



Roberto Freitas Filho
Luciana Barbosa Musse
Carolina Costa Ferreira

[organizadores]

Ensino jurídico e formação docente

ISBN: 978-85-61990-41-1



Roberto Freitas Filho
Luciana Barbosa Musse
Carolina Costa Ferreira
[organizadores]

Ensino jurídico

e formação docente

Brasília | 2015

REITORIA

Reitor

Getúlio Américo Moreira Lopes

Vice-Reitor

Edevaldo Alves da Silva

Pró-Reitora Acadêmica

Presidente do Conselho Editorial

Elizabeth Lopes Manzur

Pró-Reitor Administrativo-Financeiro

Gabriel Costa Mallab

Secretário-Geral

Maurício de Sousa Neves Filho

DIRETORIA

Diretor Acadêmico

Carlos Alberto da Cruz

Diretor Administrativo-Financeiro

Geraldo Rabelo

Organização

Biblioteca Reitor João Herculino

Projeto Gráfico e Diagramação

AR Design

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Freitas Filho, Roberto

Ensino jurídico e formação docente / Roberto Freitas Filho, Luciana
Barbosa Musse, Carolina Costa Ferreira. – Brasília: UNICEUB, 2015.

160 p.

ISBN 978-85-61990-41-1

1. Ensino Jurídico. 2. Docente em Direito. 3. Prática de ensino.
I. Título II. Luciana Barbosa Musse. III. Carolina Costa Ferreira.

CDU 378.6:34

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Reitor João Herculino

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB
SEPN 707/709 Campus do CEUB
Tel. 3966-1335 / 3966-1336

Apresentação.....	7
<i>Marina Feferbaum</i>	
Prefácio	9
<i>Roberto Freitas Filho</i>	
 Parte I: Discussão de temas relacionados ao ensino jurídico e à formação docente	
1 A experiência de organização de um seminário sobre ensino jurídico e formação docente: avaliações e críticas	15
<i>Luciana Barbosa Musse, Carolina Costa Ferreira</i>	
2 Professora em primeira pessoa: etnografia da pedagogia constitucional no Núcleo de Estudos Constitucionais (NEC)	25
<i>Christine Oliveira Peter da Silva</i>	
3 O fetichismo do ensino jurídico: currículos, modelo tradicional e qualidade de ensino.....	45
<i>José Carlos Veloso Filho</i>	
 Parte II: Artigos apresentados no Seminário “Ensino jurídico e formação docente”	
4 Educação jurídica e extensão: a experiência do Departamento Jurídico XI de agosto.....	61
<i>Ariel Engel Pessô</i>	
5 Discentes docentes: desafios e possibilidades no ensino de campos inovadores do direito por alunos de pós-graduação	67
<i>Caio de Souza Borges, Maria Camila Florêncio</i>	
6 Da teoria ao caso concreto: abordagens sobre ensino jurídico e protagonismo discente.....	93
<i>Cinara Sampaio</i>	
7 O Núcleo de Estudos Constitucionais (NEC) e suas experiências de estudos constitucionais....	99
<i>Felipe Lourenço Abath Silva</i>	
8 O ensino como pesquisa: uma análise da realização do livro “Temas do Direito Penal” envolvendo professor e alunos	103
<i>Humberto Fernandes de Moura</i>	
9 Avaliação de aprendizagem em métodos participativos	113
<i>Laís Pereira de Mello</i>	
10 Proposta Habermasiana para o ensino jurídico brasileiro	119
<i>Lidiane Mauricio dos Reis, Rafael Alem Mello Ferreira</i>	
11 Projeto de Extensão Universitária VICAJ: contribuições para a formação do jurista	131
<i>Kerlen P. Razabone, Luzia Valença Bispo</i>	
12 O NEC é minha fuga da sala de aula.....	143
<i>Maria Luisa da Costa Gontijo</i>	
13 O Seminário “Ensino Jurídico e Formação Docente”: relato sobre as reflexões dos Grupos de Trabalho	147
<i>Christine Oliveira Peter da Silva</i>	



INTRODUÇÃO

O ensino do direito constitui tema pouco explorado no Brasil, mas que começa a despertar atenção da comunidade acadêmica nacional. Nos últimos anos, iniciativas incipientes abriram o debate no seio de algumas instituições. O interesse comum fez a discussão extravasar o âmbito interno, fomentando o debate interinstitucional. Um desses debates aconteceu em 2012, em parceria com Direito GV, UniCEUB, UNIFIEO, Universidade São Judas Tadeu e ABEDI.

A iniciativa desse debate partiu dos alunos do programa de Mestrado em Direito e Desenvolvimento da Direito GV, com o intuito de promover diálogo entre instituições com diferentes formatos, diferentes composições de sala de aula e diferentes perfis de alunos. O evento foi realizado em 1º de junho de 2012 nas dependências da Escola, em São Paulo, superando todas as expectativas, com a adesão de 23 instituições de ensino públicas e privadas. Foram formadas quatro mesas temáticas: *Apropriação de novas tecnologias aos métodos de ensino; Métodos de ensino participativo e avaliação; Pragmatismo é a solução? Como aproximar o aluno de direito da realidade? e Novas disciplinas jurídicas: necessidade ou modismos?*

O resultado dos debates foi compilado em uma obra destinada à publicação gratuita e livre, visando incentivar outras instituições a participarem da reflexão sobre o ensino jurídico brasileiro, para a formação de uma rede permanente de diálogo e parcerias sobre o tema.

Preocupado em dar continuidade ao projeto, o UNICEUB promoveu segundo evento, ocorrido em 17 de maio de 2013, em Brasília. Pioneiro na reflexão sobre o ensino jurídico, o UNICEUB trouxe ao debate novas questões. A competente condução enriqueceu o diálogo, além de ampliar as parcerias firmadas. O resultado dessa iniciativa encontra-se nesta obra, que vem em momento oportuno, em que a regulação do ensino jurídico passa por mudanças.



PREFÁCIO

Das chamadas “crises”, pelas quais se alega que o direito tem passado, a do ensino jurídico é, ao mesmo tempo, bastante nítida e de difícil solução. Parece óbvio a quem conhece as instituições públicas e privadas (dois mundos paralelos, em grande medida) que a produção acadêmica nas faculdades de direito não tem muita relação com a prática das profissões jurídicas. O sintoma visível da crise pela qual o ensino do direito passa (e tem passado há bastante tempo) é a tão propalada falta de qualidade das peças processuais, das decisões dos tribunais e das discussões feitas por juristas sobre temas de grande importância política e social. Houve tempo em que profissionais do direito eram chamados a opinar na mídia sobre a organização da vida pública, o funcionamento do Estado, os grandes dilemas sociais etc. Hoje parece que não ocupamos mais esse lugar de fala destacado, tendo sido ele preenchido por cientistas sociais, filósofos e jornalistas. Uma hipótese de explicação válida para essa questão relaciona-se com o fato de que o ensino jurídico tornou-se ensino preponderantemente técnico, e técnicos não são chamados a se manifestar sobre questões políticas.

O problema do ensino do direito se manifesta, a meu ver, em duas dimensões pedagógicas igualmente importantes. Se observarmos os mais de 1.200 cursos de direito autorizados, e em funcionamento no Brasil, a experiência profissional e os trabalhos críticos revelam que: a) o objeto a ser ensinado é reducionista e parcial em relação ao fenômeno jurídico total e b) não se aplicam, na esmagadora maioria dos cursos e das aulas ministradas, métodos adequados ao desenvolvimento das capacidades que se espera tenham os egressos.

Ensina-se direito como se houvesse dados verdadeiros a serem memorizados. Normas – leis, decisões judiciais e posições doutrinárias – são ensinadas como se fossem “corretas” e totalizassem o direito. O objeto do ensino jurídico é, portanto, um repertório de dados que se articulam quase que de forma mágica, sem preocupação maior com a complexidade contextual em que as decisões devem ser proferidas. Ensina-se, assim, um direito virtualmente estéril, impotente, que, na prática profissional, o estudante vai vivenciar como alguma coisa muito diferente, na qual ele não tem certeza sobre quase nada a respeito do que deverá fazer como tarefa principal: decidir.

Acompanha essa noção objetiva do direito método de ensino também incapaz de levar o aluno a decidir adequadamente. Como os concursos para ingresso nas carreiras públicas e os exames da OAB são provas de seleção em multidões de candidatos, elas cobram memorização sobre normas na sua manifestação estática, ou seja, leis, súmulas, posições doutrinárias e nomes de institutos ou de correntes teóricas. Ora, isso é parte do problema, mas uma parte muito distante da totalidade do fenômeno com o qual o egresso vai ter de lidar. O método privilegiado em sala de aula é a exposição – dita “sistemática” ou “lógica” – de conceitos jurídicos e, em grande medida, do texto de lei parafraseado e dos entendimentos consolidados dos tribunais. É comum, ainda, nessa abordagem, a utilização de técnicas mnemônicas e de entretenimento. Isso acontece por um motivo bastante compreensível. Os alunos querem passar em concursos e, para isso, devem memorizar uma quantidade gigantesca de informações, cujo processo é facilitado pelo uso de resumos simplificados e esquematizados dos conteúdos e de aulas sintéticas e divertidas. Isso nos leva de volta ao primeiro parágrafo: embora a identificação do problema pareça bastante nítida, sua solução é difícil, na medida em que não se percebe, pelo menos a curto ou médio prazo, alteração desse estado de coisas, mantendo-se, assim, o condicionamento heterônomo de expectativa dos alunos e, conseqüentemente, de compromisso profissional dos professores.

Sobre método, recentemente recebi reclamação escrita de uma discente insatisfeita com o que eu vinha fazendo em sala. Disse ela, *in verbis*, sobre a aula: “...a didática da exposição do conteúdo que é ministrado não segue uma ordem lógica entendível.” Embora eu já houvesse anunciado minha forma de ministrar as minhas aulas, tive de ser mais explícito na resposta escrita e penso que vale a

pena transcrevê-la, pois ela é a síntese do que acredito ser um tipo de aula que responde aos problemas do ensino jurídico acima enunciados:

A manifestação é oportuna e merece toda a atenção deste docente.

A metodologia aplicada à situação de ensino/aprendizagem nas aulas que ministro compreende o estudo baseado em problemas e a apresentação indutiva dos conceitos e institutos jurídicos a partir de situações cotidianas historicizadas, matizadas por reflexões teóricas e críticas, evocando a reflexão sobre a aplicação dinâmica das normas e a responsabilidade ética do profissional do direito, tendo em vista os princípios e as normas constitucionais que visam primordialmente à proteção da dignidade humana e à efetividade dos direitos fundamentais. A aula é dialogada, sendo que, de um encontro para o próximo, há sempre a proposição de um tema para reflexão, na forma de uma pergunta ou colocação de uma situação-problema.

A metodologia de ensino aplicada à turma para a qual ministro a disciplina Direito do Consumidor não é, portanto, exclusivamente a aula expositiva de forma lógico-dedutiva (embora isso ocorra em alguns momentos). Não faço uso em profusão de recursos mnemônicos nem de apresentações esquemáticas que objetivem facilitar a memorização de conteúdos normativos estáticos, por não achar isso produtivo em termos de aprendizagem formativa, seguindo as mais atualizadas correntes pedagógicas.

Ainda como procedimento docente, ao cabo de duas (às vezes três) aulas, promovo alguns fechamentos *gestaltianos* que encerram a percepção e a compreensão global do aluno sobre os temas tratados, utilizando a jurisprudência ou a doutrina como pontos de apoio.

Essa metodologia, como é de se esperar, pede do aluno uma participação efetivamente protagonista nas aulas, o que tem ocorrido com quase que todos da turma. Evidentemente, alguns têm maior dificuldade em se habituar com essa forma de abordagem do fenômeno jurídico, o que parece ser o caso a motivar a manifestação.

Como exemplo, o primeiro ponto do curso, expresso no Plano de Ensino, é a origem histórica do Direito do Consumidor. Esse tema tem, necessariamente, de ser tratado sob o pano de fundo das transformações históricas ocorridas a partir da Revolução Industrial e do surgimento de um mercado de massa em que a hipertrofia do agente produtor coloca o consumidor na condição de vulnerável. Daí o princípio da vulnerabilidade! Assim se aprende o porquê da chamada “proteção” do consumidor e o motivo da inclinação das prerrogativas legais a ele conferidas.

A partir da ocorrência, pus-me a pensar que talvez tenhamos de fazer algo além do que simplesmente tentar justificar para os alunos em sala de aula a pertinência de utilizar métodos que os façam aprender a decidir em contextos crescentemente complexos – para ser sintético. Há que tornar as dificuldades do ensino jurídico tema mais presente no contexto das discussões acadêmicas. Concordo integralmente com a afirmação da professora Marina Feferbaum, na apresentação da obra, ao dizer que “o ensino do direito constitui um tema pouco explorado no Brasil, mas que começa a despertar atenção da comunidade acadêmica nacional”.

Esta obra tem a pretensão de contribuir para a formação dessa agenda de fortalecimento de campo de discussões que ainda precisa de afirmação sobre a sua importância.

Cumpré, por fim, ressaltar a qualidade dos trabalhos e o perfil variado dos autores, todos excelentes. A forma como foi conduzido o evento de 2013, organizado e realizado em conjunto pelo UniCEUB, Direito GV, UNIFIEO, Universidade São Judas Tadeu e ABEDI, denota a importância da pluralidade de visões e de perspectivas teóricas de abordagem para o problema da formação docente no campo jurídico. Esta obra já nasce como uma referência obrigatória para aqueles que desejarem investigar o ensino jurídico no Brasil.

Roberto Freitas Filho¹

¹ Coordenador da Graduação em Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Mestre e Doutor em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP. Possui Pós-Doutorado pela Universidade de Wisconsin, Madison – EUA.

PARTE I

DISCUSSÃO DE TEMAS RELACIONADOS AO ENSINO JURÍDICO E À FORMAÇÃO DOCENTE



1. A EXPERIÊNCIA DE ORGANIZAÇÃO DE UM SEMINÁRIO SOBRE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE: AVALIAÇÕES E CRÍTICAS

Luciana Barbosa Musse¹
Carolina Costa Ferreira²

O presente texto tem por objetivo apresentar a experiência da organização de um evento – em especial, o Seminário “Ensino jurídico e formação docente”, realizado no Centro Universitário de Brasília (UnICEUB) –, em 17 de maio de 2013. Inicialmente, parece estranho escrever sobre uma atividade não muito valorizada em termos acadêmicos: apesar de o currículo da plataforma *Lattes* conter campos específicos para o preenchimento da organização de eventos e de registrar suas ocorrências nas avaliações de cursos de graduação e pós-graduação, esta é considerada atividade acessória, sem importância julgada fundamental para o ensino do Direito. Em suas versões mais tradicionais, os eventos jurídicos se resumem a palestras totalmente expositivas, geralmente ministradas por professores que possuam grande destaque em seu campo, e que contam com a participação da plateia, no máximo, com perguntas escritas ao final do evento, se o tempo (geralmente curto) da palestra assim permitir.

Como o Seminário “Ensino jurídico e formação docente” fugiu completamente a essa estrutura tradicional, é importante registrar as fases de sua orga-

¹ Doutora e Mestra em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Direito e em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Professora do Centro Universitário de Brasília (UnICEUB) e Coordenadora Adjunta Responsável do Núcleo de Atividades Complementares (NAC – UnICEUB).

² Doutoranda e Mestra em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro Universitário de Brasília (UnICEUB) e Coordenadora Adjunta do Núcleo de Atividades Complementares (NAC – UnICEUB).

nização e os desafios encontrados para a sua execução. Vale ressaltar, também, que se trata de evento organizado em conjunto com mais de onze instituições de ensino superior e associações que possuem projeção no campo jurídico.

Porém, para que se alcance a essência do evento realizado, é necessário que se contextualize sua proposta. O evento “Ensino Jurídico e Formação Docente” foi organizado, pela primeira vez, pela DIREITO GV, no dia 1 de junho de 2012, reunindo representantes de 5 Instituições de Ensino Superior parceiras (Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi), Sociedade Brasileira de Direito Público – SBDP, Universidade São Judas, Centro Universitário Fundação Instituto de Ensino para Osasco – UNIFIEO, Direito Rio). Naquele evento, o UniCEUB assumiu a responsabilidade de sediar o mesmo evento em 2013, em Brasília.

A proposta do evento visou, primordialmente, promover discussões sobre ensino jurídico e formação docente contando, para isso, com a participação intensa dos alunos na definição do desenho do evento, na formação e acompanhamento dos Grupos de Trabalho e, finalmente, contando com sua presença e participação na execução do evento.

O UniCEUB iniciou a organização do evento, respeitando o mesmo formato utilizado na primeira edição: haveria uma mesa inicial, montada com o objetivo de fomentar o debate; em seguida, os participantes do evento se dividiram em grupos de trabalho, para iniciar a discussão de relatos discentes e docentes sobre ensino jurídico; ao final, realizou-se uma plenária com todos os participantes do evento, para a apresentação dos debates realizados nos grupos de trabalho e encaminhamento de questões pertinentes à discussão e que poderiam ser objeto de desenvolvimento em eventos futuros.

O evento teve por público-alvo discentes e docentes interessados em discutir questões relacionadas ao ensino jurídico sob as perspectivas dos métodos de ensino atualmente empregados; das múltiplas formas de avaliação docente e discente; da estruturação do projeto pedagógico do curso de Direito; do uso de tecnologias para desenvolver o ensino jurídico e da articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Com base nessas premissas, a organização do evento se iniciou em outubro de 2012, quando a DIREITO GV encaminhou à comissão organizadora do evento no UniCEUB (até o momento, formada apenas por professoras integran-

tes do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares do UniCEUB – NEAC) os contatos das instituições participantes da primeira edição: UFMG, UNIFIEO, PUC-SP, UFPA, UFPE, SBDP, UNISINOS, Direito Rio, ABEDi e Universidade São Judas.

Em novembro de 2012, uma primeira versão do desenho do evento foi encaminhada à Coordenação de Direito e à equipe de docentes do Projeto Direito Integral – ProDI (projeto de extensão do UniCEUB identificado com o uso de métodos participativos e com o investimento na formação docente). Nessa versão, a estrutura de apresentação de *papers*, contendo relatos sobre o ensino jurídico, já se desenhava, com a separação de temas em grupos de trabalho.

Porém, como o núcleo do evento passa pela participação ativa dos alunos de graduação e pós-graduação em Direito, em 17 de dezembro de 2012 foi realizada a primeira reunião da Comissão Organizadora do evento, que contou com a presença de seis alunos: Cinara Sampaio, Ana Carolina Sousa, Pedro Dalosto, André Fortes, Igor Studart (todos da graduação em Direito e integrantes do ProDI) e Aléssia Chevitarese (aluna do Doutorado em Direito do UniCEUB). Nessa reunião, o formato do evento foi apresentado, discutido e alterado, considerando-se especialmente as impressões dos alunos Igor e Pedro, que participaram da primeira edição do evento e que fizeram considerações bastante pertinentes em relação aos Grupos de Trabalho. Assim, após a reunião, os Grupos de Trabalho ficaram assim definidos:

- **Grupo de trabalho 1: métodos e ensino participativo: o desafio da sensibilização de professores e alunos.** No evento anterior, foi discutida a importância dos métodos participativos na formação do estudante de Direito. A intenção do segundo evento é continuar a discussão, mas concentrando-a nos métodos de ensino empregados pelos parceiros e no sucesso destas experiências. Como encaminhamento, poderíamos pensar na construção de uma casoteca coletiva e em um GT “fixo”, que se reunisse periodicamente para a discussão do emprego dos casos.
- **Grupo de trabalho 2: avaliação discente e métodos participativos.** O objetivo do grupo de trabalho é discutir os métodos de avaliação de possível associação com os métodos participativos. Avaliação por portfólio, autoavaliação e avaliação por meio de técnicas em grupo são temas que devem ser discutidos neste grupo de trabalho.

- **Grupo de trabalho 3: da teoria “pura” à pura prática: como aproximar o aluno de direito da realidade?** O aluno da graduação em Direito vivencia paradoxos que informam um determinado conceito teórico nem sempre validado pela prática jurídica sem descuidar do desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo. Tal confronto causa incômodo e a “fuga” do estudante à discussão de conteúdos teóricos importantes à educação jurídica. Assim, o grupo de trabalho 3 pretende discutir estratégias de aproximação do aluno com a realidade dos Tribunais.
- **Grupo de trabalho 4: o uso de tecnologias na educação jurídica: experiências e reflexões.** A mera utilização do *Power Point* pode ser considerada uso de novas tecnologias ou estamos, apenas, “informatizando o quadro negro”? A incorporação de inovações tecnológicas é suficiente como indicador de qualidade de uma IES e do ensino que oferece? Quais são as experiências exitosas nesse sentido, e quais são os limites para a sua aplicação? Estas e outras questões relacionadas à aplicação de tecnologias à educação jurídica serão discutidas no grupo de trabalho 4.
- **Grupo de trabalho 5 – o Projeto Pedagógico e a realidade brasileira: a função dos cursos jurídicos em um país em desenvolvimento.** A grade curricular do Curso de Direito está pronta para formar profissionais que lidarão com problemas complexos? Novos direitos devem resultar no oferecimento de novas disciplinas? Qual é o limite para se exigir mudanças na formação pedagógica do professor e adaptação aos novos conflitos e questões de nossa sociedade? O curso de Direito tem se mostrado desafiador a professores e alunos, que precisam lidar com problemas, novos direitos e sujeitos de direito (exemplos: Direito e Gênero, Direito e Desenvolvimento, Direito do Esporte etc.). O desafio que se põe é a associação de diversos conteúdos com a “tradição” da educação jurídica no Brasil. O objetivo do GT é apresentar exemplos dessa transição nos cursos jurídicos e promover a elaboração de estratégias que visem à concretização de Projetos Pedagógicos que possam retratar esta nova realidade.
- **Grupo de trabalho 6 – educação jurídica com pesquisa e extensão.** Nota-se que, no ensino jurídico tradicional, ensino, pesquisa e extensão

não estão totalmente ligados; há dificuldade em associar conteúdos trabalhados em sala de aula com experiências vivenciadas em projetos de extensão ou na contextualização de projetos de pesquisa. O ensino com pesquisa permite a observação participante do professor no exercício da docência, com o desenvolvimento das aulas e a interação dos alunos; a partir da mudança do olhar do docente, que vê no ensino objeto de pesquisa. A educação jurídica pode começar a superar os entraves dessa separação das atividades que contemplam o ensino jurídico. Assim, a proposta desse grupo de trabalho é refletir sobre o papel da pesquisa e da extensão na formação do estudante de Direito, e nas estratégias metodológicas disponíveis aos docentes para agregar aspectos positivos destas três atividades, interligando-as.

Após a definição dos grupos de trabalho, iniciaram-se as tratativas para a realização do material de divulgação do evento (arte gráfica para cartazes e divulgação via *e-mail marketing* e compartilhamento em redes sociais). Para tanto, contínua comunicação foi travada com professores e alunos de pós-graduação das instituições participantes do evento. O UniCEUB estendeu a parceria com 12 (doze) instituições: UniCEUB, DIREITO GV, DIREITO RIO, ABEDi, PUC-SP, UnB, UFMG, UFPA, SBDP, Universidade São Judas, FDV e FDSM.

A partir da finalização da confecção do material, iniciou-se a divulgação do evento, primeiramente voltada ao amplo acesso à chamada de artigos. Pensou-se em formato de chamada que pudesse contemplar alunos de graduação, pós-graduação e docentes das instituições participantes e de outras que pudessem vir a inscrever trabalhos. A finalidade dessa estrutura visou estimular a participação de alunos/as de graduação e pós-graduação nessa fase do evento, para que tomassem mais contato com a formatação de eventos científicos de qualidade, conhecidos em outras áreas.³ As regras apresentaram o seguinte formato final:

Regras para submissão de artigos

Os artigos deverão ser enviados até o dia 22 de abril de 2013, para o e-mail:

³ Serviram de inspiração os eventos organizados, por exemplo, pela Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP), Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS) e, no campo jurídico, os eventos realizados pela DIREITO GV.

inscricoes.neac@uniceub.br.

As normas para apresentação e avaliação dos artigos seguem abaixo:

- pertinência ao tema do grupo de trabalho;
- identificação do(s) autor(es) – máximo de dois autores por artigo – e do grupo de trabalho;
- boa redação, clareza e respeito às normas da ABNT (NBR 10520 – citações; NBR 6023 – referências) e às seguintes normas específicas: o título deve ter, no máximo, 12 palavras. O artigo deverá conter introdução (problematização, justificativa, hipótese, embasamento teórico, objetivos), metodologia (recorte e técnicas de coleta e análise de dados), conclusão. O artigo poderá conter tabelas, figuras, imagens, caracteres especiais, notas de rodapé, citações e referências, que serão contadas na soma de palavras. Ao final, deve(m) ser inserido(s) o(s) *link* do Currículo Lattes do(s) autor(es).

Os artigos escritos apenas por alunos de graduação deverão ter, no mínimo, 2 (duas) páginas e, no máximo, 5 (cinco) páginas; para trabalhos escritos por graduados, pós-graduandos e docentes, os textos devem ter, no mínimo, 10 (dez) e no máximo 20 (vinte) páginas.

O prazo para a submissão dos trabalhos foi, primeiramente, fixado para o dia 7 de abril de 2013 e, depois, adiado para o dia 22 do mesmo mês. Até o primeiro prazo estipulado, foram recebidos 12 (doze) trabalhos; ao final do segundo prazo, mais 15 (quinze) trabalhos foram recebidos, totalizando 27 (vinte e sete trabalhos) que deveriam ser analisados para a apresentação na data do evento.

A avaliação de qualidade e pertinência (formal e teórica) dos trabalhos se deu com a ajuda de docentes e discentes das seguintes instituições parceiras: UniCEUB, DIREITO GV, UFMG e FDSM. Todas as instituições foram estimuladas a encaminhar nomes de professoras(es) que poderiam atuar na avaliação dos trabalhos, mas apenas essas quatro instituições indicaram representantes. Assim, todos os relatos e artigos foram divididos entre 10 (dez) professoras(es) avaliadores, tomando-se o cuidado de: (i) excluir a identidade das(os) autoras(es) dos trabalhos, para que se concretizasse a *blind review*; (ii) tomar o cuidado de não encaminhar trabalhos ou relatos a um professor avaliador que estivesse ligado à mesma instituição do autor do trabalho; a proposta era exatamente promover

a troca de experiências sobre ensino jurídico já no momento da avaliação dos trabalhos, além de cumprir procedimento básico das regras de editoração de periódicos e livros.

Para auxiliar e uniformizar a análise dos artigos, foi encaminhada uma ficha de avaliação a todos os avaliadores. Todos os artigos foram avaliados pelas(os) professoras(es) até o dia 4 de maio de 2013. Em 6 de maio de 2013, foi publicada a lista de autoras(es) e de seus respectivos artigos aprovados no sítio eletrônico criado para o evento (http://www.uniceub.br/curso/graduacao/cur010_direito1ensinoJuridicoFormacaoDocente.aspx).

Dos vinte e sete artigos e relatos recebidos, doze foram aprovados para publicação; dois foram submetidos à reavaliação e aprovados para publicação; onze textos foram submetidos à reavaliação e, na data do evento, ficaram pendentes de nova apresentação ou reavaliação; finalmente, três artigos foram rejeitados.

Também é importante destacar o perfil dos autores dos textos: sete artigos foram escritos apenas por professores; outros dois foram escritos por professores e pós-graduandos; nove foram escritos apenas por pós-graduandos; dois textos foram escritos em conjunto por pós-graduandas/os e graduandas/os e mais nove foram escritos apenas por alunas/os da graduação em Direito.

Em relação aos avaliadores dos textos, oito deles são Doutores (dois ligados à UFMG, dois à DIREITO GV, dois ao UniCEUB e mais dois à FDV), uma Doutoranda (ligada ao UniCEUB) e um Mestre (ligado ao UniCEUB).

Outro dado importante a ser apresentado é a divisão dos artigos e relatos submetidos a cada Grupo de Trabalho. O GT 6 (“Educação Jurídica com Pesquisa e Extensão”) recebeu o maior número de textos □ 13 ao total; destes, apenas 5 foram aprovados; o GT 4 (“O uso de tecnologias na educação jurídica: experiências e reflexões”) não recebeu contribuição. O GT 1 (“Métodos e ensino participativo: o desafio da sensibilização de professores e alunos”) recebeu seis textos, sendo cinco aprovados; o GT 2 (“Avaliação discente e métodos participativos”) recebeu três textos, mas apenas um foi aprovado; o GT 3 (“Da teoria “pura” à pura prática: como aproximar o aluno de direito da realidade?”) também recebeu três textos, sendo dois aprovados para apresentação.

O UniCEUB foi a instituição que mais enviou artigos ou relatos ao evento, somando treze produções, seguida por UFMG, com três contribuições, DIREITO GV e FDV, que encaminharam dois textos de cada instituição. USP, ABEDi,

SBDP, PUCCAMP, UNINOVE e IDP foram representados na submissão com um texto por instituição.

Após a conclusão da fase de submissão, avaliação e divulgação dos textos aprovados, a Comissão Organizadora se concentrou na divulgação do evento, que se iniciou em fevereiro de 2013, com a confecção de cartazes, banners murais, *web banner* e um *hot site* do evento, para a reunião de todas as informações importantes aos parceiros de outras instituições. De fevereiro a abril, a divulgação se concentrou na chamada de artigos e atingiu os públicos interno e externo. A Assessoria de Comunicação do UniCEUB (ACC) divulgou, via SGI (sistema interno, institucional, de comunicação de alunos e professores), *e-mail marketing* e publicações em redes sociais (*Facebook* e *Twitter* institucionais) as informações sobre a chamada de artigos. Universidades, centros universitários e faculdades parceiros compartilharam em suas páginas institucionais notícias sobre o evento, colaborando fortemente com a divulgação do evento em suas regiões. Assim, o evento teve repercussão nacional. Nesse sentido, é importante destacar a participação da ABEDi nesse processo, que, com seu grupo na rede social *Facebook*, que reúne 163 professoras(es) de diversas instituições de ensino superior do Brasil, divulgou intensamente o evento, estimulando docentes à participação, como ouvintes ou apresentando trabalhos.

No âmbito interno, o evento foi intensamente divulgado por meio das ferramentas mencionadas acima, diligentemente administradas pela ACC – UniCEUB. Também contamos com a divulgação realizada por meio dos discentes componentes da Comissão Organizadora, ligados ao Projeto Direito Integral – ProDI, que receberam todo o material de divulgação mencionado acima, além de contarem com estímulos de docentes ligados ao ProDI e a grupos de pesquisa mantidos pelo UniCEUB. Entendemos que, como resultado desta sensibilização, o UniCEUB superou todas as instituições participantes no que se refere à apresentação de trabalhos.

Como resultado imediato do evento, conforme deliberado na última atividade do Seminário, o UniCEUB liderou o processo de publicação dos artigos e relatos apresentados, aprovados ou submetidos à reavaliação pelo conselho de pareceristas do evento. O primeiro veículo de publicação foi o número 24, volume 2, do periódico *Universitas Jus* (<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/issue/view/172/showToc>), que atualmente possui o extrato

Qualis B2. Oito textos produzidos e apresentados no Seminário foram publicados nessa edição do periódico.

Outros resultados são esperados: o contato dos alunos com diversos métodos de ensino e avaliação docentes deve proporcionar aos estudantes uma visão diferenciada do ensino jurídico tradicional, desenvolvendo sua crítica ao mesmo e estimulando que proponham novos métodos. Os alunos de graduação envolvidos no evento manifestam clara inclinação à docência e a apresentação de trabalhos demonstrou que muitos já desenvolvem habilidades e competências nesse sentido.

Além disso, as instituições parceiras estão, desde o evento anterior, formando uma rede de reflexão sobre o ensino jurídico. Isso se caracteriza pelo compromisso, nos dois eventos já realizados, de se publicar os resultados e as discussões travadas nas oportunidades de reunião de discentes e docentes. O indicativo para a realização da próxima edição do Seminário “Ensino Jurídico e Formação Docente” – que terá como sede a cidade de Belo Horizonte e como instituição anfitriã a UFMG, conforme deliberação dos membros presentes à atividade de fechamento do evento de Brasília – é a sua internacionalização. A rede, assim, terá estabilidade nacional e se ampliará para incluir a comparação de métodos de ensino aplicados no Brasil e em outros países.



2. PROFESSORA EM PRIMEIRA PESSOA: ETNOGRAFIA DA PEDAGOGIA CONSTITUCIONAL NO NÚCLEO DE ESTUDOS CONSTITUCIONAIS (NEC)

Christine Oliveira Peter da Silva¹

1 Introdução

O Núcleo de Estudos Constitucionais (NEC) é um grupo de estudos e pesquisas, fundado em 2001, vinculado à Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais do UniCEUB. Sua existência vincula-se à busca, por meio da experiência concreta de construção coletiva de caminhos para a pesquisa em Direito Constitucional, de práticas pedagógicas que se distanciem das estratégias de uma ética puramente normativa (dogmática constitucional analítica) para se aproximar de uma ética da constituição vivida e experimentada (dogmática constitucional empírica).

O presente trabalho tem por objetivo principal apresentar resultados etnográficos² da experiência de estudos e pesquisas resultantes de minha participação como docente e pesquisadora no NEC desde a sua fundação. É, também, objetivo deste estudo entregar os resultados, para debate com a comunidade acadêmica especializada, de pesquisa etnográfica, no âmbito do ensino superior jurídico, como professora em primeira pessoa, ou seja, como docente que participa de forma ativa das atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no NEC e como essas ações, da perspectiva de um participante, têm se desenvolvido

¹ Doutora e Mestra em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e Líder de Pesquisa do Núcleo de Estudos Constitucionais (NEC/ UniCEUB).

² O sentido de etnografia nesse ponto é tomado de Carlos Nogueira Fino, citando Spradley: “[...] a etnografia deve ser entendida como a descrição de uma cultura, que pode ser a de um pequeno grupo tribal, numa terra exótica, ou a de uma turma de uma escola dos subúrbios, sendo a tarefa do investigador etnográfico compreender a maneira de viver do ponto de vista dos nativos da cultura em estudo. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais (SPRANDLEY *apud* FINO, 2014).

em relação a toda a comunidade circundante.

A participação nas atividades do NEC tem demonstrado a importância de espaço extraclasse, em que as habilidades não-cognitivas possam ser estimuladas num intercâmbio acadêmico sem hierarquias entre alunos e professores. A cada semestre, os alunos e professores que se vinculam ao NEC demonstram a viabilidade de projetos que se renovam em seus três âmbitos de atuação (ensino, pesquisa e extensão), os quais sempre envolvem trabalho, persistência e criatividade, tanto individuais como coletivas.

Há uma persistente atitude dos alunos e professores do NEC de, a cada semestre letivo, retomar os velhos e os novos caminhos que levam à missão institucional do grupo, qual seja, promover condições de possibilidade para a formação dinâmica, pluralista e aberta de um profissional do Direito (jurista-constitucionalista) apto a ser interlocutor das instâncias constitucionais de Poder.

Também são visíveis os esforços dos alunos e professores envolvidos de encontrar fórmulas e estratégias de comportamento para que o sujeito constitucional em formação, na perspectiva de se tornar educado e pró-ativo, esteja comprometido e preparado para criticar e continuamente reconstruir as decisões político-constitucionais brasileiras, em ambiente mediado por linguagem científica e técnica, raciocínio lógico (formal e informal) complexo (resolução de questões difíceis e polêmicas) e comportamento cordial (a tolerância ao diferente é pilar da metodologia de encontros do NEC).

Os grupos de estudo – que variam ao longo do tempo de acordo com os vários temas propostos semestralmente – e de pesquisa – que são definidos anualmente de acordo com os calendários da instituição – sempre reúnem alunos e professores em sala aberta, cujas cadeiras são organizadas em forma de círculo (daí porque ganhou o nome de Círculo Constitucional) e têm como missão principal a própria existência.

Explico melhor: os resultados dos estudos e pesquisas realizados no âmbito do NEC são apenas produtos secundários dessa atividade, pois o objetivo principal do grupo é a sua própria existência como experiência acadêmica de formação de sujeitos constitucionais aptos à participação ativa e consciente na crítica e construção de decisões constitucionais.

Por meio da análise da hermenêutica constitucional pluralista e aberta e da teoria dos direitos fundamentais, fortemente influenciada pela doutrina do

professor Peter Häberle, a formação dos alunos e professores vinculados ao NEC já resultou em mais de 200 trabalhos de conclusão de curso de graduação, 6 projetos de iniciação científica, organização de 6 Encontros de Professores de Direito Constitucional do UniCeub, 4 Semanas de Direito Constitucional no UniCeub, 8 participações no Congresso de Pesquisa e Iniciação Científica do UniCeub, além de inúmeras outras atividades acadêmicas de diversas envergaduras. Há alunos egressos do NEC que estão cursando ou já concluíram seus cursos de mestrado e outros que estão cursando o doutorado.

Como resultado das leituras e discussões nos grupos de estudo e pesquisa do NEC, têm sido, portanto, produzidos diversos projetos e relatórios de pesquisa, em todos os níveis da experiência acadêmica (graduação, mestrado e doutorado), sob nítida influência do paradigma do Estado Cooperativo de Direitos Fundamentais, sempre com ênfase na perspectiva objetiva dos direitos fundamentais, que indica as direções irradiante, dirigente e horizontal de tais direitos.³

O NEC, assim vivido e experimentado, revela-se como um frutífero laboratório das práticas pedagógicas fundadas na liberdade e autonomia dos sujeitos envolvidos, as quais se revelam necessárias para as investigações constitucionais de vanguarda, no âmbito da graduação e pós-graduação em Direito, endossando o espírito pedagógico-científico de sua criação: contribuir para a reflexão formativa de cidadania e identidade constitucional, no paradigma de uma teoria constitucional tipicamente brasileira. É sobre esta experiência que se vai refletir no presente artigo.

2 Da sociedade aberta de intérpretes da Constituição à pedagogia constitucional

Segundo Häberle, a pedagogia constitucional, como metodologia adequada para a formação e informação do sujeito constitucional, é uma consequência da teoria da sociedade aberta de intérpretes da Constituição,⁴ vinculada a uma concepção cultural de Constituição, a qual impõe a ideia de que a Constituição não é somente um guia para os juristas e os políticos, mas para todos os cidadãos.

³ Para entender melhor a perspectiva teórica nesse ponto exposta vide Silva, 2014 (no prelo).

⁴ Teoria que é defendida na obra do Professor alemão Peter Häberle (1997).

Na verdade, Peter Häberle envida esforços para desenvolver reflexão sobre os fins educacionais de uma cidadania constitucional, destacando a importância da formação de sujeitos ativos e educados aptos a concretizarem, em sua máxima eficácia, os comandos constitucionais (HÄBERLE, 2003, p. 190-191).

O caminho de maior sucesso para a dogmática constitucional seria a sua densificação no seio cultural como um processo natural do saber popular, ou seja, um envolvimento com o ensino de direito constitucional para que todos os cidadãos realmente tivessem como ponto referencial de suas reflexões a própria Constituição e os direitos (fundamentais) constitucionalmente protegidos.

Entretanto, ainda há longo caminho para isso, caminho que, pelas opções históricas, políticas ou até mesmo socioeconômicas de nosso país talvez nunca seja trilhado. Assim, o desafio de um grupo como o NEC consiste em estar à disposição de tal proposta como uma das alternativas para a consolidação da ideia de que a dogmática e a teoria constitucionais podem ser a ponte entre o pensador e o profissional do Direito, no contexto da sociedade aberta de intérpretes da Constituição.

Não há receita infalível para a formação de sujeitos ativos e comprometidos com a sociedade aberta de intérpretes da Constituição, mas a pedagogia constitucional pode ser assemelhada à receita de uma iguaria gastronômica rara.⁵

3 Ensino e pesquisa jurídica: a experiência interdisciplinar de estudo e pesquisa do NEC

A primeira constatação relevante que faço, com base em olhar retrospec-

⁵ A massa do bolo envolve ingredientes improváveis, assim como questões polêmicas enfrentadas pelo Supremo Tribunal Federal, algumas lacunas constitucionais ou simplesmente uma norma constitucional suscetível de diversas interpretações. Todavia, o cozinheiro, entenda-se pesquisador ou estudioso, busca no fermento inerente das dúvidas ou dos comentários de temas atuais, apenas simples respostas. O recheio está consubstanciado na própria dinâmica de interatividade e discussão, que o NEC propicia com uma conversa saborosa e informal. Entretanto, a cobertura, isto é, o toque final desta iguaria rara denominada NEC está justamente na originalidade de cada reunião, sendo assim receita difícil de ser reproduzida, pois se refaz, continuamente, como versões sempre iguais, porém inéditas, de uma iguaria gastronômica, sendo o resultado cada vez melhor do que o esperado, mas sem perder a sua intrínseca finalidade, qual seja, o conhecimento constitucional pluralista e aberto. Este é o resumo de um relato que escrevi em coautoria com Rebeca Moura, aluna de pós-graduação e membro do Núcleo de Estudos Constitucionais – NEC, sob o título: Experiências insólitas de ensino e pesquisa: uma receita para NEC.

tivo da experiência compartilhada no NEC, refere-se à construção do conhecimento no âmbito do grupo, que sempre ocorreu de forma aberta, plural, interdisciplinar e transinstitucional.

Aberta porque os alunos e professores podem entrar e sair das atividades do NEC a qualquer tempo e a qualquer momento, quebrando todas as formalidades pedagógicas que são vividas pelos mesmos sujeitos em salas de aula tradicionais.

Plural porque a metodologia das discussões acolhe e fomenta a tolerância das diferenças, dos conflitos ideológicos, dos estranhamentos produtivos. Esse é o princípio do NEC mais difícil de colocar em prática com os alunos e com alguns colegas professores, porque o meio acadêmico ainda tem forte tendência para a tentativa estéril das homogeneizações, dos acordos e das reuniões de discursos fundados em uma dogmática linear (especialmente aquelas em que um professor líder fala e os outros participantes todos aplaudem ao final).

Interdisciplinar porque o estudo e a pesquisa em Direito Constitucional naturalmente conduzem à abertura de interferências de outras disciplinas, jurídicas ou não, ao objeto específico de nossos debates.

Transinstitucional porque sempre tivemos a oportunidade de acolher no grupo alunos de outras instituições, como alunos de Direito da Universidade de Brasília (UnB) e do Instituto Brasiliense de Direito Público (IDP).

Talvez a reflexão ganhe maior densidade no que diz respeito à perspectiva interdisciplinar. Isso porque a formação de um bacharel em Direito deve inspirar reflexões das mais diversas ordens, mas, dentre as mais importantes, está a necessidade de uma construção interdisciplinar do conhecimento e da consciência jurídica do futuro bacharel.

A par de induzir ao conhecimento mais profundo, uma outra área do saber científico, para fazê-la dialogar com o Direito, a interdisciplinaridade também induz a uma metodologia de reconhecer-se parte de um todo, de abrir-se ao diálogo com o outro e a buscar a verdade intersubjetivamente construída.⁶

A professora Ivani Arantes Fazenda afirma que “A interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor,

⁶ Essa ideia de interdisciplinaridade como metodologia remonta à década de 1980, segundo registro histórico feito pela Professora Ivani Arantes Fazenda (1994, p. 13-36)

pesquisa” (FAZENDA, 1994, p. 9). Assim, tomando como ponto de partida a ideia de que a interdisciplinaridade também é caminho, sendo, por isso, processo dinâmico de construção de conhecimento, será possível analisar como os cursos de Direito podem aproveitar esse instrumento para sofisticar e estimular o processo de ensino-aprendizagem de seus bacharéis.

A primeira crítica que se deve fazer é a perspectiva estanque que acaba conformando os eixos estruturais dos programas de bacharelado em Direito. Pensar que o estudante de Direito primeiro passará por matérias fundamentais, depois profissionais e, por fim, práticas, é um grande equívoco.

A experiência docente, intensa e muito prazerosa, com alunos de graduação e pós-graduação, principalmente no âmbito do NEC, demonstra e me convence de que se os alunos fossem submetidos a boas disciplinas dos três eixos, em todos os momentos de seu curso, o aproveitamento seria muito melhor. Isso porque a participação qualitativa de alunos de semestres os mais diversos (do 2º ao 10º semestres) nas nossas reuniões de discussões no NEC demonstram que cada momento tem suas necessidades pluralmente colocadas, induzindo à conclusão de que a visão homogeneizadora mais atrapalha do que ajuda o processo de formação do graduando em Direito.

Não é inédita, nem muito menos recente, a ideia de que a formação de qualquer profissional necessita de uma visão mais geral e, portanto, interdisciplinar, do todo no qual a ciência específica por ele escolhida se projeta. Entretanto, basta um passar de olhos nas grades curriculares dos cursos de Direito para constatar-se que muito pouco (ou quase nada) há de interdisciplinar à disposição do estudante.

Os movimentos de especialização, de compartimentalização, de construção individual dos espaços de atuação profissional estão supervalorizados nas disciplinas estanques, isoladas e que não promovem qualquer diálogo, sequer interno, entre saberes importantes para o bacharel em Direito.

Não há qualquer ajuda instrumental da composição das disciplinas que fomenta a busca pela interconexão entre conhecimentos. Mesmo os pré-requisitos constituem fracassada tentativa de dar sistematização a conteúdos que, pela relação de dependência e interdependência, ficam mais estanques ainda. Isso porque o professor da disciplina A, sabedor da existência do pré-requisito da disciplina B, nega-se a qualquer análise mais complexa ou sofisticada de seu con-

teúdo específico relacionado àquele da disciplina ministrada como pré-requisito.

Para as faculdades particulares, haveria, por razões de administração acadêmica, sugestão um pouco mais rígida de organização das disciplinas nos semestres. Mas, nas faculdades públicas, ou naquelas privadas com menor número de alunos, essa escolha deveria ser mais livre (com as amarras administrativas mínimas que viabilizam a própria estrutura de oferta das disciplinas) para estimular o processo de fortalecimento da autonomia e de liberdade de decisões do próprio aluno.

Ademais, acredito que somente o diálogo direto, aberto e obrigatório entre professores de diferentes áreas do conhecimento (temos que estimular professores da história a vir lecionar história do Direito, professores da antropologia a lecionar antropologia jurídica, das letras para estudar português jurídico etc.), ao longo de todo o curso de Direito, pode realmente estimular a visão interdisciplinar tão propagada.

No entanto, não posso deixar de pontuar que somente o desafio de, a cada semestre do curso de Direito, alunos e professores do Direito serem confrontados com professores de outras áreas (de outras ciências sociais já seria suficiente em um primeiro momento), para, mediante disponibilidade para um diálogo aberto e direto, enfrentarem juntos os desafios complexos e inéditos do mundo da vida (sociedade) para onde o Direito se projeta, proporcionará as bases sólidas para uma verdadeira formação interdisciplinar do bacharel em Direito. Isso está longe de acontecer em nossas instituições!

De toda sorte, há uma década e meia, tenho procurado estimular (com a ajuda de muitos alunos e colegas professores), no âmbito do NEC, as ideias transdisciplinares, por supor e imaginar que elas podem conduzir à experiência formativa aberta e interdisciplinar de sujeitos ativos e educados que, por meio de estímulo a que sejam coorientados por professores de outras formações, levem suas reflexões a espaços científicos não necessariamente jurídicos.

4 Pedagogia Constitucional: desafios do ensino e pesquisa em Direito Constitucional para o século XXI

A reflexão sobre a experiência docente não é lugar comum na nossa prática de ensino jurídico. Deve-se ter em mente que não é tarefa fácil interpretar e

concretizar as normas constitucionais. Exige, além de conhecimentos jurídicos, também, conhecimentos interdisciplinares que permitam dar concretude ao texto constitucional no contexto para o qual sua eficácia se dirige: o seio social. E não há mais lugar para ensino e pesquisa em Direito Constitucional que não esteja, ainda que indiretamente, ocupado com a hermenêutica constitucional, com a crítica constitucional e com a interpretação da Constituição.

A experiência humana na sociedade contemporânea é tão complexa que está a exigir uma capacidade “quase não humana” para que todos os setores da vida fiquem razoavelmente atendidos. E a pergunta que atormenta a todos, difusamente, de uma maneira ou de outra é sempre a mesma: qual, dentre todos os caminhos apresentados, é o melhor?

O que é necessário para uma formação superior jurídica capaz de atender aos desafios do século XXI? Como fazer escolhas diante de tantas possibilidades? A era das incertezas⁷ assola a humanidade com alguma crueldade, pois, de uma forma ou de outra, tudo é permitido e proibido, ao mesmo tempo, e misturadamente.

Assim, discutir a educação formal superior de um aspirante ao bacharelado em Direito, tendo em vista reflexões sobre os desafios de uma possível formação interdisciplinar, revela-se como uma “tarefa hercúlea”, para usar a expressão famosa da teoria de Ronald Dworkin.⁸ Proponho, para tanto, metodologia de enfrentamento de problemas bem simples: vou, nesse ponto, colocar as propostas pedagógicas como se estivesse construindo uma história.⁹

Ora, para que uma história seja construída, é necessário, em primeiro lugar, apresentar os seus personagens,¹⁰ resultando daí uma primeira e inevitável reflexão sobre quem são os professores e alunos envolvidos com a dinâmica

⁷ Para uma reflexão sobre o Direito e a era das incertezas vide: Gonçalves, 2006, p. 211-222; Brito; Ribeiro, 2002, p. 147-164.

⁸ Para aqueles que se interessam, ver Dworkin, 2007.

⁹ E não vou me furtar de explicar, nesta nota, de onde veio essa minha inspiração: do pequeno e adorável Arthur. Ele tinha apenas três anos de idade, mas já se revelava um competente inventor de histórias. A utilização de suas próprias experiências (reais e imaginárias), bem como uma genuína capacidade de organizar as ideias sempre pelo lado mais óbvio e simples, encoraja-me a pensar que tudo deve começar do começo e acabar no final, ainda que o final seja apenas o meio!

¹⁰ Necessariamente, parto de premissa de que toda e qualquer reflexão acontece em seu contexto e, por isso, faz muita diferença saber quais os seres humanos concretos e reais de que estamos a falar e com quem estamos a dialogar.

da pedagogia constitucional. Também reputo importante descrever o ambiente onde tudo acontece, ou seja, prestigiar as experiências acumuladas, tanto aquelas mais científicas, quanto aquelas mais informais, pois é da escolha dessas experiências, muitas vezes, irrepetíveis e personalíssimas, que podem surgir outras mais adequadas e firmes em consistência pragmática.¹¹

Por fim, como toda história, também essa deve ter um desfecho. E, diante da apresentação da personagem-autora, vai-se enfrentar o desafio máximo de toda a proposta do presente texto: o desafio da despedida e do abandono ao desconhecido e ao inusitado, ou seja, um olhar sobre o Projeto *Alfa Tuning*,¹² que conecta a experiência docente e discente às novidades do século XXI.

4.1 Quem são meus alunos?

Os bacharelandos em Direito, especialmente aqueles que se aproximam das atividades do NEC, não têm um perfil majoritário (seja etário, de condição social, de formação anterior etc.). Eles são plurais, tão diferentes quanto indiferentes a essa sua condição.

São jovens, recém-egressos das escolas de 2º grau, que chegam aos bancos das faculdades de Direito por razões que eles mesmos têm dificuldade de registrar. Há, também, os profissionais experientes, de outras áreas do conhecimento, que resolvem aproveitar o “tempo perdido” para ter mais uma formação, e, agora, numa área socialmente prestigiada. Por fim, há aqueles que optam pelo Direito como lazer, como deleite de uma aposentadoria precoce (ou outra razão pessoal qualquer) ou porque não têm outros objetivos mais evidentes, imediatos ou confessáveis.

Na verdade, todos eles, nossos alunos, salvo as honrosas (e infelizmente raras) exceções, são conduzidos pelo curso de Direito sem definição sobre competências e habilidades para o exercício qualificado da profissão, que nem eles mesmos sabem porque escolheram. Ou seja, os discentes dos cursos de bacharelado em Direito não têm claras quais são habilidades e competências que adquirem em decorrência das disciplinas cursadas.

¹¹ Não posso deixar de registrar a contribuição que teve em minha formação jurídica a obra de Ferraz Júnior (2006).

¹² O texto que constitui a referência central do presente trabalho, texto este que será citado em muitas partes do presente estudo, é o de Loussia Felix (2006).

E, nós, também, seus professores, situamo-nos nesse contexto, sem consciência alguma de que alunos não têm noção do que estão fazendo sentados... apáticos, nos ouvindo, nos ouvindo, e copiando, copiando... com olhares: curiosos, admirados, angustiados, sonolentos... algumas vezes!¹³

4.2 Quais experiências privilegiar?

Diante desse quadro, apresentado com base em experiência docente muito pessoal,¹⁴ venho, agora, ressaltar o que considero de importância crucial para mudar a “*Ópera de mudos para surdos*”¹⁵ em que nos encontramos. Algumas práticas têm que ser abandonadas,¹⁶ outras reformuladas¹⁷ e muitas reinventadas.¹⁸ Não há nada de inédito, de genial, de sofisticado a ser proposto, mas é preciso reencontrar as nossas rotinas como docentes e discentes com a honestidade de quem não mais se reconhece no século XX, ou seja, como sujeitos do século XXI!

¹³ A impressão é a de que estamos numa ópera, em que os cantores são mudos e os expectadores são surdos. Há movimento, há cenas, há teatro... Mas não há espetáculo! Estamos todos inquietos, mas a ordem é para continuarmos no palco e eles... sentados. Nossa plateia é obrigada a nos ouvir. Nós somos cantores de ópera, prestigiados, reconhecidos, mas, pasmem! Mudos... e só estamos nesse prestigioso patamar social porque nossa plateia é, afinal, surda.

¹⁴ Refiro-me ao fato de que estou utilizando do registro não-formalizado de experiências captadas pela técnica da observação, como docente de graduação ao longo de 10 anos. Todas as pesquisas (como discente e discente) de meu currículo são frutos da técnica bibliográfica e documental, por isso alguma dificuldade de registrar essa nova experiência de produção acadêmica.

¹⁵ Vide explicações da nota n. 15.

¹⁶ Para mim uma prática a ser definitivamente abandonada é a docência catedrática, enciclopédica, que faz da experiência docente um monólogo entediante; ou a docência autoritária, que impõe suas vontades pessoais a despeito das regras institucionais ou de bom senso social. O novo discente já está no nosso convívio, sendo passada a hora de (re)inventarmos o novo docente. A tarefa não é modesta, sendo este um dos maiores desafios para a interdisciplinaridade.

¹⁷ Acredito que um segundo desafio seja a reformulação dos espaços formais de ensino-aprendizagem. A sala de aula tradicional, com horário de entrada e saída para os alunos, lista de presença no começo e no fim da aula, obrigações institucionais rígidas (proibido o uso de celular, proibido comer doce; proibido navegar na internet; proibido... proibido... proibido...) constituem práticas que precisam ser reformuladas. A ética educacional (no sentido de respeito aos usos, costumes e tradições) não pode ser abandonada, porque é consenso a necessidade de um mínimo de organização e método para que as aulas sejam viabilizadas, mas os exageros precisam ser repudiados, novas referências de comportamento precisam ser adotadas, experiências inéditas e originais precisam ser testadas.

¹⁸ A Resolução nº 9/2004 do MEC é um ponto de partida normativo, de forma que vincula a todos nós. Trata-se de experiência que não tem como ser ignorada, de forma que acredito estar no grupo das práticas que precisam ser reinventadas.

Neste trabalho, revela-se necessário apresentar o desafio da formação interdisciplinar, considerando que interdisciplinaridade não é um termo com significado único, mas plurissignificativo, ou seja, com diferentes visões de mundo, as quais, entretanto, convergem para uma nova postura diante do conhecimento, uma mudança de atitude em busca da unidade de pensamento (BORDONI, 2010). E associada a essa necessidade premente de interdisciplinaridade, também a responsabilidade de iniciar os debates, entre nós, acerca da transnacionalização da educação jurídica superior¹⁹.

A abordagem psicologizante ou atitudinal da interdisciplinaridade é também compartilhada pela professora Ivani Fazenda, para quem “qualquer trabalho do gênero (interdisciplinar) deve ir muito além de misturar intuitivamente geografia e química, matemática e português [...]. É tentar formar alguém com base em tudo que você já estudou em sua vida”. E continua a referida professora: “a interdisciplinaridade é bem mais profundo do que procurar interconexões entre as diversas disciplinas, servindo para dar visibilidade e movimento ao talento escondido que existe em cada um de nós” (FAZENDA, 2010).

Dessa forma, elemento essencial de todo o processo que conduz à competência de ensino-aprendizagem é a figura do professor e do aluno conscientes. Conscientes de sua própria história, com sucessos e fracassos, virtudes e limitações, alegrias e tristezas.

E, mais uma vez, é de Ivani Fazenda a lição:

a metodologia interdisciplinar requer uma atitude especial ante o conhecimento, que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que as sustentam (FAZENDA, 1994, p. 69).

Revela-se imprescindível para a formação interdisciplinar, a consciência de que não há conteúdo a ser esgotado no processo de ensino-aprendizagem, mas conteúdos a serem dinamicamente compartilhados na experiência coletiva em busca do conhecimento. A ênfase deixa de ser o conteúdo programático da disciplina e passa a ser a experiência coletiva de estar juntos para aprender. Assim, os conteúdos das disciplinas deixam de ser vistos como fins em si mesmos

¹⁹ Nesse ponto a proposta é abordar não apenas a interdisciplinaridade no plano interno, mas principalmente no âmbito da internacionalização do ensino superior jurídico (FELIX, 2006).

e passam a ser considerados como instrumentos culturais²⁰, necessários para que os alunos avancem na formação global (BORDONI, 2010).

4.3 Muito prazer: sou sua professora

Ao chegar em sala de aula, no primeiro dia de um novo semestre, de uma forma ou de outra, todas e todos se identificam: “bom dia a todos, eu me chamo [...] e sou professora/professor de Direito Constitucional”... Alguns param por aí, outros, como eu, avançam numa perspectiva mais relacional e pragmática do próprio universo teórico e ideológico que compõe a própria disciplina.

Essa prática de uma apresentação mais detalhada causa estranhamento em alguns alunos e colegas de docência. Por que há tanta informação? O que a professora quer com essa intimidade toda? Será que, ao fornecer os detalhes históricos de sua trajetória acadêmica a professora quer se autoafirmar, dar exemplo, ou suprir alguma carência afetiva?

Acredito, com base em convicções epistemológicas, filosóficas e pragmáticas,²¹ que uma disciplina somente pode ser bem sucedida se houver um compartilhar de horizontes entre alunas e alunos e seus professores. Parto da premissa de que toda essa exposição pessoal é imprescindível porque não se pode afastar a teoria do ensino jurídico das vivências acumuladas na experiência discente e docente. Aquilo que você foi e é como aluna e como professora é que pode, de forma compartilhada, ajudá-lo a compreender os problemas mais sofisticados que o Ensino Superior Jurídico enfrenta.

A Universidade de Brasília, mais especificamente o Curso de Direito, constituiu-me. Sou professora porque sempre obtive, nos bancos acadêmicos institucionais do antigo Departamento (agora Faculdade) de Direito da UnB, o estímulo suficiente para acreditar que a docência vale a pena. Gosto de estar

²⁰ Não posso deixar de fazer registro sobre como isso já faz parte de minha experiência pessoal docente. Ao lecionar Direito Constitucional pela orientação teórica do Professor Peter Häberle, tenho trabalhado com um conceito de Constituição ainda não muito difundido: Constituição como cultura. Assim, já faz algum tempo que considero os conteúdos das disciplinas (dogmáticas) que ministro também com base em sua perspectiva cultural. Os resultados são realmente alentadores, sob esse ponto de vista!

²¹ Se alguém que se aproximar deste texto quiser saber quais são elas recomendo enviar-me uma mensagem: christinepeter@uol.com.br. Será um prazer compartilhar algumas premissas com meus interlocutores.

em sala de aula, gosto de estar com as alunas e os alunos e de ser professora de Direito Constitucional. Essa é a minha vocação! Ora, foram 20 anos estudando, vivendo, aprendendo, trocando, debatendo, pesquisando o Direito na FD-UnB. Assim, posso testemunhar que a minha história acadêmica e profissional é muito ligada à própria história da FD-UnB.²²

Talvez seja por isso que acredito nos modelos abertos de acesso, pois este é o espírito da modernidade (tardia ou não), do republicanismo, da democracia. Mas assumir tal premissa é também imaginar fórmulas didáticas adequadas para essa realidade. As práticas de ensino-aprendizagem precisam desbordar do tratamento disciplinar, unilateral, enclausurado no modelo síncrono de professor/aluno numa sala de aula²³.

Ora, para falar de qualidade, tenho que assumir que meus parâmetros envolvem, como não poderia deixar de ser, história pessoal e crenças que se formaram com base em experiências vividas com alguma consciência e muito pragmatismo (aprendi vendo os outros fazerem e fazendo também). Os Cursos de Direito precisam formar profissionais conscientes de sua individualidade nesse mundo de massas. Todo aluno tem um ponto forte de sua personalidade e da própria vocação que pode fazer com que ele se destaque no grande universo das profissões jurídicas.

A qualidade dos cursos de Direito deve voltar-se para a formação individualizada, num contexto de coletividade e de massas. Parece um paradoxo, mas não é. Depende de uma guinada no olhar... depende dos sujeitos envolvidos, enfim, de todos nós.

A professora ou o professor que se reconhece nesse contexto deve buscar capacitar-se para apresentar ao grupo de alunas e alunos que lhe foi confiado naquele semestre (ano ou curso) todas as possibilidades que o Direito lhes oferece. E, claro, o Professor só vai conseguir isso, se ele próprio, entender-se como

²² A seção que mais gosto da Revista Direito Achado na Rua é exatamente a que se dedica ao Ensino Jurídico, fruto da reflexão de alunos e professores de nossa Faculdade de Direito da UnB. Há uma referência expressa a essa seção em: Felix, 2006, p. 197, nota 1.

²³ Necessariamente é preciso sofisticar as práticas assíncronas, coletivas, de trabalhos mais livres, mais orientados, mais individualizados em relação aos interesses particulares, coletivos e gerais dos alunos. Sugiro a utilização, com a devida consciência dos instrumentos de ensino a distância e também do computador (e novas mídias) como elementos essenciais dessa nova história da educação superior jurídica.

grupo, como pessoa coletiva, individualmente limitado, mas coletivamente ilimitado. Ou seja, o professor deve prestigiar a individualidade do aluno, despersonalizando a sua própria.

As alunas e os alunos são carregados de memórias e elas devem ser consideradas, prestigiadas, valorizadas. O conteúdo a ser ministrado será o conteúdo que elas e eles conseguirem receber, mas, também, entregar. As avaliações devem ter como foco o que foi absorvido e não o que foi perdido, devendo-se respeitar a história de cada um até o seu próprio limite.

O sucesso da formação e compreensão dos conteúdos mínimos deve ser avaliado por *feedbacks* não formatados²⁴. Não vejo como pensar em qualidade no Ensino Superior Jurídico sem qualificar as relações que necessariamente se estabelecem nesse espaço institucional privilegiado. Alunos e professores, professores e professores, alunos e alunos.

Qualidade para o curso de Direito deve ser qualidade do tempo dedicado aos momentos de sala de aula, de estudo solitário, de pesquisas e discussões em grupo, de orientação individual, de orientação coletiva, de participação em eventos, de organização de eventos, de planejamento e construção de projetos, de debates informais, de defesa de monografias, teses e dissertações, de preparação de palestras, de preparação de artigos, de confecção de relatórios, enfim, de tudo que possa ser feito no espaço institucional de um Curso de Direito. E não é pouca coisa!

Há um desperdício de tempo e energia que poderiam ser usados em prol de muitas outras áreas da vida do bacharelado em Direito. Ficamos preocupados em nivelar o ensino, o conhecimento, e a diretriz é exatamente a oposta: temos que individualizar tudo isso, no plano coletivo e difuso.

E é exatamente pensando nessa possibilidade de individualização dos alunos em centros de ensino de massa, abertos, de amplo acesso, que ganha conotação privilegiada a proposta do NEC, principalmente no que tange ao seu projeto de abrir-se, a partir de 2013, também para um núcleo de experiências comparadas em Direito Constitucional. É disso que tratarei a seguir.

²⁴ Nesse ponto sugiro uma cultura de acompanhamento mais pessoal do egresso. Isso não tem muita importância no Brasil, apesar de ser um dado da avaliação de qualidade formal do MEC/CAPEs.

5 Pedagogia Constitucional no contexto da cooperação institucional internacional

Sim, o exercício de uma formação interdisciplinar é claramente um exercício de desprendimento, de despedidas, de abandonos! É necessário abrir mão, ceder, reconhecer no outro a capacidade de autoconstituição. A despedida, portanto, é inafastável e o projeto *Alfa Tuning* (FELIX, 2006) está “sintonizando” as possibilidades dessas despedidas.

Se o Direito, nos séculos XIX e XX, era ensinado pelos métodos da dogmática e/ou da zetética²⁵, a proposta agora é investirmos na metodologia comparativa, que privilegia, para além do raciocínio jurídico de conteúdos predeterminados, competências e habilidades indeterminadas (mas determináveis) no plano de contato com ordenamentos estrangeiros ou transnacionais.

É preciso que o curso de Direito seja fundado em uma perspectiva comparativa e aberta, na qual os estudantes possam fazer suas próprias escolhas, sem deixar de existir um eixo temático comum e obrigatório.

Assim, a proposta que me parece a mais adequada é de que sejam incluídas no currículo dos cursos de Direito atividades que prestigiem (seja no ensino, pesquisa ou extensão) a nova visão de universidade, ou seja, que o próprio projeto pedagógico contemple pelo menos um terço da carga horária do curso do Direito para experiências comparativas, de preferência com intercâmbio de alunos e professores (alunos indo estudar em outras instituições e professores vindo lecionar em nossas universidades).

Por isso, para tentar ser coerente com todas as ideias apresentadas nos tópicos anteriores, afirmo que é preciso avançar, romper e inovar em muitos

²⁵ “Zetética vem de *zetein* que significa perquirir, dogmática vem de *dokein* que significa ensinar, doutrinar. Embora entre ambas não haja uma linha divisória radical (toda investigação acentua mais um enfoque que o outro, mas sempre tem os dois), a sua diferença é importante. O enfoque dogmático revela o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, dissolve as opiniões, pondo-as em dúvida. Questões zetéticas têm uma função especulativa explícita e são infinitas. Questões dogmáticas têm uma função diretiva explícita e são finitas. Nas primeiras, o problema tematizado é configurado como um ser (que é algo?). Nas segundas, a situação nelas captada se configura como um dever-ser (como deve-ser algo?). Por isso, o enfoque zetético visa a saber o que é uma coisa. Já o enfoque dogmático se preocupa em possibilitar uma decisão e orientar a ação” (FERRAZ JÚNIOR, 1998, p. 42).

pontos,²⁶ mas que não há necessidade de um giro radical daquilo que se vivencia atualmente nas instituições sérias e comprometidas, como é o caso do Uni-CEUB e da UnB, para melhorar substancialmente o ensino superior jurídico em nosso país.

É necessário um engajamento pessoal e cultural com as premissas que já fazem parte de nosso dia a dia em comunidade: qualificar os nossos saberes é, antes de tudo, qualificar nossas relações e o tempo nelas investido.

É chegada a hora de alunos e professores de Direito perceberem que todo o tempo de estar juntos deve ser aproveitado, mas que não é possível esgotar a complexidade dos conteúdos jurídicos nas salas de aula de graduação em Direito.

É preciso lançarmo-nos a novas (e velhas) aventuras. Deixar nossos alunos irem, recebê-los, com maior naturalidade, quando voltarem. Abusarmos da capacidade de comunicação por meios eletrônicos e, principalmente, garantir liberdade de escolhas, de construção de caminhos próprios e identitários.

Não há nada que não possa ser de outro modo, nem ninguém que não possa ser alguém nas sociedades contemporâneas, sendo imprescindível investir naquilo que é preciso abandonar, deixar que a experiência docente seja mais aberta, mais atenta para a necessidade de construção de identidades e particularidades, para que a qualidade dos cursos jurídicos, inevitavelmente de massas, seja conduzida para uma individualização e para os caminhos intransponíveis da sociedade mundial do século XXI.

Dessa forma, o NEC tem como princípio de suas atividades prestigiar a abertura para novos contextos e novas possibilidades, e a partir de seus projetos em andamento – *Transjusfundamentalidade e Constituições do Mundo* – isso será tanto mais evidente, por meio da experiência de intercâmbios, da experiência de utilização do método comparativo para a concretização constitucional e das práticas de pesquisa comparada.

A criação de uma página na rede social *Facebook* para o grupo permitiu que os alunos que estão cursando seus estudos de pós-graduação (níveis

²⁶ Principalmente no que diz respeito à postura dos professores de Direito e suas relações com seus alunos; e às disciplinas engessadas de um “currículo caduco” que privilegia formação uniforme para um bacharel que, no mercado de trabalho e na sociedade, está sendo chamado a diferenciar-se numa sociedade de massa.

mestrado e doutorado) em outros países, como França, Alemanha e Estados Unidos, possam continuamente participar de nossas discussões por meio das redes sociais.

O que acreditamos, com base nessas práticas, é que somente a alteridade pedagógica e uma atitude dialógica serão capazes de nos habilitar para os desafios do século XXI. Não há mais espaços para certezas dogmáticas intransponíveis, nem espaços de dominação de instituições e/ou indivíduos, pois somente os grupos de indivíduos livres para pensar e agir segundo suas próprias e autônomas capacidades poderão se projetar na sociedade como sujeitos capazes de lidar com os diversos papéis, que estão bem ou mal definidos nas esferas pública e privada, estando, para tanto, habilitados ao discurso que constrói história.

6 Conclusões

Não há conclusões possíveis para projetos vividos como uma experiência existencial contínua, pois tais experiências duram o prazo de uma vida inteira. Porém, é preciso fazer pausas!

Assim, proponho a reflexão dos pontos levantados no presente trabalho tomando-se por base uma visão menos ortodoxa do que tem sido a experiência de ensino, pesquisa e extensão no NEC: “Receita do NEC: estudiosos e pesquisadores como cozinheiros”.

O texto apresentado a seguir foi produzido por uma graduada em Direito, Rebeca Moura, que aceitou o desafio, juntamente com mais oito alunos do grupo, de descrever o que era o NEC, em narrativa subjetiva e personalíssima (a esse projeto batizamos de “NEC no Divã”). E o resultado foi o seguinte:

A tarefa inicial do NEC, portanto, pode ser comparada à de um cozinheiro que coloca fermento em uma massa de bolo, e já se volta para pensar o recheio, que é preparado a parte, exatamente na oportunidade que a dinâmica do NEC se rende à discussão e interatividade.

O fermento consiste na movimentação de dúvidas, no estímulo aos comentários sobre temas atuais clássicos, citações de autores, constitucionalistas ou não, pois é da massa bem feita, consistente, que podem nascer as iguarias, mesmo que os recheios e coberturas possam variar de acordo com as condições de possibilidade das circunstâncias, sempre a depender da qualidade dos artesãos que darão seu toque final à iguaria.

A finalidade, mesmo que indireta, de todo este esforço inicial é a transformação de dúvidas, comuns e corriqueiras, em hipóteses de pesquisa que, por sua vez, levam a antíteses apresentadas por autores e teorias díspares, aptas a serem misturadas à massa criteriosamente preparada, que aguarda, sob a ação do fermento, os ingredientes múltiplos de um recheio que vai misturando ideias, tais quais ingredientes, aqui concretizados pela participação de convidados que trazem suas contribuições teóricas para a massa desse grande bolo.

Os textos compartilhados na página oficial do NEC do *Facebook* são luminares do constitucionalismo contemporâneo, invocando debates de grande relevância que integram as pautas de reuniões, as quais, com o auxílio das redes sociais, permite a construção de discursos sustentáveis e coerentes sobre assuntos que estão na fazendo eco nas mídias sociais, para confrontá-los com teorias e ideias filosóficas muitas vezes seculares.

E tudo isso ocorre naturalmente, como é comum a mistura de ingredientes pelo cozinheiro, usando-se, no nosso caso, geralmente o ambiente virtual, que possibilita comentários assíncronos, recados e até mesmo compartilhamentos de anexos substancialmente importantes para as discussões.

Apesar da timidez que rege alguns membros do grupo, o NEC tem o poder de socializar e envolver a todos com os temas polêmicos propostos para a discussão e reflexão, possibilitando aos seus participantes uma aproximação crítica com a realidade circundante, o que não acontece de forma uniforme e imediata com todos os membros, na maioria das vezes, e mais uma vez assemelha-se à receita do bolo que, mesmo uma vez pronto, deve aguardar o tempo certo (de cada ingrediente) para ser melhor saboreado.

Os membros do NEC são ingredientes fundamentais para uma saborosa conversa informal, e suas memórias constitucionais, bem como a interatividade inteligente e sempre bem intencionada, funcionam como a cobertura dessa iguaria, em que o recheio resulta do trabalho árduo e contínuo de construção de seus aportes teóricos, mas que se apresenta, a cada novo encontro, a cada novo projeto, a cada nova oportunidade de pesquisa, como um mosaico de ideias livres, modificando a aparência do bolo (massa e recheio), mas mantendo-se na essência como um mosaico firme de diversas correntes filosóficas, culturas, faixas etárias, etnias e convicções religiosas, sempre consistentemente plurais.”

Acredito, particularmente, que a experiência vivida como docente e discente no NEC já pode ser considerada exitosa. Mas é preciso alertar que os resultados, para mim de muito valor, não devem ser creditados a uma ou outra

metodologia, mas à força de um grupo que caminha, no seu ritmo e do seu jeito, em busca dos meios mais genuínos possíveis de cumprir a missão institucional que lhe foi destinada desde 2001: existência firme e consolidada para a formação de sujeitos constitucionais ativos, educados e autônomos, aptos a serem interlocutores públicos e privados das instâncias constitucionais de poder.

É assim que já somos, há quatorze anos, um grupo de estudos e pesquisas, conhecido e reconhecido na comunidade acadêmica de Brasília. Os resultados do trabalho estão sendo reorganizados para a sua devida divulgação em espaço virtual aberto e plural, dinâmico e de tecnologia amigável, a ser disponibilizado em breve.

Referências

BORDONI, Thereza Cristina. *Uma postura interdisciplinar*. Disponível em: <www.forumeducacao.hpg.ig.com.br/textos/textos/didat_7.htm>. Acesso em: 19 ago. 2010.

BRITO, Daniel Chaves de; RIBEIRO, Tânia Guimarães. A modernização na era das incertezas: crise e desafios da teoria social. *Ambiente & Sociedade*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 147-164, ago./dez. 2002.

DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. 2 ed. São Paulo: M. Fontes, 2007.

FAZENDA, Ivani Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, Ivani Arantes. *Interdisciplinaridade de A a Z*. 2001. Disponível em: <www.educacional.com.br/reportagens/educar2001/texto04.asp>. Acesso em: 19 ago. 2010.

FELIX, Loussia Musse. O projeto alfa tuning e a área de Direito: competências como eixo da formação na perspectiva latino-americana. *Revista Notícia do Direito Brasileiro*, Brasília, n. 13, p. 197-222, 2006.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito: técnica, decisão, dominação*. São Paulo: Atlas, 1988.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. *Teoria da norma jurídica*. 4. ed. São Paulo: Forense Jurídica, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. *A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais*. 2008. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2014.

GONÇALVES, Guilherme Leite. Os paradoxos da certeza do Direito. *Revista Direito GV*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 211-222, jan./jun. 2006.

HÄBERLE, Peter. *El estado constitucional*. Trad. Hector Fix-Fierro. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2003.

HÄBERLE, Peter. *Sociedade aberta de intérpretes da Constituição*. Trad. Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Fabris, 1997.

SILVA, Christine Oliveira Peter da. *Estado de direitos fundamentais: do Estado de direito ao Estado constitucional*. Brasília: UniCEUB, 2014. No prelo.

3. O FETICHISMO DO ENSINO JURÍDICO: CURRÍCULOS, MODELO TRADICIONAL E QUALIDADE DE ENSINO

José Carlos Veloso Filho¹

1 Introdução

Todo aquele que fala, fala de algum lugar e com algum propósito. Portanto, minha proposição atrela-se a uma preocupação visceral, originada das experiências no desempenho da função de avaliador de cursos jurídicos no Brasil, junto ao Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP – Autarquia Especial da área da educação), função exercida desde o ano de 2010.

O ensino jurídico no Brasil, desde a década de 1980, encontra-se em crise e, ao que tudo indica, possivelmente, tal crise está longe de chegar ao fim, não só porque ainda se acredita que as mudanças curriculares irão melhorar a qualidade do ensino jurídico, mas, também, porque se ensina com base um modelo tradicional que reforça a velha crença que ensinar é apenas transmitir conhecimento, nada mais. O que não só é uma premissa falsa como, enquanto crença, também bloqueia a ideal postura crítico-reflexiva que se deve ter diante de uma sociedade complexa.

Postura que se legitima com fundamento na justa raiva de Paulo Freire,²

¹ Mestre em Direito das Relações Internacionais pelo ICPD- UniCEUB. Professor do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Advogado e avaliador de Cursos de Graduação e Instituições de Ensino Superior (INEP).

² “Num encontro internacional de ONGs, um dos expositores afirmou estar ouvindo com certa frequência em países do Primeiro Mundo a ideia de que crianças do Terceiro Mundo, acometidas por doenças como diarreia aguda, não deveriam ser salvas, pois tal recurso só prolongaria uma vida já destinada à miséria e ao sofrimento. Não falo, obviamente, dessa ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso acima citado, que condena a força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar

para além do tom de raiva, mas por meio do discurso que se exalta e aponta as injustiças cometidas contra os excluídos do mundo. Injustiças que não passam despercebidas, mas que são realimentadas a cada ação estatal indigna, pois não há uma preocupação séria do Estado com a crise do ensino jurídico brasileiro, salvo os próprios envolvidos com a estrutura jurídica dos cursos e um ou outro professor aqui e acolá que, apesar de tudo, ainda aponta o abismo que estão imersos os cursos jurídicos no Brasil. O ensino superior não é apenas o *locus* da transmissão do conhecimento, mas o local de produção e construção dos saberes. É o lugar de fala dos que devem ensinar e não só transmitir conhecimento. Muito da crise do ensino jurídico se deve à crença equivocada de que o modelo tradicional de aprendizagem é satisfatório para a formação de um profissional ético e, com base em tal pressuposto, o senso comum aponta as modificações das estruturas curriculares como medidas eficientes para melhorar a qualidade de ensino.

Nesse sentido, o *paper* se destina a fazer um apanhado das principais ocorrências curriculares desde o Império, obviamente sem a pretensão de apontar todos os detalhes, seja porque não tem utilidade para o debate que se trava, seja porque foram irrelevantes no contexto histórico de cada momento; bem como colocar em xeque o modelo tradicional de ensino; e, por enquanto, sem a pretensão de apontar uma solução alternativa, apenas denunciar as práticas cotidianas que ocorrem no cenário jurídico do ensino.

A crítica que se pretende exprimir não visa generalizar o ensino jurídico como um *locus* do saber completamente tacanho e leviano – na medida em que tenta camuflar as relações de poder (BOURDIEU, 2007, p. 227-229) e negar sua essência política –, pois existem boas experiências e vários grupos de resistência dentro das instituições de ensino (públicas e particulares), no entanto, como são mais de 1200 (um mil e duzentos) cursos de Direito em funcionamento³ no país,

mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar” (FREIRE, 2011, p. 17).

³ Notícia do sítio de Internet Consultor Jurídico “[...] hoje, o Brasil tem mais faculdades de Direito do que todos os países no mundo juntos. São 1.240 cursos (mais os 33 ontem autorizados) para a formação de advogados em território nacional, enquanto, no resto do planeta, a soma é de 1.100 universidades. Os números foram informados pelo conselheiro Jefferson

de fato, o positivo movimento de resistência é residual.

Para além de a compreensão da questão educacional no Brasil esbarrar na necessidade de entender o processo histórico de colonização e da própria construção do ensino jurídico, é impossível tratar tais pontos em algumas páginas, o que não inviabiliza a presente reflexão, pois os pressupostos (marco teórico) escolhidos guardam relação com a crítica à lógica de mercado que se impõe ao ensino jurídico (MACHADO, 2009), sendo, talvez, o critério mais deformador do ideal pedagógico crítico-reflexivo na formação de alunos protagonistas de seu próprio saber.

Imbuído desse espírito é que José Garcez Ghirardi (2012, p. 16) registra que

[...] atropelados pela necessidade eterna de abrir matrículas, formular programas, apresentar projetos, fazer e corrigir provas, entregar notas, todos nós, alunos, professores, e gestores, corremos o risco de encontrar pouquíssimo tempo para uma reflexão mais detida sobre essas questões.

Essa é a deliberada intenção do presente *paper*, fazer uma pausa para refletir e apontar o equívoco que o sistema de ensino jurídico brasileiro insiste desde o Império, tanto em lançar as mudanças curriculares, quanto à reprodução de um modelo tradicional de memorização e repetição acrítica de artigos de leis; como medidas supostamente eficientes na busca da qualidade de ensino.

2 O fetichismo dos modelos curriculares de direito: as reformas curriculares como propostas falsas para melhor qualidade de ensino

Os modelos de currículos dos cursos jurídicos foram modificados diversas vezes ao longo do processo histórico brasileiro. Daí decorre o próprio fetichismo das estruturas curriculares, pois a necessidade de mudanças foi tomada como medida eficiente na promoção da qualidade de ensino, fetiche desagregado da realidade nefasta que se encontram os cursos jurídicos e, ainda, que camufla a consequência inócua de tais mudanças a partir do contexto temporal/espacial que evidencia a “eterna” crise do sistema de ensino jurídico. São várias as mo-

dificações, no entanto, para o objetivo do presente *paper*, três grandes modelos serão apresentados para compreensão do processo histórico, seja porque trazem as características principais que os identificam e, portanto, os diferenciam, seja porque tais modelos reproduzem o construto histórico das modificações curriculares no Brasil. Com efeito, os três grandes modelos são: modelo de currículo pleno predeterminado; modelo de currículo mínimo; e o modelo de diretrizes curriculares nacionais (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002, p. 19-51).

O modelo de currículo pleno predeterminado trazia uma estrutura fixa, rígida, sem possibilidade de adequações às realidades locais. Vigorou de 1827 a 1961 e, por volta de 1890, após a proclamação da República, houve a exclusão da disciplina Direito Eclesiástico, tendo em vista a separação (formal)⁴ do Estado e da Igreja.

Em 1895, a Lei n. 314, de 30 de outubro, acrescentou as disciplinas de Filosofia e História do Direito (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002), o que não significou uma modificação na qualidade de ensino, pois a inclusão de matéria zetética, por si só, não significa melhor qualidade nos cursos.

Até 1962 algumas mudanças curriculares ocorreram, porém, ainda utilizando o modelo de currículo pleno predeterminado. No mesmo ano, o Conselho Federal de Educação iniciou o que se convencionou chamar de “flexibilização” dos currículos dos cursos jurídicos, adotando um modelo de currículo mínimo. O modelo de currículo mínimo adotou, como regra, quatorze matérias obrigatórias e o restante as faculdades poderiam adequar às realidades de cada região (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

As disciplinas humanistas e de cultura geral foram substituídas por matérias de atividades relacionadas ao exercício da advocacia, eminentemente práticas do cotidiano forense e, de fato, a “flexibilização” não passou de discurso, pois houve uma exacerbação do tecnicismo em detrimento da postura crítico-reflexiva.

A diferença com o modelo anterior consistia no grau de flexibilidade das

⁴ O termo formal foi inserido após a palavra separação porque diante das relações de poder simbólicas que ocorrem ainda hoje entre Estado e Igreja, seria ingênuo pensar que a partir de uma data específica a Igreja cortou suas relações de poder com o Estado e não seria mais capaz de ser um ator social, assim, ainda hoje a separação entre Estado e Igreja não inviabiliza a influência da Igreja em ações estatais.

instituições para modificarem seus currículos e, assim, supostamente adequá-los às realidades locais. Enfatizo que não houve flexibilização em termos concretos, pois havia uma preocupação exacerbada com o tecnicismo e, conseqüentemente, ocorreu a despolitização dos profissionais da área jurídica, tornando-os acrílicos diante das vicissitudes sociais.

Em 1972, a Resolução n. 003 do Conselho Federal de Educação (CFE) determinou a estrutura curricular do período de 1973 até 1995. Essa resolução foi o marco para o início da flexibilização do ensino jurídico, pois estabeleceu um currículo mínimo, duração do curso, habilitações gerais e a possibilidade de as Universidades criarem habilitações específicas (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002), apesar de os problemas quanto à liberdade dada às instituições de ensino não ter solucionado a questão.

Nesse período algumas comissões de especialistas foram articuladas para apontar soluções à crise do ensino jurídico. A primeira delas foi a Comissão de Especialistas do Ministério da Educação, em 1980, bem como a Comissão de Especialistas da Ordem dos Advogados do Brasil de 1991 e, por sua vez, a Comissão de Especialistas do Ministério da Educação de 1993, inclusive esta com a participação do Prof. José Geraldo de Sousa Júnior (UnB) e do Prof. Paulo Luiz Neto Lôbo (UFAL) (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

O trabalho da última comissão resultou na já revogada Portaria n. 1886/94 que, em suma, vigorou até 2002 e, após tal data, diante do Parecer n. 146/02, foi editada a Resolução n. 9 que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), alterando o foco nas estruturas curriculares como medidas eficientes para melhorar a qualidade (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

Esse último modelo, em plena vigência, trouxe os mesmos problemas do modelo de currículo mínimo, pois ainda há uma preocupação exacerbada com o tecnicismo em detrimento de uma formação humanística pautada no protagonismo do aluno, bem como uma repetição contínua e cada vez mais presente, tendo em vista as regras de mercado, do modelo tradicional de ensino do século XIX; memorização e reprodução em detrimento de uma postura crítico-reflexiva.

O problema do ensino jurídico, nesse sentido, é similar à questão da crise do próprio ensino superior, pois a educação é regulada por meio de um processo legislante desenfreado do Ministério da Educação, burocratiza-se a educação,

configurando “um desarmônico, por vezes contraditório, e voraz painel micro ou nano regulatório, capaz de tirar do sério os mais circunspectos especialistas da área” (RODRIGUES; JUNQUEIRA, 2002).

A crítica de Edson de Oliveira Nunes (2012, p. 161) ao ensino superior nada obstante não ser universal, serve como crítica ao próprio ensino jurídico, pois o processo histórico de sua regulação, desde o Império, apresenta inúmeras leis e atos normativos que, a despeito de termos novos e supostas soluções, mascara as relações de poder simbólicas (BOURDIEU, 2007, p. 227-229)⁵ que são exercidas pelos atores da educação, bem como pelo simbolismo da norma jurídica como suposta medida eficiente para melhorar a qualidade de ensino; fetiche da norma que se desnuda no próprio fetiche do ensino jurídico.

Em síntese, “não é a reforma de currículos e programas que resolveria a questão. As alterações que se limitam aos corolários programáticos ou curriculares deixam intocado o núcleo e pressuposto errôneo” (LYRA FILHO, 1980, p. 6).

3 O modelo tradicional e a qualidade do ensino jurídico: porto seguro do século XIX e abismo do século XXI

As mudanças dos modelos curriculares como medidas eficientes para a melhoria na qualidade de ensino, com base em regulação simbólica, têm raízes mais profundas do que outros fatores que contribuem para a dignidade da qualidade dos cursos jurídicos.

Dentre esses fatores, Antônio Alberto Machado (2009, p. 52) menciona “a massificação do ensino, a proliferação descontrolada de faculdades de direito, ausência de um programa de formação docente, o baixo nível do ensino secundário, a queda até mesmo da qualidade técnica do ensino jurídico”, no entanto, o que condiciona todos esses aspectos de aprofundamento contínuo da crise do ensino jurídico, viciando todas as carreiras jurídicas, é uma causa estrutural que

⁵ Nesse sentido, Bourdieu registra que o poder simbólico só se exerce porque os que lhe são subordinados operam inconscientemente suas técnicas, procedimentos e regras específicas. Nesse sentido, o campo judicial nada mais é do que um espaço social organizado em que se travam batalhas institucionalizadas com base em mandatários que tornam o conflito transcendente, sublimando o poder simbólico por meio do domínio das técnicas do campo, não só as jurídicas, mas também os diversos outros elementos que fazem parte da argumentação jurídica, tais como questões de ordem política, econômica e social.

se traduz em um modelo normativo e tecnicista de disseminação do conhecimento jurídico que, desde o séc. XIX, é o paradigma⁶ do ensino do direito.⁷

Essa é uma perspectiva interessante sob o ponto de vista de José Garcez Ghirardi⁸, pois, quando problematizamos o que vem a ser a norma jurídica, e, por sua vez, o próprio direito, a forma como se estabelecem suas relações de poder, como ele funciona ou deveria funcionar, reduz-se às relações que se originam em sala de aula, como a função da autoridade, o espaço de autonomia do sujeito, o lugar da liberdade e da transgressão, a previsão de sanções e a cotidiana tentativa de compreender as diferenças (GHIRARDI, 2012, p. 21).

A forma como são elaboradas as relações de poder no espaço acadêmico revelam a insistente tentativa em se manter um modelo tradicional de ensino no qual o docente assume postura de detentor da verdade absoluta e, em síntese, apenas transmite conhecimento sem questionar os postulados do saber jurídico, aulas ministradas ainda com foco na tradição do século XIX.

Com efeito, Luciana Barbosa Musse e Roberto Freitas Filho apresentam sua reflexão afirmando que

a crise pode ser conceituada como a incapacidade do ensino do direito de se adaptar às novas condições de produção e aplicação das normas, considerando os cânones conceituais e hermenêuticos de um tipo de ensino que tem suas origens na tradição coimbrã do século dezenove. (MUSSE; FREITAS FILHO, 2013)

⁶ Compilando referência sobre as possíveis críticas ao uso do termo paradigma, reforço a ideia de Roberto Freitas Filho e Luciana Barbosa Musse no sentido de que, a despeito de críticas ao uso do termo paradigma aplicado às ciências humanas e em especial às sociais, pensamos ser possível fazê-lo. Para o aprofundamento da discussão, vide KUHN, 1996.

⁷ “A transmissão do saber jurídico, tendo como paradigma epistemológico o normativismo-positivista, parte de uma concepção autárquica do direito em que a ciência jurídica se apresenta confinada dentro de limites dogmáticos, cuja dogmática jurídica, enquanto interpretação de normas - e elaboração conceitual em torno de normas -, representa o único sistema - considerado este como “conjunto de conhecimentos ordenados segundo princípios (Kant) ou “uma unidade totalmente coordenada” (Stammler) □ que realmente reúne consistência científica no campo jurídico. A dogmática jurídica resultou da positivação do direito, provocada em boa medida pela crescente complexidade das relações sociais na sociedade industrial moderna, e tem suas raízes na tradição exegética e jurisprudencial do direito romano, bem como na herança sistemática jusnaturalista” (MACHADO, 2009, p. 53).

⁸ “De todo modo, parece difícil negar a relação entre os modos de pensar uma ciência e o modo de ensiná-la, entre os modos de pensar o direito e os de ensiná-lo. E este ensino se dá por meio de um conjunto de práticas cotidianas, cujo funcionamento como matriz e reforço de construções ideológicas não deixam de existir, nem perdem relevância, porque muitas vezes silenciado” (GHIRARDI, 2012, p. 22).

Em continuidade, apontam as diversas mudanças sociais ocorridas na segunda metade do século XX, em especial no campo da economia, que fazem com que o paradigma da cultura jurídica coimbrã do século XIX, ainda utilizado no campo acadêmico atual, seja inócuo para a resolução das demandas que se apresentam no contexto de uma sociedade complexa (MUSSE; FREITAS FILHO, 2013).

As demandas sociais não mais são resolvidas lançando mão de um velho paradigma que, a despeito da necessidade mínima de domínio de uma técnica, não coloca em xeque os próprios domínios dessa técnica, enquanto fundamentos necessários para a compreensão do direito para além do fenômeno técnico-normativo. Para que serve? A quem serve? Como funciona ou deveria funcionar? Questões cruciais que são debatidas por uma minoria crítica, apesar de o critério dominante ainda ser a velha escola do século XIX. Disseminando essa postura proativa e crítica, Luciana Barbosa Musse e Roberto Freitas Filho ainda registram que:

[...] um dos objetos centrais do ensino jurídico é, portanto, a reflexão sobre os limites e as possibilidades de racionalidade do processo decisório e sobre como fazer a subsunção de normas nas quais os elementos de premissa maior não são suficientemente determinadores de uma específica conduta e que devem ser aplicadas em contextos crescentemente complexos. O modelo tradicional de formação jurídica não responde a esse problema e, além de não fazê-lo, sonega do formando a real dificuldade que encontrará na prática jurídica, já que as fórmulas conceituais sintéticas que aprende são simplificações estereis em forma de soluções normativas que, embora tenham origem histórica e contextual em relação ao mundo da vida, aparecem como dados de natureza imunes à problematização (MUSSE; FREITAS FILHO, 2013, p. 58).

Em contrapartida,

o objeto do direito é constituído de matéria viva, provém de algum problema real e complexo. Não se trata aqui de condenar o ensino tradicional, mas de complementar suas virtudes. Talvez tenhamos de reconhecer que seja impossível fazer mais do que ensinar acriticamente conceitos e pseudoteorias durante o período regular de graduação do bacharel, dados a carga horária do curso, a organização curricular dominante, as expectativas do alunado e a influência nas expectativas meritocráticas gerada pela forma como as provas de seleção para as carreiras jurídicas (exame da OAB inclusive) são preparadas (SILVA; FREITAS FILHO, 2010, p. 3.173).

O cenário, portanto, não é o mais animador, pois as práticas cotidianas em sala de aula, pautadas no modelo de ensino tradicional, sopesam ainda mais a crise e contaminam os envolvidos na relação ensino/aprendizagem, mitigando as possibilidades de adoção de medidas alternativas ao modelo tradicional e, em última análise, perfilhando profissionais acríticos e submetidos aos mecanismos de controle impostos pelo direito.

A pedagogia da autonomia, proposta por Paulo Freire (2011), fica relegada ao limbo, pois o tecnicismo jurídico sempre favorece uma formação autoritária, seja por um gosto dos discentes pela autoridade, seja pelo desprezo que o tecnicismo espalha quanto à ausência de crítica, em especial pelo total desprestígio no fomento do ensino das humanidades (MACHADO, 2009, p. 53).

Conhecimento dogmático que qualifico como tacanho, pois, em alguns casos, ainda se tem a prática de leitura em voz alta dos artigos dos códigos, leis esparsas, súmulas e outros atos normativos, obrigando os alunos a memorizar regras e prazos que, os Três Poderes, por meio de suas funções típicas ou atípicas, criam normas e, por consequência, ocasionam o reforço do mercantilismo dos cursos jurídicos, alimentando o modelo tradicional como critério único de ensino.

Formam-se compartimentos estanques para transmitir o tecnicismo jurídico, totalmente dissociados da realidade social, distantes das disciplinas humanistas que priorizam a formação (e não a mera informação) crítico-reflexiva para constituir sujeitos autônomos na produção do saber, buscam uma racionalidade formal que distorce, quando muito ignora, quaisquer hipóteses de questionamentos éticos e morais sobre o direito, a despeito da imprescindibilidade de colocar à mesa esses fatores (ética e moral) para “a construção de uma racionalidade jurídico-material concretamente democrática e eticamente sustentável” (MACHADO, 2009, p. 54).

O direito projeta como marco crítico a síntese de liberdade vinculada à práxis, opção aos indivíduos, classes e povos. Na moral e no direito, “reinstaura-se a dialética do possível subjetivo, diante do imperativo das normas objetivas, para a determinação dos rumos do processo histórico. Daí moral (ou direito) de realização, que abre espaço a novas conquistas, enquanto se opõe à moral (ou direito) dos arranjos dominantes” (LYRA FILHO, 1980, p. 24).

Afastando-se dessa síntese de liberdade, o direito torna-se instrumento

de controle e ascensão sociais, reafirma as relações de poder e prolifera o modelo tradicional de ensino. A reprodução acrítica de conhecimento se reanima a partir do registro de Roberto Lyra Filho sobre o direito que se ensina errado, elaborando-o em dois sentidos: “como o ensino do direito em forma errada e como errada concepção do direito que se ensina. O primeiro se refere a um vínculo de metodologia; o segundo, à visão incorreta dos conteúdos que se pretende ministrar” (LYRA FILHO, 1980, p. 5). Nesse contexto,

ficam evidentes as relações entre o saber e o poder que o discurso ideológico pretende ocultar a partir do ensino acrítico do direito. Fundada no argumento de autoridade (*ab autoritatem*), a sistematização da ciência jurídica permanece ordenada nas cátedras segundo um modelo conservador que mantém o saber jurídico à sombra das relações de poder, projetando essas relações na forma de conceitos, categorias, normas e procedimentos vazios de qualquer conteúdo socioeconômico. A relação saber/poder evidencia que o ensino do direito não se resume apenas a um problema setorizado e de ordem meramente educacional. Trata-se, na verdade, de uma problemática cuja compreensão está vinculada a questões políticas, à legitimação do poder e à democratização das estruturas socioeconômicas (MACHADO, 2009, p. 55).

Assim, o modelo tradicional de ensino legitima o poder e democratiza as estruturas socioeconômicas por meio de uma postura dogmática⁹ e, possivelmente, em longo prazo, a cultura jurídica vai tornando-se mais acrítica, justamente por não refletir os pressupostos pedagógicos do ensino e por privilegiar a reprodução de um modelo tradicional insuficiente para dar respostas aos problemas complexos que se apresentam na pós-modernidade.

O desafio na qualificação do ensino aponta que “a solução de problemas é bem diferente da memorização de fatos ou imitação de habilidades” (SILVA; FREITAS FILHO, 2010, p. 3.174), pois o registro do modelo tradicional encontra-se ultrapassado e ineficiente, portanto, deve ser alterado para um modelo no qual o fundamental “é que o aprendizado é intransferível e apenas quando

⁹ Não aponto a dogmática jurídica como prescindível para a compreensão do fenômeno jurídico, indubitavelmente, é ela importante para apreensão do direito e de seu objeto, bem como para dar substrato às técnicas de decidibilidade aplicadas na resolução de conflitos que se instauram no cotidiano social, porém, não faz o menor sentido privilegiar a dogmática em detrimento da zetética, pois esta é fundamental para criar condições ao desenvolvimento de habilidades e competências e, assim, tornar o aluno o protagonista de seu aperfeiçoamento.

a própria pessoa se dedica a solução de problemas aprende a lidar com eles, ampliando o repertório de possibilidades de solução” (SILVA; FREITAS FILHO, 2010, p. 3.174).

Ideias que reforçam a pedagogia da autonomia, a construção de seres autônomos, líderes de seu próprio saber, pois a natureza humana não é o domínio da determinação, é o campo das opções, da liberdade, da ética e da decisão. Virtudes inerentes aos seres humanos que são adormecidas pela reprodução acrítica de conhecimento (FREIRE, 2011, p. 73). Em outras palavras, é insuficiente

aprender o paradigma teórico do juspositivismo kelseniano (normalmente ensinado de forma pouco precisa) combinado com o legalismo normativista de matriz liberal, segundo o qual se dá a reprodução do ensino jurídico. Há um arbitrário cultural que se reproduz por meio da naturalização do conteúdo e do método adotado nos cursos jurídicos, os quais, por conta do paradigma reproduzido, desprezam, como já dito, análises críticas, desconstruções de argumentos, abordagens sócio-jurídicas, econômicas ou interdisciplinares (SILVA; FREITAS FILHO, 2010, p. 3.178).

Em suma, o modelo tradicional é inapropriado para possibilitar o aprendizado de técnicas de decidibilidade sofisticadas que sejam capazes de apontar soluções viáveis aos conflitos surgidos no contexto da globalização; os anseios sociais correspondem às demandas do século XXI e o direito é ensinado “errado” a partir de um paradigma do século XIX. Descompasso que se justifica pela tãcanha escolha de se persistir na imposição de um modelo tradicional ineficiente.

4 Conclusão

É evidente o problema da qualidade dos cursos jurídicos atuais, pois as novas demandas sociais não são mais solucionadas com a mera subsunção normativa.

Para tanto, dois pontos foram centrais no debate que se travou sobre a questão do ensino jurídico a partir do senso comum: o primeiro, no que diz respeito à aposta nas modificações das estruturas curriculares; e o segundo, quanto à adoção do modelo tradicional de ensino; ambos como medidas fundamentais para sanar a crise da educação jurídica (superior).

As modificações das estruturas curriculares se mostraram insuficientes para sanar a crise, pois nem o modelo de currículo pleno predeterminado, nem

o modelo de currículo mínimo e, também, nem as diretrizes curriculares nacionais foram capazes de romper o paradigma tradicional do ensino jurídico.

A inclusão de disciplinas zetéticas não significa a melhoria na qualidade, pois a depender das práticas cotidianas em sala de aula, as coisas continuam como são, tendo em vista que não se treina os alunos para que sejam protagonistas de seu saber, apenas reproduzindo mecanismos de memorização, em detrimento do lúdico, seja enquanto transformador das potencialidades de cada ser, seja enquanto instrumento para a conquista de autonomia.

A despeito da inclusão de disciplinas zetéticas, o que sem tem são currículos que ainda privilegiam disciplinas dogmáticas, no entanto, sem uma reflexão que vai para além do fenômeno jurídico, do próprio ramo jurídico ou, até mesmo, enquanto norma. Esse paradigma tecnicista é o entrave para a modificação nas práticas cotidianas.

Criou-se uma fé fundamentalista no tecnicismo como *ultima ratio* de uma racionalidade formal que, já há algum tempo, não atende às novas demandas, muito menos os novos direitos que são veiculados pela sociedade. Novos problemas com velhas soluções que, de fato, não abarcam a dimensão total das questões jurídicas.

Arvora-se a exacerbação do tecnicismo em detrimento do desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva, pautada no diálogo de saberes, bem como na contestação sistemática dos fundamentos dos institutos e das coisas, em suma, pretere-se uma postura filosófica em prol de uma memorização que torna o ser menos.

Abdica-se o “ser mais” de Paulo Freire, coloca-se o modelo tradicional de ensino no pedestal da santidade, camuflando todos os pecados pedagógicos que dele decorrem, mitiga-se a capacidade cognitiva, reduzindo o desenvolvimento de habilidades e competências em simples reprodução acrítica de normas, postula-se o dogmatismo como solução primeira e última da racionalidade jurídica, como se o fenômeno do direito fosse adstrito ao campo normativo.

Em outras palavras, o fetichismo das mudanças curriculares e do modelo tradicional de ensino jurídico persistem, no entanto, são insuficientes para a formação integral do ser humano, pois a redução do ser a mero treino (memorização) fortalece a maneira autoritária de se agir, impondo saberes sem atitude filosófica.

Quanto mais o ensino jurídico se distancia dessa postura filosófica, menos é possível se alcançar o ser humano integral com postura crítico-reflexiva e protagonista de seu saber, portanto, se as práticas cotidianas não forem alteradas, continuaremos caindo no abismo do século XXI, apenas reproduzindo o modelo tradicional de ensino do século XIX.

Assim, a deliberada intenção foi desnudar as falsas premissas da discussão da qualidade de ensino no Brasil, pois o senso comum insiste em camuflar os principais problemas e, de forma consciente, adota uma postura que se conforma à lógica de mercado, perpetuando o autoritarismo do funcionamento do campo jurídico, em especial em termos simbólicos.

O que nos resta, então? Restará a legítima raiva (lutar pela modificação do *status quo*) contra a dócil fatalidade (acomodar-se e aceitar o *status quo*) diante da negação do direito de se aperfeiçoar enquanto ser humano (FREIRE, 2011, p. 74), portanto, o combate permanente contra as práticas enraizadas nas instituições de ensino na reprodução do modelo tradicional é, de fato, colocar-se na luta pela qualidade de ensino como um ator desperto, cômico e preocupado com os rumos da(s) humanidade(s).

Referências

- ASSIS, Maurício Gieseler de. *Perigos da expansão desenfreada de cursos de Direito*. 2011. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2011-jun-03/brasil-cursos-direito-soma-todos-paises>>. Acesso em: 05 jul. 2013
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Trad. Fernando Tomaz. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GHIRARDI, José Garcez. *O Instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012. (Coleção Acadêmica Livre. Série Didáticos).
- KUHN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- LYRA FILHO, Roberto. *O direito que se ensina errado: sobre a reforma do ensino jurídico*. Brasília: Centro Acadêmico de Direito, 1980.
- MACHADO, Antônio Alberto. *Ensino jurídico e mudança social*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MUSSE, Luciana Barbosa; FREITAS FILHO, Roberto. PRODI, Projeto Direito Integral: uma resposta à crise do ensino jurídico brasileiro. *Universitas Jus*. Brasília, v. 24, n. 2, 2013. Disponível em: <<http://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/jus/article/view/2452>>. Acesso em 5 mar. 2015.

NUNES, Edson de Oliveira. *Educação superior no Brasil: estudos, debates, controvérsias*. Rio de Janeiro: Garamond, 2012.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; JUNQUEIRA, Eliane Botelho. *Ensino do direito no Brasil: diretrizes curriculares e avaliação das condições de ensino*. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2002.

SILVA, Frederico Augusto Barbosa da; FREITAS FILHO, Roberto. Ensino superior do direito, concursos e a monografia jurídica. In: ENCONTRO PREPARATÓRIO PARA O CONGRESSO NACIONAL DO CONPEDI, 17., 2008, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UFBA, 2008. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/roberto_freitas_filho.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2013.

PARTE II

ARTIGOS APRESENTADOS NO SEMINÁRIO “ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE”



4. EDUCAÇÃO JURÍDICA E EXTENSÃO: A EXPERIÊNCIA DO DEPARTAMENTO JURÍDICO XI DE AGOSTO

Ariel Engel Pessô¹

Resumo

O presente artigo pretende apresentar a estrutura e o funcionamento do Departamento Jurídico “XI de agosto”, em especial sua atuação como atividade de extensão da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FADUSP) em face da população de baixa renda da cidade de São Paulo.

Palavras-chave: Ensino. Extensão. Departamento Jurídico “XI de Agosto”. Defensoria Pública do Estado de São Paulo.

1 Introdução

As faculdades de direito, atualmente, prescindem de atividades que estimulem a pesquisa e extensão em face do ensino por meio de aulas expositivas. Nessa esteira, a educação jurídica fica prejudicada, pois os alunos acreditam que a leitura de artigos em códigos é suficiente à prática jurídica e não conseguem perceber a relação entre o que é ensinado em sala de aula e o que se passa na realidade.

Com o escopo de desmitificar a visão do direito codificado, apresenta-se o Departamento Jurídico “XI de agosto” (DJ), atividade dirigida exclusivamente por alunos de graduação que pretende aliar ensino e extensão, ao prestar assistência jurídica gratuita à população de baixa renda da cidade de São Paulo. Os processos são ajuizados e acompanhados unicamente por estagiários que compõem o corpo discente da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

¹ Bacharel em Direito pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (FD/USP) e aluno de graduação em Letras pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (IFLHC - USP).

(FADUSP), sob supervisão de advogados que possuem experiência na área, o que é um grande diferencial para a formação e educação de um estudante de direito.

2 Metodologia

O presente artigo é fruto da experiência enquanto estagiário plantonista e diretor do Departamento Jurídico “XI de agosto”. Para sua confecção, utilizou-se basicamente a bibliografia produzida em virtude das comemorações de 90 anos da entidade (o livro **Escola de justiça: história e memória do Departamento Jurídico XI de agosto**, organizado por Cássio Schubsky), bem como o *website* da instituição (<http://www.djonzedeagosto.org.br>). Procurou-se fazer uma abordagem descritiva e explicativa das atividades da instituição, de modo a elucidar sua atuação frente à população de baixa renda da cidade de São Paulo e seus diferenciais para a formação do aluno.

3 Desenvolvimento

O Departamento Jurídico “XI de agosto” (DJ), fundado em 1919 e incorporado ao Centro Acadêmico “XI de agosto” em 1947, é o mais antigo serviço de assistência judiciária gratuita não governamental da América do Sul.² Atualmente, a atuação no Departamento Jurídico é oferecida semestralmente como Atividade de Cultura e Extensão da FADUSP, sob a orientação do Prof. Dr. Walter Piva Rodrigues, aos alunos regularmente matriculados do 5º ao 10º semestre, cujo objetivo é o contato do acadêmico com o problema da falta de acesso à Justiça da população carente da comarca de São Paulo. Não há limite de vagas, se exige do inscrito a carga horária de 4 (quatro) horas semanais de atividades desempenhadas no Departamento e a seleção de estagiários consiste na aplicação de uma prova de conhecimentos jurídicos e uma entrevista, ambos

² Declarado entidade de utilidade pública estadual (Lei nº 3.287/57) e municipal (Decreto nº 3.883/58), o Departamento Jurídico é responsável por cerca de 350 atendimentos mensais, tanto litigiosos quanto consultivos, totalizando cerca de 3.000 ações atualmente patrocinadas e compreendendo, dentro de sua estrutura humana, cerca de 330 alunos da graduação da Faculdade de Direito da USP (FADUSP).

realizados pela Diretoria do DJ. Ao final do semestre, o inscrito deve confeccionar um relatório a ser apresentado ao professor orientador, com as atividades desenvolvidas por ele em cada processo sob sua responsabilidade – devem ser anexadas uma petição redigida pelo acadêmico, bem como a sentença de algum desses processos.

Sua estrutura pode ser dividida em (i) *física* – o Departamento está instalado em três conjuntos residenciais na Praça João Mendes, números 62 (1701 e 1702) e 52 (1701) e (ii) *administrativa* – desde sua fundação, o Departamento é conduzido exclusivamente por alunos da FADUSP, e atualmente comporta as seguintes categorias:

a) Estagiários

- (α) *Administrativos (stricto sensu)*: calouros (1º ano) que atuam em diferentes funções – (i) recebem as pessoas que chegam ao DJ, desenvolvendo com elas o atendimento preliminar e (ii) digitalizam e registram as orientações jurídicas, atendimentos de carta encaminhadas da Defensoria Pública do Estado de São Paulo e audiências do dia anterior (dessa função depende o registro e arquivo de todos os documentos referentes ao atendimento ao público).
- (β) *Administrativos-bibliotecários*: calouros (1º ano) que trabalham na biblioteca da instituição, responsáveis pela manutenção do acervo bibliográfico e da retirada e devolução de livros pelos estagiários.
- (χ) *De Campo*: alunos a partir do 3º semestre (2º ano), que fazem o acompanhamento dos processos, indo diretamente aos diversos Fóruns da Comarca de São Paulo, em que preenchem fichas ou tiram fotos dos autos que estão em cartório.
- (δ) *Plantonistas*: alunos a partir do 5º semestre (3º ao 5º ano) que atuam nas esferas consultiva e contenciosa. São responsáveis pelo atendimento aos clientes e pela propositura e acompanhamento das ações até a última instância, que, na sua maioria, vêm da Defensoria Pública. Ao longo do processo caberá a eles redigir todas as petições necessárias, interpor recursos e atuar em audiências, sempre sob a supervisão de advogados. Sua capacitação se dá mediante a correção de prova de ingresso, bem como o acompanhamento dos advogados orientadores.

b) Advogados (SCHUBSKY, 2010, p. 124-125)

- (α) *Orientadores*: ex-estagiários, são os advogados que auxiliam os estagiários plantonistas a confeccionarem as peças processuais. Assim, orientam e assinam as petições, representando judicialmente os assistidos do DJ. Possuem plantão fixo, no qual ficam no Departamento a serviço dos estagiários. São selecionados mediante edital divulgado pela Diretoria.
- (β) *Colaboradores*: são os advogados que, diferentemente dos advogados orientadores, realizam diretamente as diligências necessárias ao seguimento dos processos (audiências judiciais, visitas a presos, carga de autos). Não possuem um plantão fixo, podendo assim escolher livremente quais diligências desejam fazer. São selecionados mediante entrevista com a Diretoria. A remuneração pelos serviços prestados fica a cargo do próprio Departamento, que fornece verba indenizatória aos Advogados Orientadores e o pagamento das diligências dos Advogados Colaboradores.
- (χ) Diretoria: órgão colegiado responsável pela gestão do Departamento, de caráter executivo e deliberativo, eleito anualmente por assembleia geral, da qual participam estagiários, funcionários e advogados orientadores (SCHUBSKY, 2010, p. 118).
- (δ) Funcionários: realizam os serviços essenciais à manutenção do Departamento, como recepção dos assistidos, triagem socioeconômica, limpeza, atendimento de telefonemas, assistência contábil e auxílio na abordagem aos assistidos.

Quanto ao seu funcionamento, o Departamento possui os seguintes serviços: (i) acompanhamento de ações nas esferas administrativa e judicial até a última instância, (ii) oferecimento de orientações jurídicas nos campos consultivo, contencioso e preventivo, (iii) serviço de assistência social e (iv) serviços de mediação. O DJ funciona de segunda a sexta-feira das 10h às 20h, sendo o atendimento ao público limitado ao período que se estende das 14h às 18h.

As duas principais frentes de trabalho são a *consultiva* e a *contenciosa*. Na atividade *consultiva* desenvolvida pelo Departamento, selecionam-se, diariamente, 5 pessoas mediante triagem socioeconômica, 6 para receberem orientação jurídica dos mais variados temas. Quanto à atividade *contenciosa*, dia-

riamente o DJ é responsável pela absorção de 4 encaminhamentos diários da Defensoria Pública do Estado de São Paulo (DPE), mediante convênio firmado entre as instituições, sendo dois processos da área cível (Direito Civil) e dois de Direito de Família. Ainda, são encaminhadas vinte curadorias especiais por mês, que deverão ser absorvidas e acompanhadas pelos estagiários plantonistas.

Portanto, o Departamento Jurídico “XI de Agosto” oferece estrutura e ferramentas à formação completa do estudante de direito, pois a educação jurídica é complementada com uma atividade de extensão que permite ao acadêmico a prática jurídica mediante duas principais frentes de trabalho (*consultiva* e *contenciosa*), nas quais ele deve aprofundar o conhecimento adquirido em sala de aula (ensino), de modo a efetivar o acesso à Justiça e promover a cidadania ao atuar em causas em que a parte é um assistido encaminhado pela Defensoria Pública (extensão).

4 Conclusão

A participação do estudante de direito na atividade de extensão do Departamento Jurídico “XI de agosto” permite, além da integração de dois dos três âmbitos do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), um crescimento pessoal, acadêmico e humanitário – pela possibilidade de aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula em uma atividade de extensão cujo escopo é auxiliar a população de baixa renda da Comarca de São Paulo e pelo contato com pessoas de realidades muito distintas. O Departamento, além de oferecer estrutura (física e administrativa) necessária à efetivação da atividade por parte dos estagiários e advogados, promove a cidadania e o acesso à Justiça.

Referências

DEPARTAMENTO Jurídico XI de agosto. Disponível em: <<http://www.djonzedeagosto.org.br>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

SCHUBSKY, Cássio (Org.). *Escola de justiça: história e memória do Departamento Jurídico XI de agosto*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010.

PLANO de trabalho entre o Departamento Jurídico do Centro Acadêmico XI de agosto e a Defensoria Pública do Estado de São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2012.



5. DISCENTES DOCENTES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE CAMPOS INOVADORES DO DIREITO POR ALUNOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Caio de Souza Borges¹

Maria Camila Florêncio²

Resumo

Pretende-se narrar uma experiência de construção de um curso de curta duração intitulado “Direito e Desenvolvimento: Uma Introdução Crítica”, por mestrandos do Programa de Mestrado em Direito e Desenvolvimento da Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV/EDESP). O curso foi ofertado em duas ocasiões diferentes na Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP) e na Universidade São Judas Tadeu, em São Paulo/SP. A narrativa compreenderá tanto uma exposição descritiva dos principais acontecimentos que marcaram o curso desde a sua fase de concepção até o processo de avaliação como uma abordagem das principais questões metodológicas enfrentadas pelos alunos. A conclusão geral é de que os cursos foram iniciativas positivas e que podem ser replicadas em outras ocasiões, independentemente da matéria e do público.

Palavras-chave: Ensino do direito. Experiência de docência. Métodos participativos. Curso de curta duração. Direito e desenvolvimento.

¹ Mestre em Direito pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo – FGV/EDESP. Graduado em Direito pela Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Pesquisador da Conectas Direitos Humanos.

² Doutoranda do Programa de Administração Pública e Governo da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas – EAESP/FGV. Mestra em Direito pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo – FGV/EDESP. Graduada em Direito pela Universidade Católica de Pernambuco – UNICAP.

1 Introdução

Ao ser iniciado o “Programa de Formação em Educação Jurídica” (“Programa de Formação”), curso semanal e obrigatório no currículo do “Mestrado em Direito e Desenvolvimento”³ da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas – DIREITO GV facilitado pelo Prof. José Garcez Ghirardi,⁴ a turma de mestrandos de 2012⁵ recebeu como missão formular, implementar e avaliar um curso de curta duração para alunos de duas instituições distintas: Faculdade São Judas Tadeu e Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP).

A maior parte deles, ao todo 14 mestrandos, nunca esteve no papel de professor na vida. E, mesmo que estivessem familiarizados com exposições em seminários, projetos de monitorias e até na condução de mesas ou oficinas ao longo da graduação, dentre outras experiências, a experiência de exercer uma atividade como docente era algo quase que inteiramente novo para o grupo.

Considerando-se que o grau mínimo exigido para se lecionar na área é o bacharelado em Direito, pode-se presumir que “preparar” os professores é uma responsabilidade da instituição de ensino desde a graduação. Contudo, em raras situações, ao longo de cinco ou mais anos de graduação, e mesmo durante a pós-graduação, tem-se a oportunidade de compreender e debater o ensino jurídico e seus mais variados métodos. Como se não bastasse, há pouca bibliografia que auxilie o professor nessa tarefa.

Então, como se aprende a ensinar? Manter um programa da forma tradicional, ou criar um inteiramente novo? Como se estrutura um programa? Como se formula cada aula? O quê, como e em que momento avaliar? Que pressupos-

³ “O Programa de Mestrado em Direito e Desenvolvimento da DIREITO GV, aprovado pela CAPES em dezembro de 2007, foi concebido para oferecer a pesquisadores e profissionais do Direito uma experiência acadêmica de excelência no Brasil. Seu objetivo é formar uma nova geração de acadêmicos e profissionais capazes de responder aos desafios de uma sociedade em rápida transformação e integração internacional, contribuindo, por intermédio do conhecimento jurídico, para o seu desenvolvimento em sentido integral” (DIREITO GV, 2013, p. 1).

⁴ Com apoio dos pesquisadores do Núcleo de Ensino Jurídico: Marina Ferfebaum, Hilem Oliveira, Victor Martins Dias, Alexandre Pacheco da Silva, Luciana Gross, Luciana Ramos, e Yonara de Oliveira.

⁵ Em ordem alfabética: Aline Dias, Anna Luiza Carvalhido, Antônio Deccache, Caio Borges, Daniel Zugman, Fernando Stival, Frederico Bastos, Gabriela Barreto El Dib, Marco Antonio de Barros, Marcus Genbin, Maria Camila Florêncio, Natalia Langenegger, Vicente Braga e Vivian Ferreira.

tos estão por trás dessas escolhas? Não existia alternativa que não experimentar.

Este trabalho, portanto, pretende relatar o trajeto percorrido pelos mestrandos desde a concepção do curso lecionado até a fase de avaliação. A ideia dessa peça é mostrar, principalmente, como que foram sendo encontradas as respostas para as perguntas que surgiram ao longo dessa experiência, com base em (i) descrições realizadas durante as aulas, pelos mestrandos autores deste trabalho; (ii) debates registrados por *e-mails* trocados entre todos os mestrandos; (iii) ementa e slides reproduzidos pelo professor do curso; (iv) *slides* produzidos por alguns mestrandos para facilitar as aulas; (v) e instrumento e slides com os relatórios finais de avaliação dos cursos facilitados nas duas instituições; (vi) e a publicação “O instante do encontro” produzida pelo prof. Ghirardi por meio do Laboratório de Aprimoramento Docente da Pós-graduação da DIREITO GV.

Assim, espera-se que a descrição e análise dessa experiência possam contribuir para o saber, fazer e olhar dos mais experimentados e os que desejam se tornar professores, seja na formulação dos programas de disciplinas nas respectivas áreas do Direito em que lecionam, seja como fomento para debates e formações mesmas do ensino jurídico em suas instituições de ensino.

Antes de seguirmos, contudo, salienta-se que por ser objetivo deste trabalho narrar uma experiência institucional de ensino-aprendizagem que se insere na proposta de um curso de formação em ensino jurídico ministrado pelo Professor Garcez Ghirardi, que também conduz o Laboratório de Aprimoramento Docente da Pós-DIREITO GV, tomou-se a literatura produzida por esse professor o referencial teórico de análise deste trabalho. Nesse sentido, os leitores não encontrarão nesse trabalho uma vasta análise sobre o ensino tradicional e alternativo, mas “tão somente” as concepções sobre desenvolvidos ao longo dessa experiência.

2 “A missão”

Preocupada com o processo de formação e qualificação de professores de Direito, e pensando em levar adiante o projeto de ensino participativo, a DIREITO GV criou o Programa de Formação em Educação Jurídica como disciplina obrigatória do currículo do programa de Mestrado, iniciado em 2007.

Segundo Ghirardi (2012a), a proposta do Programa é levar o aluno a

apropriar-se criticamente das relações entre formulações teóricas sobre o direito, leituras do direito como fenômeno social, e ensino jurídico. Tal apropriação, segundo esse professor, é determinante para que:

o aluno seja capaz de rever as premissas sobre as quais se apoiam não só as configurações de programas, de materiais didáticos e de dinâmicas do processo de ensino-aprendizagem, mas também suas relações com as matrizes teóricas de construção do direito como objeto de investigação e forma social (GHIRARDI, 2012a, p. 1).

Nos últimos anos, contudo, ex-alunos do Programa passaram a questionar a ausência de experiências práticas para que pudessem testar suas teorias, o que levou o Programa de Mestrado a firmar mais uma parceria com a Escola de Formação da Sociedade Brasileira de Direito Público – SBDP⁶ e Faculdade de Direito da Universidade São Judas Tadeu – São Judas⁷ para realização de cursos temporários.

A ideia, conforme reiterou Ghirardi (2012a) ao longo do Programa, era de aplicar um curso sobre “Direito e Desenvolvimento”, campo de conhecimento ao qual se filia o Mestrado da DIREITO GV, em instituições que constituem contextos absolutamente diferentes, pois, se na (i) São Judas tínhamos: a) aproximadamente 80 a 100 alunos, b) nos mais variados anos de graduação, c) e a disponibilidade de apenas um dia de aula, com uma carga horária de 4 horas; na (ii) SBDP tínhamos a) aproximadamente 15 a 20 alunos, b) que estão nos últimos anos da graduação, são graduados, ou já concluíram a pós-graduação, c) a ser realizado em quatro aulas de 2 horas cada, no total de 8 horas.

Assim, a riqueza em diferenças possibilitaria algumas reflexões, que foram enfrentadas durante a fase de preparação do curso e serão abordadas ao longo desse relato, como por exemplo: a) é possível aplicar métodos participativos em turmas grandes? b) seria necessário conhecimento prévio técnico sobre o Direito para se compreender o conteúdo do programa? e c) o viés do curso, quanto

⁶ “A Escola de Formação (EF) é um núcleo de estudos e pesquisas concebido pela Sociedade Brasileira de Direito Público (SBDP) em 1998. Com treze anos de atividades, seu principal objetivo é desenvolver e disseminar uma cultura jurídica de reflexão interativa, não formalista e voltada à pesquisa em direito, especialmente dedicada à jurisdição constitucional” (SBDP, 2011, p. 1).

⁷ O Complexo Educacional São Judas foi criado em 1947, oferecendo inicialmente cursos do primário e ginásio e, posteriormente, o colegial. Os primeiros cursos de nível superior foram criados em 1971, e apenas em 1989 foram reconhecidas (UNIVERSIDADE SÃO JUDAS, 2013, p. 1).

ao seu conteúdo e aprofundamento, depende diretamente do tempo disponível? Dentre outras que também serão relatadas a seguir.

Mas, antes dos mestrados iniciarem o debate a despeito da construção do curso, foi necessária a compreensão das duas principais linhas sobre o ensino que se antagonizam e têm como pressuposto duas distintas visões de ciência, uma mais tradicional, e outra mais alternativa, que “combinadas” vão ensinar uma série de reflexões voltadas para o protagonismo do aluno – posição adotada pela DIREITO GV.

2.1 Visões de ciência e visões de ensino

Há consenso de que universidade constitui espaço onde se constrói e transmite conhecimento. O ponto da questão é o que eles definem como conhecimento, e se há apenas um tipo de conhecimento. Para Ghirardi (2012b), o debate é antigo, mas não quer dizer que esteja superado, porque são as crenças sobre o que é conhecimento e ciência que moldam o objeto a ser ensinado.

Para dar conta de compreender esse debate, o professor Ghirardi utilizou, durante o Programa de Formação, duas referências cinematográficas: (i) o filme “*The Paper Chase*” (2003) em que John Houseman interpreta o professor Kingsfield, que representaria neste trabalho um modelo de ciência e ensino mais tradicional; (ii) e o filme “*Sociedade dos Poetas Mortos*” (1989) em que Robin Williams interpreta o professor Jon Keating, que representaria o modelo alternativo de ciência e ensino. Foram exibidos trechos dos dois filmes em aula, e boa parte dos mestrandos o assistiram em casa.

Kingsfield é um tirânico e arrogante professor de Harvard, “cuja reputação pelo brilhantismo intelectual só não é maior do que a notoriedade por humilhar publicamente os alunos despreparados” (GHIRARDI, 2012b, p. 17), que acredita ser a experiência de vida das pessoas algo secundário em relação à verdade dos conceitos, devendo ser afastada, sob a pena de não se pensar corretamente.

Já Keating, interpretado por Williams, é um professor pouco ortodoxo que possui um modo revolucionário de ensinar, sendo apresentado pelo roteiro do filme como uma espécie de herói simpático que enfrenta o ensino conservador de uma instituição de ensino para garotos, que não se preocupa com as necessidades individuais dos alunos. “A narrativa da trama faz crer ao público que os alunos se submetem, resignados, a esse apagamento de sua individualida-

de porque foram convencidos, desde cedo, que é uma ordem natural das coisas” (GHIRARDI, 2012b, p. 23).

Cercados de cenas emblemáticas, ambos os filmes apresentam personagens como alunos ou pais de alunos com posições antagonistas aos professores, o que permite analisar várias questões complexas que vão sendo colocadas, havendo múltiplas possibilidades de comparações dentro do filme, e entre os filmes. Mas, interessa apenas pontuar os modelos de visões de ciência e ensino que esses professores representam.

A visão de ciência que está por trás do modelo representado pelo primeiro professor, o Kingsfield, é uma noção procedimental da verdade científica em que o saber (ou ciência) se encontra no modo de tratar esse saber, ou seja, no método. Por isso a forma impiedosa e rigorosa com que trata seus alunos. “Sendo um professor sério e comprometido com seu ofício, ele entende que é necessário fazer com que muitos alunos entendam que muitos dos elementos que eles prezam não têm qualquer valor para o verdadeiro intelectual” (GHIRARDI, 2012b, p. 23).

No contraponto o que está representado pelo segundo professor, o memorável “capitão, meu capitão”, é uma noção pós-moderna de ciência em que o centro do fundamento de qualquer processo, como o científico, é o indivíduo. “Os indivíduos, as culturas, as crenças se constituem baseadas em singularidades e idiossincrasias que não são acidentais – como muitas vezes postulava a ciência moderna – mas essenciais para a forma de como se apresentam ao mundo.” (GHIRARDI, 2012b, p. 21).

Comparando mais detidamente as duas visões, tem-se o seguinte quadro:

Quadro 1 – Características das visões de ciência

Procedimental ou moderna	Pós-moderna
Objetivo – é possível estabelecer um distanciamento entre o sujeito que observa e o objeto observado;	Subjetiva – as circunstâncias individuais do observador impactam na forma de como ele percebe, descreve e valora os fenômenos;
Neutro – não refletem escolhas dos sujeitos;	Político-moral – reflete o sistema de crenças daquele que o postula;
Universal – é o mesmo para todos, em qualquer lugar, havendo um saber verdadeiro;	Cultural – as verdades científicas são inevitavelmente marcadas pelas condições culturais;
Abstrato – há uma lei geral, mesmo para manifestações pontuais, sendo válido para todos, pois é compreendido e ordenado racionalmente (procedimental).	Localizada – as construções teóricas elaboradas em um contexto específico não se traduzem imediata e necessariamente a outros contextos, cuja validade tem limites históricos e culturais.

Fonte: Do Autor⁸

⁸ Baseado em Ghirardi (2012b, p. 18-22).

Assim, essas distintas visões de ciência (saber, ou conhecimento) é que vão ancorar modelos igualmente opostos de ensino, em que:

Quadro 2 – Características das visões de ensino

Tradicional	Alternativo
Ensinar é transmitir conhecimento de maneira correta, pois o objeto que é exterior àquele que o conhece;	Ensinar não é transmitir, mas construir conhecimento, pois o objeto é moldado por aquele que o conhece;
O aluno é ignorante com relação ao conteúdo do objeto, sendo a experiência pessoal dele secundária;	A experiência pessoal do aluno é a base, de forma que ele nunca será totalmente ignorante ao conteúdo do objeto;
O professor é o detentor do saber, logo é o centro da aula;	O professor é um motivador ou facilitador que oferece e articula oportunidades de aprendizagem;
O direito à palavra é prerrogativa dos mestres, que se funda na autoridade que vem do controle do saber;	O aluno é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, e deve ser instigado a comprovar ou refutar com base em sua experiência pessoal;
A dinâmica de aula é vertical, em que o fluxo é unidirecional, havendo pouco sentido em se estabelecer trocas entre os alunos em sala de aula;	A dinâmica da aula é horizontal, em que os alunos interagem e contribuem para a construção de conhecimento dos outros;
A relação aluno-professor deve ser distante, para que não prejudique a objetividade e “profissionalismo” do professor.	O professor pode se aproximar, devendo estar atento às especificidades do aluno em relação à apropriação do objeto.

Fonte: Do Autor⁹

Ao longo de tanto tempo de debate, houve propostas de síntese que buscavam aproveitar virtudes e limites de cada concepção de ensino. Muitas postulavam que essa síntese deveria ter como ponto central o protagonismo do aluno, como as de Paulo Freire, Jean Piaget e muitos outros teóricos que centram o processo educacional a partir do ponto de vista daquele que aprende (GHIRARDI, 2012b).

Assim como o modelo alternativo, para essa proposta de síntese, a condição concreta de vida dos sujeitos e suas diversas especificidades são fundamentais para o processo de aprendizagem. “De aprendizagem, note-se, mais do que ensino, uma vez que o objetivo do professor passa a ser de criar condições para o aluno aprenda por si mesmo e que desenvolva suas próprias estratégias para construir o saber” (GHIRARDI, 2012b, p. 25).

Como se vê, é difícil desvincular as visões de ciência e as visões de ensino, de modo que ao se adotar uma ou outra dinâmica de ensino, estará se adotando uma visão distinta do que é o conhecimento. Como postula Ghirardi (2012b), “fazer essa escolha é filiar-se de maneira mais ou menos consciente a um sistema de valores e crenças” (p. 22).

⁹ Baseado em Ghirardi (2012b, p. 17-24) e inferências deles.

Hoje, de forma bastante óbvia, é certo para os autores deste trabalho que ensinar o direito é uma tarefa repleta de escolhas políticas. Contudo, por mais que se aceitasse a ideia de que a ciência e o ensino não são neutros, no início, essa conclusão não era tão óbvia assim. Para que os mestrandos fossem percebendo essa “pedra de toque”, o professor foi retomando alguns desses pontos que fundam as bases do Programa ao longo de tarefas, como escolher o abstrato ou concreto como ponto de partida, ou mesmo o quê e como avaliar, dentre outras questões que este trabalho procura dar conta.

3 Elementos para desenho do programa

De posse das informações sobre os contextos das instituições, e após a compreensão prévia sobre a relação entre visões de ciência e ensino, os mestrandos debateram calorosamente como seria o curso, em especial o que seria selecionado em termos de conteúdo, dada a vastidão e certa fragmentação que marcou a temática que foi escolhida como seu objeto. Por discordarem de muitas questões, a princípio a comunicação se deu de maneira menos colaborativa e mais impositiva, isto é, as ideias que surgiam de cada uma das cabeças eram mais de natureza “mutuamente exclusiva” que propriamente coletiva e construtiva.

Identificado o impasse, o professor Ghirardi passou a articular uma espécie de “passo a passo” em que em uma ou duas aulas os mestrandos trabalhariam uma tarefa específica, como a formulação da Ementa para divulgar o curso, o desenho do Programa, a construção de cada aula-momento,¹⁰ e como e o que seria avaliado.

Longe de um manual de instruções, esse “passo a passo” geralmente consistia em perguntas-problemas que os mestrandos deveriam tentar responder, sob pena de serem estrangulados pela esfinge que se anunciava adiante. É importante ressaltar a seriedade com que foi tratado o curso, mesmo entre os mestrandos que não se envolveram diretamente na formulação das aulas, pois facilitar ou não a aula (ou seja, ficar diante da esfinge) é uma escolha.

¹⁰ Nomeou-se de “aula-momento” para registrar a diferenciação entre o curso dado na SBDP que consistiu em 04 (quatro) aulas de 2h, e na São Judas que consistiu em 01 (uma) aula de 4h.

3.1 A construção da Ementa

Para a primeira tarefa, a formulação de uma Ementa para divulgar o curso, os mestrandos receberam as seguintes perguntas a serem respondidas com a Ementa: (i) o que estudar; (ii) por que estudar, e (iii) qual metodologia a ser utilizada.

Como a Ementa é sempre uma espécie de apontamento, ela costuma ser sucinta, e no presente caso genérica, já que consistia na primeira tarefa dos mestrandos. Seguindo as sugestões do professor Garcez, ela diria muito mais sobre o objeto do curso e a relevância dele do que propriamente do método, o que acabou sendo um alívio inicial diante da indecisão acerca do recorte que se pretendia dar para abordar o direito e desenvolvimento.¹¹

Alívio que não durou muito tempo, pois foi difícil para alguns dos mestrandos resistir à tentação de não querer aprofundar alguns pontos no primeiro momento, conforme pode ser constatado dos primeiros debates por *e-mail*, que funcionaram como uma segunda sala de aula, ou talvez fosse mais adequado dizer uma “sala de professores”.

Para ajudar nessa tarefa, resolveu-se tomar como base os dois programas

¹¹ Transcreve-se nesse ponto a ementa formulada, para uma maior clareza acerca do curso lecionado e para que o (a) leitor (a) possa avaliar como a narrativa das discussões que se traz desembocou em resultados concretos. “**EMENTA | 1. QUAL A PROPOSTA DO CURSO?** | O curso tem por objetivo introduzir, de maneira crítica, o campo direito e desenvolvimento. Pretende, assim, debater as influências que o direito pode exercer no desenvolvimento dos países, a partir da compreensão dos diversos instrumentos jurídicos e desenhos institucionais relevantes. Para tanto, serão apresentados os principais momentos históricos do desenvolvimento, bem como as diferentes concepções a respeito do papel do direito na sociedade. O direito é, nesse contexto, visto como instrumento que opera a favor das esferas econômica, política, social e humana. Por se tratar de uma área de estudo em constante processo de reformulação e aprimoramento, serão traçados ainda alguns dos seus principais desafios e das suas novas perspectivas. | **2. QUAL A RELEVÂNCIA DO ESTUDO DO DIREITO E DESENVOLVIMENTO?** O direito, compreendido como um conjunto de regras formais e informais, institutos e políticas públicas socialmente concebidas, tem relevante impacto nos diversos papéis que o Estado, o mercado e a sociedade civil podem desempenhar na promoção do desenvolvimento e impacta no desenho e no alcance de políticas governamentais que repercutem diretamente na vida dos cidadãos. Por se tratar de um debate complexo e de grande relevância para a atual realidade da sociedade brasileira, a reflexão qualificada pode abrir portas para novas formas de enxergar o direito e o papel dos estudantes e profissionais da área jurídica na formulação, concretização e aperfeiçoamento das iniciativas voltadas para o desenvolvimento. | **3. QUAL O PÚBLICO-ALVO DO CURSO?** Alunos de graduação, graduados ou pós-graduandos em Direito e profissionais do Direito em geral. | **4. QUE METODOLOGIA SERÁ UTILIZADA?** A metodologia do curso será participativa e buscará incentivar o debate crítico sobre as ideias e proposições apresentadas em sala de aula”.

formulados para disciplina “Direito e Desenvolvimento” na DIREITO GV, um pelo Prof. Oscar Vieira em 2011, e outro pelo Prof. Mário Schapiro em 2012, que, mesmo se tratando da mesma disciplina para a mesma instituição, apresentavam perspectivas diferentes – porque foram formuladas por professores cuja bagagem profissional e teórica pode ser tida como razoavelmente distinta.

A despeito disso, Garcez Ghirardi (2012b) costuma enfatizar que manter um programa na mesma estrutura aplicada anteriormente, é uma escolha em que:

A continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é um exercício de uma preferência deliberada. Se eu ensino utilizando os mesmos métodos de que meus mestres se serviram há dez, vinte ou trinta anos, é porque desejo que seja assim, porque acredito que não haja modo melhor de ensinar. Mas, é uma escolha minha. Não há como fugir à responsabilidade de decidir o que, como e quando ensinar (GHIRARDI, 2012b, p. 12).

Esse caráter de que é uma escolha, e da mais política, ficou bastante acentuado quando os atores desse trabalho revisaram as disputas registradas nos e-mails pela redação da Ementa, que de forma consciente ou não, estavam a disputar o conteúdo e com isso o objeto próprio do “Direito e Desenvolvimento”.

Um exemplo do que estamos dizendo é a inclusão da palavra “humana” no trecho “O direito é, nesse contexto, visto como um instrumento que opera a favor das esferas econômica, política, social e humana”, o que, mais adiante, permitiu incluir a perspectiva do “desenvolvimento humano” como parte do curso, e, assim, estabelecer um contraponto à concepção majoritária de que falar de desenvolvimento é falar de crescimento econômico como um fim em si mesmo.

Outro exemplo foi a inclusão de “mercado e sociedade civil” no trecho “O direito [...] tem relevante impacto nos diversos papéis que o Estado, o mercado e a sociedade civil podem desempenhar na promoção do desenvolvimento...”, o que minimiza a noção de Estado como único promotor do desenvolvimento e confere relevância à participação do mercado e da sociedade civil nas Políticas Públicas.

Havia, ainda, outro elemento importante para a confecção da ementa. Esta deveria ser “atrativa”, isto é, seu formato e conteúdo deveriam trazer consigo um apelo que estimulasse a presença e participação do público-alvo do curso. Tal atributo da ementa foi discutido pelo grupo como algo “não trivial” em virtude da plena noção de que, não importa o quão interessante o assunto fosse, não se

tratava de um tema “infalível” para chamar a atenção da comunidade jurídica como, por exemplo, a tão explorada “judicialização das políticas públicas”, ou “a eficácia horizontal dos direitos fundamentais.” Ironicamente, o “Direito e Desenvolvimento”, pela sua plasticidade e inerente desapego a formas tradicionais de se pensar o direito, tem o condão de absorver todos esses tópicos repetidos à exaustão.

A estratégia empregada no discurso da ementa foi exatamente a de enfatizar que o curso traria a possibilidade de que o aluno poderia se abrir para um novo olhar sobre todas as questões e matérias já trabalhadas na sua graduação ou pós-graduação. Mas, mais importante que isso, essa proposta deveria estar refletida no conteúdo do curso e na sua execução, fases que serão narradas a seguir.

3.2 O conteúdo do curso e as várias concepções de desenvolvimento

O consenso articulado em torno da ementa não foi suficiente para que fossem superadas todas as divergências a respeito do conteúdo do curso e do impacto do objeto a ser construído. Mas, uma vez que a ementa fora aprovada por unanimidade, era hora novamente de enfrentar a questão que já se tinha como mais tormentosa: a definição da substância do curso, isto é, primeiramente de seu recorte horizontal e, em seguida, do aprofundamento vertical.

A primeira parte, sem dúvidas, foi mais difícil, pois o conteúdo das quatro aulas teria de ser acordada por todos os mestrandos, enquanto desde o início já havia uma espécie de acordo tácito quanto à margem de discricionariedade de cada uma das duplas ou trios escalados para cada aula no tocante aos assuntos que seriam abordados em suas respectivas aulas.

Uma possível explicação para o dissenso que se instalou acerca do viés que o curso deveria tomar pode ser encontrada nos interesses intelectuais e acadêmicos dos mestrandos, além de seus próprios objetos de pesquisa. Para que o leitor possa entender como esses atributos do grupo exerceram influência sobre as propostas de direcionamento do curso, vale explicar, em poucas palavras, do que se trata o campo do “Direito e Desenvolvimento”.

Apesar de esse relato ter por objetivo oferecer um material de reflexão sobre as perspectivas de ensino do direito e experiência em sala de aula por parte de não docentes para qualquer área do direito, a compreensão sucinta do objeto

dessa área pouco explorada na academia brasileira pode ser também útil para casos em que haja desafio similar, isto é, como introduzir um assunto que não está no “*mainstream*” da formação jurídica no Brasil.

O “Direito e Desenvolvimento” é um campo de estudos cuja melhor descrição o considera como uma amálgama entre (i) teorias econômicas, jurídicas, institucionais e de outros ramos das ciências sociais e (ii) práxis, no sentido de “*policy-making*.” Tanto as teorias como as políticas que fornecem o substrato teórico à formação plástica do “Direito e Desenvolvimento” visam a um objetivo comum: compreender – e, em alguns casos, normatizar – a relevância que o direito tem (ou não) para o desenvolvimento.

Alguns autores, como Tamanaha (2009) já designaram o “Direito e Desenvolvimento” como um “movimento”, isto é, uma espécie de programa de viés acentuadamente político que teve como principais atores acadêmicos e órgãos estatais e privados, inicialmente dos Estados Unidos e depois de outros países e até internacionais (Banco Mundial, por exemplo). A intenção desses atores seria a de pensar em fórmulas de desenvolvimento para os países pobres e emergentes principalmente com base em concepções de governança política e jurídica baseadas na realidade dos países avançados.

Muito embora tal campo de conhecimento tenha gerado uma densa produção acadêmica e debates ligados a correntes do direito de países como os EUA (ex.: *Law and economics vs. Critical legal studies*), na visão de alguns críticos a ausência de uma coerência interna e um estado de “permanente crise” (TAMANHA, 2009, p. 187-188) diante das frustrações em estabelecer vínculos entre “direito” e “desenvolvimento” teria reduzido esse objeto de estudo a um mero conjunto esparso de iniciativas, levadas a cabo pelos atores já listados em países em desenvolvimento, com resultados de alcance limitado ou até mesmo negativo.

Por se tratar de um campo que sofre influências direta, principalmente das teorias econômicas e institucionais, o “Direito e Desenvolvimento”, de fato, se situa em uma zona cinzenta do conhecimento jurídico, ainda mais se olhado sob a lente do direito formal e tradicional que prevalece na academia brasileira, sendo um produto essencialmente da academia dos EUA, o “Direito e Desenvolvimento” tem um olhar sobre as instituições jurídicas altamente associado à cultura jurídica daquele país, que vê no Judiciário, nos juízes e na dinâmica

do processo e da decisão judicial apenas um fragmento do que realmente seria o direito. Por essa visão, este assume um caráter acentuadamente instrumental vis-à-vis sua função inerente de controle social e as disputas políticas que conformam as suas instituições e seu alcance normativo.

Uma variedade de papéis para o direito se abre diante desse olhar, que vai desde o que lhe é reservado tradicionalmente, isto é, um corpo de regras que regula a vida em sociedade até o papel de um mecanismo (dentre vários outros) para a formulação de políticas públicas destinadas a concretizar fins apenas remotamente associáveis ao controle social.

Assim, ensinar “Direito e Desenvolvimento” traz consigo um desafio básico e estrutural: o de colocar o direito em uma posição contraintuitiva para o aluno médio das escolas jurídicas brasileiras, muito mais familiarizado com a concepção de direito como um sistema autônomo, coerente, “pleno” e, como resultado disso, hermético e pouco poroso às demais ciências sociais. Em um curso de “Direito e Desenvolvimento”, tal é pressão exercida pelos demais ramos do conhecimento em testar a importância do direito para o desenvolvimento e para a consecução de objetivos de ordem econômica, social e humana que não é difícil se deparar com uma espécie de desilusão com a relevância do direito para o avanço de uma sociedade nas dimensões mencionadas. Aliás, no curso frequentado pelos mestrandos, sob orientação do Prof. Mario Schapiro, pode-se afirmar que esse foi um sentimento generalizado, reforçado ainda pelo poderoso texto do Tamanaha (2009, p. 208), que afirma categoricamente que, dentre as lições do estudo do “Direito e Desenvolvimento”, está a de que “o direito não é de importância primordial”.

Agora volta-se ao problema levantado antes de se realizar essa breve, e certamente falha, apresentação sobre o “Direito e Desenvolvimento”: de que maneira os interesses acadêmicos e a formação dos mestrandos operou para que as propostas de divisão temática do curso fossem tão distintas?

A formação, em seu sentido formal, isto é, o curso de graduação dos mestrandos, a princípio não pode ser tomado como um fator preponderante, já que, entre os 14 membros do grupo, apenas uma tem graduação em economia e outra cursa ciências sociais. Ademais, o interesse da primeira em se vincular a um programa de mestrado em direito e a formação da segunda nas ciências sociais como um “segundo curso” por si só já são indicativos de que são familiarizadas

ou no mínimo possuem um interesse intelectual pelas instituições jurídicas.

Os interesses acadêmicos dos mestrandos, as pesquisas por eles desenvolvida no programa de mestrado, aliados a uma aparente “clivagem” no estudo do “Direito e Desenvolvimento” são, então, a chave para se compreender o porquê das propostas divergentes.

Como já se falou, o “Direito e Desenvolvimento” esteve tradicionalmente bastante vinculado às teorias econômicas que privilegiam o crescimento econômico como indicador-chave do desenvolvimento. Assim, há muito mais literatura nesse sentido do que relativamente ao desenvolvimento enquanto aprimoramento e expansão das capacidades individuais e da redução da desigualdade, eliminação da pobreza e, até mesmo, mensuração da felicidade.

No bojo dessa visão do desenvolvimento, está uma discussão acalorada e extremamente atual: o papel reservado ao Estado e aos agentes privados e o mercado na promoção do desenvolvimento. Essa realidade, por sua vez, atravessou diretamente as pesquisas desenvolvidas pelos mestrandos. Embora variadas quanto às suas temáticas e a sua abertura, as visões não estritamente jurídicas, como o olhar da sociologia e da economia, parte representativa das pesquisas, tinham por pano de fundo o papel da regulação em um determinado setor (ex.: sistema financeiro, bancos comunitários, tributação, TV a cabo etc.).

Ainda que a regulação não fosse o tema da pesquisa de alguns integrantes do grupo, indubitavelmente o curso de “Introdução ao Direito e Desenvolvimento” foi bastante significativo no sentido de fazer aderir à investigação de cada um dos mestrandos a preocupação central do “Direito e Desenvolvimento”: quem deve “liderar” a cruzada pelo desenvolvimento, Estado ou mercado?

O resultado dessa confluência de prescrições econômicas e jurídico-institucionais, pesquisas concretas e visões pessoais acerca do equilíbrio correto entre Estado, mercado e o sentido de desenvolvimento se fez refletir, portanto, na visão que cada mestrando aportou quando lhes foi pedido que desenhasse um esboço do curso a ser ofertado.

Assim é que alguns propuseram uma maior ênfase nas teorias institucionais, bastante influentes no âmbito do “Direito e Desenvolvimento” e na visão “econômica” do desenvolvimento, enquanto outros privilegiaram as ligações entre direito, políticas públicas e desenvolvimento social e humano. Enquanto alguns preferiam introduzir o curso com uma retrospectiva histórica e com

as “fases” do “Direito e Desenvolvimento”, outros consideravam mais adequado apresentar as dimensões já mencionadas do desenvolvimento. Uns propuseram focar na importância do “Direito e Desenvolvimento” para o Brasil, isto é, como os estudos relativos ao tema tocaram e são ou não importantes para a realidade brasileira, enquanto outros julgavam que uma visão geral informaria mais os alunos sobre o tema. E assim por diante.

A despeito de todas as divergências, o grupo foi bem sucedido em reunir um consenso a respeito dos temas para as quatro aulas-momentos que integrariam o curso: (i) as várias concepções sobre desenvolvimento, tendo como ponto de partida as mudanças que ocorreram no Brasil a partir da década de 30; (ii) o que seria desenvolvimento econômico e os modelos de Estado; (iii) o seu “contraponto”, isto é, o que viria a ser o desenvolvimento social e humano; e (iv) as experiências que deram e não deram certo, realizando críticas aos transplantes institucionais, e finalizando com os principais desafios.

3.3 O contexto, o objetivo e o método

Uma vez dividido dessa forma, os mestrandos optaram por passar a se organizar em duplas ou trios para cada momento, o que possibilitou que as pessoas se concentrassem de acordo com suas áreas de afinidades e evitou assim alguns conflitos. Fixada a Ementa, e escolhida uma estrutura de temas para as aulas-momentos, Garcez passou uma nova série de perguntas-problemas para que os mestrandos pudessem desenhar o programa do curso.

Foram elas: (i) quais os objetivos e a perspectiva de base do curso (saber, fazer, olhar)? (ii) qual a progressão dessa perspectiva ao longo do programa e o lugar planejado para cada uma dessas dimensões? (iii) de que maneira essa perspectiva de base impacta a carga teórica (conceitual e histórica) e prática (atividades para compreensão do teórico a partir do abstrato e atividades diretas sobre o objeto do curso)? (iv) de que maneira essa perspectiva de base e escolha de carga impactam na a) escolha de materiais (bibliografia, atividades), b) no tipo de solicitação ao aluno (preparação prévia, tipo de participação, posse de materiais), c) linha metodológica do curso; e (v) qual forma de avaliação melhor se articula com a proposta de base do curso? (GHIRARDI, 2012c).

Já num segundo momento, o Prof. Garcez passou a organizar estas perguntas-problemas com base em três dimensões: (i) o Contexto [“onde estou?”],

como a) estrutura da instituição, b) o perfil dos alunos como grau de escolaridade, classe social, c) o número de alunos por turma etc.; (ii) o Objetivo [“aonde quero ir?”], que é o que se espera como resultado da disciplina, se a) mais informação, b) habilidade, ou c) reflexão,¹² e (iii) o Método [“como chegar lá?”], que pode ser a) do abstrato ao concreto, ou b) do concreto ao abstrato.

Na parte do contexto saíram importantes questionamentos em torno de “se o contexto pode determinar o método?”, a saber: a) se o método participativo só é possível numa turma com poucos alunos, b) se as instituições de ensino escolhem conscientemente os métodos que geralmente trabalham ao priorizar um ensino mais teórico ou mais voltado para a prática; c) se a classe social dos alunos que geralmente acessam essa ou aquela instituição faz diferença no tipo do ensino, em especial quando pessoas de diferentes classes sociais estão na mesma instituição etc.

A escolha feita pelos mestrandos foi tentar aplicar técnicas do método participativo em ambas as instituições, desconsiderando a premissa de que a quantidade de alunos impossibilitaria este método.

Como eles não faziam parte do quadro de professores das instituições parcerias, sentiram-se à vontade para escolher se partiriam do concreto ou da teoria (havendo variações para cada momento do curso, que por sua vez, era facilitado por diferentes duplas ou trios de professores mestrandos), como apresentaremos adiante.

No que se refere à classe social dos alunos, esta serviu de referência tanto para escolha de exemplos que auxiliavam a construir o conteúdo da aula quando se partia do concreto, quanto para ilustração do que estavam informando quando partiam da teoria.

Em momento algum utilizaram isso de forma a discriminar o conteúdo a ser passado na Univesidade São Judas, 2013, (em que se pressupõe, pelo valor da mensalidade e programa de bolsas, existir mais alunos pobres ou de classe média), ou na Sociedade Brasileira de Direito Público (em que se pressupõe haver maior concentração de alunos de classe média ou classe média alta, por ser uma escola de formação de conhecimento especializado nos ramos do Direito público).

¹² No slide utilizado para essa aula, o professor Garcez utilizou como exemplo de (i) técnicas para informação, a doutrina ou legislação; para desenvolver (ii) habilidades práticas, um caso ou exercício; e para (iii) reflexão utilizar problema ou jurisprudência.

Contudo, houve menos aprofundamento das questões colocadas para reflexão na primeira devido à (i) carga horária reduzida pela metade, e ao (ii) ano que se encontrava no curso de Direito, fazendo com que fosse dedicado mais ou menos tempo à explicar como o Direito poderia ser um instrumento para o desenvolvimento.

Já o objetivo pensado para a disciplina foi construído baseado em reflexões como a) se o objetivo da disciplina depende do tipo do conteúdo da disciplina, por circunstâncias do contexto ou pelo professor; b) se é definido pelo tipo de conteúdo da disciplina, qual seria o olhar priorizado pelo Direito e Desenvolvimento (informação, habilidade/prática, ou reflexão); c) se é definido por circunstâncias como o tempo, por que priorizar a informação, ou habilidade, ou reflexão; d) se pelo professor, o que pode ser levado em consideração na escolha do olhar etc.

A turma de mestrandos não chegou a um consenso sobre o debate. Mas os autores deste trabalho acreditam que o fato de ser uma disciplina mais introdutória, e o pouco tempo disponível para realização do curso, tenderam a mesclar informação com reflexão, o que os levou a formular o seguinte objetivo: “...introduzir de maneira crítica o campo do direito e desenvolvimento.”

Contudo, revendo esse ponto agora, os autores deste trabalho acreditam que o tipo de conteúdo e circunstâncias como o tempo, não necessariamente vinculam o objetivo da disciplina. Assim, pode-se aplicar uma disciplina de direito processual civil sem que necessariamente o objetivo seja o de desenvolver a habilidade de decorar normas e escrever peças processuais, podendo ser o objetivo da disciplina transmitir informações sobre os mais variados procedimentos, ou mesmo provocar reflexões sobre a efetividade, aplicabilidade e até utilidade desses instrumentos no sistema jurídico ou social.

Da mesma forma, o tempo não necessariamente limitaria o desenvolvimento de uma habilidade prática, desde que fosse priorizado uma ou duas das muitas questões que perpassam pelo campo do Direito e Desenvolvimento, como por exemplo, se escolhêssemos abordar aspectos práticos de uma política de combate à fome, ou mesmo como formular incentivos tributários para estimular a economia etc. A partir do caso escolhido para desenvolver habilidade prática, poderíamos estender nosso olhar e introduzir como os Estados tem atuado em Políticas de desenvolvimento, e assim introduzir a disciplina.

Com relação a esse ponto, considera-se que acaba por ser o que o professor compreende como importante desenvolver, lembrando que este, muitas vezes, tende a reproduzir como aprendeu e como os demais colegas da mesma instituição costumam ensinar. Assim, por exemplo, professores continuam a ensinar processo civil decorando os itens do artigo do código e reproduzindo peças. É óbvio e esperado, contudo, que este leve em consideração aspectos do contexto e do tipo do conteúdo da disciplina formulada.

Na parte do método, novamente foi retomada algumas questões do método participativo por meio de um exercício com 7 (sete) afirmações em que, individualmente, os mestrandos deveriam dizer se “concordam plenamente”, “em princípio concordo”, “em princípio discordo” ou “discordo fortemente”. Foram elas: a) “Métodos participativos realmente não funcionam em classes grandes (mais de 50 alunos)”; b) “Não é possível dar um curso de qualidade sem preparação prévia dos alunos”; c) “É melhor dar uma atividade participativa, ainda que o professor não tenha muito controle do resultado, do que dar uma aula expositiva”; d) “Algumas áreas do Direito, sobretudo as mais teóricas, não se prestam a métodos participativos”; e) “Os métodos participativos tendem a funcionar melhor no início do curso, tanto pela disponibilidade dos alunos como pelo caráter mais geral das disciplinas”; f) “Um curso baseado só em métodos participativos é uma aposta arriscada. É importante haver algumas disciplinas com métodos mais tradicionais para garantir um domínio mínimo de conteúdo”; g) “Em um curso de Direito, uma prova dissertativa ou trabalho escrito ao final do curso é fundamental, independente da metodologia aplicada” (GHIRARDI, 2012d).

Após esse exercício individual, os mestrandos contabilizaram as questões que se concentravam no concordo e no discordo, tendo a maioria discordado “fortemente” ou “em princípio” das questões “b”, “c”, “d”, “e”, e “g”, e concordado “fortemente” ou “em princípio” das questões “a” e “f”, com no mínimo três votos de diferença para cada questão. Não importa sistematizar a contabilização de cada questão, contudo o que pensavam os mestrandos da DIREITO GV é apenas uma representação majoritária da realidade, mas não a única.

Para deixá-los mais tranquilos, ou mais angustiados, nem mesmo o professor Garcez Ghirardi (que é importante referência na instituição e fora dela) demonstrou se sentir confortável para responder a essas questões. E “confessou”,

nessa aula que, mesmo havendo consenso na DIREITO GV em se priorizar o método participativo, também há dissenso entre os professores ao dar conta dessas questões.

3.4 A construção de cada aula-momento

Também para esse momento, o professor Garcez Ghirardi preparou uma série de perguntas-problemas a guiar os mestrandos para estruturar cada aula-momento do curso. Foram elas: (i) qual o tema da aula, sua questão geral e como se articula com o tema geral do curso (aulas anteriores e posteriores)?; (ii) qual o problema da aula? Qual seu objetivo?; (iii) qual o enfoque da aula: teórico (saber), prático (fazer), teórico-prático (saber/fazer)?; (iv) qual a metodologia da aula? Isto inclui a) os modos de interação aluno-professor e aluno/alunos, b) os materiais a serem utilizados, c) as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos (o que quero que eles façam e porquê; o tempo para cada atividade); e (v) qual o mecanismo de fechamento e/ou avaliação do que ocorreu em sala? (GHIRARDI, 2012c).

Segundo essas perguntas, em cada aula deve haver, em síntese: (i) tema, (ii) um problema, (iii) um enfoque (teórico ou prático), (iv) uma metodologia que pense na interação do aluno-professor, os materiais a serem utilizados e as atividades a serem desenvolvidas pelos alunos, e (v) o mecanismo de fechamento/avaliação de cada aula-momento.

O tema, como evidenciado, já estava definido, e as respectivas duplas ou trios que possuíam afinidades com eles. Para a primeira aula-momento que tinha como tema “as várias concepções sobre desenvolvimento”, o problema foi tornar palatável para os alunos o encaixe entre direito e as demais teorias econômicas e institucionais, além de “abrir caminho” para as aulas seguintes. Para a segunda aula-momento, cujo tema foi “desenvolvimento econômico”, o problema girava em torno de qual seria o modelo de Estado mais adequado para esse tipo de desenvolvimento.

Já para a terceira aula-momento, cujo tema foi “desenvolvimento humano e social”, o problema gravitava em torno da pergunta “desenvolvimento econômico para quê?”, cujo propósito era discutir o desenvolvimento econômico como um fim em si mesmo. Na quarta e última aula-momento, o problema foi o próprio tema da aula, saber quais transplantes institucionais deram ou não certo.

Quanto ao enfoque, a cada dupla ou trio cabia definir qual o enfoque de sua aula-momento, se partiria do abstrato para o concreto, ou do concreto para o abstrato, sendo o primeiro mais próximo do modelo de ensino mais tradicional e o segundo mais alternativo. Para escolher um caminho ou outro, tem-se que levar em consideração as características de cada modelo expostas no quadro abaixo:

Quadro 3 – O enfoque da aula

Do abstrato para o concreto	Do concreto para o abstrato
Repertório conceitual prévio é condição para pensar o mundo;	Conhecimento prévio de mundo é base para a construção do repertório conceitual;
Aluno não dispõe desse repertório prévio;	Aluno dispõe desse conhecimento prévio;
Exposição é o melhor método;	Diálogo, problemas, são o melhor método;
Dinâmica de aula: professor é o centro;	Dinâmica de aula: aluno é o centro;
Material: textos (doutrina, legislação, jurisprudência);	Material: casos, problemas, jurisprudência;
Avaliação: dissertação, questões conceituais;	Avaliação: situações problema;
Habilidades: memorização, clareza.	Habilidades: raciocínio, análise.

Fonte: Do Autor¹³

A escolha de começar pelo abstrato [teoria] ou concreto [prática], não elimina a possibilidade de um método participativo. Contudo, cada modelo de ensino vai produzir uma dinâmica diferente em aula, o que coloca sujeitos diferentes no centro dela – o professor, ou os alunos –, o que facilita ou não a utilização desse método. Nesse sentido, o modelo alternativo que coloca o aluno como centro da aula se aproxima mais do método participativo que tem como pressuposto o aluno como protagonista da construção do conhecimento.

O que se percebeu com a experiência de formular cada momento do curso foi que as duplas ou trios de mestrandos não necessariamente fizeram a escolha desse caminho de forma consciente. Maior parte pensara na técnica a ser utilizada em virtude do objetivo planejado para aquele momento: se a prioridade era passar informações, considerando-se que os alunos não tinham repertório prévio conceitual sobre o assunto; ou se a prioridade era produzir uma reflexão, bem como que o repertório prévio do mundo seria o suficiente.

Após a formulação de cada momento pelas duplas ou trios, estas tiveram que apresentar para os demais mestrandos em aula, o que tinham planejado para esta aula-momento. Ao fazer isso, o professor Garcez Ghirardi que mediava o

¹³ Com informações de Ghirardi, (2012e).

trabalho foi anotando os momentos e as técnicas que atribuímos a eles. Assim, foi possível identificar e visibilizar quem era o centro da dinâmica da aula.

Quadro 4 – Centro da dinâmica de aula

Estrutura das aulas	Técnica	Dinâmica
Aula 1		
- Retrospectiva histórica (criação e ideias implícitas de desenvolvimento);	Exposição	Professor
- Apresentar conceitos chave, como reformas institucionais e path dependence;	Exposição	Professor
Aula 2		
- Conceitos de Estados: indutor, parceiro, que se abstém (casos ilustrativos, não problematizar);	Exposição	Professor
- “Debate aberto” sobre fraquezas e virtudes desses modelos;	Debate (“role play”) (?)	Aluno (?)
Aula 3		
- Problematização “desenvolvimento econômico para quê?”;	Problema	Aluno
- A posição do Brasil em índices que avaliam o desenvolvimento e conceitos de desenvolvimento humano (Amarthya Sen e Marta Nussbaum);	Exposição e Caso de uma Política	Aluno
Aula 4		
- Criticar os conceitos até então trabalhados, mostrando que não tem uma receita;	Exposição	Professor
- Experimentalismo (ideias para o futuro, como arbitragem);	Exposição	Professor

Fonte: Garcez em aula.

A interrogação na proposta que seria um “debate” na aula 2 é, na verdade, o registro de uma observação feita pelo Garcez que diferenciava “ilustração” e “exemplo”. As ilustrações seriam uma espécie de “exemplos conceituais”, geralmente utilizados quando se parte do abstrato para “demonstrar” as “virtudes e fraquezas de modelos”, por exemplo. Já os exemplos partem do concreto, de casos e não de teorias. Nesse sentido, eles servem para construir o conhecimento sobre algo, e não para expor um conhecimento prévio.

Visualizar esse quadro final foi importante não só para que os mestrandos identificassem, de forma consciente, a dinâmica que produziram em cada aula, como também o que estavam a produzir como resultado final do curso. Nesse caso, o que estavam a reproduzir nesse curso: um modelo tradicional de ensino. Por maior que fosse, e que continue sendo, o desejo de romper com esse modelo tradicional, deixar de dar aulas exclusivamente expositivas e sair do centro da aula foi e continua a ser um desafio.

O fato é que acabou-se por reestruturar esse quadro e experimentar um caminho ou outro em cada instituição de ensino. Ainda assim, sentiu-se que era necessário passar alguns conceitos e com isso ter momentos expositivos,

seja pela necessidade desse repertório conceitual num campo de conhecimento relativamente novo para os brasileiros, seja por funcionar como momentos de “alívio mental” para os alunos – em especial na aula da Universidade São Judas (2013) que durará 4 horas.

E já que alguns estavam muito mais próximos do modelo tradicional, foi necessário tentar desconstruir a dinâmica de aula em que o professor é o detentor do saber e a dinâmica de aula é verticalizada. Mas, “como se fazer respeitado então?”, foi a preocupação de um dos mestrandos.

“Um pacto!”, essa foi a resposta do Garcez Ghirardi. Para o professor “tempo é poder, quem tem a palavra tem poder” e isso determina quem é sujeito e quem é objeto nessa relação. Você tem que buscar situar sua autoridade num pacto, sendo importante pensar no protagonismo do aluno. “Quanto tempo de trocas verticais e horizontais? Geralmente a gente se acha mais interessante falando, do que realmente somos” (Aula em 18 de outubro de 2012).

Quanto à utilização de materiais para as aulas-momentos, todas as duplas e trios selecionaram slides como material – o que não necessariamente os colocava no centro dessa relação – em que os slides podem servir apenas como roteiro, para exibir vídeos, ou mesmo chamar atenção para algum ponto. Mas, não só isso. Uma das duplas também optou por distribuir pequenos textos para provocar debates em aula, e outra por usar textos preparatórios para que pudessem trabalhar com conceitos em aula.

Restava ainda um ponto crucial a ser resolvido: “Como avaliar a participação?”. Mas, este foi tema de duas aulas específicas e assunto a ser tratado no próximo tópico.

4 O processo de avaliação

4.1 Avaliar é atribuir valor

Para Ghirardi (2012b) a avaliação diz o ponto de vista a partir do qual o avaliador julga, com base em seu sistema de crenças. Ela é central, porque (i) ela orienta as expectativas dos alunos, (ii) apreendem e respondem à proposta do curso, e ainda (iii) sinaliza aquilo que realmente tem valor para o docente.

Muitas vezes nos esquecemos de que avaliar significa exatamente isso: dizer o valor, determinar o que é precioso, relevante, e o que é desimportante, descartável; é estabelecer

uma distinção entre o que merece ser guardado, retido e o que pode ser esquecido ou abandonado. Assim, quando estabelecemos um sistema de avaliação para nossos cursos, quando desenhamos seus instrumentos e suas modalidades, estabelecemos também uma hierarquia entre as diferentes dimensões (saber, fazer, olhar) que constituem nossa proposta de base. E é justamente essa hierarquização que revela, em larga medida, aquilo que acreditamos ser o sentido último de nossos cursos (GHIRARDI, 2012b, p. 34).

Ainda, para esse autor, a prática mais corriqueira tende a reduzir ou ignorar a avaliação como resultado de um processo complexo que envolve diferentes atores e múltiplas variáveis. Normalmente, ela ocorre no final de um processo, em que avalia um único momento, geralmente por meio de um produto como uma prova dissertativa, sendo associada à noção de saber objetivo que pode ser quantificado. (GHIRARDI, 2012b, p. 35).

Mas, se a tarefa termina com o produto da avaliação que é quantificado, em que o saber é objetivo, por que então oferecer um curso? Por que não aplicar essa avaliação “certificatória” ao final, independente do aluno ter ou não participado do curso? Porque esse tipo de avaliação não diz nada sobre o processo, a qualidade do curso, e a qualidade do docente.

É preciso, pois, deixar claro quais: (i) os objetivos, se a) é dizer sobre os alunos ou para os alunos, b) se será avaliado indivíduo ou grupo, c) se produto ou processo, d) se o saber, fazer ou olhar; (ii) instrumentos, se dissertação, exercício ou problema; (iii) as modalidades, se certificatória, formativa ou classificatória; (iv) e momentos da avaliação, se ao longo ou ao final do processo.

4.2 Instrumentos de avaliação e resultados

O instrumento de avaliação utilizado um formulário a ser respondido pelos (i) alunos, (ii) avaliadores externos; (iii) e de autoavaliação. Esse formulário foi dividido em cinco partes, em que era avaliado o professor, a aula, os próprios alunos, e o curso.

A primeira consistiu na avaliação de cada professor da aula-momento, em que era avaliado: (i) o domínio da matéria, (ii) didática/clareza na exposição, e (iii) interação com os alunos; que poderia ir de a) muito bom, b) bom, c) regular e d) ruim, cada dimensão.

A segunda parte consistiu na avaliação da aula dos (i) objetivos proposto, (ii) questões discutidas, (iii) material utilizado; que poderia ir de a) muito bom, b) bom, c) regular e d) ruim, cada dimensão.

A terceira parte tratou de uma autoavaliação dos alunos, e dos colegas de turma, em que avaliaram-se duas afirmações (i) “participei com interesse das atividades propostas”, e (ii) “as intervenções de meus colegas contribuem para o enriquecimento da aula”; que poderia ir de a) sim, sempre, b) muitas vezes, c) poucas vezes, e d) não nunca.

Já na quarta parte, o avaliador atribuiria uma nota de 0,0 a 10,0 o curso, incorporando as avaliações do professor, aula e autoavaliação. E, na quinta, o avaliador poderia deixar um comentário que julgasse necessário.

Os resultados foram os seguintes. Para a Sociedade Brasileira de Direito Público (2015), a avaliação de aula apresentou os resultados: (i) “Objetivos Propostos”: 63,14% (muito bom), 27,3% (bom) e 9,1% (regular); (ii) “Questões discutidas”: 50% (muito bom), 40,9% (bom) e 9,1% (regular); (iii) “Material utilizado”: 33,3% (muito bom), 38,1% (bom) e 28,6% (regular). Para a avaliação dos professores, os resultados foram: (i) “Domínio da matéria”: 21 (muito bom), 10 (bom); (ii) “Didática e clareza na exposição”: 14 (muito bom), 14 (bom), 3 (regular); (iii) “Interação com os alunos”: 22 (muito bom), 9 (bom). Quanto à avaliação final do curso, os resultados foram: (i) “Contribuição do curso para minha formação”: 80% (muito bom), 20% (bom); (ii) Organização das aulas: 20% (muito bom), 80% (bom). A média das notas atribuídas às aulas foi de 8,20 e a percentagem de notas atribuídas igual ou acima de 7,0 foi de 90,9%.

Para a Universidade. São Judas Tadeu (2013), os resultados da avaliação de aula foram: (i) “Objetivos propostos”: 84,9% (muito bom), 13,7% (bom) e 1,4% (regular); (ii) “Questões discutidas”: 80,4% (muito bom), 17,4% (bom) e 2,2% (regular); (iii) “Material utilizado”: 60,6% (muito bom), 34,3% (bom), 4,4% (regular) e 0,7 (ruim). Para a avaliação dos professores, os resultados foram: (i) “Domínio da matéria”: 492 (muito bom), 162 (bom), 21 (regular); (ii) “Didática e clareza na exposição”: 401 (muito bom), 213 (bom), 34 (regular), 6 (ruim); (iii) “Interação com os alunos”: 377 (muito bom), 197 (bom), 70 (regular), 5 (ruim).

Já a autoavaliação dos alunos, e dos colegas de turma, foram realizadas com base em duas afirmações (i) “participei com interesse das atividades propostas”: 53,2% (sim, sempre), 22,3% (muitas vezes), 14,4% (poucas vezes), 10,1% (não, nunca) e (ii) “as intervenções de meus colegas contribuem para o enriquecimento da aula”: 37% (sim, sempre), 46,7% (muitas vezes), 14,1% (poucas

vezes) e 2,2% (não, nunca). A média das notas atribuídas às aulas foi de 9,10, e, assim, a percentagem de notas atribuídas igual ou acima de 7,0 foi de 98,5%.

5 Considerações finais: o ensino do direito é uma tarefa política

É muito comum, e esperado, utilizar o programa da disciplina daquele que nos antecedeu. É igualmente comum facilitar a mesma disciplina durante anos, apenas “atualizando” o conteúdo a cada semestre, muitas vezes utilizando das mesmas técnicas e até os mesmos materiais.

Quem nunca ouviu falar de no mínimo um professor dentro de sua própria instituição que usa sempre o mesmo manual e aproveita até os mesmos slides ou transparência todos os anos? Quem nunca ouviu falar de no mínimo um professor que recomenda seu próprio livro como bibliografia básica da disciplina? E aquele outro que sempre passa seminários como forma de avaliação da disciplina, sem que acompanhe o percurso da construção do trabalho e o desempenho de cada aluno no processo?

Os casos e exemplos são inúmeros, e poderiam gastar as folhas restantes desse trabalho relatando-os. Mas, não é essa a ideia deste trabalho, que buscou contar a história de uma experiência de ensino-aprendizagem. Este estudo não visou falar de o que é reproduzido nos quadros de diversas faculdades de Direito, mas afirmar que, tanto o que é reproduzido como produzido, é uma escolha do professor que deve tomá-la de forma consciente.

Aquele professor que está começando sua carreira pode imaginar que não tem competência para modificar o programa daquele que o precedeu. Do mesmo modo, aquele outro que já está na carreira há um bom tempo pode acreditar que dadas estruturas de funcionamento o impedem de fazer essa escolha. Mas, nossas experiências na esfera pública ou privada, também são marcadas por dadas estruturas e dinâmicas que preexistem, e, se não as modificamos, colocamos-nos no lugar de objeto e não de sujeito de transformação desse processo.

Longe de querer posicionar como um discurso “de esquerda”, a ideia mesma de transformação parte dos inúmeros diagnósticos formais e informais que se conhece com base em pesquisas ou experiências pessoais ao longo da graduação e até pós-graduação.

Tais diagnósticos se agravam quando nos resta mais do que evidente que ensinar o Direito é uma tarefa e uma escolha política nesse País. Tarefa política,

pelo quadro de desigualdades que se conhece bem, além dos inúmeros de corrupção, violência e tantos problemas sociais, econômicos, humanos e outros que os estudos no campo do Direito e Desenvolvimento têm buscado “resolver” nas últimas décadas. Escolha política, pelo modelo de ensino que escolhemos adotar, e pelas disputas em torno do objeto próprio da disciplina que podemos fazer, como restou evidente no desenho da Ementa para o curso.

Apesar de ter buscado fornecer exemplos de problemas-perguntas que podem auxiliar nessas escolhas, este trabalho está longe de ser um roteiro de questões que poderiam ser copiadas e repassadas, apesar do desejo dos autores de que ela auxilie nessa tarefa. Ele está muito mais próximo de um “pontapé” inicial para os mais experientes e inexperientes docentes, bem como para os demais funcionários do quadro das instituições de ensino. O importante é não se deixar alienar.

Referências

DIREITO GV *Sobre a direito SP*. 2012. Disponível em: <<http://direitogv.fgv.br/sobre-direitogv>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

GHIRARDI, José Garcez. *Ementa do programa de educação jurídica: Pós-graduação da escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas*, DIREITO GV. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012a.

GHIRARDI, José Garcez. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012b. (Coleção Acadêmica Livre, Série Didáticos).

GHIRARDI, José Garcez. *“A criação do curso”*: Pós-graduação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, DIREITO GV. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012c.

GHIRARDI, José Garcez. *Exercício de afirmações “desenho de curso: questões para o debate*. Pós-graduação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - DIREITO GV. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012d.

GHIRARDI, José Garcez. O destino e o caminho: apontamentos para a elaboração de programas no ensino jurídico. In: GHIRARDI, Jose Garcez; FEFERBAUM, Marina. (Org.). *Ensino do direito para um mundo em transformação*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012e. v. 1. p. 63-72.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE DIREITO PÚBLICO. *Escola de formação: conheça o novo projeto da Escola de Formação: relatos de uma vivência única*. 2011. Disponível em: <<http://www.sbdp.org.br/estatica.php?idConteudo=2>>. Acesso em: 01 abr 2013.

UNIVERSIDADE SÃO JUDAS. *A Universidade*. 2013. Disponível em: <<http://www.usjt.br/institucional/universidade.php>>. Acesso em: 01 abr. 2013.

6. DA TEORIA AO CASO CONCRETO: ABORDAGENS SOBRE ENSINO JURÍDICO E PROTAGONISMO DISCENTE

Cinara Sampaio¹

Resumo

O artigo propõe uma reflexão sobre a importância do ensino jurídico atrelado à prática com vistas ao protagonismo discente, no intuito de dirimir as lacunas deixadas na graduação, as quais são frutos de um ensino tradicional. Nessa perspectiva, tem-se, como ponto de partida, a análise das dinâmicas realizadas ao longo da Reflexão Estruturante I do Projeto Direito Integral, durante o 2º semestre de 2012, que contribuíram significativamente para a construção do conhecimento desta aluna de maneira racional, solidificada.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Protagonismo discente. Reflexão estruturante. Dogmática. Zetética.

1 Introdução

Com base na análise das aulas ministradas no âmbito do Projeto Direito Integral (ProDI), realizado no Centro Universitário de Brasília (UnICEUB), especificamente na disciplina “Reflexão Estruturante I – Jurisprudência, Lógica e Argumentação”, pode-se perceber que a utilização de decisões judiciais relacionadas à teoria estudada conforme tema estabelecido proporcionou o protagonismo discente, bem como uma aplicação mais significativa da teoria apresentada.

Nesse processo de entrelaçamento da teoria ao caso concreto, os enfoques zetético (FERRAZ JÚNIOR, 2004, p. 41) e a maiêutica socrática (CHAUÍ, 2000), permeiam e conduzem as discussões das atividades propostas, de forma a garantir uma reflexão sobre os temas em análise.

¹ Estudante de graduação em Direito pelo Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Estudante do Projeto Direito Integral – PRODI/UnICEUB.

Sendo assim, é de fundamental importância analisar o ensino jurídico à luz dessas práticas em sala de aula para que possa proporcionar a ressignificação do ensino e consequentemente a formação de operadores do direito mais críticos e reflexivos.

2 Metodologia

Os estudos desenvolvidos no Projeto Direito Integral – ProDI, em específico na Reflexão Estruturante I – “Jurisprudência, Lógica e Argumentação”, possibilitam a construção do conhecimento tendo como suporte a maiêutica socrática e a zetética.

O caráter zetético permeia todas as atividades, em que as opiniões discendentes são postas em dúvida por meio de questionamentos relacionados ao tema do encontro, com o objetivo de alcançar o conhecimento.

Segundo Bittar (2005, p.61), o “método maiêutico, baseado na ironia e no diálogo, possui como finalidade a parturição de ideias.” Nesse sentido, a dinâmica em sala de aula pauta-se no diálogo, em que as respostas eram obtidas por aqueles que estavam aprendendo e a figura do professor como facilitador que possibilita ao aluno desconstruir conceitos, causando estranhamento, insegurança, pois as verdades sedimentadas, muitas vezes inquestionáveis, eram objetos de reflexão.

Observa-se que os diálogos socráticos e a zetética se complementam e proporcionam o protagonismo discente, ferramenta fundamental para um ensino jurídico em que teoria e prática se coadunam para a concretização de um conhecimento solidificado, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à construção do conhecimento.

Ressalta-se que, para que ocorra a aproximação entre a teoria e a realidade, faz-se necessário que, além dessas técnicas inerentes ao ensino jurídico, utilizem-se decisões judiciais para que sejam analisadas à luz dos conteúdos estudados nos encontros. Assim, ao analisar a decisão do “caso da menina de 9 anos”,² fez-se necessário recorrer ao que se entende por prudência e decisão justa e não só a análise dos votos em seu sentido literal, mas o conteúdo do voto e os efeitos dessa decisão.

² Recurso Extraordinário nº 418.376-5/2006 (MT), julgado pelo Supremo Tribunal Federal.

Nesse contexto, partindo-se de visão aristotélica, em que a prudência está atrelada ao saber prático, ou seja, determinar a regra que seria a mais justa ao caso concreto, poderíamos chegar a uma primeira conclusão de que os votos favoráveis à condenação do réu no caso da menina de 9 anos seriam justos, concebendo a prudência nos parâmetros definidos por São Tomás de Aquino, em que ser prudente ao decidir é partir da realidade contingente. Transformando essa realidade em decisão, poderíamos chegar à segunda conclusão de que os votos de condenação estariam equivocados por não considerarem a realidade atual em que se encontra o réu.

Dessa maneira, o projeto contempla essa aproximação quando da análise das decisões propostas vê-se a interligação, a interdisciplinaridade com a teoria estudada, pois é possível analisar e comparar as fundamentações judiciais e seus conceitos explicitados pelos juízes e os mesmos conceitos na perspectiva dos doutrinadores.

Nesse cenário, tendo o discente a visão da doutrina e o conceito ora apresentado nos casos concretos em análise, inferirá sobre as decisões elaboradas pelos juízes de modo a perceber os excessos ou as lacunas, com a finalidade de construir uma interpretação que contemple os aspectos suprimidos, os quais tornariam a decisão mais objetiva.

A utilização da Metodologia de Análise de Decisões – MAD para analisar as decisões constitui-se instrumento essencial, pois este método tem como objetivo:

- 1) organizar informações relativas a decisões proferidas em um determinado contexto; 2) verificar a coerência decisória no contexto determinado previamente e; 3) produzir uma explicação do sentido das decisões a partir da interpretação sobre o processo decisório, a forma das decisões e sobre os argumentos produzidos (FREITAS FILHO; LIMA, 2010, p. 5240).

Nota-se que a utilização dessa metodologia proporciona ao discente, ainda graduando, a construção de uma lógica jurídica pautada na racionalidade, o que contribuirá para a formulação do pensamento crítico e transformação posterior do cenário jurídico.

Vale ressaltar que “o enfoque dogmático revela o ato de opinar e ressalva algumas das opiniões. O zetético, ao contrário, desintegra, desenvolve as opiniões pondo-as em dúvida” (FERRAZ JÚNIOR, 2004 p. 41). Assim, o dogmatismo

tem como ponto de partida os dogmas, conceitos fixados, enquanto que a zetética, parte-se da evidência.

Segundo Ferraz Júnior (2004, p. 43), “o fenômeno jurídico, com toda a sua complexidade, admite tanto o enfoque zetético, quanto o enfoque dogmático em sua investigação”.

Nesse sentido, a quebra de dogmas não nos remete ao ceticismo, pois “o cético sempre se manifesta explicitamente dúvidas toda vez que a razão tenha pretensão ao conhecimento verdadeiro do real” (CHAUÍ, 2000, p. 92), ou seja, à medida que encontra a verdade, torna a questioná-la. Assim, o que se propõe é a desconstrução de dogmas que induziriam a uma análise equivocada das decisões judiciais.

Sendo assim, o ensino jurídico quando possui essa abordagem, além de propiciar uma formação acadêmica que contemple teoria e prática, aproxima o estudante da realidade, que se constitui como um diferencial no cenário da educação jurídica.

3 Conclusão

Os enfoques zetético e dogmático não são excludentes, entretanto, para que o protagonismo estudantil aconteça, faz-se necessária a prevalência da zetética, dado o seu caráter investigativo.

As atividades realizadas na Reflexão Estruturante I mostram-nos que é possível um ensino jurídico interdisciplinar, participativo, em que o discente é protagonista da aprendizagem, motivando-o a encontrar possíveis soluções para os problemas jurídicos.

Além disso, possibilita uma formação acadêmica diferenciada, uma vez que, ao ampliar as possibilidades de análises das decisões por meio das leituras e discussões sobre os temas, modifica a forma de analisá-las, pois prevalece no campo da reflexão a racionalidade necessária para a formulação do pensamento crítico.

Referências

- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*: Livros V-VI. São Paulo: M. Claret, 2003.
- AQUINO, Tomás de. *A prudência*: a virtude da decisão certa. São Paulo: M. Fontes, 2005.
- BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. *Curso de filosofia do direito*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário. *RE n. 418.376-5/2006*. MS.Tribunal Pleno. Recorrente: José Adélio Franco de Moraes. Recorrido: Ministério Público do Estado de Mato Grosso do Sul. Relator: Min. Marco Aurélio. Brasília, 09 de fevereiro de 2006. Disponível em: <http://allanpatrick.wdfiles.com/local--files/re-418-376/RE_418376.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2015.
- CHAUI, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. Metodologia de análise de decisões. In: ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 19., 2010. *Anais...* Fortaleza: CONPEDI, 2010. p. 5.238-5.246.
- FERRAZ JR, Tércio Sampaio. *Introdução ao estudo do direito*: técnica, decisão, dominação. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.



7. O NÚCLEO DE ESTUDOS CONSTITUCIONAIS (NEC) E SUAS EXPERIÊNCIAS DE ESTUDOS CONSTITUCIONAIS

Felipe Lourenço Abath Silva¹

1 Introdução

A cada ano, as faculdades de Direito espalhadas pelo país lançam milhares de bacharéis ao mercado de trabalho. Todos muitos iguais, com a formação acadêmica padrão de receptor de informações.

O que pode diferenciar esses estudantes é o giro de suas posições de ouvintes para oradores de discursos jurídicos, profissionais capazes não só de reproduzir as informações transmitidas pelos seus professores, mas também de ter opinião qualificada sobre elas, expressá-las e transmiti-las de forma adequada.

É possível que se faça esse giro por meio dos grupos de pesquisa e de extensão, espaços institucionais adequados e estimuladores de práticas educacionais diferenciadas que possam contribuir, na prática, com a ideia de Universidade.

No presente artigo, irei me ater ao grupo de pesquisa da minha instituição de ensino, do qual participo por estímulo de minha professora de Direito Constitucional, Christine Peter. Trata-se do NEC, Núcleo de Estudos Constitucionais, que já existe há 12 anos, trabalhando todo esse tempo para a formação de estudantes de Direito que possam atuar como membros de uma sociedade aberta de intérpretes constitucionais.

¹ Estudante de graduação em Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB).

2 Memórias Constitucionais e sua importância para o NEC

Ao se debater a importância dos grupos de pesquisa e suas repercussões para o crescimento intelectual e cidadão de cada participante, é comum trazer à reflexão aspectos relativos ao modo de ensinar e estudar certa matéria acadêmica.

Considerando-se o estudo do Direito Constitucional, foco primordial e natural do NEC, estão relacionadas diversas teorias e metodologias, porém a metodologia adotada pelo grupo para proporcionar o ensino e aprendizagem do Direito Constitucional é a metodologia pautada na ideia de Canotilho de “Memórias Constitucionais”, descrita em seu texto “Direito Constitucional e Teoria da Constituição” (CANOTILHO, 1999).

Nesse texto, Canotilho defende a ideia de que os estudantes, ao chegarem para o estudo do Direito Constitucional, já chegam impregnados de “memórias constitucionais” (CANOTILHO, 1999). Mas o que seriam essas memórias constitucionais? Meros lapsos de memória de fragmentos textuais de uma constituição? Ou abarcam um sentido subjetivo, referente às observações pessoais de cada participante da vida política da pátria?

As memórias constitucionais, para Canotilho, são frutos de uma apreensão subjetiva acerca dos atores políticos e atos políticos que estão presentes na vida de qualquer cidadão. Essas apreensões traduzem tanto valores acrescidos a esses atos e atores quanto observações acerca do jogo político dos Estados Modernos (CANOTILHO, 1999). São apreensões quase puramente inerentes à vida nas cidades modernas.

Assim, o NEC, ao estimular o debate entre seus participantes dos mais variados temas, seja nas reuniões presenciais, que acontecem todos os sábados, seja no grupo de debates virtual, por muitas vezes prestigia essas memórias como ponto central de discussão.

A dinâmica do NEC faz com que seus participantes tragam, cada qual na sua subjetiva observação e apreensão, suas memórias para a mesa de debates, e com base nelas construam sua visão, sendo bastante comum chegar à reunião com uma visão que se acredita a mais adequada sobre certo assunto e depois dos debates, perceber que essa visão na realidade se tratava de uma visão distorcida ou equivocada.

3 A sociedade aberta de Karl Popper e o NEC

Este trabalho realizado com base nas memórias constitucionais e suas experimentações nas reuniões do NEC, por meio de um sistema de debates abertos e plurais, é a institucionalização do que o filósofo Karl Popper chamou “sociedade aberta” (ESPADA, 2013).

Popper diferencia, em sua teoria, a sociedade aberta de sociedade fechada. Para esse autor, a sociedade fechada, seria a qual as “leis e costumes são vistos como tabus imunes à crítica e à avaliação pelos indivíduos” (ESPADA, 2013). Já a sociedade aberta seria aquela na qual “existe espaço para a liberdade de crítica e para a gradual alteração ou conservação de leis e costumes por meio da crítica racional” (ESPADA, 2013).

Ou seja, a sociedade aberta se trata de uma tese em que é defendida a legitimidade geral e irrestrita para se interpretar uma Constituição. Para essa corrente, não se faz necessário estar imbuído de certo cargo ou função pública para que se possa interpretar as normas Constitucionais. No Direito, foi Peter Häberle (1997) quem apresentou uma proposta específica de sociedade aberta de intérpretes da Constituição:

A tese é a seguinte: no processo de interpretação constitucional estão potencialmente vinculados todos os órgãos estatais, todas as potências públicas, todos os cidadãos e grupos. Não existe nenhum *numerus clausus* dos intérpretes da Constituição! (HABERLE, 1997, p.)

É preciso registrar que esse sistema de sociedade aberta funciona muito bem no NEC. Os alunos participantes, por mais que não tenham ainda se graduado no curso de direito, têm seus argumentos apreciados e respeitados pelos demais participantes, mesmo aqueles que possuem diplomação de pós-graduação ou até de mestrado.

Dessa forma, o que chama muito a atenção durante as reuniões desse grupo de pesquisa é a horizontalidade dos diálogos travados, num espaço em que alunos e professores dialogavam sobre os temas propostos de igual para igual. É sobre isso que gostaria de discorrer um pouco mais.

4 Diálogos Horizontais como método do NEC

A metodologia de debates do NEC permite a todos a livre participação e adesão aos debates, a livre observação acerca dos temas propostos, gerando uma

espécie particular de diálogo, a espécie dos diálogos horizontais.

Esses diálogos horizontais ocorrem sem hierarquização da figura do professor, da titulação ou qualquer outro critério, bem como propicia um posicionamento físico de igualdade, em que não existe um orador frente à turma ou sobre algum patamar superior de posicionamento em face dos ouvintes, ou seja, não se trata de um diálogo vertical, hierarquizado. O professor coordenador e os demais convidados se posicionam fisicamente de forma igual a todos os demais participantes, ou seja, todos fazem parte do círculo constitucional.

Esse método de diálogos horizontais permite, de forma muito mais confortável, que alunos e demais participantes do grupo exponham seus pensamentos. É a diferença mais marcante entre a experiência de ensino-aprendizagem na sala de aula daquela vivida nos grupos de pesquisa.

5 Considerações finais

É muito importante para um grupo de pesquisa que os alunos possam participar ativamente da construção das ideias e dos discursos, de modo que se revela imprescindível a abertura, não só para reproduzir conhecimentos dos diversos autores que são trazidos para o diálogo, mas também produzir seus próprios conhecimentos e correntes de pensamento. Esse é o ponto principal de um grupo de pesquisa e deve ser tratado e desenvolvido em todos os que possam fazê-lo.

O que permite e torna possível realizar esse ponto são os mecanismos elucidados neste texto, das memórias constitucionais, da sociedade aberta e dos diálogos horizontais.

Referências

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Direito constitucional e teoria da constituição*. 3. ed. Coimbra: Almedina, 1999.

ESPADA, João Carlos. *Karl Popper: a sociedade aberta e seus inimigos*. Disponível em: <<http://www1.ionline.pt/conteudo/8578-karl-popper-sociedade-aberta-e-os-seus-inimigos>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

HÄBERLE, Peter. *A sociedade aberta dos intérpretes da Constituição do ponto de vista nacional-estatal constitucional e regional europeu, bem como a questão: “Quem desenvolve o direito internacional?”*. Tradução de Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1997.

8. O ENSINO COMO PESQUISA: UMA ANÁLISE DA REALIZAÇÃO DO LIVRO “TEMAS DO DIREITO PENAL” ENVOLVENDO PROFESSOR E ALUNOS

Humberto Fernandes de Moura¹

Resumo

O presente artigo tem por meta expor as conclusões a que se chegou com base na participação na qualidade de coordenador do livro “Temas de Direito Penal”, realizado em conjunto com alunos do quinto semestre da graduação em Direito no segundo semestre de 2012. A ideia é expor algumas conclusões que, com alguma paciência do leitor, podem servir de subsídios para um raciocínio indutivo no campo da metodologia do ensino no âmbito do Direito.

Palavras-Chave: Direito penal. Produção acadêmica. Participação de alunos. Coordenação de professor.

1 Introdução

O presente artigo tem por objetivo expor a contribuição do professor para a organização e a ação dos alunos de duas turmas de Direito Penal (Parte Especial II), do período noturno, do Centro Universitário de Brasília – UNICEUB, na elaboração do livro intitulado “Temas do Direito Penal”.

O método a ser empregado será o relato da experiência, com a indicação de lições e aprendizados que surgiram no transcorrer da experiência, os quais podem servir de contribuição para discussão a respeito da metodologia atualmente utilizada no ensino do Direito, especialmente uma crítica à suposta independência entre o ato de ensinar e o de aprender.

¹ Doutorando e Mestre em Políticas Públicas pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. Professor do Centro Universitário de Brasília (Uni-CEUB). Procurador Federal.

2 Da importância de se relacionar o ensino à pesquisa

A matriz paradigmática que estabelece uma suposta independência entre as dimensões de ensinar e aprender está em crise. Atualmente, ganha força a análise relacional do processo didático entre as dimensões de ensinar, aprender, pesquisar e avaliar, devendo-se compreender cada uma das dimensões para que se possa fazer uma correlação, dado que estas coexistem e se correlacionam, não havendo como se falar em ensino desvinculado de aprendizagem, por exemplo (VEIGA, 2009).

Sob esse enfoque o objetivo maior do ensino passa a ser a construção do conhecimento, contando com o envolvimento do aluno, pois o ensino é ato interpessoal, intencional e flexível que não existe por si mesmo, mas na relação com a pesquisa, aprendizagem e avaliação (VEIGA, 2009). Além disso, a relação pedagógica deve ser entendida não apenas como um vínculo meramente contratual, mas “uma ligação social, profissional e afetiva que se dá a partir do momento em que alunos e professores se transforma em protagonistas” e não deve ser campo para a homogeneização (VEIGA, 2009).

Assim, ensinar deve significar mais do que a simples transmissão de conhecimento, mas sim desenvolver as potencialidades de uma pessoa, cabe ao professor produzir e orientar atividades didáticas que conduzam ao aprendizado por parte dos alunos (VEIGA, 2009). Deve o professor ensinar o aluno a aprender, não apenas mostrando os caminhos, mas orientando-o para que desenvolva uma atividade crítica. Além disso, deve ensinar o aluno a pesquisar, pois tal atividade estimula a criatividade e a curiosidade, pois é muito difícil ter em conta uma ação educativa que não seja precedida de uma investigação prévia (VEIGA, 2009). Nessa atividade, o papel do aluno com suas motivações e capacidades tem papel fundamental para a aprendizagem efetiva, pois uma das tarefas atribuídas ao professor é independência intelectual emancipatória (VEIGA, 2009).

São de todas conhecidas as dificuldades indicadas para a prática de pesquisa, tais como, tempo disponível do professor não incluso no contrato de trabalho, espaço físico, exigências funcionais etc.; todavia, essa visão não leva em conta que são também viáveis exercícios mais modestos de pesquisa, mas de grande relevância como a pesquisa documental a respeito de determinado tema, fase necessária a qualquer esforço de pesquisa (CHIZZOTTI et al, 2001).

As ideias colocadas de forma bastante resumida convivem com o dia a dia do ensino em que muitos professores se restringem a transmissão dos conhecimentos já acumulados. Essa postura, aliás, pode enrijecer o modo de ver e compreender o mundo ao redor do professor e tais profissionais tornam-se resistentes a uma nova mentalidade em que o aprendizado não se resume à acumulação de informações (CHIZZOTTI et al, 2001).

Com isso, as vantagens relativas a relacionar o ensino à pesquisa são muitas como: provocar a observação, mobilizar a curiosidade, movimentar a busca de informações o esclarecimento de dúvidas e a orientação de ações, especialmente em um mundo dinâmico em que se vive (CHIZZOTTI et al, 2001). Ensinar e pesquisar são dimensões absolutamente complementares, especialmente no campo do Direito, em que a norma não consegue apreender toda a realidade que ela pretende regular e se exige do operador do Direito a habilidade para consulta bibliográfica, de decisões judiciais com vistas a enquadrar o fato na moldura que a norma estabelece (KELSEN, 2009).

Assim, como professor há quase dez anos, surgiu o interesse de testar uma iniciativa diferente que aliasse o ensino à pesquisa, e o presente artigo descreverá os antecedentes que levaram a elaboração do livro “Temas do Direito Penal”, realizado em conjunto com os alunos do quinto semestre do curso de Direito do Centro Universitário de Brasília (UNICEUB). A opção acima delineada parte do pressuposto de que “o professor, como pesquisador de seu próprio processo de ensino, transforma-o em objeto de indagação voltada à melhoria de suas qualidades educativas” (CHIZZOTTI et al, 2001).

3 Das iniciativas anteriores de conciliação do ensino à pesquisa

Para o presente estudo, optou-se pela observação participante (CHIZZOTTI et al, 2001), ou seja, aquela em que o pesquisador participa ativamente do objeto de análise, o que, sem dúvida, reflete uma certa subjetividade das conclusões que serão indicadas. Com isso, é de todo recomendável, para a melhor contextualização do trabalho, indicar as impressões do investigador que levaram a escolha da metodologia empregada na elaboração do livro, bem como para a presente pesquisa.

Para tanto, deve-se apontar os antecedentes e iniciativas que foram toma-

das nesse período de mais de dez anos de docência, todas elas com o objetivo de maior integração entre o aluno e o professor:

(a) grupo de estudos de Direito Penal e Processo Penal, juntamente com o Professor José Carlos Veloso Filho e outros professores visitantes,² com vistas a congregar os alunos ao estudo de tais disciplinas. O referido grupo contou com alguns encontros quinzenais, sem produção específica. Deixou, todavia, como legado a criação de um grupo virtual de discussão, que conta com mais de oitenta membros, mas que atualmente encontra-se pouco movimentado.

(b) construção do sítio eletrônico www.wikicod.com.br,³ com o objetivo de que os meus alunos daquele semestre comentassem artigos do Código Penal.⁴ Ao final do projeto foram publicados mais de 20 comentários aos artigos do Código Penal, bem como foram disponibilizados alguns dos meus artigos, e o site ainda se encontra disponível, todavia, há muito sem contribuições.

(c) sugestão aos alunos de Direito Falimentar⁵ de elaboração de um livro a respeito de crimes falimentares, que contou inicialmente com a adesão voluntária de mais de quinze alunos, restando apenas três ao final do projeto. O fruto desse esforço, contudo, foi um livro com pouco mais de 190 páginas, que teve a sua publicação inviabilizada até o presente momento por conta dos valores de edição.

Desses projetos anteriores, ficaram algumas impressões: (1) a dificuldade de associação voluntária dos alunos em torno de objetivo que foge à rotina pedagógica tradicional; (2) o estranhamento inicial da maioria dos alunos em relação a propostas inovadoras em face de uma minoria bastante entusiasmada; (3) algum ceticismo de colegas professores em relação à concretização de propostas diferenciadas; (4) a dificuldade de manutenção dos projetos para além do semestre em que a convivência com o professor era semanal. (5) e, principalmente, a baixa estima dos alunos que muitas vezes não acreditavam que fossem capazes de escrever algo a respeito de tema jurídico que lhe interessa.

Com base nas impressões acima indicadas, uma nova tentativa de integra-

² Entre eles Paulo de Souza Queiroz, Marcus Vinícius Reis Bastos, Theodoro, George Seigneur e Elísio Morais.

³ Totalmente construído pelo aluno Eduardo Arenhart.

⁴ O site foi elaborado no primeiro semestre de 2011.

⁵ Lecionada no segundo semestre de 2011.

ção dos alunos ao ambiente acadêmico teria que ser desenhada, ou seja, mais do que um observador imparcial e distante, reconheci o papel central que o investigador deve ter em projetos que envolvem uma coletividade, induzindo condutas para após observá-las.

Essa nova ideia, então, deveria partir das premissas acima indicadas e isso me levou às seguintes conclusões: (1) a proposta não poderia ser totalmente voluntária como no caso do livro a respeito dos crimes falimentares, pois (a) há o risco concreto de que haja pouco comprometimento com o projeto; (b) com o número reduzido de participantes, isso poderia inviabilizar a divisão de custos para publicação; (c) o projeto totalmente voluntário acaba por não induzir a participação efetiva dos alunos resistentes à mudança da rotina aula expositiva/prova. (2) Por outro lado, também deveria ser algo que ficasse registrado para além do semestre em curso e que não dependesse de manutenção contínua, como no caso do *Wikicod*.

4 Da proposta de realização de obra coletiva ‘Temas do Direito Penal’ envolvendo alunos e professor

Com base nas premissas acima, foi desenhada a seguinte proposta, levada ao conhecimento dos alunos:

(a) partindo da autorização regimental do UNICEUB que limita ao mínimo de 02 (duas), mas não limita ao máximo o número de avaliações para aferição de rendimento, os alunos passaram a ser obrigados a elaborar um artigo como terceira avaliação, para além das duas consideradas obrigatórias;

(b) aqueles que tivessem interesse em participar do livro, poderiam melhorar o texto com base nas correções e, após definida a editoria, todos deveriam dividir os custos da edição.

Apresentada a proposta, constatei uma resistência inicial, e em um dos motivos, além daqueles já indicados acima, foi o prazo concedido para a entrega do texto – algo em torno de 01 mês. Essa resistência, aliás, já era esperada pela experiência adquirida nos outros projetos anteriores. Nesse momento, entra em cena o papel de convencimento que deve ser desempenhado pelo Professor. Para tanto, utilizei-me da racionalidade econômica apreendida pelas leituras a que tive acesso quando cursava o Mestrado em Políticas Públicas

no mesmo UniCEUB (POSNER, 2006). Mais do que a força da própria ideia, reconheci que deveriam ser concedidos alguns benefícios aos alunos para que o caráter impositivo da terceira avaliação deixasse eventualmente de ser uma barreira psicológica.

Os incentivos foram: (a) A terceira avaliação, apesar de obrigatória, somente seria levada em consideração caso levasse a uma melhor menção final do aluno; (b) deixei à disposição no “Espaço Aluno” (espaço de comunicação virtual entre alunos e professores, mantido pelo UniCEUB) alguns modelos de artigos elaborados, indicando a forma de começar e terminar um texto, entre outras sugestões; (c) indiquei as regras de formatação que deveriam ser seguidas, e foi enfatizado que o plágio seria severamente punido; (d) sugeri um número máximo de páginas, algo em torno de cinco e também um número mínimo de referências de consulta, também de cinco; (e) sugeri no espaço aluno um tema para cada um dos alunos (mais de cem no total), e foi facultada a troca de tema por outro da preferência do participante ou mesmo entre os participantes; (f) fiquei à disposição dos alunos no sábado anterior a data da entrega para tirar eventuais dúvidas;⁶ (g) Por fim, mencionei que a publicação de capítulo de livro é pontuada na fase de títulos dos concursos públicos.

Na data marcada, recebi artigos de todos os alunos e passei dois dias completos corrigindo-os, cheguei às seguintes impressões:

(a) os alunos têm realmente dificuldade com aspectos formais, como formatação e indicação correta das fontes;

(b) seguramente, mais de 90% dos alunos aderiu à proposta de tema por mim indicada;

(c) ficou claro o esforço dos alunos na elaboração do artigo, o que refletiu no tamanho dos textos, pois todos eles superaram o limite máximo indicado nas instruções. Muitos, inclusive, espantaram-se com o entusiasmo demonstrado no estudo do tema a respeito do qual se propuseram a escrever, bem como a surpresa com as diferentes visões a respeito da mesma temática;

(d) por outro lado, teve-se também a impressão geral relacionada à difi-

⁶ Na data marcada, cheguei às 8h05 da manhã, mas, para minha surpresa, a primeira aluna chegou às 8h30 e ao todo foram à orientação 15 alunos, pouco mais de 10% da totalidade das duas turmas.

culdade na estruturação do texto, e pouquíssimos alcançaram a menção máxima que poderia ser atribuída.

(e) assim, poucos conseguiram incrementar a menção final com base no artigo.

Devolvidos os mais de cem artigos corrigidos, e alguns deles com a constatação de plágio,⁷ nem todos se interessaram em ter acesso ao texto corrigido e pouco mais de vinte alunos se interessaram no desenvolvimento do livro com os temas escritos. Ou seja, menos do que 20% dos alunos, que já tinham um artigo escrito, interessaram-se pelo prosseguimento do projeto, alguns deixaram claro que se tratava de impedimentos de natureza financeira.⁸

Estabelecido o valor e a cota-parte, fiquei responsável por centralizar os pagamentos feitos por todos, o que, inegavelmente, reflete o papel que a confiança no professor, bem como seu protagonismo e sua participação efetiva devem desempenhar no projeto.

Feitas as revisões do texto, e diante da proximidade do fim do semestre e a já conhecida dificuldade nas comunicações, foram coletados os endereços eletrônicos dos alunos, bem como seus telefones, endereços e outros dados com vistas à assinatura do contrato com a editora, o que foi feito no prazo de duas semanas. Também fiquei responsável pela comunicação direta com a editora.⁹

Após a revisão do texto pela editora, apenas dois alunos se manifestaram a respeito das correções e pedidos de explicação feitos pelo revisor, o que mais uma confirmou a dificuldade de manter a coesão dos grupos após a finalização do semestre letivo finalizado. Com isso, mais uma vez tive que entrar em cena para averiguar item a item todas as observações indicadas pelo revisor e, diante da omissão dos autores, acabei por tentar elucidar as dúvidas apontadas.

Publicado o livro, este fora distribuído entre os alunos, e a concretização do projeto também foi levada ao conhecimento da coordenação do curso e de

⁷ A existência do plágio foi aferida apenas quando se constatava alguma impropriedade no texto. Sem dúvida essa aferição foi bastante subjetiva, o que depõe a favor dela é a experiência do professor em mais de seis anos como orientador de monografias. O método de consulta, aliás, limitou-se, até pelo tempo disponível, à pesquisa em sítios de busca.

⁸ Oportuno registrar que naquele momento já se sabia que o livro eletrônico tendo cada autor direito a um exemplar física giraria em torno de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais).

⁹ Ao final do projeto, já tinham sido trocados mais de 500 e-mails com os alunos, entre eles e com a editora.

outros colegas professores, e o caráter original da proposta acabou por gerar surpresa a muitos que eram apresentados ao projeto concretizado.

5 A propósito de uma conclusão

Como visto, o professor deve ser um pesquisador de seu próprio processo de ensino, devendo ainda transformá-lo em objeto de indagação voltado à melhoria de suas qualidades educativas. Assim, mais do que a independência entre as práticas de ensino e aprendizagem, compartilho da visão de que deve haver uma visão relacional entre as atividades de ensino, aprendizagem, pesquisar e avaliação. No presente texto, foi relatado o desafio de aliar o ensino à pesquisa em que integrei e induzi certas condutas dos meus alunos do 5º semestre noturno do UniCEUB do primeiro semestre de 2012.

E, com base nas observações feitas acima, podem-se elaborar algumas conclusões a propósito da observação participante desenvolvida:

- (a) a participação maciça de alunos em torno de projeto que foge à rotina aula-expositiva/prova encontra muitas dificuldades se ficar restrita à participação voluntária;
- (b) a dificuldade na estrutura no texto, aliás, pode ser justificada pela inexistência de projetos voltados para o desenvolvimento da escrita durante o curso, e as provas, mesmo as que exigem dissertações, têm a inevitável dificuldade do limite de horário, bem como normalmente não admite que o aluno efetue consultas e pesquisas mais aprofundadas. Aliás, muitas vezes a prova exige apenas dos alunos que eles reproduzam aquilo ensinado em sala de aula, o que, pessoalmente, não vejo como criticar, vez que não acredito ser recomendável inovar na prova, especialmente se não se admitem consultas e pesquisas;
- (c) Por outro lado, também deve ser digno de nota o tempo despendido na correção de mais de 100 artigos, mesmo estabelecido um limite mínimo de páginas. Além disso – e não há como negar –, o tempo de correção voltado para trabalhos dessa natureza é realmente muito grande. Dificuldades da modernidade e do profissional multitarefas.

Diante dessas breves impressões, podem-se indicar algumas ideias:

- (a) levando-se em consideração que o desenvolvimento de textos envol-

vendo questões jurídicas é inerente à atividade do bacharel em direito, a participação formal da Universidade em tal desenvolvimento não pode ser relegada apenas à monografia de final de curso. Oficinas obrigatórias devem ser desenvolvidas durante os semestres iniciais do curso para que o aluno já consiga aferir suas dificuldades com a escrita e com a pesquisa já no início do curso. Ou seja, compatibilizar o ensino à pesquisa;

- (b) Aliás, fica claro que os alunos realmente carecem de autoconfiança e muitos deles relatam uma suposta incapacidade em sair da rotina, e o sistema atual muitas vezes reafirma e reforça essa pouca confiança. Com isso, a atividade intelectual do aluno deve ser incentivada seja na concessão de horas de atividades complementares, seja na concessão de prêmios de redação ou mesmo no incentivo, porque não financeiro, à elaboração de livros envolvendo alunos e professores. Veja que na presente hipótese, a maioria dos alunos desenvolveram os temas por mim sugeridos, o que indica que, devidamente orientados, os alunos podem vir a repercutir temas que os professores não têm tempo para desenvolver;
- (c) O professor deve desempenhar um papel de incentivador, compartilhando sua experiência e apresentando os incentivos da proposta inovadora, ou seja, deve ter disposição de tempo e paciência para concretizar o objetivo inicialmente desenhado, mas também deve ser incentivado para tanto, seja na ascensão da carreira seja no reconhecimento profissional.

Referências

- CASTANHO, Maria Eugênia; CASTANHO, Sérgio (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 3. ed. Campinas: Papirus, 2004.
- CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001, p. 103-112.
- KELSEN, Hans. *Teoria pura do direito*. 8. ed. Rio de Janeiro: M. Fontes, 2009.
- POSNER, Richard. *Fronteiras da Justiça*. Rio de Janeiro: M. Fontes, 2006.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. Campinas: Papirus, 2009.



9. AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM EM MÉTODOS PARTICIPATIVOS

Laís Pereira de Mello¹

Resumo

Este texto discute a avaliação da aprendizagem em métodos participativos. O método adotado no presente trabalho diz respeito à revisão da literatura, enquanto o problema consiste na crítica ao sistema avaliativo atual empregado nas universidades, pois, como documentos isolados podem fornecer a avaliação adequada do aluno e ainda ajudar na formação de profissionais capacitados? O sistema educacional emprega provas como instrumento de análise dos estudantes e, de certo modo, há uma grande ênfase no resultado desses exames, isto é, nas notas, e muito menos na construção do conhecimento. Se o propósito da avaliação é a verificação do conteúdo aprendido, então, faz sentido ter ênfase no sistema de resultados, no entanto, é preciso ultrapassar a dimensão da avaliação que visualiza notas para a compreensão de uma formação de análise mais qualitativa, ou seja, que privilegie o conhecimento de uma forma geral. Como resultado, o trabalho prevê a reconstrução de métodos de avaliação por parte das universidades.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Método participativo.

O presente trabalho tem como objetivo apontar deficiências e dificuldades do sistema tradicional de avaliação pedagógica e pesquisar, como alternativa de solução, métodos alternativos que envolvam a participação discente, alterando sua posição de elemento passivo. Este artigo questiona a posição pedagógica da maioria das universidades, ao adotarem um momento oportuno e muitas vezes único para avaliar o conteúdo que foi adquirido,

¹ Graduanda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Bolsista de Iniciação Científica FAPIC/PUCCAMP.

submetendo o aluno à realização de provas, sem que se verifique seu estado físico e mental. Desse modo, pretende-se demonstrar a necessidade de procurar alternativas de avaliação capazes de analisar as peculiaridades do desenvolvimento de cada estudante. Afinal, como documentos isolados podem fornecer a avaliação adequada do aluno e ainda ajudar na formação de profissionais capacitados? Dentro dessa premissa, quais métodos poderiam ser utilizados?

O sistema de aprendizado requer administração do que está sendo efetivamente assimilado ao longo da experiência estudantil. Originando, assim, a avaliação, que além de medir o nível de aprendizado, também procura apontar deficiências no método de ensino. Em outras palavras, ela não tem a única finalidade de aprovar ou reprovar, mas conjuntamente deve assentir, em longo prazo, as dificuldades e facilidades da aprendizagem. Porém, no Brasil, adota-se majoritariamente o método somativo, isto é, aquele segundo o qual se tem a soma das notas obtidas pelos alunos ao longo das provas realizadas, portanto, tendo como fonte única a aplicação de exames, evidentemente, havendo exceções.

Necessário se faz analisar as deficiências do modelo tradicional utilizado, qual seja, o sistema de exames. Dentre elas salientamos ser o objetivo principal da maioria dos professores apreciar a reprodução daquilo que é estudado no curso, ou seja, perpetuar a ideia transmitida por ele, havendo pouca preocupação com a criatividade e interesses do aluno, e pouco espaço aberto para discussões críticas. É evidente que o propósito da educação não se restringe à reprodução de saberes, no entanto, nesse texto, o objeto diz respeito especificamente às formas utilizadas por muitas instituições de ensino superior que contrariam uma concepção mais aberta e adequada de educação. Destarte, fica nítida a passividade com que os aprendizes recebem o conhecimento de seus mestres, privilegiando, então, a simples transmissão, repetição da matéria, sem que ocorra preocupação com a formação do profissional. Como muito bem colocado por Larrosa e Kohan, “a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido” (LARROSA; KOHAN, apud RANCIÈRE, 2003, p. 6).

Quando falamos em sistema de aprendizado, logo pensamos que é

imprescindível um sistema de avaliação, mas na maneira como é realizada constitui mecanismo de abalo psicológico do corpo discente, que sofre de antecipação por não saber o que será perguntado e também na espera do resultado da nota. A nota atribuída, além de limitar a participação do aluno, possibilita ao professor atitude abusiva, pois, [...] em vez de se colocarem numa perspectiva avaliativa-cognitiva, eles, podendo fazer avaliações pautadas por critérios subjetivos-autoritários, apenas decidem – sem necessariamente apresentar fundamentos legítimos – que nota devem “conferir” ao aluno (NUNES, 2011, p. 43).

Não menos importante é a ocorrência da nota fraudada por “cola”, na qual há a inversão da finalidade da avaliação.

No mundo globalizado contemporâneo, onde as informações e os conhecimentos são transmitidos em uma velocidade nunca antes observada, é necessário que o estudante não aprenda somente a retransmitir o conhecimento adquirido, como também desenvolva rapidez de raciocínio e poder de decisão assertivo. Como bem explicado por Paulo Freire:

Parece demasiado óbvio que a educação de que precisamos, capaz de formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras não pode ser a que exercita a memorização mecânica dos educandos. A que treina, em lugar de formar. Não pode ser a que “deposita” conteúdos na cabeça “vazia” dos educandos, mas a que, pelo contrário, os desafia a pensar certo. Por isso, é a que coloca ao educador ou educadora a tarefa de, ensinando conteúdos aos educandos, ensinar-lhes a pensar criticamente (FREIRE apud NUNES, 2011, p. 45).

O método da maioria dos docentes de analisar o conhecimento de seus educandos é ultrapassado e tem aspecto classificatório ao ser utilizado isoladamente, pois separa os alunos em “bons” e “ruins”, “capazes” e “incapazes”, excluindo porcentagem significativa dos aprendizes. Fazem-se necessárias posturas inovadoras frente ao desafio de se alcançar um consenso avaliativo, que fuja do modo arbitrário tradicional, e que possibilite a melhora da eficiência pedagógica.

As formas tradicionais negam o real sentido da avaliação, a qual deve visar à melhoria da aprendizagem e acompanhar todo o processo de desenvolvimento do educando. Muitas técnicas e métodos de avaliação têm sido

construídos ao longo dos últimos anos, em diversas áreas do conhecimento. Um exemplo singular pode ser observado nas críticas realizadas ao sistema tradicional de ensino, nos Estados Unidos da América, por John Dewey (1859-1952) que, na obra *Experience & Education* (1997), evidencia os limites do sistema tradicional.

Uma técnica transformadora, o portfólio, entendido como amostra do dossiê do aluno, “é o recipiente ou pasta em que se guardam todos os materiais produzidos pelo estudante, cronologicamente; o porta-fólio [portfólio] é uma seleção representativa do dossiê, é aquilo que formalmente se pode apresentar para avaliação” (ALVES, 2002, p. 2). Assim, o método, de procedimento contínuo, permite uma avaliação mais ampla e, também individual, pois acompanha a evolução acadêmica, considerando os interesses e objetivos de cada estudante, bem como são incluídos nesse processo seu estado físico e psíquico. Em consonância a essa ideia, podemos citar:

Ao propor a avaliação com portfólio, contempla-se um preceito básico que é a reflexão sobre o progresso do aluno, em função de seus próprios objetivos e desta forma, altera-se a visão tão impregnada, na academia, de um aluno passivo, que focaliza a sua atenção na reprodução do objeto mostrado pelo professor. Ao criar, criticar, contextualizar, questionar o conhecimento, o estudante está produzindo sentidos e reconhecendo-se como protagonista da sua ação de conhecer, o que, sem dúvida, ancora o processo de autoria de pensamento, elemento fundamental para o futuro profissional que a universidade está formando (RANGEL, 2003, p. 159).

O portfólio é exemplo de avaliação formativa, na qual o objetivo primordial deixa de ser a atribuição da nota e se passa a valorizar o relacionamento autônomo de parceria entre o docente e discente na estruturação do conhecimento, por meio do acompanhamento contínuo. Tendo o propósito de se reconhecer as dificuldades e facilidades do aluno, permitindo, assim, a avaliação da aprendizagem, e conseqüentemente que o professor mude suas estratégias de ensino.

Em busca de maior envolvimento e dedicação por parte do estudante no desenvolvimento do seu aprendizado, podemos elencar o método autoavaliativo, emitindo opinião crítica sobre o próprio progresso, a qual se constitui de dois componentes, a autonotação e o autocontrole. Autonotação ocorre quando o aluno, ao examinar a sua produção escolar, atribui a

si uma nota, enquanto no autocontrole ele observa o que produziu comparando a um modelo ideal do que deveria ter sido produzido. A participação do professor é necessária no acompanhamento das atividades e na motivação do estudante a uma adequada autoavaliação, contribuindo para a diminuição da interferência do professor para que não ocorram avaliações injustas. “Tudo depende do uso que o aluno poderá fazer desse instrumento, do sentido que lhe dará, e de sua participação, a partir disso, em um movimento que favoreça ‘uma autorregulação geradora de aprendizagens’” (HADJI, 2001, p. 12).

A proposta de mudança, para um processo ideal de avaliação adequada do aluno ao utilizar um método não deve excluir a composição com outro, visa aperfeiçoar os resultados.

O método usual somativo, ancorado à realização de provas, oferece pouca chance do aluno expressar toda a sua potencialidade, pois se encontra limitado a evento único, dependente de suas próprias condições físicas e mentais momentâneas e sujeito à interpretação discricionária do docente. Enquanto os métodos de portfólio e da autocomposição visam ao progresso do aluno, tomando como base a expectativa própria do indivíduo avaliado, permitindo posição de atividade que se contrapõem ao método tradicional, de mero reprodutor de ideias. Nessa posição, o aluno é levado a exercitar o seu raciocínio, seu espírito crítico e desafiado a ampliar seus conhecimentos, atitudes essas desejáveis ao discente da universidade contemporânea. Contempla-se que a escolha para um processo ideal de avaliação eficaz do aluno, ao utilizar um método participativo, não deve excluir a composição com outro, visando ao aperfeiçoamento dos resultados.

Referências

- ALVES, Leonir Pessate. *Portfólios como instrumento de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: UNERJ, 2002.
- BARROS, Daniel Feitosa. *Avaliação formativa*. 2011. Disponível em: <<http://www.recan-todasletras.com.br/artigos/2878317>>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- CERQUEIRA, Everaldo. *Formas de avaliação*. 2008. Disponível em: <<http://www.recan-todasletras.com.br/artigos/1121766>>. Acesso em: 21 abr. 2013.
- DEWEY, John. *Experience & Education*. New York: Touchstone, 1997.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. São Paulo: Artmed, 2001.

MORAIS, Márcia de Fátima. A utilização de métodos participativos no ensino de Engenharia de Produção. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA, 4., 2009. *Anais eletrônico...* Campo Mourão: UNESPAR, 2009. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_iv_epct/PDF/engenharias/04_MORAIS.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2013.

NUNES, Rizzato. *Manual de introdução ao estudo do direito*. 10. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. Lílian do Valle. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 145-160, jul./dez. 2003.

SÁ, Ilydio Pereira de. *Avaliação por portfólio ou “nem só de provas vive a escola”*. 2013. Disponível em: <<http://magiadamatematica.com/uerj/licenciatura/05-portfolio1.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2013.

10. PROPOSTA HABERMASIANA PARA O ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO

Lidiane Mauricio dos Reis¹
Rafael Alem Mello Ferreira²

Resumo

O *working-paper* apresentado visa discutir, no âmbito do ensino jurídico, a formação de pensadores nas salas de aula a partir da Teoria da Ação Comunicativa, desenvolvida por Jürgen Habermas. Os projetos educacionais que validam um discurso crítico e reflexivo podem privilegiar a formação da competência comunicativa dos educandos, a fim de prepará-los para o papel de protagonistas na construção do processo de ensino-aprendizagem. Com o intuito de demonstrar a viabilidade dos argumentos suscitados, o presente trabalho faz um estudo descritivo da implementação desse modelo no curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Racionalidade comunicativa. Emancipação.

1 Introdução

Quando se propõe a pensar o ensino jurídico brasileiro, a primeira indagação que nos vem à mente consiste em saber como esse ensino pode contribuir para a formação de pensadores e não meros reprodutores de conceitos pré-constituídos. Assim, pretendemos nos valer de conceitos habermasianos a fim de determinarmos um caminho para concretizar esse objetivo.

¹ Mestra em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas. Especialista em Ciências Penais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas) e em Direito Público (UNIDERP). Advogada.

² Mestre em Direito pela Faculdade de Direito do Sul de Minas. Especialista em Direito e Processo Penal pela UFJF. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas).

Para tanto, não basta simplesmente definir os conceitos acima apresentados para entender toda a lógica do estudo neste trabalho pretendido. É preciso questionar mais para compreender melhor. E é justamente essa a proposta do texto que se segue, pois se trata de um *working-paper* em que os autores trabalham pela primeira vez o tema, pretendendo expandir os questionamentos e as hipóteses durante as discussões que serão realizadas no Seminário sobre Ensino Jurídico e Formação Docente, no dia 17 de maio de 2013, em especial pelo Grupo de Trabalho 1 – “Métodos e ensino participativo: o desafio da sensibilização de professores e alunos”.

A metodologia empregada neste trabalho é a análise de conteúdo teórico e filosófico de estruturas que normalmente já integram a nossa realidade, a nossa cultura e o nosso mundo. Não se trata de fazer um estudo meramente descritivo da realidade, mas fundamentalmente de entender e criticar a realidade institucional e jurídica da qual fazemos parte.

O marco teórico que vai guiar nosso olhar, ao longo desse *working-paper*, consiste na possibilidade de construção crítica e reflexiva do mundo e da realidade do ensino jurídico que nos cerca. Parte-se de uma reflexão construtiva das relações entre sujeitos que se comunicam, e por isso a teoria de Habermas é relevante e pode ser incorporada ao ensino jurídico, pois viabiliza uma reflexibilidade crítica com relação ao mundo.

Em um primeiro momento, vamos orientar o estudo para a compreensão dos benefícios em se adotar a ação comunicativa em sala de aula. E, para isso, é importante destacar a função do professor nesse projeto, não devendo ser visto como um simples emissor de informações técnicas, mas sim um fomentador de um discurso crítico que teria como único limite a busca do melhor argumento.

Posteriormente, pretende-se explorar um exemplo de aplicação da teoria acima mencionada. Iremos descrever a forma como o professor Marcos Vinício Chein Feres se apropria da teoria habermasiana e a aplica na matéria que leciona na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, com o intuito de demonstrar vantagens em sua adoção e contribuir para a discussão do seminário.

Defendemos uma alteração da forma de ensino jurídico no Brasil, pois

desejamos a formação de pessoas emancipadas, livres, que possam não só operar os instrumentos técnicos do direito, bem como exercer a cidadania de forma crítica e participar de forma contributiva nos debates da esfera pública de determinada sociedade.

2 O sentido emancipatório da racionalidade comunicativa de Habermas aplicado no ensino jurídico: o papel do professor

Habermas (1987) revela sua preocupação em desenvolver uma teoria da racionalidade, buscando reabilitar a ideia de que existe um sentido universalista de razão que se aplica à dimensão moral-prática e que pode superar as limitações impostas pela visão reducionista da racionalidade instrumental³, restabelecendo o seu poder emancipador.

Habermas transcende o conceito de razão que se baseia na relação sujeito-objeto, típica da racionalidade instrumental, defendendo a relação entre sujeitos: a razão comunicativa, que permite a emancipação dos sujeitos em relação à dominação teleológica, normativa e dramaturgica, por meio da interação entre sujeitos capazes de linguagem, e a linguagem passa a ser um mecanismo de coordenação da ação, concebendo o conhecimento e a aprendizagem a partir das interações linguísticas⁴.

A ação comunicativa constitui ação interpessoal, constituída de atos de entendimento recíproco entre os participantes de uma interação. Pressupõe, portanto, a capacidade dos participantes de se criticarem reciprocamente e de chegarem, argumentativamente, a um acordo em que a única motivação válida é a força do melhor argumento.

Habermas busca repensar a teoria e o modo de produção do direito tradi-

³ Habermas, em sua obra, faz a distinção entre ação instrumental e ação comunicativa. O agir estratégico parte do pressuposto de que as decisões levam em consideração os interesses pessoais individuais. Ao passo que o agir comunicativo parte do pressuposto de que as decisões levam em conta os interpessoais do bem comum e da reciprocidade (HABERMAS, 1992, p. 68-99).

⁴ A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético em que o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, em que o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p. 53).

cional, trabalhando a necessidade de se estabelecer um processo argumentativo que seja capaz de fornecer os critérios e os parâmetros racionais para a coordenação das nossas ações, por meio de um procedimento discursivo-democrático, que pode transformar a realidade. A teoria do discurso empresta as condições ideais sob as quais a ação comunicativa pode tornar-se reflexiva.

Segundo o professor Rafael Lazarotto Simioni (2007, p. 87):

A ideia de discurso, em Habermas, é a ideia de um procedimento. Um procedimento formal, capaz de garantir a liberdade de convencimento recíproco entre os participantes. Cada participante de uma interação pode procurar impor, argumentativamente, os seus interesses particulares perante o grupo. Cada participante pode pretender usar estrategicamente os conteúdos e temas da discussão. O discurso então cria as condições necessárias para que essa “imposição de interesses”, realizada argumentativamente, seja substituída pelo convencimento livre de coações onde a única opção que se admite é a do melhor argumento. O discurso, portanto, é uma ética comunicativa formal e procedimental, baseada em pressupostos pragmáticos universais de argumentação que garantem, contrafaticamente, as condições ideais sob as quais os participantes de uma interação podem chegar a um consenso pelo melhor argumento, isto é, um consenso como resultado do assentimento do grupo a respeito das pretensões de validade levantadas na argumentação.

A partir da ideia habermasiana, busca-se uma forma procedimental de gestão discursiva da opinião e da vontade, em que os destinatários do conhecimento são transformados em autores.

No campo do ensino jurídico, o professor pode afastar a lógica instrumental⁵ e trabalhar a teoria habermasiana a partir das premissas básicas para a construção de um projeto educativo que privilegie o diálogo, a interação e o entendimento como formas de coordenação da ação social e pedagógica.

Atualmente, a maioria dos professores se vale de um agir estratégico, isto é, usar a razão instrumental, que tem por finalidade reproduzir o seu conhecimento para os seus alunos, que absorvem essas informações de forma direta,

⁵ A passagem da filosofia da consciência para a filosofia da linguagem traz vantagens objetivas, além de metódicas. Ela nos tira do círculo aporético em que o pensamento metafísico se choca com o antimetafísico, isto é, em que o idealismo é contraposto ao materialismo, oferecendo ainda a possibilidade de podermos atacar um problema que é insolúvel em termos metafísicos: o da individualidade (HABERMAS, 1990, p. 53)..

sem a necessária problematização.

Gostaríamos que os professores atuassem de maneira diversa, sendo um ator competente⁶ que tem consciência de sua função em uma sala de aula, permitindo que a reorganização de suas estruturas cognitivas e esquemas mentais sejam utilizados para interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente.

É necessário refletir que o processo de ensino-aprendizagem, tomado como mera forma de sobrevivência pelo professor ou como mercadoria pelo aluno, reduz-se apenas a uma relação de troca. O entendimento deve ser obtido por meio do discurso⁷.

Dessa forma, espera-se que os professores viabilizem ambiente em sala de aula em que o discurso possa se desenvolver, o único limite imposto às discussões seja o do melhor argumento. Com isso, espera-se que o projeto da modernidade⁸ seja retomado e a educação, em todas as suas áreas, possa ser um instrumento de conscientização social, possibilitando a emancipação.

Pretende-se inverter a posição da educação jurídica. Ao invés de contribuir para a colonização do mundo da vida⁹, reproduzindo os conceitos dominantes, passa-se a ser um mecanismo de emancipação dos participantes do processo educacional. Por isso, Habermas desafia os educadores e os educandos a repensarem e mudarem sua visão sobre o poder, o papel da educação e do próprio conhecimento.

⁶ Para Habermas, o ator competente tem o domínio das regras de operações formais, a capacidade de assimilar o mundo objetivo e o mundo social do seu entorno, apresentando a capacidade de reorganizar suas estruturas cognitivas e esquemas mentais com a finalidade de interagir de forma cada vez mais reflexiva e consciente. A autonomia e a liberdade do sujeito se constituem em virtude sua capacidade argumentativa e da interação com outros sujeitos com igualdade de direitos para participar da argumentação (HABERMAS, 1989, p. 138).

⁷ O discurso é o espaço ideal em que a ação comunicativa pode ser livremente exercida com vistas a um consenso livre de coações. É o palco onde se pode realizar autenticamente uma competição discursiva pelo melhor argumento (SIMIONI, 2007, p. 90).

⁸ Em sua obra *Teoria da Ação Comunicativa*, na qual vinha trabalhando há quatro anos, Habermas pretendeu desenvolver uma “Teoria da Modernidade”, calcada em um novo conceito de razão, a razão comunicativa, e em um novo conceito de sociedade, que integrasse o “sistema” ao “mundo vivido”. Nesse livro, o autor procura explicar os paradoxos ou patologias da modernidade, à luz do pensamento sociológico clássico e contemporâneo, indicando as possíveis vias de sua superação (HABERMAS, 1987).

⁹ “O mundo da vida é, por assim dizer, o lugar transcendental em que o falante e o ouvinte se encontram; é o lugar em que podem estabelecer reciprocamente a pretensão de que suas emissões concordam com o mundo objetivo, subjetivo e social; e em que podem criticar e exibir os fundamentos das respectivas pretensões de validade, resolver seus desentendimentos e chegar a um acordo” (HABERMAS, 1999, p. 179).

O autor acredita que todo resultado de uma produção acadêmica deve ser concebido por meio de um saber que lhe dá sustentação. A legitimidade dos argumentos deve ser oriunda da livre e indiscriminada participação de todos. A teoria da racionalidade comunicativa aponta para a necessidade de uma abordagem diferente da relação teoria-prática, algo que leva o autor a tematizar essa questão estabelecendo outra mediação entre o pensar e o agir humanos.

Para a educação atual, o desafio é a crítica radical à linguagem e à comunicação. É nelas que o potencial de emancipação ainda se mantém intacto, em que a educação poderá reassumir seu papel crítico e libertador. Para isso, a educação precisa rearticular seu vínculo com a racionalidade comunicativa e com o mundo da vida.

Segundo Habermas, a luta da educação deve ser contra o processo de incultação¹⁰ ideológica da indústria cultural. É preciso que a cultura originária do mundo da vida de cada indivíduo torne-se referência primeira no contexto acadêmico.

Espera-se que o cidadão forme sua competência pela instrumentação obtida numa educação de qualidade. Isto é, construção de conhecimento, transformando-se em agente central da qualidade e da competitividade. Não se pode esquecer que a educação deve ser uma obra coletiva, em que não se cabe paciente, ouvinte, espectador. É intrinsecamente aprender a aprender, saber pensar para melhor intervir.

O ensino deve ser um espaço para prevalecer ações estabelecidas comunicativamente; a legitimidade do agir pedagógico sedimenta-se no agir comunicativo, a ação pedagógica deve ser desburocratizada, os currículos devem ser minimamente regulamentados e a interferência sistêmica¹¹ deve ser reduzida. A escola deve primar pela preocupação com a democratização de suas estruturas

¹⁰ Por tradição inventada entende-se um conjunto de práticas, normalmente reguladas por regras tácita ou abertamente aceitas; tais práticas, de natureza ritual ou simbólica, visam inculcar certos valores e normas de comportamento por meio da repetição, o que implica, automaticamente, uma continuidade em relação ao passado. Aliás, sempre que possível, tenta-se estabelecer continuidade com um passado histórico apropriado. Cf. HOBBSAWM; RAN-GER, 1984, p. 9.

¹¹ A predominância da racionalidade sistêmica traz como consequência, no entendimento de Habermas, uma progressiva colonização do mundo da vida escolar, bloqueando a ação comunicativa e implantando um processo ascendente de controle manipulativo, com a decorrente redução da liberdade e da participação no processo pedagógico de professores e alunos, ver MÜHL, 2013.

de decisão e evitar que as interferências sistêmicas neutralizem o papel dos cidadãos de decidirem, com autonomia, a condução do seu processo de formação.

Por fim, podemos citar o professor Luiz Roberto Gomes:

Para Habermas, entretanto, esse é um projeto inacabado e que precisa ser reconstruído no âmbito de um novo paradigma teórico em que a emancipação é inerente à comunicação, de modo que seja necessário desenvolver projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da competência comunicativa dos educandos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo (GOMES, 2007, p. 248).

Para Habermas, portanto, essa emancipação vai depender fundamentalmente da crescente flexibilidade das tradições e das visões de mundo existentes, pois somente a reconstrução permanente dos valores e princípios da tradição, por meio de processos públicos de argumentação, fará emergir valores e normas cada vez mais universalizáveis, promovendo ainda o avanço dos processos de coordenação das diferentes instâncias da sociedade mediante os consensos produzidos racionalmente pelos próprios participantes por meio de argumentos. Isso se torna possível quando passamos a adotar uma racionalidade que enfatiza o processo coletivo da busca da verdade e dos valores, baseado na possibilidade de um consenso provisório e sujeito a novas reconstruções.

3 Análise dos benefícios percebidos na aplicação da teoria habermasiana na matéria “Instituições de Direito”, do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora

Marcos Vinício Chein Feres¹² é professor titular da matéria “Instituições

¹² Possui graduação em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora (1994), mestrado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (1999) e doutorado em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais (2003). Atualmente é Professor Associado 1 da Universidade Federal de Juiz de Fora. Desempenha a função de Diretor da Faculdade de Direito da UFJF (2010-2014). É Bolsista de Produtividade PQ-2 do CNPq. Possui projetos na área de Propriedade Intelectual e Teoria do Direito Aplicada financiados pela FAPEMIG e pelo CNPq. Tem experiência na área de Direito, com ênfase em Teoria do Direito aplicada ao Direito Econômico, atuando principalmente nos seguintes temas: Argumentação, Direito e Inovações Tecnológicas, Filosofia do Direito aplicada ao Direito Econômico, Filosofia do Direito e Direito de Propriedade Intelectual (Marcas, Patentes e Inovação e Transferência de Tecnologia) e Direito da Concorrência (concentração de empresas e ilícitos concorrenciais). <http://lattes.cnpq.br/0515333775813047>. Acesso em 4 de abril de 2013. Todas as informações utilizadas sobre Instituições de Direito foram autorizadas pelo professor.

de Direito” na Universidade Federal de Juiz de Fora. A forma como ele leciona essa matéria nos chama a atenção, pois demonstra não só entender as premissas habermasianas, como também interiorizá-las e realizar a aplicação delas em sala de aula.

No presente ponto pretendemos descrever o seu método de ensino. O primeiro passo para o desenvolvimento de sua metodologia é alterar a disposição da sala de aula: ao invés de carteiras enfileiradas, ele se vale de uma sala com os alunos sentados na forma de “U” invertido. Dessa forma, todos os alunos podem entreolhar-se e participar com mais facilidade do diálogo, contribuindo para o discurso comunicativo.

O professor fica no mesmo patamar dos outros interlocutores, pois ele não possui o intuito de fazer com que os alunos assumam posições de expectadores, e sim que eles criem as suas próprias posições de maneira livre, ou nas palavras de Habermas, de forma emancipada, por meio do discurso racional que será implementado.

A diferença entre o professor e o aluno não seria uma diferença hierárquica, mas sim de responsabilidade, pois, na construção desse novo saber, ele deve assumir uma responsabilidade maior, já que será o condutor do procedimento necessário para o uso da teoria discursiva. Atuaria na posição de ator competente¹³ da comunicação entre os interlocutores.

No primeiro dia de aula, o professor apresenta a dinâmica da disciplina e expõe a importância da participação de todos para se colher resultados positivos. A ideia central é incluir os alunos na discussão, e não induzir a busca por um conhecimento individualista.

A avaliação não é concentrada em uma prova ao final do período, ela se dá a cada aula, levando em conta a leitura dos textos propostos, participação dos alunos nos debates, desempenho nos fóruns de discussões *on-line*, bem como a produção de um curto texto na plataforma virtual denominado Wiki,¹⁴ em que os alunos constroem de maneira colaborativa um texto resposta que sintetiza

¹³ Vide nota 8.

¹⁴ As Wikis são textos colaborativos feitos pelos alunos numa plataforma virtual destinada ao ensino à distância. São elaboradas após um fórum de discussões também virtual, e têm como ponto de partida uma pergunta. A Wiki deve conter elementos dos textos, da mídia e da aula expositiva. Toda postagem e intervenção dos alunos no espaço *on-line* pode ser alvo de controle e objeto de avaliação.

toda a ideia debatida na semana.

O professor escolhe um tema complexo como, por exemplo, a criminalização das drogas. Dias antes da aula, ele fornece textos que irão abordar vários pontos de vista jurídicos relacionados à questão controvertida. Trabalha-se com textos normativos e filosóficos.

A aula inicia-se com uma mídia, seja um filme, documentário, série ou curta-metragem, com a finalidade de instigar e provocar os alunos, contribuindo assim, para o debate. No exemplo supracitado o documentário escolhido foi o “Cortina de Fumaça”¹⁵.

Após a exibição da mídia, os alunos se reúnem em grupos pequenos de, no máximo, dez pessoas para discutir acerca dos questionamentos propostos pelo professor, sempre relacionando a mídia aos textos lidos.

Os alunos voltam a se sentar no formato de um “U” invertido e um aluno de cada grupo é escolhido aleatoriamente para representar o mesmo e responder a questão a ele dirigida. Outros alunos do grupo ou fora dele podem fazer observações e complementações desejadas. Esse momento é orientado e fomentado pelos tutores¹⁶ da matéria.

Durante esse debate, o professor funciona como um mediador e também pode participar das discussões, incrementando-as com comentários, fazendo questionamentos e respondendo eventuais perguntas.

Somente após todo esse procedimento, a palavra é passada ao professor para realizar as considerações finais, que consistem no terceiro momento da aula, ou seja, a parte expositiva.

Os tutores são importantes para o sucesso desse método, pois, além de incentivar os debates entre os grupos, são responsáveis por verificar a presença dos alunos e realizar a divisão dos grupos, bem como corrigir os textos produzidos a cada aula na plataforma virtual.

¹⁵ O documentário “Cortina de Fumaça” coloca em questão a política de drogas vigente no mundo, dando atenção às suas consequências político-sociais em países como o Brasil e em particular na cidade do Rio de Janeiro. Por meio de entrevistas nacionais e internacionais com médicos, pesquisadores, advogados, líderes, policiais e representantes de movimentos civis, o jornalista Rodrigo Mac Niven traz a nova visão do início do século XXI que rompe o silêncio e questiona o discurso proibicionista.

¹⁶ Nota dos autores: tutores são fundamentais para permitir o fluxo de informações e incentivar a interação entre os alunos, em atividades em grupo, fóruns e *chats*, tornando o ritmo de estudos mais dinâmicos.

Entendemos que esse método se coaduna com o que foi exposto no presente trabalho. Ele modifica a antiquada forma de se ensinar Direito. Não se prega à reprodução de saberes e sim à construção do conhecimento a partir da inclusão do outro.

Por fim, alunos sujeitos a esse método possuem uma facilidade maior para questionar os problemas sociais e propor soluções que levem em conta o outro, produzindo um saber de forma emancipada, crítica e não simplesmente reproduzindo as ideias que um professor impõe.

4 Conclusão

Busca-se, com os elementos teóricos e práticos aventados, não propor uma solução para o ensino jurídico pátrio e sim mostrar mais um possível caminho a se percorrer no intuito de melhorar a qualidade da formação dos bacharéis em Direito.

Salienta-se que o objetivo de um curso não é formar apenas técnicos em Direito. Pretende-se, com a adoção de fundamentos habermasianos, formar indivíduos capazes de articular a sua emancipação, mesmo diante de eventuais determinações substanciais do projeto político pedagógico, ou seja, que sejam capazes de pensar e refletir, de forma livre, os problemas aos quais serão submetidos.

A emancipação, enquanto possibilidade de resistência às formas de dominação vigente, mantém-se viva entre nós sempre que visualizamos o exercício crítico e reflexivo da razão.

Enfim, espera-se que esse esboço teórico sirva de ponto de partida para a compreensão de um direito cujo propósito central seja o de criar condições para o exercício crítico da cidadania e para a emancipação de todos os que devem participar da esfera pública de debates de uma determinada comunidade.

Referências

GOMES, Luiz Roberto. *Educação e consenso em Habermas*. Campinas: Alínea, 2007.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e interesse*. Trad. José N. Heck, Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Trad. Guido de Almeida. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *De L'éthique de la discussion*. Traduction del Alemand por Mark Hunyadi. Paris: CERF, 1992.

HABERMAS, Jürgen. *Pensamento pós-metafísico*. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HABERMAS, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa: crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1999. v.2.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la acción comunicativa: racionalidad de la acción y racionalización social*. Trad. Manuel Jimenez Redondo. 4. ed. Madrid: Taurus, 1987. v.1.

HOBBSAWM, Eric; RANGER, Terence (Org). *A invenção das tradições*. Tradução de Celina Cardim Cavalcanti. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

MUHL, Eldon Henrique. *O potencial crítico e emancipador da educação na perspectiva da teoria da ação comunicativa de Habermas*. 2011. Disponível em: <http://www.derphilosopher.supralus.com/_dwld/free/artigo_6.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2013.

SIMIONI, Rafael Lazzarotto. *Direito e racionalidade comunicativa: a teoria discursiva do direito no pensamento de Jurgen Habermas*. Curitiba: Juruá, 2007.



11. PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA VICAJ: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO JURISTA

Kerlen P. Razabone¹
Luzia Valença Bispo²

Resumo

A atividade de extensão universitária possibilita a aplicação do conhecimento adquirido na academia à realidade social, contribuindo para desenvolver, no discente, habilidades, senso crítico sobre a prática jurídica e responsabilidade político-social, com vistas a permitir uma formação mais completa e apta ao mercado de trabalho, uma vez que o conteúdo ministrado isoladamente em sala de aula é incapaz de fornecer. Nesse sentido, diante da liderança do Distrito Federal no ranking de violência sexual cometida contra crianças e adolescentes, o UniCEUB firmou termo de Cooperação Técnica com o Conselho Nacional do Serviço Social – SESI, instituindo o Projeto de Extensão “Violência contra Crianças, Adolescentes e Jovens – VICAJ”, cujo objetivo extensionista é manter parceria no âmbito do Projeto “Vira Vida”. O presente trabalho, portanto, propõe-se a explicar aspectos conceituais e distintivos sobre a violência sexual cometida contra crianças, adolescentes e jovens, além de demonstrar as contribuições das atividades do projeto de extensão VICAJ para a formação do profissional de Direito, relatando as ações desenvolvidas desde seu surgimento.

Palavras-chaves: Extensão universitária. Violência sexual. Criança e adolescente.

¹ Estudante de Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Graduada em Geografia pela Universidade Federal de Tocantins.

² Estudante de Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB). Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

1 Introdução

Parece-nos que, em relação à temática do ensino jurídico, o grande desafio que se apresenta, ao lado da necessidade de constante aperfeiçoamento técnico e da ética na educação, consiste na tríade ensino-pesquisa-extensão, o que leva ao seguinte questionamento: como aplicar o conhecimento adquirido na academia à realidade social, tão desigual e inconstante, notadamente em virtude da tradição dogmática do Curso de Direito?

A atividade de extensão universitária surge para realizar tal aproximação, possibilitando a aplicação real e efetiva do aprendizado, contribuindo, ademais, para a sua fixação e questionamento. Dessa maneira, visa articular teoria e prática, fazendo a interação da academia com o contexto social, de forma a inserir o discente em ações de promoção e de garantia dos valores democráticos, de igualdade e desenvolvimento socioeconômico. Além disso, contribui para o resgate da cidadania como valor norteador da práxis universitária e prioriza a educação cidadã, desconstruindo, desse modo, a tendência histórica de um conhecimento compartimentalizado e restrito ao ambiente educacional (UniCEUB, 2007).

Nessa linha de raciocínio, tendo em vista a tormentosa realidade do Distrito Federal, que apresenta liderança no ranking de violências sexuais cometidas contra crianças e adolescentes, com 19,24 denúncias a cada 50.000 habitantes (BRASIL, 2013), o UniCEUB firmou termo de Cooperação Técnica com o Conselho Nacional do Serviço Social – SESI instituindo o Projeto de Extensão “Violência contra Crianças, Adolescentes e Jovens – VICAJ”, cujo objetivo extensionista é manter parceria no âmbito do Projeto “Vira Vida”. Este, por seu turno, direciona-se ao atendimento de adolescentes e jovens, entre 16 e 21 anos, vítimas de abuso e exploração sexual e ao apoio às suas respectivas famílias a fim de promover a inclusão social, mediante ações de educação, profissionalização e atenção psicossocial (UniCEUB, 2011).

O presente trabalho, portanto, propõe-se a explicar aspectos conceituais e distintivos sobre a violência sexual cometida contra crianças, adolescentes e jovens, além de demonstrar as contribuições das atividades do projeto de extensão VICAJ para a formação do estudante de Direito, relatando as ações desenvolvidas desde seu surgimento.

2 Considerações sobre a violência sexual contra crianças, adolescentes e jovens

A violência sexual cometida contra crianças, adolescentes e jovens, segundo pesquisas recentes, tem crescido em demasia. Pelos registros do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), em 2011, foram atendidas 10.425 crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. A grande maioria das vítimas é do sexo feminino: 83,2%. Com poucas oscilações entre as faixas etárias, entre 15 e 19 anos os índices femininos atingem sua máxima expressão: 93,8%. Ao todo, foram 16,4 atendimentos para cada 100 mil crianças e adolescentes. A maior incidência de atendimentos registra-se na faixa de 10 a 14 anos, com uma taxa de 23,8 notificações para cada 100 mil adolescentes (WASELFSZ, 2012).

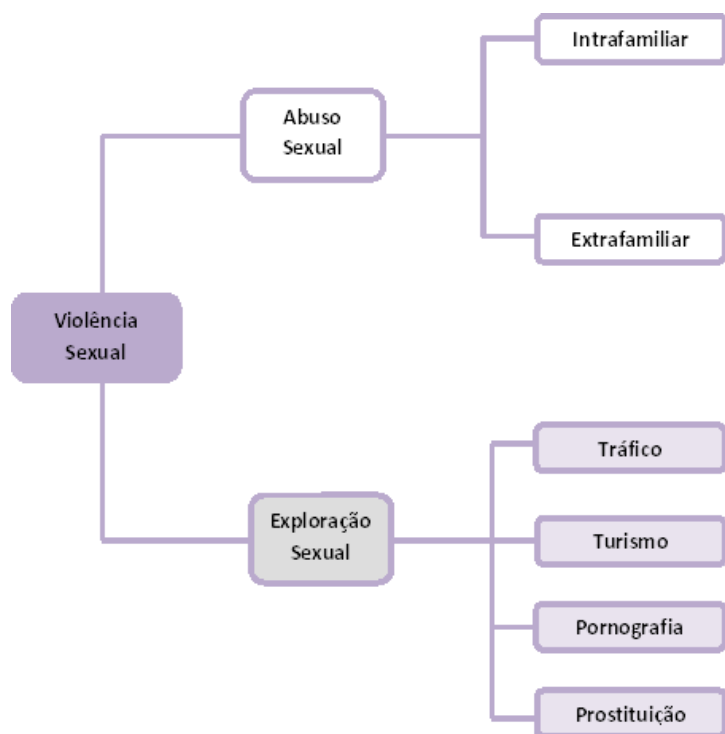
Esses números apenas demonstram os casos denunciados; todavia, o problema é mais frequente do que os registros e estatísticas oficiais divulgam. O medo e a impunidade impedem que as vítimas denunciem, pois, muitas vezes, a violência sexual vem acompanhada das violências física, moral e psicológica cometidas por pessoas próximas. As vítimas terminam, frequentemente, isoladas e invisibilizadas, distantes de seus direitos constitucionais de proteção à saúde e acesso à justiça. Parte da resistência em revelar o ocorrido também se deve à baixa expectativa da vítima com os resultados da Justiça. Além de temer a condução do interrogatório policial e do exame pericial, há o constrangimento em confrontar o agressor no tribunal e o risco de ter sua história desqualificada ou desacreditada (DREZETT; JUNQUEIRA; ANTONIO, 2004).

A violência sexual contra crianças e adolescentes, nessa seara, apresenta causas múltiplas e complexas, relacionadas a questões sociais, econômicas e culturais. Deve, contudo, ser analisada com cuidado e critério, levando em conta as diferentes variáveis para o abuso e a exploração sexual. Além da origem diversa, existem também contextos em que o problema se insere que podem agravá-lo ou dificultar o seu enfrentamento (CHILDHOOD BRASIL, 2012).

A violência sexual é gênero do qual exploração e abuso sexuais são espécies. Aquela compreende tráfico, turismo sexual, pornografia e prostituição. A exploração comercial sexual de crianças e adolescentes, por conseguinte, deve ser entendida como “uma relação de mercantilização (exploração/dominação) e abuso (poder) do corpo de crianças e adolescentes (oferta), por exploradores

sexuais (mercadores), organizados em redes de comercialização local e global (mercado), ou por pais, ou responsáveis, e por consumidores de serviços sexuais pagos (demanda)”.³ Por outro lado, o abuso sexual infantojuvenil caracteriza-se pela coerção exercida por um adulto a uma criança ou adolescente, ligados por relação de parentesco, afinidade ou responsabilidade com intuito de induzi-lo a participar de práticas eróticas, ocorrendo, portanto, tanto em ambientes intrafamiliares quanto extrafamiliares (Figura 1).

Figura 1 – Modalidades de violência sexual e suas subdivisões.



Fonte: Elaboração própria.

Conforme pesquisa realizada pelo Centro de Referência para a Violência Sexual (Crevs), órgão ligado à 1ª Vara da Infância e da Juventude do Distrito Federal, do conjunto de 47 crianças em situação de violência sexual, 20 se encontravam no período da primeira infância. Em período de pleno desenvolvimento

³ Conceituação da professora Maria Lúcia Pinto Leal, do Departamento de Serviço Social/Puc/2001, mestre em Comunicação, Fac/UnB/1992, Especialista em Saúde Pública, Fiocruz, 1986, Especialista em Políticas Sociais, SER/Unb/1984.

pessoal e social, as 20 crianças experimentaram a coerção e o abuso de poder, além da confusão de sentimentos e reações fisiológicas que caracterizam a experiência sexual precoce. Sobre o contexto da agressão, das 47 crianças abusadas sexualmente, 34 delas sofreram a violência dentro da própria família. Sobre os autores da violência sexual: das 41 pessoas denunciadas, 17 eram os pais das vítimas; 10 eram os padrastos; 3, os avôs; 9 eram outros familiares e 2, namorados das mães (SANTOS; COSTA, 2009).

Imprescindível, todavia, esclarecer que nem toda violência sexual contra criança pode ser classificada como pedofilia, pois esta constitui desvio de conduta sexual. Por isso, ao contrário do que se pensa, a maioria dos que praticam atos sexuais ou libidinosos com crianças ou adolescentes o fazem para se aproveitar da vulnerabilidade das vítimas, e não por sentirem atração sexual primária por elas. Assim, uma pessoa pode ser diagnosticada como pedófila se presentes estiverem, cumulativamente, três requisitos: (i) por um período mínimo de seis meses, possuir intensa atração sexual geralmente por menores de 12 anos de idade ou que ainda não tenham entrado na puberdade; (ii) decidir por realizar seus desejos, ter o comportamento afetado pelos desejos ou tais desejos causarem estresse ou dificuldades intra e/ou interpessoais; (iii) possuir idade superior a 12 anos e ser ao menos cinco anos mais velha do que o “objeto” de seu desejo. Dessa forma, o pedófilo, *a priori*, não é um criminoso, mas alguém com uma psicopatologia (GARCIA, 2012, p. 36-37).

O poder público, para exercer suas atribuições legais, precisa tomar conhecimento dessas situações de violência sexual, pois, além de facilitar a punição do algoz, a vítima deve ser encaminhada ao sistema de saúde, já que resultam, afora os danos psicológicos, traumatismos físicos, doenças sexualmente transmissíveis, risco de contaminação pelo HIV, gravidez, dentre outras, acarretando impactos para a saúde sexual e reprodutiva.

Pelo exposto, a violência sexual é uma ameaça à sobrevivência, ao bem-estar e ao futuro de crianças e adolescentes e pode trazer graves consequências ao desenvolvimento, à saúde e à capacidade de aprendizagem. Quando crianças ou adolescentes sofrem qualquer tipo de violência e não recebem ajuda por parte da comunidade, da escola, ou mesmo da sociedade, internalizam a concepção de que a agressão é algo aceitável, assim perpetuando a espiral da violência (BRASIL, 2011, p. 14).

Por isso, a fim de contribuir na prevenção e repressão desse mal, a Constituição e o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) conferem tratamento especial a esse grupo, adotando a Doutrina da Proteção Integral, a qual estabelece prioridade nos interesses de crianças e adolescentes, fornecendo todos os meios, as oportunidades e facilidades para o seu desenvolvimento pleno. Nesse sentido, com vistas a exercer seu dever enquanto sociedade civil, o UniCEUB desenvolve projeto de extensão sobre violência sexual, o qual busca auxiliar as vítimas de abuso e exploração sexual na persecução de seus direitos.

3 Origem e Atribuições do VICAJ

O UniCEUB firmou termo de Cooperação Técnica com o Conselho Nacional do Serviço Social – Sesi instituindo o Projeto de Extensão “Violência contra Crianças, Adolescentes e Jovens – VICAJ”, cujo objetivo é manter parceria no âmbito do Projeto “Vira Vida”. Este, por seu turno, busca elevar a autoestima e a escolaridade dos adolescentes e jovens participantes vítimas de abuso e exploração sexual, além de prestar apoio às respectivas famílias, a fim de promover a inclusão social mediante ações de educação, profissionalização e atenção psicossocial.

Dessa forma, o processo socioeducativo está baseado em cursos profissionalizantes, que abrangem as áreas de Moda, Imagem Pessoal, Turismo, Gastronomia, Comunicação Digital, Administração e Química, construídos a partir do alinhamento entre a demanda de cada mercado, o perfil e as expectativas dos adolescentes e jovens participantes. Ademais, o Projeto assegura aos alunos bolsa de incentivo aos estudos e atendimento psicossocial, voltado ao resgate de valores e fortalecimento de vínculos familiares. O Projeto “Vira Vida” é coordenado pelos Departamentos Regionais do Sesi e realizado em parceria sinérgica com instituições do Sistema S, incluindo SENAI, SESC, SENAC, SEBRAE, SESCOOP e SEST/SENAT (2013).

A parceria do Sesi/CNI com o UniCEUB foi firmada em 31 de agosto de 2011 com intuito de viabilizar o apoio aos atores da rede de enfrentamento por meio do VICAJ, o qual tem as seguintes atribuições: (i) capacitar os educadores do Projeto “Vira Vida”, por meio de minicursos voltados para políticas públicas infantojuvenis e seus respectivos aparatos normativos; (ii) prestar assistência ju-

rídica às vítimas de abuso e exploração sexual e suas famílias; (iii) além de realizar oficinas socioeducativas com foco nos direitos fundamentais, na perspectiva do exercício pleno da cidadania do grupo vitimizado.

O VICAJ, por seu turno, insere-se no marco do Observatório Direito e Políticas Públicas, organizado pelo Núcleo de Extensão e Atividades Complementares (NEAC) da Faculdade de Ciências Jurídicas e Sociais (FAJS). Seguindo a tipologia da Política Institucional de Extensão, insere-se na linha programática “Direitos de Grupos Sociais”, ao tempo em que se enquadra no Eixo do Observatório, Infância, Adolescente e Juventude.

O VICAJ desenvolve atividades internas e externas à academia, realizando, quinzenalmente, reuniões com os membros do projeto de extensão a fim de debater a temática da violência sexual, de modo a servir de instrumento para as capacitações dos instrutores do Projeto “Vira Vida”, além de contribuir para o desenvolvimento das oficinas com os adolescentes vítimas da violência sexual do referente projeto.

Em 2011 e 2012 foram realizadas tais oficinas – dinâmicas de grupo que visavam contribuir para o empoderamento dos participantes do Projeto “Vira Vida”, a partir dos pilares cidadania e protagonismo juvenil. Por meio das dinâmicas, de forma lúdica, apresentavam-se-lhes os direitos fundamentais que lhes são inerentes, tendo por base os instrumentos normativos e as políticas públicas aplicáveis ao público infantojuvenil.⁴

Em 2013, adicionalmente aos objetivos do projeto de extensão, os membros do VICAJ realizaram o Dia de Sensibilização para o Enfrentamento da Violência Sexual contra Crianças, Adolescentes e Jovens no *campus* do UniCEUB, visando inserir a comunidade universitária nessa problemática e promover a consciência da responsabilidade individual na prevenção e repressão desse mal. O ato consistiu na divulgação do projeto por meio de cartazes, folders e fitinhas, estas representando a adesão de alunos, professores e funcionários no enfrentamento da violência sexual.

A ação mencionada homenageia o Dia Nacional de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes, cuja data é lembrada em vir-

⁴ Objetivos estabelecidos no Plano de Ação das oficinas socioeducativas realizadas em 2011 e 2012 no *campus* do UniCEUB.

tude do crime cometido contra Araceli Cabrera Sanches, então com 8 anos de idade, que foi sequestrada, drogada, espancada, estuprada e morta por membros de uma tradicional família capixaba em 18 de maio de 1973. O sentimento de impunidade nesse caso resultou na proposta de criação de um dia em defesa à violência sexual contra crianças e adolescentes, aprovada em maio de 2000 pelo Congresso Nacional. Desde então, a sociedade civil, em defesa dos direitos das crianças e adolescentes, promove atividades em todo o país para conscientizar a sociedade e as autoridades sobre a gravidade da violência sexual.

Nesse aspecto, o projeto de extensão VICAJ está em consonância com as políticas governamentais que visam à realização dos direitos da criança e do adolescente, como o Plano Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Infantojuvenil, Plano Decenal dos Direitos das Crianças e Adolescentes, Programa de Ações Integradas e Referenciais de Enfrentamento da Violência Sexual Infantojuvenil (PAIR), entre outros, todos baseados em normas nacionais e internacionais sobre o tema (SANTOS, 2012, p. 30-32). Essas ferramentas de planejamento, dentre outras disposições, enumeram os agentes que compõem a Rede de Enfrentamento Contra o Abuso e Exploração Sexual de Crianças, Adolescentes e Jovens. Tendo em vista que os Conselheiros Tutelares integram essa rede, o projeto VICAJ pontuou como uma das ações externas para 2013 a elaboração de um questionário, visando identificar o grau de conhecimento desses atores sobre a violência sexual, a fim de identificar as dificuldades do órgão, o que permitirá traçar ações no âmbito do Projeto de Extensão direcionadas à capacitação dos atores e o consequente aprimoramento do atendimento ao público-alvo.

4 Metodologia

A pesquisa consistiu na aplicação de questionário aos Conselheiros Tutelares presentes na capacitação dos agentes da Rede de Enfretamento ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças, Adolescentes e Jovens, realizada no SESI-Taguatinga-DF. O instrumento continha dez questões, sem exigência de identificação. Tentou-se reproduzir situações do cotidiano para facilitar a compreensão dos entrevistados. A leitura dos dados pautou-se na objetividade, de forma a descon-siderar interpretações jurisprudenciais ou doutrinárias.

5 Resultados

Da leitura dos dados, extraiu-se que os Conselheiros Tutelares aparentam possuir nível de conhecimento superficial sobre violência sexual, uma vez que a minoria soube elencar elementos distintivos entre abuso e exploração sexual, mesmo reproduzindo-se casos hipotéticos cotidianos em três questões. Quanto à possibilidade de contribuição das vítimas nos casos de violência sexual, concluiu-se que alguns respondentes admitem a colaboração da vítima nos casos de violência sexual, primordialmente quando envolvem adolescentes e jovens. Quando questionados sobre instrumentos normativos aplicáveis à problemática, entre os quais a Constituição e a Convenção sobre Direitos da Criança, observou-se uma percepção restrita ao Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90). No que toca à responsabilidade do pai ou da mãe acusados de abuso sexual, com o consequente afastamento do lar e com o pagamento de pensão alimentícia, 90% dos pesquisados têm ciência dessa obrigação legal. No que concerne ao conhecimento das ações a serem promovidas pela sociedade civil ou Estado, as quais acham-se descritas no Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual, 74% dos entrevistados as desconhecem e 16% não responderam à questão. Sobre as atribuições dos Conselheiros Tutelares perante a comunidade, apenas 55% dos arguidos souberam elencar adequadamente suas funções. Questionados sobre as funções do Projeto “Vira Vida”, apenas 52% dos entrevistados obtiveram êxito nas respostas quanto ao conhecimento do Projeto. Indagados sobre dificuldades advindas do exercício da função, apenas 17% dos entrevistados as elencaram.

Tabela 1 – Resultado percentual sobre o conhecimento dos Conselheiros Tutelares relativo à violência sexual contra crianças, adolescentes e jovens.

Questões	Acertos/Sim	Erros/Não	Sem resposta
Abuso X Exploração Sexual	35%	65%	0%
Exploração Sexual	83%	17%	0%
Abuso Sexual	73%	27%	0%
Contribuição da vítima	11%	84%	5%
Instrumentos normativos	50%	45%	5%
Responsabilidade do agressor	90%	7%	3%
Plano Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual	10%	74%	16%
Atribuições dos Conselheiros Tutelares	55%	24%	21%
Vira Vida	52%	36%	12%
Dificuldades	17%	47%	36%

Fonte: elaboração própria.

Os dados indicaram que os Conselheiros Tutelares questionados aparentam não deter habilidades e competências para o exercício do cargo, o que sinaliza a necessidade de reflexão quanto ao processo eletivo e os modelos de capacitação empreendidos pelo Estado, pela sociedade civil e pela academia, que pode colaborar com esse processo por meio do Projeto de Extensão.

6 Conclusão

Como conclusão, infere-se que os cursos de formação desses agentes, promovidos pelo Estado, são insuficientes para habilitá-los ao exercício do cargo. Ademais, essa visão limitada das espécies legais, inclusive no que tange às competências dos atores que compõem a Rede de Enfretamento contra o Abuso e Exploração Sexual de Crianças, Adolescentes e Jovens, obsta a consecução dos direitos dos vitimizados.

Entretanto, não se pode esquecer que os Conselhos Tutelares, responsáveis por garantir o respeito a esses direitos, historicamente, trabalham em condições de sucateamento, contexto agravado ante a aparente falta de vontade política de organizar um sistema unificado e articulado com outros serviços públicos, o que resulta no incipiente e/ou ausência de atendimento às vítimas (SANTOS, 2010).

Desse modo, verifica-se a necessidade de ações efetivas, tanto da sociedade civil quanto do Estado, incluindo-se a academia, no intuito de gerar uma rede integrada que possibilite a materialização do Princípio da Proteção Integral à Criança e Adolescente, elencado no artigo 227 da Constituição⁵.

Por fim, o UniCEUB, por meio do projeto VICAJ, desenvolve estratégias que buscam colaborar com a formação dessa rede, integrando ensino, pesquisa e extensão. E, nesse sentido, propicia uma formação de profissionais do Direito vocacionada às políticas públicas, na perspectiva de busca de respostas criativas e contextualizadas na solução de problemas da sociedade.

⁵ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

O/A discente participante do referido projeto tem a oportunidade de desenvolver habilidades, tais como a experimentação de situações conflituosas da vida real e idiossincrasias do grupo humano, senso crítico sobre a prática jurídica, responsabilidade político-social, dentre outras, o que lhe permite uma formação mais completa e apta ao mercado de trabalho, o que o conteúdo ministrado isoladamente em sala de aula é incapaz de fornecer. Ademais, conscientiza-se da necessidade de aperfeiçoamento e atualização constante, de forma a construir uma visão holística do Direito e desenvolver um espírito empreendedor. Em síntese, essa é a importância da atividade extensionista para a formação profissional.

Referências

- BERNARDES, Adriana. *Infância violada*: estudo revela que 60% dos casos de abuso sexual não geraram processo criminal. 2010. Disponível em: <<http://www.tjdft.jus.br/cidadãos/infancia-e-juventude/textos-e-artigos>>. Acesso em: 2 abr. 2013.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 3 abr. 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Guia Escolar da Rede de Proteção à Infância*: identificação de sinais de abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes. Brasília: MEC, 2011.
- BRASIL. Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos da Presidência da República. *Balanço do disque direitos humanos sobre exploração sexual de crianças e adolescentes*. Disponível em: <<http://www.sdh.gov.br/importacao/noticias/Balanco%20do%20Disque%20Direitos%20Humanos.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2013.
- CHILDHOOD BRASIL. *Causas da violência sexual contra crianças e adolescentes*. 2012. Disponível em: <<http://www.childhood.org.br/causas-da-violencia-sexual-contra-criancas-e-adolescentes>>. Acesso em: 17 maio 2013.
- COMITÊ Nacional de Enfrentamento à Violência Sexual contra Crianças e Adolescentes entrega prêmio Neide Castanha. 2015. Disponível em: <<http://facabonitocampanha.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2013.
- DREZETT, J. et al. *Contribuição ao estudo do abuso sexual contra a adolescente*: uma perspectiva de saúde sexual e reprodutiva e de violação de direitos humanos. 2004. Disponível em: <http://www.aads.org.br/wp/?page_id=1110>. Acesso em: 18 maio 2013.
- GARCIA, Flávio Cardinelle Oliveira. Pornografia infantil e pedofilia: sinônimos? *Consullex*, Brasília, v. 16, n. 382, p. 36-37, dez. 2012.
- SANTOS, Miram M. J. dos. Pornografia infantil: líder em denúncias dentre os crimes praticados pela internet. *Consullex*. Brasília, v. 16, n. 382, p. 30-32, dez. 2012.

SANTOS, Viviane Amaral dos et al. Intervenção no abuso sexual intrafamiliar: ingerência invasiva ou proteção devida? *Psico*. v. 40, n. 4, p. 515-523, out./dez. 2009.

UNICEUB. *Política institucional de extensão e integração comunitária do UniCEUB*. Brasília: UniCEUB, 2007.

UNICEUB. *Observatório direito e políticas públicas: uma estratégia para as atividades extensionistas*. Brasília: UniCEUB, 2011.

VIRA VIDA. Programa. Disponível em: <<http://www.viravida.org.br/programa>>. Acesso em: 19 maio 2013.

WASELFISZ, J. J. *Mapa da violência 2012*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Estudos Latino-americanos. 2012. Disponível em: <http://mapadaviolencia.org.br/mapa2012_crianca.php>. Acesso em: 19 maio 2013.

12. O NEC É MINHA FUGA DA SALA DE AULA

Maria Luisa da Costa Gontijo¹

1 Introdução

Fazer parte de um grupo de pesquisa significa expandir o conhecimento e, ao mesmo tempo, aprofundá-lo; é interagir e compartilhar ideias, opiniões e possibilidades de argumentos de pesquisa com os colegas de grupo e ao mesmo tempo focar a minha formação; é viver a angústia coletiva e individual de definir um objeto de pesquisa; é compartilhar conhecimento e sabedoria com o orientador/coordenador. Posso, assim, dizer que ser membro do Núcleo de Estudos Constitucionais – NEC me proporciona um complexo conjunto de experiências e conhecimentos que considero os mais relevantes adquiridos durante esses meus anos de formação acadêmica em Direito.

Refletindo sobre o papel do NEC na minha formação acadêmica e sobre a importância de integrar um grupo de pesquisa, faço, em seguida, alguns apontamentos que considero interessantes sobre o grupo e sobre o meu percurso.

2 Conhecendo o NEC

O Núcleo de Estudos Constitucionais, mais conhecido como NEC, surgiu da curiosidade e da paixão pela pesquisa de uma ex-aluna, Mestre e Doutora pela Universidade de Brasília, que sempre trilhou o seu caminho acadêmico com simplicidade, dedicação, sabedoria e muito conhecimento.

A Professora, Christine Peter, fundadora e coordenadora do grupo, tem

¹ Estudante de Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB) e de Letras pela Universidade de Brasília (UnB). Membro do Núcleo de Estudos Constitucionais (NEC/UniCEUB).

como ambição desenvolver novos estudos sobre Direito Constitucional, Constituição e práticas constitucionais, compartilhar conhecimento com os seus alunos e com todos aqueles que se interessam pela sua linha de pesquisa. Partindo dessa ideia, o grupo tem como marco teórico a teoria hermenêutica pluralista e procedimental, vivida pela perspectiva da sociedade aberta dos intérpretes da Constituição, desenvolvida por Peter Häberle, o qual leva em consideração os direitos fundamentais e os princípios no Neoconstitucionalismo, no contexto do Estado Constitucional:

Neoconstitucionalismo é, por sua vez, a combinação sistemática de algumas constatações que, no plano da epistemologia jurídica, pode estar resumida nas seguintes premissas: a) teoria das normas jurídicas como regras e princípios; b) teoria dos direitos fundamentais como eixo de valores fundamentadores de toda a reflexão filosófica, portanto, a partir de uma visão objetiva; c) teoria da argumentação e hermenêutica jurídicas, como suporte metodológico imprescindível facilitador do processo de concretização dos direitos fundamentais (SILVA, 2009, p. 5).

O grupo tem como objetivo estabelecer diálogo com as diversas correntes de conhecimento, num ambiente cordial, pluralista e aberto. Estimular os docentes e discentes do grupo à produção acadêmica, respeitando as respectivas áreas de conhecimento. Além de promover o conhecimento e a pesquisa, o grupo constitui em si mesmo um projeto de cidadania, a fim de formar profissionais do Direito com consciência da cidadania constitucional, como condição de possibilidade para a concretização dos direitos fundamentais.

O grupo nasceu em 2000, e entre 2002 e 2003 trabalhou o tema “O Supremo Tribunal Federal e a concretização da Constituição de 1988”. Já entre 2003 e 2004 teve como foco a “Pedagogia Constitucional e o processo de concretização constitucional na virada do século XXI”, mantendo o objeto de pesquisa no ano de 2005, e tendo base a criação de condições teóricas, metodológicas e técnicas de estudos, ensino e pesquisados temas relacionados ao Direito Constitucional. No ano de 2005, o grupo também teve como objeto de pesquisa o Direito Constitucional Comparado, partindo do conceito de Estado Constitucional Cooperativo, de Peter Häberle.

Já numa segunda fase, entre 2006 e 2007, o grupo voltou-se aos estudos da jurisprudência dos direitos fundamentais, sendo este o tema das pesquisas desenvolvidas pelo grupo. Entre os anos de 2007 e 2008, as discussões focaram

o Neoconstitucionalismo como paradigma para o ensino e pesquisa em Direito Constitucional. Já no ano de 2010 até o atual momento, o grupo trabalha com o tema “Constituições do Mundo”, o qual é um projeto de pesquisa sobre constitucionalismo comparado, envolvendo história constitucional, constituições e direitos fundamentais de outros países.

3 Enriquecimento entre discussões

Quando iniciei os meus estudos de nível superior, sabendo das exigências do mercado e com a minha exigência pessoal de ter uma formação diferenciada da grande massa de colegas de uma instituição de ensino privada, valorizei, e valorizo, o tripé da educação superior: ensino, pesquisa e extensão. O conhecimento, que é passado de um professor para um aluno; as inquietações dos alunos que podem gerar um projeto de pesquisa e a aplicação dos estudos desenvolvidos para a atuação profissional foram propulsores da minha adesão à proposta do NEC.

Assim, não me satisfazia somente o ensino expositivo em sala de aula, precisava da companhia de pessoas que me acrescentassem, me estimulassem, por meio de indagações, opiniões, discussões, que pudessem me fazer conhecer assuntos que não eram estudados em sala de aula. Sabendo da existência do grupo, comecei a frequentar as reuniões, e logo, meu interesse pela linha de pesquisa da Professora Christine Peter cresceu exponencialmente, estimulado pelo acolhedor e agradável clima do grupo.

A democracia, o pluralismo, a integração acadêmica, a interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade, princípios norteadores do NEC, são aspectos que valorizo no meu ensino e que o grupo me proporciona. Tenho liberdade para me expressar e caminhar por diversas áreas do conhecimento, mas sempre tendo como referência o Neoconstitucionalismo:

[...] do Estado de Direito, passando pelo Estado Constitucional, a investigação da Teoria Geral do Estado e do Direito Constitucional (num plano mais geral) deve agora focar seus esforços no Estado Cooperativo, que assume uma perspectiva transnacional, inédita na conformação histórica, mas já vislumbrada pela fértil (e profética) doutrina de filósofos e pensadores clássicos (SILVA, 2005, p.5).

Acho fundamental ter uma área como especialidade, mas não se fechar

nela e, sim, interagir e compartilhar o conhecimento. Aplicar o direito constitucional junto com o direito penal, por exemplo, ou com qualquer área com a qual possa ter um diálogo. E assim, também trabalhar o direito comparado, analisando o diferente e o igual, com o objetivo de melhor entender o nosso sistema e poder acrescentar algo que contribua para a melhora do nosso sistema jurídico. O NEC me ajudou a compreender e a enfrentar esses desafios.

3 Considerações finais

Grupos de pesquisa, discussão e estudo devem ser objeto de investimento por parte das instituições de ensino, mas também devem ser valorizados e procurados pelos alunos. São espaços institucionais que podem proporcionar uma visão mais abrangente do curso, uma maior compreensão das matérias e dos conteúdos, preparando o bacharel em Direito não só para a prática jurídica, mas também para a continuação de uma carreira acadêmica.

O grupo NEC foi uma das maiores revelações na minha vida acadêmica, como estudante de Direito. Revelou-me caminhos possíveis a serem seguidos, enriqueceu o meu currículo e abriu-me as portas para o conhecimento. Conheci pessoas inspiradoras, que me fazem pensar e sinto-me orgulhosa de fazer parte de um grupo que tem lugar marcado/reservado na vida acadêmica de minha instituição e reconhecimento nesse meio.

Referências

SILVA, Christine Oliveira Peter da. A função da jurisdição no estado constitucional brasileiro. *Observatorio da Jurisdição Constitucional*, Brasília, v. 3, 2009/2010. Disponível em: <<http://www.portaldeperiodicos.idp.edu.br/index.php/observatorio/article/view/251/208>>. Acesso em: 15 abr. 2013.

SILVA, Christine Oliveira Peter da. Estado constitucional cooperativo: o futuro do estado e da interpretação constitucional sob a ótica da doutrina de Peter Häberle. *Revista Jurídica*, Brasília, v. 7, n.72, maio, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/revista/Rev_72/artigos/Christine_rev72.htm>. Acesso em: 15 abr. 2013.

13. O SEMINÁRIO “ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE”: RELATO SOBRE AS REFLEXÕES DOS GRUPOS DE TRABALHO

Christine Oliveira Peter da Silva¹

1 Considerações iniciais

A educação jurídica adequada à formação de profissionais inseridos na complexidade social e econômica do século XXI tem sido objeto de reflexão e atenção científica por parte de diversos profissionais do Direito que se dedicam, exclusiva ou parcialmente, à atividade docente. A preocupação em alinhar as práticas docentes do Curso de Direito ao que tem sido implementado em outras áreas do conhecimento, bem como de estabelecer pontes entre nossos usos, costumes e tradições no campo do ensino, pesquisa e extensão em Direito e as exigências complexas e plurais de uma sociedade em ebulição e movimento revela-se como uma preocupação constante em todos os âmbitos de diálogos sobre ensino jurídico e formação docente.

No Seminário “Ensino Jurídico e Formação Docente”, debateu-se, de forma difusa e transversal, mas muito constante, o velho dilema da teoria *versus* prática nos cursos jurídicos, sob a perspectiva de que as reflexões desenvolvidas no mundo acadêmico não podem ser meramente teóricas, mas, sim, propostas de interconexão dinâmica entre as teorias e as práticas verificadas nas rotinas pedagógicas, dentro ou fora das salas de aula das instituições.

Com base nessas premissas, esse seminário apresentou resultados das reflexões de professores e alunos dos cursos de Direito de doze Instituições de Ensino Superior brasileiras, públicas e privadas, que serão apresentados, de forma resumida, no presente trabalho.

¹ Doutora e Mestra em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília (UnB). Professora do Centro Universitário de Brasília (UnICEUB). Líder do Núcleo de Estudos de Direito Constitucional (NEC/UnICEUB).

2 Relato sobre os Grupos de Trabalho

O primeiro grupo de trabalho tratou da questão – muito importante e atual – dos métodos de ensino participativo como um desafio para a sensibilização de professores e alunos do Curso de Direito. Desde a primeira edição do Seminário, que ocorreu em junho de 2012, foi debatida a importância dos métodos participativos na formação do bacharel em Direito. A intenção, nessa segunda edição, foi continuar tal discussão, porém, concentrando-a nos métodos de ensino empregados pelos parceiros e no sucesso das práticas já implementadas.

No âmbito das discussões sobre o papel do professor, diante dos desafios de estimular o protagonismo discente, destacou-se que o docente deve assumir uma posição firme de sujeito que garante o procedimento e a didática em sala de aula ou nos grupos de estudo e pesquisa, evitando-se, contudo, posturas consolidadas e reproduzidas de geração para geração de docentes em algumas instituições de ensino – sobretudo as mais antigas e tradicionais –, do professor catedrático, ou seja, aquele que se apresenta como um repositório de informações e conhecimento pouco acessível e que tem muita dificuldade de ser interlocutor dos alunos.

Outro ponto relevante da discussão focou nos aspectos performáticos que os professores podem e, em algumas situações, devem assumir, tornando o ambiente da sala de aula menos monótono e entediante. A mera reprodução das informações disponíveis nos livros e, sobretudo, nas redes digitais não se revela como técnica adequada para o tempo disponibilizado em sala de aula. Isso, entretanto, implica também uma postura proativa dos discentes, que não podem ser passivos e apáticos.

Nesse particular, a discussão desembocou nos métodos emancipatórios do corpo discente (pelo viés das competências e habilidades estimuladas em sala de aula), trazendo a experiência relatada por Lidianie Maurício dos Reis e Rafael Alem Mello Ferreira (FDSM) sobre o método, a partir das seguintes práticas: divisão dos alunos em grupos de trabalho, exercício de tutorias, elaboração de textos individuais e coletivos, avaliação entre pares dos trabalhos produzidos pelos alunos (avaliação colaborativa), experiências conduzidas de autoavaliação, disposição das cadeiras em sala de aula de forma circular, complementação do trabalho e das discussões realizadas em sala de aula em plataforma virtual, den-

tre outras. Como principal entrave para o sucesso da experiência, foi registrada a resistência dos próprios alunos ao processo (trabalhoso) da emancipação e participação ativa na dinâmica de ensino-aprendizagem.

Seguindo a mesma linha, porém, no âmbito da pesquisa, compartilhou-se a experiência de produção coletiva de artigo científico, inicialmente proposto para os alunos do Projeto Direito Integral – PRODI/UniCEUB (alunos de graduação), tendo sido, em segundo momento, estendida para os alunos da pós-graduação *stricto sensu* (alunos do Mestrado). Desde a proposta do tema – Grupos em Desvantagem Social – a ser objeto do artigo, até produção e revisão final do texto coletivo foram vencidas várias etapas, dentre as quais merecem ser registradas as seguintes:

- i) os primeiros passos solitários e a crise com a realidade;
- ii) o convite aos alunos, as condições e a adesão limitada: pesquisa participativa e de colaboração;
- iii) as dificuldades da redação coletiva de textos;
- iv) os desníveis de participação e a média desejada;
- v) os desaparecimentos e os aparecimentos;
- vi) um método mágico ou o relato de algumas técnicas facilitadoras?;
- vii) a comunicação entre os integrantes do projeto;
- viii) o sumário provisório;
- ix) anotação, em cada etapa, do estágio atual do trabalho;
- x) compilação de referências.

A distribuição das atribuições entre os autores foi feita também de maneira colaborativa e o objetivo do trabalho fixado coletivamente: definiu-se que em cada sessão correspondente a um grupo em desvantagem ficassem respondidas duas perguntas comuns para manter a coerência do texto. O *feedback* dos participantes do projeto destaca-se em dois pontos principais: trata-se de método que possibilita e estimula a convivência e a troca, bem como trata-se de método que desafia o aluno à redação acadêmica.

O relato da experiência no Programa de Formação Docente do Mestrado da Direito GV trouxe à reflexão a dúvida sobre qual o melhor momento para se pensar na formação docente: se a graduação ou a pós-graduação? A proposta de elaboração de um programa de curso para uma eventual disciplina que abordasse tal temática proporcionou que outros pontos da reflexão viessem à tona:

- i) necessidade de observar as especificidades do contexto de cada instituição associada à dificuldade de implantação dos métodos participativos em grandes grupos;
- ii) visões diferentes de ciência e ensino jurídico pode gerar necessidade diferentes para cada contexto educação (ex.: prestigiar os saberes instrumentais ou os saberes fundados na filosofia pós-moderna);
- iii) observância das circunstâncias do curso devem ser mais importantes do que a decisão sobre os métodos de ensino-aprendizagem, tendo em vista que estes, de uma forma ou de outra, dependem quase que exclusivamente na disposição do professor e dos demais sujeitos institucionais envolvidos;
- iv) inclusão de linha curricular sobre Direito e Desenvolvimento, ou outras que permitam uma apropriação do Direito pela interlocução estreita com outros saberes, devem ser uma opção do projeto pedagógico do curso?

Por fim, o relato da experiência da Escola de Formação da SBDP, com a proposta de fuga do modelo tradicional do Ensino do Direito, abriu a possibilidade de se discutir os três pilares que sustentam o projeto:

- i) ensino participativo;
- ii) utilização da jurisprudência como material de estudo e pesquisa, por meio das técnicas de discussão e crítica da jurisprudência;
- iii) iniciação científica: valorização da primeira experiência de pesquisa.

O perfil do aluno é avaliado por meio de processo seletivo diferenciado da própria SBDP, o qual deixa clara a necessidade de dedicação exclusiva para a elaboração de trabalho com tema previamente selecionado pela equipe da SBDP. A principal vantagem da utilização da jurisprudência é que se apresenta ao aluno um problema já existente, mostrando-lhe a possibilidade de uma nova abordagem daquele mesmo problema, por meio de pesquisa e crítica científica. A constante atualização do material de leitura, bem como a disponibilização prévia do material a ser consultado, apresentam-se como diferenciais para o aluno de iniciação científica, que podem desenvolver suas competências e habilidades em turmas pequenas (até 25 alunos), em um ambiente de pluralidade (alunos de diversas instituições e com diferentes visões de mundo). O contato do aluno de iniciação científica com métodos diversos daqueles que eles estão vivenciando

em sala de aula, como simulações e redação de trabalhos acadêmicos, permite que eles produzam argumentos, exponham e testem estes argumentos nos debates com os colegas, bem como consiga dialogar com o professor em patamar de igualdade. As principais vantagens do projeto são: o protagonismo do aluno e o retorno de muitos deles como professor da Escola de Formação; a constante inovação das linhas de pesquisa estabelecidas; orientação acadêmica diferenciada com curso de metodologia científica ministrada por profissional fora do Direito; utilização dos resultados das pesquisas no processo de transformação das práticas constitucionais; estabelecimento de redes (*Facebook* e grupo de *e-mails*).

O segundo Grupo de Trabalho – cujo tema era “avaliação discente e métodos participativos” – tinha como meta discutir, a partir do parâmetro dos métodos participativos, os métodos de avaliação praticados nos Cursos de Direito. Estimulou-se a participação da comunidade especializada para trazer suas experiências com a avaliação por portfólio, autoavaliação e avaliação por meio de técnicas em grupo.

A resposta especializada para essa provocação não foi abundante. O trabalho apresentado propôs reflexão sobre a necessidade de se quebrar a rotina meramente expositiva, ainda muito comum nos cursos jurídicos, estimulando-se o desenvolvimento de habilidades e competências que incentivem o protagonismo do aluno. Dentre os principais pontos que chamou a atenção para o problema da avaliação discente estavam:

- i) as dificuldades de superação e consolidação de avaliações inovadoras, tendo em vista que há sempre uma tendência dos professores e instituições de prestigiarem os métodos tradicionais de avaliação (aqueles focados apenas na reprodução de conteúdos);
- ii) o descrédito do método de ensino como consequência da inovação no método avaliativo;
- iii) dedicação ao processo de ensino-aprendizagem diretamente proporcional ao reconhecimento que será dado a cada um dos tópicos na avaliação;
- iv) resistência do corpo discente a novas fórmulas de avaliação;
- v) valorização cada vez maior da avaliação objetiva em detrimento das avaliações que prestigiem competências e habilidades;
- vi) desafios da integração entre os métodos de ensino e de avaliação.

Os debates que se seguiram às apresentações desse grupo foram ricos e interessantes na medida em que enfrentaram temas e tabus sobre o processo de avaliação nos cursos jurídicos, destacando-se:

- i) o solipsismo que ainda prevalece na produção do conhecimento científico em Direito;
- ii) o problema da desigualdade de nível de formação e não homogeneidade do corpo discente;
- iii) a questão dos falsos métodos participativos;
- iv) a complexidade do método avaliativo, o qual deve abranger também a avaliação dos docentes, dos métodos e uma autoavaliação discente;
- v) a necessidade de que se valorize a avaliação não somente do resultado, mas do processo;
- vi) o problema pouco debatido da construção coletiva do currículo.

Como principais conclusões e encaminhamentos desses dois primeiros Grupos de Trabalho, destacam-se as seguintes:

- i) necessidade da aplicação de métodos participativos de ensino conjugados com métodos participativos de avaliação, observando a importância da valoração das atividades;
- ii) necessidade de observar o contexto, as peculiaridades e especificidades de cada grupo para aplicação dos métodos participativos de ensino e avaliação;
- iii) necessidade de que a avaliação não seja somente do resultado, mas de todas as etapas do processo de construção do resultado;
- iv) necessidade de que haja equilíbrio entre os métodos expositivos e participativos para a experiência de ensino-aprendizagem.

O terceiro Grupo de Trabalho, com a proposta de aproximar o aluno de Direito à realidade social, partiu do pressuposto de que o aluno da graduação vivencia, inevitavelmente, o paradoxo de que determinado conceito teórico nem sempre está validado pela prática jurídica. Assim, sem descuidar do desenvolvimento do raciocínio crítico-reflexivo, a proposta era estimular trabalhos e relatos que pudessem explicitar o confronto incômodo e, conseqüentemente, a fuga do estudante à discussão de conteúdos teóricos importantes. Assim, esse grupo, pretendendo discutir estratégias de aproximação do aluno com a realidade das empresas públicas e privadas – especialmente os tribunais e escritórios –, em que

suas práticas profissionais serão testadas pelo mercado, provocou a comunidade acadêmica a partir da seguinte chamada: *Da teoria “pura” à pura prática: como aproximar o aluno de Direito à realidade?*

O trabalho que atendeu à provocação foi o da aluna de graduação do Projeto Direito Integral-PRODI/UniCEUB Cinara Sampaio, em que se apresentou a proposta desta instituição de complementação do ensino jurídico tradicional com encontros entre alunos e professores, em seus contraturnos de sala de aula, para estimular o protagonismo do aluno por meio de duas atividades oferecidas por meio de métodos de ensino-aprendizagem participativos: a reflexão estruturante e a docência temática. O objetivo das atividades é que o aluno faça, com naturalidade e em todos os âmbitos de sua vivência acadêmica, a ponte entre teoria e caso concreto. Há professores responsáveis pela indicação de material prévio de leitura, tarefas de execução individual e coletiva, produção de casos e estratégias didáticas diferenciadas para trabalhar presencialmente e virtualmente; bem como para trazer professores especialistas em diversas áreas (divididas por módulos) das diferentes regiões do país. Há, também, monitores responsáveis pelo auxílio na preparação dos alunos para as atividades em que dele será exigida participação efetiva. Dentre as principais vantagens do projeto destacadas pela aluna estão: i) participação efetiva no processo de ensino-aprendizagem; ii) incremento da capacidade de crítica e argumentação; iii) participação em simulações de julgamentos e em jogos que estimulam a capacidade de debate sobre temas complexos do Direito; iv) aproximação e manejo do método de análise de decisões judiciais (MAD).

Dos debates referentes ao trabalho apresentado no terceiro Grupo de Trabalho foram enfrentadas as seguintes questões:

- i) como é feita a conciliação entre teoria e prática no Projeto Direito Integral – PRODI? ii) como é operacionalizada cada uma das atividades do PRODI?
- iii) como o aluno PRODI se vê nos demais ambientes da faculdade?
- iv) Como reage o aluno PRODI no ambiente da sala de aula tradicional?
- v) quais demandas externas o PRODI ajuda o aluno a suprir?
- vi) como os alunos do PRODI se utilizam do tempo para se prepararem num ensino de tempo integral?

As perguntas que estimulavam a reflexão para o quarto Grupo de Traba-

lho não obtiveram respostas nesse II Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente. Eram elas: i) a mera utilização do Power Point pode ser considerada o uso de novas tecnologias ou a informatização do quadro negro? ii) a incorporação de inovações tecnológicas é suficiente como indicador de qualidade de uma IES e do ensino que oferece? iii) quais são as experiências exitosas nesse sentido e quais são os limites para a sua aplicação?

A ausência de trabalhos direcionados a esse grupo demonstrou que ainda há lacuna na pesquisa especializada e na produção científica sobre estas e outras questões relacionadas à aplicação de tecnologias à educação jurídica no Brasil.

O quinto Grupo de Trabalho buscava enfrentar a problemática da grade curricular do curso de Direito, questionando se a atual está pronta para formar profissionais que lidarão com problemas complexos? A pergunta sobre a integração dos novos direitos ao conteúdo das antigas disciplinas ou ao oferecimento de novas disciplinas ainda não foi suficientemente enfrentado pelas reflexões acadêmicas da área. Fica sempre a questão: qual é o limite para exigir mudanças na formação pedagógica do professor e a adaptação aos novos conflitos de nossa sociedade, partindo-se da premissa de que o curso de Direito tem-se mostrado desafiador, se não há disciplinas que endossem essa preocupação?

A apresentação do trabalho que enfrentava a temática dos espaços de poder diante das grades curriculares dos cursos jurídicos, partiu do pressuposto de que professores e alunos precisam lidar com problemas complexos, novos direitos e novos sujeitos de direito sem que espaços institucionais de reflexão sejam ofertados ou estimulados nesse sentido. O desafio que se descortinou na discussão foi o de que a associação de diversos conteúdos encontra graves entraves na tradição da educação jurídica no Brasil, de modo que o principal objetivo enfrentado por esse grupo acabou sendo o de expor exemplos da transição nos cursos jurídicos, de modo a revelar experiências de Projetos Pedagógicos que pudessem retratar essa nova realidade. Como principais conclusões do professor expositor destacam-se:

- i) necessidade premente da interdisciplinaridade do ensino do direito, bem como diálogo dos seus vários ramos;
- ii) necessidade de que sejam disponibilizados espaços institucionais para a implantação de um ensino que abarque matérias que não se limitem a dogmática e métodos que superem o ensino expositivo;

- iii) necessidade do aumento e modificação da carga de matérias obrigatórias nos cursos de Direito.

Os debates sobre as grades curriculares e a função social dos cursos jurídicos no Brasil deram-se por reflexões dos professores (DIREITO GV, FDV e UniCEUB) quanto ao projeto de poder necessariamente presente em cada estrutura curricular implementada pelas instituições. A distribuição das disciplinas, das cargas horárias, das linhas curriculares, dentre outros, foram temas discutidos nesse grupo. Também atentou-se para o percentual de alunos que entram com aspirações de cargos públicos nas instituições (mais em umas do que em outras regiões do Brasil) e a clara percepção de suas decorrências; a questão do ambiente de concorrência no universo jurídico dado o número de cursos; bem como o aumento da possibilidade de empoderamento do discurso por classes inferiores.

As experiências brasileiras ainda não estão mapeadas, o que dificulta a avaliação e crítica sobre elas, mas algumas constatações já podem ser feitas:

- i) como são poucas faculdades com experiência de ensino integral qualquer análise de resultados representa percentual mínimo para o universo geral dos cursos jurídicos no Brasil;
- ii) há que se fomentar uma maior responsabilidade pela construção da formação do aluno no projeto pedagógico;
- iii) um dos caminhos para enfrentar a complexidade de nossa realidade social talvez seja a diferenciação dos alunos por grupos em virtude da diversidade de interesses;
- iv) há uma nítida resistência, por parte do corpo discente à intertextualidade pela cultura de prática e ensino jurídicos;
- v) os alunos egressos do segundo grau têm expectativa de um professor paternalista, de modo que a limitação do paternalismo por meio da procedimentalização das demandas é um caminho que pode ser testado;
- vi) as experiências de tutoria e aconselhamento têm sido positivas, encontrando ainda um desafio, pois muitas vezes o professor designado a acompanhar os alunos não leciona diretamente para o orientado, criando algumas dificuldades práticas, tais como consideração dos problemas pessoais do aluno e impacto no seu rendimento acadêmico.

Por fim, o sexto Grupo de Trabalho, que propôs reflexão sobre a utilização da pesquisa e extensão como partes relevantes da educação jurídica, partiu da constatação de que no ensino jurídico tradicional, ensino, pesquisa e extensão não estão satisfatoriamente interligados. Há dificuldade em associar conteúdos trabalhados em sala de aula com as experiências vivenciadas em projetos de extensão ou em projetos de pesquisa. O ensino com pesquisa permite a observação participativa do professor no exercício da docência, com o desenvolvimento das aulas e a interação dos alunos.

Com a mudança do olhar do docente, que pode ver no ensino um objeto de pesquisa, a educação jurídica tem condições para começar a superar os entraves da separação das atividades que contemplam o ensino jurídico. Assim, a proposta desse grupo foi refletir sobre o papel da pesquisa e da extensão na formação do estudante de Direito e nas estratégias metodológicas disponíveis aos docentes para agregar aspectos positivos das três atividades, interligando-as.

A primeira constatação foi a de que o modelo educacional de ensino jurídico deve ser repensado a fim de valorizar as competências e habilidades dos educandos, proporcionando uma educação mais crítica e humanizada. Entretanto, o que se constata é ainda uma prática de ensino feito de forma compartimentada, separada em disciplinas que não se comunicam entre si e que não se preocupa, em aspecto algum, com a realidade social circundante. Revela-se imprescindível que exista diálogo interdisciplinar para que se consolide a tríade: ensino, pesquisa e extensão.

Também foi uma das observações do grupo a necessidade de inovação no ensino jurídico impõe reflexões sobre as formas consensuais de resolução de conflitos, as quais podem contribuir para um ensino jurídico mais próximo da realidade, que possibilite a formação de operadores do direito mais comprometidos com a transformação da realidade social em que atuam e vivem. Também é preciso registrar a importância do diálogo e do protagonismo discente nos grupos de estudos e pesquisas, pois fazer parte de um grupo significa expandir o conhecimento individual e ao mesmo tempo interagir e compartilhar as ideias com os demais membros do grupo.

A implementação e a expansão dos projetos de extensão ainda não estão sedimentados na prática do ensino jurídico brasileiro. Antes de ins-

tituir a extensão universitária, é necessário ter claro o objetivo da instituição de ensino superior com aquela atividade, pois é preciso saber o que se espera do aluno, do professor e da sociedade. Extensão universitária não pode ser confundida com cursos extracurriculares, pois presume, antes de qualquer coisa, a integração entre a instituição de ensino superior e a comunidade.

Constatou-se, também, que a extensão deve despertar, nos próximos anos, como fator de inclusão discente na atitude de transformação social, sendo necessário que se conceba a extensão como uma via de mão dupla: a instituição de ensino superior levará conhecimento à sociedade e em troca receberá os saberes dessa comunidade, bem com o aprendizado recíproco quanto aos anseios, necessidades e aspirações da profissão do aluno extensionista. A experiência com comunidades de baixa renda e o protagonismo discente podem ser elementos de sucesso para a atividade de extensão.

As pesquisas sociojurídicas, ou seja, aquelas que proporcionam aproximação do aluno de uma área com professores e pesquisadores de outras áreas, podem proporcionar ao aluno de Direito um olhar mais amplo e com maiores possibilidades para analisar e encontrar soluções para os problemas jurídicos complexos. A apropriação e aproximação com os métodos de pesquisa, especialmente a pesquisa participativa, própria de outras áreas do saber pode melhorar a relação do Direito com os demais campos do saber humano.

Por fim, registrou-se que a discussão sobre qualidade do ensino jurídico deve enfrentar o problema de a maioria dos cursos de Direito não oferecerem oportunidade para os alunos desenvolverem atividades de ensino superior. A extensão e a pesquisa nos cursos de graduação em Direito devem ser estimuladas desde os primeiros semestres do curso, pois os alunos já carregam em suas memórias substrato suficiente de suas histórias e outras formações para uma discussão e formação em que se prestigia a interlocução e o diálogo. Todo aluno é também um cidadão e já pode contribuir com a comunidade a que pertence com a profissão que escolheu, de modo que é necessário despertar para uma nova realidade em que a educação jurídica apresenta-se como um saber complexo, que surge e ressurge em diálogo permanente com a sociedade.

3 Considerações finais

A reflexão sobre o ensino jurídico e a formação docente não pode deixar de partir da premissa de que a construção do conhecimento, nessa seara, sempre ocorrerá de forma interdisciplinar e transinstitucional.

Interdisciplinar porque o estudo e a pesquisa sobre esse tema naturalmente conduzem à abertura de interferências de outras disciplinas, jurídicas ou não, sobre o objeto específico de nossos debates. Transinstitucional porque, para que os debates ocorram de forma satisfatória, é necessário alteridade, ou seja, assumir o desconfortável estranhamento da partilha com o outro, com o diferente, com grupos de alunos e professores que experimentam diversas realidades institucionais.

A formação de um bacharel em Direito deve inspirar reflexões das mais diversas ordens, mas dentre as mais importantes está a necessidade de uma construção interdisciplinar do conhecimento e da consciência jurídica do futuro bacharel. Nesse particular, a preocupação também deve estar direcionada para o docente, que, em última análise, revela-se como interlocutor importante na condução do processo de ensino-aprendizagem, ainda que possa estimular o protagonismo discente.

Talvez menos importante do que conhecer a fundo uma outra área do saber científico, para fazê-la dialogar com o Direito, a interdisciplinaridade induz a uma metodologia de reconhecer-se parte de um todo, de abrir-se ao diálogo com o outro e a buscar a verdade intersubjetivamente construída.² Daí, a importância crucial da figura do docente.

Ivani Arantes Fazenda afirma que “a interdisciplinaridade se consolida na ousadia da busca, de uma busca que é sempre pergunta, ou melhor, pesquisa” (FAZENDA, 1994, p. 9). Assim, tomando-se como ponto de partida a ideia de que a interdisciplinaridade também é caminho, sendo, por isso, processo dinâmico de construção de conhecimento, não é difícil constatar que cursos de Direito podem aproveitar esse instrumento para sofisticar e estimular o processo de ensino-aprendizagem de seus bacharéis.

² Essa ideia de interdisciplinaridade como metodologia remonta à década de 1980, segundo registro histórico feito pela Professora Ivani Arantes Fazenda (1994, p. 13-36).

Não é inédita, nem muito menos nova, a ideia de que a formação de qualquer profissional necessita de uma visão mais geral e, portanto, interdisciplinar, do todo no qual a ciência específica por ele escolhida se projeta. Entretanto, basta um passar de olhos nas grades curriculares dos cursos de Direito para constatar-se que muito pouco (ou quase nada) há de interdisciplinar à disposição do estudante.

O movimento de especialização, de compartimentalização, de construção individual dos espaços públicos de atuação profissional estão supervalorizados nas disciplinas estanques, isoladas e que não promovem qualquer diálogo, sequer interno, entre saberes importantes para o bacharel em Direito.

Não há qualquer ajuda instrumental da composição das disciplinas que fomente a busca pela interconexão entre conhecimentos. Mesmo os pré-requisitos constituem fracassada tentativa de dar sistematização a conteúdos que, pela relação de dependência e interdependência, ficam mais estanques ainda. Isso porque, o professor da disciplina A, sabedor da existência do pré-requisito da disciplina B, nega-se a qualquer análise mais complexa ou sofisticada de seu conteúdo específico relacionado àquele da disciplina ministrada como pré-requisito.

Ademais, somente o diálogo direto, aberto e obrigatório entre professores de diferentes áreas do conhecimento (temos que estimular professores da história a vir lecionar história do Direito, professores da antropologia a lecionar antropologia jurídica, das letras para estudar português jurídico etc.), bem como entre professores e alunos, ao longo de todo o curso de Direito, é que pode realmente estimular a visão interdisciplinar tão propagada.

É preciso ter coragem para enfrentar o desafio de, a cada semestre do curso de Direito, alunos e professores do Direito serem confrontados com professores de outras áreas (como aconteceu com esse II Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente), para, mediante disponibilidade para um diálogo aberto e direto, assumirem os desafios complexos e inéditos do mundo da vida, no nosso caso, o mundo da docência.

Também as experiências simultâneas entre ensino, pesquisa e extensão proporcionam aos atores e interlocutores do mundo acadêmico em Direito uma oportunidade de refletir na e com a comunidade circundante, de forma

que tal formação, focada na sociedade para a qual o Direito se projeta, é que proporcionará as bases sólidas para uma formação desejadamente integral.

Referências

FAZENDA, Ivani Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 15. ed. Campinas. Papirus, 1994.





www.uniceub.br



ISBN 978-85-61990-41-1



9 788561 990411 >