontando, não apenas para os expositores, *mas para toda a classe*, o que não está bom e o que deve ser aperfeiçoado no que tange tanto ao *hand-out* como à apresentação oral de até 12 minutos. Os critérios e as recomendações são explicados previamente aos alunos (ver anexo 1 adiante) e são cobrados e avaliados nesse momento. O estabelecimento de uma *nota individual* para a apresentação verbal^[11] e, sempre que possível, também para a elaboração do *hand-out* é o mecanismo que encontro para estimular o empenho na realização de um bom trabalho e evitar a estratégia do “carona” que pouco ou nada participa do esforço realizado pelo grupo. Uma vez que essa tarefa envolve um aprendizado coletivo por parte da turma, também o grau de exigência e de intolerância com deficiências de apresentação e elaboração dos *hand-outs* aumenta conforme o andamento do curso. Sempre que a apresentação for insuficiente, isso deve ser dito clara e diretamente aos alunos. Quando necessário, exijo que o trabalho seja refeito.

4.3.4 | O uso de apresentações de *slides*

Normalmente não exijo que os alunos façam a sua breve apresentação valendo-se de *slides*. Esse meio tecnológico nem sempre está disponível para os alunos, o que não permite que sempre se possa contar com ele. Além disso, o seu uso demanda aprendizado específico e também importa o risco de a apresentação se tornar mecânica, mais parecendo uma “leitura de *teleprompter*” do que um seminário. Ademais, a apresentação oral que dispensa tal recurso constitui uma técnica de apresentação de ideias tão ou mais

importante do que o emprego da tecnologia de *slides* ou outras equivalentes. Vivenciamos hoje o risco de nos tornarmos “viciados e dependentes” de apresentações de *slides* para apresentarmos ideias e de esquecermos como nos comunicar sem tal meio.

Não obstante, entendo que o uso de *slides* para as apresentações breves que são exigidas dos alunos constitui uma boa ideia por outros bons motivos. Conforme salientei, o *hand-out* deve ser exaustivo. Se recordarmos a metáfora do raio X do corpo humano, uma apresentação dos ossos do corpo deve começar pelos grandes ossos (crânio, fêmur, coluna vertebral, etc.) e, apenas se houver tempo, chegar até a referência aos pequenos ossos, como a falangeta, a bigorna e o estribo, etc.

Uma vez que a apresentação é necessariamente seletiva, ela envolverá um novo esforço, distinto daquele demandado para a elaboração do *hand-out*. Evidentemente, com este a apresentação deve manter profunda coerência. Nesse contexto, a elaboração de *slides* se revela especialmente útil por dois motivos. Em primeiro lugar, ela exige do aluno que programe a sua apresentação, selecionando o que dela vai constar. Apresentações baseadas no *hand-out* sem um esforço de seleção costumam não apresentar a estrutura do texto e tendem a ultrapassar o tempo reservado para a apresentação. Em segundo lugar, a comunicação visual do *slide* combina-se bem com o objetivo de fazer uma apresentação breve e reveladora da estrutura argumentativa do texto (isso fica bem ilustrado no exemplo indicado no anexo 5).

4.3.5 | A condução e a organização do seminário

Depois de concluídos os comentários e feita a avaliação da apresentação,^[12] inicia-se, *propriamente*, o seminário. Caberá ao professor desempenhar um papel fundamental na condução da discussão do

texto. “O que acharam do texto?”, “que dúvidas vocês têm?” são perguntas que costumo fazer no início dessa fase. Usualmente, num primeiro momento, recolho impressões mais gerais e espontâneas dos alunos sobre o texto lido. Elas poderão se referir tanto ao interesse, à dificuldade ou ao prazer despertado pela leitura, como também a algum ponto de incompreensão, dúvida ou discordância com o texto. Nesse primeiro momento, o mais importante é convidar os alunos a participarem e levantar os pontos que suscitaram a atenção deles, de modo a ter uma ideia preliminar de como o texto foi lido. A coleta das impressões deve evitar as polêmicas internas prematuras. Ela deve servir como um mapeamento das questões suscitadas. Isso permitirá ao professor identificar se as questões que ele julga centrais foram abordadas ou compreendidas e, assim, avançar para o passo seguinte e montar a sua agenda para o seminário.

Nesse segundo momento, e levando em consideração as questões e as impressões levantadas pelos alunos, o professor deverá verificar: 1) se as questões levantadas são realmente centrais; 2) sendo as questões levantadas efetivamente centrais, qual é a melhor forma de abordá-las e organizá-las. De modo geral, reconstruir as questões na ordem como elas são enfrentadas no próprio texto pode ser um bom ponto de partida. Em outras palavras, o professor deve verificar se com base nas questões e nos comentários levantados já é possível organizar uma estratégia para percorrer os argumentos que estruturam o texto ou se melhor será insistir em algumas perguntas estratégicas que localizem as questões essenciais. O professor pode e deve organizar a ordem em que as questões levantadas (e outras “esquecidas pelos alunos”) deverão ser abordadas. Iniciar a discussão de um ponto ou de um argumento surgido no final do texto e que dependa do exame de premissas e argumentos anteriormente

apresentados costuma ser uma estratégia equivocada e geradora de confusão entre os alunos. Isso será tanto mais verdadeiro quanto mais complexas e não triviais (e, portanto, “problemáticas”) forem tais premissas e antecedentes lógicos.^[13]

Numa segunda etapa da discussão, a compreensão rigorosa das ideias do texto deve ser perseguida. “Qual é o *ponto* ou a intenção principal do texto?”, “qual é a sua estratégia geral?”, “como ele está estruturado?”, “como o autor estruturou o seu argumento?”, “na primeira parte do texto, qual é o *ponto* ou a intenção específica do autor?”.^[14] A função do professor será mais propriamente a de coordenar a ordem das perguntas do que apresentar diretamente respostas. Deverá também coordenar a participação dos alunos e garantir que o debate não fuja do texto (transformando o texto em pretexto — estratégia muitas vezes apreciada por aqueles que não leram o texto) ou não se perca em questões menos importantes ou, ainda, que os temas sejam discutidos dentro de uma ordem mais clara e eficiente. Nesse ponto entendo ser importante não permitir um andamento excessivamente espontâneo da discussão. Organizar a ordem das perguntas a serem respondidas e dos argumentos é muito importante. Nesse esforço seletivo muitas questões e observações dos alunos deverão ser descartadas, descontinuadas ou postergadas para momentos posteriores. Cumpre também ao professor garantir a participação de todos e calibrar a dinâmica da discussão para evitar que poucos falem muito e desestimulem a participação dos demais, que muitos argumentos sejam apresentados de uma só vez, que as intervenções sejam excessivamente longas e/ou que delas não se extraia uma conclusão clara. Nesse último caso, o professor poderá devolver a palavra ao aluno para que a resuma ou sintetizar ele mesmo o ponto central que se pode extrair de sua intervenção verbal.

O professor deve evitar a tentação de responder diretamente às questões levantadas pelos alunos. A melhor estratégia é, em vez de responder, reenunciar a questão e perguntar aos demais alunos o que pensam dela. A estratégia socrática de coordenar por meio de perguntas e não de respostas diretas é sempre mais eficiente e convidativa à participação. Não obstante, em questões pontuais ou estratégicas (por envolverem alguma confusão importante para o desenrolar do seminário), o professor não deve hesitar em apresentar alguma explicação ou esclarecimento. O professor falar demais, contudo, tende a esvaziar o seminário, transformando-o ou numa aula expositiva na qual o aluno passivamente anota o que o professor fala, ou num exercício de pergunta e resposta que dispensa a reflexão do aluno sobre o entendimento do texto.

Ainda que o curso de um seminário possa estar sujeito a andamentos diversificados em razão da participação dos alunos, é fundamental que o professor tenha em mente de forma clara quais os pontos cuja discussão ele julga essencial. Ele precisa de um plano de voo, a sua agenda de temas e de perguntas que devem ser examinadas, ainda que possa mudá-lo conforme o andamento da aula.

Evidentemente a discussão de um texto não significa impedir que críticas e objeções a ele sejam feitas. Do ponto de vista da ordem da discussão, contudo, certa humildade é sempre desejável. Entender as ideias do autor envolve, ao menos preliminarmente, o esforço para a leitura do texto segundo as intenções do seu autor, i.e., segundo a mente de quem o escreveu. Essa estratégia evitará o “criticismo” apressado, o polemismo fácil e retórico tão comum em algumas salas de aula e tão avesso ao pensamento rigoroso de um sistema de ideias. Uma vez que o professor reconheça que os elementos centrais do texto, que constituíam os seus objetivos no momento em que o texto foi escolhido, foram abordados, uma discussão mais livre das ideias

do texto poderá ser conveniente. Evidentemente o encadeamento de textos que “dialoguem” entre si e ampliem sistemática e construtivamente o repertório conceitual dos alunos facilitará a coordenação da discussão, visto que o universo dos argumentos ficará organizado dentro de um repertório comum da classe. O sucesso dessa estratégia depende em parte, portanto, da boa organização do curso e da seleção dos temas e dos textos.

4.3.6 | **A construção do programa e a escolha dos textos**
A escolha dos textos é de fundamental importância. Os alunos podem ter resistência à leitura de textos muito difíceis e complexos, contudo nada se compara à resistência que têm à leitura de textos trabalhosos quando não identificam uma razão de ser para o seu esforço. Os textos escolhidos devem ser de ótima qualidade, desafiadores e, na medida do possível, claros e bem-escritos. Deve-se evitar escolher textos que sejam um resumo escolar panorâmico e superficial de ideias alheias. Ademais, a carga de leitura obrigatória deve ser aquela que efetivamente será discutida em sala de aula. É preferível ter uma carga de leitura menor e bem lida do que muitas páginas, muitos autores que não poderão ser discutidos sistematicamente durante os seminários. O professor, é claro, poderá exigir outras leituras em seu curso. Contudo, não deverá exigir para o seminário uma leitura que não seja diretamente utilizada na discussão, sob pena de desorientar o aluno sobre as prioridades de leitura ou de desestimulá-lo a ler seriamente os textos. Poucas estratégias são mais contraproducentes do que a de demandar do aluno uma carga de leitura que, especialmente em razão de sua complexidade, não poderá ser apreendida, digerida ou discutida durante o seminário. O que exceder a leitura a ser efetivamente discutida deverá ser colocado na bibliografia

complementar, obrigatória (para o curso, mas não para aquele seminário específico) ou meramente de referência (ver exemplo de programa e seleção de textos no anexo 1). Por motivo semelhante, entendo ser desaconselhável a indicação de mais do que um texto por aula. Excepcionalmente, se houver grande coordenação temática e metodológica entre os textos, mais de um texto poderá ser indicado. Nesse caso, contudo, serão necessárias duas apresentações distintas, dividindo-se o tempo destinado à discussão de cada um deles.

Quero também salientar que, num curso que tenha como propósito aprofundamento teórico e rigor conceitual, o excessivo ecletismo dos textos, em termos de abordagens, métodos e assuntos, não é uma estratégia aconselhável. É melhor conhecer bem um determinado sistema de ideias e conseguir pensar por meio dele, e com base nele, do que conhecer superficialmente muitas referências apenas “de orelhada”. Em alguns casos, poderá ser altamente recomendável concentrar a atenção no sistema de ideias de um autor e/ou de seus interlocutores mais diretos ou possíveis do que fazer um “*pot-pourri*” ou um mosaico de visões. O ecletismo exagerado presta um desserviço ao rigor e renova uma velha homenagem ao bacharelismo. Essa é uma tradição ao gosto dos conservadores a que se refere Stuart Mill.

4.4 | **COMO ATENDER A TAIS EXIGÊNCIAS?**

4.4.1 | **Breves perguntas a serem respondidas antes do seminário**

Conforme dito, a leitura prévia é essencial para o bom desempenho do curso. Como garanti-la? Evidentemente o grau de maturidade intelectual e de comprometimento com a seriedade de um curso e

com a obrigatoriedade das leituras pode variar muito conforme o público-alvo ao qual é direcionado o curso. Não obstante, de maneira geral, em cursos de graduação, a existência de algum mecanismo de estímulo à leitura prévia pode representar uma enorme diferença na qualidade da leitura realizada pelos alunos.

É essa uma das razões que me levam a usualmente exigir que os alunos semanalmente preparem respostas rápidas a uma ou duas questões sobre o texto a ser discutido. Tais perguntas deverão ser respondidas até meia-noite do dia anterior ao seminário (quando este ocorre de manhã).^[15] O importante é que as respostas breves, de até uma página, sejam respondidas *antes* do seminário (ver orientações contidas no anexo 1).

Esse pequeno exercício visa a: 1) garantir a seriedade da leitura; 2) constituir um momento de reflexão preliminar sobre o texto a ser discutido, de modo a estimular o “diálogo” do aluno com o texto e com as dificuldades deste; 3) permitir um exercício de elaboração escrita que exponha rigorosa e objetivamente as ideias de um autor, de modo a treinar o aluno para o trabalho ou para a prova final. A efetividade, a seriedade e o bom proveito do exercício se elevam exponencialmente se as “respostas semanais” são corrigidas rapidamente (o prazo de uma semana é o ideal), permitindo um “retorno” (*feedback*) ao aluno. Quanto mais sérias são a correção e a avaliação, maior é o comprometimento do aluno.

A tarefa de correção semanal de tais respostas ou exercícios é trabalhosa e poderá consumir um tempo considerável do professor. O envolvimento de monitores, de alunos de pós-graduação ou mesmo de alunos de graduação poderá ser uma estratégia eficaz para reduzir esse custo para o professor e, ao mesmo tempo, contribuir para o envolvimento de outros membros do corpo discente nas atividades pedagógicas. O envolvimento de um número grande

de monitores poderá exigir um esforço adicional para coordenar as atividades de correção e uniformizar os critérios de correção. Não obstante, é possível fazê-lo com um grupo motivado e bem-orientado (ver anexos 2 e 3). Em situações em que houver um pequeno número de alunos frequentando os seminários, as correções poderão ser feitas pelo próprio professor ou por um só monitor. Em contextos com elevado número de alunos, será necessário (e altamente produtivo e estimulante) envolver um número maior de alunos e monitores na tarefa de correção. Nesse caso, será necessário oferecer uma orientação mais formalizada àqueles envolvidos (ver anexo 2).

4.4.2 | *Mini reaction papers*

Em face do relevante impacto que a elaboração de textos semanais gera para o andamento e a qualidade do debate em seminários, entendo que o seu abandono em razão do excesso de trabalho que demanda deve ser, tanto quanto possível, evitado. Até mesmo em cursos de pós-graduação, nos quais se supõe um *ethos* acadêmico mais consolidado e um compromisso mais claro com a seriedade e a disciplina de estudos, a falta de exigência desse esforço prévio ao seminário propriamente dito impacta negativamente a qualidade da leitura.

Em situações em que não houver disponibilidade de auxílio por parte de monitores ou colaboradores e o custo para o professor para realizar as correções semanais for insuportável, poderá ele, antes de abandonar a ideia, seguir outra estratégia, que, muitas vezes, adoto em cursos de pós-graduação. Nesses casos, tenho exigido dos alunos que elaborem uma ou duas perguntas que julguem relevantes e “inteligentes” sobre o texto a ser discutido e que as respondam em até uma página (ver anexo 4). Esses pequenos textos funcionam como

uma espécie de mini *reaction papers* (textos breves que expressam uma reação do aluno à leitura realizada), muito comuns no sistema educacional anglo-saxônico. Diante da impossibilidade de uma correção e de uma avaliação mais criteriosa e comentada dos trabalhos, o professor poderá deles tomar ciência e neles encontrar alguns dos pontos relevantes para organizar a sua agenda de discussão ou plano de voo do seminário. A mera obrigatoriedade da entrega e o esforço preliminar de reflexão sobre a leitura tem se revelado muito útil para o andamento do seminário como um todo. O professor, é claro, poderá, conforme o caso e diante da constatação de falta de seriedade na realização desse exercício, comentar e orientar o aluno sobre como melhorá-lo.

4.4.3 | O número de alunos

Evidentemente, há limites de alunos para que um seminário possa ser uma experiência educacional estimulante e produtiva. Acredito que um número próximo do ideal está entre 10 e 15 alunos. É ainda confortável para o professor trabalhar com um universo de até 35 alunos. É tolerável com até cerca de 50 alunos. Quando o número de alunos ultrapassa esse limite, estratégias alternativas poderão ser buscadas. Dentre elas, mencionaria: 1) divisão das turmas em duas ou mais salas, sob a coordenação de outros professores ou monitores qualificados e treinados. Uma variante de tal estratégia seria a reunião regular (digamos, a cada encontro de seminário em classes menores) dos grupos numa sala maior para uma discussão “mais geral e abrangente” sobre o andamento das discussões com o professor responsável. Nesse caso, poderá ser conveniente o acompanhamento dos seminários, de forma alternada, pelo professor responsável. A presença em sala de aula constitui uma das melhores estratégias para o aperfeiçoamento docente dos próprios

monitores e jovens docentes; 2) divisão da classe em subgrupos para uma discussão preliminar na primeira parte da aula e, posteriormente, a reunião do grupo todo para discutir os resultados parciais dos debates. Em minha opinião, é desnecessário dizer que grupos muito grandes prejudicam a qualidade dos seminários do gênero aqui discutido. No limite, esses grupos poderão inviabilizar a própria adoção de uma estratégia de seminário e recomendar a sua substituição por outra estratégia pedagógica — por exemplo, a discussão comentada de um texto pelo professor. É importante lembrar que nada impede que o método socrático e dialogado de ensino também se pratique em classes com maior número de alunos. Nesse caso, contudo, não se estará adotando a estratégia de seminário.

4.5 | **SEMINÁRIOS:** UMA VELHA IDEIA A SER CONSERVADA

A utilização de seminário como estratégia de ensino para a leitura e a discussão de textos conceitualmente complexos é altamente eficiente e produtiva, desde que o professor mantenha uma coerência entre os seus objetivos pedagógicos e a escolha dos meios necessários para atingi-los. Reunir textos relevantes e importantes sem que entre eles exista um fio condutor pode resultar em insucesso. Montar bem um programa e escolher bem os textos, mas não organizar os seminários de forma consistente e exercer uma coordenação orientada por objetivos (ou agenda) claros também pode ser infrutífero. O excesso de espontaneísmo no andamento do debate poderá transformar uma boa oportunidade de discussão sistemática e rigorosa num momento retórico e indisciplinado com a participação de poucos.

Definir os objetivos, definir os meios e implementá-los constitui uma tarefa normalmente muito mais demandante para o professor do que a apresentação “expositiva” de conteúdos e ideias próprias ou

mesmo de terceiros. Quando se imagina que muitas aulas expositivas serão posteriormente repetidas, a diferença de esforço e custo torna-se ainda mais evidente. Conforme dito, coordenar o seminário exige a releitura de todos os textos por parte do professor e atenção e criatividade constantes para coordenar o andamento das discussões. O esforço, contudo, costuma ser recompensador também para o professor, que, em vez de se entediar ou se inebriar (isso dependerá do tipo psicológico de cada um) com a repetição de uma aula, poderá se ver desafiado e inserido numa situação de aprendizado altamente recompensadora. Afinal, os textos clássicos, ou apenas bons textos, também o são porque merecem ser relidos, visto que raramente se esgotam para os seus leitores. Os contemporâneos fariam muito mal se deixassem de conservar o seminário, bem definido em seus propósitos e meios, em nossas práticas docentes apenas porque ele é antigo. Isso amaldiçoaria a escolha quanto ao que conservar. Assim, como pode ser um grande erro conservador escolher mal o que conservar, pode ser igualmente um grande erro dos reformistas escolher mal o que mudar e, portanto, não conservar.

ANEXO 1

PROGRAMA E INSTRUÇÕES AOS ALUNOS

FACULDADE DE DIREITO DA USP – DISCIPLINA: LÓGICA E METODOLOGIA JURÍDICA
PROF. DR. RONALDO PORTO MACEDO JR. – 2º ANO – 2010

I - OBJETIVOS:

A disciplina pretende desenvolver a capacidade dos alunos de realizar uma leitura rigorosa de textos complexos e, ao mesmo tempo, estimular a reflexão e a formação de um raciocínio crítico com base no material lido. Ademais, visa a um aprofundamento teórico em temas de teoria do direito para além do positivismo jurídico geralmente abordado em cursos de graduação.

Haverá seminários semanais, a serem realizados em grupos ou duplas, os quais consistirão na elaboração de uma apresentação oral e na entrega de um *hand-out* escrito sobre o texto lido. Assim, a disciplina pretende estimular os alunos a se organizarem para a realização de trabalhos em grupo e a desenvolverem a habilidade de exposição oral com a utilização de recursos visuais como *slides* e outros.

O curso visa também, em termos mais gerais, incrementar a capacidade de participação dos alunos para a discussão plenária (com os colegas e com o professor) por meio do estímulo ao debate sério e com base nos textos. O curso visa também familiarizar os alunos com o debate atual em torno da racionalidade ou da irracionalidade das decisões jurídicas e da filosofia moral e política, fazendo especial referência ao uso do direito como paradigma de racionalidade prática de acordo com regras e tomando como referência as obras de alguns autores centrais no debate jurídico e metodológico contemporâneo, como Hart, Dworkin, Posner e Finnis. Neste semestre será conferida particular atenção a uma das versões contemporâneas do pragmatismo jurídico, em particular na versão de Richard Posner, e do interpretativismo de Ronald Dworkin.

II - OBSERVAÇÕES:

Para orientações sobre a forma de apresentação dos seminários de técnica de leitura estrutural de texto, recomenda-se a leitura do seguinte texto:

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. O método de leitura estrutural. In: MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto (Coord.). Curso de filosofia política. São Paulo: Atlas, 2008, p. 13-41. O mesmo texto também pode ser encontrado em: *Cadernos DIREITO GV*, n. 16, v. 4, n. 2, p. 1-41, mar. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2814>>. Acesso em: 5 set. 2012.

Não serão tolerados plágios. Se detectados, serão imediatamente informados à Direção da escola, sem prejuízo das consequências na avaliação do aluno no próprio curso.

III - REGRAS E PRAZOS PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES OBRIGATÓRIAS: Quaisquer dúvidas quanto a prazos de entrega, questões semanais (“de fichamento”), datas e grupos de seminário e quaisquer outras que não envolvam o conteúdo programático do curso devem ser tratadas exclusivamente com os monitores.

PERGUNTAS SEMANAIS, OU “FICHAMENTOS”

- : A resposta ao “fichamento” deverá ser elaborada e enviada digitalmente (por e-mail) antes do seminário (até a meia-noite do dia anterior ao seminário, ou seja, até meia-noite da terça-feira da semana em que houver seminário). As respostas devem ser enviadas ao respectivo monitor-corretor (de graduação), com cópia ao e-mail da monitoria (cópia de segurança, caso a enviada ao monitor-corretor se extravie).
- : Não serão aceitas respostas impressas, redigidas de próprio punho ou entregues fora do prazo.
- : As respostas (em meia página, com letra Times New Roman, 12, espaçamento simples) devem ser enviadas em arquivo MS Word ou similar, salvo notepad (.txt) e .docx, anexo ao e-mail, com a seguinte denominação, contendo o nome e o último sobrenome do aluno: “nomee-sobrenomedoaluno_fichamentoXX” (como: josésilva_fichamento03). Esse deverá ser também o assunto do e-mail. Não deverá constar nenhum ponto no nome do arquivo (ex. josédasilva.fichamento03).
- : O nome do aluno, a identificação da turma e do corretor do fichamento e o(s) nome(s) dos monitores de pós devem constar no texto enviado.

Entretanto, informações como o enunciado da questão, o cabeçalho do seminário, etc. devem ser apagadas caso utilizadas para a elaboração da resposta.

- : Plágios identificados nos trabalhos importarão na atribuição de nota zero a todos os alunos envolvidos, inclusive aqueles cujos textos tiverem sido copiado(s).

HAND-OUT

- : O *hand-out* deverá ser xerocado e entregue em sala para o monitor de pós-graduação e para os colegas no dia do seminário. Também deverá ser enviado por e-mail para os respectivos monitores de graduação e de pós, bem como para o e-mail de segurança.

APRESENTAÇÃO

- : A apresentação deve ter em torno de 12 minutos.
- : “Costure” bem a “ficha mental”: introdução / desenvolvimento / conclusão.
- : Utilize ganchos no início e no final da apresentação (evite: “é basicamente isso que eu tinha para falar”).
- : Utilize uma “ficha-cola” ou um roteiro com a sequência dos itens principais. O texto deve ser exposto em seu “todo”, ou seja, sua estrutura deve ficar absolutamente clara.
- : Não devem ser feitas “leituras” nas apresentações; especialmente, a apresentação não deve ser uma leitura do *hand-out*.
- : O uso de *slides* é recomendado, mas não obrigatório. Faça *slides* concisos, legíveis e, principalmente, *visuais*: evite a sobrecarga de informações. Normalmente uma apresentação de 12 minutos não deve (em tese) envolver um número de *slides* superior a oito.
- : Durante a apresentação com *slides*, lembre que estes não são sinônimo de *teleprompter*.
- : Use apontador e não fique voltado para a tela: olhe para os ouvintes.
- : Faça um ensaio cronometrado (*durante a apresentação, “esconda” o relógio*).
- : Antes de começar, verifique bem o território e elimine os eventuais “ruídos”.
- : Cuide da fala (voz, entoação e pronúncia) e da expressão corporal (expressão facial, gestos e postura).

- : Não se atrapalhe com os *ruídos*. Mantenha a calma e procure interagir com os ouvintes.
- : “Fuja” do improvisado.
- : Não se esqueça de que se trata de uma apresentação para um público que já leu o texto.
- : Deixe críticas e observações externas ao texto para o momento do debate, e não para a apresentação. Afinal, o seminário começa DEPOIS da apresentação.
- : Obs.: Para as apresentações de seminário, todos os integrantes do grupo devem estar preparados para fazerem a apresentação completa, ou seja, se algum(ns) integrante(s) não estiver(em) presente(s), o(s) outro(s) deve(m) substituí-lo(s) incondicionalmente.
- : Obs. 2: Adaptado de material do professor Izidoro Blikstein (*Técnicas de comunicação para apresentações*). Veja outras dicas em <http://presentationzen.blogspot.com/presentationzen/>.

IV – SOBRE A REVISÃO DE PROVAS

Aqueles que eventualmente solicitarem revisão de prova deverão, obrigatoriamente, fundamentar os seus pedidos, justificando substantivamente os motivos pelos quais entendem que a avaliação feita não está correta. O aluno poderá se valer de todo o material do curso (especialmente os textos lidos) para demonstrar o acerto de suas respostas e, assim, apresentar os motivos pelos quais entende que a sua nota merece retificação. Não serão retificadas as notas de provas quando desacompanhadas de pedidos ou acompanhadas de pedidos sem justificativa ou mal fundamentados substantivamente (i.e., com respeito ao conteúdo das respostas). O limite para as justificativas é de até cinco páginas digitadas. O prazo para a entrega do pedido na secretaria é de uma semana após a entrega das notas.

V - PROGRAMA DOS SEMINÁRIOS

Seminário 01 (11 e 12/03):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. Modelo de regras I. In: _____. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 23-50.

LEITURA COMPLEMENTAR:

1. HART, Herbert L. A. *The concept of law*. Edited by P. Bulloch and J. Raz. 2nd ed. Oxford: Clarendon Press, 1994. [capítulos 1, 5-7, 9 e Postscript, disponível em português pela ed. Calouste Gulbekian, Lisboa, 2005, tradução de A. Ribeiro Mendes, bem como pela ed. Martins Fontes.]
2. SHAPIRO, Scott J. The “Hart-Dworkin” debate: a short guide for the perplexed. In: RIPSTEIN, Arthur (Ed.). *Ronald Dworkin*. New York: Cambridge University Press, 2007. Disponível em: <http://ssrn.com/abstract=968657>. Acesso em: 3 set. 2012..
3. HART, Herbert L. A. Positivismo e a separação do direito e da moral. In: _____. *Ensaio sobre teoria do direito e filosofia*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010. Ensaio 2.

Seminário 02 (18 e 19/03):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. Modelo de Regras I. In: _____. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 23-50.

LEITURA COMPLEMENTAR:

LLOYD, Weinreb. *A razão jurídica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. [capítulos, 1,3 e 4.]

Seminário 03 (25 e 26/03):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

1. POSNER, Richard. O direito como lógica, regras e ciência. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 49-51.
2. POSNER, Richard. “O raciocínio jurídico como raciocínio prático”. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 95-135.

LEITURA COMPLEMENTAR:

1. POSNER, Richard. “Outras ilustrações do raciocínio prático no direito. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 136-165.

2. POSNER, Richard. O direito como lógica, regras e ciência. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 49-51.

Seminário 04 (08 e 09/04):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. De que maneira o direito se assemelha à literatura. In: _____. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 217-249.

LEITURA COMPLEMENTAR:

DWORKIN, Ronald. Integridade no direito. In: _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 271-331.

Seminário 05 (15 e 16/04):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. Não existe mesmo nenhuma resposta certa em casos controversos? In: _____. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 175-216.

LEITURA COMPLEMENTAR:

1. DWORKIN, Ronald. Objetividade e interpretação. In: _____. *Uma questão de princípio*. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 251-268.
2. DWORKIN, Ronald. Os direitos podem ser controversos? In: _____. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 429-446.
3. DWORKIN, Ronald. Objectivity and truth: you'd better believe it. *Philosophy and Public Affairs*, Hoboken, v. 25, n. 2, p. 87-139, 1996.
4. NAGEL, Thomas. Ética. In: _____. *A última palavra*. Tradução de Carlos Felipe Moisés. São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 119-147.

Seminário 06 (29 e 30/04):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

POSNER, Richard. Há respostas certas para as questões jurídicas? In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 263-293.

LEITURA COMPLEMENTAR:

1. POSNER, Richard. Objetividade na interpretação das leis. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 352-383.

2. POSNER, Richard. Um manifesto pragmático. In: _____. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 607-628.
3. DWORKIN, Ronald. In praise of theory. In: _____. *Justice in robes*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 2006. p. 49-74.
4. POSNER, Richard. Against constitutional theory. *NYU Law Review*, New York, n. 73, p. 1-22, 1988;
5. POSNER, Richard. Conceptions of legal theory: a reply to Ronald Dworkin. *Arizona State Law Journal*, Tempe, n. 29, p. 377-388, 1997.
6. DWORKIN, Ronald. Darwin's new bulldog. In: _____. *Justice in robes*. Cambridge, USA: Harvard University Press, 2006. p. 75-104.

Seminário 07 (06 e 07/05):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. O que é o direito? In: _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 3-54.

LEITURA COMPLEMENTAR:

1. DWORKIN, Ronald. O modelo de regras II. In: _____. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 76-93.
2. DWORKIN, Ronald. Introduction. In: _____ (Ed.). *The philosophy of law*. Oxford: Oxford University Press, 1977. p. 1-9.

Seminário 08 (13 e 14/05):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. Conceitos de interpretação? In: _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 55-108.

LEITURA COMPLEMENTAR:

RONALD, Dworkin. Direito, filosofia e interpretação. *Revista da Escola do Legislativo*, Belo Horizonte, v. 3, n. 5, p. 45-71, jan.-jul. 1997.

Seminário 09 (27 e 28/05):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. A jurisprudência revisitada? In: _____. *O Império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 109-39.

LEITURA COMPLEMENTAR:

DWORKIN, Ronald. *Justice in robes*. Cambridge, USA: Harvard University

Press, 2006. [“Introduction – Law and Morals” e capítulos 1-2, 6-8, sobre Posner, sobre a filosofia de Dworkin e sobre o debate “Hart–Dworkin”.]

Seminário 10 (10 e 11/06):

LEITURA OBRIGATÓRIA:

DWORKIN, Ronald. Convencionalismo. In: _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 141-184.

LEITURA COMPLEMENTAR:

DWORKIN, Ronald. Pragmatismo e personificação. In: _____. *O império do direito*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 185-212.

BIBLIOGRAFIA GERAL DE APOIO:

Este curso pressupõe uma leitura rigorosa do texto *O conceito de direito*, de H. L. A. Hart. Durante o curso teremos a oportunidade de recapitular os principais temas desse livro em dois seminários que contarão com considerável carga de leitura (afinal, serão 140 páginas apenas do livro do Hart — capítulos principais). Por tal motivo, recomendo vivamente a leitura (ou a releitura) desde logo desse livro.

- : O pequeno livro de Raymond Wack, *A Very Short introduction to Philosophy of Law* (Oxford University Press) poderá servir de (breve) guia para o debate analisado durante todo o curso e poderá ser lido com proveito no início dos encontros.
- : Recomenda-se, para o aluno pouco familiarizado com Hart, a leitura de BIX, Brian. *Jurisprudence: theory and context*. 3rd ed. North Carolina, USA: Carolina Academic Press, 2004.
- : MORRISON, Wayne. *Filosofia do direito: dos gregos ao pós-modernismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- : POSTEMA, G. J. A. *Treatise of legal philosophy and general jurisprudence*. Berlin: Springer, 2011.
- : MACCORMICK, Neil. Natural law and the separation of law and morals. In: GEORGE, Robert (Ed.). *Natural law theory: contemporary essays*. Oxford: Oxford University Press, 1994. p. 105-133.
- : MACCORMICK, Neil. *H. L. A. Hart*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009.
- : GUEST, Stephen. *Ronald Dworkin*. Palo Alto: Stanford University Press, 1991 (existe tradução para o português: GUEST, Stephen. *Ronald Dworkin*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010).

ANEXO 2

INSTRUÇÕES AOS MONITORES^[16]

FACULDADE DE DIREITO DA USP

MONITORIA DE INTRODUÇÃO AO ESTUDO DO DIREITO I E II – 1º ANO – 2007

PROFESSOR RESPONSÁVEL: PROF. DR. RONALDO PORTO MACEDO JR.

I - A MONITORIA EM GERAL

A atividade de monitoria envolve um trabalho conjunto e colaborativo entre monitores de pós-graduação, que auxiliam na condução dos seminários, e monitores de graduação, que se ocupam privilegiadamente das tarefas de correção semanal dos trabalhos, de modo a viabilizar uma atividade de educação continuada em ambientes pedagógicos com elevado número de alunos.

II - OS MONITORES DE PÓS-GRADUAÇÃO

O monitor de pós-graduação não deve se posicionar como professor que profere uma palestra *ex cathedra*, o que inutilizaria a proximidade propiciada pela ótima razão na relação monitor/aluno (~3,5, ou seja, 70 alunos para 20 monitores). É preciso levar em consideração que o objetivo da monitoria é fornecer aos alunos oportunidade de discutir textos conceitualmente complexos com colegas mais experientes. Isso significa que a monitoria pressupõe a leitura dos textos indicados, e esse ponto deve ser frisado principalmente pelo apelo ao debate, e não à aula expositiva, que aparentemente substitui a leitura. *Eventualmente*, “ao bom critério do monitor”, pontos mais complexos podem ser expostos “unilateralmente”, mas tal opção deve ser tida como uma exceção e não deve substituir a discussão. Em qualquer hipótese, a exposição deve se concentrar no texto, pois é nele que se baseiam as *questões semanais* e a abordagem do professor nos seminários.

Ademais, os monitores devem se lembrar de que, salvo casos raros, os alunos acabaram de sair do ensino médio e poderão encontrar dificuldades de adaptação à universidade e, especialmente, à leitura de textos complexos.

A função do monitor de pós-graduação envolve também acompanhar o processo de aprendizado de modo a identificar alunos com dificuldades (o que implica diferenciá-los daqueles que simplesmente não conferem muita atenção ao curso). Ele deve acompanhar e monitorar as atividades dos monitores de graduação a quem está destinada a tarefa de corrigir as *questões semanais* dos mesmos alunos durante todo o ano. O aluno que encontrar dificuldades pode precisar de paciência e de palavras de incentivo, o que não implica diminuição do rigor das avaliações.

Por fim, é importante lembrar que a leitura anterior dos textos é *absolutamente* indispensável aos alunos e aos monitores. Os professores leem os textos antes de abordá-los em seminários ou em aulas expositivas, e os alunos e monitores devem fazer o mesmo.

III - OS MONITORES DE GRADUAÇÃO

A monitoria de graduação é uma oportunidade para o aluno mais “experiente” de graduação (e mais avançado em sua vida escolar) ter contato direto com alunos de graduação mais jovens e: (i) auxiliá-los na leitura e na compreensão de textos complexos e (ii) corrigir com zelo e rigor seus trabalhos semanais.

Os monitores de graduação estão sempre convidados a participar das aulas do curso para o qual exercem a monitoria.

IV - AS QUESTÕES SEMANAIS (POR VEZES TAMBÉM INCORRETAMENTE CHAMADAS DE “FICHAMENTOS”)

IV.1. RECEBIMENTO

Os monitores de graduação são responsáveis pelo recebimento das *respostas às perguntas semanais* e dos *esquemas analíticos da estrutura dos textos de seminário* (doravante, apenas referidos como *hand-outs*). Os alunos devem respeitar as regras arroladas a seguir. A observância destas é de responsabilidade do monitor. Ele deve atentar para eventuais erros e, quando os detectar, devolver o texto e solicitar ao aluno que o corrija imediatamente, sob pena que não ter suas respostas corrigidas e avaliadas.

As regras principais são as que seguem:

Respostas às perguntas semanais:

- : *As respostas às perguntas semanais* deverão ser enviadas semanalmente pelos alunos até a meia-noite do dia anterior ao seminário ao respectivo *monitor de graduação responsável pela correção*, com cópia ao e-mail geral da monitoria.
- : Não serão aceitas respostas impressas, redigidas de próprio punho ou entregues fora do prazo. Em casos excepcionais, os monitores de pós-graduação poderão recolher as respostas às perguntas semanais, que poderão ser “corrigidas” tardiamente. Nesse caso, os monitores de pós-graduação devem consultar o professor sobre como proceder com respeito à nota (dividir pela metade ou desconsiderá-la). Para que seja aberta a possibilidade de consideração parcial da nota, o aluno deverá enviar para o monitor de pós-graduação uma boa justificativa por e-mail. *Esse tipo de prática não deve ser incentivado*. Isso deve ser absolutamente excepcional.

Os monitores de graduação devem corrigir cuidadosamente *as respostas às perguntas* formuladas semanalmente. Em termos formais, a correção deve conter:

- (i) nome do corretor;
- (ii) nota de 0 a 10. Caso algum fichamento tenha três perguntas, uma terá valor 4 e as demais valor 3. Não se deve atribuir nota máxima de 3,3 a uma questão;
- (iii) comentários sobre as respostas encaminhadas.

Recomendações gerais

Caso o aluno tenha formulado uma resposta absolutamente descabida mas tenha mostrado interesse e seja possível verificar que provavelmente leu o texto, pode ser conveniente, excepcionalmente, devolver *as respostas às perguntas* com alguns comentários (mas não com a resposta à pergunta, evidentemente), para que ele refaça o seu texto. É preciso que esse procedimento se realize de modo a ser compreendido como uma forma de *incentivo*, e não de *punição*.

Imediatamente após a correção das *respostas semanais*, um dos monitores de graduação do grupo responsável pelas correções (lembrem-se que os monitores de graduação sempre deverão trabalhar em duplas ou grupos de

monitores) deverá compactar todas as correções em um arquivo .zip ou .rar e enviá-lo ao coordenador e ao e-mail da monitoria. Esse monitor deverá também produzir um arquivo do Excel com as notas dos alunos. Deverá ser produzido apenas um arquivo para o semestre todo, o qual será atualizado semanalmente e posteriormente será encaminhado ao coordenador dos monitores e ao e-mail geral da monitoria da disciplina. Isso significa que, por exemplo, o arquivo que contiver as notas do seminário 5 deverá conter também as notas dos seminários 1, 2, 3 e 4.

É importante lembrar que todos os e-mails enviados aos alunos com as correções devem ser copiados ao e-mail da monitoria. O mesmo deve ocorrer com relação a quaisquer outros e-mails que contenham informações importantes e relevantes. É fácil notar, portanto, que as regras referentes ao envio de *respostas às perguntas* e de *esquemas (hand-outs)* por parte dos alunos, *mutatis mutandis*, valem também para os monitores.

O prazo de entrega das correções é de uma semana a partir do recebimento das *respostas às perguntas*. Respostas às perguntas contendo erros formais não serão consideradas e não serão corrigidas. É responsabilidade dos monitores de graduação zelar pela observância das exigências formais dos textos encaminhados pelos *alunos*.

IV.II. CORREÇÃO

A adequada correção de uma questão exige que sejam observados diversos fatores. Acima de tudo, é preciso ter bons critérios de correção. É também importante também ter clareza sobre os objetivos da pergunta, pois ela, além de um modo de avaliação, é um mecanismo de aprendizado. O monitor de graduação, ao realizar as correções, não deve ser leniente a ponto de considerar qualquer afirmação como correta nem dogmático a ponto de aceitar apenas uma (suposta) única resposta correta. Seguem algumas orientações sobre os critérios a serem utilizados:

a) O que valorizar?

- (i) Em primeiro lugar — e se a pergunta foi bem-feita —, se o aluno leu o texto com cuidado.
- (ii) Em segundo lugar, a forma pela qual o aluno construiu sua resposta. O exercício da correção deve buscar o aprimoramento da expressão verbal

sobre temas conceitualmente complexos. Assim, a construção bem-enca-deada (sujeito-verbo-predicado), com uma estrutura clara (introdução, desenvolvimento e conclusão), a boa ortografia, a clareza, o rigor e a obje-tividade (isto é, ter sido respondido efetivamente o que foi perguntado) são variáveis que devem ser avaliadas.

b) O exercício corrigido é um instrumento de avaliação, um estímulo à lei-tura e também um estímulo ao próprio curso e ao conteúdo estudado. Assim, palavras de incentivo e reconhecimento são também importantes para o pro-cesso pedagógico do qual estão convidados a participar.

c) O monitor não precisa — e nem deve — se colocar na posição de um professor que ensina ou exprime a sua posição sobre a correção do que foi escrito. Pode, contudo, apontar para aspectos negligenciados da res-posta, contradições e referências textuais, questionando e criticando a afirmação feita. Vale lembrar que o trabalho é entregue *antes* do seminá-rio, ocasião em que a correção poderá ser discutida e as interpretações apresentadas, cotejadas e avaliadas. O monitor deve dialogar com a res-posta como um bom amigo discutiria o seu trabalho. Ele deve fundamentar o que escreve. Não é necessário escrever longuíssimos comentários. Com o tempo e a prática, o monitor de graduação saberá fazer comentários dire-tos e sintéticos.

d) O monitor não deve acreditar que as correções são sempre absolutamente objetivas, nem que a objetividade nas correções seja impossível.

IV.III. ELABORAÇÃO DAS PERGUNTAS

Todas as questões serão formuladas com antecedência pelos próprios moni-tores de graduação, com supervisão dos monitores de pós-graduação. Após a entrega, cada grupo fará a apreciação crítica de questões elaboradas por um outro grupo, de modo a formar um circuito para discussão delas. As crí-ticas poderão conter sugestões e recomendações. Isso agilizará sensivelmente o processo de formulação das perguntas. O prazo para a entrega de críticas e sugestões a todas as perguntas relativas aos textos do curso é 22/03, salvo exceções informadas tempestivamente.

- Todas as questões deverão contar com um pequeno “gabarito”, que inclui:
- : resposta esperada, em atenção à “objetividade” exigida das questões;
 - : encaminhamentos argumentativos possíveis. É importante que não se esqueça de que o texto pode permitir distintas argumentações válidas e plausíveis.
 - : indicação de erros e confusões que eventualmente podem ser esperados nas respostas. Os monitores devem, contudo, se lembrar de que uma boa questão não inclui “pegadinhas”, i.e., não deve ser “capciosa”.

A elaboração de boas perguntas é absolutamente indispensável ao funcionamento da monitoria. O empenho nessa tarefa é dever do monitor de graduação, com a supervisão dos monitores de pós-graduação, e nem sempre o professor as corrigirá ou as revisará. Essa tarefa envolve grande responsabilidade e exige que os monitores reflitam sobre as perguntas e sobre o modo como elas provavelmente serão respondidas e corrigidas. *No limite, uma pergunta mal formulada invalida ou esvazia o esforço de todos (alunos e monitores)*. Por esse motivo, é muito importante que não sejam poupadas críticas construtivas às questões formuladas por outros monitores de graduação.

Algumas palavras sobre o processo de elaboração: como devem ser as perguntas? Quais os seus objetivos?

Por um lado, questões muito simples dispensam a discussão e permitem que um aluno as responda após “pescar” algumas informações obtidas nas discussões com os colegas ou após, por exemplo, “ouvir de um amigo que a resposta se encontra nas três últimas linhas do terceiro parágrafo da segunda página do texto”. Por outro lado, uma questão muito difícil pode, em alguns casos, até estimular o estudo, mas, da mesma forma que a muito fácil, é por vezes incapaz de avaliar a leitura exigida do aluno. Em qualquer caso, é um desincentivo, e, pior de tudo, inútil em relação a seu intuito avaliador.

Vale lembrar que:

a) As perguntas semanais têm a intenção primordial de exigir do aluno uma leitura criteriosa dos textos indicados e também de servir de oportunidade para a redação de respostas bem-argumentadas.

b) Para que tal objetivo seja alcançado e que se garanta certa objetividade nas correções semanais, é importante que as perguntas reúnam as seguintes qualidades:

- : As perguntas devem permitir certa objetividade na resposta. Perguntas excessivamente abertas, que permitam a elaboração de respostas muito díspares e de difícil comparação, devem ser evitadas.
- : As perguntas devem servir para avaliar a real seriedade da leitura realizada. Assim, a resposta não deve poder ser encontrada de maneira expressa num parágrafo x ou y, mas antes deve demandar algum tipo de interpretação do texto. A pergunta deve ser tal que, para respondê-la, o aluno deva ter lido o texto todo, e não apenas um parágrafo onde o que foi perguntado se encontra expresso de maneira óbvia. Uma das finalidades da pergunta é *permitir verificar se foi realizada uma boa leitura do texto*.
- : Uma pergunta pode se referir a um ponto secundário (isto é, não central ou essencial) do texto, *desde que*, para respondê-la, o aluno tenha de revelar uma leitura cuidadosa do texto. Se assim for, pode ser uma boa pergunta.
- : As perguntas não devem ser um convite a que o aluno fuja do texto. Antes o contrário, devem ser um estímulo para que ele encontre *no texto* a resposta ao que foi demandado. Perguntas muito amplas e abertas são inadequadas por levarem os alunos a se afastarem do texto. O texto não é pretexto, mas o centro e o ponto de partida e de referência dos seminários.
- : Como a metodologia do curso visa estimular a leitura rigorosa (estrutural) do texto, conforme dito anteriormente, a pergunta *não* deve convidar o aluno a sair do texto. Isso, contudo, não impede que se proponha ao aluno questões que *com base no texto lido para aquela semana*, o obriguem a retomar conceitos lidos em outros textos, preferencialmente do mesmo autor. Não se deve exagerar com esse tipo de alternativa, uma vez que o objetivo básico é fazer com que o aluno leia com cuidado o texto da semana.
- : *Fazer uma pergunta inteligente e que cumpra tal objetivo não é tarefa banal e fácil*. É necessário reservar um tempo para pensar na pergunta, pois perguntas de última hora não costumam ser boas. Por vezes, formular uma questão altamente especulativa e aberta é mais fácil e rápido. Lembre-se, contudo, que ela terá de ser corrigida com objetividade e cuidado. Uma pergunta fácil de formular pode ter respostas de difícil correção.

IV.IV. AVALIAÇÃO DAS QUESTÕES

As questões semanais serão avaliadas pelos alunos, com base nas seguintes perguntas:

1. Adequação aos textos lidos. 0 a 10: _____. Justifique:
2. Adequação da dificuldade aos propósitos da atividade. 0 a 10: _____. Justifique:
3. Adequação do gabarito aos enunciados. 0 a 10: _____. Justifique:
4. Clareza do enunciado. 0 a 10: _____. Justifique:
5. Avaliação geral: 0 a 10: _____.
6. Comentários, sugestões, críticas, etc.

ANEXO 3

CORREÇÃO DE PERGUNTA SEMANAL

PERGUNTA:

DE QUE MANEIRA OS HOMENS ADQUIREM A PROPRIEDADE PRIVADA DO QUE ANTERIORMENTE ERA COMUM A TODOS? QUAL O PAPEL DO TRABALHO DO HOMEM NA DEFINIÇÃO DOS DIREITOS DE PROPRIEDADE?

TEXTOS:

LOCKE, John. Segundo tratado sobre governo civil. In: _____. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril, 1978. v. 2, p. 33-35. (Os Pensadores).

LOCKE, John. Do estado de natureza. In: _____. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril, 1978. v. 2, p. 35-40. (Os Pensadores).

LOCKE, John. Do estado da guerra. In: _____. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril, 1978. v. 2, p. 40-43. (Os Pensadores).

LOCKE, John. Da escravidão. In: _____. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril, 1978. v. 2, p. 43-45. (Os Pensadores).

LOCKE, John. Da propriedade. In: _____. *Dois tratados sobre o governo*. Tradução de E. Jacy Monteiro. São Paulo: Abril, 1978. v. 2, p. 45-55. (Os Pensadores).

EXEMPLO A:

ALUNO: TOMÁS DE AQUINO – FILOSOFIA POLÍTICA – PROF. DR. RONALDO PORTO MACEDO JR. – DIREITO GV

Segundo Locke, “Deus deu a terra aos filhos dos homens, concedendo-a em comum a todos os homens”. Mas ele mesmo afirma que deve haver um meio pelo qual os mesmo podem apropriar-se desse patrimônio comum, tornando-o benéfico para um indivíduo em particular; esse meio é o trabalho.

O autor afirma que o corpo humano é propriedade privada, pertencendo somente à própria pessoa, não havendo ninguém qualquer direito sobre ele, o mesmo acontecendo com a obra de suas mãos. Com base nisso, ele afirma então que “seja o que for que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, juntando-se-lhe algo que lhe pertence, e, por isso mesmo, tornando-o propriedade dele”. Ou seja, o autor afirma que **quando você retira algo da natureza, algo que pertence a toda a humanidade por definição, você está somando a essa propriedade coletiva parte do trabalho do seu corpo, trabalho esse que é particular, e, portanto, está acrescentando algo próprio ao coletivo, incorporando isso às suas propriedades privadas.**

Porém, essa apropriação deve limitar-se ao necessário para o sustento da vida humana, mais especificamente “A natureza fixou bem a medida da propriedade pela extensão do trabalho do homem e conveniência da vida”.

Além da questão do trabalho como apropriação, este é extremamente importante para a **definição dos direitos de propriedade a partir do momento em que o autor afirma que “o trabalho que provoca a diferença de valor em tudo quanto existe”**. Explica Locke que a **diferença de valores que existe entre os produtos é proveniente do acúmulo de trabalho existente sobre eles**. Para exemplificar ele cita a questão do pão, afirmando que não é simplesmente o trabalho do padeiro que deve ser verificado para se observar o preço do pão, mas também o daqueles que amansaram os bois, derubaram as árvores, enfim, toda a cadeia que possibilitou o plantio do trigo, a colheita deste, até que no final houvesse o pão. O mesmo acontece com todos os produtos produzidos hoje pela humanidade.

COMENTÁRIO E AVALIAÇÃO

- *Antes de tudo, é preciso estabelecer, como premissa fundamental, que tudo criado por Deus é comum a todos, **exceto as próprias pessoas, que são propriedade delas mesmas**. As pessoas são livres para disporem de si, desde que respeitados os limites da lei natural, que são os limites da própria natureza humana.*
- *Em decorrência, também o que o corpo produz é propriedade de cada homem. O esforço que ele coloca sobre as coisas faz com que elas se diferenciem do “comum a todos”.*

- *Isso porque o esforço, o trabalho, melhora as coisas, fazendo com que elas aumentem de valor.*
- *Uma coisa trabalhada por um homem passa, assim, a pertencer a esse homem, como um prolongamento dele mesmo, de seu esforço.*
- *É possível dizer, portanto, que **a medida da propriedade é dada pela extensão de trabalho.***
- *É importante perceber, diante da teoria da propriedade de Locke, que para esse pensador o direito à propriedade é **natural**, não algo que decorra da ordem civil.*
- *Boa resposta.*
- *Nota: 10.*

EXEMPLO B:

ALUNO: MEDIANO AUGUSTO - FILOSOFIA POLÍTICA – PROF. DR. RONALDO PORTO MACEDO JR. – DIREITO GV

Locke acredita que, para se ter propriedade de algo, basta que o homem tome posse desse algo que antes era comum a todos, tirando esse algo de seu estado [???] inicial (natural); o autor se posiciona contrário à ideia de que existe uma linhagem única proveniente desde a criação do mundo por Deus (Adão e seus filhos) e que apenas essa “família” teria o “direito” de ser proprietária de algo. Além dessa característica, Locke diz também não ser estritamente necessário para se obter a propriedade o conhecimento, muito menos o consentimento de todos sobre essa aquisição, pois isso acarretaria uma divisão entre todos de algo, para não haver nenhum privilégio de propriedade a favor de ninguém.

O trabalho, para Locke, é a ferramenta para se alcançar a propriedade. O esforço dos homens, ao tirarem do estado natural alguma coisa, é a justificativa para esse algo passar a pertencer a esse homem; também conclui que os direitos de propriedade são resultado do próprio uso da razão [*ou seja, é algo natural*], visto que é racional do homem apropriar-se de algo a fim de melhorar seu bem-estar.

COMENTÁRIO E AVALIAÇÃO

- *Antes de tudo, é preciso estabelecer, como premissa fundamental, que*

tudo criado por Deus é comum a todos, exceto as próprias pessoas, que são propriedade delas mesmas. As pessoas são livres para dispor de si, desde que respeitados os limites da lei natural, que são os limites da própria natureza humana.

- *Em decorrência, também o que o corpo produz é propriedade de cada homem. O esforço que ele coloca sobre as coisas faz com que elas se diferenciem do “comum a todos”.*
- *Isso porque o esforço, o trabalho, melhora as coisas, fazendo com que elas aumentem de valor.*
- *Uma coisa trabalhada por um homem passa, assim, a pertencer a esse homem, como um prolongamento dele mesmo, de seu esforço.*
- *É possível dizer, portanto, que a medida da propriedade é dada pela extensão de trabalho.*
- *É importante perceber, diante da teoria da propriedade de Locke, que para esse pensador o direito à propriedade é **natural**, não algo que decorra da ordem civil.*
- *O raciocínio desenvolvido em sua resposta não está completo. Faltaram a premissa fundamental de que o homem tem propriedade sobre o próprio corpo, a ideia de que o trabalho diferencia as coisas do comum porque a elas agrega valor e a conclusão final: a medida da propriedade é dada pela extensão do trabalho.*
- *Nota: 7.*

ANEXO 4

MINI REACTION PAPER

DIREITO GV

TEORIA DO DIREITO

SEMINÁRIO 11: AGENDA DO DIREITO E INTERPRETAÇÃO E SUA RECEPÇÃO

ALUNO: JOSÉ DIAS

LOPEZ MEDINA, Diego. Kelsen, Hart y Dworkin en hispano America: condiciones de posibilidad de una filosofia local del derecho. In: LOPEZ MEDINA, DIEGO. Teoria Impura del derecho. Bogotá: Legis, 2004. p. 415-457.

ESCLAREÇA O QUE DIEGO EDUARDO LOPES MEDINA DESIGNA POR “LOCAIS DE PRODUÇÃO” E “LOCAIS DE RECEPÇÃO” NA TEORIA TRANSNACIONAL DO DIREITO (TTD).

Dado o patamar de abstração em que trabalham, a filosofia e a teoria do direito facilmente se constituem enquanto discursos abstratos de alcance global, capazes de tecer explicações acerca do fenômeno jurídico independentemente do contexto histórico-social em que foram cunhadas. Essa generalidade identificada na filosofia do direito propiciou que jus-teóricos de diversas partes do mundo debatessem acerca dos mesmos autores e das mesmas ideias, constituindo um campo intelectual que Diego Medina denomina de “teoria transnacional do direito” (TTD).

O autor denomina como “locais de produção” os lugares onde se produz a TTD — notadamente, os círculos intelectuais e as instituições acadêmicas dos países centrais. Entretanto, para que seja possível que uma teoria adquira esse caráter transnacional, ela necessariamente deverá obscurecer os contextos específicos que determinaram a sua formação, adquirindo um formato genérico e abstrato. Diego Medina sustenta que isso em grande medida ocorre devido ao fato de os autores entenderem que seus leitores primordiais se encontram no mesmo contexto histórico e social do “local de produção”, de modo que seria desnecessário explicitar

tal contexto, o qual supostamente encontra-se ao alcance do leitor no local de produção.

Já a expressão “locais de recepção” se refere aos conceitos ou aos sistemas teóricos do direito que são dominantes em países periféricos. O autor sustenta que a teoria produzida nesses locais não tem a circulação ampla que tem a TTD — ela é entendida como especialmente referida a um local particular, a uma especificidade regional. Além disso, os “locais de recepção” se caracterizam por importar as ideias cunhadas nos locais de produção, e os leitores que lá as recebem ignoram a riqueza do contexto histórico-cultural em que foram forjadas, o que contribui para a percepção de que se trata de uma abstração, de uma narrativa acerca de características aplicáveis a quaisquer sistemas legais.

Cabe, por fim, apontar que Diego Medina atenta para o fato de que a atividade de transplantar as teorias do centro para a periferia tem culminado também em uma relativização do modelo universal e objetivo que foi tido como característico das teorias sociais. Verifica-se, assim, uma crescente compreensão de que os contextos particulares afetam a produção dos discursos acadêmicos.

ANEXO 5

**TRECHO DE *HAND-OUT* E CORRESPONDENTE
APRESENTAÇÃO DE *SLIDES***

TEXTO:

MACNEIL, Ian. A natureza do contrato. In: *O novo contrato social*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009. p. 1-33.

ALUNA:

Jacqueline de Souza Abreu
DIREITO GV (GV*law*)

1. RAÍZES PRIMÁRIAS DO CONTRATO

1.1. SOCIEDADE

1.1.1. Desde o início tem sido a sociedade e esse é um **fato esquecido** em estudos modernos de contratos.

1.1.1.1. Esse é um lapso de memória que nós nos impomos deliberadamente.

1.1.1.2. É uma forma de loucura retirar da sociedade seu coração econômico e ainda assim examiná-lo como órgão independente e ativo.

1.1.2. Se quisermos entender contratos, temos de **sair desse isolamento intelectual**.

1.1.2.1. Contratos sem necessidades e gostos, sem linguagem, sem estrutura social e estabilidade são inconcebíveis.

1.1.2.2. Contrato entre indivíduos isolados que buscam benefícios próprios não é contrato, é guerra.

1.1.3. A **base do contrato é a sociedade**: não ocorre sem ela.

1.2. ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO E DA TROCA

1.2.1. A **especialização do trabalho** é algo difícil de ignorar em nossa vida diária.

1.2.1.1. Exemplos que chamam a atenção para a especialização: discussões sobre subsídios agrícolas e sobre a relutância em instalar dispositivos antipoluentes, entre outros.

1.2.2. A **troca** não é tão facilmente reconhecível, em parte porque o termo é usado de várias formas.

1.2.2.1. Uma forma de troca é a troca recíproca mensurada, como a que é feita no supermercado.

1.2.2.1.1. Essa forma de troca é *troca* em qualquer definição.

1.2.2.2. A troca descontínua, por sua vez, não é troca, no sentido de raiz primária do contrato.

1.2.2.2.1. Essa seria somente uma subespécie dessa raiz primária.

1.2.2.3. O conceito amplo e genérico de troca exige um processo de distribuição recíproca de produto para que valha a pena.

1.2.2.3.1. Especialização gera especialização: quando os indivíduos não produzem para si todo o necessário para viver e produzir, cada um recebe o produto de outros.

1.2.2.4. O modo como a troca ocorre, num contexto de especialização, é irrelevante para o conceito de troca.

1.2.2.5. Qualquer que seja a técnica particular de troca — que podem ser várias —, sem ela o sistema de especialização de produtos aos poucos deixará de existir.

1.3. SENSO DE ESCOLHA

1.3.1. Isso é o conceito de alguma **liberdade para escolher dentre uma gama de comportamentos**.

1.3.2. Na sua ausência, é inútil falar em contrato.

1.3.2.1. Sem o livre-arbítrio — real, imaginário ou presumido —, o contrato se torna conceitualmente indistinguível de sua especialização de trabalho e troca de produtos.

1.3.2.2. Exemplo: formigas como contratantes.

1.3.3. Não se exige escolha real, mas pelo menos que se aja como se fosse.

1.4. CONSCIÊNCIA DO FUTURO

1.4.1. Rudimentos de contrato já existiam com a combinação das três raízes anteriores.

1.4.2. Com a adição dessa quarta raiz, floresce o contrato por completo.
[...]

CAPÍTULO 1 – A NATUREZA DO CONTRATO

▶ Divisão do capítulo em três partes, como feito pelo autor:

- ▶ 1. Raízes Primárias do Contrato
- ▶ 2. A Projeção da Troca no Futuro
- ▶ 3. Contrato Descontínuo e Contrato Relacional: Primitivo e Moderno

▶ MACNEIL, Ian. "A natureza do contrato". In: *O Novo Contrato Social*. São Paulo: Elsevier, pp. 1-33.

1. RAÍZES PRIMÁRIAS DO CONTRATO

▶ Há 4 raízes primárias do contrato:

- 1.1. Sociedade
 - É a base do contrato.
- 1.2. Especialização do trabalho e Troca
 - Contrato só existe onde há especialização e troca.
- 1.3. Escolha
 - Contrato só existe quando há essa liberdade.
- 1.4. Consciência do Futuro
 - Confere potencialidade de pleno desenvolvimento ao contrato e, assim, o completa.

▶ MACNEIL, Ian. "A natureza do contrato". In: *O Novo Contrato Social*. São Paulo: Elsevier, pp. 1-33.

ANEXO 6

AVALIAÇÃO DO CURSO DE FILOSOFIA POLÍTICA

No formulário de apresentação da disciplina de Filosofia Política (formulário 1) deste ano (vide apostila) foram elencados os seguintes objetivos pedagógicos:

1) apresentar um método de leitura rigorosa de textos conceitualmente complexos; 2) ampliar o repertório conceitual dos alunos para pensar sobre e analisar temas centrais da filosofia política; 3) compatibilizar a exigência de um certo aprofundamento conceitual com uma visão em perspectiva do contraste entre grandes linhas de pensamento; 4) possibilitar o estudo aprofundado de alguns autores (seletivamente escolhidos), permitindo uma compreensão estrutural de suas posições e construções teóricas. O fio condutor temático: a formação e a natureza da comunidade política e a fundamentação do direito; 5) propiciar o contato direto com os textos filosóficos por meio da leitura de textos originais, e não de resumos ou textos adaptados; 6) apresentar a atualidade ou a conexão dos problemas filosóficos estudados e o repertório conceitual estudado como debate contemporâneo; 7) oferecer ao aluno algumas informações gerais sobre filosofia, história e contexto filosófico básico.

Com base nos objetivos pedagógicos descritos, gostaria que gastassem um pouco de sua atenção para proceder à seguinte avaliação do curso. Não é necessário se identificar:

I. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 1 (leitura rigorosa de textos)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

II. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 2 (ampliar o repertório conceitual)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

III. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 3 (contraste entre grandes linhas de pensamento)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

IV. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 4 (estudo aprofundado de alguns autores)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

V. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 5 (leitura dos textos filosóficos originais)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

VI. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 6 (apresentar a atualidade ou a conexão dos problemas filosóficos estudados e o repertório conceitual estudado com o debate contemporâneo)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

VII. Como avalia os resultados relacionados ao objetivo número 7 (apresentar informações gerais sobre filosofia, história e seu contexto filosófico básico)?

- (a) Muito bons
- (b) Bons
- (c) Regulares
- (d) Ruins

I. Avaliação do aproveitamento geral do curso: em que medida acredita que ele tenha impactado a sua formação jurídico-intelectual?

- (a) Muito
- (b) Razoavelmente
- (c) Pouco
- (d) Muito pouco/nada

II. Avalia o curso como:

- (a) Fácil
- (b) Mediano
- (c) Difícil e exigente

III. Como avalia os textos lidos durante o curso quanto a:

a. dificuldade:

- (a) Adequada
- (b) Excessiva
- (c) Insuficiente (textos muito fáceis)

b. quantidade:

- (a) Adequada
- (b) Excessiva
- (c) Insuficiente

IV. Como avalia as aulas plenárias quanto a:

c. preparação do professor?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

d. capacidade didática do professor?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

e. auxílio na compreensão dos textos?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

V. Como avalia as oficinas quanto a:

a. preparação do professor?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

b. capacidade didática do professor?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

c. auxílio na compreensão dos textos?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

d. qualidade das discussões?

- (a) Muito boas
- (b) Boas
- (c) Regulares
- (d) Precisam melhorar

VI. Como avalia seu desempenho em relação às oficinas quanto a:

a. preparação prévia (leitura dos textos e elaboração de respostas aos trabalhos semanais)?

- (a) Muito bom
- (b) Bom
- (c) Razoável
- (d) Preciso melhorar

b. participação e interesse nas discussões?

- (a) Muito bom
- (b) Bom
- (c) Razoável
- (d) Preciso melhorar

VII. Como avalia o sistema de perguntas semanais?

- (a) Muito bom
- (b) Bom
- (c) Razoável
- (d) Precisa melhorar

VIII. Como avalia o sistema de correções das perguntas semanais?

- (a) Muito bom
- (b) Bom
- (c) Razoável
- (d) Precisa melhorar

IX. Como avalia o curso como um todo?

- (a) Muito bom
- (b) Bom
- (c) Razoável
- (d) Precisa melhorar

X. Faça uma avaliação geral do curso (o que mais gostou e que menos gostou?, o que merece ser ou não mantido?, quais foram os pontos altos e os baixos?) e, se quiser, formule sugestões para o seu aperfeiçoamento:

Identificação (não obrigatória):

NOTAS

1 Agradeço a leitura e os comentários de Ana Cristina Braga Martes, Jacqueline de Souza Abreu e Leonardo Gomes Penteado Rosa.

2 Cf. capítulos IV e V de Vernant (2002).

3 Cf., dentre outros, Gilson (1995) e Le Goff (1988).

4 Cf. Faria (1984).

5 Evidentemente não estou insinuando que alunos de nível superior sejam analfabetos. O ponto que quero salientar refere-se à falta de treino para uma leitura estrutural, sistemática e rigorosa do texto. Normalmente, conforme aponte, o ensino médio, e até mesmo o universitário, exigem e reforçam um treinamento intelectual voltado à leitura rápida, orientada para a memorização e a simplificação das ideias de um texto, e não para a reconstrução da ordem interna das razões que constituem os seus argumentos. Nesse tipo de leitura usual, a dimensão metodológica, o vocabulário interno do texto e seu rigor costumam ser sacrificados e as ideias do autor, retraduzidas para uma linguagem simplificadora que lhe é estranha e que termina por ser deturpadora e/ou anacrônica.

6 Nos últimos anos tenho ministrado cursos de Filosofia Política, Teoria do Direito e Ética e Teoria do Direito na DIREITO GV e de Teoria do Direito, Sociologia Jurídica, Introdução ao Estudo do Direito, Lógica e Metodologia Jurídica e Ética na Faculdade de Direito da USP.

7 Expliquei, com objetivos didáticos, o que significa o “método de leitura estrutural” em outro texto, razão pela qual me permito não repetir os argumentos. Cf. Macedo Junior (2008).

8 No texto que se constitui na primeira leitura (obrigatória) do curso, explico e descrevo em que consiste o método de leitura estrutural.

9 É importante notar que, de uma perspectiva mais rigorosa, o método de leitura estrutural envolve a reconstrução das ideias de um texto segundo a ordem das razões a qual não necessariamente corresponde à ordem de exposição dos argumentos, a sua ordem topológica. Em cursos de graduação e mesmo de pós-graduação de Direito prefiro exigir no *hand-out* e exposição a apresentação da *estrutura topológica*, e não a *estrutura lógica* do texto, em razão dos limites de tempo disponível e do caráter inevitavelmente mais polêmico que pode assumir a reconstrução lógica. Sobre o assunto e as distinções, ver Macedo Junior (2008).

10 A apresentação exaustiva poderá se tornar, a depender do grau de detalhamento escolhido para a sua elaboração, um trabalho longo e, nesse caso, impróprio para a sua finalidade de servir de guia para a apresentação e a discussão. Sugiro, em média, que o *hand-out* não ultrapasse quatro páginas. Idealmente recomendo duas páginas. Contudo, esse número poderá ser maior, desde que nele estejam contidas identificações gráficas dos seus pontos estruturantes, como tipos em negrito, etc. Tais recursos permitem que os alunos que assistem à apresentação facilmente localizem o momento da apresentação no *hand-out* que receberam.

11 Em curso de graduação costumo atribuir 10% do total da nota a essa dupla tarefa de elaboração de *hand-out* e apresentação. Como a nota de apresentação é individual, todos os membros do grupo encarregado da apresentação devem participar diretamente da exposição e estar preparados para apresentar qualquer parte do texto. Não é permitida a eleição de um “expositor do grupo”.

12 Não costumo dar a nota logo após a apresentação, de modo a evitar que o tema da avaliação atraia excessiva atenção dos alunos, prejudicando o andamento do seminário. O comentário de mérito, contudo, é feito imediatamente após a exposição dos alunos.

13 Sobre esse conceito de lógica interna do argumento, ver, além de Macedo Junior (2008), Guérault (2007).

14 Para isso é fundamental que todos os alunos estejam com o texto objeto de discussão em mãos.

15 Costumo atribuir 30% da nota final do semestre a esses trabalhos entregues semanalmente e 10% do total da nota ao *hand-out* e à apresentação individual.

16 Texto elaborado por Leonardo Gomes Penteado Rosa com base nas orientações do professor enquanto exercia a função de coordenador dos monitores de pós-graduação.

REFERÊNCIAS

- : FARIA, José Eduardo. A função social da dogmática e a crise do ensino e da cultura brasileira. In: *Sociologia jurídica: crise do direito e práxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.
- : GILSON, Étienne. *A filosofia na Idade Média*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- : GUÉROULT, Martial. Lógica, arquitetura e estruturas constitutivas dos sistemas filosóficos. Tradução de Pedro Jonas de Almeida. *Trans/Form/Ação*, São Paulo, n. 30, p. 235-246, 2007.
- : LE GOFF, Jacques. *Os intelectuais na Idade Média*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- : MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. O método de leitura estrutural. In: MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto (Coord.). *Curso de Filosofia Política*. São Paulo: Atlas, 2008. p. 13-41. (Também disponível em *Cadernos DIREITO GV*, n. 16, v. 4, n. 2, p. 1-41, mar. 2007. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/2814>>. Acesso em: 5 set. 2012)
- : VERNANT, Jean Pierre. *As origens do pensamento grego*. Tradução de Ísis Borges B. da Fonseca. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

5.

COMO ENSINAR DIREITO TRIBUTÁRIO DIANTE DE LEGISLAÇÃO COMPLEXA E JURISPRUDÊNCIA INSTÁVEL: AULA NA SOCIEDADE DE INFORMAÇÃO

Eurico Marcos Diniz de Santi

Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV) e coordenador do Núcleo de Estudos Fiscais da DIREITO GV (NEF); doutor e mestre em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

Mariana Pimentel Fischer Pacheco

Doutora e mestre em Direito pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); coordenadora de pesquisa do Núcleo de Estudos Fiscais da DIREITO GV (NEF)

Dez mandamentos da docência:

- 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 corporeificação 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;*

(FREIRE, 1996)

5.1 | **PENSANDO EM CAMINHOS PARA AUMENTAR O ENGAJAMENTO DOS ALUNOS E ESTIMULAR A CONSTRUÇÃO AUTÔNOMA DO CONHECIMENTO**

O objetivo deste capítulo é descrever e discutir a dinâmica de sala de aula implementada desde o início do ano de 2011 na disciplina Direito Tributário da graduação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (DIREITO GV), resultado último de reflexões, tentativas, práticas, frustrações e êxitos acumulados no decorrer desses quase dez anos de formação da nossa Escola de Direito: a ideia é comunicar a experiência para que possa ser aprimorada, revisada e desenvolvida, servindo de guia prático para outras disciplinas.

As estratégias metodológicas em questão foram elaboradas com base na pergunta “como é possível aumentar o engajamento dos alunos e estimular a construção autônoma do conhecimento no ensino do direito?”. Resultados da experiência de sala de aula e novas propostas de ação foram, no decorrer do ano de 2011, discutidas com professores convidados, especialistas em metodologia de ensino e pesquisa, pesquisadores e alunos da disciplina. Com base nessa reflexão conjunta foi desenvolvida uma dinâmica bastante específica (exposta detalhadamente no item 5.2), que envolve a realização de seminários e debates (pautados em casos decididos por tribunais brasileiros) e cuja prática merece ser discutida, na medida em que permitiu alcançar os resultados elencados a seguir.

- i. Alto nível de engajamento dos alunos.
- ii. Superação do método “socático”. A expressão “método socático” tem sido utilizada por alunos da DIREITO GV para, em tom jocoso, fazer referência a casos de distorção do método socrático

em que, em vez de um diálogo produtivo no qual as perguntas do professor provocam a reflexão e o aprendizado, constitui-se uma dinâmica estéril em que os alunos disputam “a socos e pontapés” a atenção do professor. Superar o “método socático” tem o sentido de criar um espaço democrático, em que haja respeito à individualidade do aluno e no qual possam vir à tona aspectos construtivos das disputas argumentativas. Para isso, é importante propiciar uma efetiva avaliação continuada (permanentemente feita não só pelo professor, mas também pelos próprios alunos), realizada não com o objetivo de identificar e “punir” *performances* negativas; mas sim de valorizar, premiar e destacar boas argumentações e bons julgamentos. Trata-se de incentivar a intervenção argumentativa bem-construída e dirigida ao “auditório universal” — simulado em sala de aula —, facilitando o recebimento de *feedback* pelo aluno e a percepção prática de quais argumentos são mais ou menos persuasivos.

- iii. Aperfeiçoamento da capacidade de argumentação oral dos alunos. A experiência realizada em 2011 na disciplina Direito Tributário mostrou que, com a prática de debates em sala de aula, os alunos tornam-se cada vez mais capazes de construir argumentos sintéticos, claros e objetivos. Os alunos aprendem a defender de modo consistente as suas próprias teses e a desconstruir os argumentos dos adversários na dinâmica de *role-play* entre fisco e contribuinte.
- iv. Aproximação entre a experiência em sala de aula e a manipulação prática do “direito como ele é”. Todo o programa (de 60 horas) gravita em torno da discussão de casos relevantes e

atuais decididos pelos mais importantes tribunais brasileiros. Emula-se, assim, repertório indispensável e útil para a vida pessoal e profissional do aluno.

- v. Estímulo ao exercício prático da interdisciplinaridade. As atividades em sala de aula centram-se no debate de problemas práticos e concretos, e não, exclusivamente, na exposição de sistemas teóricos abstratos. Trata-se, por um lado, de impulsionar a criatividade e a articulação de conhecimentos advindos de diferentes disciplinas e, por outro, de desincentivar argumentos teóricos deslocados da realidade e o apelo excessivo a argumentos de autoridade.
- vi. Alto nível de apreensão do conteúdo da disciplina. Memorizar conteúdos não é suficiente para produzir um bom argumento. Para vencer os debates, os alunos necessitam compreender o problema, vislumbrar as consequências práticas e institucionais das teses que defendem ou atacam.
- vii. Aperfeiçoamento do vocabulário técnico. Os alunos, exercitando a dinâmica induzida em sala de aula, percebem a relevância da linguagem técnica para expor seus argumentos, incorporam naturalmente esse vocabulário e percebem, na prática, a força retórica de teses objetivas e sínteses claras.
- viii. Acompanhamento e percepção continuada do engajamento do aluno pelo professor. No curso em referência, ministrado em 2011, nossa percepção foi de que todos os alunos acompanharam bem a matéria. Não foi preciso esperar até a prova final para chegar a essa conclusão, já que o modelo de avaliação

utilizado permite que eventuais falhas sejam detectadas e corrigidas no decorrer do curso.

- ix. Abertura ao diálogo e incentivo à aproximação entre professor e aluno: o professor funciona como guia e referência para a elaboração de estratégias argumentativas, apresentando-se como parceiro, e não como adversário a ser vencido (importa, aqui, con-vencer, e não simplesmente vencer).
- x. Fim da centralização e do paradigma “comando e controle” em sala de aula. Desapego à busca psicográfica da “verdade no direito” e da “verdade do professor”, valorando o saber e as habilidades do aluno, tornando o professor um facilitador e um motivador do protagonismo do aluno e incentivando o desenvolvimento da singularidade deste.
- xi. Aprendizado do direito percebido como um processo comunicativo “em rede”, em que o exercício da pesquisa e a qualidade da informação são mais relevantes do que a memorização de conteúdos. Afinal, o repertório de informação está ao alcance dos *laptops* e à disposição no espaço da *web*.
- xii. Incentivo à reflexão prática sobre a relação entre direito e desenvolvimento.^[1] Em vez de exigir que os alunos se concentrem em discussões sobre temas universais — conceitos abstratos e princípios metafísicos — apresentados de modo descontextualizado, incentiva-se um debate pautado nas decisões que atualmente necessitam ser tomadas a respeito dos rumos do país (que Brasil nós queremos?), dando materialidade e concretude ao sistemático e inexorável apoio institucional da

Fundação Getulio Vargas à experimentação e à inovação na metodologia de ensino do direito.

Corroboram, também, para o sucesso do curso: a estratégia de organização do tempo (que fornece dinamismo aos debates), a meticulosa escolha de casos concretos que provoquem as discussões pretendidas, o estilo de avaliação centrado em *performances* argumentativas desempenhadas em público e a autoavaliação em ambiente de reforço positivo aos bons argumentos.

No tópico a seguir, apresenta-se a dinâmica de aula da disciplina; em seguida, esclarece-se a relação entre os objetivos alcançados em 2012 e os instrumentos estabelecidos para lidar com os fatores tempo, estilo de avaliação, foco no caso; na conclusão, conecta-se a dinâmica proposta com algumas ideias defendidas por Paulo Freire.

5.2 | **DINÂMICA DAS OFICINAS E DOS SEMINÁRIOS DA DISCIPLINA DIREITO TRIBUTÁRIO**

O tempo semanal de 3 horas e 20 minutos de sala de aula da disciplina Direito Tributário foi subdividido em duas partes de 1 hora e 40 minutos, sendo a primeira parte dedicada a seminários, comentários e discussões e, a segunda, para oficinas (note-se que não há aula expositiva). No primeiro encontro da semana os alunos apresentam seminários sobre um tema específico, que são comentados pelo professor da disciplina ou pelo professor convidado; no encontro seguinte, sobre o mesmo tema dos seminários, são realizadas oficinas em que são conduzidos debates sobre casos decididos por tribunais brasileiros.

Este tópico procurará expor o funcionamento dessa dinâmica e dará ênfase à metodologia adotada na condução dos debates nas oficinas, destacando os aspectos inovadores incorporados à situação

de debate que, de modo mais relevante, permitiram que os objetivos esperados fossem alcançados.

5.2.1 | Divisão do tempo e organização dos grupos nas oficinas

O tempo de cada oficina (1 hora e 40 minutos) é organizado da seguinte maneira: nos primeiros 5 minutos são feitas a chamada e a divisão de grupos; reservam-se, então, 55 minutos para pesquisa em sala de aula (o aluno pode utilizar a internet e o material disponibilizado pelo professor) e preparação da argumentação; nos 30 minutos que se seguem acontecem os debates, a votação e a apuração dos votos; nos 10 minutos finais o professor da disciplina comenta o resultado das votações e avalia as intervenções individuais dos grupos.

Esquemáticamente, a divisão do tempo é a seguinte:

- 5 minutos – chamada e divisão dos grupos;
- 55 minutos – pesquisa e preparação da argumentação;
- 30 minutos – debates dos grupos, votação e apuração dos votos;
- 10 minutos – comentários sobre os debates.

A turma, que possui cerca de 50 alunos, é subdividida em dois grupos no momento de realização das oficinas. São aproximadamente 25 alunos em cada oficina e estes se organizam em quatro grupos (cada um deles com aproximadamente seis alunos). Cada par de grupos (contribuintes x fisco) cuida de debater uma decisão distinta (caso Y e caso X).

No início da aula (55 minutos da etapa de pesquisa), os alunos recebem o inteiro ou parcial (nos casos em que o acórdão é demasiadamente longo) teor do acórdão que veicula o objeto do caso a

ser debatido. Os acórdãos são escolhidos em função de seu conteúdo elucidador e de sua relevância. Não há preparação prévia. Os alunos são instruídos a não reproduzirem os argumentos do acórdão. A decisão é utilizada para delimitar o universo factual e o conflito normativo que fornece base para a pesquisa da legislação e da jurisprudência voltada à construção de argumentos. Nesse momento, o professor transita entre os grupos para fomentar a discussão, colocar questões e induzir argumentos que possam contribuir para o debate.

A etapa de debates (30 minutos no total, isto é, 15 minutos para cada dupla de grupos, que lidará com um dos casos) começa com a exposição dos argumentos do grupo “contribuintes 1” por dois ou três alunos (cada aluno tem 1 minuto para manifestar-se) a respeito do “caso Y”. Em seguida, dois ou três alunos do grupo “fisco 1” apresentam contra-argumentos; dois ou três outros alunos do grupo “contribuintes 1” fazem tréplica e, finalmente, dois ou três alunos do “fisco 1” encerram os debates.

Enquanto isso, os grupos “contribuintes 2” e “fisco 2” atuam como observadores e julgadores do debate, encarregados de votar e julgar com imparcialidade quem venceu o debate relativo ao “caso Y”. Cada julgador deve votar e motivar seu voto de forma sintética, nas cédulas de votação, apontando qual grupo considera que venceu o debate (contribuinte 1 ou fisco 1) e quais argumentos o convenceram. Cada voto é contabilizado na lousa. Em seguida, o professor elenca os principais argumentos trazidos, sistematiza controvérsias acerca da matéria e identifica o grupo vencedor.

Invertem-se as posições de debatedores e julgadores e a dinâmica se repete: “contribuintes 2” e “fisco 2” debatem sobre “caso X” e “contribuintes 1” e “fisco 1” julgam.

As regras que organizam os debates são as seguintes:

- i. Todos os alunos devem, necessariamente, manifestar-se durante os debates;
- ii. Um mesmo aluno não pode se manifestar mais de uma vez na posição de debatedor (caso um aluno que já se manifestou pense em um novo argumento, ele deve transmitir sua ideia ao colega do grupo que ainda não se manifestou, na tréplica, por exemplo);
- iii. Cada aluno tem o tempo de 1 minuto para manifestar-se (o tempo de cada apresentação é controlado pelo professor por meio da projeção do “cronômetro” na tela da sala de aula).

5.2.2 | Avaliação continuada nas oficinas

É importante que os alunos sintam-se sempre avaliados em sala de aula. Para isso, são utilizados mecanismos variados, que incluem a avaliação individual, pelo professor e por outros alunos, do desempenho argumentativo dos alunos em cada oficina, assim como a autoavaliação feita pelos grupos perdedores a respeito do próprio desempenho.

Após cada oficina o aluno recebe três notas (imediatamente registradas pelo monitor da disciplina). São elas:

Nota 1 – argumentação individual: a nota é atribuída e justificada pelo professor logo após os debates (na etapa de comentários). Ressalte-se que a avaliação é, sobretudo, premial e tem em consideração os comentários dos alunos julgadores sobre os argumentos que consideraram mais persuasivos.

Nota 2 – desempenho coletivo do grupo: o grupo que vencer os debates tem nota máxima. Solicita-se que o grupo perdedor

apresente, na aula seguinte (em 5 minutos), suas hipóteses a respeito das razões pelas quais não conseguiu vencer o debate. Ao atribuir nota ao grupo perdedor o professor deve preencher um formulário e ter em conta os seguintes critérios: respeito ao tempo, clareza na descrição do caso, clareza na apresentação do conflito normativo e fundamentação dos motivos pelos quais o grupo deixou de vencer os debates.

Nota 3 – votação individual na posição de julgador: avalia-se a atenção dos alunos que assistem ao debate na qualidade de julgadores, considerando como critérios para a nota: a impessoalidade, a imparcialidade e a coerência entre voto e justificativa. Os alunos-julgadores devem preencher uma cédula de votação ao final da exposição dos grupos debatedores.

5.2.3 | Seminários

O encontro dedicado à realização de seminários expostos pelos alunos tem a função de introduzir o tema a ser debatido.

No início da aula, como fechamento dos debates realizados na aula anterior, cada um dos quatro grupos que perderam a disputa realizada na oficina faz, em 5 minutos, a apresentação dos casos e sua autocrítica: apresenta a matéria de fato, o conflito normativo em jogo e as razões pelas quais acredita que foi derrotado.

Em seguida, são realizados dois seminários sobre o assunto que será debatido na oficina seguinte. O primeiro seminário se baseia em um texto de abordagem eminentemente jurídico-dogmática; o segundo é elaborado com base em um texto que aborda a mesma matéria com o enfoque de outra disciplina — por exemplo, questões de tributação internacional tratadas da perspectiva de um economista ou de um cientista político.^[2] Após a apresentação dos

dois seminários, o professor tira dúvidas, avalia e comenta cada uma das duas exposições tendo em conta os textos propostos para leitura e a apresentação dos grupos. É fundamental que os comentários do professor da disciplina, ou de um eventual convidado, estejam muito bem conectados ao que foi efetivamente exposto em sala de aula.

Nessa etapa, há três exercícios a serem avaliados. Em primeiro lugar, os alunos que perderam a disputa no *role-play* da oficina recebem nota ao realizarem a apresentação dos acórdãos para o plenário. São, ainda, avaliados os seminários — essa avaliação tem em conta a presença (faltar à aula injustificadamente implica ter a nota de participação reduzida) e a postura dos alunos na posição de ouvintes. Em terceiro lugar, há a nota do trabalho semanal escrito, que deve ter aproximadamente uma página e responder a perguntas sobre a leitura jurídico-dogmática de referência da aula.

5.3 | **CORRELAÇÃO ENTRE ASPECTOS DA DINÂMICA DAS AULAS (DIVISÃO DO TEMPO, ESTILO DE AVALIAÇÃO E FOCO NO CASO) E RESULTADOS ALCANÇADOS**

Após a discussão dessa dinâmica de aula com diversos professores, especialistas em metodologia de ensino e com os próprios alunos da disciplina Direito Tributário, chegou-se a algumas constatações sobre a relação entre estratégias metodológicas (quanto à divisão do tempo, à avaliação e ao foco no caso) e os objetivos alcançados. Este tópico deverá apresentá-las.

5.3.1 | **Divisão do tempo: organização democrática do tempo de fala, dinamismo e engajamento dos alunos**
Correlacionam-se a seguir regras de organização do tempo e resultados obtidos.

- i. Sobre a aplicação da regra que determina que “os grupos tem 55 minutos para pesquisa e preparação da argumentação a ser apresentada”, observou-se, em sala de aula, que 55 minutos é suficiente para fazer uma boa pesquisa sobre o caso. Esse limite de tempo mostrou-se apropriado a gerar uma tensão produtiva: os alunos permanecem vividamente engajados na procura por melhores argumentos. Ressalte-se que os próprios alunos da disciplina afirmaram que, com isso, aprenderam a dividir tarefas de modo rápido e eficiente e a trabalhar melhor em grupo.
- ii. Sobre a regra “cada aluno tem 1 minuto para apresentar seus argumentos”, constatou-se que disponibilização de um reduzido limite de tempo de fala para cada um dos participantes trouxe alguns resultados interessantes: os debatedores conseguiram construir sínteses claras e objetivas (e para isso, na maior parte das vezes, tiveram de fazer bom uso de um vocabulário técnico), encontraram formas de desconstruir rapidamente teses adversárias e criaram estratégias para uma distribuição eficiente de argumentos entre os debatedores do grupo. Além disso, a determinação de um curto limite tempo para a argumentação mostrou-se uma estratégia eficiente para evitar a dispersão dos julgadores.
- iii. Sobre as regras “todos os alunos devem, necessariamente, manifestar-se durante os debates” e “um mesmo aluno não pode manifestar-se duas vezes”, que buscam democratizar o tempo de fala, notou-se que ambas contribuíram enormemente para o engajamento de todos os alunos ao processo.

Foi curioso ouvir, em conversa realizada sobre a dinâmica dos debates, os alunos falarem em tom jocoso e crítico sobre o “método

socrático”, isto é, sobre um tipo de distorção do método socrático em que se constitui uma disputa “a socos e pontapés” entre alunos pelo tempo de fala com o objetivo de impressionar o professor. Para neutralizar esse tipo de distorção nas oficinas, foi reservado um tempo privativo de fala a cada aluno. As regras estabelecidas para a dinâmica da argumentação e especialmente a distribuição democrática do tempo permitiram, em 2011, a construção de um ambiente competitivo e, ao mesmo tempo, colaborativo, em que os membros de um mesmo grupo necessitavam trabalhar intensamente em conjunto para aproveitar melhor o pouco tempo do qual dispunham.

Estimula-se a “aprendizagem horizontal”, na medida em que, se um aluno que já se manifestou pensar em um novo contra-argumento, ele necessitará transmitir sua ideia para outro debatedor do seu grupo, o qual, por sua vez, deverá expô-la para a turma. Observe-se que o expositor deverá ter compreendido muito bem o ponto de partida da argumentação de seu colega para conseguir expressá-la de modo sintético e claro. Essa dinâmica exige, portanto, que todos os debatedores compreendam os diferentes pontos de vista de todos os membros do grupo: a interação é fundamental para um bom desempenho.

5.3.2 | **Estilo de avaliação: autoavaliação efetiva e construção de atmosfera de reforço a boas performances**
O estilo de avaliação é um dos aspectos mais relevantes dessa dinâmica. A avaliação é focada na construção de um ambiente de encorajamento à fala, na autoavaliação e no direcionamento da discussão para a qualidade e a capacidade de persuasão dos argumentos desenvolvidos por cada grupo. O objetivo é gerar um esforço de aperfeiçoamento por parte dos alunos, motivados pelo reconhecimento de seu desempenho nos debates pela turma e pelo professor (que utiliza

diversos instrumentos de estímulo, dentre eles a realização de discussões acerca de estratégias retóricas intuitivamente utilizadas em sala de aula). Na prática, a atmosfera criada tornou quase desnecessário o apelo a instrumentos punitivos, como a atribuição de notas baixas.

Para a formação de tal ambiente, foi preciso utilizar algumas estratégias; dentre elas:

- i. Deve-se garantir que a autoavaliação dos alunos seja, ela mesma, avaliada pelo professor. As considerações dos grupos julgadores (que devem ser objetivas e imparciais) e a apresentação do grupo perdedor sobre o porquê da derrota são consideradas e avaliadas pelo professor.
- ii. É crucial que os alunos estejam motivados em razão da curiosidade sobre o caso, por causa dos bons resultados que alcançaram, e não por temerem notas baixas ou críticas exageradas. Os alunos-julgadores devem ser estimulados a identificar bons argumentos (observe-se que, na cédula de votação, pergunta-se “quais argumentos o convenceram?”) e não a criticar severamente performances pouco persuasivas. *É o próprio grupo derrotado* (e não os julgadores) que deverá identificar as razões pelas quais os argumentos que decidiu utilizar não foram capazes de convencer. Ainda, no momento da apresentação de sua auto-crítica, os grupos são convidados a pensar como poderiam ter construído teses mais persuasivas. Uma preocupação sempre presente é a de estimular alunos que eventualmente não se sintam à vontade para falar em público, sem jamais constrangê-los. Anote-se que tal ambiente de encorajamento permitiu a descoberta de grandes talentos em sala de aula: alunos que inicialmente pareciam ser tímidos mostraram-se extremamente persuasivos e

objetivos em suas argumentações e ganharam mais confiança no decorrer do semestre.

- iii. A composição dos grupos é constantemente modificada. A alteração frequente evita a cristalização de certos hábitos, como o etiquetamento de membros (“líderes”, “negligentes”, “bons” ou “maus” debatedores, etc.), e incentiva a socialização do conhecimento e das habilidades de cada aluno.

5.3.3 | Foco em casos decididos por tribunais brasileiros: desconstruir o argumento de autoridade para permitir a construção autônoma do conhecimento

Os alunos recebem, na etapa de preparação para o debate, acórdãos de tribunais brasileiros que relatam o caso a ser discutido. Instruem-se os debatedores a não reproduzirem os argumentos do tribunal, mas utilizá-los para compreender a situação concreta e identificar referências à lei e à jurisprudência que poderão ajudá-los a construir suas próprias teses.

Esse procedimento de procura de premissas com base em problemas é interessante, sobretudo, por ser capaz de fazer com que o aluno aprenda, na prática, que o professor não é capaz de oferecer uma resposta final a todas as questões. Trata-se de lidar com a ideia de que o conhecimento é algo inacabado e que precisa ser sempre reconstruído. Não há verdade única nem autoridade última capaz de dizê-la: não é o professor quem define quais são os melhores argumentos, mas outros alunos (seus pares), que deverão julgar na medida em que forem convencidos.

Em conversa sobre a dinâmica da disciplina, os alunos afirmaram perceber que essa metodologia de trabalho os ajudará bastante em suas futuras profissões, em situações em que eles terão de aprender

a encontrar fontes (legislação, jurisprudência, etc.) e construir suas próprias teses sem o apelo constante ao professor ou a qualquer figura de autoridade.

Os alunos afirmaram também que os debates os levam a incorporar (não apenas a memorizar) um vocabulário técnico e que o uso da linguagem técnica é relevante para a construção de argumentos claros e objetivos.

Ainda, com os debates, os alunos percebem que vale a pena procurar as premissas de seus argumentos em lugares pouco explorados. Compreendem que podem construir argumentos bastante convincentes ao trazerem à tona teses advindas de outras disciplinas: estudos realizados por economistas ou sociólogos, por exemplo, podem ser imprescindíveis para demonstrar os efeitos práticos da aplicação de uma norma jurídica.

5.4 | **ENFIM, SOBRE OS DEZ MANDAMENTOS DA DOCÊNCIA E A EPÍGRAFE DE PAULO FREIRE...**

Seguem as impressões subjetivas e as convicções pessoais colhidas na experiência da aplicação dessa metodologia (ressalte-se que as observações a seguir são apenas constatações alcançadas com base em uma experiência particular; espera-se que sejam capazes de provocar e inspirar novas ideias, mas não devem ser pensadas como regras gerais a serem seguidas acriticamente).

1. *Não há docência sem discência.*

Na sociedade da informação, não há mais sentido em insistir na relação “comando/controle”, em que o professor é o único provedor de informação e guardião do saber do direito, promovendo a formação de “réplicas imperfeitas”. Nessa experiência, que podemos chamar de “aula em rede” (em que grupos de alunos

necessitam se comunicar bem entre si e descobrir novas fontes de informação, utilizando a internet, para construir argumentos capazes de convencer outros alunos), a reflexão acontece junto com a comunicação, tornando mais veloz, atual, interessante e dinâmico o aprendizado.

2. Ensinar exige rigorosidade metódica.

Entendido “método” simplesmente como caminho para obtenção do conhecimento, é essencial, nesse tipo de curso, sabermos de forma clara e antecipada qual caminho será percorrido. Temos assim a trajetória do rio, o ângulo das curvas, uma noção da distância das margens e a profundidade dele e sabemos aproximadamente a distância que será percorrida (roteiro das aulas, regras de tempo de fala, critérios para avaliação, objetivos pretendidos, acórdãos que serão debatidos, etc). Isso é fundamental, pois transmite segurança e confiança ao aluno que, embarcado em sua canoa, registrará sua experiência única e individual das paisagens do direito, promovida pelo *designer* e guia do passeio: o professor!

3. Ensinar exige pesquisa.

De fato, o professor que utiliza esse método não prioriza a aula expositiva; seu esforço é dirigido à assistência aos debates, à avaliação e, especialmente, à pesquisa de acórdãos e à seleção dos textos interdisciplinares. Especificamente, no nosso caso, a experiência no Núcleo de Estudos Fiscais (núcleo de pesquisa interdisciplinar da FGV que tem como principal escopo realizar pesquisas empíricas capazes de prover subsídios para a mudança das instituições brasileiras) tem sido estratégica, pois nossas pesquisas práticas funcionam em perfeita sinergia com o espaço de sala de aula.

4. Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos.

Essa ideia conecta-se intrinsecamente à dinâmica da “aula em rede”. Ao distribuir o tempo privativo de fala do professor para os alunos, a aula ganha em termos de engajamento, diversidade e real sincronismo com as curiosidades e as demandas dos alunos.

5. Ensinar exige criticidade.

Ao trabalhar o direito como ele é, verificamos a queda sistemática dos mitos do saber e do poder. Os alunos percebem a inconsistência dos votos e das argumentações dos ministros do STJ e do STF, acostumam-se a ler relatórios e votos incompreensíveis, percebem a retórica vazia das instituições e vivenciam a vaguidade e a ambiguidade das leis e o uso arbitrário dos princípios na prática do argumento forense. Não é necessário que o professor seja crítico; oferece-se a experiência e cada um se torna juiz do que é o sistema jurídico brasileiro, no melhor estilo de Nelson Rodrigues.

6. Ensinar exige ética e estética.

Sem nos perdemos em conceitos, verificamos que, de um lado, as relações em rede no ambiente público de sala de aula exigem do professor um comportamento muito cuidadoso. Se houver crítica, ela há de ser precisa; o elogio necessita ser consistente e bem-fundamentado; na dimensão estética, vislumbramos o julgamento e a percepção do que é considerado belo, a lógica argumentativa que produz emoções, a criatividade dos exemplos e das metáforas (que são fortíssimas nessa experiência para a definição dos vencedores dos debates), bem como a identificação daquilo que pode ser chamado de “feio” ou “ridículo” (argumentar, por exemplo, que o imposto é devido pois o Estado precisa pagar suas contas tornou-se, em 2011, um *topos* proibido pela própria consciência da turma em sala de aula).

7. Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.

Essa é uma das vantagens de se trabalhar com acórdãos que corporificam conceitos abstratos como “fato gerador”, “não cumulatividade” e “competência”. Oferta-se ao aluno, na posição interna de usuário dessa linguagem, a possibilidade de vivenciar, pensar e falar o termo jurídico. Nesse processo, ninguém engana ninguém: tão só convencem aqueles que conseguem firmar uma “imagem” clara do conceito de que falam.

8. Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação.

Em especial, o desafio da avaliação coloca em xeque o juízo do professor. Como avaliar uma geração mais ágil, mais adaptada à nova realidade e potencialmente mais criativa? Aqui, quem ganha e aprende somos nós. É aceitar, não rejeitar e não discriminar ou se perder: ser professor é amar a verdade mais que a si mesmo.

9. Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.

Nesse processo nos damos conta da falência de teorias sobre o direito que deixam de observar casos concretos, mas também de inconsistências da prática jurídica. Importa perguntar: qual o papel do direito no desenvolvimento do país? Quais os efeitos concretos da aplicação de normas jurídicas? Como normas jurídicas se relacionam com objetivos buscados por políticas públicas?

10. Ensinar não é transferir conhecimento.

Aqui, ensinar significa, para o professor, tornar-se autor e *designer* do processo — portanto, da forma. O conteúdo encontra-se disponível no mundo da vida: nos jornais, no YouTube, no Google, nos *sites* de jurisprudência, etc. O professor deixa de ser o agente único

de acesso ao saber e à “verdade”, tornando-se um facilitador do protagonismo e da atuação do aluno.

Aplicar um método é sempre reinventá-lo. Por isso, as ideias que expomos aqui devem ser compreendidas como um ponto de partida para novas experiências: os professores não devem deixar de ser aventureiros e investigadores de novos caminhos para aprimorar a experiência de sala de aula.

NOTAS

1 A respeito da orientação de pesquisas em direito e desenvolvimento, David Trubek escreve: “Este tipo de pesquisa deve ser interdisciplinar, orientada para a ação e pragmática. Deve ser enraizada num profundo entendimento da realidade brasileira, mas também consciente de processos que ocorrem fora do Brasil; deve ser sincronizada com as necessidades da nação e às políticas para as quais se dirige; deve visualizar reformas, mas fugir de utopias”. (TRUBEK, 2011, p. XII)

2 Os textos de enfoque jurídico são escolhidos em razão de sua relevância atual para debates doutrinários e jurisprudenciais. Os textos que tratam do tema do ponto de vista de outras disciplinas (economia, teoria política, etc.) são frequentemente indicados por interlocutores do Núcleo de Estudos Fiscais (NEF) da DIREITO GV e selecionados em razão de sua importância para pensar sobre as instituições nacionais — sobretudo, sobre a ação da administração tributária brasileira.

REFERÊNCIAS

- : FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- : TRUBEK, David. Direito, desenvolvimento e reforma fiscal no Brasil hoje. In: SANTI, Eurico Marcos Diniz (Org.). *Reforma tributária viável: simplificação, transparência e eficiência*. São Paulo: Quartier Latin, 2011, p. XII. No prelo.

6.

ENSINANDO DIREITO PELO CONCRETO

Carlos Ari Sundfeld

Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO GV); professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); doutor e mestre em Direito pela PUC-SP; fundador e presidente da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP)

Juliana Bonacorsi de Palma

Pesquisadora da DIREITO GV; professora da Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu e da Escola Nacional de Administração Pública no Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão; doutoranda e mestre em Direito pela Universidade de São Paulo (USP)

6.1 | **INTRODUÇÃO**

O conhecimento sobre as várias áreas do direito (civil, penal, administrativo, tributário, constitucional, etc.) em geral é adquirido por meio do contato com a abstração, isto é, da apresentação e do debate sobre conceitos e classificações. Isso ocorre em cursos para iniciantes, cujo estilo é mais o da exposição de teoria pelo professor, e também em níveis avançados, como os cursos de especialização, mestrado e doutorado, em que os alunos são mais estimulados a debater as noções abstratas e a pensar sobre sua aplicação.

Embora os cursos sejam frequentemente criticados pelos alunos por um suposto apego excessivo aos textos normativos (alunos iniciantes dizem desejar cursos mais “críticos”, menos “positivistas”), o fato é que as aulas costumam ser montadas menos pelo conteúdo das leis do que pelo encadeamento de noções doutrinárias que seriam essenciais à compreensão das normas. É fácil comprovar isso folheando um livro-texto para o curso de direito civil, por exemplo.

É verdade que, nas aulas, o concreto pode aparecer para comprovação (leitura de artigos de lei para confirmar a pertinência da

classificação) ou para ilustração (exibição de casos em que os conceitos podem ser usados). Pode, ainda, ser trazido à sala de aula na fase de exercícios de aplicação, para ensinar o aluno a usar com mais segurança as fórmulas abstratas em situações reais (caso das aulas de prática forense). Mas, na tradição didática jurídica, o contato direto com o concreto não é muito valorizado como forma básica de aprendizado.

O presente texto procura estimular professores de Direito a reverem essa prática. Ele apresenta exemplos de aulas cujo objetivo é a construção conjunta de conhecimento, por professor e alunos, por meio do trabalho direto com o material primário da atividade jurídica. O direito deve ser “tocado”, “cheirado”, “visto”, “saboreado” (tanto o doce quanto o azedo) e “ouvido”; em alguma medida, seu aprendizado tem de ser sensorial.

O material primário da atividade jurídica, que deve ser o centro das aulas, é constituído pelos textos normativos (Constituição, leis, decretos, tratados, etc.), pelos documentos jurídicos (decisões judiciais, petições e requerimentos, contratos, editais de licitação, etc.) e pelas situações reais em que o direito incide (conflitos a serem resolvidos por uma decisão judicial, interesses a serem harmonizados em um contrato, etc.).

Um curso que privilegia o trabalho direto com material primário é capaz de gerar um conhecimento mais rico e complexo sobre a experiência jurídica, além de permitir o desenvolvimento de competências e habilidades. Essa, a nosso ver, deve ser a orientação fundamental de qualquer curso sobre dogmática jurídica.

A nosso ver, um curso desses tem de apresentar a experiência jurídica. Nessa perspectiva, seu foco principal não pode ser a exposição de um sistema ordenado de conceitos e classificações, por mais fascinante que ele seja.

É claro que as normas, os autores e os profissionais usam uma terminologia técnica, à qual os alunos de Direito têm de ser expostos. Mas, na complexa experiência jurídica, essa terminologia não segue exatamente os padrões de organização que os manuais e os estudos teóricos oferecem. Conhecer a chamada “doutrina” é útil, pela influência que ela pode ter no mundo real, mas é exagerado fazer dela o centro de um curso na área do direito. Quem sabe de cor o livro de um autor, por mais influente que seja, detém um conhecimento muito limitado.

Defendemos a ideia de que um curso de dogmática jurídica bem-sucedido não é o que, ao final, organiza na cabeça dos alunos um conjunto fixo de conceitos e classificações, mas o que é capaz de: a) familiarizá-los com o uso da linguagem técnica, com seu dinamismo e suas contradições; b) fazê-los entender como pensam e agem os atores jurídicos da área; e c) habilitá-los a atuar com autonomia como atores jurídicos da área.

Para conseguir isso, o curso tem necessariamente de ser uma imersão na experiência jurídica. O modo de consegui-lo é trabalhar intensamente, na sala de aula, o material primário da atividade jurídica.

A seguir, procuramos mostrar um pouco do modo como montamos e conduzimos aulas com base em dois tipos diferentes de material primário: os textos normativos e as decisões judiciais.

6.2 | **TRABALHANDO COM TEXTOS NORMATIVOS**

Pode ser bastante útil, como introdução a um tema, a exposição sucinta do professor sobre o conteúdo básico da lei aplicável. Ajuda, também, a leitura de algo que situe aquele texto normativo em um contexto mais amplo, explicando sua origem, relacionando-o com outras normas, mostrando suas aplicações, etc.

Mas nada disso é suficiente, nem é o principal. O aluno tem de ler e organizar por si próprio o conteúdo do texto normativo, tem de fazer um esforço pessoal de compreensão e de problematização. Sem isso, ele não adquirirá ou aprimorará as competências e as habilidades que caracterizam um profissional do direito. O profissional tem de saber enfrentar com autonomia o desafio de lidar com textos normativos. Como chegar lá?

As crianças não aprendem a andar pelas pernas dos pais. Elas engatinham, tentam levantar, caem, conseguem, caem outra vez, e assim vão. Isso vale também no aprendizado com um texto normativo novo. O primeiro passo é do próprio aluno, mesmo iniciante. O aluno tem de aprender, em boa medida sozinho, a caminhar nesse meio.

Em nossa atividade didática como professores de primeiro ano (segundo semestre) na graduação em Direito, colocamos os alunos diante desse desafio. No anexo 1, apresentamos um estudo dirigido que orientou a preparação dos alunos para a aula, em curso de introdução ao direito público. Veja-se que o roteiro de questões para a preparação dos alunos usa expressões técnicas, como “direitos subjetivos”, “atos jurídicos”, “atos administrativos”, “lei ordinária” etc. Para responder às questões do roteiro, que remetem ao conteúdo da legislação, os alunos precisarão ter alguma ideia do que significam essas expressões, isto é, devem captar o sentido aproximado da terminologia. Mas para tanto basta uma informação básica, preliminar. Não é necessária a longa apresentação de um sistema teórico. Isso é algo que os alunos podem obter até mesmo sozinhos, pesquisando. A partir daí eles já conseguem ir enfrentando os textos normativos.

Por certo, a familiaridade com isso tudo se adquire paulatinamente, com a reiteração. Para tanto, é preciso dar aos alunos outras

oportunidades de fazer esse tipo de trabalho. O estudo dirigido do anexo 2 dá um exemplo de como fazê-lo.

As aulas que apresentamos nos anexos 1 e 2 eram de apresentação do direito público para alunos de 1º ano. Mas a mesma dinâmica serve para tratar de temas legislativos mais específicos, com alunos em estágio mais avançado. No anexo 3, está um exemplo de estudo dirigido para ajudar alunos do curso de Direito Administrativo a lerem por si mesmos a confusa — e importante — Lei de Licitações (Lei n. 8.666/93).

6.3 | **TRABALHANDO COM A JURISPRUDÊNCIA**

O debate sobre decisões judiciais é método de aula bem diverso da tradicional aula expositiva. Na exposição, o aluno é introduzido a um conceito pela transmissão feita pelo professor, para só depois ter contato com alguma situação concreta em que ele pode ser aplicado. O oposto se verifica na análise de jurisprudência. Ao trabalhar um julgado, o aluno é imediatamente colocado em contato com uma situação jurídica concreta, em torno da qual se articula um problema. Em sua apreciação, o aluno pode eventualmente identificar o uso daquele mesmo conceito que o professor transmitiria em sua fala. Mas o mais interessante é que, com frequência, a solução do caso passa ao largo de conceitos estabelecidos. Afinal, a jurisprudência não tem deferência a conceitos fechados, prontos e acabados, trabalhando com noções mais elásticas, consentâneas com a prática jurídica.

A jurisprudência é uma fonte de boa qualidade para apresentar o mundo jurídico real aos alunos: casos concretos, questões jurídicas, interesses, perdas e ganhos, argumentação — técnica, moral, principista ou consequencialista, enfim, está tudo lá. Ademais, a jurisprudência permite trabalhar as competências e as habilidades demandadas dos profissionais de direito.

A análise de julgados permite que o aluno visualize as diferentes formas de fundamentação das decisões e os mais variados estilos de *argumentos*. A divisão mais básica dos tipos de argumentos que os estudos jurisprudenciais apontam é aquela que os qualifica em razão de decidir (*ratio decidendi*) e em argumentos retóricos ou meramente acessórios à tese principal (*obiter dictum*).^[1] O debate se coloca na identificação da razão de decidir, o que pode se tornar uma tarefa árdua na prática pela qualidade dos argumentos retóricos e acessórios — afinal, como não ser ludibriado por eles? De qualquer forma, o exercício é útil por permitir que o aluno se posicione sobre a qualidade da fundamentação, inclusive quanto à formulação de seus próprios posicionamentos.

POR QUE AS AULAS COM JURISPRUDÊNCIA VALEM A PENA?

- : Colocam o aluno em contato com problemas concretos, como se apresentam na realidade (empirismo).

- : Permitem contato com noções jurídicas aplicadas.

- : Desafiam o aluno a lidar com a complexidade: conflitos de interesses, direitos contrapostos, valores, tradição, etc.

- : Exploram o conhecimento jurídico multidisciplinar envolvido nos julgados.

- : Mostram, pelo texto dos julgados e do debate sobre eles, como se constrói a argumentação, usando elementos diretamente jurídicos e também outros elementos, como morais, econômicos, etc.

- : Permitem que o aluno reconheça a dinâmica de funcionamento dos órgãos de julgamento e assimile noções processuais.

No estudo do caso concreto, o aluno deve se ater à situação fática apresentada e considerar os elementos que a informam, sem

perder de vista o escopo da análise: é preciso resolver o problema concreto. É um trabalho focado. Elucubrações cerebrinas têm pouca utilidade nesse tipo de trabalho, muito embora as decisões por vezes esbarrem nesse problema. Aí o paradoxo: decisões judiciais podem ser repletas de argumentos meramente acessórios, mas sua análise exige foco. Cabe ao professor instigar um debate focado no caso concreto, que considere principalmente o problema objeto de discussão, chamando à terra o aluno que comece a “voar” ou a “sair pela tangente”.

É interessante que o aluno se posicione sobre a qualidade e as consequências da decisão tomada diante das especificidades do caso. O julgador acertou? A decisão conseguiu efetivamente resolvê-lo? Ela pode incentivar — ou evitar — uma judicialização em massa? O aluno decidiria de uma forma melhor?

Ao se colocar no lugar do julgador, o aluno avalia o problema por outra perspectiva. Não basta apreciar a qualidade da fundamentação do julgador ou relatar com detalhes o caso concreto. O aluno deve refletir sobre as formas mais adequadas de resolver o caso concreto. Importantes habilidades são aprimoradas com esse simples exercício, tais como a análise consequencialista dos conflitos jurídicos (análise de custo-benefício), a capacidade de lidar com situações conflituosas em que contemplar um direito exclui outro (*trade off*) e a criatividade para encontrar soluções alternativas.

Talvez o mais instigante da técnica de debate de casos jurisprudenciais seja a riqueza de informações fornecidas pelo julgado. Isso permite que o professor trabalhe infinitas perspectivas de análise da decisão, atentando para um ou outro aspecto conforme o conteúdo e as habilidades que pretenda desenvolver com os alunos. Por outro lado, existe a real possibilidade de o aluno apresentar considerações que não foram antecipadas pelo professor quando

da estruturação da aula. Na análise de jurisprudência, a variação de percepção sobre o mesmo julgado movimentava o processo de aprendizado com julgados, do professor para o aluno e principalmente do aluno para o professor.

QUAIS HABILIDADES E ATITUDES PODEM SER DESENVOLVIDAS PELA ANÁLISE E PELO DEBATE DE JURISPRUDÊNCIA?

- : Capacidade de seleção, no conjunto de informações contidas no texto, das efetivamente úteis para a solução do caso.

- : Capacidade crítica.

- : Capacidade argumentativa.

- : Capacidade de interação adequada com os colegas, inclusive com os que pensam de modo diverso.

- : Capacidade de construir soluções originais para conflitos jurídicos.

O que chamamos de “aula sobre jurisprudência” não é aquela que pretende apenas conhecer e refletir sobre casos levados ao Judiciário. Para nós, aula de jurisprudência é a que se vale do próprio texto dos julgados como material de trabalho. Essa aula é muito rica, pois, além de trazer à sala de aula casos interessantes, cujo debate e cuja solução exigem esforço e envolvem polêmica, também faz com que os alunos analisem e critiquem materiais importantes, em que são apresentados os argumentos de todos os envolvidos em um processo judicial.

Uma aula assim exige preparo prévio do aluno, com base em um estudo dirigido feito pelo professor. A leitura prévia do julgado é sempre indispensável. Mas é interessante pedir mais. Uma estratégia de incentivo da participação dos alunos em sala de aula é exigir que eles façam, individual ou coletivamente, trabalhos prévios escritos, com

base no estudo dirigido e na decisão judicial. Isso obriga os alunos a manusear de forma mais detida o material, para poderem preparar um texto ou uma resposta escrita. A combinação de trabalho escrito prévio com a posterior discussão de julgados funciona muito bem. Com a oportunidade de refletirem de modo mais aprofundado sobre os principais aspectos do debate, os alunos se sentem mais seguros para exporem seus argumentos em sala de aula. É notável o aumento da qualidade do debate em sala de aula em razão do maior preparo.

No anexo 4, encontra-se exemplo de estudo dirigido para discussão de caso levado ao Supremo Tribunal Federal. Nesse caso, o que se queria dos alunos era a leitura do texto integral do acórdão, com os votos de todos os ministros, para que se pudesse explorar as divergências entre todos eles.

Mas nem sempre é viável trabalhar com a decisão judicial em sua integralidade, pois ela pode ter centenas de páginas, especialmente em casos mais complexos julgados pelo Supremo Tribunal Federal. Aí o professor deverá fazer uma seleção das partes cuja leitura é necessária. Um exemplo disso se vê no anexo 5.

A seleção de julgados é decisiva para o sucesso da aula de jurisprudência. Um julgado mal escolhido mina qualquer possibilidade de êxito da aula, pois não instiga a preparação prévia, não “dá caldo” aos debates e tira aquela emoção necessária a uma aula participativa. Não funcionam decisões meramente ilustrativas de um ponto de vista. O julgado bom para esse tipo de aula é o que estimula a participação ativa dos alunos, que gera polêmica, que envolve dificuldades passíveis de solução de maneiras diversas.

A ESCOLHA DO JULGADO PARA A AULA

: O julgado lida com temas realmente importantes para o curso?

: Ele é instigante ao público-alvo?

: É positivamente polêmico?

: Permite a abordagem do caso por diversas perspectivas?

Pode ser difícil encontrar bons julgados, no mar imenso que é a jurisprudência. No anexo 6 estão indicadas algumas fontes de que nós costumamos lançar mão.

Mesmo que o debate em sala de aula tenha como foco o teor das decisões judiciais, em muitos casos pode ser interessante que o aluno reconstitua o contexto do caso trabalhado em sala de aula, e aí pode ser útil indicar para ele um material de apoio que o estimule. São especialmente estimulantes os materiais visuais (como filmes, programas de TV, etc.). No anexo 7 está o exemplo de uma seleção de vídeos que ajuda os alunos a conhecerem melhor o funcionamento de comissões parlamentares de inquérito e seus problemas, como apoio ao debate sobre decisões do Supremo Tribunal Federal (STF) quanto aos limites de sua atuação.

E como funciona a dinâmica da aula baseada em jurisprudência?

Decisões judiciais admitem, com expressiva margem de flexibilidade, os mais variados formatos de uso que o professor queira conferir. Tanto o julgado quanto o estudo dirigido são indicados aos alunos como objeto de leitura prévia obrigatória. Em aula, as questões do estudo dirigido — e outras que o professor formula ou mesmo que os alunos apresentem — são debatidas: o professor instiga a discussão e os alunos se posicionam de modo fundamentado. A dinâmica em sala de aula deve ser relativamente solta, admitindo variados ajustes, para melhor aproveitamento do material. A criatividade é o limite.

Uma boa preparação prévia serve para que o professor saiba onde começará a aula e qual rumo, a princípio, ela irá tomar. No entanto, não se sabe ao certo onde termina. Isso pode ser angustiante para muitos, mas delicioso para outros. Cada aula é única.

De forma geral, os julgados são ricos em argumentos, sintetizam interesses das partes, resgatam precedentes, ocultam importantes questões — que, por vezes, são as efetivas chaves de compreensão dos julgados —, lidam com doutrina, expõem as preocupações dos julgadores e são interdisciplinares. Visões de mundo, conflitos existenciais, posicionamento político e sensibilidade econômica também não são difíceis de serem reconhecidos nos julgados. A jurisprudência lida com a vida como ela é e não tem deferência a categorias e classificações, interpretações objetivas ou áreas do conhecimento. Assim, um mesmo julgado pode ser empregado das mais variadas formas, a depender do recorte que o professor queira conferir à aula de jurisprudência. Cabe ao professor estabelecer a abordagem de sua aula.

O professor deve estabelecer a linha que pretende explorar no julgado e, com base nisso, estruturar o estudo dirigido e a aula. Pode, por exemplo, decidir analisar unicamente elementos processuais relacionados ao caso ou, ainda, explorar o tema da fundamentação moral pelos julgadores. Ainda existe a possibilidade de estipular uma abordagem como principal e trabalhar outros temas de forma residual ou acessória. O professor pode até mesmo não fazer recorte algum, o que é bom para os alunos perceberem todas as potencialidades na análise de jurisprudência. Porém, essas decisões devem ser conscientes.

Mas a aula de jurisprudência não deve servir para o professor indicar qual é o argumento correto dentre todos explorados no caso nem qual é a interpretação mais adequada, muito menos para servir de mero fiscal de leitura (“o que fulano disse? E beltrano?”). Durante o processo de preparação prévia, é recomendável que o professor

reconheça, em consonância com a abordagem do caso, as principais informações que devem ser extraídas do julgado. Com base nelas, as questões de direcionamento dos debates são formuladas e organizadas em um roteiro de aula. O principal desafio do professor é sofisticar a leitura do julgado pelos alunos. As sucessivas indagações do professor em sala de aula servem para conduzir o debate a um nível de profundidade que viabilize o desenvolvimento de habilidades e a solidificação de conteúdos estudados previamente pelos alunos.

As perguntas são a grande arma do professor. Ele não precisa — nem deve — ficar explicando as coisas para que o aluno as veja. Com perguntas, o professor pode chamar a atenção do aluno para pontos importantes, depois mudar a perspectiva de análise, provocar reflexão mais profunda, propor analogias, etc.

O guia do Museu de Arte Moderna de Nova York que conduzisse um visitante até o quadro “O sonho” (1910), de Henri Rousseau, e quisesse dar a ele a oportunidade de descobrir por si mesmo o quadro, poderia fazer as seguintes perguntas:

- : O que lhe parece o quadro?
- : O quadro é inteiramente verde?
- : Há algo mais de relevante na pintura?
- : Parece que o quadro é mais profundo que o verde inicial?
- : E você reparou no nome do quadro? Por que ele se chama “O sonho”?
- : Seria o quadro a representação de um sonho? Ou se trata de um pesadelo?
- : Você acha que o quadro se encaixa no conceito de “arte do fantástico”?
- : E você veria alguma similaridade dos traços com o de algum outro artista?



Nas aulas de análise de jurisprudência, o aluno é o grande protagonista. Sem ele, a aula não funciona. Não é possível cogitar uma aula de *debate* de casos jurisprudenciais sem efetivo *debate* entre os alunos. A participação dos alunos é imprescindível ao bom funcionamento da aula, cuja dinâmica valoriza a colocação dos alunos sobre os diversos pontos de análise do julgado. O professor tem de pôr alguma ordem nas discussões e suscitar questões para debate coletivo.

Cumpra também ao professor alertar para impropriedades técnicas em que os alunos podem incorrer, o que não se confunde com a apreciação acerca do “acerto” dos posicionamentos. O professor deve assumir uma postura neutra na condução dos debates e jamais indicar qual é a interpretação correta, na sua opinião. Ora, não há propriamente, em jurisprudência, resposta certa ou errada. A depender de diversos fatores, a pessoa tende a concordar com os argumentos colocados no julgado ou a discordar deles. O mais relevante no estudo de jurisprudência é o raciocínio desenvolvido pelo aluno para fundamentar o seu ponto de vista. Uma aula de jurisprudência fracassa

quando o professor se mostra parcial e obriga os alunos a adotarem o posicionamento que ele prefere.

Às vezes, o professor dirige a discussão para que os alunos alcancem um ponto previamente estabelecido, como o reconhecimento do interesse de fundo que determinou a decisão final pelos julgadores, mas que não é explicitado. Em outras tantas, o debate não tem roteiro tão rígido: segue mais livre e até passa uma sensação de insegurança aos alunos, o que é, porém, absolutamente normal.

ESTILOS DE INTERVENÇÃO DO PROFESSOR

- : O professor é o responsável pelo sucesso da aula. Ele precisa ser charmoso, estimulando com jeito a participação dos alunos nas discussões, especialmente em suas intervenções:

- : Para quebrar o gelo: "E você? Qual é a sua opinião sobre a fundamentação do julgado?"

- : Recusando o papel de autoridade: "Mas não sou eu que estou dizendo... é o ministro!"

- : Para provocar: "Então a Constituição Federal me garante o direito de publicar um livro antisemita..."

- : Para chacoalhar: "Todos estão de acordo com o que ele disse? Alguém discorda?"

- : Para problematizar: "Bom, se você aceitar que o direito de reunião não se submete a qualquer ordem de limite, então teremos de admitir uma passeata em comemoração ao 45º aniversário da Passeata Contra a Guitarra Elétrica na Paulista, às 18h da tarde de uma ensolarada tarde de segunda-feira."

- : Para colocar ordem: "Você... você... você... depois você."

- : Como advogado do diabo: "Todos vocês estão se compadecendo pelo coitadinho! A hora certa de idoso passear de metrô é à tarde. Ora, ele já é aposentado e utilizar transporte público quando poucas pessoas se locomovem diminui muito o risco de acidentes. Se ele quiser dar as suas voltinhas às 18h da tarde junto com toda a gente que quer voltar para casa depois do trabalho, tem de pagar a tarifa cheia."

Cabe ao professor garantir a qualidade das aulas de jurisprudência. É importante que ele controle os argumentos levantados pelos alunos, ou seja, indique que um determinado argumento não será aceito no debate porque não considera o julgado em debate, é de senso comum ou de autoridade, incorre em preconceito, etc. Além de qualificar os debates, o professor orienta a ordem de discussão dos julgados para que os alunos saibam como se posicionar nas aulas seguintes. Quando adotada a avaliação participativa, a nota pode funcionar como estímulo positivo à argumentação fundamentada.

EXEMPLOS DE INTERVENÇÕES RUINS DOS ALUNOS

Superficialidade: "Eu gostei muito do julgado".

Leitura dinâmica: "Eu achei interessante o segundo parágrafo da página 6."

Autoridade: "Segundo o festejado mestre e professor Tal, a legalidade no direito público é invariavelmente estrita."

Senso comum: "Ora, mas ninguém vai se negar a permitir que a autoridade sanitária faça a inspeção contra a dengue em casa."

Empirismo barato: "Lá na Vila Maria as pessoas sempre tomam a vacina certinho."

Ideológico/religioso: "A AIDS é castigo de Deus."

Achismos: "Mas eu acho que não existem mais problemas de desnutrição no Sudeste, não é mesmo?"

Agressivas: "O que você fala não me interessa! Você é o maior reacionário da sala."

Da mídia: "Todo mundo sabe que ele é corrupto! É claro que cabe ação de improbidade administrativa!"

6.4 | **CONCLUSÃO**

O objetivo deste texto foi apresentar, do modo mais simples e direto, um pouco de nossa experiência com cursos de Direito cujas aulas privilegiam o concreto. Como se pode ver do material anexo, bem como do relato sobre o modo como as aulas acontecem, é falsa a ideia, muito disseminada, de que aulas baseadas no concreto são sempre meros treinamentos profissionalizantes. Bem ao contrário, essas aulas, desde que conduzidas com esse foco, é que podem levar os alunos a reflexões mais profundas, justamente porque permitem um envolvimento efetivo e uma compreensão verdadeira do que se está conhecendo.

Aulas expositivas podem eventualmente ser coadjuvantes de cursos assim, ajudando a sintetizar informações, ou mesmo apresentando alguma perspectiva teórica mais elaborada. Só que nossa experiência sugere que essas exposições devem ocupar proporcionalmente tempo bem menor do que o das aulas que trabalham com o concreto.

Afinal, a sistematização de informações pode ser obtida pelos alunos nos manuais, cuja leitura é suficiente, não havendo muita razão para o professor reproduzi-los oralmente. Quanto às perspectivas teóricas mais elaboradas, é mais produtivo que sejam oferecidas aos alunos na forma de um texto de boa qualidade, que eles lerão como preparação de uma aula e depois discutirão com seus colegas e com o professor. A forma oral, de conferência, é bem pior do que a forma escrita para a primeira apresentação a um sofisticado raciocínio teórico. Portanto, faz mais sentido que o professor, chegando ao ponto em que o curso exija uma reflexão mais abstrata, em vez de proferir conferências aos alunos, debata com eles textos teóricos interessantes, que eles tenham realmente lido.

A aula expositiva é insubstituível, porém, e faz todo sentido, quando adota a forma de depoimento do professor, ou de um

convidado, a respeito de certa experiência jurídica real. É normalmente difícil ter textos disponíveis com esse tipo de abordagem, e a exposição ao vivo de quem tem uma experiência rica a relatar é sempre mais interessante do que um texto mais frio.

NOTAS

1 No texto *Lendo uma decisão: obiter dictum e ratio decidendi. Racionalidade e retórica na decisão*, de Conrado Hübner Mendes, há interessantes considerações sobre como processar os mais diferentes tipos de argumento que fundamentam a decisão. (MENDES, [s.d.]).

REFERÊNCIAS

: MENDES, Conrado Hübner. *Lendo uma decisão: obiter dictum e ratio decidendi*. [s.d.] Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/19_Estudo%20dirigido-%20Ratio%20decidendi%20e%20obiter%20dictum%20-%20Conrado%20Hubner%20Mendes.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2012.

ANEXO I

OFICINA DE LEGISLAÇÃO

AULA 2

COMO SE LÊ UMA LEI?

OBJETIVOS DA AULA

- : Orientar os alunos quanto às técnicas e aos cuidados para a leitura de legislação.
- : Orientar os alunos quanto à produção de esquemas normativos com base no texto da lei.

LEITURA EXIGIDA

- : Lei n. 10.835, de 8 de janeiro de 2004 [Lei da Renda Básica de Cidadania].
- : Lei n. 9.296, de 24 de julho de 1996 [Lei da Escuta Telefônica].

LEITURA COMPLEMENTAR

- : Dimitri Dimoulis. *Manual de introdução ao estudo do direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2003. [Lição 3 – Teoria da Norma Jurídica].

INTRODUÇÃO

Nesta aula, vamos procurar entender as peculiaridades do trabalho intelectual que os profissionais do direito fazem diretamente com os textos legais. Para tanto, preparamos três roteiros. Um com recomendações sobre a leitura de textos normativos (seja de que espécie forem: leis ordinárias, leis complementares, resoluções legislativas, medidas provisórias, leis delegadas, etc.). O segundo traz uma lista de questões que servem para o operador organizar o conteúdo da lei segundo as necessidades do trabalho jurídico. O terceiro ajuda o operador tanto a determinar as conexões da lei com o restante do ordenamento, o que é fundamental a sua aplicação, como a aferir a compatibilidade da lei com a Constituição, do que depende a sua validade.

I - COMO LER UMA LEI

1. A lei, como todo texto, é construída para ser lida diretamente por seus usuários. Ao fazer uma pesquisa normativa sobre algum assunto, *comece*

- sempre lendo as normas*, não o que dizem os comentadores, cujas opiniões não têm força normativa nem valor de verdade. Você deve conhecer o ordenamento por ciência própria, não pela mão dos outros.
2. Nenhum preceito de lei tem sentido isoladamente. Por isso, jamais leia a lei em tiras, ainda que seu interesse seja por alguma norma específica. *A lei deve sempre ser lida por inteiro, do primeiro ao último dispositivo.*
 3. O texto da lei, quando adequado, é estruturado segundo regras técnicas, que procuram assegurar uma ordem lógica e também a clareza e a precisão. Assim, *ao ler o texto, procure sempre identificar e entender sua estrutura.* Para conhecer bem a técnica pela qual se estruturam as leis, é fundamental consultar a Lei Complementar nº 95, de 1998, que dispõe sobre a elaboração, a redação, a alteração e a consolidação das leis.
 4. Ao tomar contato com uma lei nova, *é indispensável lê-la três vezes atentamente.* Na primeira leitura, você só consegue identificar a estrutura e a abrangência do conteúdo; na segunda, você capta o sentido de cada norma isolada; apenas na terceira você articula esses conteúdos.
 5. As leis servem para disciplinar o comportamento de pessoas, atribuindo-lhes deveres e direitos em relação a outrem e regulando as consequências de sua inobservância. *Ao ler a lei, o objetivo do profissional jurídico é identificar com precisão esses elementos (os sujeitos, os direitos, os deveres, a sanção).* Portanto, sua leitura da lei tem de ser orientada para esse fim.
 6. *O sentido das palavras da lei deve ser buscado, primeiro, na própria lei e, depois, no restante do ordenamento jurídico.* Lembre-se disto: os dicionários não fazem parte do ordenamento jurídico.

II - ROTEIRO PARA ELABORAR ESQUEMAS NORMATIVOS

1. A norma legal limita a liberdade de alguém? Que limitações foram estabelecidas?
2. O objetivo da norma legal é regular a aquisição e o exercício de direitos subjetivos específicos? Quais?
3. A quem a norma legal atribuiu ou reconheceu o direito subjetivo? E a quem negou? A norma legal criou variações para certas categorias de sujeitos? Qual o critério usado para distinguir essas categorias?
4. Que fato ou ato jurídico foi previsto pela lei como gerador do direito?

5. A norma legal estabeleceu condições para o exercício do direito? Quais?
6. O direito de que trata a norma pode ser fruído diretamente pelo sujeito ou está condicionado a uma autorização prévia expedida por autoridade, órgão ou entidade pública? Qual o objetivo dessa intervenção estatal?
7. A norma legal atribuiu deveres? Que deveres? A quem ela os atribuiu? Qual o fato gerador desse dever? A lei previu sanção para o seu descumprimento? Trata-se de sanção penal, administrativa ou civil?
8. A norma legal estabeleceu proibições? Que proibições? Quem é o sujeito da proibição? A lei previu sanção para o seu descumprimento? Trata-se de sanção penal, administrativa ou civil?
9. A norma legal regulou a produção de atos jurídicos privados? Que atos? Quem é o sujeito produtor do ato regulado? Quem é o outro sujeito da relação jurídica gerada por esse ato? Quais as condições estabelecidas para a validade do ato? Qual a consequência da inobservância dessas condições?
10. A norma legal criou ou organizou órgãos da administração pública, definindo suas competências?
11. A norma legal regulou a produção de atos administrativos? Que atos? Quem é o sujeito produtor do ato regulado? Quem é o outro sujeito da relação jurídica gerada por esse ato? Quais as condições estabelecidas para a validade do ato? Qual a consequência da inobservância dessas condições?
12. A norma legal é autoaplicável ou sua eficácia ainda depende da regulamentação?
13. A lei confere competência normativa a alguém (autoridade, órgão ou entidade)? Qual seu objeto e sua finalidade? Quais as restrições impostas direta ou indiretamente pela lei ao conteúdo dos regulamentos a serem editados? A lei previu requisitos formais ou procedimentais a serem observados para a edição dos regulamentos?
14. A lei disciplina algum tipo de processo judicial? Caso sim, são normas sobre aspectos pontuais de um tipo de ação tratado mais abrangentemente em outra lei? Que outra lei é essa? De que aspectos processuais a lei nova cuida: competência judicial, partes, atos processuais; processo de conhecimento, de execução, cautelar ou procedimentos especiais?

III - COMO RELACIONAR A LEI COM O ORDENAMENTO

A. A LEI E A CONSTITUIÇÃO

1. A espécie normativa (lei ordinária, lei complementar, medida provisória, etc.) é adequada para veicular o conteúdo desse diploma normativo?
2. A que ente da federação a Constituição confere competência legislativa para as matérias tratadas nessa lei? A distribuição constitucional de competências legislativas foi observada pelo legislador?
3. A Constituição regulou o tema dessa lei, ainda que de modo mais abrangente? Caso sim, o conteúdo da lei é compatível com essas normas constitucionais?
4. As disposições da lei são compatíveis com as demais regras e os demais princípios constitucionais? A Constituição estabeleceu reservas de lei para alguma das medidas de que a lei cuida? Caso sim, essa reserva de lei foi observada?
5. A lei trata de alguma matéria de iniciativa legislativa reservada? Caso sim, a reserva foi observada no processo legislativo?

B. A LEI E A LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA ANTERIOR

1. A lei revogou expressamente toda a legislação específica anterior? Em caso negativo, que normas da lei anterior continuam em vigor (cf. art. 2º da Lei de Introdução ao Código Civil)?
2. Quais as diferenças entre a nova lei e a anterior?

C. A LEI E A LEGISLAÇÃO GERAL DO PAÍS

1. A lei nova usa termos cujo conceito se encontra em leis próprias (ex.: legislação civil, penal, sanitária, etc.)? *Nesse caso, é preciso pesquisar nessas leis os conceitos envolvidos.*
2. A lei nova trata de aspectos de um sistema que tem disciplina legal própria (por exemplo, a lei sobre bem de família em relação ao Código Civil)? *Nesse caso, é preciso necessariamente consultar a legislação geral.*
3. O descumprimento da nova lei poderá gerar sanções penais ou administrativas, nos termos da legislação geral a respeito, bem como consequências civis (responsabilidade civil e invalidade dos atos), nos termos da legislação civil, do Código do Consumidor e outras?
4. A aplicação judicial da nova lei será feita segundo o sistema previsto na legislação processual, observada alguma regra especial contida na lei nova?

5. A aplicação administrativa da nova lei será feita segundo o sistema previsto na legislação administrativa, observada alguma regra especial contida na lei nova?

PREPARAÇÃO PARA A AULA

(Não é preciso responder por escrito)

1. Usando a orientação constante dos roteiros anteriores, faça o trabalho jurídico — consistente em *ler, esquematizar e relacionar* — com a lei nº 10.835, de 8 de janeiro de 2004, que institui a renda básica de cidadania.
2. Usando a orientação constante dos roteiros anteriores, faça o trabalho jurídico — consistente em *ler, esquematizar e relacionar* — com a lei nº 9.296, de 24 de julho de 1996, que regulamenta o inciso XII, parte final, do artigo 5º da Constituição Federal (Lei da Escuta Telefônica).

ANEXO II

OFICINA DE LEGISLAÇÃO

AULA 3

OS TRANSPLANTES E O LEGISLADOR

OBJETIVOS DA AULA

- : Exercitar as técnicas de leitura da legislação.
- : Elaborar esquemas normativos com base no texto da lei.
- : Aprender a relacionar a lei com o ordenamento jurídico.

LEITURA EXIGIDA

- : Redação vigente da lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997 [Lei dos Transplantes].

INTRODUÇÃO

Os transplantes são realidade recente, pois surgiram como procedimento médico viável há menos de 40 anos e só se tornaram mais frequentes nas duas últimas décadas. Sua realização vem crescendo de modo significativo. Em 2004, ocorreram no Brasil 1.408 doações, que permitiram 10.920 transplantes (36% a mais do que em 2002), sendo 5.335 de córnea (52% a mais do que em 2002). Apenas três estados do país não têm ainda centrais de transplante.

Há atualmente em vigor um grande conjunto de normas a respeito do assunto. São normas de interesse geral. Vamos tomá-las como base de nosso esforço para aprender as técnicas de leitura e compreensão das leis.

Para esta aula, nosso foco é a análise e o debate do texto vigente da Lei dos Transplantes (lei nº 9.434, de 4 de fevereiro de 1997). Para tanto, é necessário que você a leia, seguindo rigorosamente o roteiro de leitura que discutimos na aula 2.

Responda às questões a seguir.

QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS POR ESCRITO

1. Seguindo o roteiro que discutimos na aula 2, elabore esquemas normativos cobrindo a totalidade do conteúdo da Lei nº 9.434, de 1997, em sua

redação atual. [Não faça um texto discursivo; adote formas gráficas — como diagramas, quadros sinóticos, fluxogramas, etc. — que propiciem uma perfeita esquematização e a visualização imediata.]

2. Caso não existisse nenhuma lei ou norma constitucional em vigor no Brasil a respeito desse assunto, qual seria a situação jurídica dos transplantes? [Seriam proibidos ou permitidos? Se permitidos, haveria limitações e condições a observar, no tocante aos vários aspectos de que a lei cuidou? Quais os direitos do doador e sua família? Poderia ser retirado órgão de incapaz? Seria viável a venda de órgãos? Quais os direitos e os deveres dos médicos e dos estabelecimentos de saúde? Como seria escolhido o receptor? Haveria competências para autoridades administrativas? Como determinar a morte do doador? etc.]
3. A Lei nº 9.434, de 1997, em sua redação atual, é formal e materialmente constitucional?

ANEXO III

CURSO DE DIREITO ADMINISTRATIVO I

7^a. SEMANA

A LEI DE LICITAÇÕES (8.666/93)

Impessoalidade ou eficiência?

OBJETIVOS

- : Apresentar panorama das diversas modalidades de licitação e seu procedimento, bem como seu funcionamento prático.
- : Discutir o possível conflito entre o dever de licitar e a eficiência administrativa.
- : Contato com os temas “processo”, “ato” e “contrato administrativo”.

INTRODUÇÃO

O objetivo desta semana é conhecer a Lei de Licitações. Para tanto é preciso que você, em primeiro lugar, a leia com cuidado, para compreender a estrutura normativa e para adquirir familiaridade com os termos e os conceitos. A lei teve um processo legislativo confuso, gerando um texto pesado e atrapalhado — e esses defeitos foram aumentando com as muitas mudanças legislativas desde então. Tudo isso poderia assustar e maltratar o leitor iniciante. Para ajudá-lo, preparamos uma versão resumida da lei (em anexo), apenas com os dispositivos mais relevantes. Use essa versão para suas *primeiras leituras*; assim será bem mais fácil entrar no tema.

Ao fazer a leitura, vá pensando nas seguintes questões:

- : Quais são as entidades estatais obrigadas a licitar? As regras são iguais para todas elas (as públicas e as privadas)?
- : Quais as semelhanças e as diferenças entre concorrência, tomada de preços e convite?
- : Quais as diferenças procedimentais entre a concorrência e o pregão? Qual modalidade funciona melhor?
- : Quais os vícios mais frequentes dos editais de licitação?
- : Que problemas podem levar à inabilitação do licitante?

- : Que problemas podem levar à desclassificação da proposta do licitante já habilitado?
- : Quando é viável adotar a licitação do tipo melhor técnica (isto é, cujo julgamento não será feito pelo menor preço, mas pela avaliação da proposta técnica) e quais são suas peculiaridades?

Veja que a lei não trata só de licitação, pois também contém um importante capítulo sobre contratos administrativos (o capítulo III). Nesta semana, esse capítulo não é objeto de nossa atenção específica, até porque ela vai ser dada no curso de Contratos. Todavia, na versão resumida que preparamos, também fizemos uma seleção dos dispositivos mais importantes sobre contratos. Vale ao menos *uma* leitura dessa parte, para uma visão geral da lei. Atente que o capítulo IV e os seguintes voltam a tratar de licitação.

Como pano de fundo de nosso trabalho nesta semana está a discussão sobre a viabilidade de a administração pública, obrigada a seguir as detalhadas regras da Lei de Licitações, atuar de modo eficiente, como se exige do Estado contemporâneo e está previsto no próprio artigo 37, *caput*, da CF. O dever de licitar é imposto à administração para garantir a impessoalidade na celebração de contratos. A ideia é que seja contratado o vencedor de um certame objetivo, totalmente impessoal, não o amigo do administrador público. Mas será que a Lei de Licitações terá exagerado na dose, confiando demais nas virtudes das formalidades burocráticas? Será que as mãos dos administradores públicos foram totalmente amarradas, impedindo que eles cumpram seu dever de gestores?

LEITURA PRÉVIA OBRIGATÓRIA

- : Versão resumida da Lei Federal nº 8.666, de 21 de junho de 1993.

LEITURA COMPLEMENTAR

- : O capítulo sobre licitações, em seu manual.

ANEXO IV

A DISCUSSÃO JUDICIAL DE QUESTÕES MORAIS**CASO TROTTOIR – 1ª PARTE***Carlos Ari Sundfeld***OBJETIVOS DA AULA**

- : Aprender a discutir juridicamente questões morais.
- : Desenvolver a habilidade de identificar a *ratio decidendi*.
- : Exercitar a argumentação jurídica.

LEITURA EXIGIDA

- : HC nº 59.518-SP / STF (Rel.: Min. Cordeiro Guerra, 26/08/1982).

INTRODUÇÃO

Nesta aula, vamos conhecer o debate provocado pelo *habeas corpus* impetrado por duas prostitutas em busca de um salvo-conduto o qual viabilizasse a prática do *trottoir* na cidade de São Paulo e, assim, evitasse a prisão arbitrária de ambas pela polícia. O caso é delicado. Não havendo lei que proíba a prostituição, qualquer um é livre para praticá-la. Está envolvida aí, portanto, a liberdade individual, protegida constitucional e legalmente. Mas essa atividade pode causar incômodo moral — e mesmo material, no caso de vizinhos de uma zona de meretrício — a muitas pessoas. Será que elas têm o direito de proteger-se desse incômodo ou devem suportá-lo passivamente? Há um choque de interesses: o das prostitutas, que desejam liberdade para praticar seu *trottoir* em paz; e o das pessoas que se sentem incomodadas por essa prática e querem viver sem esse incômodo. Como o direito arbitra esse conflito? Em que medida concepções morais entram em pauta na solução jurídica de um caso?

Mas o acórdão desta aula suscita também outra discussão, relativa aos limites dos poderes das autoridades públicas (no caso, da polícia). Será que elas têm o poder de prender pessoas para evitar a prática do *trottoir*? Se a liberdade de prostituir-se fosse mesmo limitada pelo interesse dos incomodados, ainda assim haveria esta questão: a detenção das prostitutas é um meio legítimo de repressão?

O *habeas corpus* de Francinete percorreu três instâncias: foi julgado pelo juiz da Comarca da Capital de São Paulo e, em grau de recurso, intervieram posteriormente uma turma do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP) e o Plenário do Supremo Tribunal Federal. Houve sucessivas divergências. Ademais, na fundamentação das decisões, foram citados casos anteriores, em que também ficou estampada a dificuldade do assunto.

Trata-se de um debate judicial e, portanto, os argumentos utilizados têm de ser *juridicamente pertinentes*.

Leia o acórdão uma primeira vez tentando apenas captar o sentido geral do texto e identificar as partes em que se divide. Na segunda leitura, use caneta de marcar para destacar a estrutura do texto e os trechos mais relevantes de cada tópico. Use um dicionário jurídico para compreender o sentido das expressões técnicas que não conhece. Na terceira leitura, concentre-se na compreensão das convergências e das divergências dos votos de cada ministro.

Para evitar confusões, perceba que, em mais de uma parte do acórdão, há transcrições de outras decisões judiciais. Em seu relatório, o relator no STF, ministro Cordeiro Guerra, transcreve: a) o acórdão do TJSP, relatado pelo desembargador Andrade Junqueira (que, por sua vez, transcreve integralmente a fundamentação de outro acórdão do mesmo TJSP, o do HC 7.325-3, o qual, por sua vez, transcreve precedente do STF); b) o voto vencido do desembargador Cunha Camargo no julgamento do TJSP; c) o parecer da Procuradoria-Geral da República. Para formular seu voto, o relator, ministro Cordeiro Guerra, usa mais uma vez a técnica da transcrição, pois se limita a invocar e reproduzir na íntegra acórdão da 2ª Turma do STF, em que servira como relator. Em seu voto divergente, o ministro Soares Muñoz transcreve voto que proferiu na 1ª Turma do STF (voto esse que também transcreve decisões anteriores).

O julgamento do STF foi interrompido várias vezes por pedidos de vista dos ministros, que trouxeram por escrito seus votos em sessões posteriores, sempre citando e transcrevendo outros casos, além de farto material doutrinário e legislativo.

QUESTÕES

1. Com base nas informações constantes do relatório do acórdão preparado

pelo relator, ministro Cordeiro Guerra, e do extrato da ata do julgamento, faça um esquema indicando, na ordem em que aconteceram, cada um dos eventos processuais (propositura de ação, apresentação de recurso, decisão, etc.), a finalidade de cada um deles e quem esteve envolvido neles (órgãos judiciais, autoridades e partes). Esclareça o sentido dos termos técnicos novos que utilizar.

2. Uma decisão judicial tem por objetivo afirmar a existência, em certa *situação*, de certo *direito* (ou certo *dever*) de dado *sujeito* em relação a *outro sujeito*. Seguindo esse esquema, identifique com precisão quais foram as decisões tomadas pelo juiz de 1ª Instância, pelo Tribunal de Justiça de São Paulo e, finalmente, pelo Plenário do STF.
3. Faça um quadro identificando, em relação ao voto de cada ministro do STF, que tipos de elementos abaixo foram usados para sustentar a conclusão de cada um deles. Lembre-se de que, se o voto transcreve, para assumi-la, a fundamentação de outro acórdão, é preciso também identificar os elementos utilizados nesse texto tomado de empréstimo.
 - Citação de uma norma? Que tipo de norma? Qual o objetivo da citação?
 - Formulação de uma interpretação para a norma?
 - Ligação da norma a uma situação concreta? Que ligação?
 - Citação de doutrina? Que doutrinador foi citado e com que objetivo?
 - Citação de jurisprudência? Que decisão foi citada e com que objetivo?
 - Considerações de ordem prática, moral, política, religiosa, científica, histórica, lógica? Qual o objetivo da referência?
 - Comparação do caso com outros parecidos ou idênticos?
 - Artíficos retóricos (frases de efeito, manipulação do ouvinte, expressões dramáticas...)? Com que objetivo específico?
4. Qual a *ratio decidendi* da decisão final do STF?

Nota: Estudo dirigido da aula 4 da oficina de jurisprudência, primeiro semestre de 2005 na DIREITO GV. Material preparado e revisado por Carlos Ari Sundfeld, Conrado Hübner Mendes e Juliana Palma.

ANEXO V

MODELO DE SELEÇÃO DE TRECHOS DE JULGADOS PARA LEITURA OBRIGATÓRIA

<p>SEMANA 2</p>	<p>15/8: Cargo de Ministro de Estado ao Presidente do BC</p> <p>ADI 3.290/DF - Ementa, relatório e extrato de ata - Voto do Min. Rel. Gilmar Mendes - Voto do Min. Marco Aurélio - Voto do Min. Sepúlveda Pertence</p> <p>Exposição de motivos da Medida Provisória 207/04</p> <p>Leitura complementar: ADI 3.290/DF - Íntegra do acórdão</p> <p>Juliana Palma</p>	<p>17/8: Lei de Improbidade Administrativa e agentes políticos</p> <p>Rcl 2.138/DF - Ementa, relatório e extrato de ata - Voto do Relator Min. Nelson Jobim – págs. 121 a 148 - Voto dissidente do Min. Carlos Velloso – págs. 163 a 186 - Questão de ordem proposta por Min. Marco Aurélio e debates – págs. 359 a 370</p> <p>Leitura complementar: - Íntegra do acórdão da Rcl 2.138/DF - Íntegra do acórdão da PET QO-3923/SP ADI 4.295/DF - Petição inicial do PMN - Manifestação da Advocacia Geral da União</p> <p>Luiza Andrade Corrêa</p>
<p>SEMANA 3</p>	<p>22/8: Raposa Serra do Sol</p> <p>Petição 3.388/RR - Ementa, relatório e extrato de ata - Voto Min. Carlos Britto - Voto Min. Menezes Direito</p> <p>Leitura Complementar: Petição 3.388/RR - Íntegra do acórdão GALAFASSI, Bianca. MOTA, Carolina. "A demarcação da Terra Indígena Raposa Serra do Sol: processo administrativo e conflitos Judiciais".</p> <p>Carolina Mota</p>	<p>24/8: Direito à educação no STF</p> <p>ADI 3.330/DF - Petição Inicial - Manifestação da AGU - Manifestação da PGR</p> <p>Leitura complementar: - <i>Amicus Curiae</i> Conectas Direitos Humanos</p> <p>Patrícia Pessoa Valente</p>

Nota: Trecho extraído do programa da Escola de Formação de 2011 (segundo semestre) da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP). Disponível em: <http://www.sbdp.org.br/arquivos/material/824_5_Programa_EF_2.2011.pdf>. Acesso em: 5 set. 2012.

ANEXO VI

ONDE ENCONTRO PESQUISAS DE JURISPRUDÊNCIA?

O método de pesquisa de jurisprudência já rendeu bons trabalhos em diversas instituições de ensino. A lista a seguir é composta pelas principais iniciativas de pesquisa de jurisprudência, tomadas como referência em diversas áreas do direito:

Escola de Formação – Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP)

Principal centro de pesquisa e diálogo acadêmico em direito público que congrega a Escola de Formação, núcleo de estudo e pesquisa sobre a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Todo ano são produzidos trabalhos jurisprudenciais pelos alunos participantes, sob orientação de professores especializados, sobre alguma pauta de debate do STF. O acervo de monografias disponibilizadas no *site* da instituição conta hoje com mais de 100 trabalhos organizados tematicamente. Disponível em: <www.sbdp.org.br>. Acesso em: 4 set. 2012.

COUTINHO, Diogo Rosenthal; VOJVODIC, Adriana Moraes. *Jurisprudência constitucional: como decide o STF?* São Paulo: Malheiros, 2009.

Livro com compilação de alguns dos principais trabalhos produzidos na Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP).

ZANETTI, Andrea; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). *Direito dos negócios em debate*. São Paulo: Saraiva, 2011.

Livro que reúne alguns dos principais trabalhos de conclusão de curso produzidos nos eixos de especialização do Pós-DIREITO GV, dentre eles bons artigos de pesquisa de jurisprudência.

DIREITO GV

Uma das linhas de pesquisa da DIREITO GV compreende a pesquisa de jurisprudência, o que pode ser identificado em diversos trabalhos produzidos por seus professores e pesquisadores. Vale consultar, especialmente, a série Working Papers e a Revista DIREITO GV. Disponíveis em: <www.direitogv.com.br>. Acesso em: 4 set. 2012.

Secretaria de Assuntos Legislativos (SAL) – Ministério da Justiça

O projeto Pensando o Direito, de iniciativa da Secretaria de Assuntos Legislativos, realiza anualmente convocações para fomento de pesquisas sobre o funcionamento do direito e de suas instituições, contando em várias delas análise de jurisprudência. Disponível em: <www.mj.gov.br>. Acesso em: 4 set. 2012.

ANEXO VII

CASO CPI DA PIRATARIA – VÍDEOS

VÍDEO 1 – STF APURA SE CÂMARA DESCUMPRIU DECISÃO JUDICIAL

TV Câmara, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/tv/materias/camara-hoje/162816-stf-apura-se-camara-descumpriu-decisao-judicial.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

VÍDEO 2 – CPI DA PIRATARIA OUVES EMPRESÁRIO ACUSADO DE CONTRABANDO

TV Câmara, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/tv/materias/camara-hoje/162803-cpi-da-pirataria-ouve-empresario-acusado-de-contrabando.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

VÍDEO 3 – CPI DA PIRATARIA CRITICA LIMINAR

TV Câmara, 2004. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/tv/materias/camara-agora/162801-cpi-da-pirataria-critica-liminar-que-favorecia-law-kin-chong.html>>. Acesso em: 4 set. 2012.

7.

WIKITRÉGUA:

A WIKIPÉDIA COMO ALIADA EM SALA DE AULA

Rafael Mafei Rabelo Queiroz

Professor da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getulio Vargas (DIREITO GV); doutor e mestre em Direito pela Universidade de São Paulo (USP)

7.1 | **O INCÔMODO**

Todo professor tem suas manias. Uma das maiores que tenho é a necessidade de interação com a classe durante a aula. Descobri isso ao dar aula certa vez em um curso telepresencial. Não havia alunos na sala, apenas o operador de câmera, que dormiu nos primeiros minutos de minha exposição e dormindo permaneceu até seu fim. Embora o tenha feito silenciosamente, sem roncos ou grunhidos, meu incômodo foi profundo.

Creio que isso se deve aos métodos de ensino que privilegio, sempre participativos. Meus cursos de História do Direito, por exemplo, não têm aulas expositivas, apenas análises de fontes primárias e diálogos com os alunos com base nelas. Mesmo quando dou aulas expositivas, procuro avaliar se a turma está seguindo a explicação, acompanhando meu raciocínio. Olhares e cochichos entre eles dão pistas disso.

A profusão de *smartphones*, *tablets*, *notebooks* e a facilidade de acesso à internet móvel são elementos perturbadores para o tipo de ambiente de aula em que prefiro atuar, de cooperação entre professor e alunos. Por mais interessante que seja o tema da aula, o Facebook é uma competição desleal pela atenção dos alunos. A Wikipédia, por sua vez, frequentemente faz com que os alunos, acompanhando por

ela o tema da aula, insistam em conduzir o diálogo a detalhes insignificantes ou focos inadequados.

Outra de minhas grandes manias é que gosto de sentir por parte dos alunos um empenho compatível com aquele que tenho como professor. Reconheço que, às vezes, isso é injusto com eles, pois eu concentro todo o meu esforço em uma única disciplina, enquanto eles têm de desdobrar os seus entre várias. Ainda assim, quando, por exemplo, solicito um trabalho escrito ou designo uma apresentação de seminário, valorizo o empenho do aluno ou do grupo na leitura atenta do texto, na escrita cuidadosa do trabalho ou na qualidade da apresentação visual. Não me agradam, em contrapartida, trabalhos visivelmente apressados, análises superficiais, pesquisas rasas e descuidos quaisquer.

Nesse segundo caso, também, a Wikipédia sopra ventos contrários à rota que busco imprimir: abundância de informações sobre textos e autores, resumos superficiais de livros e sínteses interpretativas muitas vezes fazem pelo aluno o que eu gostaria que o trabalho ou seminário os motivasse a fazer: pensar sobre um tema ou um texto, sintetizá-lo e interpretá-lo após refletir a seu respeito. A meu ver, o trabalho universitário não importa a não ser como reflexo de um esforço intelectual do aluno. Se os colaboradores da Wikipédia fazem isso por ele, de nada me adianta que a tarefa seja entregue no prazo, impressa em papel brilhante e encadernada com esmero.

Por essas razões, sempre foi de certa hostilidade minha atitude em relação à Wikipédia, representante que é da rede infinita de informações pontuais e dados rasos sempre à mão. Em uma de minhas turmas, cheguei a proibir o uso de *notebooks*. Quando os alunos protestaram, saí-me com uma que só professores de história podem usar: “Tomás de Aquino e Pufendorf não tinham *notebooks* e escreveram coisas tão importantes que as estudamos ainda hoje,

séculos depois”. O argumento é péssimo: se vivessem hoje, ambos usariam *notebooks* e internet, claro. Mas funcionou naquele momento: os alunos não protestaram e não houve *notebooks* naquele semestre, o que ao menos me poupou da concorrência desleal das redes sociais.

A solução proibitiva, porém, não me parecia ideal. Além de privar os alunos de algo que lhes podia ser útil (para fazer anotações, por exemplo), grosseiramente evitava a tecnologia por não conseguir enfrentar uma das dificuldades trazidas por ela, o que me fazia sentir adepto de uma linha pedagógica incompatível com minha própria atuação, já que eu mesmo uso recursos tecnológicos sempre que me parecem convenientes. Era necessário, então, achar forma melhor de lidar com a situação.

7.2 | **A MUDANÇA**

7.2.1 | **Uma aliada para o constrangimento**

Expressei um dia meu incômodo a um colega professor, dizendo que não achava produtivo que os alunos acompanhassem a temática da aula pela Wikipédia em vez de prestarem atenção na exposição, nos debates ou nos textos. Foi a reação desse professor que motivou minha subsequente epifania:

- Na Wikipédia? Só se forem os alunos especialmente comprometidos. Dos que assistem aula diante do computador, a maioria está no Facebook, isso sim.

Fui embora da conversa pensando naquilo. Será que eu, que fui um aluno razoável, não usaria também a Wikipédia quando tivesse de ler uma questão da *Suma teológica*, de Tomás de Aquino? Ou para descobrir o que é um ordálio, mencionado em textos sobre julgamentos medievais? Ou para descobrir quem escreveu o *Verdadeiro*

método de estudar para ser útil à República e à Igreja, livro publicado anonimamente cujo nome do autor (Luis António Verney) não consta na folha de rosto? É claro que usaria. Por que então eles não poderiam fazê-lo? Não estava eu sendo injusto com alunos que estavam apenas sendo, francamente, alunos?

O incômodo deu lugar à convivência pacífica. Dava aulas sobre temas e textos sabendo que os alunos respondiam a parte das minhas perguntas pela Wikipédia. Rapidamente, tornou-se fácil identificar quando isso acontecia, pois também eu passei a estudar o verbete respectivo antes da aula. Quando então um aluno fazia algum comentário com base em informações que eu sabia serem vindas da Wikipédia, eu deixava claro que sabia que ele a havia consultado — fazia-o sempre com bom humor adequado para deixar o registro ao mesmo tempo leve e divertido, mas suficientemente constrangedor para o interpelado: “Puxa vida, tudo isso tá na Wikipédia, não é? Que coisa... Será que o Tomás de Aquino está *online*? Cutuca ele aí no Facebook e veja se ele sabe responder à pergunta”.

Em seguida, devolvia a dúvida ao aluno, pedindo para que ele indicasse a passagem específica do texto, ou o trecho específico do documento, de onde havia tirado a informação. Invariavelmente, seus olhos se voltavam para o texto e não mais dele saíam, como quem reconhece que não leu e espera que algum outro colega o socorra. “Quem ajuda o Fulano?”, eu então perguntava, e algum aluno que efetivamente havia lido o texto assumia a resposta.

A partir desse momento, a Wikipédia tornou-se uma aliada para que eu causasse sutis, mas sensíveis, embaraços aos alunos que não haviam feito a adequada preparação para a aula. Tornando-se evidente para eles que também eu sabia o que lá constava, deixei de receber “respostas wikipédicas”.

7.2.2 | “A Wikipédia não ajudará, será ajudada”

O passo seguinte foi transformar a Wikipédia em próprio instrumento de aula. Se eu, como professor, tenho restrições a alguns dos verbetes que tratam de tema que cubro em meu curso, por que não pedir aos alunos que, como trabalhos valendo nota, pesquisem sobre esses verbetes, em fontes históricas confiáveis, e os complementem ou os corrijam?

Percebi então que podia usar em meu proveito aquilo que é a grande característica e vantagem da Wikipédia: sua abertura e seu ambiente colaborativo. Com isso, os próprios alunos poderiam ser os melhoradores dos verbetes, acrescentando-lhes referências e corrigindo eventuais informações equivocadas — como, aliás, a Wikipédia pede a seus usuários.

Anunciei a atividade aos alunos da seguinte maneira:

- Vocês farão uma pesquisa valendo nota, mas a Wikipédia não os ajudará. Desta vez, ela será ajudada.

Não entenderam. Passei a explicar a tarefa.

7.3 | **A ATIVIDADE**

Dividi a turma em dois grandes grupos e passei para cada um deles um tópico genérico: (i) escravidão no Brasil e (ii) história do ensino jurídico no Brasil. Dividi os alunos então em grupos de três a cinco pessoas e, dentro desses temas gerais, cada um recebeu um subtema específico:

QUADRO 1 - **SUBTEMAS DENTRO DO TEMA GERAL “ESCRavidÃO NO BRASIL”**

: A polêmica sobre o direito de indenização de ex-proprietários de escravos por ocasião das leis abolicionistas da segunda metade do século XIX.

: Ineficácia das leis sobre tráfico negreiro, com atenção para elementos jurídicos

(defeitos de redação legal, competência para apuração do ilícito, forma de seu processamento) que podem ter contribuído para tanto.

-
- : Limites jurídicos à punição de escravos por seus senhores, por atos de indisciplina.

 - : Delitos jurídicos (criminais ou civis) cometidos por escravos: explicação histórica e formas de punição (natureza da pena, competência para sua aplicação, etc.).

 - : Direito internacional e tráfico de escravos no Brasil: a disputa jurídica e diplomática entre Brasil e Inglaterra.
-

Fonte: o autor

QUADRO 2 – SUBTEMAS DENTRO DO TEMA GERAL “HISTÓRIA DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL”

- : O debate parlamentar sobre a criação de cursos jurídicos no Brasil.

 - : Materiais para o ensino do direito no Brasil do século XIX: compêndios, tratados, manuais.

 - : A reforma do ensino livre no século XIX e seu impacto sobre o ensino jurídico no Brasil.

 - : Reformas do ensino jurídico durante a Primeira República.

 - : Tentativas de modernização do ensino jurídico brasileiro: a experiência do CEPED.
-

Fonte: o autor

Dentro desses temas, os alunos teriam de fazer acréscimos a verbetes da Wikipédia já existentes ou criar novos verbetes. Porém, qualquer criação, inserção ou alteração apenas seria aceitável se apoiada em referência a uma fonte histórica primária, isto é, um documento produzido na mesma época do período histórico retratado. Reproduções digitais (como dos Anais da Câmara dos Deputados no

Império) eram aceitáveis. O principal sentido da atividade era colocar os alunos em campo para que encontrassem fontes histórico-jurídicas (habilidade básica de todo historiador do direito) e refinassem suas habilidades de busca de informações e documentos (competência fundamental para qualquer carreira jurídica).

Dei a eles então uma pista sobre como encontrar as primeiras fontes primárias: que procurassem em fontes secundárias (trabalhos posteriores ao momento histórico retratado, que sobre este versavam) referências às fontes primárias. Dissertações de mestrado e teses de doutorado, muitas disponíveis nas bibliotecas digitais de programas de pós-graduação, seriam muito úteis nesse sentido.

Localizadas as fontes, os alunos poderiam então ir aos arquivos (físicos ou digitais) e às bibliotecas onde poderiam ser encontrados os documentos. Pedi a eles também que, sempre que possível, as fontes encontradas fossem digitalizadas ou fotografadas e disponibilizadas na própria Wikipédia, como referência.

Assim, eles passaram aproximadamente três semanas pesquisando em páginas de internet, teses, dissertações, bibliotecas digitais, coleções históricas de documentos e bibliotecas recheadas de livros de história de direito — no caso, a seção de livros raros da biblioteca da DIREITO GV e, claro, a biblioteca da Faculdade de Direito da USP, que fica próxima de nosso *campus*.

Ao final, apresentaram à sala e ao professor os resultados de sua pesquisa — diretamente nas páginas criadas ou modificadas na Wikipédia.

7.4 | **O BALANÇO**

“Foi o trabalho mais difícil que já pediram para nós”, relatou uma aluna após a conclusão do trabalho. A dificuldade, segundo ela e outros, decorreu de três elementos:

- : A especificidade do subtema de pesquisa, que impossibilitava trabalhos mais livres e escolares;
- : A exigência de fontes primárias, que igualmente restringia muito as possibilidades de atuação dos alunos; e, finalmente,
- : O fato de as próprias fontes primárias não terem sido expressamente indicada a eles, de forma que eles tinham de descobrir o que procurar, para só depois procurar.

Todos chegaram a fontes primárias pertinentes, uns com mais ajuda e outros com menos, inclusive porque a dificuldade de acesso a fontes de cada subtema nem sempre era equivalente. Foi notável o empenho de todos os grupos em esgotar as fontes que encontraram para seus temas. O volume de informação trazida aos verbetes pertinentes ao final da atividade foi surpreendente.

A dedicação e a seriedade com que os alunos conduziram a atividade foi marcante, especialmente em se tratando de uma turma de primeiro semestre, normalmente errática porque ainda deslumbrada com os encantos da nova vida universitária. Refletindo juntamente com a sala sobre a atividade após seu término, dois relatos de alunos ajudam a entender sua especial motivação:

- : É muita responsabilidade colocar lá uma informação que sabemos que outras pessoas consultarão depois.
- : A Wikipédia é muito importante para nós.

Combinadas, as duas afirmações ajudam a ver como o trabalho pedido tornou-se fundamentalmente distinto apenas por ter tido a

Wikipédia — e não um maço de papel que seria arquivado à espera de reciclagem — como veículo: os alunos valorizam a Wikipédia como bem público e por isso têm um compromisso ético elevado com a qualidade de seu conteúdo. Isso fez toda a diferença na profundidade de suas pesquisas. Os verbetes trabalhados pelos alunos ilustram isso muito bem. Dois exemplos: a parte sobre ensino jurídico no Brasil do verbete “Ensino Jurídico” (WIKIPÉDIA, 2012a), toda ela feita como parte do trabalho do curso; e a página sobre o debate jurídico em torno do dever estatal de indenizar, ou não, os ex-proprietários de escravos por ocasião das leis abolicionistas (WIKIPÉDIA, 2012b).

7.4.1 | Algumas dificuldades

Mencionadas todas as vantagens da atividade, convém fazer alguns comentários sobre percalços e dificuldades que o trabalho enfrentou.

A Wikipédia é uma enciclopédia livre, mas não é terra de ninguém. Há regras detalhadas para quem queira editá-la. E, sobretudo, há pessoas diligentes que zelam pelo cumprimento dessas regras. Por isso, alguns alunos tiveram muita dificuldade em conseguir achar verbetes que aceitassem as contribuições de suas pesquisas, bem como em criar novos artigos com esse mesmo fim.

Um primeiro problema ocorreu em razão de suspeita de “guerra de edição”. Guerras de edição são disputas por atualizadores de grupos rivais em torno de um tema contido em um artigo: uns modificam e apagam as contribuições feitas pelos outros, que dão o troco na mesma medida. A página fica instável e pouco confiável. Pensem no que seria, por exemplo, a guerra de edições nos verbetes “Escândalo do Mensalão” e “A Privatária Tucana” em véspera de eleições.

Para evitar essa prática, a Wikipédia protege previamente alguns verbetes muito polêmicos contra edição sem aval de moderador.

Nesses casos, qualquer alteração só vai ao ar após aprovada por um editor colaborador do portal.

Em outros casos, a Wikipédia presume possível guerra de edição se uma página recebe um número incomum de alterações em curto espaço de tempo. Isso, evidentemente, ocorreu em todas as páginas dos verbetes trabalhados: nos dias anteriores ao prazo final, foram bombardeadas por alterações, que corriam para terminar a tarefa no prazo. Por segurança, a Wikipédia paralisa edições por certo período nesses casos. Isso afetou todo o cronograma de apresentação das versões finais dos verbetes.

Finalmente, houve um caso em que um editor da Wikipédia entendeu que uma página criada por um grupo de alunos, referente ao CEPED, tratava-se de uma página institucional, o que é vedado pelas regras da rede. A página foi tirada do ar. Os alunos responsáveis tiveram então de buscar um novo local na Wikipédia para alojar seu conteúdo. Ao final, alocaram-no em um subitem do verbete “Ensino jurídico”.

FIGURA 1 – PÁGINA RETIRADA DO AR PELOS EDITORES DA WIKIPÉDIA

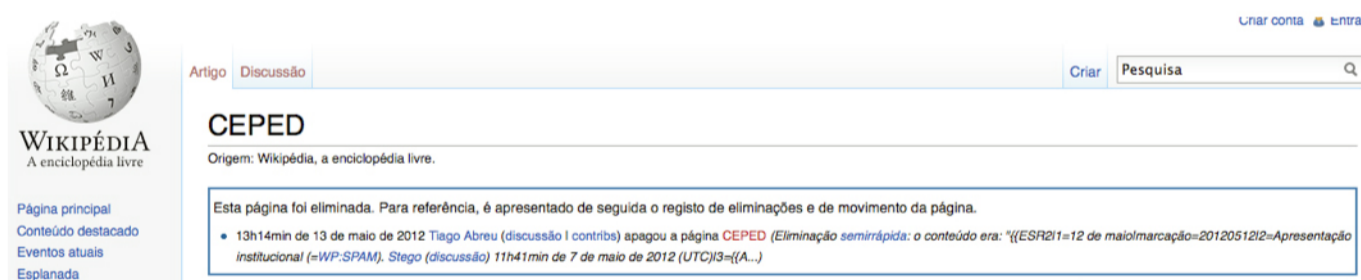
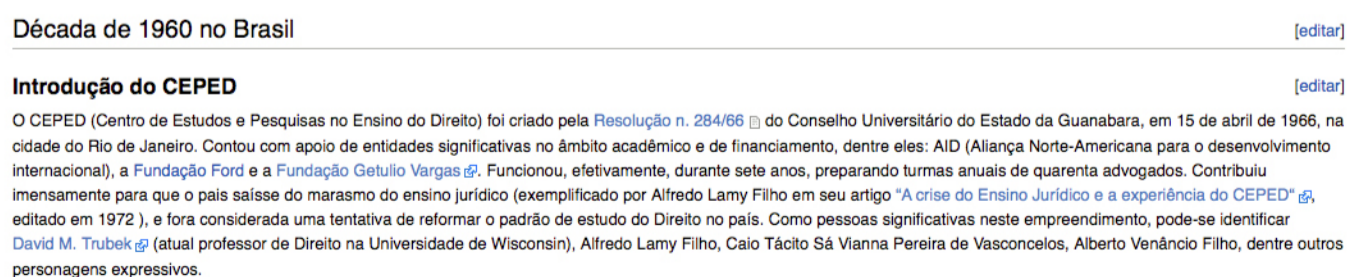


FIGURA 2 – CONTEÚDO DA PÁGINA DA FIGURA 1 ALOCADO EM OUTRA PÁGINA



7.4.2 | Uma dica final

A experiência foi muito valorosa. Certamente será repetida nos próximos anos. Convém, entretanto, atentar-se para as rígidas regras de edição da Wikipédia, que podem atrapalhar o cronograma da atividade e, o que é pior, frustrar alunos que estavam ansiosos por colaborar com a enciclopédia *online*. Um possível remédio: verificar de antemão se não há, na sala de aula, algum editor ou colaborador da Wikipédia, que possa ajudar os demais alunos a superar os obstáculos mais comuns que certamente surgirão no momento de atualização das páginas.

REFERÊNCIAS

- : WIKIPÉDIA. Ensino jurídico (verbetes). Última modificação às 01h31min de 18 de setembro de 2012a. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ensino_jurídico>. Acesso em: 7 ago. 2012.
- : _____. Indenização aos ex-proprietários de escravos no Brasil (verbetes). Última modificação às 01h43min de 15 de junho de 2012b. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Indenização_aos_ex-proprietários_de_escravos_no_Brasil>. Acesso em: 7 ago. 2012.