



acadêmica  
**LIVRE**

**AINDA PRECISAMOS DA SALA DE AULA?**  
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, METODOLOGIAS  
DE ENSINO E DESENHO INSTITUCIONAL  
NAS FACULDADES DE DIREITO

*José Garcez Ghirardi*



**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 (FGV DIREITO SP) e está aberta a novos parceiros interessados em dar acesso livre a seus conteúdos.

Esta obra foi avaliada e aprovada pelos membros de seu Conselho Editorial.

### **Conselho Editorial**

Flavia Portella Püschel (*FGV DIREITO SP*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)

DIDÁTICOS

acadêmica  
**LIVRE**

**AINDA PRECISAMOS DA SALA DE AULA?**  
INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, METODOLOGIAS  
DE ENSINO E DESENHO INSTITUCIONAL  
NAS FACULDADES DE DIREITO

*José Garcez Ghirardi*

2015

 **FGV DIREITO SP**

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.

A Coleção Acadêmica Livre adota a licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional, exceto onde estiver expresso de outro modo.

**Editora**

Catarina Helena Cortada Barbieri

**Assistente editorial**

Bruno Bortoli Brigatto

**Preparação de originais**

Camilla Bazzoni de Medeiros

**Capa, projeto gráfico e editoração**

Ultravioleta Design

**Conceito da coleção**

José Rodrigo Rodriguez

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Karl A. Boedecker da Fundação Getulio Vargas – SP**

Ghirardi, José Garcez.

Ainda precisamos da sala de aula? [recurso eletrônico] : inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito / José Garcez Ghirardi. – São Paulo : FGV Direito SP, 2015.

92p.

ISBN: 978-85-64678-22-4

1. Direito – Estudo e ensino. 2. Direito - Metodologia. 3. Inovações tecnológicas. 4. Ensino superior. I. Título.

CDU 34

PUBLICADO EM: 11 NOV. 2015

**FGV DIREITO SP****Coordenadoria de Publicações**

Rua Rocha, 233, 11º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

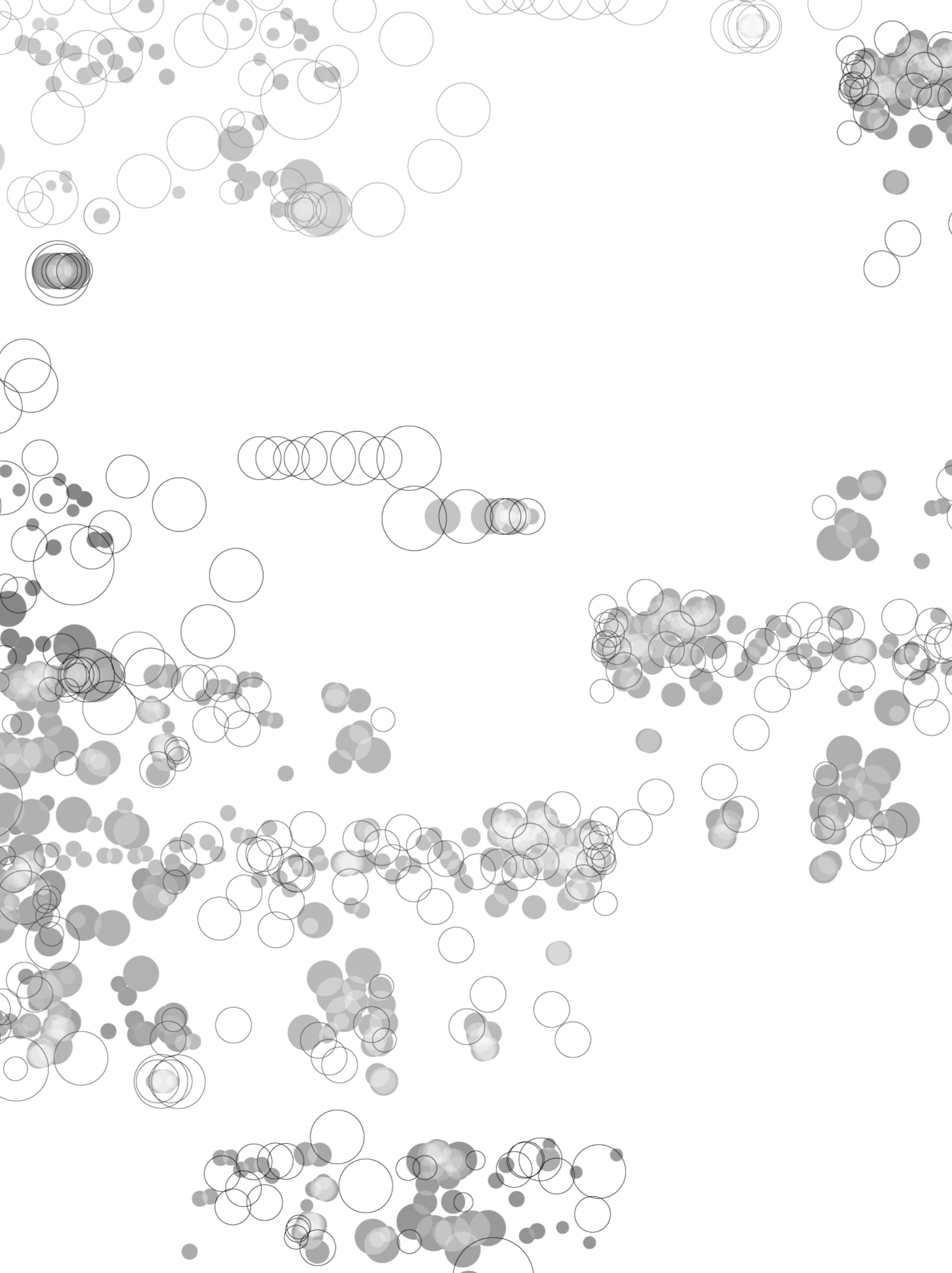
E-mail: [publicacoes.direitosp@fgv.br](mailto:publicacoes.direitosp@fgv.br)

# **AINDA PRECISAMOS DA SALA DE AULA?**

## **INOVAÇÃO TECNOLÓGICA, METODOLOGIAS DE ENSINO E DESENHO INSTITUCIONAL NAS FACULDADES DE DIREITO**

### ***sumário***

<b>PREFÁCIO: TECENDO A MANHÃ COM JOSÉ GARCEZ GHIRARDI</b>	<b>7</b>
<b>1   DE COIMBRA A LISBOA</b>	<b>15</b>
<b>2   O MANUSCRITO E O IMPRESSO</b>	<b>21</b>
<b>3   O CAMINHO DA ESCOLA</b>	<b>27</b>
<b>4   UM LUGAR PARA CADA COISA, CADA COISA EM SEU LUGAR</b>	<b>31</b>
<b>5   O ENSINO DA DISCIPLINA</b>	<b>35</b>
<b>6   ESSA TERRA DE DOUTOR</b>	<b>41</b>
<b>7   O ENXADRISTA SOLITÁRIO</b>	<b>49</b>
<b>8   TECENDO A MANHÃ</b>	<b>61</b>
<b>9   DESAFINAR, AFINAR</b>	<b>73</b>
<b>NOTAS</b>	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>87</b>
<b>SOBRE O AUTOR</b>	<b>91</b>



## **PREFÁCIO: TECENDO A MANHÃ COM JOSÉ GARCEZ GHIRARDI**

Contar com as reflexões realizadas pelo amigo e colega José Garcez Ghirardi na gestão do curso da FGV DIREITO SP e especialmente nos debates e análises sobre o ensino jurídico é um privilégio indiscutível. Seja pela figura humana deste professor queridíssimo de todos os alunos, seja pelo intelectual que se dispõe a debater o direito e o ensino do direito sem medo de se arriscar e de repensar sobre o que se consolidou na prática da formação jurídica no Brasil e no mundo, seja sobre os modismos que facilmente constroem novas narrativas e propostas sobre metodologias inovadoras.

Garcez leva a sério o Ensino e também leva a sério o Direito, o que o particulariza no debate, de forma singular.

O reconhecimento de que a globalização econômica, a sociedade de conhecimento e as novas tecnologias impactaram o ensino de qualquer área de conhecimento é pacífico. O diagnóstico de que o ensino tradicional do sistema jurídico romano-germânico é marcado pela produção de um conhecimento descritivo e sistemático dos institutos e normas jurídicas codificadas, que compõe uma formação formalista e dogmática do direito, ancorada no protagonismo docente e sustentada em aulas excessivamente expositivas, acolhido por Garcez no presente texto, fortalece a preocupação sobre a prática pedagógica historicamente desenvolvida nos cursos de Direito.

Essas premissas têm mobilizado a discussão sobre novas práticas de ensino para a formação jurídica e ressaltado a importância de currículos que se preocupem com a formação de competências e habilidades e valorizem mais o protagonismo discente, além de fazerem uso de ferramentas atuais que considerem as novas tecnologias de ensino.



Dessas premissas, também nasce a pergunta que Garcez se dispõe a responder, sobre se ainda faz sentido a sala de aula.

Ao discutir sobre se *ainda precisamos da sala de aula*, Garcez demonstra, mais uma vez, a consistência de sua preocupação, ao debater sobre o Ensino e o Direito, que se sustenta no reconhecimento da natureza política deste debate, desde a construção da racionalidade moderna e das ciências puras (que alimentam a tradição do ensino jurídico), à necessidade de superação desta prática, na atualidade.

Ao assumir essa posição, sem deixar de ressaltar a importância de um ensino mais preocupado com a formação de habilidades, Garcez deixa claro que o desenvolvimento de novas metodologias e/ou tecnologias do ensino está intrinsecamente ligado ao seu objeto de estudo (no caso o Direito) e o papel político que este (assim como o Ensino) responde no aperfeiçoamento de uma sociedade democrática.

Ancorado na concepção política que constrói o debate sobre o ensino do direito, Garcez explicita o sentido da construção da prática pedagógica tradicional assumida pelos cursos jurídicos, articulando-o com os valores da sociedade moderna e desvendando para nós o motivo das escolhas assumidas, abrindo, assim, a possibilidade de nos ensinar mais sobre nós mesmos.

Ao dispor sobre o ensino universitário, argumenta que: *é praticamente unânime a identificação da Universidade com o conhecimento científico (entendido segundo a racionalidade moderna) e com a educação de sujeitos autônomos, isto é, que já possuam determinado nível de maturidade psicológica e repertório intelectual. A estrutura acadêmica da Universidade, “sua lógica de funcionamento (aulas presenciais regulares) e sua perspectiva metodológica (nos cursos jurídicos, majoritariamente palestras)” obedecem a essas premissas sobre o objeto de conhecimento e o sujeito que aprende.*

Garcez demonstra com clareza como a razão moderna “inspira a estrutura, o discurso e o funcionamento da universidade”. E, ao definir que *a razão moderna se caracteriza fundamentalmente pelo método de “individualizar os elementos sob análise, conceituando cada um deles com exatidão absoluta, até que cada objeto individual possa ser claramente diferenciado de tudo o mais que exista no mundo”*, além do fato de *também envolver a hierarquização dos elementos em um sistema coerente, procurando enxergar ordem e regularidade no Universo*, explica diversos elementos que estruturam a prática de ensino universitário tradicional.

Em atenção a esta racionalidade, o ensino tradicional conta com os valores da *especialização*, como estratégia de produção de conhecimento em favor do rigor científico e da *hierarquização dos elementos em um sistema coerente, procurando enxergar ordem e regularidade no Universo*.

A partir dos conceitos de especialização e hierarquização, fica clara a escolha por uma organização curricular estruturada em *disciplina*, perfazendo um sistema integrado de progressão vertical. Destaca-se, ainda, que o termo disciplina, como bem explicita Garcez, *não remete apenas ao ensino de uma matéria, mas também à obediência e à conformidade a regras de conduta ou comportamento*.

Conversando com a estrutura disciplinar, ressalta também, e especialmente na tradição de ensino dos cursos de Direito, o quanto essa visão de Universidade influencia a dinâmica da sala de aula. Nesse sentido, expõe como *a tarefa atribuída ao docente é a construção de um discurso comum, conduzindo o aluno ao objeto de ensino e disciplinando seu modo de pensar. Considera-se que os professores, por seu extenso conhecimento do objeto e do método, devem deter preferencialmente a palavra, enquanto a participação dos alunos, ignorantes da matéria a ser ensinada, é residual. Igualmente, a*

*presença discente em sala é “desejável, mas não indispensável”, destacando que a avaliação recai sobre a capacidade de o aluno compreender o objeto.*

Diante desse panorama, nascem as perguntas sobre novos modelos de ensino: o sentido lastreado na razão moderna que organiza a formação jurídica tradicional está superado? A pós-modernidade articulada com o processo de globalização das relações econômicas, com um acesso ao conhecimento oportunizado por novas tecnologias, assim como a conectividade de pessoas que cada vez mais se informam por uma sociedade em rede esgotam por si a razão de existir da sala de aula no processo de formação universitária, em especial nos cursos de Direito?

Não são pequenas essas perguntas e, apesar de Garcez aprofundar-se mais na discussão sobre se haveria razões para a sobrevivência da sala de aula, não deixa de apresentar alguns posicionamentos sobre os demais elementos decorrentes da razão moderna.

O texto lembra que *a formação dos cursos jurídicos brasileiros teve influência não apenas do projeto moderno de ciência e Universidade, mas também da forte aproximação entre direito e poder. No Brasil, os cursos de Direito, desde sua criação, assumiram como uma de suas funções a criação de redes sociais úteis à atuação dos futuros juristas nos centros de poder político. Num contexto patrimonialista, é natural que se atribua à faculdade de Direito a missão prioritária de desenvolver nos estudantes a capacidade de influência política, deixando-se em segundo plano a “capacidade técnica de exercer uma carreira jurídica”.*

Essa característica dos cursos jurídicos permite entender melhor, como destaca Garcez, o *papel secundário da sala de aula nas faculdades de Direito, onde espaços como o pátio e o bar e eventos como festas e embates entre grupos políticos estudantis mostram-se*

*mais adequados para o networking. Trata-se de uma crença não apenas de parte dos alunos, mas também eventualmente dos professores, que não raro priorizam suas atividades profissionais não acadêmicas, delegando a função docente a assistentes.*

O diagnóstico apontado, somado à possibilidade real de se prescindir de encontros presenciais para a transmissão do conhecimento docente, em virtude das novas tecnologias de ensino, já não seria suficiente para ensejar novas metodologias de ensino que prescindam da sala de aula?

Garcez é categórico ao afirmar que *a inovação metodológica não se resume à incorporação de novas tecnologias, mas demanda a busca por uma alternativa teórica à visão moderna de conhecimento e de ensino universitário.*

Ou seja, o que se destaca em sua reflexão é que a decisão sobre a existência ou não da sala de aula no processo de ensino dos cursos de Direito não se sustenta ou se rejeita em razão das novas tecnologias, da individualidade do aluno que pode escolher sobre sua participação ou não na sala de aula, ou da relevância do *networking* para formação de redes sociais necessárias ao centro de poder político dos futuros juristas, como fatores que interferem na prática pedagógica vivenciada. É preciso que se assuma o debate sobre o sentido da sala de aula a partir da compreensão política que se tenha do Direito.

Nessa narrativa, assumindo uma posição sobre o Direito, ou seja, definindo uma nova compreensão do objeto que constitui o ensino jurídico, Garcez arremata *em favor de uma sala de aula ressignificada*, e conseqüentemente da instituição que a acolhe (a Universidade) e do curso que a assume (no caso os cursos de Direito):

*O ensino do Direito não deve consistir unicamente numa narrativa do fenômeno jurídico, mas precisa abranger a capacidade de performance, que “implica que o sujeito seja capaz de reagir*

*adequadamente, nos termos dos paradigmas da área, a situações não previstas (nem mesmo necessariamente previsíveis) de antemão”, utilizando-se de uma “lógica específica de ponderação”. A capacidade de performance não é intuitiva e não se pode desenvolver isoladamente (em virtude de sua dimensão relacional), de modo que demanda uma pedagogia. Essa pedagogia deve envolver, em referência aos termos de Aristóteles, não apenas a epistémé e a techne, mas também a phronesis – “o conhecimento daquilo que é bom em uma situação específica e a capacidade de bem julgar”.*

Essa **nova compreensão do objeto de conhecimento**, “visto agora como instável, provisório e construído a partir da interação de sujeitos historicamente situados, **acarreta uma nova compreensão do objeto de ensino**”, o que também implica uma crise da estrutura acadêmica da Universidade, instituída a partir da lógica da estabilidade e da objetividade.

Dessa redefinição sobre o sentido do Direito emerge a **necessidade de ressignificar a Universidade e, em especial, a sala de aula** e não de rejeitá-la ou decidir-se por sua superação.

O texto então sugere que a ressignificação da sala de aula, fundada nessa nova visão do conhecimento, exige um **redesenho institucional mais amplo**, propondo alguns eixos para a discussão a esse respeito, como a redefinição do objeto de ensino (menos um conjunto estabilizado de conceitos e mais um feixe de habilidades), a superação do monopólio da fala pelos docentes e “*a crítica à ideia de que a ponderação de elementos subjetivos dos alunos é desnecessária ou prejudicial ao bom desenho de cursos e aulas*”. Como aponta Garcez, instituições que têm buscado essa reestruturação procuram pautar-se pela **valorização do protagonismo do aluno no processo de ensino-aprendizagem** e pela **superação da “lógica de compartimentos estanques que estrutura programas, currículos**

**e grades”**. A partir das experiências norteadas por tais premissas, pode-se identificar pontos que merecem discussão mais aprofundada; por exemplo, a possibilidade de ampliação do espaço de ensino para fora da sala de aula, a seriação e a verticalização de grades, e as relações entre pesquisa e ensino. Sem deixar de alertar que *a tarefa de implementação de um “novo paradigma teórico a partir de instituições estabelecidas segundo outra lógica” é complexa, especialmente quando consideradas as diferenças contextuais e de propósito que caracterizam as faculdades de Direito no Brasil.*

É um texto essencial para quem quiser debater sobre a Universidade e os cursos de Direito hoje, em especial sob a ótica da consolidação e expansão de valores democráticos, para concordar com as conclusões apontadas por Garcez, ou não, afinal se tem algo que este professor acredita radicalmente é no processo permanente do diálogo.

**Adriana Ancona de Faria**

Coordenadora institucional da FGV DIREITO SP



1.

## DE COIMBRA A LISBOA

Fundada em 1988, a Universidade Aberta (UAb) é a única instituição de ensino superior público a distância em Portugal. Pela sua vocação e natureza, a UAb utiliza, a todo o tempo, nas suas atividades de ensino, as mais avançadas metodologias e tecnologias de ensino a distância orientadas para a educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas [...]. Assim, a UAb disponibiliza, em qualquer lugar do mundo, formação superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos) e cursos de Aprendizagem ao Longo da Vida. Toda a oferta pedagógica está integrada no Processo de Bolonha e é lecionada em regime de elearning, desde 2008, ano em que a UAb se tornou numa instituição europeia de referência, no domínio avançado do elearning e da aprendizagem online [...]. (UNIVERSIDADE ABERTA, 2013)

O texto de apresentação da Universidade Aberta de Lisboa é emblemático do movimento de transição que vive hoje o ensino superior ao redor do globo. As universidades, pressionadas pelas transformações que caracterizam o fim da hegemonia do paradigma industrial moderno, se vêm a braços com o desafio de tentar aliar a nova tecnologia de informação ao tipo de saber que ainda garante o prestígio dos tradicionais centros de formação.

Como ilustra o exemplo da UAb, as instituições hoje buscam fazer com que *as mais avançadas metodologias e tecnologias de ensino a distância* se tornem veículo para oferecer, a um público



exponencialmente expandido, a solidez de um conhecimento virtualmente (no duplo sentido do termo) idêntico àquele que caracteriza as instituições regulares de ensino (*toda a oferta pedagógica está integrada no Processo de Bolonha*).<sup>1</sup> A aposta metodológica é que não haja conflito entre o vinho novo do veículo e os odres velhos dos saberes e que uns e outros cheguem intactos a seus milhares ou milhões de destinatários finais.

O resultado almejado pela UAb é uma “educação sem fronteiras geográficas nem barreiras físicas” que permite disponibilizar *formação superior (licenciaturas, mestrados e doutoramentos) em qualquer lugar do mundo*. As restrições físicas e logísticas que antes confinavam o ensino aos limites estreitos da sala de aula desaparecem como que por encanto, pulverizadas pelos *clicks* e *links* da tecnologia de informação. No processo, a *global classroom* desestabiliza, radicalmente e sem cerimônias, as noções tradicionais de tempo e espaço no âmbito da educação.

O notável sucesso e o reconhecimento social que nessa empreitada conquistou a UAb<sup>2</sup> reforçam a ideia de que ela é uma experiência exemplar das configurações que vão assumindo as instituições de ensino superior nas chamadas sociedades pós-modernas.

Para os juristas brasileiros, esse protagonismo de Lisboa faz lembrar, com alguma graça, o prestígio do modelo de ensino adotado, séculos antes, pela vizinha Universidade de Coimbra. Se o método coimbrão formou o passado e domina ainda boa parte do presente dos cursos jurídicos no Brasil, é o método lisboeta que parece se candidatar a paradigma do futuro.

Contudo, não só às margens do Tejo floresce a EAD. Pelo contrário. Ela é planta que se adapta bem a diferentes climas e culturas, e tem se espalhado velozmente por todo o globo. Nos Estados Unidos, por exemplo, sua multiplicação é vertiginosa. Os cursos *online*

e abertos dirigidos a grandes massas (MOOCs – *Massive Open Online Courses*, em inglês) vão se agigantando em suas proporções (COLBRAN; GILDING, 2014). Ícone desse novo movimento, o professor Michael Sandel, de Harvard, atingiu *status* de celebridade; suas aulas já foram assistidas por milhares de pessoas em diferentes partes do planeta. Ao redor do globo,<sup>3</sup> uma variedade de outras iniciativas atesta a vitalidade da EAD (LOCKWOOD, 2003).

No Brasil, a expansão do fenômeno não impressiona menos. O número de alunos que estuda Direito e de professores que o ensinam em cursos a distância chama a atenção mesmo nessa área acostumada a números elevados de instituições e alunos. Só o grupo LFG anuncia ter aprovado, em poucos anos, mais de 230 mil alunos em concursos diversos. A apresentação que se vê no *site* dessa instituição é indicativa, mais uma vez, da crença na possibilidade de um casamento harmonioso entre novas tecnologias e concepções tradicionais de ensino:

[...] a Rede LFG, presente em mais de 400 cidades, tem como missão democratizar o acesso a um conteúdo de qualidade; por isso, é pioneira no ensino via satélite, o que permite a transmissão de aulas ao vivo para todo o território nacional e com total interatividade entre professor e aluno. [...] Com tecnologia e pedagogia motivacional, o ambiente virtual permite ao aluno ter acesso a perguntas e respostas durante as aulas, resolução de questões, materiais complementares, biblioteca, laboratório de informática e sala de estudo. [...] O compromisso da Rede LFG é traduzido pelo alto índice de aprovação dos alunos em concursos públicos nas diversas áreas, bem como no Exame para a OAB, uma vez que o corpo docente é formado por renomados professores e autores

jurídicos. Hoje, a instituição registra mais de 230 mil aprovações. Em parceria com a Universidade Anhanguera-Uniderp, a LFG também ministra cursos de pós-graduação a distância: o aluno se dirige uma vez por semana à unidade e acompanha a aula em telessalas. Entre os cursos oferecidos, estão os jurídicos e MBA na área de gestão. (REDE LFG, [s.d.] )

Nesse tipo de discurso, *democratização do ensino, pedagogia motivacional, renomados professores e autores jurídicos* se integram e interagem perfeitamente bem nos espaços virtuais que lhes proporcionam satélites e portais. Reduzir a necessidade da presença física a uma visita semanal à *telessala* é a consequência lógica da sobreposição do modo moderno de se entender o ensino às novas tecnologias da informação.

A velocidade da disseminação dessa estratégia de apresentar conteúdos tradicionais em mídias novas é estonteante. A amplitude de sua abrangência pode ser ilustrada, de forma singularmente clara, por uma propaganda da Anhembí Morumbi que tinha por público-alvo milhões de usuários do metrô de São Paulo:<sup>4</sup>

FAÇA ANHEMBI MORUMBI ON-LINE.

OS MESMOS PROFESSORES.  
A MESMA AULA.  
O MESMO DIPLOMA.

A ÚNICA DIFERENÇA  
É A SALA DE AULA,  
QUE FICA NAS SUAS MÃOS.

+ DE 20 OPÇÕES  
DE CURSOS  
DE GRADUAÇÃO  
E PÓS-GRADUAÇÃO  
ON-LINE

CURSOS COM  
AS MAIORES  
NOTAS  
DO MEC

O *tablet* que emoldura o rosto do estudante sugere a modernidade da tecnologia, mas a repetição obsessiva da ideia de mesmo (*mesmos professores, mesma aula, mesmo diploma*) é tranquilizadora em sua indicação de que nada de substancial mudou. A indicação de que seus cursos obtêm *as maiores notas do MEC* confirma o acerto da proposta também para os órgãos reguladores.

E há mesmo muitas e boas razões para celebrar a expansão da EAD e os importantes ganhos sociais e pedagógicos que ela permite realizar.<sup>5</sup> O ambiente virtual possibilita, por exemplo, multiplicar exponencialmente, e a um custo relativamente baixo, o número de alunos que podem se beneficiar das aulas. Este potencial *democrático* da educação a distância tem sido frequentemente apontado, com razão, como um forte argumento para sua expansão.

Vale lembrar que esta ampliação democrática de público não se dá apenas pela extensão da área geográfica ao alcance da Universidade, mas, também, pela *customização* que o mundo virtual permite em graus impensáveis nos espaços físicos tradicionais.<sup>6</sup> Podendo acessar conteúdos em qualquer horário que desejem, os alunos têm maior facilidade para conciliar sua agenda de estudos e sua agenda de trabalho. Estudantes que encontrariam enormes dificuldades para seguir um curso superior por causa de seus compromissos profissionais podem agora fazê-lo a partir da própria casa, nos horários que lhes forem mais convenientes.

Além disso, as diferentes plataformas utilizadas para esse tipo de projeto (como, por exemplo, Coursera, Edx, Udacity, P2P, e Kahn Academy)<sup>7</sup> disponibilizam um sem-número de apoios didáticos (*links, tira-dúvidas online, chats, banco de materiais etc.*) que prometem tornar o aprendizado mais agradável e mais eficaz. Igualmente vantajosa, a familiarização com os recursos e linguagens do *cyberspace* que a EAD exige e produz nos usuários será útil aos alunos

em sua busca por inserção ou promoção profissional. O mundo do trabalho contemporâneo vai se estruturando, mais e mais, com base nesse repertório tecnológico.

Listar ganhos não significa ignorar riscos. E há muitos deles ligados à EAD, como, de resto, a qualquer modalidade de projeto educacional. A massificação indiscriminada de conteúdos pode ameaçar a heterogeneidade de ideias, o acesso fácil à informação virtual pode embotar a capacidade de pesquisas de outra natureza, a difusão de cursos a partir de países hegemônicos econômica e tecnologicamente pode levar à pasteurização ideológica e à naturalização de formas dominantes de pensamento etc.<sup>8</sup> Cada um desses riscos mereceria, por sua complexidade e potencial de dano, discussão individualizada.

Nesse momento, entretanto, a progressão do argumento solicita que nos concentremos no cenário de expansão e de avanço que se esboçou acima para que possamos enfrentar a pergunta que norteia a discussão proposta por este texto: *ainda precisamos da sala de aula?* Será que os avanços da tecnologia não condenaram à extinção essa forma de ensino-aprendizagem da mesma forma que o avanço da educação pública determinou o fim dos preceptores familiares?

2.

## O MANUSCRITO E O IMPRESSO

*Isso apenas podemos hoje dizer, aquilo que não somos, aquilo que não queremos.*

Eugenio Montale, *Ossi di seppia*.<sup>9</sup>

**A** indagação sobre o sentido dos espaços contemporâneos de ensino pode ser enquadrada na moldura mais ampla dos modos de transformação das trocas sociais. De fato, o desafio de ressignificação de práticas e instituições antes percebidas como funcionais ou não problemáticas (como é o caso da sala de aula em nossos dias) parece característico daqueles momentos históricos em que, à semelhança do que se vê em nossos dias, ocorre uma súbita, profunda e extensa modificação tecnológica.<sup>10</sup>

Um exemplo ajuda a ilustrar esse ponto. Na Inglaterra do início da Era Moderna (séculos XVI e XVII), a rápida difusão da tipografia afetou profundamente uma bem estabelecida e longa tradição de circulação de textos manuscritos. Em um período razoavelmente breve, reduziram-se muito os custos de se produzir textos impressos, ao mesmo tempo que aumentavam sua qualidade e facilidade de produção (MAROTTI, 1995).

Essa revolução tecnológica alterou, em sua dinâmica, um amplo conjunto de instituições associadas ao funcionamento social da cultura do manuscrito, que agora passava de hegemônica a minoritária. Foi desaparecendo, por exemplo, o hábito de presentear os amigos com livros elegantemente encadernados mas com as páginas em branco

(para que o presenteado pudesse ali copiar seus manuscritos preferidos – poemas, textos, cartas). A liberdade de, ao copiá-los, alterar textos alheios foi também minguando: o texto impresso estabilizou a autoria. No entanto, foi surgindo a prática de se dedicar o livro ao *amável leitor* que, no emergente mercado editorial, passava a substituir os nobres como verdadeiro patrono da obra.

De maneira ainda mais relevante para o ponto que vamos discutindo, essa transformação na cultura do texto obrigou a dar sentidos novos às práticas antigas que sobreviveram ao novo modo de produção. Como consequência das mudanças tecnológicas, o que antes era um comportamento *obrigatório* (circular um texto manuscrito) se tornou um comportamento *eletivo* (pois já era possível, e relativamente fácil, circular textos impressos), e isso mudou radicalmente o sentido social de algumas práticas, sem que, contudo, tenha havido qualquer alteração na prática em si. É sua manutenção em um ambiente novo que agora demanda justificativa.

Uma breve digressão: as razões para a sobrevivência de algumas práticas e o desaparecimento de outras provavelmente só podem ser entendidas – se é que o podem – no estudo caso a caso. É possível sugerir, entretanto, que sobreviverão aquelas práticas cujo sentido social não possa ser realizado plenamente por meio das novas tecnologias. Deste modo, a televisão não acabou com o cinema (embora, significativamente, tenha alterado suas estratégias), nem a transmissão dos jogos pela TV determinou o fim dos estádios de futebol (*idem*). Em ambos os casos, a fruição coletiva da experiência parece fazer parte importante do que dá valor a esses eventos. Isto é, aquilo que se experimenta é diferente *porque se experimenta coletivamente*. Protegidas por essa dimensão simbólica não encampada pelas novas mídias, tais práticas sociais permanecem, ainda que modificadas.

No entanto, tendem a desaparecer aquelas práticas culturais atreladas a aparatos cujas funções específicas são totalmente supridas pela nova tecnologia e que não desenvolvem um jogo de interação social que ultrapasse o uso individual do aparelho: o CD, por exemplo, praticamente acabou com o vinil (à exceção de colecionadores e experts que passam a constituir, sinal dos tempos, um tipo de subcultura) e o computador mandou para o museu as máquinas de escrever e o telex.

Retomando o argumento para apresentá-lo de outro modo: a emergência da dimensão eletiva em condutas que antes eram obrigatórias determina a necessidade de ressignificação social dessas práticas. Ações antes meramente funcionais (qual o sentido não instrumental de enviar uma carta manuscrita se não há outra opção para a comunicação epistolar?) assumem necessariamente significados sociais diferentes quando começam a expressar uma dimensão de escolha deliberada.

Na Inglaterra do século XVII, passou a fazer sentido, socialmente, que se mantivesse a circulação de manuscritos para alguns tipos de texto, procedendo-se à circulação de outros tipos por meio de versões impressas. O convívio de uma cultura manuscrita em declínio e de uma cultura impressa em ascensão obrigava os participantes desse jogo a fazerem escolhas baseadas em valores. Mudanças tecnológicas profundas solicitam, simultaneamente, a criação de instituições novas e a ressignificação de formas sociais antigas.

Ressalvadas diferenças pontuais, fenômeno similar afeta hoje (ou deveria afetar) nossa percepção da Universidade, em geral, e da sala de aula, em particular. Se há 100 ou 50 anos a necessidade de convergir simultaneamente ao mesmo espaço era autoevidente, hoje ela necessita de justificativa. Como tecnologia de ensino, a sala de aula não está isenta de enfrentar o desafio de mostrar-se ainda relevante



quando, mercê do avanço tecnológico, muitas de suas funções podem ser realizadas com maior eficiência por outros meios.

Tais transformações tecnológicas não ocorrem desconectadas de mudanças na forma de se entender a função da Universidade. Elas surgem de um novo paradigma, ao mesmo em tempo em que ajudam a construí-lo. Há quase 40 anos, Jean-François Lyotard chamava a atenção para essa relação entre novas tecnologias, crise da noção moderna de ciência e necessidade de relegitimar as instituições:

Assim, [a ciência] exerce sobre seu próprio estatuto um discurso de legitimação chamado filosofia. Quando esse metadiscurso recorre explicitamente a algum grande relato, como a dialética do espírito, a hermenêutica do sentido, a emancipação do sujeito racional ou trabalhador, o desenvolvimento da riqueza, decide-se chamar “moderna” a ciência a que isto se refere para se legitimar. [...] Vê-se, neste caso [regra do consenso entre remetente e destinatário] que, legitimando o saber por um metarrelato, que implica uma filosofia da história, somos conduzidos a questionar a validade das instituições que regem o vínculo social: elas também devem ser legitimadas. [...] Ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação corresponde sobretudo a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que dela dependia. (LYOTARD, 2004, p. xv-xvi)

O fato de esse debate permanecer periférico – sobretudo em boa parte da academia – sugere que a obrigatoriedade da presença física de professores e alunos na Universidade é ainda percebida como um *fato*, não uma escolha. A longevidade dessa crença é testemunho, por sua vez, de um longo e complexo sistema de legitimação do saber e de suas instituições que, gestado na modernidade, informa ainda

nosso imaginário social e molda nossa forma de pensar a educação, desde o Infantil até a Universidade.



### 3.

## O CAMINHO DA ESCOLA

A imagem da criança ou jovem indo para a escola se reveste, ainda hoje, de um caráter de reconfortante normalidade. Ela sobrevive, sem ironias, mesmo em obras da *mass media* deliberadamente ácidas em sua crítica ao mundo pós-industrial: os garotos de South Park, assim como Bart Simpson, ainda vão à escola com o mesmo sentido de inevitabilidade com que o fazia o Pinóquio de Collodi em 1883. Nas primeiras décadas do século XXI, o processo de educação e de socialização para além do espaço doméstico ainda tem como elemento central a congregação dos educandos em um mesmo espaço físico por um período de tempo razoavelmente longo.

Essa permanência deveria surpreender. Outros percursos tradicionais – a ida à missa com a família, por exemplo – foram sendo gradativamente abandonados ou substancialmente modificados na esteira das transformações dos modos de interação social. Outros espaços tradicionais – a fábrica e o escritório, por exemplo – foram também se transformando por força da alteração na matriz de produção econômica. Os *home-offices* são hoje uma realidade bem estabelecida, assim como as redes de produção que se pulverizam e se articulam ao longo de extensas áreas geográficas.

Fenômeno correlato se dá no âmbito do consumo, em que as transações no espaço virtual crescem exponencialmente impulsionadas pela conveniência do *home delivery* ou pela facilidade de *download* imediato do produto desejado. Conforme já observou Zygmunt Bauman (2000, p. 91-129), tempo e espaço tornaram-se para nossa sociedade os obstáculos a superar. Mais e mais, as sociedades ocidentais

buscam eliminar os incômodos gêmeos da espera (isto é, da acomodação ao tempo de um terceiro) e do deslocamento (isto é, ter de adaptar-se às demandas que vêm da localização espacial de um terceiro).

No âmbito da educação formal, entretanto, essa resignificação de tempo e espaço ainda não se faz sentir de maneira substantiva.<sup>11</sup> Os esforços por realizá-la e as tentativas de transformar estruturalmente a escola como instituição – como é o caso, por exemplo, dos diferentes experimentos da *Escola Nova*<sup>12</sup> – têm sido amiúde recebidos com mal disfarçada desconfiança e encontrado considerável resistência por parte de diferentes atores no processo educativo. A crença de que a escola solicita, necessariamente, a presença simultânea dos indivíduos no mesmo espaço físico segue hegemônica.

Assim, permanecem substancialmente inalteradas tanto a obrigatoriedade de o jovem deslocar-se até a escola (embora, significativamente, os meios de transporte tenham se transformado muito) como a lógica de organização das instituições que o acolhem. Ainda hoje, o destino final é uma sala em que ele tomará lugar junto a um número mais ou menos elevado de colegas para ficarem, em grupo, na presença de um professor. Por quê? E para quê?

As respostas a essas perguntas irão variar segundo o modo como se entende, por um lado, o sentido da educação formal e, de outro, a função específica de cada um de seus estágios. As expectativas sociais para Educação Infantil, Fundamental I e II, Médio e Ensino Superior são, compreensivelmente, bastante diferentes entre si.

Em linhas muito gerais, pode-se dizer que o percurso educacional configura um arco que vai de uma atenção prioritária às características do *sujeito que aprende* (nos primeiros estágios buscam-se desenvolver aptidões físicas, sociais e cognitivas básicas) às características do *objeto que se aprende* (a crescente especialização disciplinar à medida que se avança de estágio se articula com o desígnio de fornecer

ao educando o conhecimento *objetivo* que caracteriza o profissional adulto). O significado da sala de aula e a avaliação de sua importância irão variar segundo a leitura que se faça de cada etapa.

No âmbito da Universidade, essas leituras se tornam ainda mais problemáticas, em boa parte, porque, ao contrário do que ocorre em relação às etapas anteriores, não há consenso quanto à função desse nível de ensino. Entendido como espaço de formação desejável, mas não obrigatório (a educação universitária não é imperativo constitucional, como é a educação básica), o ensino superior se torna objeto de percepções conflitantes. Conforme a visada que se adote, ele terá de maneira alternativa uma vocação prioritariamente técnica, profissionalizante, especulativa, investigativa etc.

A cacofonia de discursos sobre a missão última da Universidade se converte, entretanto, em inesperado uníssono quando a reflexão se volta ao *tipo de conhecimento* e ao *tipo de sujeito* que devem caracterizar este espaço. Nesses dois quesitos, existe uma virtual unanimidade de entendimento: o conhecimento que caracteriza (ou deveria caracterizar) a Universidade é o *conhecimento científico*, entendido o termo segundo o paradigma da ciência moderna, e o educando que a frequenta (ou deveria frequentar) é um *sujeito autônomo*, já aparelhado com todas as habilidades básicas (intelectuais, psicológicas, sociais etc.) desenvolvidas nos estágios educacionais anteriores.

Saberes que não atendam aos requisitos da racionalidade moderna – por serem demasiado práticos ou esotéricos, por exemplo – tendem a ser excluídos dos currículos da Universidade (isto se vê, com clareza, nos discursos que propõem a transformação de determinados cursos universitários em cursos técnicos); sujeitos que não apresentam a autonomia intelectual e a maturidade psicológica supostas por esse nível de formação tendem igualmente a ser descartados, uma vez que não dispõem das habilidades constitutivas do *estudante*

*universitário*. Parte da resistência às quotas parece se fundar na alegação de que, por força da má qualidade do ensino público nos estágios anteriores, os alunos dele oriundos não disporiam das habilidades mínimas indispensáveis à apreensão do saber universitário.

É a partir dessas premissas sobre *objeto de conhecimento e sujeito que aprende* que se desenham a estrutura acadêmica da Universidade (departamentos, currículos, grades seriadas, disciplinas obrigatórias e eletivas, estágios etc.), sua lógica de funcionamento (aulas presenciais regulares) e sua perspectiva metodológica (nos cursos jurídicos, majoritariamente palestras). As seções seguintes examinam cada uma dessas dimensões em sua articulação com as perspectivas referidas de *objeto* e de *sujeito*, sugerindo que há um conflito entre a matriz moderna que ainda informa a estruturação, o discurso e o funcionamento da Universidade e os modos contemporâneos de significar e organizar as relações sociais em outros espaços.

4.

## UM LUGAR PARA CADA COISA, CADA COISA EM SEU LUGAR

*Doce é a lição que nos traz a Natureza;  
Nosso intelecto curioso  
Distorce a forma bela das coisas:—  
Matamos para dissecar*

William Wordsworth, *The Tables turned* – 1798  
(WORDSWORTH, 1994, p. 57)<sup>13</sup>

Os versos de Wordsworth e a defesa radical que fazem do ideal romântico revelam, pelo avesso, as características fundamentais que foram se tornando hegemônicas no discurso moderno sobre o conhecimento. Para o poeta, nosso *meddling intellect* impõe a prática absurda de assassinar os seres vivos sob a alegação de que isso é indispensável para entender a vida; os que agem assim, sugere, desperdiçam, por força dessa crença equivocada, a oportunidade de capturar o que é essencial no fenômeno que pretendem compreender. Coerente com seu argumento central, Wordsworth encerra o poema conclamando os leitores a abandonarem os limites da ciência e da arte contemporâneas e a abraçarem os sentimentos genuínos como caminho mais seguro para a verdadeira sabedoria.<sup>14</sup>

Os alvos principais das críticas de Wordsworth, e dos românticos em geral, eram o triunfante racionalismo vitoriano e o mundo industrial a que ele dava ensejo. A razão moderna, lamentava o poeta, para se constituir em ciência, deve submeter a rica diversidade do mundo



natural a um tipo de ordem e regularidade que a Natureza desconhece. Mas esse modo de apreender o real, visto como fraqueza para os românticos, é justamente o que dá força e legitima o discurso científico moderno. Só ele permite estabelecer o universal a partir do particular, o regular a partir do episódico, o objetivo a partir do subjetivo.

As emoções e sensações, intrinsecamente ligadas à experiência concreta de indivíduos particulares, são absolutamente incapazes de orientar nossa ação sobre o mundo. Presos às enganosas particularidades dos fenômenos, seríamos incapazes de compreender e expressar as leis gerais e imutáveis que movem o Universo – e isso é indispensável para que o possamos amoldar às nossas necessidades e desejos. Essa é a função da ciência. É por isso que ela precisa submeter a aparente entropia do real a um *método* e a uma *disciplina*.<sup>15</sup>

A função do método, como se pode ver, por exemplo, das obras paradigmáticas de Descartes e de Kant, é a de garantir que raciocinemos corretamente, isto é, de evitar que imperfeições em nossa forma de pensar se tornem pedra de tropeço em nosso caminho até a verdade. A preocupação com o bem pensar não é moderna, é claro. Ela é característica do discurso filosófico ocidental desde os gregos; e seria tolice acreditar que medievais e renascentistas dessem pouca atenção a essa questão. O que diferencia a proposta moderna, entretanto, é sua desconfiança em relação a alguns elementos que períodos anteriores tratavam como fontes não problemáticas para a autorização da verdade científica (como a tradição, por exemplo, ou a autoridade das Escrituras).

Experimentando um mundo desencantado (para utilizarmos a expressão famosa de Weber), fragmentado irreversivelmente entre *sujeitos que conhecem*, de um lado, e *objetos que se conhecem*, de outro, os modernos desenvolvem a obsessão por estabelecer as condições ótimas de relação entre os termos, de modo que as caracte-

rísticas individuais do primeiro (sujeito) não distorçam a compreensão do segundo (objeto). A busca de uma *razão pura* é, portanto, condição para validar o tipo de *razão prática* que nos permitirá agir corretamente sobre o mundo. E essa busca traduzir-se-á em uma estratégia para construir o conhecimento, em um *método* específico de abordar o objeto.

O método característico da ciência moderna é o de individualizar os elementos sob análise, conceituando cada um deles com exatidão absoluta, até que cada objeto individual possa ser claramente diferenciado de tudo o mais que exista no mundo. Estabelecer os limites entre A e não A; descrever as características individuais de que derivam tais limites; estabelecer a posição de A no sistema dentro do qual se insere; descrever o funcionamento desse sistema, suas regularidades e leis gerais: essas são preocupações centrais do cientista moderno. Seu objetivo é a análise, entendida como a atividade dupla de conceituar (isto é, diferenciar cada unidade a ser conhecida de todas as demais) e classificar (isto é, situar tal unidade no sistema mais geral em que se insere).

Vemos esse movimento duplo de *conceituação-individualização* e de *hierarquização em sistema* em diferentes áreas da ciência moderna. A tabela periódica é uma instância paradigmática dessa forma de conhecer: sua organização em períodos e grupos (linhas verticais e horizontais) permite a um tempo individualizar cada elemento químico e situá-lo em relação ao todo, sendo possível agrupar e separar seções segundo conjuntos de características semelhantes ou distintas. A classificação dos seres vivos dentro de uma hierarquia bem definida (reino, filo, classe, ordem, família, gênero e espécie) é outro bom exemplo do modo moderno de conhecer.

No campo do ensino jurídico, esse trabalho de conceituação preliminar se traduz na distinção rigorosa de cada um dos diferentes

elementos constitutivos do Direito (norma fundamental, normas secundárias, validade etc.). Somente depois desse meticuloso trabalho de depuração, que nos apresenta o *objeto jurídico em si* e cada uma de suas partes em relação às demais, é que podemos responsabilmente passar à tarefa de buscar compreender o funcionamento interno do Direito.

Ora, se essa é a forma característica do conhecimento científico e se a Universidade, como se apontou acima, é entendida como espaço privilegiado para sua construção e difusão, então é compreensível que essa percepção de ciência se corporifique em um desenho institucional que lhe guarde a imagem e a semelhança. E é isso mesmo que parece ocorrer no ensino jurídico universitário, desde a macroestrutura das instituições até a microestrutura de suas aulas individuais.

5.

## O ENSINO DA DISCIPLINA

V eja-se, por exemplo, a organização tradicional dos cursos de Direito que, normalmente, se estruturam em departamentos. Cada departamento se distingue dos outros em função de seu objeto, isto é, da subdivisão do grande objeto Direito a que todos se dedicam. Cada subdivisão tem seu repertório conceitual, suas autoridades específicas e suas características metodológicas próprias, o que a torna terreno exclusivo daqueles versados em tais repertórios, autoridades e metodologia.

Na lógica da ciência moderna, a especialização é sinônimo de rigor científico e o rigor científico é a razão de ser da Universidade. Docentes que passeiam por mais de uma área são vistos com desconfiança, como diletantes ou mesmo embusteiros que misturam o que deveria ser mantido separado e que se permitem emitir opiniões sobre uma seção do objeto cujas características desconhecem ou conhecem mal.

Dentro de cada departamento, a subdivisão se dá em cadeiras que replicam, uma escala abaixo, o mesmo jogo de definição e exclusão que estrutura os departamentos. E, dentro das cadeiras, a lógica da especialização como caminho para a verdade se traduz em uma grade seriada de disciplinas, arranjo que reproduz em seus dois termos (*grade seriada, disciplinas*) a mesma perspectiva de fundo sobre o sentido de conhecimento e a função das instituições que o reproduzem e disseminam.

Organizar as disciplinas em uma série linear harmoniza-se sem sobressaltos com a visada de que as áreas de conhecimento constituem sistemas integrados em que cada parte é, ao mesmo tempo, claramente diferenciada das demais (conceituação) e articulada com

todas as outras (hierarquização/sistematização). O desenho geral não deixa de lembrar o da tabela periódica ou o das famílias de seres vivos.

Assim, a área de conhecimento *direito civil* (o todo de que se ocupa o Departamento de Direito Civil) é segmentada em unidades menores (disciplinas) arranjadas em um percurso de acumulação gradativa. A premissa implícita é a de que o aluno exposto sucessivamente a cada uma das partes em que se subdivide o sistema adquirirá, ao final do percurso, a compreensão do todo. Os números que frequentemente acompanham o nome das disciplinas nesse tipo de grade seriada (por exemplo, *Direito Civil I, II, III...*) atestam essa noção de um todo formado cumulativamente em etapas sucessivas e coordenadas.

Corolário bastante comum (mas não obrigatório) desse arranjo é o estabelecimento de algumas disciplinas como pré-requisito para disciplinas posteriores. Se a crença é de que a progressão cumulativa do conhecimento vai de elementos mais simples ou mais gerais para os mais complexos ou mais especializados, então é necessário que o encadeamento linear não seja quebrado, pois não é possível que alguém possa entender conceitos mais *avançados* (novamente a metáfora de deslocamento linear se deixa ver) sem, antes, ter se apropriado dos conceitos mais básicos (metáfora da progressão vertical).

Os materiais tradicionais de ensino – como os manuais, por exemplo – abraçam, mais ou menos conscientemente, essa mesma lógica de organização. Tipicamente, eles estabelecem uma categoria axial (por exemplo, *contrato*), passando depois a defini-la (isto é, tornando-a inconfundível com qualquer outro instituto jurídico); descrevendo e detalhando a seguir suas características essenciais para, posteriormente, explicitar seus tipos ou categorias (e subtipos ou subcategorias). Não será acaso que desenhos muito semelhantes se encontrem nos códigos e na organização das instituições judiciais.

Nessa perspectiva de segmentação como método e especialização como refinamento, o bom docente sentirá que não é legítimo que ele venha a lecionar cadeira ou disciplina para a qual não tenha sido autorizado e sem que tenha recebido o beneplácito daqueles que dominem o objeto altamente especializado que deverá ensinar. Não é infrequente, assim, que haja por vezes concursos de ingresso que, tendo por base uma disciplina específica, tornem difícil ou custoso ao aprovado mudar de área ao longo da carreira. Para ser respeitável, ele deve ser proficiente em uma *disciplina*.

Denominar *disciplina* a uma área de ensino não é um acidente da linguagem. A confluência de sentidos no mesmo termo e os elementos que compõem sua polissemia manifestam o quão profundamente a lógica da ciência moderna molda nossa forma de pensar as instituições (modernas) de ensino, pois o termo *disciplina* não designa apenas uma *matéria* (outro termo que nos lembra a mesma perspectiva de natureza bruta sendo moldada pelo intelecto) a ser lecionada dentro de uma grade seriada; ele apresenta também os sentidos de obediência e conformidade a regras de conduta ou comportamento; de desenvolvimento de um hábito ou rotina frequentemente avesso às inclinações naturais de quem deseja desenvolvê-lo. É preciso ter disciplina para seguir um rigoroso regime alimentar e as crianças se tornam insuportáveis se fazem o que desejam porque não recebem dos pais a disciplina necessária.

Charles Taylor (1989, p. 147) comenta essa vocação disciplinadora da razão moderna:

A opção cartesiana é enxergar a racionalidade, ou o Poder do pensamento, como uma capacidade que temos de **construir** ordens que atendem aos padrões exigidos pelo conhecimento, pela compreensão ou pela certeza. [...] Se seguirmos essa

linha, o autodomínio da razão deve então significar que essa capacidade seja o elemento controlador de nossas vidas, no lugar dos sentidos; o autodomínio consiste em que nossas vidas sejam conformadas pelas ordens que nossa capacidade de raciocínio constrói segundo os padrões apropriados.<sup>16</sup>

Disciplinar um sujeito é, assim, configurá-lo para que se adeque a uma forma de agir ou pensar que se entende ser desejável. Dadas as vicissitudes da natureza humana, tais formas desejáveis de agir ou pensar são muitas vezes penosas, aborrecidas ou mesmo inacessíveis ao indivíduo comum. Por isso, temos necessidade de instituições sociais que operem essa transformação de um sujeito indisciplinado em um sujeito disciplinado.

Ressurge, aqui, a premissa de objetividade do projeto moderno. As instituições educacionais têm por missão preparar e moldar o *sujeito* ao *objeto*. As características desse último têm precedência sobre as idiossincrasias do primeiro. Se, como tantas vezes é o caso, tais idiossincrasias se mostrarem obstáculos à boa conformação do sujeito ao objeto, elas devem ser eliminadas. A uniformização (os uniformes escolares ainda persistem, por uma série de razões) é um dos compromissos sociais das instituições de ensino.

No âmbito da Universidade, como se observou acima, essa uniformização não incide sobre hábitos ou comportamentos, mas sobre a forma de pensar. Os sujeitos que ascendem ao nível máximo de ensino já devem ter sido disciplinados em relação às condutas e aos códigos sociais hegemônicos; no espaço universitário, é sua forma de pensar que deve ser disciplinada.

Vem daí o entendimento de que preocupações com as características individuais de cada aluno são descabidas na Universidade. Para o docente (enquanto docente), devem ser absolutamente irrelevantes,

segundo essa perspectiva, gênero, idade, condição socioeconômica ou crenças religiosas do aluno à sua frente. Levá-las em consideração significaria fazer valer as características do sujeito sobre as características do objeto, exatamente o inverso do que deve ocorrer em uma disciplina séria. “Isso aqui não é Ensino Fundamental”, afirmam alguns quando peculiaridades individuais são trazidas à tona na discussão da situação de uma aluna ou de um aluno.

Os que assim se manifestam parecem querer dizer não que são insensíveis às agruras alheias (muitos que argumentam nesse sentido serão, na verdade, profundamente solidários com o sofrimento dos outros), mas que, como docentes do Ensino Superior, eles têm como compromisso fundamental garantir que o sujeito aperfeiçoe sua forma de pensar de modo que possa apropriar-se adequadamente do objeto. Sua certificação é a dessa proficiência *objetivamente mensurável* e não deve ser obscurecida ou distorcida por considerações de natureza *subjetiva*. Considerar idiosincrasias pessoais seria trair seu papel de docente.

Nos cursos de Direito, tende a decorrer daí a crença de que a relação ideal na sala de aula da Universidade é aquela em que o docente é o detentor da palavra, posto que é o único que conhece as características do objeto e a metodologia necessária para sua compreensão. Ao aluno cabe prestar atenção e, eventualmente, solicitar do mestre alguma ajuda em algum ponto que, mercê de suas limitações intelectuais (do aluno, claro), não pode compreender com clareza. A relação entre docente e discente é fundada e legitimada pela tarefa de construir um discurso comum em relação ao objeto: ao primeiro cabe *educar* (conduzir) o aluno ao objeto, *disciplinando-o* para que adote os hábitos mentais necessários a essa apropriação.

Não é incomum que, nesse contexto e nessa perspectiva, a presença do aluno em sala seja considerada desejável mas não indispensável.



Se o que ocorre em sala de aula é, prioritariamente, a exposição metódica, disciplinar e disciplinarizante, de um objeto claramente delimitado, e se o aprendiz, por definição, é ignorante justamente desse objeto e dessa metodologia, então a contribuição que ele poderá trazer à aula será, no máximo, residual. Ele poderá ser valioso formulando bem questões relevantes que outros colegas teriam dificuldade em articular; pode também fornecer ao professor um ponto de apoio para a exposição; e pode mesmo, eventualmente, contribuir com a apresentação do resultado de alguma tarefa (pesquisa, leitura, levantamento) que lhe tenha sido solicitada de antemão.

Em nenhum desses casos, contudo, alterar-se-á a perspectiva que supõe que o *objeto de ensino* existe antes e a despeito do aluno. (Digo *objeto de ensino* porque creio ser importante diferenciá-lo de *objeto de conhecimento*. A distinção, que faz parte do argumento central desta obra, será desenvolvida adiante). Ao aluno caberá a participação sobretudo passiva de esclarecer-se sobre o objeto e se submeter à avaliação (objetiva) de sua capacidade de compreendê-lo.

No caso dos cursos de Direito no Brasil, não é apenas este influxo da forma moderna de se pensar a ciência e a Universidade que age para reduzir a relevância da participação do aluno em sala. Em nossos cursos jurídicos, este influxo encontra e se molda a um diálogo singular entre os discursos do saber e do poder.

6.

## ESSA TERRA DE DOUTOR

*Tinha eu 14 anos de idade  
Quando meu pai me chamou  
Perguntou se eu não queria  
Estudar filosofia  
Medicina ou engenharia  
Tinha eu que ser doutor*

*Mas a minha aspiração  
Era ter um violão  
Para me tornar sambista  
Ele então me aconselhou  
Sambista não tem valor  
Nesta terra de doutor  
E seu doutor  
O meu pai tinha razão*

Paulinho da Viola, *Quatorze anos*

A concepção moderna de Universidade – com a nítida separação entre sujeito e objeto, a lógica de disciplina que ela articula e a hierarquia implícita a que dá lugar – conheceu refrações peculiares quando traduzida para as instituições de ensino jurídico no Brasil.

Desde a criação dos primeiros cursos em 1832, as faculdades de Direito construíram sua identidade e consolidaram seu prestígio nas

relações com as instituições formais do poder do Estado.<sup>17</sup> Surgidas para aparelhar a alta burocracia estatal do país independente, elas só podiam atender satisfatoriamente às expectativas sociais que nelas se depositavam se fossem proficientes no trato com a autoridade política.<sup>18</sup>

A quantidade de acadêmicos de Direito que ocupavam cargos de grande relevo e funções estratégicas no governo nesses primórdios dos cursos jurídicos é assombrosa. Durante todo o período da Primeira República (1889-1930), por exemplo, não houve no Brasil presidente civil que não fosse também bacharel em Direito (KOIFMAN, 2002). O lugar-comum de referir-se ao país como *república dos bacharéis* tem origem nessa simbiose entre ação política e formação jurídica.

Essa aproximação entre Direito e poder não é, evidentemente, acidental. O aparato jurídico (em sentido amplo: discursos, instituições, práticas) é absolutamente indispensável para que os governos possam implementar suas ações. A confusão dos discursos do poder e do Direito, e a confusão ou camaradagem entre os ocupantes dos palácios e dos tribunais (que podem, inclusive, alternar suas posições conforme as conveniências do tempo) não é assim acaso, mas emerge diretamente do modo como funciona o Direito dentro (não só) da sociedade brasileira.<sup>19</sup>

A configuração dos primeiros cursos tornou-se a matriz a partir da qual se estruturou a expansão posterior do ensino jurídico no país.<sup>20</sup> As características da vida acadêmica na Faculdade do Recife e no Largo de São Francisco, em São Paulo, e o programático baralhamento entre o político e o jurídico que realizavam, influenciaram decisivamente a forma como se estabeleceram e organizaram subsequentemente nossas faculdades de Direito. Ressalvadas diferenças pontuais, todas incorporaram (ainda que em graus variados) o

caráter de *locus* para a criação de redes sociais e políticas que se mostrarão indispensáveis ao futuro jurista.

Essa característica é repleta de consequências. O desenvolvimento da capacidade de influência política se torna, nesse contexto, mais imediatamente relevante que o desenvolvimento da capacidade técnica de exercer uma carreira jurídica. Esta hierarquização não é um capricho. Dadas as características do patrimonialismo brasileiro, o mais urgente era mesmo garantir, desde a faculdade, a aprovação de quem controla a distribuição de cargos públicos e o prestígio das bancas privadas. E isso se faz no jogo de trocas simbólicas que não apenas independe do conhecimento técnico, mas que pode ser inviabilizado por uma ênfase indevida nesse tipo de saber: nem sempre é sábio trazer à tona a questão do mérito profissional em sociedades que se esforçam por disfarçar o compadrio que lhes rege o funcionamento.<sup>21</sup>

Nesse ambiente de juristas políticos, os colegas que insistem na importância da qualificação técnico-profissional são frequentemente alvo de zombaria ou desprezo. É comum que sejam chamados pejorativamente de *rábulas*, estudantes obtusos que não percebem a grandeza da vocação humanista, em sentido amplo, dos cursos jurídicos. As confrarias de estudantes preocupados com as grandes questões (entre as quais se encontra, muitas vezes, a própria carreira política), como a lendária *Bucha* do Largo de São Francisco, constroem seu prestígio, em larga medida, diferenciando-se dos insípidos colegas que confinam seus horizontes à sala de aula.

Essa valorização secundária do conhecimento técnico nos cursos de Direito não tem equivalente, ao menos no que tange à sua intensidade, em outros cursos também frequentados pela elite, como Medicina ou Engenharia. Nesses cursos, o sucesso profissional está intimamente ligado à capacidade de demonstrar *expertise* na área

escolhida, embora, também aqui, haja vantagens em se contar com o beneplácito do poder.

No caso dos cursos de Direito, em razão das peculiaridades de origem já apontadas, é amiúde possível ao bacharel conseguir uma boa colocação, mesmo que ele disponha de um saber jurídico bastante diáfano, desde que seu sobrenome ou contatos sociais sejam sólidos. Ter comprovado potencial de influenciar o poder é credencial mais importante que o domínio da técnica jurídica – avaliação que, como já se viu, pode perfeitamente fazer sentido para quem contrata.

Dada essa dinâmica formadora dos cursos jurídicos, não espanta, portanto, que neles o pátio ou o bar sejam, para os fins da consolidação desse tipo de laços, locais muito mais adequados do que a sala de aula. Nem, surpreende, tampouco, que as disputas eleitorais por órgãos de representação estudantil e os embates entre grupos políticos rivais, bem como as festas, os jogos e as *penduras*, tenham precedência absoluta sobre as lições formais. A imagem dos acadêmicos e poetas românticos do século XIX ainda inspira muitos jovens estudantes.

Quando, com a multiplicação dos cursos jurídicos (proletarização, no dizer de alguns), essa ligação com o poder se torna menos crível ou direta, e o domínio do conhecimento técnico passa a constituir veículo possível para a ascensão social, a sala de aula é alvo de outro tipo de desqualificação: agora é a defasagem crônica dos alunos o argumento utilizado para dizer que são irrelevantes as lições. Alega-se que objeto da aula está tão além do que pode compreender essa nova massa de universitários que faz pouco sentido insistir em que venham à aula. A partir dessa perspectiva, ganha fôlego a crença de que a única solução é fechar em massa cursos que foram autorizados na mesma escala.

A crença na importância relativa ou secundária da sala de aula não se vê apenas entre os alunos, é claro, mas poderá eventualmente se manifestar também entre os docentes. Haverá talvez, na prática

quotidiana, ocasião em que a obrigação de ministrar as aulas seja transferida de nível em nível, em uma escala descendente de prestígio: o titular delega a aula ao assistente, que a transmite ao pós-graduando que a atribui ao graduado. Se isso de fato ocorrer, poderá ser índice de que o exercício efetivo da docência possa eventualmente não ser a prioridade para docentes que, atribulados por múltiplos afazeres dentro e fora da Universidade, o delegam a professores de menor projeção.

Essa afirmação tácita do lugar periférico da sala de aula faz surgir, entretanto, uma contradição que perpassa muitos dos discursos nos e sobre os cursos jurídicos: embora ocupe posição reconhecidamente secundária na economia das faculdades, a sala de aula não pode, contudo, ser completamente eliminada sem custos elevados. E isso não em razão da sua eficiência prática, mas a seu valor simbólico. O imaginário social sobre o que constitua uma *formação universitária*, conforme se apontou acima, resiste ainda à abolição dessa forma de ensino. Dizer *faculdade* continua a ser, prioritariamente, dizer *local onde se ministram aulas*. Os cursos podem ter minoradas suas obrigações de gerar pesquisa (dependendo do tipo de organização), mas ninguém pode funcionar como Universidade se não oferecer aulas.

A sala de aula continua a ser, malgrado suas mazelas, a corporificação da ideia de espaço de qualificação intelectual e profissional que dá validade social à Universidade. O bacharel pode (deve), certamente, fazer política, desenvolver laços, construir redes, mas, também para isso, é necessário que siga sendo um bacharel, isto é, que atenda às solicitações formais da instituição de ensino em que está matriculado.

Esse descompasso entre estrutura acadêmica e funcionamento social dos cursos jurídicos se complica e se compõe com os descompassos entre a noção moderna de ciência e as diferentes noções do Direito

como ciência. Enquanto os cursos cujos objetos se estruturam mais diretamente em linha com os pressupostos da ciência moderna (a Biologia ou a Química, por exemplo) têm como objetivo formar um egresso cujo agir profissional exigirá impessoalidade, neutralidade e objetividade etc., a formação político-jurídica dos cursos de Direito demanda que os bacharéis sejam capazes de manejar, com eficácia, justamente aquelas situações que são organizadas segundo a lógica da pessoalidade, do interesse e da subjetividade.

O sucesso profissional, em um e outro campo, depende em larga medida do desenvolvimento de habilidades antagônicas. Essa peculiaridade da formação jurídica, mesmo dentro do âmbito das Humanidades, e os desafios que ela traz para docentes e discentes são descritos por Anthony Kronman (1993, p. 264-265) como uma *divisão patológica*:

Em um importante aspecto, a situação do professor de Direito difere daquela dos docentes de nível superior em muitas outras disciplinas. A pessoa que leciona para estudantes de História ou Filosofia, por exemplo, prepara-os para uma vida semelhante à sua própria – uma vida universitária dedicada, em grande parte, à pesquisa acadêmica e à escrita. [...] Mas o objetivo do ensino do Direito não é preparar os estudantes para a participação na mesma comunidade [acadêmica]. A meta é equipá-los não para uma vida essencialmente similar à do professor, mas para uma vida de caráter diverso, de implicações práticas, que requer habilidades diferentes daquelas de que um acadêmico precisa. [...] Assim, há uma divisão – de fato, uma tensão – entre os objetivos da academia jurídica e as exigências do ensino do Direito que não encontra paralelo em disciplinas como História e Filosofia. **22**

Não cabe nos limites estreitos desta obra elencar aqui as importantes controvérsias sobre a natureza do Direito enquanto ciência, nem adentrar o interessante debate sobre se e qual tipo de positivismo dá forma a nossa academia, embora sejam ambos os temas absolutamente relevantes para o campo mais amplo em que se insere a presente reflexão (FARIA, 1987). Mas importa observar que essas peculiaridades impactam também a forma (sobretudo defensiva) como os cursos jurídicos respondem à proliferação das novas tecnologias de ensino – e não só no Brasil:

O aprendizado a distância cada vez mais se torna uma importante metodologia de ensino para milhões de estudantes. Essa modalidade de ensino é capaz de alterar o lugar, o tempo e o método de aprendizado, oferecendo numerosos benefícios tanto para professores quanto para alunos. Além disso, o aprendizado a distância cria oportunidades para a colaboração entre instituições educacionais, e novos meios para que se estenda o alcance das estruturas existentes. O ensino do Direito, no entanto, segue um modelo existente há décadas. A recusa em aceitar um uso mais amplo do aprendizado a distância na educação jurídica desanima alguns dos envolvidos na reforma do ensino do Direito. Mas o cenário geral sugere que a educação jurídica, não obstante seu conservadorismo, e não obstante a resistência das elites arraigadas, deve (e em algum momento irá) aceitar o aprendizado a distância. (BENNETT, 2014, p. 2) <sup>23</sup>

Além disso, a composição entre noções modernas de Universidade e a dinâmica de funcionamento dos cursos jurídicos brasileiros acaba por ficar um pouco desconjuntada e por dar ensejo a que surja, em seu interior, uma mistura peculiar de dois tipos de prestígio: o



científico e o político-social. Derivando, em tese, de méritos de natureza absolutamente diversa, esses dois tipos de prestígio se fundem e se confundem sem qualquer sobressalto na prática mais corrente das faculdades de Direito.

Nos cursos jurídicos, o prestígio dos docentes frequentemente se compõe de um híbrido de seus talentos como intelectual e de seus talentos como ator político, em sentido amplo. Os debates sobre o tipo ideal de professor revelam a presença dessa tensão: o melhor docente será o professor em tempo integral que renunciou à prática de outra profissão jurídica que não a da docência? Será o advogado, juiz ou desembargador que, contando com larga experiência prática e elevada reputação no meio jurídico, sacrificou, no entanto, o aprofundamento na pesquisa acadêmica? Será, ainda, a figura proeminente no meio jurídico nacional, familiarizada com os meandros das altas esferas do poder que, tendo se retirado da vida pública, pode enriquecer os alunos com o relato de seu percurso?

Decidir sobre um ou outro tipo, ou pela proporção ideal de cada um deles dentro da instituição, implica posicionar-se sobre o que caracteriza o saber jurídico, sobre os espaços em que ele se constrói e sobre a hierarquia entre tais espaços no processo de ensino. Embora a teoria ofereça uma pluralidade de respostas para a primeira dessas perguntas, a prática dominante tende a escamotear o debate sobre as duas últimas ao propor, simultaneamente, que a sala de aula é importante, mas que sua frequência pelos alunos deva ser opcional. O argumento, simpático na superfície (quem há de ser contra a liberdade de escolha?), tem inquietantes implicações práticas e teóricas. O argumento pode ser mais claramente apresentado a partir da discussão sobre o emocionante duelo entre os grandes-mestres Boris Spassky e Bobby Fisher.<sup>24</sup>

7.

## O ENXADRISTA SOLITÁRIO

**E**m 1972, a final do campeonato mundial de xadrez ganhou atenção sem precedentes do público e da mídia. O embate entre o russo Boris Spassky, que defendia o título, e o desafiante Bobby Fischer, dos Estados Unidos passou a ser visto por boa parte da opinião pública (e mesmo dos governos) como uma síntese da luta ideológica e da competição por hegemonia política, econômica e militar a que geralmente se chama de Guerra Fria. Vencer era uma questão de honra para os dois lados.

Após ter sido derrotado na primeira partida, Fischer (que viria a vencer o certame) reclamou que as câmeras de televisão atrapalhavam sua concentração e exigiu que fossem retiradas. Como teve seu pedido negado pelos organizadores, ele simplesmente não apareceu para jogar o segundo encontro. Fischer foi imediatamente declarado perdedor por W.O.

Imaginemos que alguém, pouco afeito à dinâmica do xadrez, perguntasse a essa altura: mas só porque um dos jogadores não compareceu não houve partida? Será que o Spassky não poderia jogar sozinho? Talvez a ausência do oponente até o ajudasse a fazer jogadas mais mirabolantes, lances mais geniais. Afinal, as peças estavam todas lá, o tabuleiro também e Spassky conhecia todas as regras, tradições e teorias relevantes para o jogo. Por que dar tanta importância à ausência de um dos contendores se o outro estava lá?

Essas perguntas parecem ingênuas ou estapafúrdias para aqueles familiarizados com esse esporte porque eles sabem que o jogo de xadrez é um jogo relacional, isto é, ele necessita, para sua existência, da presença de dois jogadores.<sup>25</sup> Isso porque a partida só pode

se desenvolver de maneira dialógica, ou seja, o lance posterior tem como condição necessária o lance anterior da outra parte. Vale dizer, o jogo de xadrez é uma criação coletiva.<sup>26</sup>

Por isso, não é possível dizer que, nesse jogo, a presença do oponente é desejável, mas não obrigatória, que é melhor que ele não vá se não estiver motivado ou interessado. Se ele não estiver presente, é simplesmente impossível que o jogo aconteça, ainda mesmo que seu adversário seja absolutamente talentoso e brilhante, e que esteja muito disposto a jogar.<sup>27</sup>

Tampouco é possível que um enxadrista contrariado se sente à frente do tabuleiro e fique olhando para cima ou para a tela do computador, conferindo as palpitantes novidades do Facebook. Se ele não estiver ativamente engajado, se ele não se relacionar com o outro, o jogo não se realiza. Participar não é uma opção: é uma condição necessária para que o jogo de xadrez possa existir.

Portanto, se alguém se define como *enxadrista* está necessariamente se definindo como alguém que se engaja em uma atividade relacional. O termo significa *aquele que se dedica ao jogo de xadrez* e o jogo de xadrez se define como *um jogo em que dois oponentes movem suas pedras alternadamente com o objetivo de capturar o rei adversário*. O compromisso de colaboração ativa e permanente na construção do jogo comum é condição *sine qua non* para que alguém possa ser efetivamente um enxadrista. Dito de outra forma: não é possível dissociar a noção de reciprocidade ativa da noção de enxadrista.

Esse tipo de contradição em termos (*jogador que não joga*), entretanto, tem curso tranquilo em nosso tempo e emerge muitas vezes com força de verdade no discurso do cotidiano. Ouvimos com frequência, por exemplo, alguém se apresentar como um cidadão que exerce pacificamente seus direitos mas que se declara, simultaneamente,

desvinculado de qualquer comunidade política, como se isso fosse possível, isto é, como se as categorias *cidadão* e *direitos* não exigissem necessariamente, para fazer sentido, a pertença a um corpo político.

Essa crença de que a contribuição de cada um ao coletivo é facultativa ou opcional é uma das características daquilo que Alain Touraine (1992) caracteriza como *sociedade de indivíduos*. Nessa sociedade, se uma ação não faz sentido para o sujeito, ele se sente desobrigado a realizá-la. A sociedade de indivíduos tem enorme dificuldade em admitir que alguém possa ter de submeter seus sentimentos e conveniências individuais a qualquer outro valor.

No campo da educação (em que têm curso corriqueiro expressões como *estudante que não estuda*, *professor que não leciona*, *escola que não forma*), isso se traduz na crença de que é descabido ou ilegítimo exigir ou controlar a presença em sala de aula. Envolto nesse argumento de liberdade individual (desvinculada de responsabilidade pelo desenvolvimento da aula) está o entendimento de que esta não é um objeto dialógico, construído coletivamente por alunos e professores.

*É melhor que o aluno não vá mesmo, se não estiver com vontade de participar*, é um argumento bastante corrente em defesa da presença opcional. *De que adianta ele ir e ficar ali apenas fisicamente, desenvolvendo atividades que nada têm a ver com a aula?* Para que esse argumento faça sentido, entretanto, é preciso que seja possível estar em aula sem participar. Se na prática quotidiana isso é possível, se a interação e a troca entre os colegas e o professor são detalhes cuja realização depende do apetite de cada indivíduo, então não mesmo há por que exigir presença a ninguém. Mas fica também difícil justificar a existência da sala de aula.

Em paralelo ao argumento da liberdade, aqui parece se insinuar também uma leitura absolutamente individualista da formação. Está

nas mãos do aluno decidir se quer ou não se empenhar no processo de próprio desenvolvimento porque se acredita que, no fim, será ele o prejudicado, e mais ninguém. A relevância social da formação fica bastante obscurecida nesse entendimento do espaço universitário. Ele parece ser visto aqui, prioritariamente, como uma plataforma de lançamento de carreiras profissionais cujo objetivo é permitir ao educando melhores condições de vida no futuro. As propagandas das instituições, que frequentemente assumem o tom *invista em você* para angariar alunos, sugere o quanto tem avançado essa perspectiva do *Você S.A.*, que vê o aluno como alguém interessado sobretudo no próprio bem-estar.

Richard Sennett (1976, p. 325-326) chamará de *narcisismo* esse tipo de percepção que entende ser legítimo ou mesmo imprescindível fazer prevalecer o individual sobre o coletivo:

O ego formado nesses termos passa a se identificar com a história da personalidade e da cultura que nos diz respeito; trata-se de um ego para quem os limites do sentido se estendem apenas até aquilo que o espelho pode refletir; à medida que o reflexo esmorece e que relações impessoais se iniciam, encerra-se o sentido. [...] “O que estou realmente sentindo?” torna-se uma pergunta que, nesse perfil de personalidade, gradualmente se destaca e assume precedência sobre a pergunta “O que estou fazendo?” [...] A partilha de impulsos, em vez do engajamento em atividades comunais, passou a definir um peculiar senso de comunidade no final do século passado [XIX], e agora se atrela à localização da comunidade – de modo que a partilha ocorre apenas conforme o reflexo do espelho do ego.<sup>28</sup>

O sentido das práticas coletivas torna-se, nesse contexto, dependente do significado que tais práticas assumam para cada indivíduo envolvido. Essa legitimação a partir dos sentimentos individuais vai se tornando característica dos novos tempos não apenas no modo de entender a Universidade (não é legítimo exigir que alguém esteja em sala se não está disposto a fazê-lo), mas também na forma de se pensar a vida política como um todo.

Em *Critique de la Modernité*, Alain Touraine (1992, p. 298-299) indica que há raízes profundas para essa prática de se negar legitimidade aos discursos que postulam existir obrigações para o sujeito que estariam fundadas em sua eventual responsabilidade para com o coletivo e não em sua capacidade de significá-las biograficamente:

Hoje, a ideia de modernidade é associada, mais do que ao império da razão, à libertação de desejos e à satisfação de demandas. Essa rejeição das amarras coletivas, das proibições religiosas, políticas ou familiares, a liberdade de locomoção, de opinião e de expressão são demandas fundamentais que rejeitam, sob a pecha de “obsoletas” ou mesmo reacionárias, todas as formas de organização social e cultural que dificultam a liberdade de escolha e de comportamento. Um modelo liberal substituiu um modelo técnico e mobilizador. Em particular, as imagens da juventude são em sua maior parte imagens de libertação dos desejos e dos sentimentos. Esse liberalismo define o sujeito – assim como a democracia – de maneira negativa, através da rejeição daquilo que obstaculiza a liberdade individual e coletiva. **29**

Espaço de formação tanto da juventude como de ideias de democracia, a Universidade é estratégica para a naturalização ou crítica

desse entendimento específico de indivíduo e de liberdade. Por isso, assumir como ideologicamente neutra qualquer postura em relação à sala de aula é deixar de esclarecer as razões para escolhas pedagógicas com profundas implicações políticas.

A apresentação dessas escolhas como menores ou irrelevantes mantém na penumbra uma série de questões que mereceriam uma ponderação mais cuidadosa: o estudante da universidade pública, por exemplo, que tem seus estudos financiados por toda a sociedade, pode mesmo, sem maiores justificativas, descuidar de sua qualificação porque tem outros interesses, mais urgentes, a que se dedicar? Essa é uma forma legítima de se ocupar uma vaga para a qual houve intensa competição? O estudante da instituição privada, muitas vezes também beneficiado, direta ou indiretamente, pelos recursos produzidos por todos, pode entender que sua capacitação é algo que interessa só a ele e a mais ninguém?

Assim, há perigo de que uma postura aparentemente liberal (o indivíduo deve poder fazer o que quer) possa ter como desdobramento inesperado a consolidação, na prática, de um certo descompromisso coletivo com o impacto real que as instituições de ensino superior têm sobre a sociedade. Por isso, o docente que opta por não aferir a competência efetiva daqueles que supostamente deveria qualificar não está adotando uma postura politicamente neutra, mas comprometendo-se com um tipo de leitura política da Universidade.

Se é certo que a vida ensina, não é menos verdade que é a faculdade que certifica. E se aqueles que ela certifica não dispõem das habilidades que deveriam ter, então caberá ao todo da sociedade arcar com o ônus de egressos mal formados. O custo de aprenderem na prática o que deveriam ter aprendido na Universidade é transferido para o coletivo.

O caráter residual ou acessório do aluno na construção desse tipo de dinâmica de aula se torna mais claro se invertermos o argumento

da necessidade da presença. Não ocorre a ninguém sustentar que a presença do professor em sala de aula é desejável, mas não indispensável (ao menos na teoria). “Sem o docente (seja qual deles for), a aula não acontece”, argumenta-se, sem que se veja nisso incompatibilidade com a alegação do caráter opcional da presença discente.

E, de fato, dentro dessa perspectiva de transmissão de um objeto que existe anteriormente e independente a seu contexto de exposição, a ausência de público em nada afeta a construção do argumento, uma vez que essa se estrutura a partir da lógica interna ao objeto de conhecimento, não a partir da lógica relacional do espaço de sala.

Segundo esse entendimento, como já se indicou acima, a aula é um produto da atividade do professor a que o aluno tem acesso, uma exteriorização da atividade intelectual do docente a qual o discípulo testemunha.<sup>30</sup> O objeto *aula* é fruto de um trabalho autoral singular, não uma obra coletiva.

Associada a essa perspectiva está a ideia de que o aluno irá à aula se o professor for um expositor interessante, isto é, a ideia de que aulas concorridas são resultado e índice da qualidade do professor que as ministra. Também essa leitura do prestígio pessoal como razão para a presença supõe para o discente uma responsabilidade bastante secundária.

Para exercer esse papel residual que lhe é atribuído, papel que não afeta substancialmente o objeto da palestra, não é mesmo imperativo que o aluno esteja fisicamente presente na sala de aula. Se, ao final, ele demonstrar, *provar* que dominou o objeto nos termos supostos pelo mestre e em grau mínimo de suficiência, então sua presença nas lições é absolutamente indiferente, pelo menos do ponto de vista de quem ensina e certifica.

Além disso, como já se notou, essa liberdade se coaduna bem com a noção de autonomia que estrutura nossa visão do aluno universitário



(já é grandinho; tem que saber o que faz; deve aprender a arcar com as consequências etc.); com o tipo narcísico de identidade (SENNETT, 1976) e a natureza do individualismo (TOURAINÉ, 1992) que surgem como característicos de nosso tempo.

Importa observar, entretanto, que a autonomia de que se trata aqui é comportamental, não intelectual. O docente não abraça a ideia de presença opcional do aluno porque acredita que este já tenha apreendido aquilo que ele apresentará em sala, mas porque entende não ser de sua responsabilidade verificar se esta apreensão ocorre ou não. Seu compromisso é apresentar a aula, que é obra sua, e isso pode ocorrer quer haja público presente, quer não. Talvez alguns de nós tenhamos lembrança de cursos inteiros ministrados apenas para uma modesta fração dos alunos inscritos sem que isso incomodasse quer ao docente, quer aos colegas. Nesses casos, o único momento de presença indispensável (e de salas cheias) é, significativamente, o da aplicação da prova.<sup>31</sup>

O argumento de que *o aluno deve ir se e quando quiser* se ancora, assim, em uma noção tradicional de autonomia como autodeterminação individual, que, em nossos dias, vai sendo radicalizada por sua associação aos modos das relações de consumo que, é possível sugerir, se tornaram matriciais para as trocas sociais em boa parte do Ocidente.<sup>32</sup> O aluno está pagando pela aula, que é vista ora como produto, ora como serviço oferecido regularmente; como consumidor, ele tem o direito de utilizar ou não o produto ou serviço pelo qual pagou.

Sua decisão, como decisão de consumo, é essencialmente individual e nos lembra como são profundas as implicações de passarmos de uma sociedade de produtores (que se articulava em espaços coletivos) para uma sociedade de consumidores (que se fragmenta em individualidades absolutas). Bauman (2007, p. 61) propõe que

o cidadão dessa nova sociedade de consumidores é o *homo eligens*, isto é, o indivíduo que pode perpetuamente fazer, revogar e alterar escolhas baseado unicamente em seus próprios interesses.

No âmbito dos cursos jurídicos, a figura do que se poderia chamar de *alumnus eligens* se adensa mercê de sua inserção em uma cultura bacharelesca que tradicionalmente entende a Universidade como espaço prioritariamente de *networking*. Para essa cultura, como se apontou acima, a sala de aula se torna secundária aos ambientes de camaradagem, como os cafés e os bares, em que se alinhavam conexões políticas e sociais.<sup>33</sup>

Mas, se isso é verdade, cabe indagar: ainda precisamos da sala de aula? Será mesmo necessária a presença física dos alunos no mesmo espaço, simultaneamente, quando muitas das razões que a exigiam desapareceram por força das novas tecnologias? Se é possível transmitir a palestra do professor, por uma variedade enorme de mídias, para qualquer número de alunos que se deseje, e se esta palestra é, tudo somado, o coração do que ocorre em sala de aula, porque exigir que alunos e docentes, com os consideráveis custos e inconvenientes associados ao deslocamento em nossos dias (morosidade do trânsito, dificuldades de transporte, riscos à segurança etc.), tenham ainda de se encontrar na sala de aula e não no *cyberspace*?

As razões para a insistência nesse formato tradicional de transmissão se tornam ainda mais minguadas quando se observa que a tecnologia hoje permite múltiplas formas de interação em tempo real que dão perfeitamente conta dos papéis desempenhados pelos alunos nessa perspectiva tradicional de ensino (perguntar, anotar etc.). Além do mais, essa mesma tecnologia permite que cada aluno reveja, segundo sua conveniência e comodidade, a palestra apresentada, quiçá acelerando os trechos em que encontrar mais facilidades e repassando aqueles que lhe parecerem mais obscuros.

Enfraquece ainda mais o argumento em favor da manutenção da sala de aula como locus privilegiado de ensino a crença hegemônica de que as *disciplinas* são, sobretudo, um conjunto de informações ou repertório conceitual bem organizado. Há apenas algumas décadas, este era um motivo que, por si só, emprestava alguma legitimidade à aula presencial. Como as fontes de informação, antes da disseminação planetária da internet, eram exponencialmente mais reduzidas do que hoje, fazia sentido ir à faculdade para *copiar a matéria da lousa*. As informações sintetizadas ali demandariam um penoso trabalho de pesquisa com razoáveis possibilidades de fracasso: apenas os mais jovens não se lembrarão das dificuldades de ter acesso a livros e *journals* importados (e mesmo nacionais) há apenas algumas décadas, e da dificuldade de se obter mesmo documentos bastante corriqueiros.

Para ilustrar com um exemplo: a busca pelo *Regimento Interno do Senado Federal e Congresso Nacional* demora hoje, literalmente, uma fração de segundo nos *sites* de busca da internet. Não há muito, a busca a documento semelhante poderia facilmente exigir uma viagem até Brasília. Se a transmissão da informação é o elemento que define a dinâmica de sala de aula, é difícil justificá-la hoje. Basta, como dizem os alunos, que o professor lhes envie por e-mail a apresentação em *Power Point* que ele planejara ler em voz alta durante o encontro, ou que grave em vídeo sua exposição e a envie em um *link* para todo o grupo.

Assim, a combinação entre a crença moderna na relação objeto-sujeito no processo de conhecimento, a perspectiva de ensino que dela deriva, a noção de autonomia que a ela se associa e as possibilidades oriundas das novas tecnologias parecem sugerir, quando vistas em conjunto, que existem hoje poucos argumentos sólidos para responder afirmativamente à pergunta *ainda precisamos da sala de aula?*

O fato de que, na prática, um número expressivo de professores não exija a frequência em sala (por não fazerem chamada ou por circularem listas de presença sem controle de quem assina), e de que boa parte dos alunos decida eximir-se de comparecer às aulas, aproveitando-se da possibilidade de ter registrada a presença quando estão ausentes (muitos bacharéis talvez pudessem contar histórias instrutivas a respeito), reforça, ainda mais, a ideia de que a sala de aula passou a desempenhar papel tão secundário na formação dos educandos que deveria talvez desaparecer, ao menos como espaço prioritário para o ensino. A conclusão talvez seja outra, entretanto, se outro for o entendimento da função da sala de aula na Universidade.



8.

## TECENDO A MANHÃ

*Um galo sozinho não tece uma manhã:  
ele precisará sempre de outros galos.  
De um que apanhe esse grito que ele  
e o lance a outro; de um outro galo  
que apanhe o grito de um galo antes e  
o lance a outro; e de outros galos  
que com muitos outros galos se cruzem  
os fios de sol de seus gritos de galo,  
para que a manhã, desde uma teia tênue,  
se vá tecendo, entre todos os galos.*

(MELO NETO, 2008)<sup>34</sup>

**A** beleza da poesia de João Cabral de Melo Neto nos ajuda a imaginar outros sentidos para nossas ações e nossos espaços coletivos, dentro e fora da Universidade. Ela nos propõe contemplar a possibilidade de criação de objetos sempre novos (é preciso, a cada dia, tecer a manhã), uma tarefa (pois a manhã não se faz por si só) que não pode, por sua natureza, ser realizada apenas por um indivíduo (para que a manhã nasça, é preciso que um apanhe esse grito e o lance a outro).

A sempre renovada originalidade do objeto, sua provisoriedade constitutiva e seu caráter de criação coletiva se contrapõem, em larga medida, às premissas modernas de relação sujeito-mundo que estivemos examinando até aqui. Transportadas para o âmbito da

educação universitária, elas podem sugerir outros modos de significar o processo de ensino-aprendizagem, em geral, e a sala de aula, em particular. Vale a pena, portanto, tentar esmiuçar um pouco mais a intuição que o poema expressa de forma sintética – empreitada que não se pode levar a efeito sem que se enfrentem algumas dificuldades.

A primeira dessas dificuldades é a de entender em que sentido um galo *tece a manhã*. Com toda a certeza, o poeta não está querendo sugerir que, na ausência de galos madrugadores, o sol deixaria de surgir no horizonte. Mesmo um poeta sabe que o movimento dos astros não depende em nada do que todos os galos do mundo possam fazer ou deixar de fazer aqui embaixo. Portanto, se o nascer do sol é um fato *objetivo* e se, ainda assim, o poema indica a necessidade de *tecer a manhã*, é preciso supor que as duas situações, embora idênticas na superfície (o nascer do sol, a tessitura da manhã), apresentem diferenças entre si. É possível sugerir que essas diferenças derivem, ao menos em parte, do intervalo que se interpõe entre um objeto e seu significado para o sujeito que o contempla ou vivencia.

Vale dizer que, desde esse ponto de vista, a ideia de manhã se articula, mas não se restringe, ao fenômeno físico a que está, contudo, associada. O diálogo das vozes individuais vai estabelecendo uma *teia tênue* cujo significado, para os sujeitos envolvidos, ultrapassa em muito o fato que lhe deu origem. O jogo coletivo de apanhar o grito alheio e lançar o grito próprio constrói sentidos de pertença, corresponsabilidade, solidariedade que se fundem para transformar o evento astronômico da ascensão do sol no fenômeno social da *manhã*, que é um objeto completamente diverso do primeiro.

Há, portanto, dois objetos em cena: um entendido como *fenômeno*, outro realizado como *performance*; um que é *pressuposto do discurso* e outro que *se constrói no discurso*. No campo da filosofia, a percepção dessa dualidade se traduziu no longo, complexo e ainda

vibrante debate sobre as relações entre sujeito e objeto e sobre as condições e limites do chamado conhecimento *objetivo*. No campo da educação, ela gerou múltiplas reflexões sobre a chamada *aprendizagem significativa*.

No campo do Direito, como observa José Reinaldo de Lima Lopes (2006, p. 44), essa distinção entre *objeto pressuposto pelo discurso* e *objeto que se constrói no discurso* é indispensável para a compreensão das peculiaridades do objeto jurídico:

Poderíamos dizer que a justiça e a ordem podem ser “objetos” e podem ser “objetivas” na medida em que se trata de “sentidos compartilhados”. Evidentemente, um sentido compartilhado é um sentido objetivo (não é o que ocorre na cabeça de cada um, e tampouco o que somente se passa em minha cabeça). Mas é um pouco mais difícil tratá-los como objeto externo ao próprio discurso, já que o sentido se incorpora ao ato discursivo.<sup>35</sup>

Para o argumento que vamos desenvolvendo aqui, entretanto, basta destacar que essa diferença entre *objeto pressuposto pelo discurso* e *objeto construído no discurso* implica também a necessidade de, no contexto da Universidade, entendermos de forma diversa *objeto de conhecimento*, de um lado, e *objeto de ensino*, de outro.

Propõe-se aqui, adotando-se a perspectiva sugerida por Thomas Kuhn (1970), que o *objeto de conhecimento* é aquele que resulta das práticas compartilhadas de uma determinada comunidade científica, que se constitui e se orienta a partir de paradigmas comuns específicos.

Um professor da área de Direito dos Contratos, por exemplo, terá por objeto de conhecimento o conjunto de textos, princípios, documentos e técnicas que distinguem sua área de especialidade de todas



as outras (a filiação moderna desse tipo de segmentação por áreas já foi enfatizada e não precisa ser retomada).<sup>36</sup> Vale dizer que ele enfocará os fenômenos jurídicos a partir da chave de leitura contratualista que compõe sua *expertise* profissional e acadêmica.

Mas isso não significa, ou ao menos não precisa forçosamente significar, que o *ensino* desse objeto deva se traduzir em uma narrativa ou descrição desse conjunto de textos, princípios, documentos e técnicas. Embora todos esses elementos sejam necessários à proficiência nesse campo do saber e à construção desse paradigma, quando apresentados isoladamente, eles não constituem tal saber, nem permitem necessariamente compreendê-lo.<sup>37</sup>

Para retomarmos a comparação proposta, eles são o *fenômeno*, não a *performance*, e a maestria do saber enquanto prática socialmente compartilhada exige tanto a consciência do fenômeno quanto a habilidade da *performance*. Por isso, construir um sujeito capaz de adentrar e atuar autonomamente em uma comunidade científica determinada, conquanto solicite o conhecimento do fenômeno, demanda obrigatoriamente o desenvolvimento da capacidade de *performance*.

Tal capacidade implica que o sujeito seja capaz de reagir adequadamente, nos termos dos paradigmas da área, a situações não previstas (nem mesmo necessariamente previsíveis) de antemão. Ela supõe, para além do repertório conceitual compartilhado pelos participantes do grupo, a destreza de aplicá-lo de forma consistente segundo uma lógica específica de ponderação.

Essa ponderação envolve o julgamento das questões concretas tendo por base critérios de hierarquização entre respostas ou soluções possíveis que sejam compreensíveis e defensáveis para os participantes daquela comunidade. Por sua dimensão necessariamente relacional, a capacidade de *performance* não se pode desenvolver isoladamente; por seu substrato conceitual, ela não se pode desenvolver

intuitivamente. Vale dizer: a capacidade de *performance* precisa ser ensinada e demanda uma pedagogia.

Essa pedagogia da *performance* deverá englobar as três dimensões de conhecimento que Aristóteles apresenta em *Ética a Nicomacos: epistémé* (o conhecimento das ideias e a capacidade do raciocínio lógico); *techne* (o conhecimento da técnica e a capacidade da prática) e *phronesis* (o conhecimento daquilo que é bom em uma situação específica e a capacidade de bem julgar).<sup>38</sup> A matriz moderna que informa a Universidade acolheu como objeto legítimo de seu ensino as duas primeiras dimensões, justamente porque mais facilmente apropriáveis por um discurso científico que se quer axiologicamente neutro.

A terceira dimensão, entretanto, a do *bem julgar o que deve ser feito*, não pode ser desenvolvida ou ensinada sem que esteja articulada com alguma noção do que sejam, por exemplo, *a boa vida*, isto é, *a vida que merece ser vivida, uma sociedade justa etc.*, e, por isso, pela falta de neutralidade axiológica que explicita, foi exilada dos currículos e das salas de aula.<sup>39</sup>

Obcecada em separar a ciência de qualquer argumento ou prática que tivesse por pressuposto uma fonte transcendental e de diferenciar-se, sobretudo, do discurso religioso, a Universidade moderna naturalizou pouco a pouco a crença de que o saber científico é moralmente neutro. A reflexão universitária deve se centrar em fatos comprováveis (segundo o paradigma da ciência moderna), não em opiniões (necessariamente particulares e subjetivas). Em nossas salas de aulas, professores e alunos devem habitualmente suspender ou ocultar suas crenças políticas, religiosas, morais etc. para se concentrar na *matéria neutra*.

Problemática já no campo das ciências exatas, essa cisão se torna ainda mais dramática no ensino jurídico. Os limites do positivismo

kelseniano, versão mais importante desse esforço moderno de trazer a neutralidade do discurso científico para o campo do Direito, são há muito denunciados (e suas virtudes igualmente há muito defendidas, em um debate que evidencia o quanto de nosso modo de pensar ainda é informado pela visão moderna de ciência), tanto em sua moldura explicativa como em sua função de matriz de formação para novos juristas.

O reconhecimento do caráter intrinsecamente político do Direito (e não apenas em suas aplicações práticas, mas também em suas formulações teóricas), sua dimensão inescapavelmente axiológica tem se tornado dominante. Esse reconhecimento combina mal, entretanto, com uma instituição universitária fundada, de alto a baixo, na concepção de que o verdadeiro conhecimento é moral e politicamente neutro. Por isso, propostas metodológicas que incorporam o compromisso de desenvolver a *phronesis* são muitas vezes vistas com desconfiança, mas a crise do paradigma da ciência moderna torna inevitável exatamente esse tipo de crise educacional.<sup>40</sup>

Retomando o argumento: uma nova compreensão do objeto de conhecimento, visto agora como instável, provisório e construído a partir da interação de sujeitos historicamente situados, acarreta uma nova compreensão do objeto de ensino. A dupla mudança coloca em crise uma estrutura cujo desejo institucional reflete uma lógica de estabilidade, permanência e objetividade. Ela joga luz, também, na relação entre essa crise institucional e o colapso da noção moderna de verdade, conforme apontado por Vattimo (2002, p. 173):

Pois a noção de verdade não mais subsiste e o fundamento não mais funciona, dado que não há fundamento algum para crer no fundamento, isto é, no fato de que o fundamento deva “fundar”: não se sairá da modernidade mediante uma superação crítica,

que seria um passo ainda todo interno à própria modernidade. Fica claro, assim, que se deva buscar um caminho diferente.

Do descompasso entre estrutura antiga e lógica nova, vai surgindo uma sensação de anacronismo que ameaça não apenas, mas muito especialmente, os cursos de Direito e que deixa clara a urgência de se ressignificar a Universidade. No entanto, novos entendimentos de objeto de conhecimento, objeto de ensino e das relações entre eles podem apontar possibilidades antes pouco aproveitadas em espaços tradicionais.

Na perspectiva do desenvolvimento da capacidade de *performance*, por exemplo, a presença simultânea dos alunos em sala de aula ganha um novo sentido. Compreendido nessa chave, esse espaço pode se tornar uma ferramenta privilegiada para a construção de um objeto de ensino que é, ele também, coletivo e relacional. A função da sala de aula e seu sentido dentro do processo global de ensino-aprendizagem (que, é sempre bom lembrar, inclui o momento da aula mas não se reduz a ele) pode se transformar, justamente, em ser a de propiciar a ocasião para o modo específico de interação que os participantes de uma determinada comunidade adotam quando confrontados com questões que demandam algum tipo de deliberação ou ação.<sup>41</sup>

Isso não significa dizer que toda interação tenha que forçosamente implicar simultaneidade de espaço e tempo. Como já se observou acima, o atual estágio da tecnologia permite dar conta de muitas de suas dimensões, no espaço virtual. A maior parte das trocas mediadas pela linguagem verbal (argumentos, comentários, protestos, perguntas, respostas e réplicas etc.) pode se realizar sem grandes perdas com o auxílio de diferentes mídias, sobretudo se o número de participantes não for muito elevado. Tampouco é necessário que

essa inter-ação se dê sempre em simultaneidade, sendo possível planejar atividades que se valem, justamente, de intervalos mais longos entre a contribuição de cada participante.

Mas isso significa dizer que a condição de simultaneidade espacial e temporal que a sala de aula realiza não pode mais ser tomada como uma condição neutra ou *default*, uma realidade anódina em relação às escolhas pedagógicas que, forçosamente, todo docente deve fazer. Como já se sugeriu acima, a multiplicação tecnológica das possibilidades de modos de interação ressignifica, queiramos ou não, a forma como entendemos os espaços coletivos. Vai se tornando cada vez mais corriqueira a sensação de que há uma transformação (para muitos, uma degradação) nas formas de comportamento individual em espaços públicos (cinemas, restaurantes, praças etc.).

Esse fenômeno parece se dever, ao menos em parte, ao fato de tais espaços terem deixado de ser a opção única ou principal para o encontro dos indivíduos e se tornarem uma opção entre outras. Eles deixaram de ser pontos de encontro obrigatórios para se tornarem pontos de encontro eletivos. Essa mudança nos obriga agora a explicitar – o que não era necessário antes – uma justificativa para sua existência e para suas regras de ocupação e funcionamento. A legitimidade desses espaços, bem como das regras de sua ocupação e funcionamento, dependerá do tipo de justificativa que formos capazes de articular.

Isso vale, ainda uma vez, para a sala de aula. Ela também deixou de ser um espaço não problemático e demanda ou uma urgente ressignificação ou um corajoso abandono. Aceitar que a sala de aula, como o inferno de *O Auto da Compadecida*, existe, mas não funciona e que, portanto, pode ser descartada pelos alunos se assim lhes parecer mais conveniente não parece ser uma resposta aceitável nem

acadêmica, nem politicamente. Ou somos capazes de legitimá-la dentro das condições sociais e tecnológicas que temos hoje ou será melhor que a abandonemos de vez e nos dediquemos a desenhar outra lógica para as instituições de ensino.

Escrevendo há mais de uma década, Manuel Castells (1999, p. 486-487) já indicava tanto o caráter inescapável dessa reformulação do espaço educacional por força da transformação do paradigma tecnológico quanto o delicado equilíbrio entre escolhas de permanência e de ruptura que ela parece implicar:

Escolas e universidades, paradoxalmente, são as instituições menos afetadas pela lógica virtual embutida na tecnologia de informação, apesar do uso previsível quase universal de computadores nas salas de aulas dos países desenvolvidos. Mas elas não desaparecerão no espaço virtual. No caso das escolas de ensino fundamental e de ensino médio, isso não ocorrerá porque são centros de atendimento infantil e/ou repositório de crianças na mesma proporção em que são instituições educacionais. No caso das universidades, porque a qualidade da educação ainda está, e estará por longo tempo, associada à intensidade da interação pessoal. Por conseguinte, as experiências em larga escala de “universidades à distância”, independente de sua qualidade (má na Espanha, boa na Grã-Bretanha), parecem posicioná-las como uma segunda opção em formas de educação, desempenhando papel significativo em um futuro sistema aperfeiçoado de educação de adultos, mas não como substitutas das atuais instituições de educação superior.

O que está surgindo, porém, nas universidades de qualidade é a combinação do ensino *on-line* a distância com o ensino *in*

*loco*. Isso significa que o futuro da educação superior não será *on-line*, mas em redes entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno.

Assim, é possível sugerir que as novas formas de entender, produzir e transmitir o conhecimento no âmbito universitário não tenham tornado a sala de aula e a aula presencial, pelo menos nesse estágio, um elemento a ser descartado. Entretanto, se as diversas modificações a que as sociedades pós-industriais deverão forçosamente submeter as instituições educacionais que herdaram da era industrial, com as características que as identificavam (mudança do paradigma de grade seriada, substituição da lógica disciplinar atomizada como forma de organizar o currículo etc.) não incluem necessariamente o fim da sala de aula, elas provavelmente incluem modificações substantivas em seu funcionamento (periodicidade e duração das aulas, modo de organização do espaço físico, ampliação do espaço da pesquisa como estratégia pedagógica, estratégias e instrumentos de avaliação etc.). Seja como for, o desafio de ressignificar o espaço da educação passa pela tarefa de enfrentar com coragem a tarefa de decidir se queremos que as gerações futuras continuem trilhando ainda o caminho até a sala de aula como vimos fazendo há tempos.

Como qualquer desafio que valha a pena, este também não admite soluções fáceis, nem fórmulas mágicas, mas ele representa também uma possibilidade de ação com implicações que vão além do âmbito educacional. Se o debate sobre a possibilidade de ressignificação do espaço de sala de aula for entendido como parte de um esforço mais amplo de pensar os modos como nos relacionamos, então é possível que ele não apenas nos capacite a renovar e tornar mais eficaz nosso repertório de opções pedagógicas, mas a contribuir, ainda,

para a reflexão sobre novas lógicas e novos modos de pensar o sentido do coletivo em nosso tempo.





9.

## **DESAFINAR, AFINAR**

*Mire, veja: o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou. Isso que me alegra, montão.*

(ROSA, 1994, p. 25-26)

**A** mudança de paradigma descrita nas seções anteriores sugere que a resignificação da sala de aula, qualquer que seja a forma que venha a assumir, não pode ocorrer isoladamente. Ela solicita um redesenho institucional mais amplo, uma vez que as dinâmicas que atualmente se desenvolvem dentro e a partir desse espaço refletem e reforçam, conforme se procurou apontar, a especificidade da lógica disciplinar (em seu sentido amplo) que estrutura cada aspecto do projeto moderno de Universidade.

Assim, refletir sobre novos sentidos para a sala de aula implica repensar também tanto as matrizes que fundam tal projeto (v.g., sua concepção de conhecimento científico, da relação sujeito-objeto, de ensino-aprendizagem etc.) como as práticas e instituições que as corporificam no cotidiano (v.g., estrutura departamental, grade curricular seriada, sistema de créditos, instrumentos de avaliação, critérios de seleção de docentes e discentes, material didático etc.). É possível imaginar que propostas de reconfiguração das formas que derivam dessa perspectiva tradicional serão mais ou menos bem-sucedidas de acordo com sua capacidade de articular paradigmas

genuinamente novos, que enfrentem os problemas decorrentes das premissas modernas.

Não é preciso enfatizar que a incorporação de novidades tecnológicas, por si só, não significa, necessariamente, inovação de perspectiva metodológica. Ela pode perfeitamente representar seu oposto, constituindo uma simples reatualização periódica das técnicas de suporte ao modelo vigente, que é necessária para a manutenção de premissas tradicionais em face de novos contextos.

O desafio de ressignificar a sala de aula a partir de um novo paradigma demanda, assim, algo diferente da inserção de novas tecnologias, embora essas possam evidentemente ser úteis para ajudar a enfrentá-lo. Ele requer, em primeiro lugar, que se articule uma alternativa teórica viável às crenças pedagógicas tradicionais e à noção moderna de conhecimento que lhes empresta autoridade – ambas ainda hegemônicas em nossos cursos.

A busca dessa alternativa é quase tão antiga quanto o próprio projeto moderno, e tem atraído a atenção de alguns dos maiores pensadores dos últimos dois séculos. Jürgen Habermas (2004, p. 57) formula, de maneira bastante sintética, algumas das bases em que tal alternativa se alicerça:

O conhecimento resulta de três processos simultâneos, que se corrigem entre si: a atitude de resolver problemas diante dos riscos impostos por um ambiente complexo, a justificativa das alegações de validade diante de argumentos opostos e um aprendizado cumulativo que depende do reexame dos próprios erros. Se o crescimento do conhecimento é uma função desses processos que interagem entre si, é errôneo postular uma separação entre o momento “passivo” do “descobrir” e os momentos “ativos” de construir, interpretar e justificar. Não

há a necessidade de “limpar” o conhecimento humano dos elementos subjetivos e das mediações intersubjetivas, ou seja, dos interesses práticos e dos matizes de linguagem.

Nessa perspectiva, o conhecimento surge como uma resultante da tensão entre três imperativos simultâneos (resolver, justificar, aprender/reexaminar), cuja instabilidade o torna necessariamente provisório e contingente.<sup>42</sup> Além disso, ele incorpora (e não elimina, como no projeto moderno) tanto elementos subjetivos como mediações intersubjetivas como fatores necessários ao processo.

As implicações dessa mudança de paradigma para as instituições sociais voltadas à produção e reprodução do conhecimento, como é o caso da Universidade, são, compreensivelmente, bastante profundas. Se há um contínuo entre as premissas teóricas da modernidade e o modelo de Universidade por elas engendrado, um modelo alternativo às primeiras terá de, forçosamente, impactar o modo de se organizar o segundo.

Com base nessa perspectiva, é possível sugerir alguns eixos a partir do qual o debate sobre uma reestruturação mais ampla dos cursos de Direito poderá se dar. Dentre eles, é possível destacar:

- a) a superação da ideia de *transmissão de informação* como atividade estruturante da aula;
- b) a redefinição do sentido de *conteúdo* (a partir da distinção entre *objeto de conhecimento* e *objeto de ensino*), que se afasta da ideia de conjunto estabilizado de conceitos e se aproxima de um feixe de habilidades específicas;
- c) a crítica à premissa de que o ensino deve proceder da teoria à prática, isto é, à crença de que sem conhecer os conceitos abstratos o aluno é incapaz de pensar adequadamente sobre situações concretas;

- d) corolário do anterior, a afirmação da ideia de que o ensino a partir de situações e problemas concretos permite melhor compreensão das formulações teóricas necessárias ao enquadramento, à compreensão e à resolução de tais problemas;
- e) a crítica à ideia de que o professor é o expositor neutro de um objeto cuja relevância precede a sala de aula e de que o aluno é uma *tabula rasa* (ao menos para os fins da disciplina que se ministra);
- f) a superação da crença de que o tempo de fala deve ser, sobretudo, do professor, uma vez que a experiência concreta dos alunos é impertinente ou irrelevante para a apreensão do objeto;
- g) a crítica à ideia de que a ponderação de elementos subjetivos dos alunos é desnecessária ou prejudicial ao bom desenho de cursos e aulas;
- h) a superação da ideia de que as relações em sala de aula devem ser, prioritariamente, verticais e individualizadas (cada aluno, individualmente, se reporta ao professor) e não horizontais e coletivas (interações entre alunos vistas como pouco úteis ou mesmo nocivas);<sup>43</sup>
- i) a superação do paradigma enciclopédico de ensino e da correspondente organização de disciplinas, grades e currículos assentados na ideia de uma acumulação linear de conceitos.

Na prática quotidiana já parecem emergir, de fato, esforços mais ou menos articulados que, tendo por base essa nova concepção de conhecimento, buscam redesenhar substancialmente o espaço universitário. No âmbito do ensino jurídico brasileiro, isso é perceptível, por exemplo, no projeto que norteou a fundação dos cursos de Direito da Fundação Getulio Vargas, em São Paulo e no Rio de Janeiro,<sup>44</sup> bem como na proposta que estruturou a criação do curso da USP em Ribeirão Preto.<sup>45</sup>

Elemento comum a essas propostas (e a outros esforços com menor visibilidade ou apoio institucional) é o reconhecimento da necessidade de, por um lado, valorizar o aluno como protagonista do processo de ensino-aprendizagem e, por outro, superar a lógica de compartimentos estanques que estrutura programas, currículos e grades.

Essas experiências, com seus acertos e problemas, permitem também acenar com parâmetros que podem ajudar a nortear propostas de alterações mais amplas na forma de se empreender o ensino do Direito no país. Tais experiências indicam que é proveitoso discutir, por exemplo:

- a) a necessidade de haver encontros presenciais semanais em todas as disciplinas;
- b) as restrições à concessão de créditos a atividades desenvolvidas fora de sala de aula;
- c) a seriação e a verticalização de grades, além da organização do percurso dos alunos e do oferecimento de atividades pedagógicas a partir dessa lógica;
- d) a possibilidade de ampliar para fora da sala de aula o espaço de ensino e os mecanismos necessários para isto (v.g., por meio de projetos, grupos de pesquisa etc.);
- e) a seleção dos materiais utilizados em sala de aula e fora dela (v.g., bibliografia, documentos, vídeos etc.) e a dinâmica das aulas presenciais;
- f) o lugar e as estratégias para a preparação do aluno no desenho de aulas presenciais;
- g) os mecanismos necessários para fomentar autonomia e responsabilização dos atores no processo de ensino-aprendizagem;
- h) as relações da pesquisa com o processo regular de ensino-aprendizagem;

- i) os mecanismos de regulação dos cursos, sua capacidade de restringir ou fomentar inovação, sua capacidade de reconhecer e respeitar diferenças entre perfis de instituições e projetos de formação.

Mesmo um elenco não exaustivo, como o que se esboçou acima, é suficiente para apontar a complexidade e o alcance prático de se buscar implementar um novo paradigma teórico a partir de instituições estabelecidas segundo outra lógica. Esta dificuldade de base se multiplica quando composta com a preocupação de desenhar soluções que, apontando uma perspectiva mais geral, acomodem as significativas diferenças de contexto e de propósito em que se dá o ensino jurídico no país.

Não parece, aceitável, entretanto, que nos furtemos a esse esforço. A função da Universidade na consolidação e expansão dos valores que informam a vida democrática não pode ser exagerada. O modo como construímos, dentro de seus muros, noções de sujeito, de participação, de responsabilidade e de cooperação tem impacto muito além deles. Ainda precisamos – mais do que nunca – da Universidade e da sala de aula, não como espaços cujo sentido se toma como não problemático ou autoevidente, mas como lócus de construção de novas e melhores formas de diálogo, como instituição capaz de formar cidadãos aptos a elaborar novas formas de pensar e viver as complexas relações entre individual e coletivo, entre teoria e prática, entre público e privado, entre isonomia e diferença, entre liberdade e igualdade, entre ordem, justiça e Direito.

## NOTAS

**1** O *Processo de Bolonha*, como se sabe, é uma tentativa de responder aos desafios que o novo contexto europeu trouxe para o campo da educação. A *Declaração de Bolonha*, documento que lança esse projeto, é de 1999. A EAD dentro do processo de Bolonha pode ser vista, assim, como o *aggiornamento* dentro do *aggiornamento*.

**2** “Em 2010, o modelo de elearning desenvolvido e praticado pela UAb foi distinguido com o Prémio da EFQUEL – European Foundation for Quality in Elearning e com a certificação da UNIQUe – The Quality Label for the use of ICT in Higher Education (Universities and Institutes). No mesmo ano, a UAb foi também qualificada como a instituição de referência para o ensino em regime de elearning em Portugal por um painel internacional de especialistas independentes. Em 2011, a UAb foi distinguida com o 1º Nível de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM).” Cf. Universidade Aberta (2013).

**3** Para os países China e Índia ver, respectivamente, Gilsun (2006) e Sarma e Majumder (2010).

**4** Imagem disponível em <[http://portal.anhembi.br/wp-content/uploads/campanha\\_ead\\_2014-2\\_home.jpg](http://portal.anhembi.br/wp-content/uploads/campanha_ead_2014-2_home.jpg)>. Acesso em 9 de outubro de 2014. Agradeço a Guilherme Forma Klafke a gentileza de ter trazido esse texto à minha atenção. [N.E.: imagem criada pela agência Explícita ([www.explicita.com.br](http://www.explicita.com.br)) e reproduzida com autorização da Universidade Anhembi Morumbi].

**5** Podendo, inclusive, articular-se com os espaços tradicionais de ensino. Cf., por exemplo, Slomanson (2014).

**6** Para um relato dos impactos institucionais da EAD sobre as instituições regulares, cf. Jones e O’Shea (2004).

**7** Agradeço a Claudia Marcela Acosta Mora por suas informações e discussões



a respeito.

**8** Para uma leitura crítica dos MOOCs, por exemplo, ver Jacoby (2014) e Schrag (2014).

**9** Trad. A. E. Gebara. No original: “Codesto solo oggi possiamo dirti, / ciò che non siamo, / ciò che non vogliamo”.

**10** Cf. Castells (1999), sobretudo p. 43-50.

**11** Digo educação formal porque em espaços de formação paralelos à educação formal (cursos preparatórios para concursos, técnicos, de idiomas, de aperfeiçoamento profissional etc.) formatos pedagógicos alternativos já são bastante frequentes – o que não deixa de ser significativo e parece dizer algo da dimensão conservadora das instituições jurídicas. A resistência às novas formas não é exclusividade brasileira. Nos Estados Unidos, até hoje [2014] a ABA não aprovou nenhum programa a distância em tempo integral para cursos jurídicos de três anos (que é o formato regular naquele país). Cf. Bennett (2014, p. 2-3): “To date, the ABA has not approved any full-time distance learning system for any three-year law school program”.

**12** Sobre a influência do movimento da Escola Nova no Brasil, ver Saviani (2008, especialmente p. 241 a 254).

**13** Tradução Livre. No original: “Sweet is the lore which Nature brings; / Our meddling intellect / Mis-shapes the beauteous forms of things: — / We murder to dissect”.

**14** “Enough of Science and of Art; / Close up those barren leaves; / Come forth, and bring with you a heart / That watches and receives.” (“Basta de Ciência e de Arte / Fecha essas folhas estéreis / Vem para fora e traze contigo um coração / Que contempla e recebe” – tradução livre).

**15** Charles Taylor (1989, p. 149) insiste nesse caráter de funcionalidade prática que se inscreve na razão moderna: “We demystify the cosmos as a setter of ends by grasping it mechanistically and functionally as a domain of possible means. Gaining insight into the world as a mechanism is inseparable from seeing it as a domain of potential instrumental control” (“Desmistificamos o cosmos como criador de fins ao compreendê-lo, de maneira mecanicista e funcional, como uma esfera de possíveis meios. Enxergar o mundo como um mecanismo é inseparável de entendê-lo como uma esfera de potencial controle instrumental” – trad. Bruna Pretzel).

**16** Trad. Bruna Pretzel. No original: “The Cartesian option is to see rationality, or the Power of thought, as a capacity we have to **construct** orders which meet the standards demanded by knowledge, or understanding, or certainty. [...] If we follow this line, then the self-mastery of reason now must consist in this capacity being the controlling element in our lives, and not the senses; self-mastery consists in our lives being shaped by the orders that our reasoning capacity constructs according to the appropriate standards”.

**17** Sobre a percepção social do docente em Direito, cf. Carvalho et al. (2012); Cerqueira, Carlini e Almeida Filho (2008); Venancio Filho (1977); Bastos (1978); e Falcão (2009).

**18** Essa dinâmica não é peculiaridade brasileira, como se sabe: os rapazes matriculados nos Inns of Court da Londres do século XVII, assim como os acadêmicos da Coimbra pós-pombalina (século XVIII) também entendiam que sua formação passava necessariamente pelo ingresso em grupos capazes de exercer influência política ampla. A relação simbiótica entre discursos jurídicos e discursos de poder tem longa história.

**19** Para uma discussão das múltiplas facetas da construção social da profissão jurídica, cf. Dezalay e Sugarman (1995) e Dezalay e Garth (2002).

**20** José Eduardo Faria (1987) fala de “faculdades-padrão”.

**21** A relação entre mérito e favor é explorada por Roberto Schwarz (2000, p. 19) em seu influente *As ideias fora do lugar*: “Aí a novidade: adotadas as ideias e razões europeias, elas podiam servir e muitas vezes serviram de justificação, nominalmente ‘objetiva’, para o momento de arbítrio que é da natureza do favor. Sem prejuízo de existir, o antagonismo se desfaz em fumaça e os incompatíveis saem de mãos dadas. Esta recomposição é capital. Seus efeitos são muitos, e levam longe em nossa literatura. De ideologia que havia sido – isto é, engano involuntário e bem fundado nas aparências – o liberalismo passa, na falta de outro termo, a penhor intencional duma variedade de prestígios com que nada tem a ver. [...] Assim, com método, atribui-se independência à dependência, utilidade ao capricho, universalidade às exceções, mérito ao parentesco, igualdade ao privilégio etc. Combinando-se à prática de que, em princípio, seria a crítica, o Liberalismo fazia com que o pensamento perdesse o pé.”

**22** Trad. Bruna Pretzel. No original: “[...] in one important respect the situation of a law teacher differs from that of graduate-level instructors in many other disciplines. The person who teaches graduate students in history or philosophy, for example, is preparing them for a life similar to his or her own – a university life devoted in significant part to scholarly research and writing. [...] But the objective in teaching law is not to prepare students for membership in the same [academic] community. The aim is to equip them not for a life essentially like the teacher’s own, but for a different kind of life, one of practical involvements that requires skills other than those a scholar needs. [...] Hence there is a division – indeed, a tension – between the aims of legal scholarship and the requirements of law teaching that has no analogue in disciplines such as history and philosophy”. Oscar Vilhena Vieira observa que esta é uma tensão que se verifica, também, no ensino das ciências sociais aplicadas.

**23** Trad. Bruna Pretzel. No original: “Distance learning has become an increasingly important teaching methodology for millions of students. Distance learning can alter the place, time, and method of learning, offering multiple benefits to both teachers and students. Moreover, distance learning introduces opportunities for collaboration between educational institutions, and new means to

extend the reach of existing structures. Legal teaching, however, follows a model that has existed for decades. The refusal to accept broader use of distance learning in legal education disheartens some reformers. But, the larger picture suggests that legal education, no matter its conservatism, and no matter the resistance of entrenched elites, must (and eventually will) accept distance learning”.

**24** Veja mais detalhes deste duelo em MULLER, Karsten. *Bobby Fischer: The Career and Complete Games of the American World Chess Champion*. Canadá: Russel Enterprises, 2012.

**25** É possível, claro, que uma pessoa jogue contra o computador, que fará então o papel de seu oponente. É possível, ainda, que ela mexa as peças sozinha, assumindo alternadamente o lado das peças brancas e pretas. Mas, nesse caso, para que o jogo possa fazer sentido como xadrez, ela deverá, nessa situação, assumir o papel de dois jogadores. Além disso, esse jogador solitário estará confinado a seu próprio entendimento do xadrez, que não poderá ser expandido solitariamente. É por isso que, na preparação para campeonatos importantes, os grandes-mestres se engajam em uma série de eventos-teste, em que enfrentam adversários de menor nível. Os grandes-mestres sabem que há sempre algo a aprender com o olhar do outro.

**26** André Rodrigues Corrêa, meu colega na FGV DIREITO SP, fala das aulas como criações coletivas.

**27** Essa copresença, é claro, pode se dar tanto no espaço físico, como no espaço virtual, pode ocorrer em simultaneidade ou entremeada por intervalos temporais. Em qualquer desses casos, entretanto, a relação dialógica do jogo e seu caráter de criação coletiva continuam inalterados.

**28** Trad. Bruna Pretzel. No original: “The self formed on these terms begins to resonate with the history of personality and culture which has concerned us; this is a self for whom the boundaries of meaning extend only as far as that mirror can reflect; as reflection falters and impersonal relations begin, meaning ceases.

[...] ‘What am I really feeling?’ becomes a question which, in this personality profile, gradually detaches itself from and overrides the question ‘What am I doing?’ [...] The sharing of impulses rather than the pursuit of common activity began to define a peculiar sense of community at the end of last century [19th], and is now tied to the localization of community – so that one shares only as far as the mirror of self reflects”.

**29** Trad. Bruna Pretzel. No original: “Aujourd’hui, l’idée de modernité est associée, plutôt qu’au règne de la raison, à la libération des désirs et à la satisfaction des demandes. Ce rejet des contraintes collectives, des interdits religieux, politiques ou familiaux, la liberté de mouvement, d’opinion et d’expression, sont des demandes fondamentales qui rejettent comme “dépassées” ou même réactionnaires toutes les formes d’organisation sociale et culturelle qui entravent la liberté de choix et de comportement. Un modèle libéral a remplacé un modèle technicien et mobilisateur. En particulier, les images de la jeunesse sont pour la plupart des images de libération des désirs et des sentiments. Ce libéralisme définit le sujet – comme la démocratie – de manière négative, par le rejet de ce qui fait obstacle à la liberté individuelle et collective”.

**30** A leitura de Paulo Freire (1999) segue sendo a versão mais influente e mais desafiadora desse tipo de crítica à passividade discente.

**31** É comum também, nesses casos, a ironia com que o professor observa (com absoluta verdade) que está conhecendo alguns de seus alunos apenas na hora da avaliação. O riso de aprovação com que esse tipo de comentário é recebido sugere que o pacto da presença opcional tem legitimidade também para os discentes.

**32** Cf. Baudrillard (1986), sobretudo p. 59-143.

**33** Passados mais de setenta anos, a provocação de Sérgio Buarque de Hollanda (2006, p. 172) mantém a força: “Se nos dias atuais o nosso ambiente social já não permite que essa situação privilegiada se mantenha cabalmente, e se o prestígio do bacharel é sobretudo uma reminiscência de condições de vida

material que já não se reproduzem de modo pleno, o certo é que a maioria, entre nós, ainda parece pensar nesse particular pouco diversamente dos nossos avós”. Utilizei esta mesma passagem em Ghirardi (2012a, p. 25-36).

**34** Transcrevo aqui a segunda e última estrofe para que o leitor aprecie por inteiro a elegância dos versos de João Cabral: “E se encorpando em tela, entre todos, / se erguendo tenda, onde entrem todos, / se entretendendo para todos, no toldo / (a manhã) que plana livre de armação. / A manhã, toldo de um tecido tão aéreo / que, tecido, se eleva por si: luz balão”. A obra em que esse poema surge pela primeira vez tem o título sugestivo de *A educação pela pedra*, publicada em 1966. O fato de que Paulo Freire tenha publicado seu *Educação como prática da liberdade* no ano seguinte (ano em que foi promulgado o AI-5) parece sugerir que as discussões sobre educação se articulam, necessariamente, com nossos discursos sobre a política e sobre o sentido da vida quotidiana (matéria da poesia).

**35** Trad. Bruna Pretzel. No original: “Podríamos decir que la justicia y el orden pueden ser ‘objetos’ y pueden ser ‘objetivos’ en la medida en que se trata de ‘sentidos compartidos’. Evidentemente, un sentido compartido es un sentido objetivo (no es lo que sucede en la cabeza de cada uno, y tampoco lo que sólo pasa en mi cabeza). Pero es un poco más difícil tratarlos como objeto externo al propio discurso, ya que el sentido se incorpora al acto discursivo”.

**36** Cf. Kuhn (1970), sobretudo os capítulos 1 a 3.

**37** Cf. Lopes (2006), sobretudo p. 41-52.

**38** Para uma discussão das relações entre o pensamento de Aristóteles e a razão moderna, ver MacIntyre (1988, sobretudo os capítulos VI a VIII).

**39** Ronaldo Porto Macedo Jr., a quem agradeço por suas observações precisas, tem divulgado no Brasil as ideias de Anthony Kronman sobre o empobrecimento que essa exclusão gerou para o ensino jurídico. O subtítulo de uma das importantes obras de Kronman (2007) resume bem a questão apontada aqui: *Education’s end:*

*why our colleges and universities have given up on the meaning of life.*

**40** O que não implica dizer, no entanto, que se esteja advogando um retorno à metafísica clássica. Em *Addio alla Verità*, Gianni Vattimo faz uma provocação instigante sobre as possibilidades positivas oriundas do fim da crença nas verdades absolutas (científicas ou religiosas). Cf. Vattimo (2009), sobretudo o capítulo 1.

**41** Esse modo de inter-ação participativa traz a possibilidade de construir a sala de aula como um lugar em que se constroem práticas alternativas àquelas produzidas pelo viés individualizante da sociedade de consumo. Bauman (2007, p. 97) sugere que os espaços de consumo “encourage action, not inter-action” (estimulam a ação e não a interação) ao comentar a observação de Liisa Uusitalo de que “[c]onsumers often share physical spaces of consumption such as concert or exhibition halls, tourist resorts, sport activity sites, shopping malls and cafeterias, without having any actual interaction” (“os consumidores frequentemente dividem espaços físicos de consumo como salas de espetáculos, galerias, estâncias turísticas, locais de atividade esportiva, *shoppings* e cafeterias, sem qualquer interação real entre si” – trad. Bruna Pretzel).

**42** Cf. Habermas (2004), sobretudo p. 52-69.

**43** Explorei essa ideia em Ghirardi (2012b).

**44** Cf. Sundfeld (2007) e Unger (2005).

**45** Cf. o projeto pedagógico original em <<http://www.direitorp.usp.br/a-fdrp/sobre-a-faculdade/o-projeto-pedagogico/>> (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, [s.d.]).

**REFERÊNCIAS**

- : ARISTÓTELES. *Ética a Nicómacos*. Tradução do grego, introdução e notas de Mario da Gama Kury. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1985.
- : BASTOS, Aurélio Wander (Org.). *Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras*. Brasília: Coordenação de Publicações, 1978.
- : BAUDRILLARD, Jean. *La société de consommation*. Paris: Éditions Denoël, 1970 (reed. in Folio, 1986).
- : BAUMAN, Zygmunt. *Liquid Modernity*. Cambridge: Polity Press, 2000.
- : \_\_\_\_\_. *Consuming life*. Cambridge: Polity Press, 2007.
- : BENNETT, Steven C. Distance Learning in Law. *Seton Hall Legislative Journal*, v. 38, n. 1, 1 2014.
- : CARVALHO, Evandro Menezes de et al. (Orgs.). *Representações do professor de Direito*. Curitiba: CRV, 2012.
- : CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- : CERQUEIRA, Daniel Torres de; CARLINI, Angélica; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Orgs.). *180 anos do ensino jurídico no Brasil*. Campinas: Millennium, 2008.
- : COLBRAN, Stephen; GILDING, Anthony. MOOCs and the Rise of Online Legal Education. *Journal of Legal Education*, v. 63, n. 3, p. 405-428, fev. 2014.
- : DEZALAY, Yves; SUGARMAN, David (Eds.). *Professional Competition and Professional Power: Lawyers, Accountants and the Social Construction of Markets*. Routledge, 1995.
- : DEZALAY, Yves; GARTH, Bryant G. *The internationalization of palace wars: lawyers, economists, and the contest to transform Latin American states*. Chicago: UCP, 2002.
- : FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico – uma releitura de San Tiago Dantas, *Cadernos FGV Direito Rio*, n. 3, p. 39-80, 2009.
- : FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- : FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- : GILSON, Song. E-learning in China: Government Policies and Pilot Universities. *Proceedings of the 10<sup>th</sup> IACEE World Conference on Continuing*



- Engineering Education*, Vienna University of Technology, Viena, Áustria, p. 19-21 abr. 2006.
- : GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de Direito no Brasil. In: CARVALHO, Evandro Menezes de *et al.* (Org.). *Representações do professor de Direito*. Curitiba: CRV, 2012a, v. 1.
- : \_\_\_\_\_. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012b.
- : HABERMAS, Jürgen. *A ética da discussão e a questão da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- : HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil: edição comemorativa 70 anos*. ARAÚJO, Ricardo B. de; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Orgs.). São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- : JACOBY, Jean. The disruptive potential of the Massive Open Online Course: A Literature Review. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, v. 18, n. 1, p. 73-85, 2014.
- : JONES, Norah; O'SHEA, John. Challenging hierarchies: The Impact of e-learning, *Higher Education*, v. 48, n. 3, out. 2004.
- : KOIFMAN, Fábio (Org.). *Presidentes do Brasil (de Deodoro a FHC)*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 2002.
- : KRONMAN, Anthony T. *The Lost Lawyer: Failing Ideals of the Legal Profession*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.
- : \_\_\_\_\_. *Education's End: why our Colleges and Universities Have Given up on the Meaning of Life*. New Haven: Yale University Press, 2007.
- : KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- : LOCKWOOD, Fred. Learning and teaching in a changing world, *Journal of Online, Flexible and Distance Learning*, v. 7, n. 1, p. 30-39, 2003.
- : LOPES, José Reinaldo de Lima. Regla y compás, o metodología para un trabajo jurídico sensato. In: COURTIS, Christian (Org.). *Observar la ley: Ensayos sobre metodología de la investigación jurídica*. Madri: Trotta, 2006.
- : LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. Trad. Ricardo Corrêa Barbosa. 8. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.
- : MACINTYRE, Alasdair. *Whose Justice? Which Rationality?* Notre Dame,

- Indiana: University of Notre Dame Press, 1988.
- : MAROTTI, Arthur. *Manuscript, Print, and the English Renaissance Lyric*. Ithaca: Cornell University Press, 1995.
- : MELO NETO, João Cabral de. *A educação pela pedra*. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2008.
- : REDE LFG. “A LFG”. Disponível em: <<http://www.lfg.com.br/institucional/a-lfg>>. Acesso em: 9 out. 2014.
- : ROSA, João Guimarães. *Grande sertão: veredas*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
- : SARMA, Gautam Kumar; MAJUMDER, Apurba Jyoti. “Open Courseware Initiatives for e-learners in India”. 2010. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3059897/Open\\_Courseware\\_initiatives\\_for\\_e-learners\\_in\\_India](http://www.academia.edu/3059897/Open_Courseware_initiatives_for_e-learners_in_India)>. Acesso em: 9 out. 2014.
- : SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.
- : SCHRAG, Philip G. MOOCS and legal education: valuable innovation or looming disaster? *Villanova Law Review*, v. 59, p. 83-134, 2014.
- : SCHWARZ, Roberto. *Ao vencedor as batatas*. São Paulo: Editora 34, 2000.
- : SENNETT, Richard. *The Fall of Public Man*. New York: Norton, 1976.
- : SLOMANSON, William R. Blended Learning: a Flipped Classroom Experiment. *Journal of Legal Education*, v. 64, n. 1, p. 93-102, 2014.
- : SUNDFELD, Carlos Ari et al. Princípios gerais da proposta do curso de Direito FGV-EDESP, *Cadernos DIREITO GV*, v. 4, n. 4: *Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV*, jul. 2007.
- : TAYLOR, Charles. *Sources of the self: The making of the Modern identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.
- : TOURAINE, Alain. *Critique de la Modernité*. Paris: Fayard, 1992.
- : UNIVERSIDADE ABERTA. “Apresentação”. 10 fev. 2013. Disponível em: <<http://www.uab.pt/web/guest/uab>>. Acesso em: 9 out. 2014.
- : UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Direito de Ribeirão Preto. “O projeto pedagógico”. Disponível em: <<http://www.direitorp.usp.br/a-fdrp/sobre-a-faculdade/o-projeto-%20pedagogico/>>. Acesso em: 23 out. 2014.
- : UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil,

## REFERÊNCIAS

- Cadernos FGV Direito Rio*, n. 1, p. 16-38, 2005.
- : VATTIMO, Gianni. *O fim da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- : \_\_\_\_\_. *Addio alla verità*. Roma: Meltemi, 2009.
- : VENANCIO FILHO, Alberto. *Das Arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. São Paulo: Perspectiva, 1977.
- : WORDSWORTH, William. *The Collected Poems of William Wordsworth*. Hertfordshire: Wordsworth Editions Limited, 1994.

## **SOBRE O AUTOR**

### **JOSÉ GARCEZ GHIRARDI**

ADVOGADO FORMADO PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1985). É PROFESSOR EM TEMPO INTEGRAL DA FGV DIREITO SP, ONDE ATUOU TAMBÉM COMO COORDENADOR DE METODOLOGIA DE ENSINO. É RESPONSÁVEL PELA DISCIPLINA PROGRAMA DE FORMAÇÃO DOCENTE, NO PROGRAMA DE MESTRADO DA FGV DIREITO SP. É COORDENADOR DO OBSERVATÓRIO DO ENSINO DO DIREITO DA FGV DIREITO SP. ATUOU COMO DIRETOR DE FORMAÇÃO DOCENTE DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO – ABEDI E MEMBRO DA COMISSÃO DE ESPECIALISTAS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DO MEC PARA A ÁREA DE DIREITO. POSSUI MESTRADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1995) E DOUTORADO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS EM INGLÊS PELA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (1998) E PÓS-DOUTORADO PELA UNICAMP (2004). COMO *ADJUNT FACULTY* EM GONZAGA LAW SCHOOL (WA, EUA) LECIONOU OS CURSOS *JURISPRUDENCE AND THE ARTS* (2010) E *POLITICAL ECONOMY OF LAW AND DEVELOPMENT* (2013). FOI PESQUISADOR VISITANTE NA WAYNE STATE UNIVERSITY (DETROIT-MI, EUA), COM BOLSA CONCEDIDA PELO CNPQ. É AUTOR, ENTRE OUTRAS OBRAS, DE *O MUNDO FORA DE PRUMO: TRANSFORMAÇÃO SOCIAL E TEORIA POLÍTICA EM SHAKESPEARE* (ALMEDINA, 2011) E *O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO* (FGV DIREITO SP, 2012).



ISBN 978-85-64678-22-4



**LIVRE** *para*

**LER PARTILHAR COPIAR PENSAR**