



acadêmica
LIVRE

O INSTANTE DO ENCONTRO
QUESTÕES FUNDAMENTAIS
PARA O ENSINO JURÍDICO

José Garcez Ghirardi

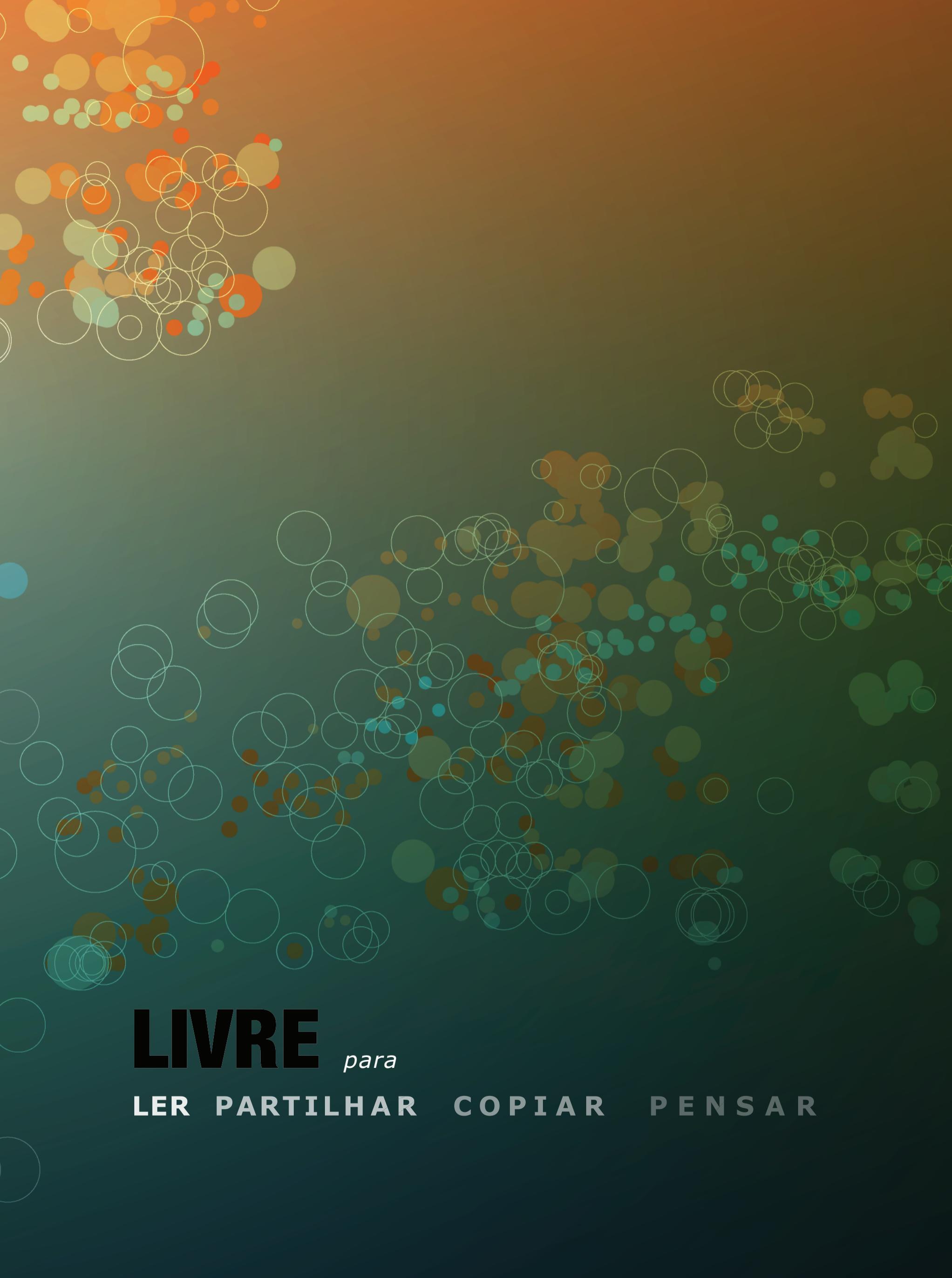


FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS



DIREITOGV

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO



LIVRE *para*

LER PARTILHAR COPIAR PENSAR

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

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

Conselho Editorial

Flavia Portella Püschel (*DIREITO GV*)

Gustavo Ferreira Santos (*UFPE*)

Marcos Severino Nobre (*Unicamp*)

Marcus Faro de Castro (*UnB*)

Violeta Refkalefsky Loureiro (*UFPA*)

DIDÁTICOS

acadêmica
LIVRE

O INSTANTE DO ENCONTRO
QUESTÕES FUNDAMENTAIS
PARA O ENSINO JURÍDICO

José Garcez Ghirardi



FUNDAÇÃO
GETULIO VARGAS



DIREITOGV

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO

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

Conceito da coleção:

José Rodrigo Rodriguez

Editor

José Rodrigo Rodriguez

Assistente editorial

Bruno Bortoli Brigatto

Capa, projeto gráfico e editoração

Ultravioleta Design

Preparação de texto

Camilla Bazzoni de Medeiros

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

Ghirardi, José Garcez

O instante do encontro : questões fundamentais
para o ensino jurídico / José Garcez Ghirardi. --
São Paulo : Fundação Getulio Vargas, 2012. --
(Coleção acadêmica livre. Série didáticos)

Bibliografia

ISBN 978-85-64678-01-9

1. Direito - Estudo e ensino I. Título.
II. Série.

12-15034 CDU-34(07)

Índices para catálogo sistemático:

1. Direito : Estudo e ensino 34(07)

DIREITO GV

Coordenadoria de Publicações

Rua Rocha, 233, 9º andar

Bela Vista – São Paulo – SP

CEP: 01330-000

Tel.: (11) 3799-2172

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

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA

Coordenadora Institucional da DIREITO GV

Adriana Ancona de Faria

Coordenadora de Metodologia de Ensino da DIREITO GV

Marina Feferbaum

Coordenadora de Publicações do Pós-DIREITO GV

Andrea Cristina Zanetti

Pesquisadores

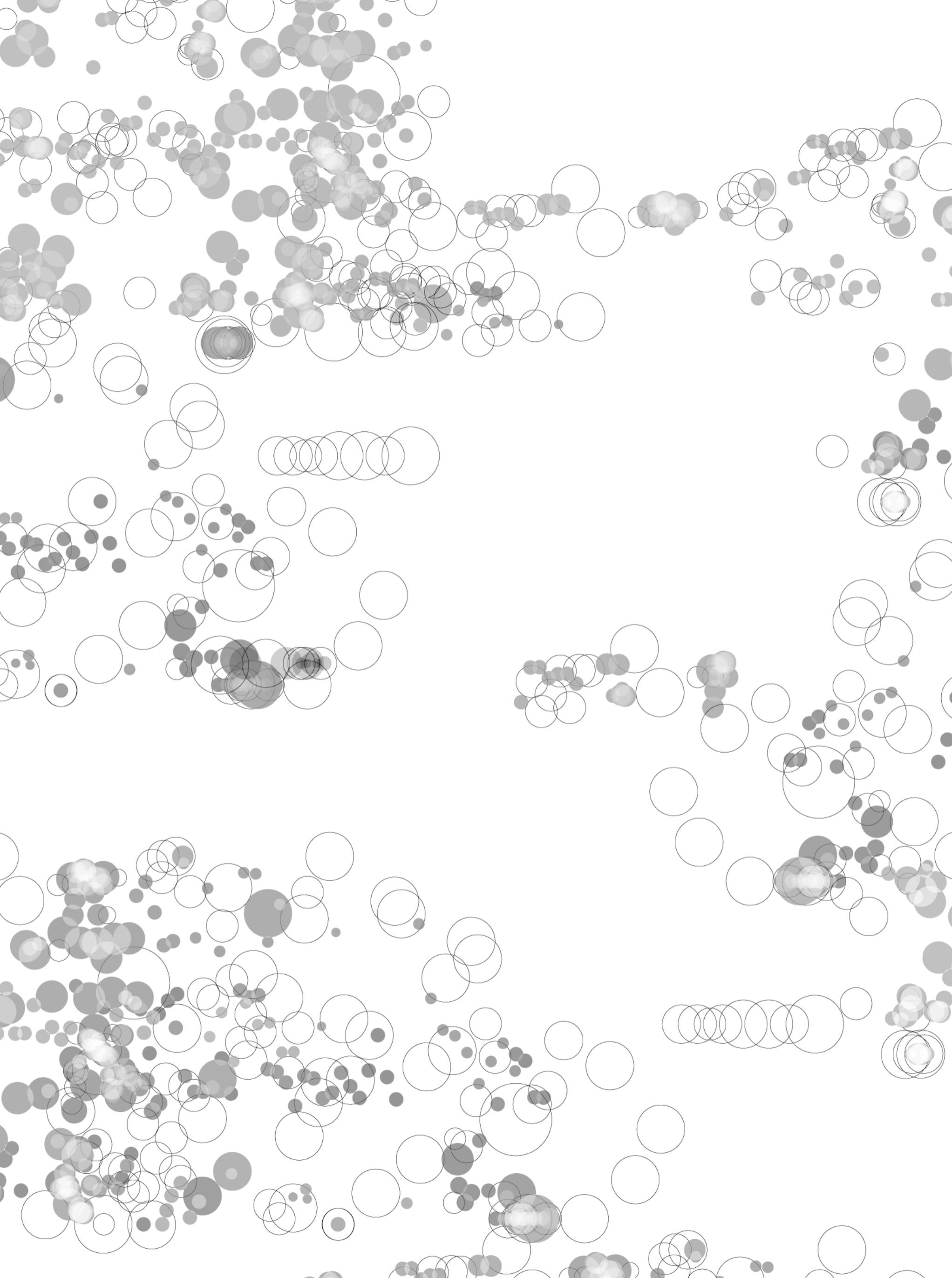
Ana Paula de Souza Castro

André Luís Bergamaschi

Bruna Romano Pretzel

João Múcio Amado Mendes

Vicente Piccoli Medeiros Braga



O INSTANTE DO ENCONTRO: QUESTÕES FUNDAMENTAIS PARA O ENSINO JURÍDICO

sumário

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA	9
O PROFESSOR	11
1. INTRODUÇÃO	15
2. TROUXESTE A CHAVE? O DESENHO DO CURSO	23
3. VISÕES DE CIÊNCIA, VISÕES DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA MODERNA	27
3.1 MOLDANDO CÉREBROS: A SALA DE AULA DE KINGSFIELD	32
4. VISÕES DE CIÊNCIA, VISÕES DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA PÓS-MODERNA	36
4.1 CAPTAIN, MY CAPTAIN: A SALA DE AULA DE JOHN KEATING	39
5. FAZER DA QUEDA UM PASSO DE DANÇA: RECONSTRUINDO CAMINHOS	45
5.1 SAPO NÃO PULA POR BONITEZA, MAS POR PRECISÃO: VISÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E ESCOLHAS METODOLÓGICAS	50

5.2 HÁ MÉTODO NESSA LOUCURA: ENSINO PARTICIPATIVO E MÉTODOS DE ENSINO	54
6. DIZER O VALOR: AVALIAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA	64
7. O INSTANTE DO ENCONTRO: A DOCÊNCIA PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE	73
NOTAS	76
REFERÊNCIAS	78
PARA SABER MAIS	79
ENSINO JURÍDICO	79
O CONCEITO DE CIÊNCIA	82
MÉTODOS DE ENSINO PARTICIPATIVO	83
DIÁLOGO SOCRÁTICO	83
SIMULAÇÃO	84
<i>ROLE-PLAY</i>	85
MÉTODO DO CASO	86
<i>PROBLEM-BASED LEARNING</i>	86
AVALIAÇÃO	86

PROJETO ENSINO PARTICIPATIVO: TEORIA E PRÁTICA

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

Um dos pilares desse novo modelo foi a adoção do ensino participativo como referencial metodológico. Nesse método, o aluno é agente na construção de seu próprio conhecimento. Pela participação ativa no processo de aprendizado, o aluno também desenvolve relevantes habilidades, como o raciocínio e a instrumentalização do conhecimento adquirido.

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

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

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

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

Adriana Ancona de Faria

Coordenadora Institucional

Marina Feferbaum

Coordenadora de Metodologia de Ensino

O PROFESSOR

José Garcez Ghirardi chegou à Escola para ensinar inglês jurídico. Rapidamente se tornou uma figura-chave do projeto da DIREITO GV, que tem como um dos seus objetivos centrais contribuir para a renovação do ensino jurídico no Brasil. Isso não foi um acaso. Além de virtuoso professor, José Garcez acumulou ao longo de décadas de magistério uma madura reflexão sobre o ensino. Neste conciso e instigante *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, José Garcez partilha conosco sua arte de formar novas gerações. Digo arte para destacar que o ensino não transcende em muito a dimensão da tecnologia. Ele envolve decisões políticas e, sobretudo, uma postura ética, em que o respeito pelo outro ocupa a posição central. Com uma proposta ousada de reflexão crítica sobre os contornos daquilo que conhecemos como ensino jurídico participativo, depreendendo seus elementos fundamentais e potencialidades de aplicação, a obra guarda, como grande objetivo, motivar a adoção deste método em sala de aula. Trata-se de um convite à renovação do modo pelo qual o conhecimento é transmitido nas Faculdades de Direito: aos professores que se sensibilizarem com a visão de ensino traduzida no texto, tem-se um material de inestimável contribuição para lecionar por meio de aulas participativas.

Não se pode fugir das opções de fundo: o que ensinar, quando ensinar, quanto e com que profundidade ensinar, como avaliar. Os docentes fazem essas escolhas, queiram ou não; são decisivas para estabelecer a matriz a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional. Para tanto, é essencial ter claro um objetivo de fundo (por que ensinar?) e também buscar entender o contexto concreto de ensino-aprendizagem. A decisão do que

oferecer aos alunos, na oportunidade de interação em sala de aula, é o que define o docente. Essa oportunidade de encontro pode ser decisiva para o caminho que alunos e professores tomarão a seguir.

Os métodos de ensino participativo não são, portanto, fórmulas que possam ser mecanicamente aplicadas, mas sim a tradução concreta de leituras específicas de saber, de ensino-aprendizagem e de universidade. Por isso, exigem uma apropriação crítica cuidadosa e uma estratégia de implementação que dê conta das peculiaridades de cada contexto. A proposta do protagonismo do aluno solicita que o professor adote estratégias que propiciem a cada aluno construir seu caminho de aprofundamento reflexivo, no encontro entre teoria e prática. À tradicional densidade acadêmica anterior soma-se a sofisticação nos modos de articular uma proposta de ensino.

É nessa medida que *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico* se insere no projeto *Ensino Participativo: Teoria e Prática*. Ao trabalhar elementos fundamentais do ensino jurídico que devem ser considerados quando da elaboração de um curso, a obra se endereça aos principais anseios – na prática, verdadeiros desafios – enfrentados pelo quadro docente e pela Coordenadoria de Metodologia da DIREITO GV.

Nesta obra é permanente a preocupação com as escolhas que circundam a montagem de um curso. São escolhas que devem ser tomadas pelos professores a fim de definir os objetivos que se quer alcançar para determinar qual é a proposta do curso e qual o tipo de formação que o aluno receberá. Sem dúvida, diversas são as possibilidades de estruturação do curso. Por exemplo, ele poderá prestigiar a formação para certificação – cujas referências mais próximas são o exame da OAB e os concursos públicos em geral – ou, ainda, poderá se voltar à formação prática, aproximando a sala de aula à vida profissional que futuramente o aluno experimentará.

Na realidade, não existe uma resposta correta para se determinar a melhor escolha de um programa de ensino, o importante é que tais escolhas sejam feitas de forma consciente e que levem em consideração quem é o aluno e qual é o contexto da instituição em que o professor está vinculado.

Além dessas questões de fundo, a obra traz uma reflexão sobre impacto de cada uma dessas escolhas de visões de ensino na sala de aula. Para ilustrar sua explicação, o autor analisa cinco métodos de ensino participativo: o diálogo socrático, o método do caso, o *role-play*, a simulação e o método baseado em problemas (*problem based method*). Em seguida, trabalha a importância da avaliação, ou seja, de “dizer o valor” daquilo que o professor julga como fundamental para o processo educativo. Finalmente, a obra termina com a reflexão de que a docência não está limitada ao espaço restrito da Universidade e que sua principal função é a formação de cidadãos capazes de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Com vasta experiência no ensino médio e universitário, o professor e pesquisador José Garcez Ghirardi tem se debruçado durante anos sobre a reflexão do ensino jurídico, tendo publicado diversas obras sobre a temática do ensino jurídico. Nos últimos anos, seu notável empenho em sala de aula contribuiu para a formação de diversos alunos, com especial destaque a jovens docentes que cursam a disciplina *Programa de Formação Docente* oferecida no mestrado da DIREITO GV.

Visto que o impacto da atuação docente não se limita ao espaço da universidade, existe grande responsabilidade docente pela construção do aluno como sujeito: os modos como os alunos aprendem a pensar o mundo em sala exercem forte influência sobre o modo como pensarão fora dela. Deve-se assumir com seriedade essa responsabilidade na formação de indivíduos autônomos e cidadãos

ativos. *O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico*, do mestre Garcez, convida a todos, mesmo os mais experimentados professores, para uma reflexão sobre o que há de mais essencial na arte de ensinar.

Oscar Vilhena Viera

Diretor da DIREITO GV

1. INTRODUÇÃO

Uma decisão política

“Cada nação e cada povo possuem a universidade que merecem.

Acabaremos muito mal, nesse terreno,

se não soubermos o que queremos e, principalmente,

se não soubermos lutar pelo que queremos.

Clarificar nosso pensamento a esse respeito

vem a ser parte de uma situação de luta,

na qual não poderemos ser poupados e nem nos poderemos poupar.”

(FERNANDES, 1979, p. 29-30)

O ensino do direito é uma tarefa política – sobretudo em um país como o nosso em que o acesso ao terceiro grau é ainda restrito e desigual. Implica posicionar-se sobre a função social do ensino superior, isto é, sobre a própria razão de ser da universidade. Implica, portanto, fazer escolhas e posicionar-se frente a questões muito sérias: a universidade deve privilegiar o conhecimento especulativo, prioritariamente conceitual e abstrato, ou deve dar maior ênfase ao conhecimento aplicado, voltado a maximizar sua possibilidade de utilização prática? Ela deve formar um número necessariamente restrito de alunos, de modo que a competição selecione os cidadãos mais bem formados e intelectualmente mais capazes, ou deve abranger o maior número possível de interessados, ainda que com desequilíbrio nas formações de base, de modo a fazer coexistir diferentes formas de saber dentro de seus muros? Deve ser pública e gratuita para todos? Para alguns? Deve ser pública, mas não gratuita? Nem pública, nem gratuita? Por quê?

O modo como respondemos a essas perguntas revela as crenças que temos sobre a universidade, sobre a ciência, sobre o ensino e,

no caso dos cursos jurídicos, sobre o direito. Nossas respostas revelam, também, a visão que temos do país. Na correria do dia a dia, é fácil esquecer essas perguntas. É fácil também pensar que elas são meras questões abstratas, importantes como pano de fundo, mas sem grande importância para nosso cotidiano. 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.

Entretanto, tais questões estão longe de ser especulações bizantinas: são vitais e têm enorme relevância prática. Elas afetam as opções de fundo que invariavelmente fazemos quando lecionamos um curso. Afetam, por exemplo, a seleção de temas que o espaço universitário opera (*o que ensinar?*), a ordem de apresentação que propõe (*quando ensinar?*), a relevância relativa que estabelece entre áreas (*quanto e com que profundidade ensinar?*) e a forma de aferir a efetividade da formação (*como avaliar?*) (GHIRARDI, 2010b, p. 3).

Essas questões evidenciam a noção fundamental que está inscrita na estrutura profunda dos cursos que planejamos. Elas determinam cada aspecto de sua lógica de desenvolvimento. Elas são decisivas para estabelecer a matriz a partir da qual os estudantes pensarão o direito e articularão sua prática profissional (GHIRARDI, 2010b, p. 3). No espaço de cada curso, esse entendimento determinará as fronteiras entre o que é *essencial* e o que é *acessório*, entre autores *clássicos* e *menores*, entre textos *obrigatórios* e *complementares*, entre temas *prioritários* e *secundários* etc. Cada professor, ao construir seu programa de ensino e planejar suas aulas (cada uma delas), deve forçosamente enfrentar o conjunto de escolhas e hierarquizações que constitui o recorte teórico e metodológico que define sua perspectiva docente.

Essa escolha que funda cada curso, e cada aula de cada curso, não é opcional. Ela não é algo que podemos fazer se estamos interessados em metodologia e que podemos deixar de lado se não estamos. Nós a fazemos, queiramos ou não. Seguir um modelo tradicional de ensino é uma escolha, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo. A continuidade ou adesão a modelos estabelecidos é 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.

É claro que, muitas vezes, a experiência do dia a dia faz com que essa dimensão de *escolha* de cada docente individual possa parecer inexistente, ou ao menos, que as possibilidades reais de escolha sejam bastante reduzidas. Imagine, por exemplo, um professor no início de carreira, ansioso por começar a lecionar. Muitas vezes, ele será convidado (não raro, de última hora) a ministrar uma disciplina em que se sente pouco à vontade. Ele provavelmente ficará satisfeito com o convite – afinal, é preciso começar em algum lugar –, mas também algo inseguro diante da perspectiva de entrar em sala para lecionar um tema que domina menos do que desejaria. Muitos de nós já passamos por situações semelhantes no início de nosso percurso como professores. Sabemos da mistura de contentamento e receio que esses convites nos trazem.

Nesses casos, é comum – e, provavelmente, muito sensato – utilizarmos o programa e a metodologia daquele que nos precedeu. No mais das vezes não há tempo, nem temos a experiência necessária, para sugerir mudanças substanciais. “Quem sou para mexer no programa?”, pensamos. Nessas ocasiões, estamos em geral mais preocupados em nos familiarizar com os detalhes daquilo que

teremos de lecionar. Além disso, entramos em um contexto em que muitos elementos já estão dados: a grade geral do curso, a conexão da disciplina com aquelas que a precedem e a seguem, as expectativas dos alunos etc. Juntamo-nos a um processo já em andamento, em uma instituição cujas práticas e dinâmica de funcionamento já estão consolidadas. Será mesmo possível, nessas condições, alterar significativamente as coisas? Podemos realmente proceder a *escolhas metodológicas relevantes* em uma situação dessas?

A resposta é *sim*. Se desejamos nos tornar *sujeitos* de nossos cursos e não instrumentos de um projeto alheio, podemos – devemos – fazer escolhas. Tais escolhas deverão, é claro, partir de alguma situação concreta. Mas isso ocorre em todos os campos da vida, não só na docência. Encontramos sempre situações dadas e estruturas em funcionamento e, contudo, isso não nos tira a possibilidade de decidir o que fazer. Nossas experiências na família, na escola, no trabalho são também marcadas pela existência de estruturas e dinâmicas que nos preexistem. É a forma como nós respondemos a elas e buscamos (ou não) transformá-las que nos define como docentes e como sujeitos.

Podemos decidir, por exemplo, que a força das situações de fato é tão imensa que mais vale que nos conformemos. Desejamos fazer o melhor possível dentro das circunstâncias, mas sem nutrir, contudo, a ilusão de criar algo novo. Drummond sintetiza bem esse sentimento de desalento diante da inércia paquidérmica das instituições: “Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota e adiar para outro século a felicidade coletiva” (ANDRADE, 2001). No campo do ensino, experimentamos, às vezes, algo semelhante. As dificuldades para transformar o que existe são tantas que parece não haver opção além de aderir resignadamente a um projeto alheio. Um projeto alheio que não consigo fazer meu – este o sentido de *alienação*.

Podemos também optar por agir sobre essas estruturas para que se tornem mais próximas daquilo que acreditamos que devam ser. Isto nos obriga, em primeiro lugar, a ter um objetivo de fundo, uma proposta central em que acreditemos. Sem isso, não há como propor manutenção ou mudança de rumos. Acredito que muito do fracasso dos esforços de renovação metodológica vem de dedicarem pouco tempo a esclarecer e definir esse ponto. Gasta-se muito mais tempo discutindo *como* ensinar e *o que* ensinar, do que *por que* ensinar. Mas essa é a questão central.

O desejo de sermos sujeitos desse processo nos obriga também a buscar entender o contexto concreto de nossa atuação. Não há como pensar em alterar ou manter estratégias de ensino se desconhecemos a situação real em que se desenvolvem. Quem são os alunos? Que desejam da universidade? Como se estrutura o curso? Qual a história dessa instituição? Quais suas metas? Qual a proposta geral do curso? Da área? Da disciplina? Esse esforço de localização docente é essencial para deliberarmos sobre nossas escolhas concretas para cada curso individualmente considerado.

Como professores, temos um compromisso muito sério com nossos alunos. Eles deixam de fazer uma série de outras coisas para estar em nossa sala de aula. Muitas vezes pagam os estudos com enorme dificuldade, sacrificam a vida familiar, adiam outros planos, apenas para poderem ter acesso ao curso que estamos ministrando. Uma enorme parcela de suas possibilidades de uma vida melhor no futuro depende da qualidade do ensino que tiverem. Eles vêm à sala com a expectativa de que a universidade os qualifique e os transforme positivamente.

A realização dessa expectativa depende, em larga medida, de cada docente. Ele dará o rumo àquilo que acontece – ou não acontece – em sala de aula. Ele tem em mãos a oportunidade e a

responsabilidade de fazer valer o enorme investimento – emocional, simbólico e financeiro – que a sociedade faz na educação. É preciso, portanto, que ele tenha uma proposta que justifique sua posição no centro desse processo estratégico.

Em uma universidade que busca contribuir para a formação da consciência democrática no país, ele precisa ser capaz de explicitar não só o que pretende fazer, mas também o como e o porquê deseja fazê-lo. Não parece justo que pensemos em nos eximir dessa tarefa dizendo apenas que as condições para o ensino são ruins ou que lecionamos aquilo que nos pediram, sem mais. Não é verdade que não tenhamos nenhum grau de autonomia, que não possamos tomar decisões sobre aspectos de nosso curso, ainda mesmo que, a princípio, essas decisões afetem questões aparentemente menos centrais, como a escolha de um texto, de um caso ou de um filme. Mesmo nas instituições mais resistentes à diversidade, há sempre algum grau de discricionariedade docente. Portanto, não só é possível como é imprescindível fazer escolhas. E é igualmente imprescindível explicitá-las.

No Brasil, essas escolhas têm sido mais perceptíveis no campo das filiações teóricas do que na arena das opções metodológicas. De fato, a experiência cotidiana permite encontrar exemplos de diferença no campo das teorias mestras adotadas: basta correr os olhos sobre a bibliografia obrigatória e complementar em diferentes cursos, de diferentes universidades, para encontrarmos algum grau de variação, ainda que muitas vezes esta seja mais de ênfase que de substância (GHIRARDI, 2010b).

O mesmo fenômeno não se verifica, contudo, no que diz respeito à metodologia de ensino. Instituições fortemente desiguais em seus formatos, propósitos e público apresentam, contudo, uma dinâmica de aula virtualmente idêntica. Nesta dimensão, há uma

homogeneidade quase absoluta, como se o modo de se falar sobre o direito fosse um não problema, como se fosse uma forma ideologicamente neutra de se apresentar o fenômeno jurídico (GHIRARDI, 2010b).

Tal perspectiva parece questionável, sobretudo quando se pensa que a formação da representação daquilo que seja o direito, da forma como ele funciona – ou deveria funcionar – se dá, largamente, no espaço da sala de aula. E ela se estrutura não apenas no âmbito do discurso explícito, mas, de maneira crucial, no âmbito do discurso implícito das pequenas práticas cotidianas que manifestam a tradução efetiva, no campo do ensino, de uma visão geral de direito (GHIRARDI, 2010b).

A lógica de se entender o conhecimento como algo mais ou menos estável, a forma e a função da autoridade, o espaço da autonomia do sujeito, da diversidade, da liberdade e da transgressão – temas centrais para o direito – são negociados diuturnamente em sala de aula. A aparente inocência das pequenas práticas cotidianas é tudo menos inocente e não raro aponta sentidos que contradizem, denunciam ou desautorizam o discurso explícito das exposições. (GHIRARDI, 2010b, p. 4)

Haveria muito que dizer, talvez, dos modos de construção das relações de poder no espaço acadêmico como índice da presença de uma dinâmica de trocas e instituições sociais mais complexas e profundas (GHIRARDI, 2010b).

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 deixa de existir, nem perdem relevância, porque muitas vezes silenciado (GHIRARDI, 2010b).

Essa é a *situação de luta* de que nos fala Florestan (FERNANDES, 1979). O consenso (ao menos no discurso) sobre a importância da educação, em geral, tem camuflado um *dissenso* de fundo que não pode ser solucionado apenas por referências a critérios supostamente técnicos. O modo como diferentes grupos se posicionam frente a questões como universalização do acesso ao ensino superior, autonomia universitária, salários e regimes de trabalho dos docentes e funcionários, financiamentos de pesquisa, parceiras público-privadas na educação, programas de financiamento estudantil, presença do capital estrangeiro etc. deriva de suas crenças em determinado modelo de universidade e de sua função na vida do país.

2.

TROUXESTE A CHAVE? **O DESENHO DO CURSO**

O primeiro conjunto de escolhas que temos de fazer diz respeito ao sentido de nossa proposta. Temos de decidir *o que* iremos ensinar e *por que* desejamos ensiná-lo, por meio de *qual método*, a um grupo específico de alunos, *em um momento específico* de sua formação. Em outras palavras: precisamos enfrentar o problema do desenho do curso, e de cada uma de suas aulas para a situação concreta em que nos encontramos. O curso não é uma realidade neutra, uma inevitabilidade curricular que nos cabe transferir aos alunos. Não somos instrumentos do curso, mas seus autores. Assim, no exemplo que utilizei anteriormente, se o jovem docente inicia sua carreira recebendo um programa pronto, isso não o exime de analisar criticamente o material que tem em mãos. Ele deve ser objeto do mesmo escrutínio a que submetemos qualquer produção acadêmica. Lemos com muito cuidado artigos, dissertações e teses de colegas, buscando entender seu argumento central, explorar suas contradições e potencialidades. Acreditamos que essa leitura cuidadosa faz parte daquela honestidade intelectual que deve caracterizar a troca entre pares.

Ora, o desenho de um curso é fruto de uma atividade intelectual muito sofisticada. Seu gênero discursivo é diferente daquele dos *papers* e de outros trabalhos acadêmicos, mas sua complexidade – embora diversa – não é menor. Portanto, ao *herdarmos* um programa, por assim dizer, a primeira coisa a fazer é analisar sua lógica de construção, suas escolhas implícitas e explícitas, seus objetivos e propósitos. É preciso examinar o que ele inclui e exclui, o que enfatiza e o que minimiza. E, a partir daí, é preciso que nos posicionemos.

Não apenas sobre a consistência interna do programa, mas sobre sua adequação ao público a que se destina, sua articulação com outras disciplinas na grade e com os objetivos gerais que se adotam em cada instituição de ensino. É preciso que sejamos capazes de fazer e de justificar nossas escolhas como as melhores possíveis para aquele contexto, isto é, como as respostas mais adequadas às questões centrais: *o que, por que, como, quando*.^[1]

Nosso desenho de curso precisa ser coerente com a forma como pensamos essas questões. Ele precisa, em primeiro lugar, articular-se harmoniosamente com o modo como pensamos a universidade e os múltiplos sujeitos que a constroem: a função do curso superior é formar profissionais para o mercado, para as carreiras públicas? É desenvolver uma consciência crítica não diretamente ligada à prática? É criar um ambiente de crescimento intelectual, político e pessoal heterogêneo a partir da troca com colegas e professores? É certificar para a sociedade que o egresso detém um saber específico? Posicionamentos diferentes gerarão, ou ao menos seria legítimo esperá-lo, diferentes desenhos de curso. Imaginemos alguns exemplos para ilustrar esse ponto.

Suponha que o professor Alberto entenda que a função da universidade é a de oferecer uma formação eminentemente *prática*, voltada a capacitar o aluno a atuar profissionalmente assim que tiver o diploma nas mãos. É bem provável que ele decida estruturar seu curso em torno de escolhas didáticas que reflitam essa perspectiva. Assim, é mais do que possível que trabalhe em sala de aula, por exemplo, com casos concretos, decisões reais, talvez proferidas em lides em que esteve envolvido como profissional. Talvez ele solicite a seus alunos que escrevam peças ou que analisem documentos. A referência e os comentários à legislação e à jurisprudência tenderão provavelmente a ocupar mais espaço que

a discussão conceitual em abstrato ou que o cotejo de teorias jurídicas concorrentes. É claro que o debate teórico não estará ausente de suas aulas, mas, como sua preocupação é a de construir um saber e desenvolver habilidades eminentemente práticas, ele tenderá a receber menos atenção do que a análise de situações concretas. E isso não porque o professor Alberto não tenha interesse em teorias. Ele pode até ter grande facilidade e apreço pelas discussões mais abstratas. Mas ele também sabe que não é possível ensinar tudo e que é preciso fazer escolhas, descartando algumas estratégias, abraçando outras. Ele não tem tempo, em seu curso, para discutir exaustivamente teoria e prática. Assim, faz uma escolha, que está vinculada à sua crença fundamental sobre a função da universidade: produzir egressos prontos a bem atuar no mercado.

Suponha agora que a professora Beatriz tenha uma leitura radicalmente diferente da universidade. Para ela, o ensino superior é, antes de tudo, o espaço da formação *teórica*, do desenvolvimento de um pensamento crítico e de um arcabouço conceitual capazes de alavancar discussões muitas vezes desconectadas das questões mais imediatas do dia a dia. Ela acredita que a prática se aprende na prática – no estágio ou na vida profissional futura. Para ela, o espaço universitário é momento privilegiado para desenvolver aquele domínio das questões conceituais que será difícil ou impossível desenvolver dentro do atropelo do cotidiano profissional. Nesse caso, é bem provável que ela lance mão, sobretudo, de textos teóricos e de discussões doutrinárias como base para seu curso. É evidente que isso não significa que o exame de minúcias de casos concretos não possa surgir algumas vezes, mas, ao menos em princípio, isso se dará com menor frequência do que exposições ou debates versando sobre a teoria e os conceitos jurídicos. Também não significa que ela não acredite na importância das

questões práticas. Ela apenas entende que a função da universidade não é, prioritariamente, a de formar com vistas à atuação prática imediata e seu curso reflete esse entendimento.

Caso o professor Custódio entenda que a função da universidade é, antes de tudo, a de certificar, perante a sociedade, o domínio que o egresso tem de um saber técnico específico, é bem provável que organize seu curso de forma a dar respostas àquelas ocasiões em que este saber será formalmente avaliado, como os concursos públicos, por exemplo. Resoluções de provas, simulados e comentários sobre questões de exames específicos terão, possivelmente, muito mais espaço em seu curso do que no de seus colegas Alberto e Beatriz. Mais uma vez, isso não significa que esse docente não valorize a teoria ou o conhecimento prático, mas apenas que ele imagina que é outra a função primordial da formação universitária.

Poderíamos multiplicar os exemplos, combinando visões, matizando escolhas. Poderíamos também discutir se todas as instituições de ensino superior têm, ou deveriam ter, funções idênticas, independentemente de seu contexto e público, ou se faz sentido atribuímos funções diferentes a instituições de perfis diversos. Mas o que importa sublinhar aqui é a conexão entre o modo de se pensar a universidade, sua função social e o modo de se estabelecer o desenho de cada curso específico. Essa visão da universidade se articula, é claro, com o modo como cada docente entende *ciência* e como enquadra (ou não) o direito nesse conceito.

3.

VISÕES DE CIÊNCIA, VISÕES DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA MODERNA

Por diferentes que sejam suas visões, é razoável supor que os três docentes anteriormente citados concordariam com a afirmação de que a universidade é um espaço em que se constrói e transmite *conhecimento*. É claro que o problema, a partir daí, seria definir o que é exatamente que eles e nós entendemos por *conhecimento*. Além disso, se acreditamos que há mais de uma forma de conhecer, mais de um tipo de conhecimento, é preciso que nos interroguemos, também, sobre o tipo de conhecimento que acreditamos deva caracterizar o ensino superior. Em nosso caso específico, há ainda mais uma tarefa a cumprir: temos de nos posicionar em relação à ideia de direito como ciência. O debate é antigo, mas isso não significa que esteja superado, nem que possa ser evitado.

E não pode ser evitado porque são essas crenças – sobre o conhecimento e a ciência – que moldam o objeto mesmo que vamos ensinar. Quando discutimos metodologia, não estamos discutindo formas diferentes de ensinar a mesma coisa, de apresentar um mesmo objeto, que existe antes e para além de qualquer interpretação. Pelo contrário. Este objeto só se constitui a partir do momento que falamos sobre ele, que definimos suas fronteiras, que elegemos seus traços constitutivos. Na sala de aula, ele só se constitui quando o ensinamos. Em nosso caso, quando isto se dá, decidimos o que é direito e o que não é, quais elementos são essenciais para caracterizar o fenômeno jurídico e quais acessórios, quais tipos de saber engloba e quais exclui, etc. Quando alguém diz, por exemplo, “Isto não cabe em um curso de Direito Civil”, “Esse argumento caberia em uma aula de Teoria Política, não de

Direito Constitucional”, ou “Esta é uma razão moral, não jurídica”, não está fazendo referência a um conceito anterior objetivo, não está descrevendo algo que existe no mundo independentemente de nosso discurso. Ele está definindo, implícita ou explicitamente, o próprio sentido de Direito Civil, de Teoria Política, de Direito Constitucional, de Moral e de Direito. Isto é, está construindo o objeto no momento mesmo de ensiná-lo. Os dois processos são indissociáveis. É por isso que importa discutir a forma como entendemos esta articulação entre conhecimento, ciência e ensino.

Um bom ponto de partida para essa discussão sobre o sentido de *conhecimento* no espaço universitário é o filme *The Paper Chase*,^[2] com John Houseman e Timothy Bottoms. Na trama, Houseman interpreta Kingsfield, um tirânico professor de Harvard, cuja reputação pelo brilhantismo intelectual só não é maior que a notoriedade por humilhar publicamente os alunos despreparados. Em suas aulas (ele ministra um curso sobre contratos), os alunos são submetidos a uma impiedosa sessão de diálogo socrático,^[3] tendo de enfrentar perguntas sempre mais complexas. Os que não conseguem responder satisfatoriamente às demandas do professor se tornam vítimas de seu sarcasmo e são expostos como ignorantes perante toda a classe.

Kingsfield não tem paciência nem tempo a perder com alunos cuja falta de talento intelectual ou de preparação torna incapazes para discutirem com inteligência os conceitos que apresenta em seu curso. Ele entende que sua missão é ensinar os alunos a *pensar de maneira correta* – e está seguro de que é um fato da vida que nem todos sejam capazes de aprendê-lo. Para esses, o melhor é que desistam logo, poupando a si e ao professor de um bocado de desgosto. Se não são capazes de aprender a pensar adequadamente, então seu lugar não é a universidade.

Mas, afinal, o que significa isso, *pensar de maneira correta*? Ou, pelo menos, o que é que Kingsfield – e a linha didática que ele representa – entende por isso?

Observando o método de ensino que ele emprega, é possível sugerir que Kingsfield acredita que haja *uma* única maneira *correta* de pensar e que é possível ensiná-la. Essa maneira tem pouco ou nada a ver com o senso comum, com o modo de pensar que utilizamos para refletir sobre os episódios de nossa vida cotidiana. Pelo contrário. Ele acredita que o verdadeiro pensamento científico é aquele que segue um procedimento lógico rigoroso, metodicamente construído. Para Kingsfield, o conhecimento científico é *uma forma específica de pensar*, que busca a formulação de conceitos abstratos universais, e que não se prende à banalidade dos fatos da vida. Ela é, em última instância, o *conhecimento* que devemos transmitir aos alunos na universidade.

E essa *forma* é algo de objetivo que independe do professor ou dos alunos. Se queremos pensar corretamente como advogados, então temos de pensar assim e não de outro modo. Este saber específico é o nosso conhecimento acadêmico. Podemos, é claro, ter outros saberes, outras formas de pensar. Talvez essa aluna seja uma grande artista, aquela outra uma ótima atleta e a terceira tenha uma experiência vivida de diferentes culturas. Mas para o ambiente universitário esses saberes e formas de pensar são absolutamente irrelevantes. A experiência concreta das pessoas é secundária em relação à verdade dos conceitos. A noção de *enfiteuse* independe de dotes artísticos ou esportivos, bem como da experiência concreta dos indivíduos. Então, por que perder tempo com isso? A relação de Kingsfield não é propriamente com os alunos, mas com suas mentes. Ele se orgulha tanto de seu papel de formador de cérebros que se utiliza de uma metáfora médica para descrever a

própria atividade docente: “Vocês estão em uma mesa de operação. Minhas perguntas são os dedos examinando seus cérebros. Nós fazemos cirurgia de cérebro aqui” (THE PAPER..., 2003). Os cérebros são tudo o que importa – ao menos dentro de sala de aula.

Esse fictício professor de Harvard se filia àquilo que poderíamos chamar de *noção procedimental da verdade científica*. Isto é, ele acredita que a ciência, o *saber*, se encontra, sobretudo, no método. É claro que a substância de que se fala – a matéria, no sentido lato – também importa. Mas não é ela quem determina se o conhecimento é científico ou não. É o modo de tratá-la, o método. Essa premissa, que constituiu um dos fundamentos do modo de conhecer da Modernidade, se desdobra em uma série de corolários. O debate a respeito é antigo e muito rico, mas não é preciso retomá-lo aqui em toda sua minúcia.^[4] Para nossa reflexão sobre as relações entre visões de ciência e visões de ensino, basta trazer à tona alguns desses corolários.

Podemos dizer, assim, que o conhecimento científico, em sua acepção moderna, apresenta como algumas de suas características o fato de ser:

- : OBJETIVO: não se altera segundo os valores, desejos ou crenças de sociedades e indivíduos. As verdades científicas são supraculturais e supraindividuais. Isto é, a verdade científica não se altera porque gostamos dela ou não, porque ela nos faz felizes ou infelizes. Elas derivam dos fatos e estes não se curvam às nossas vontades;
- : NEUTRO: como não reflete uma escolha do sujeito, o conhecimento científico é moralmente neutro. Suas aplicações práticas poderão ser morais ou imorais, mas a forma de

indagação, de teorização e de comprovação científicas não comportam nenhuma dimensão ética;

- : UNIVERSAL: é o mesmo para todos os seres humanos, em qualquer lugar do mundo. Se todos raciocinarmos corretamente, fatalmente chegaremos às mesmas conclusões;
- : ABSTRATO: embora examine eventos concretos, o conhecimento científico não o faz senão para extrair deles uma teoria geral. O episódico e o anedótico são, assim, não científicos enquanto não forem reduzidos a uma lei geral que os apresente como manifestações pontuais de uma verdade mais ampla;
- : PROCEDIMENTAL: o conhecimento científico reflete a ordem subjacente a todo o universo. Cada elemento na natureza está judiciosamente posicionado no lugar perfeito para o todo. Os eventos no mundo estão ligados segundo uma relação de causa-efeito racionalmente compreensível e axiologicamente neutra. A razão humana é capaz de compreender essa ordem e, a partir dela, de formular hipóteses e leis gerais. O conhecimento científico espelha esse padrão e se constitui em *procedimento* ou *modo de pensar*;
- : EFICIENTE: os eventos na natureza são perfeitamente concebidos pelo Supremo Arquiteto (novamente, uma imagem do século XVIII) para servir a um propósito específico. Eles revelam a eficiência máxima do desenho universal e servem de paradigma para o pensamento científico. O conhecimento deve progredir, igualmente, afirmando apenas o que é objetivamente necessário.

Kingsfield, em suas aulas, abraça exatamente esse modelo de ciência e de conhecimento científico. Seu método de ensino é resultado direto desse conjunto de crenças a respeito do verdadeiro saber. É por isso que ele é tão rigoroso, tão impiedoso com seus alunos. Sendo um professor sério e comprometido com seu ofício, ele entende que é necessário fazer com que os alunos entendam que muitos dos elementos que eles prezam não têm qualquer valor para o verdadeiro intelectual.

Pior que isso: alguns deles podem mesmo ser nocivos. Emoções, por exemplo, assim como crenças ou predileções pessoais tendem a nos desviar daquela isenção sem a qual é impossível pensar corretamente. Nossas paixões – de todo o tipo – tendem a turvar nosso entendimento, porque elas fazem com que desejemos um resultado em vez de outro, uma resposta em vez de outra. Mas isso, para Kingsfield, não é ciência, não é conhecimento científico. Isso é o que ele pode esperar da pessoa comum, aquela que tem o *crânio repleto de gosma*, não de um aluno de Harvard.

Essa visão de Kingsfield molda, ponto por ponto, sua forma de ensinar. Isto é absolutamente natural. Se ele entende que a função da universidade é transmitir o *conhecimento científico* e se o conhecimento científico é entendido dessa forma, então precisa estabelecer um *método de ensino* compatível com esse propósito. Quando vemos o modo como conduz as aulas, podemos perceber relações importantes entre visões de ciência e visões de ensino.

3.1 | **MOLDANDO CÉREBROS:** A SALA DE AULA DE KINGSFIELD

Observemos apenas algumas das consequências – as mais diretamente importantes para a sala de aula – da perspectiva filosófica de Kingsfield. Uma vez que toma como ponto de partida a crença de que só o conhecimento científico (no modo como ele o entende)

tem lugar na universidade, Kingsfield faz ver a seus alunos, desde o princípio, que ele, o professor, é o depositário do saber. O aluno está na condição de não saber, de ignorância. Mais uma vez: Kingsfield não pensa que os alunos não sabem nada. Ele tem consciência de que seus alunos podem ser *experts* em cinema, beisebol ou criação de búfalos. Mas isso é irrelevante para o ambiente da sala de aula, como são irrelevantes as diferenças individuais (de gênero, raça, classe social) e os saberes a que dão ensejo. Entre as quatro paredes da sala, o único conhecimento que importa é o de Kingsfield.

A missão do professor é, então, a de transmitir seu conhecimento ao aluno. Como o aluno não sabe nada, ou sabe muito pouco do que interessa, a relação que se estabelece é vertical, e o fluxo de informação unidirecional. O professor ensina ao aluno, não o inverso. O processo pode ser talvez comparado a um corriqueiro *download* de arquivos. Primeiro é preciso formatar a unidade que receberá a informação, isto é, capacitá-la a entender a linguagem em que se inscrevem os dados para, depois, transmitir todo o conteúdo. Em nosso caso, a unidade receptora é o cérebro do aluno. O bom aluno entenderá bem, será dócil a essa transmissão. O mau aluno, o aluno obtuso, não conseguirá formatar sua mente para receber de modo adequado aquilo que lhe é transmitido.

Ora, se a relação que se estabelece é vertical e o fluxo de informação unidirecional, há muito pouco sentido em estabelecer ou permitir trocas entre alunos em sala de aula. A interação aluno-aluno é secundária em relação à interação aluno-professor. As dúvidas não devem ser levadas ao colega de lado, mas ao mestre lá na frente. Só ele tem autoridade para distinguir o certo do errado.

Além disso, a relação aluno-professor deve ser de certa distância, uma vez que a familiaridade ou camaradagem entre professores e alunos pode prejudicar aquela objetividade que caracteriza o

verdadeiro cientista. No filme, o jovem Hart, brilhante mas rebelde, revolta-se contra o modo frio e sarcástico do professor, e o insulta em voz alta, na frente de todos os colegas: “Você é um desgraçado, Kingsfield!” e começa a sair da sala. Para surpresa (e alívio) de todos, Kingsfield não só não se ofende, como se alegra com a explosão: “Esta foi a coisa mais inteligente que você disse hoje. Vá se sentar, Sr. Hart” (THE PAPER..., 2003). O discípulo finalmente entendeu que a crueldade intelectual é a expressão de um método, não de um sentimento pessoal. Ao final do curso, Hart iniciará os aplausos com que a classe, de pé, agradecerá ao mestre por sua arrogância intelectual e postura inflexível.

Essa objetividade só é possível porque o objeto de ensino-aprendizagem tem contornos claramente delimitados. No caso em pauta: as condições de um contrato válido são tais e tais; vício de vontade é isso e aquilo, etc. Não há lugar para a incerteza ou para a dúvida não metódica. Se um ponto é duvidoso, o emprego correto do método irá esclarecê-lo – se a dúvida for de natureza científica, isto é, se for relevante para a sala de aula universitária.

A estabilidade do objeto se traduz na possibilidade de avaliações objetivas. O professor é capaz de quantificar o quanto o aluno sabe sobre um determinado tema: 20%, 60%, 90%. A partir disso, estabelece o mínimo indispensável para que prossiga os estudos (50%, 70%). Como o conhecimento se torna cada vez mais sofisticado, à medida que avançamos, e as exigências de rigor científico cada vez mais apertadas, é natural que, a cada semestre, um grupo de alunos não aprenda o mínimo suficiente para progredir. Para Kingsfield, esse é provavelmente um dos sinais de sucesso do método. Certo percentual de reprovações é desejável. *O vagão mais lento atrasa o trem*, é o que parece pensar, e ele, como maquinista, deve buscar imprimir a maior velocidade possível.

Finalmente, o método de Kingsfield parece sugerir que o objetivo primeiro do aluno é igualar-se ao mestre – e isto já é quase impossível – para, depois, buscar superá-lo. Só alguém extraordinariamente talentoso poderá consegui-lo. Mas é exatamente essa excelência soberana, única, e que causa um misto de temor, inveja e admiração nos demais, que permite que a geração de Kingsfield se perpetue. No limite, ele é o grande astro da aula, não seus alunos. Ele paira acima dos discípulos, inspirando-os, mas sempre um passo à frente, sempre misteriosamente melhor. O silêncio seco com que responde aos aplausos mostra que ele aceita essa admiração como um tributo natural que se paga aos superiores.

4.

VISÕES DE CIÊNCIA, VISÕES DE ENSINO: A EXPERIÊNCIA PÓS-MODERNA

A própria ambiguidade do personagem de Kingsfield ao longo de todo o filme (nós o admiramos por seu brilhantismo intelectual, mas o odiamos por sua arrogância e prepotência) já indica, contudo, um sentimento de desconforto não apenas em relação a seu método de ensino, mas também em relação à noção de ciência que lhe serve de base. Não é com o professor inflexível que o público tende a se identificar, mas com o jovem Hart, o jovem aluno-problema. De algum modo, as plateias parecem acreditar que ele esteja lutando por valores mais importantes que o conhecimento abstrato: a liberdade, a afirmação da própria singularidade, a possibilidade de expressar e viver seus próprios valores e afetos, etc.

A luta de Hart (a semelhança sonora com *heart*, coração, talvez não seja acidental) parece à plateia infinitamente mais importante do que a insistência de Kingsfield em afirmar uma suposta verdade universal, neutra e soberana, indiferente aos indivíduos concretos. Essa reação do público não decorre, ou pelo menos não necessariamente, de qualquer sentimentalismo barato. Ela está em sintonia com um movimento mais amplo que alguns chamariam de *crise da modernidade*, outros de *pós-modernidade* ou *modernidade tardia*.^[5] No campo da ciência, este movimento se caracteriza pela desconfiança exatamente quanto ao modo de Kingsfield construir seu pensamento.^[6] Isto é, ela se caracteriza pela problematização daquelas lógicas de reflexão e de ação que têm por fundamento categorias abstratas e de valor supostamente universal. Também aqui o debate é longo e complexo.^[7]

Isto vale dizer que para muitos não é mais possível assumir como axiomática, como não problemática a superioridade do universal

sobre o particular, ou do abstrato sobre o concreto, pelo menos na forma como o faz Kingsfield. Os indivíduos, as culturas, as crenças se constituem a partir de singularidades e idiossincrasias que não são acidentais – como muitas vezes postulava a perspectiva da ciência moderna –, mas essenciais para a forma como se apresentam no mundo. Vale dizer: indivíduos, culturas e crenças apresentam diferenças profundas, muitas vezes irreconciliáveis, que – sob o risco de um empobrecimento inaceitável da reflexão – não podem ser apagadas ou desconsideradas para que se acomodem às necessidades das teorias e de sua pretensão a um discurso universal.

Os modelos totalizantes de pensamento e ação (as grandes metanarrativas a que se refere Lyothard, do saber, da política, da família, etc.) não conseguem dar conta justamente daquilo que parece mais precioso ao mundo moderno: a individualidade e o direito à diferença. De fato, muitos atribuem vários dos problemas que hoje enfrentamos na política e no direito a essa tentativa de impor modelos universais supostamente neutros a realidades locais muito diferentes. Quantos conflitos emergem, por exemplo, da interferência das grandes potências – e à tentativa de imposição de seu modelo cultural – em diferentes partes do mundo e quantos embates estarão talvez ligados ao suposto universalismo das controversas receitas do FMI e do Banco Mundial?

Assim, preferir Hart a Kingsfield, preferir um modelo a outro, é uma decisão que expressa a adesão a uma visão de mundo em detrimento de outra. Fazer essa escolha significa filiar-se, de maneira mais ou menos consciente, a um sistema de valores e crenças que se tornou, ao menos em boa parte do mundo ocidental, prevalente a partir do século passado. Implícita nesse sistema está uma visão de ciência que se contrapõe, ponto a ponto, ao modelo

anterior. Como essa visão terá um impacto importante na forma de se pensar o ensino, vale a pena ressaltar, ainda que muito esquematicamente, algumas de suas características.^[8] Podemos dizer que o conhecimento científico, em sua acepção pós-moderna, apresenta-se como marcado por sua dimensão:

- : **SUBJETIVA:** as circunstâncias individuais do observador (físicas, psicológicas, morais, etc.) impactam inevitavelmente a forma como ele percebe, descreve e valora os fenômenos. Isto impugna a pretensão de *objetividade* moderna, isto é, a tese de que seja possível estabelecer um distanciamento absoluto entre o sujeito que observa e o objeto observado;
- : **CULTURAL:** as formas de perceber o mundo se alteram segundo a matriz cultural que as articula, isto é, segundo os valores, crenças e instituições das diferentes sociedades e grupos. As verdades científicas são, assim, inevitavelmente marcadas pelas condições culturais a partir das quais e para as quais emergem e não derivam cristalinamente das características *intrínsecas* ao objeto;
- : **POLÍTICO-MORAL:** como o conhecimento científico reflete o sistema de crenças daquele que o postula, ele se reveste, inevitavelmente, de um caráter político e moral, em sentido amplo. As próprias premissas que estruturam o pensamento, as hipóteses e perguntas que orientam a observação, já trazem em si pressupostos e constantes culturais que dirigirão o olhar e orientarão os resultados para um lado ou para outro, para um valor ou para outro;

: LOCALIZADA: as construções teóricas elaboradas em um contexto específico não se traduzem imediata e necessariamente a outros contextos. Sua validade não se aplica imediatamente a todos os seres humanos, mas tem os limites historicamente determinados da cultura e das crenças que lhe servem de fundamento. Sua verdade é antes consensual (em sentido amplo) que objetiva.

Essa nova concepção de ciência, bem como o questionamento a que ela submete o modelo anterior, não poderia deixar de ter consequências profundas para as formas de se pensar o ensino. Se ensinar é transmitir conhecimentos, é conduzir a certos modos de formular o saber, então uma nova concepção do que seja *conhecer* tem de, forçosamente, conduzir a um novo modo de construir o saber e a um novo modo de transmiti-lo. Se o universalismo abstrato e austero de Kingsfield já não é o paradigma absoluto para a docência, então que tipo de professor estaria implícito nessa nova concepção de ciência? A resposta, para muitos, é John Keating.

4.1 | **CAPTAIN, MY CAPTAIN:** A SALA DE AULA DE JOHN KEATING
John Keating é o nome do personagem interpretado por Robin Williams em *Sociedade dos poetas mortos* (1989). O estrondoso sucesso do filme baseou-se, em grande parte, no fascínio que o grande público sentiu pelo professor pouco ortodoxo e por seu modo revolucionário de ensinar. Em grande medida, o método de Keating é o avesso perfeito daquele que vemos em funcionamento nas aulas de Kingsfield. É por isso que a comparação entre os dois pode nos ajudar a entender melhor as virtudes e os limites de cada uma dessas concepções de ensino. Além disso, basear essa comparação em produtos da cultura de massa – como é o caso dos filmes de Hollywood – permite-nos perceber como questões teóricas complexas vão sendo

apropriadas e naturalizadas (muitas vezes, sem grande reflexão) pelo senso comum. E a percepção desse processo de naturalização, isto é, desse processo pelo qual matrizes ideológicas, construídas a partir de leituras de mundo, são articuladas como se fossem *a natureza das coisas*, desvinculadas da vontade e do interesse humano, é crucial para quem deseja fazer da educação um espaço de alargamento da consciência crítica.

É importante observar, por exemplo, que, para despertar a simpatia da plateia pelo herói, o roteiro do filme o apresenta, desde a primeira cena, como o campeão da liberdade individual. Ele será o paladino do direito à autoexpressão e à diferença, enfrentando com coragem um sistema educacional frio e desumano. Para realçar essa dimensão libertária do personagem, a escola a que ele chega (Welton Academy for Boys) é apresentada como um espaço de opressão e violência psicológica, como uma instituição que programaticamente desconsidera as necessidades individuais: os alunos têm de utilizar *uniformes*, impecavelmente conservados e sem qualquer adereço adicional que os diferencie; não têm direito à palavra e ao questionamento; devem mostrar deferência absoluta a seus mestres; devem guardar silêncio e baixar a cabeça quando admoestados, etc.

A narrativa da trama faz crer ao público que os alunos se submetem, resignados, a esse apagamento de sua individualidade porque foram convencidos, desde cedo, de que esta é a ordem natural das coisas. Parece-lhes evidente que aquilo que eles são – sua personalidade, seus desejos, esperanças e crenças – tem de ficar em suspenso até o momento em que estiverem *formados*. Isto é, o contexto todo é tão avassalador que os próprios estudantes se convencem de que ainda não atingiram um patamar de completude que lhes autorize a livre expressão. O direito à palavra é prerrogativa

dos mestres e se funda na autoridade que vem do controle do saber. A dinâmica de sala de aula na Welton Academy é o resumo mais acabado dessa visão hierárquica: professores severos (significativamente, nos moldes de Kingsfield) apresentam pernosticamente temas abstratos para alunos que, em silêncio sepulcral, ouvem, anotam e memorizam. Os alunos têm medo de perguntar, de revelar a própria ignorância e buscam, submissos, satisfazer às expectativas alheias e aos modelos de pensamento e conduta que lhes são impostos de fora.

É esse o quadro que John Keating buscará subverter. Desde o início, ele apresenta uma perspectiva radicalmente diferente da adotada pelos outros professores da escola. Retomando a longa tradição romântica de crítica ao racionalismo, ele reverte, justamente, a premissa básica de Kingsfield de que o objeto a ser conhecido é exterior àquele que conhece. Para Keating, o centro e o fundamento de qualquer processo – científico, econômico, social, político, educacional – são sempre o indivíduo, cuja diferença e singularidade devem ser estimuladas, não destruídas nem aplainadas.

No campo da educação, o antagonismo entre essas duas perspectivas pode ser ilustrado pelo contraste entre a primeira aula dos dois professores. Kingsfield (*The paper chase*), como já vimos, deixa claro aos alunos que abomina a indisciplina, desconsidera as idiosincrasias pessoais e idolatra a teoria límpida que emerge do uso rigoroso da razão. Keating (*Sociedade dos poetas mortos*) faz exatamente o inverso. Ele pede aos alunos que desconsiderem as teorias como fontes apriorísticas de verdade. Ele os instiga a buscar comprová-las (ou refutá-las) com base em sua experiência pessoal, e os convida a confiar, sobretudo, naquilo que têm de mais idiosincrático e particular. É essa ruptura radical com o modelo anterior que dá força a (e torna polêmica) uma das cenas emblemáticas do

filme – Keating ordena aos alunos que arranquem do livro de poesia a erudita introdução teórica que precede os versos dos poetas:

Excremento. Isto é o que penso do senhor J. Evans Pritchard [o respeitado PhD autor da introdução]. Não estamos fazendo um encanamento, estamos falando de poesia. Quero que arranquem essa página. [...] Digo-lhes mais, cavalheiros, não arranquem apenas essa página, mas a introdução inteira. Quero que desapareça, suma. Arranquem tudo. Suma daqui, senhor J. Evans Pritchard, PhD. [...] Isto não é a Bíblia, vocês não vão para o inferno por causa disso. [...] Chega do Sr. J. Evans Pritchard. Em minha sala de aula, vocês aprenderão a pensar por si mesmos novamente (DEAD..., 1998. Tradução do autor).

A oposição entre o caráter universal, abstrato e cerebral do discurso teórico e a dimensão individual, concreta e espontânea do discurso poético acentua, de forma definitiva, a existência de dois campos irreconciliáveis. Um, representado pelo formalismo do título acadêmico e do nome completo (J. Evans Pritchard, PhD), que desconfia do subjetivo e do singular e que busca traduzi-lo em fórmulas gerais; outro, representado pela jovialidade informal dos alunos, que desconfia das fórmulas gerais e as submete ao crivo do subjetivo e do singular.

Keating sintetiza a segunda opção, sintetiza a escolha fundamental por centrar o processo de ensino-aprendizagem nas peculiaridades do sujeito que aprende. Esta decisão se traduz, é claro, em uma infinidade de práticas concretas: as relações professor-aluno e aluno-aluno se modificam; a importância do programa se relativiza; os instrumentos e os modos de avaliação se alteram, etc. Nem é preciso dizer que a proposta de Keating colide frontalmente com a lógica da

instituição em que atua – para sua implementação consequente, ela precisaria de uma estrutura que as formas tradicionais de educação não podem, nem desejam, oferecer.

A tensão entre propostas radicalmente opostas e desenhos institucionais concorrentes que *Sociedade dos poetas mortos* ilustra tornou-se motivo para batalhas educacionais acirradas ao longo do século XX. Desde, pelo menos, a pioneira experiência da Summerhill School,^[9] fundada na Inglaterra em 1921, defensores de cada um dos modelos têm se digladiado na tentativa de impor um ou outro modo de ensinar. Nesses debates, os proponentes do modelo tradicional são frequentemente acusados de oferecer um ensino ineficaz e alienante, tendente a reproduzir e reforçar os mecanismos de dominação hierárquica que estruturam a sociedade; além disso, são acusados de tolher a criatividade e a imaginação em nome do conformismo e da padronização. Os que defendem modelos alternativos, por sua vez, são taxados de propor um ensino sem substância, de adotarem uma visão equivocada da individualidade como valor absoluto, que impede a efetiva transmissão intergeracional do saber; são também acusados de potencialmente formar ignorantes autocomplacentes, incapazes de atuar produtivamente no âmbito coletivo.

Assim como os personagens de Kingsfield e Keating, essas acusações também são caricatas e reduzem impiedosamente a complexidade e a riqueza de cada um dos modelos. Mas elas são simplificações poderosas e talvez tenham sido mais eficientes em convencer-nos dos defeitos alheios do que dos méritos próprios. O resultado é um sentimento de fracasso do projeto educacional como um todo, da incapacidade absoluta de os modelos existentes oferecerem uma resposta satisfatória às necessidades do mundo contemporâneo. Em toda a parte, repetem-se quase sem variação os

lamentos sobre a queda da qualidade do ensino e sobre a indigência intelectual de cursos e egressos. Nos termos de Lyotard, há uma sensação de que faliu a grande narrativa que dava sentido à educação.

5.

FAZER DA QUEDA UM PASSO DE DANÇA:^[10] RECONSTRUINDO CAMINHOS

Eppure si muove.^[11] Tanto no campo teórico como na prática foram sendo formuladas propostas de síntese^[12] que buscavam aproveitar os achados e enganos de cada um desses modelos. Muitas delas postulavam que esta síntese, isto é, a síntese entre a prevalência do objeto universal (a *objetividade* e o *rigor da informação* de Kingsfield) e a liberdade do sujeito singular (a *subjetividade* de Keating) deveriam ter como pedra de toque o *protagonismo do aluno*. Isto é, essas propostas sustentavam que o sistema educacional como um todo e cada instituição em particular deveriam se estruturar a partir de uma visão do aluno como *sujeito* do processo de ensino-aprendizagem. Paulo Freire, John Dewey, Jean Piaget e Lev Vygotsky são apenas alguns dos teóricos que formulam sua reflexão sobre o processo educacional a partir *do ponto de vista daquele que aprende*.

Assim, a compreensão deste sujeito, em sua condição concreta de vida e em suas peculiaridades históricas, psicológicas, sociais é, segundo esse ponto de vista, fundamental para o desenho de estratégias de aprendizagem. De aprendizagem, note-se, mais do que de ensino, uma vez que o objetivo do professor passa a ser o de criar condições para que o aluno aprenda por si mesmo e que desenvolva suas próprias estratégias para construir o saber. Nesse modelo, é comum o professor apresentar-se, ou ser percebido, como um *motivador* ou *facilitador*, como alguém que oferece e articula oportunidades de aprendizagem. Entretanto, para se tornarem efetivas, tais oportunidades necessitam de um movimento ativo de apropriação por parte do aluno.

Embora por vezes controversa no universo acadêmico, esta confiança na capacidade de o sujeito aprender a partir de suas condições específicas de resposta a estímulos externos tem, fora da universidade, vida longa e pacífica. Há séculos tem força a crença de que o aprendiz se forma observando o mestre, realizando pequenas tarefas e buscando soluções para dificuldades que se lhe apresentem. A prática das corporações de ofício medievais é bom exemplo disso. É preciso lembrar, contudo, que não se esperava do aprendiz medieval que se limitasse a repetir mecanicamente o que fazia o mestre – a observação e repetição eram uma das características de seu processo formativo, mas, certamente, não a única. Esperava-se, também, que ele fosse capaz de transformar e aprimorar, pela reflexão, as práticas que cotidianamente observava. Umberto Eco enfatiza bem essa dimensão criativa da Idade Média quando observa que os medievais, parecendo repetir, inovavam e que os modernos, parecendo inovar, repetem (ECO, 2010).

Ainda hoje, no campo do ensino jurídico, há um sentimento bastante difundido de que o direito se aprende, fundamentalmente, na prática. Isto é, existe a expectativa de que o sujeito, a partir do confronto entre suas características individuais e as demandas do mundo real, seja capaz de desenvolver-se sem que haja um ensino prévio, formal e abstrato dos termos envolvidos em cada situação vivida. O estágio profissional, segundo alguns, deve começar o quanto antes, porque ele será a base para a formação de um jurista de qualidade. Essa perspectiva reforça, de maneira mais ou menos consciente, a tese de que oferecer ao sujeito situações de aprendizagem é a forma mais eficaz de torná-lo autônomo e competente no futuro. De fato, espera-se do estagiário não apenas que seja diligente e atencioso, mas também que seja intelectualmente criativo

e que consiga desenvolver-se de forma a vir oferecer uma reflexão consistente sobre os problemas jurídicos. Se, ao longo dos anos, ele não conseguir desenvolver essas habilidades, não será contratado – ou, pelo menos, não será contratado para uma posição de responsabilidade, que implique tomar decisões e formular estratégias de ação. No cotidiano dos estágios profissionais, a expectativa implícita é a de que o estagiário *aprenda* a articular esse tipo de ponderação crítica ainda que não haja ninguém que formalmente o *ensine* a fazê-lo. O exercício constante da reflexão sobre a prática operará essa mágica, ao menos na visão daqueles que abraçam esse entendimento.

A visão sobre a educação jurídica a partir da prática acarreta uma consequência importante, embora muitas vezes ela não seja explicitada. O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser *ensinada*.

As propostas de ensino que têm por base o protagonismo do aluno buscam trazer para o interior da sala de aula esse encontro entre teoria e prática e, a partir daí, qualificar a capacidade de reflexão de cada indivíduo. A dimensão prática é essencial para que o aluno se coloque como sujeito diante da complexidade do mundo real. As questões da vida concreta e as escolhas que fazemos têm

implicações de todo o tipo: éticas, econômicas, políticas, sociais, psicológicas, etc. O modo como cada aluno olha para tais questões e as escolhas que faz são de responsabilidade individual, são opções de fundo que refletem o percurso e os valores de cada um. Cada aluno é protagonista de sua história cotidiana, tanto no âmbito pessoal como no profissional, e essa é uma das dimensões que os métodos participativos buscam incorporar.

Ao mesmo tempo, deixados à própria sorte, os alunos terão como limite para sua apreensão e teorização do real o repertório de estratégias cognitivas que conseguiram individualmente desenvolver. Esse repertório, o mais das vezes, é composto por aquelas matrizes fundamentais de pensamento que caracterizam e dão um grau de unidade aos grupos sociais. Entretanto, essas matrizes partilhadas, esse *sensu comum*, são, amiúde, absolutamente incapazes de problematizar e enfrentar com profundidade e eficiência os desafios da vida concreta. É preciso, portanto, que o aluno seja auxiliado a ampliar e qualificar sua capacidade de reflexão. Mas esta ampliação e qualificação não podem se dar de *fora para dentro*, isto é, não podemos aprender a pensar se outros pensam por nós. A proposta do protagonismo do aluno solicita, assim, que o professor adote estratégias específicas, que propiciem a cada aluno construir seu caminho de aprofundamento reflexivo.

Exatamente por isso, o protagonismo do aluno não diminui a importância do professor – antes, pelo contrário –, embora, certamente, mude-lhe o sentido. A noção tradicional do docente como detentor de um saber substantivo e específico torna-se insuficiente quando a proposta é arquitetar estratégias que permitam ao outro construir conhecimento, e construí-lo de maneira autônoma. Para isso, é preciso que à tradicional densidade acadêmica anterior se some a sofisticação nos modos de articular uma proposta de ensino.

Esta combinação não é fácil. Talvez alguns de nós conheçamos intelectuais brilhantes fora de sala de aula e muito menos fascinantes dentro delas. O fulgor de seu saber e o agudo de suas reflexões encantam os alunos, mas parecem constituir objetos únicos, irrepetíveis. A excelência daquilo que sabem fica muito além daquilo que seus alunos aprendem e nesse intervalo entre o brilho do mestre e o pasmo dos alunos muito, muito se perde.

Por isso, a opção pelo aluno como *sujeito* do processo demanda uma reflexão muito detida sobre a *forma* como implementar consistentemente tal proposta. Isto é, ela solicita uma reflexão sobre o *método*. Não sobre o método em abstrato, descolado de seu objeto ou de suas condições de aplicação, mas sobre o método que traduz em sua formulação e lógica de aplicação, a sofisticação do olhar a partir do qual o professor concebe seu objeto. No campo do ensino jurídico, implica uma reflexão sobre métodos que articule uma síntese consistente entre as leituras que cada docente faz do direito, do saber e do ensino.

Os esforços para construir essa síntese, e para traduzi-la em uma metodologia que corresponda às suas premissas, gerou ao longo do tempo um conjunto de propostas que podem ser reunidas sobre a rubrica *métodos de ensino participativo*. Tais métodos, sendo fruto necessariamente de reflexão constante e reavaliação crítica – como, de resto, acontece com qualquer área do saber –, constituem um conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente. Seu prestígio relativo também flutua, atrelado que está ao prestígio das molduras conceituais que lhes servem de base. O que lhes dá unidade, contudo, é abraçarem a noção central de que o aluno é o sujeito do processo de ensino-aprendizagem e, por isso, apresentarem uma dinâmica em que o centro da atividade em sala de aula está naquele que aprende.

5.1 | **SAPO NÃO PULA POR BONITEZA, MAS POR PRECISÃO:**

VISÕES DE ENSINO-APRENDIZAGEM E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Falar de métodos de ensino é, sobretudo, falar de uma leitura sobre a relação entre o *objeto* de ensino, a *forma* de ensiná-lo e o *público* a que se ensina. De modo bastante esquemático, é possível dizer que essa leitura pode assumir três configurações principais: posso perceber o meu objeto como um *saber*, entendido nessa perspectiva como um conjunto bem definido de informações, conceitos ou dados; posso percebê-lo como um *fazer*, entendido como um conjunto de práticas para agir no mundo; posso ainda percebê-lo como um *olhar*, entendido como uma forma de problematizar a realidade.

Podemos fazer um paralelo com a forma como o senso comum percebe o conhecimento. Na vida cotidiana, as pessoas também distinguem diferentes sentidos em que se pode conhecer. No dia a dia, a ideia de conhecer pode surgir variadamente como a capacidade de a) descrever as propriedades do objeto; b) utilizá-lo ou fazê-lo funcionar de um modo específico; c) compreender seu sentido simbólico (político, social, psicológico, histórico, etc.). Assim, quando alguém me diz: “Você não conhece o Carlos”, pode estar querendo dizer: a) que nunca encontrei o Carlos, que não tenho qualquer informação sobre ele, não sei quais são suas feições; b) que, embora talvez o tenha visto, não sou contudo capaz de prever suas ações ou reações; c) que, embora o tenha visto e tenha certa condição de prever como ele vai agir, sou incapaz de compreender o porquê de ele agir de um modo ou de outro, ou seja, não o conheço porque sou incapaz de compreender seus sentimentos, motivações e valores mais profundos. Assim também, nos cursos jurídicos, posso entender que alguém conhece o direito se a) tem um determinado conjunto de informações sobre

normas e instituições jurídicas, se sabe quais são suas características; b) é capaz de fazer funcionar o maquinário jurídico para buscar determinados fins e prever como se comportará, isto é, se é capaz de atuar profissionalmente; c) articula uma leitura crítica do direito, tanto em sua dimensão interna, sistêmica, como em relação a outros sistemas e práticas sociais.

Nem é preciso dizer que, na prática de sala de aula, essas três perspectivas (saber, fazer, olhar) não são estanques, nem mutuamente excludentes. O fato de postular que o meu objeto seja fundamentalmente um *olhar* não significa que eu desconsidere que ele tenha uma dimensão prática de fazer, nem que eu deixe de reconhecer que ele constitui também um campo de conceitos ou de informações conexas, isto é, um *saber*. Entretanto, quando selecionamos um método de ensino, seja para uma aula, seja para um curso, precisamos ter clareza de como, para nós, se articulam e hierarquizam essas perspectivas. Alguns métodos serão mais eficientes para promover uma delas, outros, para outras. Assim, o elemento central na escolha do método de ensino é minha avaliação de seu potencial para a realização dos objetivos pedagógicos pretendidos.

Ilustremos com um exemplo. Vamos imaginar que uma professora seja convidada a construir um curso sobre Direitos Humanos e a indicar a metodologia de ensino mais adequada. A primeira pergunta que ela provavelmente se colocará dirá respeito ao objeto de seu curso: o que quero ensinar? “Quando digo que ensino Direitos Humanos”, ela se questionará, “estou me referindo exatamente a quê?” Ou, em outros termos: “o que exatamente meu aluno deve aprender para que eu diga que ele conhece Direitos Humanos?”.

A partir da resposta que dará a essas perguntas fundamentais, a professora se colocará uma outra série de questões, que têm a

ver com a melhor estratégia, o melhor método para levar os alunos a apreenderem o objeto segundo a perspectiva que ela privilegia. Será que o melhor caminho é ensinar exaustivamente toda a legislação sobre Direitos Humanos, isto é, todas as leis, tratados, regulamentações e documentos pertinentes? Será que isso é o principal, será que é o bastante? Ou ela deve priorizar o ensino das formas pelas quais o aluno poderá atuar profissionalmente em defesa dos Direitos Humanos? Deve, prioritariamente, trabalhar para torná-lo capaz de impetrar um *habeas corpus*, de acionar efetivamente o Judiciário? Ou, ainda, será que o mais importante é fazer com que ele desenvolva uma leitura crítica dessa tema, que entenda os Direitos Humanos, por exemplo, a partir da perspectiva mais ampla das relações entre indivíduo, sociedade, Estado e direito?

O mais provável, como se disse, é que a docente faça escolhas que apresentem uma mistura de tudo isso – haverá, em momentos e atividades diferentes, pesos diferentes para a dimensão do *saber*, do *fazer* e do *olhar*. Mas é importante que, ao desenharmos cursos inteiros ou aulas individuais, tenhamos clareza da opção que, como professores, fazemos em relação a cada momento. E é inevitável que façamos tais opções. E não por boniteza, como diz o ditado popular. Mas sim porque estas opções e, portanto, o modo de construir cursos e aulas, não são uma *consequência* de nosso objeto, mas sim *definidoras* desse objeto. É meu olhar como professor que define a substância daquilo que ensino. Então, importa ter muito claro qual é esse olhar, quais seus fundamentos, e fazê-los claros para os alunos, permitindo que compreendam quando e por que priorizamos a dimensão do *saber*, do *fazer*, ou do *olhar*.

Essa decisão tem consequências metodológicas muito práticas e muito importantes. Se minha concepção do objeto é prioritaria-

mente a de um *saber*, a de um sistema definido de informações, talvez eu priorize em minhas aulas a transmissão de informações, justamente porque para mim o objeto é o repertório conceitual da disciplina. Isto me fará priorizar certo tipo de método de ensino em sala de aula – é possível que essa visão se traduza, muitas vezes, em exposição, leitura e explicação, por exemplo. Se acredito que meu objeto seja, sobretudo, um *fazer*, é muito possível que o que eu queira desenvolver no meu aluno seja uma capacidade. A informação será instrumental para atingir esse objetivo, mas não será minha preocupação central. Aqui, haverá escolhas metodológicas diversas daquelas feitas na opção anterior – talvez agora ganhem mais espaço atividades práticas e exercícios. Entretanto, se apreendo meu objeto como fundamentalmente um *olhar*, talvez deseje desenvolver em meus alunos uma habilidade, um modo de pensar. Mais uma vez, o meu repertório de métodos de ensino mudará de configuração em resposta a essa opção fundamental, quem sabe assumindo o formato de um problema ou de uma simulação.

É por essa conexão visceral entre formas de ver o próprio objeto e o processo de ensino-aprendizagem, de um lado, e propostas metodológicas, de outro, que vale a pena apresentar e discutir métodos de ensino específicos. Eles não são fórmulas, nem receitas neutras, não são práticas que possam ser mecanicamente aplicadas, mas sim a tradução concreta de leituras específicas de saber, de ensino-aprendizagem e de universidade. Assim como outras construções teóricas que se desdobram em práticas, eles exigem uma apropriação crítica cuidadosa e uma estratégia de implementação que dê conta das peculiaridades de cada contexto. Na seção seguinte, é possível encontrar algumas de suas formulações mais conhecidas.

5.2 | **HÁ MÉTODO NESSA LOUCURA:**

ENSINO PARTICIPATIVO E MÉTODOS DE ENSINO

O *diálogo socrático* é um dos métodos mais frequentemente lembrados quando se fala de ensino participativo e protagonismo do aluno. Como não é raro no campo das ciências humanas, sua conceituação é objeto de debates mais ou menos encarniçados.^[13] Um ponto de consenso, entretanto, é o de que esse método se inspira na estratégia pedagógica adotada por Sócrates, filósofo grego do século V a.C. A tradição sugere que Sócrates respondia às indagações de seus discípulos não com explicações definitivas, mas com novas perguntas. Essa estratégia acarretava uma série de consequências relevantes. Uma dessas consequências – amiúde esquecida quando se discute este método de ensino – é a de que ela exigia do discípulo uma postura ativa em sua busca pelo saber, pela verdade. Implícita nas intermináveis provocações do diálogo socrático está a crença de que não é possível que alguém aprenda por nós, assim como não é possível que alguém pense por nós. A recusa em oferecer uma resposta pronta e acabada impede a atitude passiva daqueles que desejam descansar tranquilamente no *magister dicet*, isto é, que desejam os frutos – mas não o processo – da reflexão desenvolvida por outrem.

Uma segunda consequência de peso se liga a essa postura ativa daquele que deseja conhecer. O diálogo socrático centra-se sobretudo nas formas de pensar, nas formas como o aluno estrutura suas ideias e desenvolve seus argumentos. Importa-se, assim, em um primeiro momento, menos com a precisão substantiva dos conceitos e mais com as etapas do raciocínio que levaram à construção de tal conceito. Imprecisões conceituais serão reflexo de um modo imperfeito de pensar; aperfeiçoado o pensar, tais imprecisões tenderão naturalmente a desaparecer, sendo corrigidas por um raciocínio mais

qualificado. No campo da aplicação prática desse método, podemos identificar graus diferentes de ênfase nas exigências de correção conceitual e articulação argumentativa. Alguns professores serão mais rigorosos com a pertinência substantiva dos argumentos, outros estarão menos preocupados com isso.

Pode-se, assim, identificar duas propostas básicas de aplicação dessa mesma premissa de base. Uma delas, a que poderíamos chamar de diálogo socrático *stricto sensu*, atribui, inicialmente, importância bastante reduzida à precisão conceitual. Para os que aplicam o método desse modo, o prioritário é levar o aluno a entender a dinâmica, os limites e as contradições de seu modo de raciocinar e argumentar. O domínio conceitual virá depois e será maior, e mais completo, porque inserido em uma moldura de reflexão mais apurada.

Mais uma vez, um exemplo pode ajudar. Suponhamos que o professor Demétrio aplique, em seu curso, essa versão do método. Ele poderá iniciar sua aula perguntando, por exemplo, se é legítimo que um laboratório farmacêutico que detém os direitos de produção de um determinado medicamento decida não fabricá-lo, ainda que haja pessoas que dele necessitem. Os alunos responderão variadamente que sim ou que não, segundo suas crenças, e possivelmente lançarão mão de conceitos como os de *propriedade* e *interesse público*, por exemplo. É possível, também, que alguns alunos tenham uma leitura limitada, ou mesmo equivocada, desses conceitos. Em um primeiro momento, contudo, o professor Demétrio não irá corrigi-los, nem apresentar a conceituação precisa. Ele fará, por meio de repetidas perguntas, o aluno refletir sobre as premissas de seus argumentos, sobre as contradições de seus postulados, a inconsistência de suas articulações causa-consequência, etc.

Muitas vezes, isto levará ao aperfeiçoamento dos conceitos envolvidos – no caso *propriedade e interesse público* – porque se tornará patente a insuficiência das formulações iniciais para darem conta das dificuldades geradas pelas perguntas do professor. Mas, nesta versão do diálogo socrático, este não é o objetivo central. O objetivo central é o de aprimorar a consciência e o entendimento que o aluno tem de seu repertório de construções argumentativas e de formulações conceituais, o modo como articula, por exemplo, o concreto e o abstrato, o particular e o universal, o gênero e a espécie, a forma como entende uma condição e estrutura uma hipótese. Assim, ao final da aula, o professor não se sentirá obrigado a definir os conceitos – poderá fazê-lo, se desejar – porque seu objetivo pedagógico não era a substância dos institutos, mas sim o processo do pensamento.

Uma outra forma corrente de aplicar esse método, a que poderíamos chamar de *diálogo socrático lato sensu*, emprega a estratégia de perguntas contínuas para atingir, justamente, a precisão conceitual. Ela difere dos métodos tradicionais de apresentação porque não estabelece o conceito como um ponto de partida, mas como um ponto de chegada e porque conduz o diálogo com os alunos de modo a propiciar uma construção coletiva (e não individual) e crítica (não passiva) dos conceitos. Retomemos o exemplo. Se preferisse essa versão do diálogo socrático, o professor possivelmente provocaria os alunos com perguntas do tipo: “Mas então o direito de propriedade não é absoluto? Ou é? Se não é, quais são seus limites? E quem os define, em que bases?”. A cada intervenção, os alunos iriam aprofundando sua reflexão e refinando sua compreensão do conceito. Ao final da aula, ao contrário da modalidade anterior, o professor tipicamente apresentaria o resultado da discussão coletiva. Em comum com a modalidade anterior, contudo, há aqui a exigência de uma postura ativa dos alunos na construção do conhecimento, a ênfase

no processo de reflexão e a recusa em apresentar o saber como um produto acabado.

Outro método frequentemente associado à perspectiva do protagonismo do aluno é o *método do caso*. Sua associação com a noção de ensino participativo vem do fato de ele exigir uma postura ativa dos alunos na análise de decisões judiciais. Aplicado pioneiramente por Christopher Langdell em suas aulas no curso de Direito de Harvard ao final do século XIX, esse método visa, prioritariamente, aperfeiçoar o raciocínio jurídico ao solicitar que os alunos analisem criticamente decisões dos tribunais em casos reais.^[14]

Essa eleição de um objeto jurídico *concreto* como ponto de partida para o método do caso é um elemento central para a proposta de ensino de Langdell. Sua perspectiva didática se estrutura a partir da crença de que as decisões judiciais devam receber o mesmo tratamento metodológico que as chamadas *ciências duras* aplicam a seus respectivos objetos. Sentenças e acórdãos são assim tratados como *espécimes* a serem analisados, e o jurista deveria debruçar-se sobre eles com o mesmo cuidado e o mesmo viés investigativo de seus colegas nas áreas da botânica ou da física, por exemplo. Cada decisão deve ser meticulosamente dissecada, para que se possam conhecer suas partes constitutivas e a forma como se relacionam entre si, para que possam entender sua estrutura e o modo como ela se articula para exercer determinadas funções.^[15] A partir da análise de casos específicos, da observação de constâncias e regularidades, torna-se possível estabelecer os *princípios gerais* que norteiam o direito.

Essa proposta não sugere, portanto, que se proceda à *ilustração* de um conceito a partir de um caso, mas que se adote um modo específico de ensinar a partir do caso. Se a função for meramente ilustrativa, a primazia ainda será da conceituação abstrata sobre a

observação concreta – e era isso, exatamente, o que Langdell buscava evitar. Quando, ao longo de uma exposição conceitual, o professor lança mão de um exemplo ocorrido em seu escritório para esclarecer melhor o instituto jurídico de que está tratando (“Outro dia me apareceu um cliente com um caso em que...”), ele não está aplicando o método do caso, embora possa estar utilizando um bom recurso pedagógico. Ele está aplicando o modelo clássico da exposição, que recorre a exemplos para se tornar mais atraente, para dar mais colorido ao discurso. Os oradores gregos e os pregadores medievais também faziam isso, ilustravam suas elocuições com diversos exemplos, para dar graça ao que diziam (o famoso *verbi gratia* dos textos jurídicos) e para tornar as ideias abstratas mais acessíveis ao homem comum. O método do caso rejeita justamente essa tradição retórica e propõe uma reversão absoluta das premissas básicas que informam o antigo modo de exposição, na medida em que se baseia na postura ativa por parte do aluno, em seu engajamento direto com a análise do real e não na recepção passiva de conceitos apresentados.

Essa postura ativa é central para que o aluno *aprenda* tanto o repertório teórico como a forma de pensar que caracterizam o direito. Ela propicia, sobretudo, o desenvolvimento da capacidade de o aluno avaliar a qualidade de tratamento jurídico que os tribunais deram ao caso concreto: as normas aplicadas são cabíveis, consistentes com o funcionamento geral do sistema dentro do qual se inserem? As etapas e os instrumentos processuais utilizados são pertinentes e eficientes? São os mais adequados para dar conta desse caso específico? Haveria outras linhas de enquadramento capazes de produzir soluções juridicamente mais sólidas ou mais eficazes? Assim, a aposta central nesse método é a de que, ao examinar caso concreto após caso concreto, o aluno desenvolva

gradualmente um entendimento do funcionamento geral do sistema jurídico, de suas características e de sua dinâmica.^[16]

Um terceiro método bastante adotado na perspectiva participativa é o do *role-play*. Como o próprio nome diz, esse método propõe que cada aluno adote um papel, ou ponto de vista, e que atue juridicamente a partir dele (GABBAY; SICA, 2009). O professor pode pedir, por exemplo, que os alunos escrevam uma petição, ou preparem-se para uma audiência de conciliação e julgamento, *adotando o ponto de vista do réu*. O objetivo é o de aprimorar nos alunos a capacidade de formular e desenvolver as soluções e os instrumentos mais adequados para avançar um conjunto específico de interesses. A premissa é de que o conhecimento jurídico tem por finalidade a ação sobre o real e de que este real é constituído por interesses diversos, algumas vezes convergentes, outras vezes, não raro, conflitantes.

Ao solicitar que se adote um papel, o método exige, imediatamente, que cada aluno seja capaz de avaliar o repertório de caminhos jurídicos possíveis para a promoção de um fim específico. Isso demanda não apenas um domínio conceitual sólido (sem conhecer os institutos potencialmente aplicáveis, como escolher entre eles?), mas também a capacidade de articulá-los com um fim específico – tanto jurídico como extrajurídico – que se pretende atingir. O *role-play* incorpora, assim, ao espaço da sala de aula, uma noção de contingência muito recorrente na prática dos escritórios: em seu cotidiano, os advogados atuam em casos concretos, em defesa dos múltiplos interesses de seus clientes. Identificar e entender tais interesses, e desenhar uma estratégia eficaz para que possam ser atendidos é parte constitutiva do que este método propõe como conhecimento jurídico. Ao trazer essa tensão entre arsenal teórico e objetivos práticos para o espaço universitário, o

role-play busca também propiciar ao aluno a supervisão crítica de um docente qualificado, que deverá levar a classe a uma reflexão mais sofisticada sobre a prática, sobre a lógica das escolhas feitas, sobre seus limites e consequências.

A mimese do cotidiano que informa a opção pelo *role-play* aparece de maneira ainda mais radical na *simulação* (GABBAY; SICA, 2009). Este método supõe que cada aluno, ou grupo de alunos, adote um papel, exatamente como no *role-play* mas, à diferença desse, tem como foco central o modo como os alunos se portam na *interação entre os diferentes atores*.

O *role-play*, como acabamos de ver, propõe ao aluno a adoção de um ponto de vista, da defesa de um grupo de interesses. No entanto, ele se preocupa, sobretudo, com a adequação dos meios propostos aos fins pretendidos. Para que esses objetivos sejam atingidos, é possível, porém não necessário, que haja diferentes papéis em sala de aula. Posso pedir que todos os alunos adotem, por exemplo, a posição do Ministério Público em uma ação para, depois, comparar a solução sugerida por cada um deles. O *role-play* centra-se, por assim dizer, na lógica interna da solução jurídica elaborada e em sua adequação à situação concreta.

Já a *simulação* busca desenvolver, sobretudo, aquelas habilidades necessárias a uma *interação* bem-sucedida entre os diversos atores. Ela requer que cada participante tenha desenhado uma estratégia de ação, mas seu objetivo pedagógico é menos o de avaliar a consistência interna de tal estratégia e mais o de desenvolver a capacidade de adequá-la segundo as exigências que emergem de seu confronto com interesses e estratégias contrárias.

O método da *simulação* incorpora como elemento central para sua realização o requisito de que os alunos se vejam submetidos a um elemento de imprevisibilidade. O que se pretende desenvolver é a

capacidade de ativar, segundo as solicitações do momento, o conhecimento teórico e as estratégias práticas que foram construídas em outros momentos do curso. Sendo um método eminentemente relacional, ele se foca não apenas na qualidade jurídica da atuação de cada um dos envolvidos, mas também, de modo muito particular, na forma como eles negociam o espaço de conflito, bem como no modo como entendem e exploram o papel institucional que lhes cabe.

Um terceiro método que abraça a mimese de situações reais como melhor caminho para o ensino é o *Método baseado em problemas* (o *problem-based method* da tradição anglo-americana).^[17] Esse método propõe que os alunos sejam desafiados com um problema concreto, complexo, cujas possíveis soluções determinam impactos diversos para as partes envolvidas.

À semelhança do que ocorre no *role-play* e na *simulação*, o professor geralmente solicita que os alunos enfrentem o problema a partir de um ponto de vista específico. Esse ponto de vista pode ser o do próprio aluno – qual solução ele acredita, pessoalmente e como profissional, ser a mais adequada para esse imbróglio? Pode ser, também, um ponto de vista sugerido pelo professor: qual a solução factível mais adequada para os exportadores de suco de laranja? Diferentemente do que ocorre nos dois métodos anteriores, entretanto, o PBL não direciona ou circunscreve as soluções possíveis ao âmbito jurídico ou judicial. Ele apresenta aos alunos um conjunto amplo de informações e um rol definido de interesses afetados e demanda que se engendre uma solução factível – isto é, aceitável por todos os envolvidos e realizável na prática – seja por meios jurídicos, seja por meios extrajurídicos.

O objetivo do PBL é o de desenvolver a habilidade de ler cenários amplos, de identificar potencialidades e pontos de tensão, tanto no que diz respeito aos limites materiais objetivos como às

vontades em oposição. Ele requer que as soluções jurídicas sejam avaliadas em relação a outras soluções possíveis e que o aluno seja capaz de fazer dialogar a lógica do direito com as lógicas concomitantes da economia, da política, etc. Essa mimese radical da realidade, que está no coração da proposta do PBL, faz com que, muitas vezes, sua aplicação transborde do espaço tradicional da sala de aula. Com frequência, o professor organiza um encontro inicial para apresentar o problema e oferecer diretrizes para o desenvolvimento dos trabalhos, mas, a partir daí, deixa os alunos livres para seguirem o caminho que quiserem e só os reencontra para conversas periódicas. Também por isso, o PBL frequentemente assume a forma de projetos, individuais ou coletivos, que se estendem por um período de tempo relativamente longo.

Seja como for, o traço comum dos métodos participativos é o de, como o próprio nome indica, exigir, para sua eficácia, o engajamento permanente dos alunos, além, é claro, da preparação meticulosa do professor. Essa demanda por um envolvimento ativo não raro se torna fonte de resistência à sua aplicação. Muitos alunos alegam que não têm tempo para se preparar com antecedência, ou que chegam tão extenuados à sala de aula que o mero esforço da presença em sala já lhes custa muito. Muitos professores expressam uma visão semelhante sobre os limites que a prática cotidiana impõe à viabilidade de uma proposta de ensino que solicita trabalho constante. Essas são considerações pertinentes que mostram aquela necessária preocupação com as condições concretas de ensino, de que já tratamos acima. Entretanto, não é verdadeiro que elas precisem ter como decorrência lógica ou necessária a crença na inviabilidade desses métodos para o contexto brasileiro. Ao centrarem-se justamente na ampliação das habilidades de sujeitos concretamente considerados, os métodos participativos apresentam enorme flexibilidade e múltiplas formas de

implementação, que lhes permite utilização proveitosa em condições de ensino absolutamente diversas. Quando bem utilizados, têm sido fonte de aumento da motivação discente e docente, e da qualidade de formação geral.

Não é preciso enfatizar que a utilidade desses métodos, como, de resto, a utilidade de qualquer método, é uma função do objetivo pedagógico de cada professor, em cada momento de sua atuação. O método é um instrumento dentro de uma proposta mais ampla e, por si só, é demasiado limitado para desobrigar-nos das perguntas fundamentais: *o que quero ensinar? Por que quero ensiná-lo?* Ele tampouco nos exime de definir, com clareza, o que é exatamente que para nós vale a pena, o que é que tem valor, no ensino jurídico. Essa é uma resposta individual de cada docente que se traduz também – ou que deveria traduzir-se – na forma como ele concebe a avaliação.

6.

DIZER O VALOR: AVALIAÇÃO E PROPOSTA PEDAGÓGICA

A avaliação é central no processo de ensino-aprendizagem. Ela não apenas orienta as expectativas dos alunos, a forma como apreendem e respondem à proposta do curso – o que, convenhamos, já é muita coisa –, mas também sinaliza aquilo que de fato importa, aquilo que realmente tem valor segundo a perspectiva do 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.

Por isso, as perguntas que os alunos quase infalivelmente nos fazem no primeiro dia de aula (“Como vai ser a prova?”, “Como é a composição da nota?”) não precisam necessariamente significar – como talvez se pense – apenas um interesse mesquinho, indiferente ao processo e restrito ao resultado final de aprovação/reprovação. É claro que esse resultado é uma preocupação central dos alunos, e não poderia ser diferente. Mas o que muitas vezes eles nos pedem, quando solicitam que explicitemos nosso sistema de avaliação, é que orientemos seus estudos, que indiquemos em que áreas ou em que habilidades devem concentrar maior energia. Porque, ao explicitar

aquilo que valorará positiva e negativamente, o professor indica qual seu entendimento dos aspectos mais importantes de seu projeto de curso e quais suas expectativas em relação aos alunos.

É importante, portanto, que se estabeleçam desde logo, e com clareza, os critérios que nortearão a avaliação. Se a apresentação do programa, logo no primeiro encontro, esclarece para a classe os recortes de temas e conteúdos que julgamos pertinentes, a discussão dos critérios de avaliação revela qual postura frente ao conhecimento iremos privilegiar. Somados, o programa de curso, sua metodologia, e o sistema de avaliação sintetizam nossa visão sobre o processo de ensino-aprendizagem. A falta de reflexão e clareza sobre os objetivos e critérios de avaliação não raro traduzem falta de reflexão e clareza sobre o próprio curso.

Mas esta definição de critérios não importa apenas por sua dimensão de índice de perspectiva didática, nem pela dimensão mais teórica de que se reveste. Ela tem também consequências absolutamente práticas, uma vez que determina, por exemplo, os instrumentos, modalidades e momentos avaliativos: haverá prova? Trabalho? Seminário? Se houver prova, ela será com ou sem consulta? As questões serão abertas ou fechadas? Haverá prova oral ou apenas escrita? Se houver trabalhos e atividades, eles serão individuais ou em grupo?, etc.

Não é difícil perceber, portanto, como é importante que os critérios e perspectivas, que os objetivos, instrumentos, modalidades e momentos de avaliação sejam pensados com grande cuidado. A prática mais corriqueira tende a reduzir ou ignorar essa dimensão mais ampla do processo avaliativo. Essa redução se dá, em primeiro lugar, pela limitação do alcance desse processo no que tange a seus atores. No cotidiano é comum que se assumam, tacitamente, que o único ator que está sendo avaliado é o aluno.

Em segundo lugar, essa redução se dá em relação a seu objeto, ao propor que o que se avalia é o quanto de saber cada discente conseguiu amearhar.

Testemunho talvez do caráter corriqueiro desse entendimento sobre atores e objeto da avaliação é o fato de não ser raro encontrarmos professores que se vangloriam de reprovar muitos alunos em suas disciplinas, de serem professores “durões” ou “carrascos”. Entendem, talvez, um pouco a modo Kingsfield, que um percentual elevado de fracasso discente é índice da sofisticação de seu modo de pensar ou testemunho de seu compromisso inquebrantável com o rigor acadêmico. Não supõem que o fracasso de seus alunos possa representar outra coisa senão a inépcia intelectual de seu público para dar conta das demandas propostas. O curso é bom, o professor é bom, os alunos é que são ruins.

Essa visão, para se sustentar, tem de restringir drasticamente o escopo que se atribui à avaliação e aos modos de interpretá-la. Precisa também ignorar que a avaliação é resultado de um processo complexo, que envolve diferentes atores e múltiplas variáveis. Tem de silenciar que esse é um momento que forçosamente – uma vez que é uma atividade relacional, dialógica – diz tanto daquele que avalia como daquele que é avaliado.

Um antigo ditado pode servir para ilustrar esse ponto. Diz-se que, quando ouvimos Antonio falar sobre João, aprendemos mais sobre Antonio do que sobre João. Isso porque, por meio de seu discurso, ficamos sabendo das predileções daquele que enuncia os juízos, de seus preconceitos, valores, etc. e eles podem corresponder, ou não, à realidade ou à forma como a entendemos. Isto é, aprendemos o ponto de vista a partir do qual o avaliador julga (avalia) o outro e isso pode nos revelar, com bastante clareza, seu sistema de crenças e de valores.

Algo parecido acontece nas avaliações no contexto educacional. Conhecemos muito da proposta pedagógica, da perspectiva metodológica de um docente analisando a perspectiva que ele adota para avaliar, isto é, aquilo que ele inclui e exclui, o que valora e despreza, o que premia e pune. E é exatamente por esse motivo que vale a pena refletirmos aqui sobre algumas das perspectivas e sobre alguns dos instrumentos, modalidades e momentos mais frequentemente encontrados nas instituições de ensino.

Começemos pela perspectiva tradicional. Uma das maneiras mais comuns de se entender a avaliação é em sua dimensão certificatória.^[18] Nesse olhar, a função da avaliação é, em primeiro lugar, verificar qual o grau de aprendizagem atingido pelos diferentes alunos para, depois, certificar que alguns estão aptos a prosseguir, que alguns atenderam satisfatoriamente aos requisitos do curso e outros não.

Frequentemente, essa avaliação ocorre ao final do curso, não raro, em um único momento e examina antes um produto (nos cursos de Direito, tipicamente uma prova dissertativa) do que um processo. Frequentemente, também, ela se associa à noção de saber objetivo que discutimos anteriormente, e o faz de tal forma que é capaz de, como sugerimos, mensurar com grande precisão o nível de atendimento individual as demandas do curso: 50%, 75%, 63%. Ela também considera desnecessário fornecer um retorno avaliativo periódico aos discentes, uma vez que se entende que a responsabilidade primordial por monitorar o processo de aprendizagem é deles, não do professor. A esse cabe ir apresentando paulatinamente os elementos que permitirão aos alunos formularem um produto final satisfatório. A mensuração do grau de evolução do aprendizado não é de seu encargo ou, ao menos, não o suficiente para traduzir-se em momentos formais de avaliação e reflexão.

Essa proposta restringe, assim, o objeto da avaliação à mensuração do desempenho do aluno. Ela não se destina a medir a eficácia do processo, nem a qualidade da contribuição docente, mas sim o grau de resposta discente. Por isso, segundo esse olhar, é muitas vezes desnecessário que o docente corrija, ele mesmo, a avaliação que elaborou. Como a avaliação não diz nada sobre o curso, mas apenas sobre os alunos (e ele não é aluno), então não há motivo para que a aferição de desempenho não seja efetuada por um outro (por exemplo, um assistente ou estagiário). Sua tarefa termina com a elaboração do instrumento de avaliação. Ela será responsável por, formalmente, certificar mas não será preciso que verifique, pessoalmente, a forma como seus alunos buscaram responder às suas demandas.

Essa dimensão certificatória da avaliação é, indiscutivelmente, muito importante. A educação se dá em um espaço público e uma das funções centrais das instituições de ensino é a de indicarem para a sociedade o grau de mestria de seus egressos e de impedir que sejam certificados aqueles que não apresentem níveis aceitáveis de competência. Transformada em dimensão única, entretanto, tal perspectiva pode empobrecer substancialmente a potencialidade educativa da avaliação. Dizendo antes *sobre* o aluno (as notas são publicadas para que a comunidade se inteire da proficiência de cada um) do que dizendo *para* o aluno, ela arrisca reduzir ou descartar as possibilidades de reflexão discente sobre seus próprios resultados. Isto é, ela contribui pouco para que o próprio aluno se transforme a partir da análise de seu trabalho.

Foi em resposta a essas limitações da dimensão certificatória que surgiram propostas que adotaram uma outra perspectiva, a chamada perspectiva formativa da avaliação. Nessa proposta, o objetivo da avaliação é, antes de tudo, avaliar *para* o aluno, isto é,

oferecer-lhe a ocasião de perceber em que estágio se encontra dentro da dinâmica de progressão estabelecida pelo curso. A exemplo do que ocorre na avaliação certificatória, ela pode ser expressa, também, por uma nota ou conceito, mas, à diferença daquela, ela supõe, para seu funcionamento, uma oportunidade de análise crítica ou reflexão sobre o modo como cada um respondeu aos desafios propostos pelo avaliador. Ela propõe que, ao permitir que o próprio aluno pondere sobre suas estratégias de enfrentamento das diferentes questões e problemas, o processo avaliativo se potencialize como ferramenta para conduzir ao objetivo pedagógico desenhado pelo professor. Por isso, essa perspectiva tem como elemento central o estabelecimento de retornos avaliativos aos discentes. Se isso não ocorrer, é impossível que os alunos possam qualificar a reflexão sobre o próprio processo de aprendizagem.

Essas duas perspectivas de base – que podem assumir diferentes nomes e formatos – dialogam, de modo importante, com a forma de se pensar tanto o momento (ou momentos) como os instrumentos de avaliação. A opção pela primeira, certificatória, amiúde se associa, como se disse, a uma opção por um único momento avaliativo e pela avaliação de um produto. A segunda, formativa, geralmente se traduz por uma atenção ao processo que, para materializar-se, necessita forçosamente de diferentes momentos, instrumentos e modelos.

Não é difícil perceber o porquê de o primeiro modo de olhar a avaliação se articular com a opção por um momento singular, ao final do curso. Em sua visada quantitativa, ela supõe que o processo de aprendizagem é a gradativa acumulação de conhecimentos objetivos, destinada a capacitar o aluno a produzir, ao término do percurso, um produto específico. As etapas intermediárias têm importância reduzida, porque, em si mesmas, elas significam pouco ou

nada, uma vez que, isoladamente não credenciam o aluno ao desempenho que lhe fará merecedor da certificação. Isso não significa, é bom lembrar, que o professor não se preocupe com o processo de aprendizagem de seus alunos. Significa apenas que ele não acredita que seja importante avaliar formalmente tal processo. Significa também que ele acredita que é possível estabelecer com segurança a proficiência de alunos diversos pela aplicação de um único instrumento em um único momento.

Tampouco é difícil perceber o porquê de a perspectiva formativa abraçar, o mais das vezes, não apenas uma diversidade de momentos, mas, também, uma pluralidade de instrumentos de avaliação (provas, debates, *role-plays*, seminários, simulações, etc.). Se a ideia aqui é que cada discente possa, pela reflexão, aprimorar seu desempenho, não faz sentido oferecer uma oportunidade de avaliação apenas ao final do percurso, uma vez que isso frustraria justamente a possibilidade de retomada e aperfeiçoamento que está no centro dessa proposta.

E esse aperfeiçoamento se dá pela articulação de habilidades múltiplas, uma vez que não se ocupa apenas daquilo que se conhece, mas também da forma como se conhece. Como o objetivo é permitir que os discentes reflitam sobre sua capacidade global de resposta, sua capacidade global de aprender, é importante que os instrumentos sejam variados, de modo a permitir-lhes observar como se saem e o quanto desenvolveram as diferentes habilidades e capacidades que, no conjunto, compõem sua competência geral para a construção do saber.

Essas duas perspectivas básicas sobre o processo de avaliação, seu objeto e seus atores tendem também a afetar o modo como se percebem os sujeitos diretamente examinados pelo instrumento de avaliação. A perspectiva mais tradicional costuma privilegiar

avaliações individuais. Seu propósito é o de certificar que cada aluno individualmente é capaz de atender adequadamente às demandas do curso, portanto, não faz sentido desenhar uma avaliação em que as individualidades se confundem. Isso poderia, no limite, tornar impossível a verificação, com segurança, da relação aluno-produto, fundamento da proposta certificatória de avaliação.

A exceção mais costumeira a essa regra, ainda dentro dessa primeira proposta, é o seminário. Essa forma de trabalho em grupo tem longa história em nossos cursos jurídicos. Mas o modo como ela é geralmente trabalhada reforça, mais do que desmente, esse olhar centrado no produto e na avaliação individual. Tipicamente, os docentes que abraçam o modelo certificatório não acompanham todas as etapas de preparação do seminário. Elas se dão, o mais das vezes, longe de seus olhos. Pode ser que este ou aquele professor oriente topicamente os alunos, mas, habitualmente, a dinâmica em si de construção do trabalho coletivo não recebe seu acompanhamento, sua crítica, nem sua avaliação. O mais das vezes, ele avaliará apenas o resultado do seminário, sua apresentação, e tratará o grupo como uma unidade, como um sujeito único que receberá uma única nota ou conceito.

A perspectiva formativa da avaliação tende a reservar mais espaço para trabalhos e avaliações em grupo, uma vez que incorpora como elemento importante de formação a habilidade de interagir produtivamente com os outros. À diferença do que ocorre no caso mais clássico do seminário, o docente determina aqui que ao menos parte da tarefa de construção do projeto coletivo se dê no espaço de sala de aula ou, se em outro espaço, sob sua observação. Isso porque ele entende que um elemento constitutivo do que se está avaliando é a própria dinâmica do trabalho coletivo e os modos e graus de contribuição de cada um para a construção

do todo. Essa observação pode ou não se traduzir na atribuição de uma nota ou conceito para cada participante, que será diferente da nota ou conceito que se atribuirá ao produto final. Mas, independentemente de quantificação, o docente avalia, junto com seus alunos, o processo que está no centro da atividade e que aqui é entendido como parte substantiva daquilo que se busca desenvolver e ensinar.

Etapa fundamental dentro do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação apresenta as mesmas características que dão forma às outras dimensões desse processo: também ela resiste a simplificações, a fórmulas mágicas, a receitas prontas. Exige, pelo contrário, que cada docente formule suas próprias soluções e que seja capaz de justificá-las como as melhores para o curso concreto que ministra. As opções individuais serão necessariamente diferentes e revelarão a diversidade de olhares e o antagonismo de crenças que tornam tão rico o debate sobre a educação e a prática de sala de aula. Entretanto, assim como ocorre quanto às outras dimensões desse processo, ela também nos proíbe – sob pena de empobrecermos irremediavelmente nossa atuação como docentes – que a tomemos como um não problema, como uma atividade neutra a ser implementada de forma mecânica ou acrítica. Ela reflete nossos valores educacionais fundamentais e revela, de modo inequívoco, o modo como nos posicionamos frente ao processo educativo e ao papel que nele devemos desempenhar.

7.

O INSTANTE DO ENCONTRO: A DOCÊNCIA PARA ALÉM DA UNIVERSIDADE

Em pé, sobre a plataforma do metrô em uma grande cidade, um homem espera. Quando seu trem chega, lotado, é impossível entrar. As portas abertas revelam-lhe apenas os rostos ansiosos dos passageiros que o contemplam como se o interrogassem. Por um breve instante, ele se vê obrigado a estar frente a frente com estranhos, estranhos que, não obstante, são tão semelhantes a ele mesmo. A jornada de cada um os trouxe até aqui e, muito em breve, os levará para longe e para nunca mais. Quase sem querer, o homem se interroga: o que lhes diria, se pudesse dizer-lhes algo nesse instante, nesse brevíssimo instante de encontro? O trem fecha as portas e parte.

Nosso trabalho como professores se parece muito com a imagem luminosa do poema de Ezra Pound.^[19] Temos diante de nós, por um período muito breve, um número enorme de alunos cuja jornada de vida trouxe até nossa sala de aula, vindos de tantos lugares, trazendo consigo memórias e experiências de cuja riqueza nem sequer suspeitamos. Temos a oportunidade única de dizer-lhes algo, de oferecer-lhes algo que poderão levar consigo quando, muito em breve, nos deixarem. É para isso que estão à nossa frente, para que os ajudemos a seguir caminho. A decisão do que dizer, do que fazer neste breve momento é o que nos define como docentes. Podemos lamentar que o tempo seja curto, que os alunos sejam muitos e fracos, as condições péssimas e o interesse mínimo. Podemos desejar que não esperem nem exijam demais nem de nós, nem de si mesmos, que sigam em paz sua viagem e que, sobretudo, que nos deixem em paz, que não nos incomodem, pois já temos tanto a fazer. Podemos também acreditar que esta oportunidade de

encontro, ainda que breve e cercada de múltiplas dificuldades, pode ser decisiva para o caminho que eles e nós tomaremos a seguir.

Nos cursos jurídicos, podemos ainda mais. Temos a oportunidade privilegiada de ajudá-los a construir a ideia que farão de justiça em um país ainda tão miseravelmente injusto como o nosso. Podemos contribuir para a ideia que farão do direito e de sua função dentro da sociedade brasileira, para a maneira como se posicionarão sobre questões tão fundamentais quanto a da liberdade, da igualdade e da justiça, sobre sua difícil realização concreta, sua distribuição tantas vezes abjetamente desigual. Temos a chance única de contribuir para que formem seu olhar sobre o sistema jurídico como elemento de transformação ou de manutenção do *status quo*, como instrumento de promoção do desenvolvimento ou como obstáculo para o desenvolvimento. Temos, enfim, a ocasião única de contribuir para o modo como gerações futuras de brasileiros entenderão o que é justo para nosso país e quais os caminhos para realizá-lo.

O breve encontro com nossos alunos, e a oportunidade que representa, nos convida a assumir com seriedade nossa responsabilidade docente. Nossas escolhas – implícitas ou explícitas, declaradas ou ocultas – afetarão, queiramos ou não, o curso da viagem daqueles cuja jornada de vida trouxe até nós. Fará grande diferença, por exemplo, se os tratarmos como sujeitos ou como objetos de nosso ensino, como indivíduos autônomos ou dependentes, como atores principais ou coadjuvantes; fará grande diferença se em nossas aulas nós lhes dermos a palavra ou se os obrigarmos a ouvir, se os desafiarmos ou deixarmos sossegados, se nos deixarmos também desafiar ou se silenciarmos a divergência.

O impacto de nossa atuação como docentes não é algo que se limita, nem que tem por alvo exclusivo o espaço restrito da universidade. Aqueles que estão em nossas salas de aula, por um curto

período como alunos, serão por toda a vida cidadãos. O modo como aprenderem a pensar o mundo em sala moldará o modo como o pensarão fora dela. Se forem sujeitos passivos no ambiente acadêmico, alheios às decisões sobre aquilo que os afeta, excluídos da responsabilidade de participar ativamente do próprio projeto de formação, dificilmente se tornarão cidadãos ativos, que se sintam responsáveis por participar decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa. Inversamente, se experimentarem em nossos cursos as agruras e as alegrias de se saberem responsáveis não apenas pelo próprio percurso, mas também por um projeto coletivo, haverá grande esperança de que esta postura transborde também para sua atuação no mundo. Ocupar papel central na construção desse sujeito é nossa tarefa e nosso privilégio como docentes.

NOTAS

1 Em um texto bastante conhecido, o professor Duncan Kennedy explora justamente essa dimensão política das escolhas curriculares (KENNEDY, 1983-1984).

2 O título em português (*O homem que eu escolhi*) tem pouca relação com o original e chama a atenção para o aspecto romântico desse filme que fala muito sobre ensino.

3 Ver o tópico 5.2 adiante.

4 Um livro clássico sobre o tema é *Verdade e método*, de Hans-Georg Gadamer, 2004. Para outras sugestões de leitura, ver a lista ao final desta obra.

5 Para uma boa apresentação do tema ver Santos (1987; 1989) e Bauman (2001). Outras sugestões se encontram ao final desta obra.

6 Jean-François Lyotard, um dos autores mais influentes nessa crítica aos moldes tradicionais da ciência moderna, resume assim o problema: “Simplificando ao extremo, considera-se ‘pós-moderna’ a incredulidade em relação às meta-narrativas. [...] À obsolescência do aparato meta-narrativo de legitimação corresponde, sobretudo, a crise da filosofia metafísica e da instituição universitária que a tinha por base” (LYOTARD, 1984, p. xxiv-xxv. Tradução do autor).

7 O debate sobre a ciência, seu sentido e sua história, permanece bastante intenso. Uma boa ideia de sua complexidade e de seus principais temas pode surgir da leitura dos títulos sugeridos ao final desta obra.

8 Boaventura de Sousa Santos oferece, em diversos de seus escritos, uma reflexão muito instigante sobre o tema. Cf., por exemplo, *Um discurso sobre as ciências* (SANTOS, 1987) e *Introdução a uma ciência pós-moderna* (SANTOS, 1989). Outras sugestões se encontram ao final desta obra.

9 Cf. NEILL, 1980; SUMMERHILL..., 2004; e RATIER, 2011.

10 SABINO, 2006.

11 *E, no entanto, se move*. Essa expressão é atribuída a Galileu. Segundo a tradição, ele a teria dito depois de ter sido obrigado a renegar sua afirmação de que a terra se movia em torno do Sol. *Eppure si muove* se tornou, a partir de então, um modo de dizer que a realidade dos fatos não muda só porque alguns gostariam que fosse diferente.

12 Ver a lista de obras sobre ensino jurídico ao final desta obra.

13 Para uma discussão mais detalhada sobre diálogo socrático e outros métodos de ensino, ver a lista ao final desta obra.

14 Em sua versão clássica, a preocupação central é com a dimensão jurídica, *stricto sensu*, das decisões estudadas. Apropriações posteriores desse método expandiram-no para envolver, também, a reflexão sobre as consequências práticas, extrajurídicas dos julgados. Cf. RAMOS; SCHORSCHER, 2009 e a lista de títulos ao final desta obra.

15 As ligações do método do caso com as noções modernas de ciência podem também ser vistas em RAMOS; SCHORSCHER, 2009.

16 Dadas sua longa história e sua ampla aplicação, não é surpresa que o método do caso tenha se tornado alvo de críticas e controvérsias. Não obstante, entre acusações de que reduz o entendimento do Direito àquilo que os tribunais decidem e defesas como um modelo ainda produtivo de gerar conhecimento jurídico, a proposta de Langdell segue sendo uma referência nos debates sobre ensino jurídico.

17 Adoto aqui a sigla em inglês, PBL (*problem-based learning*) pelo seu uso corrente nos debates sobre ensino jurídico.

18 Também chamada somativa. Cf. WILLIAM; BLACK, 1996. Ver também outras referências na lista ao final desta obra.

19 A citação faz referência ao famoso poema de Ezra Pound *In a Station of the Metro*, publicado em 1913: “The apparition of these faces in the crowd; Petals on a wet, black bough” (“Em uma estação de metrô: faces surgem na multidão; pétalas em úmido ramo escuro” – em tradução livre).

REFERÊNCIAS

- : ANDRADE, Carlos Drummond de. *Elegia 1938. Sentimento do mundo*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- : BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- : CARVALHO, Leonardo Arquimimo. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 31-48.
- : DEAD Poets Society. Direção: Peter Weir. EUA: Walt Disney Video, 1998. 1 DVD (129 min.).
- : ECO, Umberto. *Arte e beleza na estética medieval*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- : FERNANDES, Florestan. *A universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1979.
- : GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Role-play. In: GHIRARDI, José Garcez. (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 73-88.
- : GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- : GHIRARDI, José Garcez (coord.). *Cadernos DIREITO GV: avaliação e métodos de ensino em direito*, vol. 7, n. 5, set. 2010a.
- : _____. Apresentação. *Cadernos DIREITO GV: avaliação e métodos de ensino em direito*, vol. 7, n. 5, p. 3-6, set. 2010b.

- : KENNEDY, Duncan. The political significance of the structure of the law school curriculum. *Seton Hall Law Review*, vol. 14, p. 1-16, 1983-1984.
- : LYOTARD, Jean-François. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota, 1984.
- : NEILL, Alexander S. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Ibrasa, 1980.
- : RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. In: GHIRARDI, José Garcez. (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 49-60.
- : RATIER, Rodrigo. Nesta escola, aluno pode (quase) tudo. *Nova Escola*, edição 241, abr. 2011.
- : SABINO, Fernando. *O encontro marcado*. 81^a ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- : SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.
- : _____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- : SUMMERHILL: the early days. 2004. Disponível em: <http://www.summerhillschool.co.uk/pages/history.html>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- : THE PAPER Chase. Direção: James Bridges. EUA: 20th Century Fox, 2003. 1 DVD (113 min.).
- : WILLIAM, D.; BLACK, Paul. Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, vol. 22, n. 5, p. 537-548, dez. 1996.

PARA SABER MAIS

ENSINO JURÍDICO

AGUIAR, Roberto A. R. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AGUILLAR, Fernando H. *Metodologia da ciência do direito*. 4^a ed. São Paulo: Atlas, 2008.

BÖHMER, Martin F. *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*. Barcelona: Gedisa, 1999 (esp. o quarto capítulo, “El diseño del plan de estudios: para que la enseñanza del derecho continúe siendo efectiva y relevante en el siglo XXI”, de Michael Reisman).

BURRIDGE, Roger (ed.). *Effective learning and teaching in law*. London: Kogan Page, 2002.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugenia (orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas: Papirus, 2001.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Cadernos FGV Direito Rio*, n. 3, p. 9-38, 2009 (ou In: *Palavras de um professor*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001).

FALCÃO, J.; LACERDA, G.; RANGEL, Tânia (orgs.). *Aventura e legado no ensino jurídico = Adventure and legacy in legal education*. Rio de Janeiro: FGV-Direito Rio, 2012.

FALCÃO, Joaquim. Classe dirigente e ensino jurídico – uma releitura de San Tiago Dantas. *Cadernos FGV Direito Rio*, n. 3, p. 39-80, 2009.

FARIA, José Eduardo. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1987.

FELIX, Loussia P. M. Um olhar para além da crise: uma breve análise sobre mudanças recentes na formação do bacharel em Direito. *Getulio*, n. 7, p. 42-43, jan. 2008.

FERNANDES, Florestan. *Universidade brasileira: reforma ou revolução?* São Paulo: Alfa-Omega, 1979.

GHIRARDI, José Garcez (org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009a.

_____ (coord.) et al. *Cadernos DIREITO GV: metodologia de ensino jurídico no Brasil: estado da arte e perspectivas. Exposições, debates e relatos do Workshop Nacional de Metodologia do Ensino*. Vol. 6, n. 5, set. 2009b.

_____ (coord.) et al. *Cadernos DIREITO GV: avaliação e métodos de ensino em direito*. Vol. 7, n. 5, set. 2010.

_____; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). *Ensino jurídico participativo: construção de programas, experiências didáticas*. São Paulo: Saraiva, 2009c.

- GIL, Antônio Carlos. *Didática do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007a.
- _____. *Metodologia do ensino superior*. São Paulo: Atlas, 2007b.
- GORDILLO, Agustín. *El método en derecho: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer*. Madrid: Civitas, 1988.
- HESS, Gerald F. Listening to our students: obstructing and enhancing learning in law school. *University of San Francisco Law Review*, vol. 31, p. 941-964, 1996-1997.
- _____. Seven principles for good practice in legal education – history and overview. *Journal of Legal Education*, vol. 49, n. 3, p. 367-370, 1999.
- _____; FRIEDLAND, Steven. *Techniques for teaching law*. Durham: Carolina Academic, 1999.
- IRTI, Natalino. La formazione del giurista. In: ANGELICI, Carlo (org.). *La formazione del giurista*. Milano: Giuffrè, 2005.
- JAQUISH, Gail A.; WARE, James. Adopting an educator habit of mind: modifying what it means to “think like a lawyer”. *Stanford Law Review*, vol. 45, n. 6, p. 1713-1729, 1993.
- KENNEDY, Duncan. *Legal education and the reproduction of hierarchy: a polemic against the system*. New York: New York University Press, 2004.
- _____. The political significance of the structure of the law school curriculum. *Seton Hall Law Review*, vol. 14, p. 1-16, 1983-1984.
- MAHARG, Paul. *Transforming legal education: learning and teaching the law in the early twenty-first century*. Burlington, EUA, 2007.
- MUSSE, Luciana Barbosa. Novas perspectivas para ensinar direito: o ensino do direito por intermédio de habilidades. *Revista DIREITO GV*, vol. 2, n. 2, p. 249-254, jul.-dez. 2006.
- PERRENOUD, Philippe. Construir competências é virar as costas aos saberes?, *Pátio Revista pedagógica*, n. 11, p. 15-19, 1999. Disponível em: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 20 ago. 2012.
- PÜSCHEL, Flávia Portella; RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Cadernos DIREITO GV: Reflexões sobre o ensino do direito*, 2009.
- RHODE, Deborah. Missing questions: feminist perspectives on legal education. *Stanford Law Review*, vol. 45, n. 6, p. 1547-1566, 1993.

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

SCHULTZ, Nancy. How do lawyers really think?. *Journal of Legal Education*, vol. 42, n. 1, p. 57-74, 1992.

SILVER, Lawrence. Anxiety and the first semester of law school. *Wisconsin Law Review*, vol. 1968, n. 4, p. 1201-1218, 1968.

SPIEGELMAN, Paul J. Integrating doctrine, theory and practice in the law school curriculum: the logic of Jake's Ladder in the context of Amy's Web. *Journal of Legal Education*, vol. 38, n. 1-2, p. 243-270, mar.-jun. 1988.

STUCKEY, Roy et al. *Best practices for legal education: a vision and a road map*. Columbia, SC: Clinical Legal Education Association, 2007.

Disponível em: <<http://www.cleaweb.org/bestpractices>>.

Ver também o *blog* <<http://bestpracticeslegaled.albanylawblogs.org/>>.

Acesso em: 20 ago. 2012.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma nova faculdade de direito no Brasil. *Cadernos FGV Direito Rio*, n. 1, p. 16-38, 2005.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. *Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (org.). *Cadernos DIREITO GV: experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da DIREITO GV*. Vol. 4, n. 4, jul. 2007.

WIZNER, Stephen. What is a law school?. *Emory Law Journal*, vol. 38, p. 701-714, 1989.

O CONCEITO DE CIÊNCIA

LYOTARD, Jean-François. *The postmodern condition: a report on knowledge*. Minneapolis: University of Minnesota, 1984.

RIBEIRO, Antônio Sousa. Modernismo e pós-modernismo – o ponto da situação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 24, p. 23-46, mar. 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

_____. Da ideia de universidade à universidade de ideias. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

VATTIMO, Gianni. *O fim da modernidade: niilismo e hermenêutica na cultura pós-moderna*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *As aventuras da diferença: o que significa pensar depois de Heidegger e Nietzsche*. Lisboa: 70, 1988.

_____. *Depois da cristandade: por um cristianismo não religioso*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MÉTODOS DE ENSINO PARTICIPATIVO

DIÁLOGO SOCRÁTICO

CICCHINO, Peter M. Love and the Socratic Method. *American University Law Review*, vol. 50, n. 3, p. 533-550, 2001.

CHRISTIE, Christie Linskens. What critiques have been made of the socratic method in legal education? The Socratic Method in legal education: uses, abuses and beyond. *European Journal of Law Reform*, vol. 12, p. 340-355, 2010.

DAVIS, Peggy Cooper; STEINGLASS, Elisabeth Ehrenfest. A dialogue about socratic teaching. *New York University Review of Law & Social Change*, vol. 23, n. 2, p. 249-279, 1997.

DICKINSON, Joseph A. Understanding the Socratic Method in Law School Teaching after the Carnegie Foundation's Educating Lawyers, *Western New England Law Review*, vol. 31, n. 1, p. 97-114, 2009.

DILLON, J. T. Paper Chase and the Socratic Method of Teaching Law. *Journal of Legal Education*, vol. 30, n. 4 e 5, p. 529-535, 1979-1980.

GUINER, Lani et al. Becoming Gentlemen: women's experiences at one Ivy League law school. *University of Pennsylvania Law Review*, vol. 143, n. 1, p. 1-110, nov. 1994.

GÖTZ, Ignacio L. On the Socratic Method. Disponível em:

<<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2031/726>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

HARTWELL, Steven; HARTWELL, Sherry L. Teaching law: some things Socrates did not try. *Journal of Legal Education*, vol. 40, n. 4, p. 509-523, dez. 1990.

HAWKINS-LEON, Cynthia G. The Socratic method-problem method dichotomy: the debate over teaching method continues. *Brigham Young University Education and Law Journal*, vol. 1998, n. 1, p. 1-18, 1998.

JACKSON, Jeffrey D. Socrates and Langdell in legal writing: is the Socratic method a proper tool for legal writing courses?. *California Western Law Review*, vol. 43, n. 2, p. 267-308, 2006-2007.

KERR, Orin S. The decline of the socratic method at Harvard. *Nebraska Law Review*, vol. 78, p. 113-134, 1999.

KRONMAN, Antony. The socratic method and the development of the moral imagination. In: *The lost lawyer*. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1993.

MARSHALL, Donald G. Socratic method and the irreducible core of legal education. *Minnesota Law Review*, vol. 90, n. 1, p. 1-17, nov. 2005.

MOORE, Andrew. Conversion and the socratic method in legal education: some advice for prospective law students, *University of Detroit Mercy Law Review*, vol. 80, n. 4, p. 505-511, 2003.

REICH, Rob. The socratic method: what it is and how to use it in the classroom. Speaking of teaching, *Stanford University Newsletter on Teaching*, vol. 13, n. 1, p. 1-4, 2003.

SIMULAÇÃO

BOTEIN, Michael. Simulation and role-playing in administrative law. *Journal of Legal Education*, vol. 26, n. 2, p. 234-241, 1974. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled26&div=24&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

FEINMAN, Jay M. Simulations: an introduction. *Journal of Legal Education*, vol. 45, p. 469-479, 1995. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled45&div=36&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

RIEBER, L.P. Seriously considering play: designing interactive learning

environments based on the blending of microworld, simulations and games. *Educational Technology Research and Development*, vol. 44, n. 2, p. 43-58, 1996.

SCHRAG, Philip G. The serpent strikes: simulation in a large first-year course. *Journal of Legal Education*, n. 39, p. 555-569, 1989.

ROLE-PLAY

BERGMAN, Paul; SHERR, Avrom; BURRIDGE, Roger. Learning from experience: non legally -specific role plays. *Journal of Legal Education*, vol. 37, p. 535-553, 1987. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled37&div=70&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

DAVIDOW, Robert P. Teaching constitutional law and related courses through problem-solving and role-playing. *Journal of Legal Education*, n. 34, p. 527-533, 1984. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled34&div=56&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

DAY, David S. Teaching constitutional law: role-playing the Supreme Court. *Journal of Legal Education*, vol. 36, p. 268-273, 1986. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled36&div=33&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

ERSKINE, James A.; LEENDERS, Michiel R.; MAUFFETTE-LEENDERS, Louise A. Role plays. *Teaching with cases*. London, Ontario: Ivey Publishing, 1998, p. 231-235.

FRY, Patricia Brumfield. Simulating dynamics: using role-playing to teach the process of bankruptcy reorganization. *Journal of Legal Education*, n. 37, p. 253-260, 1987. Disponível em: <http://heinonline.org/HOL/Page?handle=hein.journals/jled37&div=38&g_sent=1&collection=journals>. Acesso em: 20 ago. 2012.

HENSLEY, Thomas R. Come to the edge: role playing activities in a constitutional law class. *PS: Political science and politics*, vol. 26, n. 1, p. 64-68, mar. 1993. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/419508>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

MÉTODO DO CASO

BOEHRER, John. *How to teach a case*. 1995. Disponível em: <<http://www.case.hks.harvard.edu/casetitle.asp?caseNo=1285.0>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

HUSOCK, Howard. Using a teaching case. *Kennedy School of Government. Case Program*. Disponível em: <<http://www.case.hks.harvard.edu/>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

GARNER, David D. The continuing vitality of the case method in the twenty-first century. *Brigham Young University Education and Law Journal*, vol. 2000, n. 2, p. 307-345, 2000.

WINSTON, Ken. *Teaching ethics by the case method*. 1995. Disponível em: <<http://www.case.hks.harvard.edu/casetitle.asp?caseNo=1304.0>>.

ZIMMERMAN, Pete. Case development and teaching: communicating the results. 1985. Disponível em: <<http://www.case.hks.harvard.edu/casetitle.asp?caseNo=653.0>>.

PROBLEM-BASED LEARNING

KURTZ, Suzanne; WYLIE, Michael; GOLD, Neil. Problem-based learning: an alternative approach to legal education. *Dalhousie Law Journal*, vol. 13, n. 2, nov. 1990.

MOSKOVITZ, Myron. Beyond the case method: it's time to teach with problems. *Journal of Legal Education*, n. 241, 1992.

SAVERY, John R.; DUFFY, Thomas. Problem-based learning: an instructional model and its constructivist framework. In: WILSON, Brent G. (ed). *Constructivist learning environments: case studies in instructional design*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications, 1996.

AVALIAÇÃO

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico. Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1990.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, vol. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.

_____. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Ed. Unesp, 2009.

_____. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. *Estudos em Avaliação Educacional*, vol. 19, n. 41, vol. 19, p. 347-372, set.-dez. 2008.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

MASETTO, Marcos T. *O professor na hora da verdade*. São Paulo: Avercamp, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SADLER, D. Royce. Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, vol. 18, n. 2, p. 119-144, jun. 1989.

WILLIAM, D.; BLACK, Paul. Meanings and consequences: a basis for distinguishing formative and summative functions of assessment?. *British Educational Research Journal*, vol. 22, n. 5, p. 537-548, dez. 1996.