

DOI: 10.9732/P.0034-7191.2016V113P379

Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino

Beyond the Traditional Classroom: The Role of Institutions in the Renewal of Legal Teaching

José Garcez Ghirardi¹

Juliana Ferrari de Oliveira²

Resumo: Para construir uma alternativa viável ao modelo hoje hegemônico de ensino jurídico é

-
- 1 Advogado formado pela Universidade de São Paulo (1985). É professor em tempo integral da DIREITO GV/SP, onde atuou também como Coordenador de Metodologia de Ensino. É responsável pela disciplina Programa de Formação Docente, no Programa de Mestrado da Direito GV. É Coordenador do Observatório do Ensino do Direito da FGV Direito SP. Atuou como Diretor de Formação Docente da Associação Brasileira de Ensino do Direito - ABEDi e membro da Comissão de Especialistas da Secretaria de Educação Superior do MEC para a área de Direito. Possui mestrado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1995) e doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês pela Universidade de São Paulo (1998) e pós-doutorado pela UNICAMP-SP (2004). Como Adjunt Faculty em Gonzaga Law School (WA/EUA) lecionou os cursos Jurisprudence and the Arts (2010) e Political Economy of Law and Development (2013). Foi pesquisador visitante na Wayne State University (Detroit-MI, EUA), com bolsa concedida pelo CNPq. É autor, entre outras obras, de O Mundo fora de Prumo: transformação social e teoria política em Shakespeare (Almedina, 2011) e O Instante do Encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico (FGV, 2012)
 - 2 Possui graduação em Letras - Inglês pela Universidade Federal do Espírito

necessária uma nova postura diante do conhecimento jurídico e da função dos cursos de Direito. De fato, o panorama atual é tão insatisfatório que a manutenção do status quo vai rapidamente deixando de ser uma escolha defensável. Neste quadro, as instituições de ensino têm papel fundamental, porque suas diretrizes norteiam o desenvolvimento de futuras ações.

O objetivo desse artigo é, com base no referencial teórico do ensino participativo e na perspectiva metodológica hipotético-dedutiva, oferecer algumas alternativas metodológicas para a aula jurídica a partir da integração de todos os agentes envolvidos.

Palavras-chave: Ensino jurídico. Universidade. Metodologias participativas

Abstract: A viable alternative to today's hegemonic model of legal teaching requires a new reading of both legal knowledge and Law Schools. The current scenario is so dire that maintaining the status quickly ceases to be defensible as a choice. Law schools play a key role here once they are the actors shaping future actions. Having as a theoretical framework the debates on student-centered methodologies, this paper aims at offering some alternatives to the traditional classroom based on the cooperation among all players involved in the teaching-learning process.

Keywords: Legal teaching. University. Student-centered methodologies

Santo (2000), mestrado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Atualmente é coordenadora pedagógica e professora doutora da Faculdade de Direito de Vitória, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, curso de direito e formação de professores.

Introdução

Falar em superação da aula tradicional significa falar em desconstrução de uma cultura vigente há mais de um século nos cursos jurídicos. Não é tarefa fácil, mas, tampouco se pode dizer que a manutenção do método coimbrão esteja sendo tranquila. Pelo contrário. Ele vem sendo reiteradamente denunciado como incapaz de responder às necessidades brasileiras desde, pelo menos, 1955, ano em que Santiago Dantas apresentou seu pioneiro “A Educação Jurídica e a crise brasileira”.³ De lá para cá, o sentimento de descompasso entre educação jurídica e realidade não fez senão aumentar, chegando ao paroxismo ao final do século XX, na esteira do conjunto de transformações conhecidos como “globalização”:

Um dos desdobramentos mais importantes desse descompasso, ainda presente, entre ensino e realidade é a perpetuação de uma reflexão sobre o Direito que o confina substancialmente às fronteiras nacionais e que circunscreve o debate sobre as questões supranacionais das trocas e das instituições jurídicas a áreas específicas, habitualmente apresentadas como de especialização. [...] No entanto, a intensificação da interdependência econômica tem tornado essa cisão absoluta entre local e global cada vez menos sustentável, tanto em sua dimensão teórica como em seu funcionamento prático. A amplitude e a relevância das questões políticas, sociais, econômicas e jurídicas que se originam e se desenrolam em uma arena supranacional [...] e as múltiplas consequências que engendram para os sistemas domésticos, solicitam dos juristas uma nova leitura do Direito que incorpore como seu elemento constitutivo a capacidade de responder eficientemente às novas demandas que emergem da crescente porosidade entre

3 DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio** – Educação e Direito. V.3. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>

local/global. Nesse sentido, a transformação metodológica surge como decorrência necessária da forma de se perceber o objeto⁴.

Por esses motivos, vivemos hoje um momento em que a percepção da necessidade de mudança é evidente: o desgaste chegou ao limite, o descontentamento entre professores e alunos é notório. A despeito de um diagnóstico quase consensual sobre a falência do ensino jurídico nos moldes tradicionais, a concretização de mudanças é ainda incipiente. No campo teórico, há um esforço para construir um debate que vá além da já desgastada denúncia da *crise do ensino jurídico*, oferecendo uma nova matriz pedagógica e epistemológica para sua efetiva superação. No campo prático, iniciativas isoladas vêm ocorrendo - em ritmo crescente, é verdade -, mas, de maneira geral, ainda são vistas com desconfiança por parte da comunidade jurídica e pelos órgãos reguladores.

Para construir uma alternativa viável ao modelo hoje hegemônico e romper com velhos hábitos e velhas crenças, na perspectiva inaugurada pelo trabalho matricial de Paulo Freire⁵, cuja intuição serve de fundamento à presente reflexão são necessários um novo olhar e uma nova postura diante do conhecimento jurídico e da função dos cursos de Direito para possibilitar a religação de saberes, a integração do currículo, e a qualificação efetiva dos egressos.

De fato, o panorama atual é tão insatisfatório que a manutenção do *status quo* vai rapidamente deixando de ser uma escolha defensável. É preciso correr o risco e avançar para revitalizar os cursos jurídicos como espaço de criação

4 DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio** - Educação e Direito. V.9. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12036/Cadernos%20FGV%20DIREITO%20RIO%20-%20Vol.%209.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>

5 FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

de conhecimento e de expertise profissional. Neste sentido, as instituições de ensino tem papel fundamental, porque suas diretrizes norteiam o desenvolvimento de futuras ações.

É em busca desse avanço que se propõem, neste artigo, algumas alternativas para se iniciar essa trajetória em busca de novos caminhos para a aula jurídica, conscientes de que, para tal, é imprescindível a integração de todos: professores, alunos e instituições de ensino.

1. O papel das instituições de ensino na formação pedagógica dos professores.

O ensino de Direito descontextualizado, unidisciplinar e dogmático se perpetua por uma série de razões podendo-se destacar, dentre elas, a ausência de reflexão sobre o saber pedagógico do professor. Tem-se atualmente uma legislação que não prevê a formação pedagógica do professor universitário como necessária para sua inserção no mercado de trabalho. Ainda vigora a crença de que quem sabe, automaticamente, sabe ensinar.

De maneira geral, a carreira docente inicia-se imediatamente após serem contratados como professores de determinada instituição. “Recebem ementas prontas, planejam individual e solitariamente, e é nesta condição – individual e solitariamente – que devem se responsabilizar pela docência exercida⁶”.

Do mesmo modo, as instituições que os recebem já dão por suposto que o são, desobrigando-se, pois, de contribuir para **torná-los**. Assim, “sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’; dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores!”⁷

6 PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p.37.

7 PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo.

Resta a esses professores, na maioria das vezes, repetir os modelos de educação que vivenciaram. Considerando que, “a maioria dos professores universitários teve sua graduação calcada no modelo de formação jesuítica ou técnica”⁸, as aulas continuam sendo mera exposição e transmissão de conteúdo.

Para além da falta de formação específica, contribui também para esta perpetuação do método tradicional o ambiente institucional em que se insere o docente. Como professores

(...) 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.⁹

Estrutura institucional e metodologias tradicionais reforçam-se reciprocamente para criar um quadro poderoso de inércia e resistência à inovação.

Não obstante, as dificuldades no interior desse quadro vão surgindo e sendo superadas, muitas vezes intuitivamente, na medida em que se considera necessário ou em que haja reclamação por parte dos alunos ou da própria instituição. As dúvidas e questionamentos também são constantes.

Cunha¹⁰, numa pesquisa sobre formação docente, aponta algumas das perguntas realizadas pelos docentes do Ensino Superior. São elas:

Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002. p.104.

8 PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002. p.174.

9 GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico / José Garcez Ghirardi.** São Paulo : Fundação Getulio Vargas, 2012.

10 CUNHA, Maria Isabel da. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Elda. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores.** Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008. p. 473.

Como fazer para motivar os alunos? Como ensinar considerando que muitas informações estão disponíveis para eles na internet? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Como dar significado a conteúdos sem recorrer à visão utilitária? Que alternativas reflexivas podem ser acionadas para trabalhar com classes com mais de 40 alunos? Como aliar ensino e pesquisa? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

Para lidar com tantas indagações e problemas inerentes à docência, muitas vezes imprevisíveis, o professor deve refletir sobre o caminho a percorrer e ser coerente em suas decisões, em suas escolhas. Ainda segundo Cunha¹¹, “essas escolhas são dependentes da experiência dos atores, do contexto de tempo e território do ensino, das convicções e crenças que suportam o trabalho e, conseqüentemente, de situações que, sendo únicas, exigem respostas diferenciadas”. Importa ressaltar que se está falando de *escolhas docentes*, vale dizer, elas não podem ser impostas arbitrariamente pela instituição, nem carentes de argumentação, do contrário não são escolhas, mas imposições.

Nesta perspectiva, uma atuação mais efetiva das instituições de ensino se faz fundamental. A docência é uma tarefa complexa, que não se conclui definitivamente em nenhum momento. Por isso, existe a necessidade correlata de investimento em formação continuada, tanto pelos próprios professores, quanto pelas instituições em que atuam. Promover, junto aos professores, encontros de discussão e reflexão sobre a ação docente, oficinas pedagógicas, cursos,

11 CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2008.

palestras e debates são possibilidades que devem ser assumidas pelas instituições de ensino.

Vale destacar que, preocupar-se em desenvolver pedagogicamente seus professores faz parte do próprio papel das instituições.

As universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos ou escolas superiores, conforme suas definições na LDB/96, são instituições de ensino superior que se diferenciam entre si pela abrangência de ações e pelas condições de trabalho de seus docentes. No entanto, todas têm em comum a graduação de profissionais de diferentes áreas, o que, por si, já seria indicador suficiente da necessidade de uma profissionalização da categoria docente que considere a análise dos elementos caracterizantes de uma profissão: o ideal, o objetivo social, a regulamentação profissional, o conceito, a formação acadêmica inicial e continuada, os conteúdos específicos da área e, principalmente, o que mais falta: os conteúdos da área pedagógica.¹²

A mudança pretendida para a aula jurídica requer professores que saibam analisar e refletir sobre suas próprias ações, tendo em vista a aprendizagem dos alunos. Requer, portanto, professores envolvidos com a profissão e, conseqüentemente, com o seu papel, até porque,

Os sujeitos professores só alteram suas práticas quando são capazes de refletir sobre si e sobre sua formação. A desconstrução é um processo em que se pode decompor a história de vida, identificando as mediações fundamentais, para recompor uma ação educativa e profissional conseqüente [sic] e fundamentada ¹³.

12 PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. p.174.

13 CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 259, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2008.

Além disso, a renovação dos parâmetros de ensino requer a construção coletiva, a integração, o compartilhamento de angústias e ideias em prol de objetivos em comum.

A mudança pretendida para a aula jurídica requer também o compromisso de o docente se reconhecer em constante aprendizagem, sabendo que essa trajetória é infinita, mas não solitária e independente. Neste sentido, essa alteração de perspectiva solicita ainda participação, vontade e compromisso de todos os envolvidos no processo educacional e, em especial das instituições de ensino, corresponsáveis pela formação continuada dos professores de ensino superior.

2. Em busca de novos caminhos para a aula jurídica: algumas propostas

Conforme mencionado anteriormente, as instituições de ensino superior tem papel fundamental na transformação da aula jurídica, principalmente no que tange à formação continuada de seus professores. Neste sentido, serão apresentadas, a seguir, algumas possibilidades com potencial para contribuir com avanços significativos para o ensino de Direito.

2.1 Planejamento Coletivo

A efetivação de qualquer mudança para a sala de aula depende, indubitavelmente, do engajamento efetivo de toda a comunidade acadêmica envolvida, como ensina, ainda uma vez, Paulo Freire¹⁴. Engajamento esse que deve se fazer presente desde o momento de planejamento das atividades docentes.

14 FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1983.

Portanto, um primeiro passo para fomentar a reflexão e ação, tendo em vista novas propostas para a aula de Direito é possibilitar momentos de planejamento coletivo entre os professores. Isso porque, ao dialogar com outros professores e discutir em conjunto sobre o desenvolvimento das disciplinas, há maior possibilidade de integração e incentivo a pensar em atividades diferentes e, até mesmo, em atividades que possam ser realizadas em conjunto. Na literatura recente, vem ganhando espaço a ideia do *collaborative lesson plan*.¹⁵

Esse planejamento coletivo não se restringe à discussão de diferentes dimensões do concreto, é certo, mas solicita e pressupõe um debate sobre o sentido das práticas que se irão estruturar conjuntamente. Vale dizer, o sucesso da reconstrução das atividades em sala de aula (e fora dela) depende de um entendimento prévio sobre o objetivo último a que tais atividades buscam conduzir. Sem uma repactuação sobre o sentido dos cursos de Direito e sobre a função que neles deve cumprir a sala de aula tornam-se impossíveis tanto o avanço pedagógico qualitativo, quanto a consolidação de novas alternativas de formação.

Por isso, embora muitas vezes esquecido ou evitado nos projetos de reformulação de cursos, esse momento prévio de discussão das diferentes representações docentes sobre os cursos de Direito é fundamental. É ele que permite articular práticas individuais em um projeto comum, garantindo o espaço de diversidade e autonomia de cada professor ao mesmo tempo em que preserva a consistência do projeto educativo como um todo. É ele também que permite fazer do curso uma empreitada *coletiva* para a construção de um

15 HELTERBRAN, Valeri & JALONGO, Mary Renck & RIEG, Sue. **Planning for learning collaborative approach**. New York: Teachers College Press, 2006.

objetivo *comum*, não um espaço para projetos docentes prioritariamente individuais, sem conexão clara ou necessária entre si.

Sua realização, entretanto, exige o enfrentamento de uma série de obstáculos importantes. O primeiro deles, como aponta Richard Sennett¹⁶, está ligado à erosão, nos espaços de trabalho, da capacidade de construção de consensos e de negociação de sentidos que caracteriza, segundo o autor, esse momento tardio da Modernidade:

A erosão desse compromisso com projetos coletivos, tem marcado, habitualmente, as relações de trabalho na nova configuração da economia (seu impacto na vida política também tem se mostrado muito relevante). No contexto concreto em que ocorre a docência em nossos cursos jurídicos, seu potencial para desmobilizar os agentes se amplifica.

No Brasil, apenas 6% dos docentes são contratados em período integral e dedicação exclusiva.¹⁷ Nestas condições, frequentemente ficam comprometidas a disponibilidade e a disposição para o engajamento em atividades de responsabilidade coletiva, como é a do planejamento global do curso e de suas atividades. Muitas vezes, o desenho do curso como um todo é visto pelos professores como de exclusiva responsabilidade do corpo dirigente da instituição, estando fora do escopo dos problemas sobre os quais os necessitam se preocupar.

Além desse entrave de caráter prático, há também uma objeção de natureza mais teórica e que tem a ver com o modo de se entender as faculdades de Direito. Não é

16 SENNETT, Richard. **Together**. Yale: Yale University Press, 2013. pp. 7-8.

17 OBSERVATÓRIO do Ensino do Direito - FGV Direito SP. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf>

incomum encontrar docentes que resistem ao debate sobre novas propostas de ensino por considerar que elas buscam enfrentar aquilo que é, de fato, um falso problema. Eles sustentam, implícita ou explicitamente, que a qualidade pífia do ensino jurídico atualmente não deriva fundamentalmente de qualquer problema metodológico, que a forma de ensinar não necessita alteração substancial e que, portanto, discussões a esse respeito são, na melhor das hipóteses, uma bem-intencionada “perda de tempo”.

Para os adeptos dessa leitura, a razão da má qualidade do ensino residiria, na gradual deterioração do nível do alunado, tanto em sua formação cultural ampla, quanto em sua postura ética frente aos estudos. Os alunos estariam chegando “cada vez mais, despreparados” e “desinteressados”. Sua disponibilidade e dedicação para enfrentar as agruras e desafios da vida universitária seriam mínimas, o mais das vezes insuficiente para que os docentes possam realizar seu trabalho docente com a qualidade desejada. Por isso, a solução que advogam – ainda uma vez, de modo mais ou menos aberto – é a de dificultar o ingresso nos cursos jurídicos, reduzindo as vagas disponíveis no mercado. Uma competição maior garantia alunos mais bem preparados que então poderiam, sem problemas, qualificar-se a partir dos mesmos métodos que formaram gerações de juristas no país.

Nessa perspectiva, não há nenhum mistério profundo, nem qualquer controvérsia relevante quanto ao que significa “ensinar Direito”. Tanto o primeiro termo - *ensinar*, que refere temas atinentes às práticas pedagógicas no contexto universitário -, quanto o segundo - *Direito*, que referem a caracterização do objeto jurídico no âmbito do ensino superior - são vistos como satisfatoriamente contemplados pelo sistema tradicional, que abraça, respectivamente a

exposição/palestra como método e a dogmática como objeto. A resistência que opõem a atividades de planejamento e reflexão é, em última análise, uma negação da existência de um problema pedagógico e a afirmação de sua crença na continuada relevância do método coimbrão.

Por isto, o fato de não estar sozinho no momento do planejamento se reveste de uma significação que ultrapassa sua utilidade prática. Além de contribuir para o compartilhamento de angústias e dificuldades, como também para o surgimento de sugestões e ideias, esse momento comum problematiza leituras atomizadas, individualistas da atuação docente. Essa experiência de ação-reflexão conjunta tende, dessa forma, a favorecer a motivação e o desejo de inovar e experimentar novas maneiras de ensino e aprendizagem.

Assim, a ideia é que esse planejamento coletivo seja realizado, pelo menos, antes do início de cada semestre letivo e de formas variadas, a depender da necessidade vigente. Disciplinas afins ou áreas temáticas podem ser reunidas para planejamento, ou professores do mesmo período podem se reunir para pensar em alguma atividade integrada e por vezes, é possível também reunir todos os professores em conjunto.

O importante é criar oportunidade que contemple o “tempo de construção”, que “dependerá, portanto, da pessoa do professor, do seu querer, e também do seu poder vivenciar este tempo, isto é, são necessárias e complementares à vontade do professor, as condições propiciadoras desta vivência” Ponce¹⁸. Condições essas que podem ser oferecidas pelas instituições de ensino, cientes de que é na coletividade que as mudanças podem e devem acontecer.

18 PONCE, B. J. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. **Revista de Educação**, n. 104, jul/set. 1997, p.6.

2.2. Criação de espaços de formação continuada para os professores (oficinas pedagógicas)

A docência é tarefa complexa, em permanente construção. Por isso, a necessidade de formação continuada dos professores, tarefa que deve ser assumida também pelas instituições de ensino. Nesse sentido, propõe-se a criação de espaços de formação continuada para os professores como uma possibilidade de mudança na atuação docente e, conseqüentemente, no ensino jurídico.

A realização de oficinas pedagógicas, oferecidas pela coordenação pedagógica da instituição, consistiria uma dentre as ações de capacitação para a formação continuada de seu corpo docente. Elas seriam destinadas à discussão e reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de Direito, constituindo-se, como espaço fundamental de reflexão e ação do fazer docente.

Nas oficinas, os professores teriam a oportunidade de refletir individual e coletivamente sobre suas práticas e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem. Nas oficinas, também, as experiências poderiam ser compartilhadas, instigando o repensar sobre novas estratégias que levem em consideração os objetivos da aprendizagem propostos.

Revisitar os planos de curso, repensar a avaliação, rever as atividades desenvolvidas, refletir sobre novas possibilidades de ensinar e aprender são ações que podem ser motivadas pelas oficinas e contribuir para a mobilização do professor em direção à transformação do seu fazer docente.

Mais uma vez, os ganhos aqui podem ser multiplicados se as oficinas pedagógicas forem construídas prioritariamente como espaços de problematização e debate, não como oportunidades para mero treinamento ou informação

pontual. A experiência quotidiana, infelizmente, aponta para modalidades de formação muito pouco atentas à heteronomia de ideias e ao fomento da autonomia docente.

Com enorme frequência, nesses eventos, os professores são convidados não a *falar*, nem a *debater*, mas a *ouvir* - muitas vezes um especialista de fora, com pouco ou nenhum conhecimento das condições concretas em que ocorre, de fato, o processo de ensino-aprendizagem nas instituições. Eles são incentivados a *comparecer* (por algum tipo de incentivo, positivo ou negativo) mais do que a *propor* ou *desenvolver* os workshops. É possível sugerir que o entusiasmo bastante diminuto com que amiúde os professores se dirigem a esses espaços formativos vem do fato de que eles, habitualmente, se sentem alienados do processo de construção das dinâmicas e alijados da possibilidade de escolha de temas.

Por isso, defender a necessidade de que os docentes possam *refletir individual e coletivamente sobre suas práticas e suas próprias concepções de ensino e aprendizagem*, como se fez acima, implica defender também uma lógica de construção de oficinas de formação que tenha os professores como *sujeitos* e não como *objetos* do processo. Ressalvada a necessidade de intercâmbio com outros profissionais, outros saberes e outras práticas, importa que os espaços de formação incorporem, à sua lógica de planejamento e estruturação, a mesma perspectiva de responsabilidade coletiva e pluralidade de olhares que se quer desenvolver quando de seu funcionamento.

2.3. Criação de espaços de discussão do Projeto Pedagógico do Curso junto aos alunos

A inserção dos alunos nesse processo de mudança é imprescindível para que as propostas sejam compreendidas

e “abraçadas”. Conhecer o Projeto Pedagógico de Curso, entender a filosofia da instituição, inteirar-se dos projetos desenvolvidos fazem-se fundamental na adesão do corpo discente às inovações pretendidas.

Isto não implica, de nenhum modo, a transferência da responsabilidade última pelas diretrizes gerais do curso. Pelo contrário. A apresentação e discussão de tais diretrizes junto ao público para o qual ele se destina permite aos gestores aperfeiçoar e aprofundar as linhas mestras do projeto, na medida em que o olhar discente fornece elementos para incrementar o potencial de eficácia prática da ação institucional.

Neste sentido, propõe-se a criação de espaços de diálogo entre a coordenação de curso e coordenação pedagógica e o corpo discente. Como reunir todos os alunos ao mesmo tempo pode ser inviável, uma maneira de viabilizar o debate seria por meio dos representantes de turma. Eles ficariam responsáveis por participar das reuniões e em seguida por repassar o que foi discutido à sua turma.

Essa dinâmica pode ser grandemente qualificada, entretanto, se houver balizas formais para a relação classe/representante que fomentem o diálogo efetivo entre os alunos e que permite que perspectivas não majoritárias, mas significativas, possam também ser levadas aos gestores. O reconhecimento institucional da relevância da contribuição dos alunos se torna mais evidente quando existem mecanismos formais para garantir que esses espaços de debate discente, embora reservados às trocas exclusivas entre os alunos, são não obstante parte integrante do projeto da instituição. Eles merecem, portanto, um desenho específico que otimize sua integração aos objetivos mais amplos da IES.

A periodicidade desses encontros fica a depender da realidade de cada instituição, mas, até por questões de organização e estabelecimento de rotina, pelo menos, uma

vez a cada semestre eles poderiam e deveriam ocorrer. Com isso, a expectativa é de que uma cultura de participação seja criada e que, conhecedores das propostas institucionais, os alunos contribuam com a sua efetivação.

2.4. Criação de espaços integrados para elaboração coletiva

A necessidade de promover e fomentar o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem participativas para o ensino jurídico é percebida e sentida por toda a comunidade acadêmica, mas assumida, na maioria das vezes, pelas próprias instituições de ensino, representadas por seu corpo docente e diretivo. Cabe aos professores pensar em novas maneiras de construir o curso, para além da aula expositiva, testar e avaliar, a partir dos seus critérios, os benefícios (ou não) da nova experiência.

Ponderar os benefícios relativos da nova experiência frente a alternativas já habituais é parte integrante dessa postura crítica frente às metodologias. Essa prática deixa claro que responsabilidade de inovar não decorre de uma valoração apressada daquilo que se apresenta como novo, menos ainda a uma recusa sistemática de modelos tradicionais. Ela se impõe diante dos resultados francamente insatisfatórios que advêm do uso do método centenário de se ensinar Direito.

O método expositivo tradicional não precisa ser superado porque tradicional mas porque ineficiente. O investimento de tempo que solicita não produz, nem de longe, ganhos equivalentes para a esmagadora maioria dos alunos. Pelo contrário: como se tem frequentemente apontado, ele é um dos fatores básicos para a insuficiência da formação dos bacharéis brasileiros.

Interessante observar que os alunos, a quem essas novas experiências são destinadas, são, geralmente, excluídos desse processo. O que pensam, que lacunas percebem em sua formação, que temas ou tarefas os instigaria e até mesmo que contribuições dariam para dinamizar as aulas, são perguntas ainda negligenciadas. Essa postura reflete na dinâmica de preparação e desenho dos cursos, o mesmo olhar que supõe a aula como uma transmissão linear do professor para o aluno. Ao silêncio na sala de aula, corresponde o silêncio no momento da organização de grades e disciplinas.

A mudança pensada para o ensino jurídico, que deve ter o aluno como protagonista e participante ativo do processo de ensino e aprendizagem, ironicamente, acaba sendo realizada sem sua participação. Neste sentido, ele continua sendo receptor passivo de propostas pré-formatadas; por mais que tais propostas tenham a pretensão de envolvê-los.

Não surpreendentemente, têm-se professores frustrados porque, por mais que tentem, não conseguem motivar os alunos, e alunos constrangidos, porque percebem o esforço do professor em fazer algo diferente, mas não se sentem motivados a participar. Esse processo tende a gerar um distanciamento cada vez maior entre a sala de aula e a realidade, e entre a relação professor-aluno.

A dinamicidade e rapidez relacionadas aos avanços tecnológicos e a dificuldade de processar o enorme contingente de informação disponível hoje em dia acabam intensificando esse afastamento. Repensar velhas rotinas e se inserir nesse novo contexto fazem-se, portanto, essenciais.

A criação de espaços integrados para elaboração coletiva surge como possibilidade de fomentar a interação entre alunos, professores e corpo diretivo, que pode ter como representante o coordenador pedagógico e/ou do curso de Direito. A proposta é que esse espaço contemple múltiplas

visões, dando voz a todos os envolvidos no processo, em especial aos alunos.

O grupo se responsabilizaria por criar, desenvolver e acompanhar a execução de certas atividades ou estratégias que promovam a participação ativa dos alunos em seu processo de construção do conhecimento. Com isso, críticas e angústias se tornam muito bem-vindas porque intensificam o desejo de mudança, culminando em sugestões e novas ideias e experiências. A mudança da sala de aula começa pela mudança dos paradigmas que regem o espaço institucional dentro do qual ela se insere.

Da mesma forma, com a contribuição dos alunos, recursos tecnológicos podem ser melhor aproveitados e direcionados para suas reais necessidades e anseios. A própria escolha de temas ou casos relevantes para serem discutidos em aula, quando feita coletivamente, pode ser mais bem direcionada e pertinente.

Para além do desenvolvimento de atividades participativas, o convívio aberto e sincero entre alunos e professores, deslocando-se de suas posições de conforto e pensando conjuntamente para o mesmo fim, desenvolve o sentimento de alteridade e, por que não, uma melhor compreensão do humano que está por trás do profissional/estudante.

Mesmo que o grupo seja composto por apenas alguns alunos e alguns professores, saber que estão todos representados e inseridos no projeto impacta no engajamento e adesão ao que for proposto pelo grupo.

Uma experiência com esse grupo está sendo desenvolvida pela Faculdade de Direito de Vitória. Ele recebeu o nome de Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito (LEAD-FDV) e se propõe a repensar o ensino jurídico a partir do desenvolvimento e aplicação de estratégias participativas na aula jurídica.

Para fins de composição do *LEAD-FDV*, foi aberto processo seletivo para todo o corpo docente e discente da instituição, que teve como um dos critérios, “disposição e disponibilidade para repensar novas práticas docentes”. O projeto foi muito bem recebido pelos alunos que viram na iniciativa uma oportunidade importante de atuação no que diz respeito ao seu próprio aprendizado, e pelos professores, que se encantaram com a possibilidade de não mais estar “sozinhos” no processo de criação e planejamento.

Ainda é cedo para avaliar o andamento do projeto, mas pode-se afirmar que a simples proposição de projetos como esse, demonstra o desejo de horizontalização do saber e o potencial criativo e enriquecedor que o trabalho integrado e coletivo pode proporcionar.

2.5. Criação de Salas ou Espaços Multiuso

Nos discursos sobre a mudança na aula jurídica, um dos temas mais recorrentes, como se tem visto, é o da mudança de metodologia de ensino. Critica-se a aula exclusivamente expositiva e a pouca possibilidade de participação e interação dos alunos. Defende-se a necessidade de inserir o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem e da construção de seu próprio conhecimento.

Mas há de fato condições para isso? Todo esse discurso é relevante e verdadeiro, mas as mudanças não ocorrem repentinamente e não sem alteração profunda não só interna (ideias, conceitos), mas também relacionada ao espaço físico, em especial à sala de aula propriamente dita.

A maneira como as cadeiras estão disponibilizadas (enfileiradas ou em círculo, por exemplo), a posição da mesa do professor, os recursos disponíveis para serem usados durante a aula, entre outros, interferem significativamente

no desenvolvimento da aula e na própria percepção do real desejo de mudança. O que se pretende dizer é que propor um debate, por exemplo, com as carteiras em fila pode não ter a mesma dinâmica que propor a mesma atividade com a turma em formato de roda de conversa. Ou seja, o ambiente adequado para determinada atividade provoca e instiga a participação, além de alterar a rotina maçante e cansativa do mesmo formato todos os dias.

Nesse sentido, devem-se explorar de maneira mais eficiente o ambiente físico e as diversas possibilidades de arranjos para a arrumação de uma sala de aula. Pode-se juntar certo número de cadeiras para trabalhos em grupo, formar um ou dois círculos grandes, para debates, colocar fileiras de cadeiras de frente para a outra para realização de grupos de oposição, por exemplo.

O problema é que o número excessivo de alunos em sala de aula, o espaço apertado, carteiras que não se encaixam adequadamente, muitas vezes inviabilizam tais alterações e/ou demandam muito tempo de aula só para arrumar a sala. Além disso, nova arrumação poderá ser feita se o professor da aula que acontece na sequência desejar outro formato, ou seja, mais barulho, mais tempo e mais confusão.

Não se pretende desmotivar a realização de atividades que ensejam novos formatos para a sala de aula, mas sim pensar em como adequar a realidade atual com a mudança que se pretende. Nesse sentido, uma possibilidade é iniciar com a criação de uma sala ou espaço multiuso. Ele seria composto por mesas que possam ser agrupadas facilmente, geralmente são as de formato em trapézio, com quadros em todas as paredes, datashow, internet e computadores, dentre outros materiais necessários para fomentar a criação e desenvolvimento de aulas dinâmicas, motivadoras e envolventes.

Como esse espaço demandaria investimento alto, poder-se-ia começar com a experiência de criação de uma sala apenas, incentivando e apresentando alternativas de seu uso pelos professores. É importante que se tenha clareza de que não basta oferecer espaço novo sem apresentar condições para seu uso. Portanto, cada instituição, no rol de suas possibilidades poderia pensar maneiras de envolver os professores tanto na elaboração quanto na realização de aulas concebidas para o espaço multiuso.

3. Considerações finais

As sugestões apresentadas ao longo desse texto, e as considerações sobre os obstáculos potenciais à sua implementação, dão conta da complexidade do quadro atual da educação jurídica brasileira. Para além das dificuldades detectadas pela crítica, como já se apontou acima, desde a obra de Santiago Dantas, emergem agora tensões específicas que opõem a lógica tradicional das instituições e as novas formas de viver a subjetividade e o coletivo.

Assim como outras instituições da Modernidade, a lógica disciplinar que norteia a construção da Universidade, de maneira geral, e do Direito, em particular, vindo sendo posta em xeque pela rearticulação de valores que vai caracterizando as sociedades pós-modernas.¹⁹ Esse componente, e os embates de leitura que propicia, torna mais urgente e mais difícil a empreitada de renovação que se sugere aqui.

Repensar o ensino jurídico significa repensar toda uma trajetória historicamente planejada para a manutenção de

19 GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da Sala de aula?** Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV - Acadêmica Livre, 2015.

uma educação baseada na repetição e na reprodução do conhecimento posto. Significa romper com a visão passiva do aluno e com a postura autoritária do professor. Significa superar a ideia de aula como espaço exclusivo de transmissão do conhecimento, que se faz por meio da exposição do conteúdo.

Mas significa, principalmente, compreender que qualquer mudança não é possível de forma isolada, hierarquizada. Espaços de diálogo, de integração, de troca, devem ser oportunizados para que as propostas ou objetivos planejados sejam compreendidos pelos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Repensar o ensino jurídico, portanto, não é tarefa fácil. Muitas são as transformações necessárias, assim como muitos são os desafios. Um deles, senão o maior, talvez seja conseguir adesão de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Adesão essa que só se faz possível a partir do momento em que a mudança é reconhecida como necessidade ou desejada.

Neste sentido, este artigo se propôs a analisar o papel das instituições de ensino superior de Direito na busca pela superação da aula jurídica tradicional. Isso porque, apesar das instituições serem apenas uma parte do processo, elas podem exercer papel fundamental na viabilização de discussões e encontros entre alunos e professores e entre os próprios professores instigando a reflexão sobre o ensinar e aprender, base para qualquer transformação.

O artigo avança ao sugerir caminhos possíveis para que esses encontros se efetivem, valorizando o trabalho integrado e colaborativo, na expectativa de, mais do que fomentar o debate sobre a crise do ensino de Direito, contribuir com algumas propostas viáveis e concretas para uma nova trajetória na educação jurídica.

Referências

CUNHA, Maria Isabel da. Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 258-271, maio/ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Elda. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre/RS, EDI-PUCRS, 2008.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio - Educação e Direito**. V.3. Rio de Janeiro: 2009. Disponível em: <<http://biblioteca.jfjb.jus.br/arquivos/ebooks/direito/Cadernos%20FGV%20Direito%20Rio%20vol.3.pdf>>

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Cadernos FGV Direito Rio - Educação e Direito**. V.9. Rio de Janeiro: 2014. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12036/Cadernos%20FGV%20DIREITO%20RIO%20-%20Vol.%209.pdf?sequence=2&isAllowed=y>>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz & Terra, 1983.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da Sala de aula?**

Inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV - Acadêmica Livre, 2015.

GHIRARDI, José Garcez. **O instante do encontro**: questões fundamentais para o ensino jurídico / José Garcez Ghirardi. São Paulo : FGV - Acadêmica Livre, 2012.

HELTERBRAN, Valeri & JALONGO, Mary Renck & RIEG, Sue. **Planning for learning collaborative approach**. New York: Teachers College Press, 2006.

OBSERVATÓRIO do Ensino do Direito – FGV Direito SP. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_out_2013quem_e_o_professor_de_direito_no_brasil.pdf>

PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PONCE, B. J. O professor como sujeito da ação social ou da urgente e necessária revitalização social da profissão docente. **Revista de Educação**, n. 104, jul/set. 1997, p.6.

SENNETT, Richard. **Together**. Yale: Yale University Press, 2013.

Recebido em 04/07/2016.

Aprovado em 01/08/2016.

José Garcez Ghir

Rua Caetes, 707 ap. 22

05016-081 São Paulo, SP

E-mail: jose.Ghirardi@fgv.br

Juliana Ferrari de Oliveira

Al. Hélio da Costa Ferraz, 145, apto 1101

Praia de Santa Helena

29055-090 Vitória, ES

E-mail: julianaferrari@fdv.br