

**Alexandre Veronese, Ana Claudia
Farranha, Loussia Felix
(organizadores)**

**ANAIS DO X CONGRESSO
NACIONAL DE ENSINO DO
DIREITO E DO VII
SEMINÁRIO NACIONAL DE
ENSINO JURÍDICO E
FORMAÇÃO DOCENTE**



ABEDI

Associação
Brasileira de Ensino
do Direito



Fundação de Apoio à
Pesquisa do Distrito Federal

2018

**ANAIS DO X CONGRESSO
NACIONAL DE ENSINO DO
DIREITO E DO VII SEMINÁRIO
NACIONAL DE ENSINO
JURÍDICO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

**Alexandre Veronese, Ana Claudia Farranha,
Loussia Felix
(organizadores)**

**ANAIS DO X CONGRESSO
NACIONAL DE ENSINO DO
DIREITO E DO VII SEMINÁRIO
NACIONAL DE ENSINO
JURÍDICO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

1ª EDIÇÃO

Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi

**Brasília,
2018**

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO – ABEDI

Esse trabalho está licenciado com uma licença Creative Commons



<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.pt>

Impresso no Brasil / *Printed in Brazil*

Fechamento da edição – setembro de 2018

Os conceitos, argumentos e opiniões são de
responsabilidade exclusiva dos seus
autores.

Organização: Alexandre Veronese, Ana Claudia Farranha, Loussia Felix
Diagramação e produção editorial: Alexandre Veronese

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Congresso Nacional de Ensino do Direito (10 : Brasília : 2018).
Anais do X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII
Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente /
Alexandre Veronese, Ana Claudia Farranha, Loussia Felix
(organizadores). – Brasília, DF: ABEDI - Associação Brasileira de
Ensino do Direito, 2018.

Dados eletrônicos (1 arquivo : 369 registros)

ISBN 978-85-68973-02-8

1. Ensino de Direito. 2. Ensino Superior - Brasil. 3. Educação. 4.
Diretrizes Curriculares. I. Veronese, Alexandre. II. Farranha, Ana
Claudia. III. Felix, Loussia. IV. Seminário Nacional de Ensino Jurídico
e Formação Docente (7 : Brasília : 2018). V. Título.

CDD 340.07

Ficha catalográfica elaborada por Ellen Johanne Tuzi Nielsen CRB-7: 6927

SUMÁRIO

Apresentação: Recriar a educação jurídica e sua relação com as demais áreas do conhecimento (Alexandre Veronese, Ana Cláudia Farranha e Loussia Felix)	11
Programação do X Congresso Nacional de Ensino Jurídico e do VII Seminário Nacional de Educação Jurídica e Formação Docente	15
Programação dos Grupos de Trabalho	20
Resumos expandidos	30
A necessidade de supedâneo pedagógico na prática do ensino do direito (Rogério G. F. Cordeiro e Paula Uematsu Kaiser).....	31
(Re)conciliando ensino e pesquisa em direito: a experiência dos primeiros anos do Grupo de Pesquisa Retórica, Argumentação e Juridicidades (UnB/CNPq) (Isaac Reis e Lucas Nonato).....	37
As ideias iconoclastas de Tobias Barreto: a importância do jurista sergipano para a modernização do ensino jurídico brasileiro (Mateus Rocha Tomaz).....	43
A articulação entre direito e cinema como prática pedagógica insurgente e urgente (Marília Alves de Carvalho e Silva).....	48
Metodologias ativas: método <i>peer instruction</i> em disciplinas do curso de direito (Emília Teixeira de Lima Eufrasio, João Pavanelli Neto, Pierre Tramontini, Rodrigo Pelet Nascimento Aquino).....	53
Encontro de ligas acadêmicas de medicina e jurídica do Estado do Pará: um diálogo entre ensino jurídico, educação em saúde e a sociedade (Giovana Nobre Carvalho e Victor Siqueira Mendes de Nóvoa).....	57
As metodologias ativas na formação de magistrados (Diogo Rais e Fernanda de Carvalho Lage).....	62
A classificação dos periódicos de direito: análise dos critérios QUALIS CAPES (Fernanda T. A. Costa e Fabiano Hartmann Peixoto).....	66
Alfabetização de adultos no plano nacional de educação 2014-2024: análise da viabilidade de cumprimento dos objetivos pactuados (Jefferson Ricardo Ferreira Chaves).....	73

<i>Mentoring</i> : uma técnica alternativa no processo de transposição do conhecimento – um relato de experiência do núcleo de ensino da Liga Acadêmica Jurídica do Pará - LAJUPA (Rebecca F. Alves e Victor Siqueira Mendes de Nóvoa).....	79
A objeção da consciência e a judicialização da educação (Carlos Alberto Lima de Almeida).....	84
O desenvolvimento das habilidades de liderança, gestão e governança nos cursos de direito, através da experiência da Liga Acadêmica Jurídica do Pará (Victor Siqueira Mendes de Nóvoa e Victor R. F. Rodrigues).....	88
O apoio à pessoa em situação de endividamento pelo programa de extensão da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (Lara Pereira Ribeiro, Nathália Leitão, Erick Rocha e Mariá Alecsa Tarifa).....	94
Os meios consensuais de resolução de conflitos no ensino jurídico: por uma formação acadêmica de paz (Ana Paula M. Albuquerque, Andréia da Silva Costa e Natalia Martinuzzi Castilho).....	100
Relato de experiências democráticas no ensino de direito processual civil (Delton Ricardo S. Meirelles).....	106
Educação jurídica em uma dimensão de acesso e permanência via inovação pedagógica: o caso da Faculdade de Direito da UnB (Loussia Penha Musse Félix e Taynara Tiemi Ono).....	110
O curso de direito da Universidade do Distrito Federal (1935-1939) (Laila Maia Galvão).....	117
Inovar, o lado humanista do direito: experiências exitosas do Projeto Integrador no curso de Direito da Faculdade CNEC de Unaí, MG (Alessandra Bagno F. R. Almeida e Lara de Windson Oliveira Almeida Marchiore).....	121
O papel possível ao operador do direito no combate a drogadição: práticas comungadas (Isabelle dos Anjos Bueno e Angela Rita Pedrollo Guerrero).....	125
Modelos de ensino jurídico e concepções de direito: novos pensares através da prática dos sujeitos coletivos de direito (Geraldo M. Pinto Neto).....	131
Acessibilidade no ensino superior: pesquisa de campo em uma universidade particular socioambientalmente responsável (Mônica M. Tassigny, Ana Carla P. Freitas, Roberta T. Bezerra e Carla M. C. Botelho).....	139

O projeto das promotoras legais populares (PLPS) em Goiânia: uma alternativa de ensino jurídico popular, integradora e feminista (Manuela Camargo de Assis e Marinna Machado Caldas).....	145
O núcleo de prática jurídica como instrumento de ações de extensão e inovação social na cidade de Imperatriz: experiências do Curso de Direito do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA (Lidiane Kelly N. R. de A. Lopes e Paula Regina P. dos S. M. Dias).....	148
O ensino dos direitos humanos sob uma perspectiva da tutela coletiva constitucional e interamericana: relato de experiência (Luciana Silva Garcia e Juliana Gomes Miranda).....	152
Assessoria jurídica universitária popular como expoente de emancipação do ensino jurídico: experiências em áreas de ocupação urbana em Goiânia (Cecília Cafê Baldani, Lara E. Lourenço, Lucas José Nunes e Matheus F. Manso).....	157
Educação inclusiva: perspectivas, métodos e objetivos a serem alcançados pelos alunos com deficiência, no ensino regular, sob diferentes aspectos (Caio Silva de Sousa e Camila Alves da Silva).....	163
O ensino da língua portuguesa nos cursos jurídicos: uma abordagem semântica, pragmática e discursiva (Tadeu Luciano Siqueira Andrade)	167
As universidades católicas e as experiências na educação das elites jurídicas brasileiras (Vinicius Wohnrath).....	172
Crise de ausência e descompasso: a predominância do método expositivo no ensino jurídico (André Augusto G. Ferraço e Juliana Ferrari de Oliveira).....	179
A ciência jurídica e a análise crítica no espaço de ensino-aprendizagem: uma interface entre a Pedagogia do Oprimido e o Direito Achado na Rua (Claudiane Silva Carvalho e Adelaide Gomes de Araújo Franco).....	185
Análise crítica dos processos seletivos para o mestrado e o doutorado de oito maiores universidades no país: PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR, UFMG, UnB e UNIFOR (Fabiano Hartmann Peixoto e Antonio Francisco B. Miraser).....	192
Ensino de hermenêutica jurídica e as novas tecnologias de comunicação e relacionamento: diálogo socrático com base no filme “Ela” (Alberto Dias de Souza, Antonio Jorge Pereira Júnior e Renata Albuquerque Lima).....	196
Método do caso como instrumento pedagógico no estudo da relação entre direito interno e direito internacional (Thiago Fernando Cardoso Nalesso).....	202

Conciliação e mediação extrajudiciais e pré-processuais, em casos reais, no âmbito dos núcleos de prática jurídica como forma de aumentar a aprendizagem dos discentes: implantação e experiências do Núcleo de Prática Jurídica da UnP – Universidade Potiguar (Roberta Abbott G. Ururahy, Erica Luciana S. das Chagas, Beathriz Pereira Chianca e Daniele R. Boente).....	208
O ensino jurídico: do tradicionalismo à autonomia, a simulação aplicada nas disciplinas de Direito Civil – Contratos e Direito Penal – Parte Especial (Henara Marques da Silva e Rosângela V. Z. Medeiros).....	212
Estudos comparativos dos processos seletivos dos programas de excelência de pós-graduação em direito: critérios de avaliação da CAPES e modelos adotados pelos PPGDs (Fabiano Hartmann Peixoto e Lara Fernanda de L. Lopes).....	216
Inovação no curso de direito, UNISAL, Lorena: da metodologia ativa do <i>peer instruction</i> aos projetos inovadores na área acadêmica (Antonio Sávio da S. Pinto, Bruno Prinsinzano P. Creado e Marcilene R. P. Bueno).....	225
A importância do incentivo e difusão da pesquisa jurídica brasileira: uma análise à luz da avaliação da CAPES (quadrienal 2017) (Adriano Diniz Bezerra).....	231
Aplicação de metodologias ativas no direito (Ênio S. R. C. Cidrão e Jacqueline A. Soares).....	236
O direito à cidade e a educação jurídica: a necessidade de desconstrução do modelo de ensino limitante (Andrielly Larissa Pereira Silva e Adriana Andrade Miranda).....	243
Profissional, tem ética? Os grupos sociais como responsáveis pela educação ética e o direito como limitador de condutas (Gleice de Nazaré Barroso Lima).....	247
A “extensão ao contrário” no ensino jurídico (Alexandre T. Petry).....	253
Não se nasce docente; forma-se docente: um relato da experiência da elaboração do primeiro plano de ensino (Caio Gracco. P. Dias, Ana Cláudia M. dos Santos e Maurício B. Lemes).....	258
Desafios à criação de um curso de direito em uma universidade estadual periférica: a experiência do curso de Direito da Universidade Estadual do Maranhão (Flávio T. Jerônimo).....	265
Os jogos teatrais de Viola Spolin na formação do bacharel em direito (Beatriz Bartoly).....	269

Por uma nova cultura de adoção (Andrine Oliveira Nunes e Francisco Anderson Oliveira Nunes).....	274
A influência do juspositivismo em universidades de direito (Mônica M. Tassigny, Mateus Escóssio Melo, Jessie C. de S. Tavares e Liane Maria S. C. Araújo).....	278
A construção da pesquisa relacionada ao direito humano à alimentação adequada das crianças indígenas que habitam a terra indígena Governador, etnia gavião, no município de Amarante do Maranhão (MA) (Lidianne Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes e Carlos Alberto Lima de Almeida).....	283
Modelos brasileiros de intervenção estatal no domínio econômico: exemplo de projeto de pesquisa adequado à realidade nacional (Bernardo Pablo Sukiennik).....	290
Análise da percepção de ciência e pesquisa entre graduandos no curso de direito (Mônica Mota Tassigny, José I. Belizario Filho, Jessie C. de S. Tavares e Liane Maria S. C. Araújo).....	295
Estudo de caso nos cursos de direito: uma reflexão sobre a aplicação de novas metodologias no ensino jurídico brasileiro (Rodolfo de Carvalho Cabral, Victor Oliveira Fernandes e Bruno Rangel).....	301
O Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó: um olhar freiriano (Raphael Carmesin Gomes).....	307
De coadjuvante a protagonista no processo de aprendizagem: a trajetória dos alunos no NPJ/FDV (Renata Stauffer Duarte e Flaviana Ropke da Silva).....	312
Seminários no ensino jurídico: inovação ou permanência? (Amanda N. L. Espiñeira Lemos, Thássila Rocha Uatanabe, Luís Jivago de Assis Quirino e Wanderson Maia Nascimento).....	318
Participação das faculdades de direito no processo de inclusão social dos refugiados no Brasil (Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti).....	324
Violência nas escolas: o ensino das práticas restaurativas como instrumento de construção da paz no ambiente escolar (Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti).....	329
A educação de surdos nos cursos de direito e a indispensabilidade do professor apoio: uma análise sob a ótica do art. 28, §1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti).....	335

Os desafios da educação de alunos autistas no ensino superior em direito e a aplicabilidade do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti).....	339
O ensino jurídico arcaico como obstáculo a resolução do conflito na vara de órfãos e sucessões (Milena Dalla Bernardina).....	344
Por que devemos estudar “como devemos estudar”?: uma análise da epistemologia comparada no direito (Guilherme Mazarello Nobrega de Santana).....	349
Diretoria da ABEDi – Biênio de 2016-2018	357
Diretoria da ABEDi – Biênio de 2018-2020	359

APRESENTAÇÃO: RECRIAR A EDUCAÇÃO JURÍDICA E SUA RELAÇÃO COM AS DEMAIS ÁREAS DE CONHECIMENTO

Alexandre Veronese¹

Ana Claudia Farranha²

Loussia Felix³

A literatura científica da área de ciências sociais nos elucida que estamos a vivenciar radicais transformações no mundo contemporâneo. Para além do debate sobre a modernidade tardia ou da pós-modernidade, é certo que as relações sociais experimentam transições, ao passo em que uma parte central do ser humano continua aferrada ao seu passado. A ductibilidade e a resiliência traduzem duas dimensões da subjetividade que podem nos ajudar a entender o dilema pelo prisma dos indivíduos e da sociedade. Ao passo em que a ductibilidade denota a capacidade transformativa do indivíduo e da humanidade, a resiliência identifica a obstinação humana em manter a si e ao seu entorno com estabilidade. Faça-se a ressalva de que as analogias com propriedades e características físico-químicas são metáforas simplificadores de processos psíquicos e sociais que encontram causas e contornos bem mais complexos.

Porém, uma metáfora – ou analogia – pode servir para situar o atual contexto, do qual emergem os trabalhos apresentados e debatidos no X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Educação Jurídica e Formação Docente. A sensação de transformação da vida social é ampla, em razão da experiência sucessiva de crises econômicas – no Brasil e no mundo –, que podem ser entendidas como parte de um processo maior de transição. Os processos produtivos estão a se transformar de um modo acelerado e a digitalização é uma parte dessa mudança. Os modos de

¹ Professor Adjunto de Teoria Social e do Direito da Universidade de Brasília (UnB), Doutor em Sociologia pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IESP-UERJ), atual vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDi) (2018-2020).

² Professora Adjunta de Direito Público da UnB, Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), atual coordenadora do Programa de Pós-graduação em Direito da UnB (2016-2020).

³ Professora Associada de Teoria e Filosofia do Direito da UnB, Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), atual diretora da ABEDi (2018-2020).

distribuir o fruto do labor tem se modificado sobremaneira. Os sistemas econômicos nacionais não podem ser compreendidos sem o necessário cotejo com o quadro-mundo. A produção econômica e os fenômenos de concentração ou distribuição de riqueza somente podem ser compreendidos por um filtro de conceitos e métodos que identifique as dinâmicas internas e externas. Nunca foi tão importante o manejo de ferramentas comparadas para compreender o mundo econômico e social. Por tal motivo, os eventos da ABEDi, de 2018, se iniciaram e encerraram com dois painéis muito elucidativos. O primeiro foi dedicado à educação jurídica transnacional. Debater a necessidade, ou não, de uma educação jurídica global é um ponto central da educação contemporânea. O último painel se debruçou no legado de André-Jean Arnaud, que – além de um grande pesquisador da área de sociologia e direito – foi um dos fundadores da importante Rede Europeia de Direito e Sociedade (*Reseau européen de droit et société*) e presidente da Fundação Casa de Ciências do Homem, de Paris (*Fondation maison des sciences de l'homme*). A atuação de André-Jean Arnaud sempre se pautou, seja em suas pesquisas científicas, seja em sua atuação institucional, pela adesão a um cosmopolismo intelectual. Ele foi o organizador do *Dictionnaire de la globalisation*, publicado pela LGDJ em 2010, bem como de obras congêneres em português, publicadas pela Lumen Júris. O tema da globalização – ou *mondialisation* – estava no seu horizonte analítico em razão da sua arguta percepção da necessidade de construir um ciência social do direito que pudesse compreender um novo cosmopolismo, a nossa faceta de ductibilidade da humanidade, conjugada com a manutenção de tradições e diferenças locais, a contra-faceta da resiliência.

Esperamos que o presente livro possa servir ao propósito de marcar os debates de 2018 sobre as novas diretrizes curriculares de direito, cuja aprovação parece iminente. A metáfora da ductibilidade e da resiliência nos convida ao evidenciar das tensões atuais da educação jurídica. O presente livro eletrônico difunde os resumos expandidos apresentados no X Congresso Brasileiro de Ensino do Direito e no VIII Seminário Nacional de Educação Jurídica e Formação Docente, ambos realizados de forma conjugada, em Brasília, durante os dias 7, 8 e 9 de maio de 2018. Nos eventos, ao longo dos seus três dias, atuaram cerca de 200 (duzentos) participantes, entre palestrantes, audiência de docentes e de discentes, bem como de alunos e de professores que foram apresentadores de comunicações nos diversos grupos de trabalho. Excepcionada uma pequena parte dos palestrantes, os vários participantes vieram para Brasília com os seus próprios meios. Foram diretamente envolvidas a UnB e a ABEDi. Todavia, indiretamente, houve a participação de instituições de educação superior do Distrito Federal (Centro Universitário de Brasília, CEUB e Instituto Brasiliense de Direito Público, IDP), além de dezenas de outras instituições públicas e privadas de todo o país. Elas

estão, em parte, listadas e evidenciadas na listagem dos palestrantes e dos pesquisadores que apresentaram as comunicações no Grupos de Trabalho, cujos resumos expandidos estão publicados no presente livro eletrônico.

No primeiro dia, 7 de maio de 2018, na abertura dos eventos, que contou com a presença do diretor da Faculdade de Direito da UnB (Mamede Said Filho), do vice-coordenador do Programa de Pós-graduação em Direito da UnB (Fabiano Hartmann Peixoto) e do presidente da ABEDi (Alexandre Veronese) - foi realizada uma homenagem a José Carlos de Araújo Almeida Filho, recentemente falecido, professor da Universidade Federal Fluminense (UFF). Ele foi um ativo associado da ABEDi e um dos pioneiros do debate acadêmico sobre informatização judicial no Brasil. O seu livro, ainda, é uma referência obrigatória nesse tema: “Processo Eletrônico e Teoria Geral do Processo Eletrônico: a informatização judicial no Brasil” (5ª edição, Editora Forense, 2015). Após a homenagem, foi realizada a primeira mesa de debates sobre “Internacionalização da educação jurídica: uma educação transnacional”. Ela foi composta pelos professores Alexandre Veronese (UnB), João Paulo Bachur (Instituto Brasiliense de Direito Público, IDP), José Garcez Ghirardi (Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, de São Paulo, FGV Direito SP), Marcelo da Costa Pinto Neves (UnB) e Renato Duro Dias (Universidade Federal do Rio Grande, FURG).

Na parte da tarde, do mesmo dia 7 de maio de 2018, foram realizados diversos grupos de trabalho, no qual foram apresentadas e debatidas diversas comunicações. Os trabalhos acadêmicos tratam de temas que perpassavam a questão do ensino, da pesquisa e da extensão.

No início da noite do primeiro dia, ainda 7 de maio de 2018, os professores Antônio Maués (Universidade Federal do Pará, UFPA) e Loiane de Prado Verbicaro (Centro de Ensino Superior do Pará, CESUPA) fizeram o lançamento do livro que contém os Anais do VI Seminário Nacional de Educação Jurídica e Formação Docente, realizado em Belém do Pará, no ano de 2017. Em continuidade aos trabalhos, houve a mesa de debates sobre “história do Direito e Direito Romano na tradição de ensino jurídicos dos países romano-germânicos”, com a participação de Airton Cerqueira Seelaender (UnB), Maria Vital da Rocha (Centro Universitário Sete de Setembro, do Ceará, UNI7) e de Horácio Wanderlei Rodrigues (Faculdade Meridional, IMED).

O segundo dia dos eventos, 8 de maio de 2018, começou com a mesa de debates sobre “Práticas transformadoras e interação social: da assessoria jurídica popular até as clínicas jurídicas”. A mesa foi composta por Loussia Penha Musse Felix (UnB), Aline Albuquerque Sant’Anna de Oliveira (Centro Universitário de Brasília, UNICEUB), Caio Gracco Pinheiro Dias (Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, da Universidade de São Paulo, FDRP-USP), Eduardo Manuel Val (Universidade Federal Fluminense, UFF; e Universidade Estácio de

Sá, UNESA), José Ricardo Cunha (Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ) e Loiane de Prado Verbicaro (CESUPA). Na tarde do mesmo segundo de dia, 8 de maio de 2018, foi realizada a assembleia Geral da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi – na qual foi eleita a nova diretoria nacional, diretorias regionais e conselho fiscal para o biênio de 2018-2020. A nova diretoria nacional será presidida pela professora Maria Vital da Rocha (Unif7).

A noite do segundo dia de eventos, 8 de maio de 2018, terminou com uma mesa de debates sobre a pós-graduação em direito no Brasil. Ela teve o seguinte título: “Entre massificação conceitual e importação de teorias: os dilemas qualitativos da pós-graduação e da formação docente em direito”. Ela foi composta pelos seguintes professores: Otavio Luiz Rodrigues Junior (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da USP, FD-USP), Fabiano Hartmann Peixoto (UnB), Ivan Dias da Motta (Centro Universitário de Maringá, UNICESUMAR), Martonio Mont’Alverne Barreto Lima (Universidade de Fortaleza, UNIFOR) e Orides Mezzaroba (Universidade Federal de Santa Catarina e presidente do CONPEDI, Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Direito).

O último dia, 9 de maio de 2018, iniciou com uma mesa que debateu o tema: “Multidisciplinaridade, ensino jurídico e pesquisa sobre direito e sociedade”. Ela contou com Marcus Faro de Castro (UnB), Antonio José Maristrello Porto (Escola de Direito do Rio de Janeiro, FGV Direito Rio), Isaac Reis (UnB), Luciana Barbosa Musse (UNICEUB) e Rafael Mario Iorio Filho (UFF e UNESA). O encerramento do X Congresso Nacional de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação docente ocorreu com uma mesa de homenagem a um pesquisador muito importante. A mesa “O legado do direito crítico ao ensino jurídico e à pesquisa sobre o direito: homenagem a André-Jean Arnaud” foi excelente. Ela teve a seguinte composição: Ana Claudia Farranha (UnB), Alexandre Bernardino Costa (UnB), Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy (UNICEUB), José Geraldo de Sousa Junior (UnB) e Júlia Maurmann Ximenes (IDP).

Por fim, é importante frisar que a realização do evento somente foi possível em razão da atribuição de recursos de fomento científico, captados por meio de edital, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Distrito Federal (FAPDF). Essa entidade tem sido um incontornável motor da produção da ciência no Brasil e deve ser elogiada pela competência e diligência dos seus técnicos e de seus gestores.

**PROGRAMAÇÃO DO X
CONGRESSO NACIONAL DE
ENSINO JURÍDICO E DO VII
SEMINÁRIO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO JURÍDICA E
FORMAÇÃO DOCENTE**

X CONGRESSO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO E DO VII SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO JURÍDICA E FORMAÇÃO DOCENTE

HISTÓRICO DO EVENTO

A Associação Brasileira de Ensino do Direito realiza congressos bienais desde a sua fundação, em 2002. O último congresso da ABEDi – nona edição – foi realizado na Universidade de Fortaleza (UNIFOR), em 2016. A oitava edição foi realizada em 2014 no Centro Universitário de Brasília – UniCEUB. O antepenúltimo congresso da entidade – sétima edição – foi sediado na Fundação Getúlio Vargas do Rio de Janeiro, em 2012. O sexto Congresso Nacional foi realizado na Universidade Federal de Santa Catarina, em 2010. A quinta edição do evento foi realizada em 2008, no Centro Universitário do Pará (CESUPA), em 2008. No ano de 2007, foi realizado um encontro preparatório ao congresso nacional, com realização da ABEDi, do Ministério da Justiça e da Universidade de Brasília (UnB). Este encontro comemorou os 180 anos de abertura dos cursos jurídicos no Brasil, havida em 1827. O IV Congresso Nacional da ABEDi foi realizado na Faculdade Ruy Barbosa, em Salvador, no ano de 2006. A terceira edição do Congresso Nacional ocorreu no atual UniFMU – Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas – em 2004. O segundo “Congresso Brasileiro de Ensino do Direito” foi realizado em 2003 e teve como grande resultado a fixação de apoio para uma nova redação para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em direito, consolidadas na Resolução CNE/CES n. 9/2004, ainda vigentes. O primeiro “Congresso Brasileiro de Ensino do Direito” foi realizado na cidade de Natal (Rio Grande do Norte), em 2002. A trajetória de continuidade dos eventos é clara. A ABEDi é uma das entidades que participa no processo de consulta para escolha dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) e tem atuado com firmeza na defesa da qualidade da educação jurídica no Brasil. Os dois últimos congressos nacionais da ABEDi possuem anais eletrônicos publicados pela entidade e disponíveis para consulta na Internet: www.abedi.org. Além de manter ativo o debate acadêmico sobre a educação jurídica no Brasil, a ABEDi tem sido um polo importante de produção para a intervenção qualificada nas políticas públicas do setor de educação. Ela tem colaborado com diversos eventos, além do seu congresso nacional, como os Seminários Nacionais de Ensino Jurídico e Formação Docente, cuja quinta edição foi realizada juntamente com o Congresso Nacional, em 2016, na cidade de Fortaleza (Ceará). A primeira edição de um seminário nacional intermediário foi realizada na Escola de Direito de São Paulo, da Fundação Getúlio Vargas – FGV Direito SP – em 2012. A segunda edição ocorreu em 2013, no Centro Universitário de Brasília – UniCEUB – e a terceira edição foi sediada em 2014 na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A quarta edição deste evento foi realizada em 2015 na Faculdade de Direito de Vitória. A quinta edição foi realizada em conjunto com o Congresso Nacional da ABEDi, em

Fortaleza, no ano de 2016. Por fim, a entidade realizou sua última edição do Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente em Belém do Pará, no CESUPA – Centro de Ensino Superior do Pará, em 2017.

Livro de resumos do IX Congresso Nacional da ABEDi – 2016 (<http://abedi.org/wp-content/uploads/2017/04/Livro-Resumos-Expandidos-IX-Congresso-Nacional-ABEDi-2016.pdf>)

Livro de resumos do VIII Congresso Nacional da ABEDi – 2014 (<http://abedi.org/wp-content/uploads/2015/01/LIVRO-ABEDi-VIII-Congresso-Versão-Final-Modelo-E-BOOK.pdf>)

Programação do VIII Congresso Nacional da ABEDi – 2014 (<https://www.uniceub.br/media/229831/programacaoabedifinal.pdf>)

Programação do IX Congresso Nacional da ABEDi e V Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente – 2016 (<http://abedi.org/ix-congresso-nacional-da-associacao-brasileira-de-ensino-do-direito-abedi-e-v-seminario-nacional-de-ensino-juridico-e-formacao-docente/>)

Programação do VI Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente – 2017 (<https://doity.com.br/vi-seminario-nacional-de-ensino-juridico-e-formacao-docente>). Nota: os anais dos trabalhos apresentados estão em fase final de publicação, pela Editora Lúmen Júris (Rio de Janeiro).

PROGRAMAÇÃO

Dia 7 de maio de 2018

ABERTURA com homenagem ao Professor José Carlos de Araújo Almeida Filho (UFF): 8h – 9h.

PAINEL 1 – INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO JURÍDICA: UMA EDUCAÇÃO TRANSNACIONAL? 9h – 12h

Alexandre Veronese (UnB)

João Paulo Bachur (IDP)

José Garcez Ghirardi (FGV Direito SP)

Marcelo da Costa Pinto Neves (UnB)

Renato Duro Dias (FURG)

Resumo: Os professores indicados estão envolvidos em atividades relacionadas à cooperação internacional na área educacional. O objetivo do painel é debater experiências estrangeiras de fomento ao intercâmbio e à produção científica colaborativa de caráter internacional.

GRUPOS DE TRABALHO: 14h – 17h

LANÇAMENTO DO LIVRO DOS ANAIS DO VI SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE: 17h – 18h

PAINEL 2 – HISTÓRIA DO DIREITO E DIREITO ROMANO NA TRADIÇÃO DE ENSINO JURÍDICO DOS PAÍSES ROMANO-GERMÂNICOS: 18h – 21h

Horácio Wanderlei Rodrigues (IMED e CONPEDI)

Airton Cerqueira Seelaender (UnB)

Maria Vital da Rocha (UFC e UNI7)

Larissa Maria de Moraes Leal (UFPE)

Resumo: Os docentes possuem trajetórias relacionadas ao Direito Romano e à História do Direito. O debate sobre a importância do Direito Romano merece reflexão, sob o olhar do debate relacionado com a História do Direito. Cabe notar que o campo de pesquisa de História do Direito se mostra muito vibrante e ativo no Brasil.

Dia 8 de maio de 2018

PAINEL 3 – PRÁTICAS TRANSFORMADORAS E INTERAÇÃO SOCIAL: DA ASSESSORIA JURÍDICA POPULAR ATÉ AS CLÍNICAS JURÍDICAS: 9h – 12h

Loussia Penha Musse Felix (UnB)

Aline Albuquerque Sant'Anna de Oliveira (UNICEUB)

Caio Gracco Pinheiro Dias (FDRP-USP)

Eduardo Manuel Val (UFF e UNESA)

José Ricardo Cunha (UERJ)

Loiane Verbicaro (CESUPA)

Resumo: O fenômeno das clínicas jurídicas avança no Brasil como um modo de integrar ensino jurídico e extensão. O tema merece ser debatido sob o prisma da tradição brasileira, porém como um meio de alinhar as nossas instituições com os modelos internacionais de sucesso. Os professores alocados para o debate possuem experiência internacional e estão analisando o tema. É importante frisar as recentes alterações na Resolução nº 9/2004 sobre os Núcleos de Prática Jurídica.

GRUPOS DE TRABALHO: 14h – 17h

ASSEMBLEIA GERAL DA ABEDi: 14 – 17h

PAINEL 4 – ENTRE MASSIFICAÇÃO CONCEITUAL E IMPORTAÇÃO DE TEORIAS: OS DILEMAS QUALITATIVOS DA PÓS-GRADUAÇÃO E DA FORMAÇÃO DOCENTE EM DIREITO: 18h – 21h

Otávio Luiz Rodrigues Junior (FD-USP)

Fabiano Hartmann (UnB)

Ivan Dias da Motta (UNICESUMAR)

Martonio Mont'Alverne Barreto Lima (UNIFOR)

Orides Mezzaroba (UFSC e CONPEDI)

Resumo: Após o encerramento da avaliação quadrienal dos cursos de pós-graduação, em sentido estrito, da área de direito, cabe realizar uma reflexão sobre o dilema da qualidade. O tema é evidentemente atual e relevante.

Dia 9 de maio de 2018

PAINEL 5 – MULTIDISCIPLINARIDADE, ENSINO JURÍDICO E PESQUISAS SOBRE DIREITO E SOCIEDADE: 8h – 9h

Marcus Faro de Castro (UnB)

Antonio José Maristrello Porto (FGV Direito Rio) –

Isaac Reis (UnB)

Luciana Barbosa Musse (UNICEUB)

Rafael Mario Iorio Filho (UFF e UNESA)

Resumo: O debate sobre a multidisciplinariedade é muito relevante para a educação jurídica atual contemporânea. A necessidade de conjugar pesquisas de caráter econômico e sociológico com estudos jurídicos já é uma realidade. O objetivo da mesa é discutir os limites e possibilidades das práticas de educação jurídica com esse foco.

GRUPOS DE TRABALHO: 14h – 17h

PAINEL 6 – O LEGADO DO DIREITO CRÍTICO AO ENSINO JURÍDICO E À PESQUISA SOBRE O DIREITO: HOMENAGEM A ANDRÉ-JEAN ARNAUD: 18h – 21h30m

Ana Claudia Farranha (UnB)

Alexandre Bernardino Costa (UnB)

Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy (UNICEUB)

José Geraldo de Sousa Junior (UnB)

Júlia Maurmann Ximenes (IDP)

Resumo: A última mesa do evento visa homenagear um dos maiores sociólogos do direito – André-Jean Arnaud -, que faleceu recentemente. Todavia, a homenagem visa debater a obra desse pesquisador com atenção à tradição jurídica do direito crítico, que é destaque no cenário das pesquisas em direito realizadas pela UnB e pelas demais instituições do Distrito Federal.

PROGRAMAÇÃO DOS GRUPOS DE TRABALHO

GRUPO DE TRABALHO: pesquisa jurídica e técnicas inovadoras de análise de dados; sessão 1 – políticas institucionais de pesquisa: análises e relatos (segunda-feira, dia 7 de maio, das 14h às 16h30min); coordenador: Fabiano Hartmann Peixoto; monitora: Ana Luísa Chamon

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
A importância do incentivo e difusão da pesquisa jurídica brasileira: uma análise à luz da avaliação da CAPES (quadrienal 2017)	Adriano Diniz Bezerra
Análise crítica dos processos seletivos para o mestrado e o doutorado de oito maiores universidades no país: PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR, UFMG, UnB e UNIFOR	Fabiano Hartmann Peixoto e Antonio Francisco B. Miraser
A classificação dos periódicos de direito: análise dos critérios QUALIS CAPES	Fernanda T. A. Costa e Fabiano Hartmann Peixoto
Estudos comparativos dos processos seletivos dos programas de excelência de pós-graduação em direito: critérios de avaliação da CAPES e modelos adotados pelos PPGDs	Fabiano Hartmann Peixoto e Lara Fernanda de L. Lopes
(Re)conciliando ensino e pesquisa em direito: a experiência dos primeiros anos do Grupo de Pesquisa Retórica, Argumentação e Juridicidades (UnB/CNPq)	Isaac Reis e Lucas Nonato
Acessibilidade no ensino superior: pesquisa de campo em uma universidade particular socioambientalmente responsável	Mônica M. Tassigny, Ana Carla P. Freitas, Roberta T. Bezerra e Carla M. C. Botelho
Análise da percepção de ciência e pesquisa entre graduandos no curso de direito	Mônica Mota Tassigny, José I. Belizario Filho, Jessie C. de S. Tavares e Liane Maria S. C. Araújo

**GRUPO DE TRABALHO: experiências e modelos de ensino jurídico;
sessão 1a – formação docente e construção institucional (segunda-feira,
dia 7 de maio, das 15h às 17h); coordenador: Caio Gracco P. Dias;
monitora: Thais Araújo de Macêdo**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Não se nasce docente; forma-se docente: um relato da experiência da elaboração do primeiro plano de ensino	Caio Gracco. P. Dias, Ana Cláudia M. dos Santos e Maurício B. Lemes
Desafios à criação de um curso de direito em uma universidade estadual periférica: a experiência do curso de Direito da Universidade Estadual do Maranhão	Flávio T. Jerônimo
<i>Mentoring</i> : uma técnica alternativa no processo de transposição do conhecimento – um relato de experiência do núcleo de ensino da Liga Acadêmica Jurídica do Pará - LAJUPA	Rebecca F. Alves e Victor Siqueira Mendes de Nóvoa
O desenvolvimento das habilidades de liderança, gestão e governança nos cursos de direito, através da experiência da Liga Acadêmica Jurídica do Pará	Victor Siqueira Mendes de Nóvoa e Victor R. F. Rodrigues

GRUPO DE TRABALHO: ações de extensão e inovação social – experiências e desafios; sessão 1 – assessorias jurídicas populares (segunda-feira, dia 7 de maio, das 14h às 16h); coordenador: Victor Russo Fróes Rodrigues; monitora: Joyce Henning

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Violência nas escolas: o ensino das práticas restaurativas como instrumento de construção da paz no ambiente escolar	Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti
Assessoria jurídica universitária popular como expoente de emancipação do ensino jurídico: experiências em áreas de ocupação urbana em Goiânia	Cecília Café Baldani, Lara E. Lourenço, Lucas José Nunes e Matheus F. Manso
Encontro de ligas acadêmicas de medicina e jurídica do Estado do Pará: um diálogo entre ensino jurídico, educação em saúde e a sociedade	Giovana Nobre Carvalho e Victor Siqueira Mendes de Nóvoa
O projeto das promotoras legais populares (PLPS) em Goiânia: uma alternativa de ensino jurídico popular, integradora e feminista	Manuela Camargo de ASSIS e Marinna Machado Caldas
O Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular Aldeia Kayapó: um olhar freiriano	Raphael Carmesin Gomes

**GRUPO DE TRABALHO: experiências e modelos de ensino jurídico;
Sessão 1b – A crítica à educação jurídica (segunda-feira, dia 7 de maio,
das 14h às 17h); coordenador: Alexandre Petry; monitora: Nathalia
Batista de Mota Leite**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
A “extensão ao contrário” no ensino jurídico	Alexandre T. Petry
Crise de ausência e descompasso: a predominância do método expositivo no ensino jurídico	André Augusto G. Ferraço e Juliana Ferrari de Oliveira
O direito à cidade e a educação jurídica: a necessidade de desconstrução do modelo de ensino limitante	Andrielly Larissa Pereira Silva e Adriana Andrade Miranda
A ciência jurídica e a análise crítica no espaço de ensino-aprendizagem: uma interface entre a Pedagogia do Oprimido e o Direito Achado na Rua	Claudiane Silva Carvalho e Adelaide Gomes de Araújo Franco
Modelos de ensino jurídico e concepções de direito: novos pensares através da prática dos sujeitos coletivos de direito	Geraldo M. Pinto Neto
Profissional, tem ética? Os grupos sociais como responsáveis pela educação ética e o direito como limitador de condutas	Gleice de Nazaré Barroso Lima
A influência do juspositivismo em universidades de direito	Mônica M. Tassigny, Mateus Escóssio Melo, Jessie C. de S. Tavares e Liane Maria S. C. Araújo
A necessidade de supedâneo pedagógico na prática do ensino do direito	Rogério G. F. Cordeiro e Paula Uematsu Kaiser

GRUPO DE TRABALHO: Ações de extensão e inovação social – experiências e desafios; sessão 2 – Núcleos de Prática Jurídica e projetos institucionais de extensão (terça-feira, dia 8 de maio, das 14h às 17h); coordenadora: Nathália Leitão; monitora: Thaís Araújo de Macêdo

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Inovar, o lado humanista do direito: experiências exitosas do Projeto Integrador no curso de Direito da Faculdade CNEC de Unai, MG	Alessandra Bagno F. R. Almeida e Lara de Windson Oliveira Almeida Marchiore
Os meios consensuais de resolução de conflitos no ensino jurídico: por uma formação acadêmica de paz	Ana Paula M. Albuquerque, Andréia da Silva Costa e Natalia Martinuzzi Castilho
Por uma nova cultura de adoção	Andrine Oliveira Nunes e Francisco Anderson Oliveira Nunes
O apoio à pessoa em situação de endividamento pelo programa de extensão da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo	Iara Pereira Ribeiro, Nathália Leitão, Erick Rocha e Mariá Alecsa Tarifa
O núcleo de prática jurídica como instrumento de ações de extensão e inovação social na cidade de Imperatriz: experiências do Curso de Direito do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA	Lídiann Kelly N. R. de A. Lopes e Paula Regina P. dos S. M. Dias
De coadjuvante a protagonista no processo de aprendizagem: a trajetória dos alunos no NPJ/FDV	Renata Stauffer Duarte e Flaviana Ropke da Silva
Conciliação e mediação extrajudiciais e pré-processuais, em casos reais, no âmbito dos núcleos de prática jurídica como forma de aumentar a aprendizagem dos discentes: implantação e experiências do Núcleo de Prática Jurídica da UnP – Universidade Potiguar	Roberta Abbott G. Ururahy, Erica Luciana S. das Chagas, Beathriz Pereira Chianca e Daniele R. Boente

GRUPO DE TRABALHO: pesquisa e técnicas inovadoras de análise de dados; sessão 2 – Pesquisas sobre educação e direito, entre história e ciências sociais (terça-feira, dia 8 de maio, 14h às 17h); coordenador: Milena Dalla Bernardina; monitora: Joyce Henning

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Modelos brasileiros de intervenção estatal no domínio econômico: exemplo de projeto de pesquisa adequado à realidade nacional	Bernardo Pablo Sukiennik
A objeção da consciência e a judicialização da educação	Carlos Alberto Lima de Almeida
Por que devemos estudar “como devemos estudar”?: uma análise da epistemologia comparada no Direito	Guilherme Mazarello Nobrega de Santana
O curso de direito da Universidade do Distrito Federal (1935-1939)	Laila Maia Galvão
A construção da pesquisa relacionada ao direito humano à alimentação adequada das crianças indígenas que habitam a terra indígena Governador, etnia gavião, no município de Amarante do Maranhão (MA)	Lidiane Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes e Carlos Alberto Lima de Almeida
AS ideias iconoclastas de Tobias Barreto: a importância do jurista sergipano para a modernização do ensino jurídico brasileiro (pesquisa histórica)	Mateus Rocha Tomaz
O ensino jurídicos arcaico como obstáculo a resolução do conflito na vara de órfãos e sucessões	Milena Dalla Bernardina
As universidades católicas e as experiências na educação das elites jurídicas brasileiras	Vinicius Wohnrath

**GRUPO DE TRABALHO: experiências e modelos de ensino jurídico;
sessão 2 – metodologias ativas (terça-feira, dia 8 de maio, das 14h às
17h); Coordenador: Amanda Espiñeira Lemos; monitor: Gabriel
Fernandes Barbosa**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Seminários no ensino jurídico: inovação ou permanência?	Amanda N. L. Espiñeira Lemos, Thássila Rocha Uatanabe, Luís Jivago de Assis Quirino e Wanderson Maia Nascimento
Inovação no curso de direito, UNISAL, Lorena: da metodologia ativa do <i>peer instruction</i> aos projetos inovadores na área acadêmica	Antonio Sávio da S. Pinto, Bruno Prinsinzano P. Creado e Marcilene R. P. Bueno
As metodologias ativas na formação de magistrados	Diogo Rais e Fernanda de Carvalho Lage
Aplicação de metodologias ativas no direito	Ênio S. R. C. Cidrão e Jacqueline A. Soares
O ensino jurídico: do tradicionalismo à autonomia, a simulação aplicada nas disciplinas de Direito Civil – Contratos e Direito Penal – Parte Especial	Henara Marques da Silva e Rosangela V. Z. Medeiros
Metodologias ativas: método <i>peer instruction</i> em disciplinas do curso de direito	Emília Teixeira de Lima Eufrasio, João Pavanelli Neto, Pierre Tramontini, Rodrigo Pelet Nascimento Aquino

**GRUPO DE TRABALHO: experiências e modelos de ensino jurídico;
SESSÃO 3a – estudos de caso, arte e novos métodos (quarta-feira, dia 9
de maio, das 14h às 17h); coordenador: Thiago Nalesso; monitora: Thais
Araújo de Macêdo**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Ensino de hermenêutica jurídica e as novas tecnologias de comunicação e relacionamento: diálogo socrático com base no filme “Ela”	Alberto Dias de Souza, Antonio Jorge Pereira Júnior e Renata Albuquerque Lima
Os jogos teatrais de viola spolin na formação do bacharel em direito	Beatriz Bartoly
O ensino dos direitos humanos sob uma perspectiva da tutela coletiva constitucional e interamericana: relato de experiência	Luciana Silva Garcia e Juliana Gomes Miranda
A articulação entre direito e cinema como prática pedagógica insurgente e urgente	Marília Alves de Carvalho e Silva
Estudo de caso nos cursos de direito: uma reflexão sobre a aplicação de novas metodologias no ensino jurídico brasileiro	Rodolfo de Carvalho Cabral, Victor Oliveira Fernandes e Bruno Rangel
O ensino da língua portuguesa nos cursos jurídicos: uma abordagem semântica, pragmática e discursiva	Tadeu Luciano Siqueira Andrade
método do caso como instrumento pedagógico no estudo da relação entre direito interno e direito internacional	Thiago Fernando Cardoso Nalesso
Relato de experiências democráticas no ensino de direito processual civil	Delton Ricardo S. Meirelles

**GRUPO DE TRABALHO: experiências e modelos de ensino jurídico;
sessão 3b – ação e reflexão sobre inclusão social de caso (quarta-feira, dia
9 de maio, das 14h às 17h); coordenadora: Loussia Félix; monitora:
Marina Amaral**

TÍTULO DO TRABALHO	AUTOR(ES)
Participação das faculdades de direito no processo de inclusão social dos refugiados no brasil	Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti
Os desafios da educação de alunos autistas no ensino superior em direito e a aplicabilidade do Estatuto da Pessoa com Deficiência	Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. BUENO e Rayssa R. Meneghetti
A educação de surdos nos cursos de direito e a indispensabilidade do professor apoio: uma análise sob a ótica do art. 28, §1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência	Álisson Thiago de A. Campos, Fabrício V. da Costa, Leticia Mireli Faleiro S. Bueno e Rayssa R. Meneghetti
Educação inclusiva: perspectivas, métodos e objetivos a serem alcançados pelos alunos com deficiência, no ensino regular, sob diferentes aspectos	Caio Silva de Sousa e Camila Alves da Silva
O papel possível ao operador do direito no combate a drogadição: práticas comungadas	Isabelle dos Anjos Bueno e Angela Rita Pedrollo Guerrero
Alfabetização de adultos no plano nacional de educação 2014-2024: análise da viabilidade de cumprimento dos objetivos pactuados	Jefferson Ricardo Ferreira Chaves
Educação jurídica em uma dimensão de acesso e permanência via inovação pedagógica: o caso da Faculdade de Direito da UnB	Loussia Penha Musse Félix e Taynara Tiemi Ono

RESUMOS EXPANDIDOS

A NECESSIDADE DE SUPEDÂNEO PEDAGÓGICO NA PRÁTICA DO ENSINO DO DIREITO

Rogério Guimarães Frota Cordeiro, Doutorado em Saúde Pública (Faculdade
de Saúde Pública da Universidade de São Paulo, USP).

Paula Uematsu Kaiser, Mestrado em Ciências Jurídico-Internacionais
(Universidade de Lisboa, Portugal).

1. INTRODUÇÃO.

O ensino do Direito, como de outra ciência, é complexo, particularmente na atualidade, em que as relações sociais e econômicas são de extremo enredamento e dinamismo. Constitui-se tarefa difícil, pela falta de integração entre disciplinas, professores e alunos para propiciar noção de unidade do conhecimento jurídico. Passivamente, o aluno recebe diversas informações de acordo com o entendimento de cada professor, sem que lhe seja facultada a participação no processo do aprender, que se constitui experiência rica e fecunda. O ensino é assim atomizado e exposto a mera transmissão de conhecimento estabelecido, sem motivar e sem estimular a curiosidade, a criatividade, a capacidade de indagar elementos essenciais para um aprendizado efetivo. O corpo docente, preparado nas áreas específicas, carece de formação pedagógica, que oferece fundamentação científica, métodos e técnicas, instrumentos básicos e indispensáveis para o bom resultado do seu trabalho. No Brasil, a fundação de várias Faculdades de Direito originou a formação de profissionais com muita deficiência na atuação no judiciário e nas áreas conexas, deixando assim a universidade de cumprir seu real papel social. Os *loci* atuais de atuação jurídica estão repletos de profissionais oriundos de faculdades privadas, que contêm, salvo raras exceções, um sistema pouco preocupado com o ensino, professores com pouca ou nenhuma formação pedagógica, sem disponibilidade de tempo para pesquisa e extensão, muitas vezes sem estímulo nem recurso para complementar sua formação na área específica e pedagógica; reproduzem as velhas formas de lecionar. Atualmente, no século XXI, com o progresso vertiginoso da tecnologia, mal se concebem só aulas expositivas em concepção bancária da educação, em que o professor deposita o conhecimento no aluno que passivamente recebe (FREIRE: 1996, p. 68). Hoje o que se preconiza é a dialógica em que o aluno aprende com o professor e o professor aprende com o aluno, mediado o conhecimento pelo mundo; “alunos e discentes [*sic*] [docentes] compreendendo, criticando e construindo de forma conjunta o conhecimento” (WEBBER; HOHENDORFF: 2018, p. 2). Em relação ao corpo docente dos cursos de Direito, Mello (2007, p. 64) menciona: “(...) pode-se afirmar que em torno de 90% são juristas e apenas 10% possuem formação na área de educação”; assim, de modo geral, o professor vivencia o ensino do Direito por meio da transmissão dos conteúdos que aprendeu, sem ter, realmente, aprendido a ensinar, naturalizando essa

lacuna. Em complemento ao raciocínio, Mello (2007, p. 69) aduz: “(...) as instituições que os recebem já dão por suposto que são, desobrigando-se, pois, de contribuir para torná-los. Assim, sua passagem para a docência ocorre ‘naturalmente’, dormem profissionais e pesquisadores e acordam professores (...)”. As próprias instituições deveriam propiciar formação pedagógica a seus docentes, contribuindo efetivamente para o uso adequado dos métodos e técnicas de ensino. Ouvida pelo Conselho Nacional de Educação, a Associação Brasileira do Ensino de Direito (ABEDI) tem sido fórum de discussão do ensino do Direito, exarando pareceres para contribuir para a melhora do ensino. Essa associação tem tido posicionamentos de vanguarda no ensino do Direito (ABEDI: 2018). Acresce-se o fato de que muitas faculdades não disponibilizam o Plano Político Pedagógico – PPP; há exemplo em que os alunos de Direito interpuseram representação junto ao Ministério da Educação a fim de que a faculdade disponibilizasse o seu Plano de Ensino e expusessem a metodologia do processo ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que seriam submetidos (BRASIL: 2009). Em muitos cursos de Direito não há discussão pedagógica: há, sim, reunião administrativa sob a roupagem de reunião pedagógica, fazendo-se de conta que se ensine, provocando impacto negativo no trabalho pedagógico; esse encontro deveria ser instrumento de qualificação pedagógica, em que os professores construiriam pontes entre as disciplinas, podendo discutir lacunas e pensar no curso em sua totalidade. Segundo citação freudiana (1930) trazida por Passone (2014, p. 10), poder-se-ia dizer que a educação jurídica no Brasil “(...) se conduz como se enviasse a uma expedição polar pessoas vestidas com roupas de verão e equipadas com os mapas dos lagos italianos”.

2. O PLANO PEDAGÓGICO COMO INSTRUMENTO.

Teve-se a intenção neste trabalho de atentar à importância do plano pedagógico para atuação do professor de Direito. O Plano de Ensino é robusto instrumento de planejamento pedagógico que auxilia alunos do curso de Direito a construir entendimento articulado sobre as disciplinas e sua inter-relação e contribui para que professores e coordenadores possam integrar diversos conteúdos de diferentes disciplinas. Para elaborar também um Plano de Ensino, bem como Planos de Aula, há necessidade de formação pedagógica do professor de Direito, como forma de mitigar parte do problema da má formação dos egressos das faculdades de Direito. Professores da área pedagógica poderiam auxiliar o professor da área do Direito a elaborar objetivos consistentes, criativos e tangíveis, sem desconsiderar a realidade do aluno e o papel da universidade. Os professores necessitam discutir a realidade do ensino, repensar a própria prática, compartilhar as reflexões com os demais professores, integrar os diferentes conteúdos, a fim de que os alunos possam integrar-se nas diversas áreas do Direito. Verificam-se, também, as dificuldades dos professores da área do Direito em reformular a própria prática,

tendo em vista o ambiente pouco propício em várias universidades e a finalidade comercial com que algumas faculdades privadas estão desenhadas. O professor deve conhecer com intimidade a matéria e inclusive a disciplina que leciona, sua origem, sua trajetória, o modo como ela está inserida no curso e na realidade. É cediça a importância da interdisciplinaridade e da utilização de diversas estratégias para o ensino do Direito. Entre os alunos dos cursos de Direito, existe o mito de que a faculdade seja boa na medida em que contém, em seu quadro, desembargadores, juizes, promotores, procuradores, delegados e advogados renomados. Isso é mais um chamariz comercial das faculdades, e os alunos repetem essa cantilena como dogma. Apenas o conhecimento da teoria e da prática não é, entretanto, suficiente para que o professor, na maioria das vezes imbuído da melhor intenção, possa lecionar determinada disciplina: é necessária formação pedagógica e honestidade intelectual. A universidade é local de discussão e debate. A apresentação de ideias contrárias deve ser bem elaborada, para que o aluno tenha clareza da situação e do contexto em que estão inseridas; são essas discussões que auxiliam os alunos e os professores a integrar diferentes conhecimentos, identificar lacunas no conhecimento e estimular-se a superá-los. Pesquisa e extensão e pesquisa fornecem visão geral ao aluno e integram-no com os professores e com um movimento maior de percepção das questões. Em relação a pesquisa, relatório publicado na Carta Campinas de 30 de janeiro de 2018 menciona que: "(...) A produção científica no país é dependente exclusivamente das universidades públicas. Recente relatório do Banco Mundial não levou em conta essa produção. A destruição das universidades públicas no Brasil, como está acontecendo com a UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro), pode ser destruição de todo o conhecimento científico que o país produz (...)". Sem pesquisa e extensão o nível de ensino fica comprometido; repete-se a velha cantilena das aulas, sem o avanço que trazem as pesquisas nem o frescor da extensão, em que os alunos defrontam a realidade. O Direito vive na realidade, e, segundo Costa e Souza Júnior (2009, p. 23): "(...) A extensão universitária configura-se como oportunidade do saber científico desenvolver-se com sua abertura para a sabedoria posta em prática na dinâmica social (...)". Streck (2013), citado por Webber e Hohendorff (2018: p. 5), descreve com fina ironia a questão do ensino e pesquisa: "(...) Desde que os novos gestores tomaram conta das Universidades, começou o declínio do ensino e da pesquisa. Tudo vira número. Estatística. Um pé nas brasas e um pé no gelo: Temperatura média, excelente. Perderei os dois pés. Mas, e daí? Dou um tiro em um pato e erro o alvo um metro à direita; dou outro tiro no pato errando, desta vez, por um metro à esquerda. Para o neo-gestor, na média o pato foi atingido. Tudo se transforma em números e metas".

3. CONCLUSÃO.

Ao iniciar a docência em determinada disciplina, e para ampliar o conhecimento sobre o tema, o professor deve realizar pesquisa aprofundada sobre a origem histórica da disciplina e sobre como ela foi inserida nos currículos dos cursos sob a lente da docência. A relação com outras matérias/disciplinas/saberes instituídos e instituintes é necessária para fornecer ao aluno uma visão interdisciplinar e propiciar que se realizem correlações com fatos da realidade, uma vez que o aluno nem sempre consegue estabelecer essas correlações sozinho; caberá ao professor favorecer circunstâncias para que isso ocorra. É bem verdade que uma classe com setenta alunos ou mais, concentrados em uma sala muitas vezes com iluminação precária, acústica irregular e temperatura incômoda, possa dificultar, na relação ensino aprendizagem, a consecução dos objetivos em questão. É necessário incluir as informações sobre as habilidades do professor do ensino superior de Direito obtidas no sítio do Ministério do Trabalho e Emprego (CORDEIRO: 2012), pelo fato de os próprios professores terem poucos conhecimentos das competências, habilidades e atitudes necessárias para a docência da disciplina, bem como pelo fato de a elaboração do Plano de Ensino e Plano de Aula fazer parte daquelas competências. Também é relevante conhecer as habilidades e as competências que deve possuir o advogado que atua nas diversas áreas do Direito (CORDEIRO: 2012), não podendo o professor perder de vista as competências e habilidades que o aluno deve adquirir; não se pode descurar, contudo, a legislação específica que regulamenta o exercício da profissão, pois traz determinações de ordem deontológica, que fornecem parâmetros para a atuação na advocacia. A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) relaciona tanto as habilidades do professor de Direito quanto as do advogado. As descrições, no entanto, são genéricas para ambas as profissões: maiores pesquisas são necessárias no sentido de relacionar teorização, atuação, docência, conteúdos específicos e Plano Político Pedagógico do curso de Direito; é uma relação complexa que deve ser enfrentada pelo professor de Direito. (BRASIL: 2004) A formação pedagógica do professor de Direito talvez seja uma das formas de mitigar o problema da má formação do aluno em grande número de faculdades. Muito embora se trate de espaço de reflexão, há na universidade muita contradição e conflito, pois a reflexão sobre si mesma é negligenciada, tendo-se em vista o volume de trabalho e a falta de condições e espaço para a interação entre professores e professores, professores e alunos, professores e direção e alunos e direção. A falta dessa cultura de discussão limita o ambiente à realização de tarefas operacionais e administrativas, ao mesmo tempo que é alimentada por elas; em função de interesses particulares e de grupos – não interesses da comunidade acadêmica e da sociedade –, estabelece-se relacionamento perverso entre os agentes envolvidos: para que contradições não sejam enfrentadas e certos interesses sejam mantidos, evita-se a manifestação de

percepções críticas e diferenciadas, o que equivale à manutenção de um ambiente acrítico. As mudanças nas práticas didáticas são raras, e, de maneira geral, não existe clima propício para elas, vistas com maus olhos pela diretoria e por alguns professores. Também muitos alunos são resistentes às mudanças nas estratégias de ensino e avaliação, uma vez que, por motivação eminentemente pragmática, temem ser prejudicados ou, por provável comodismo ou mesmo dificuldade intelectual, preferem não experimentar mudanças julgadas complicadoras. Nesse sentido, o professor passa a ser mero executor das tarefas impostas pela coordenação; as ementas são elaboradas para serem utilizadas em vários *campi* de vários estados, muitas vezes elaboradas por especialistas *ad hoc*, ficando o professor distante da escolha de conteúdos que poderiam dizer muito para ele e para a classe de alunos no momento. Assim, é difícil mudar a prática docente; é, no entanto, necessário e desafiador, pois a mudança da prática deve receber fundamentação teórica, difícil movimento. Deve-se também modificar o modo de funcionamento de toda a instituição, o que causaria mudança de rumo até mesmo na maneira comercial como a maioria das faculdades está desenhada. Por mais que queiramos pensar sem protocolo, é necessário, porém, que haja planejamento, para que não se percam no processo nem o professor nem o aluno. O processo de ensino do Direito deve ser discutido permanentemente nas faculdades, nos centros acadêmicos em debates abertos e constantes; outra questão são as mudanças, que só podem ocorrer se houver massa crítica acumulada entre a academia, as instituições, a sociedade e os vários atores interessados. O Direito, como normatização das relações sociais e econômicas, deve ser visto como aquilo que se deve aprender em consonância com uma visão não só entendedor, mas transformadora dessas relações nos níveis social, econômico, científico e tecnológico. Antes de pensar no planejamento, nos Planos, devemos indagar que tipo de alunos queremos formar; é evidente que o conteúdo deve estar estruturado para o entendimento do objeto da disciplina, com abordagem crítica sobre ela sem perder a sua tecnicidade. Os professores necessitam realizar um exercício de trabalho coletivo em relação ao ensino do Direito, buscas coletivas para sair da crise do ensino em geral e do Direito em específico.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABEDI. **Associação Brasileira de Ensino do Direito**. Disponível em: <<http://abedi.com.br>>. Acesso em: 2 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009. Consulta acerca do direito dos alunos à informação sobre o plano de ensino e sobre a metodologia do processo de ensino-aprendizagem e os critérios de avaliação a que serão submetidos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, set. 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Direito. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, out. 2004. Seção 1, p. 17

CARTA Campinas. **Relatório mostra que universidade particular no Brasil não produz conhecimento**. Disponível em: <<http://cartacampinas.com.br/2018/01/xrelatorio-internacional-mostra-que-universidade-particular-no-brasil-nao-produzem-conhecimento>>. Acesso em: 31 jan. 2018.

CORDEIRO, R. G. F. **Plano de ensino**: Direito Administrativo. Trabalho de Conclusão de Curso Especialização em Docência do Ensino Superior/Senac/São Paulo.

COSTA, A. B.; Sousa Júnior, J. G. O direito achado na rua: uma ideia em movimento. In: Costa, A.B.; Sousa Júnior, J. G. (Org.). **O direito achado na rua**: introdução crítica ao direito à saúde. Brasília: CEAD/Unb, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra. 1996.

PASSONE, E. F. K. **Notas psicanalíticas**: os discursos contemporâneos acerca da avaliação educacional no Brasil. Educ. Pesqui. São Paulo, nov. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/2014nahead/1517-9702-ep-1517-97022014111543.pdf>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

MELLO, R. I. **Ensino Jurídico**: formação e trabalho docente. Curitiba: Juruá, 2007.

WEBBER, S. S. HOHENDORFF, R.V. **Ensino Jurídico em Terrae Brasilis**: reflexões a partir das lições waratianas do Senso Comum Teórico dos Juristas. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=6a1a681b16826ba2>>. Acesso em: 16 fev. 2018.

(RE)CONCILIANDO ENSINO E PESQUISA EM DIREITO: a experiência dos primeiros anos do Grupo de Pesquisa Retórica, Argumentação e Juridicidades (UnB/CNPq)

Isaac Reis, Doutor em Direito, Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB.

Lucas Nonato, Mestrando em Direito e Professor Voluntário na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

O trabalho se propõe a apresentar e discutir a metodologia de aprendizagem utilizada no ano de 2017 pelo Grupo de Pesquisa Retórica, Argumentação e Juridicidades (GPRAJ), na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Assumindo que a *Educação Jurídica deve contribuir para melhorar a prática dos juristas e, ao mesmo tempo, proporcionar uma sólida formação humanista e metodológica a seus atores*, o GPRAJ busca conciliar uma densa formação teórica quanto às temáticas que estuda com a aplicação desse conhecimento em projetos de pesquisa sobre questões práticas da Teoria e da Filosofia do Direito. Assim, a partir de contribuições teóricas basilares (VIEHWEG, 1974; PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005; TOULMIN, 1958; ALEXY, 2014; MACCORMICK, 2008; ATIENZA, 2013; BALLWEG, 2009; SCHRECKENBERGER, 1987; GRÄFIN VON SCHLIEFFEN, 1991a, 1991b; TERCIO SAMPAIO, 1997; ADEODATO, 2010), são produzidos estudos práticos e aplicados no Direito (ROESLER; HARTMANN; REIS, 2018). O grupo tem por objetivo a produção de conhecimento crítico acerca da prática jurídica brasileira, concomitantemente a estudos comparados de atores, instituições e ordenamentos jurídicos de outros países. O objetivo desse trabalho é ressaltar, por um lado, a construção de uma concepção de Direito profundamente ligada à práxis, assumida em seus aspectos de dinamicidade, conflituosidade e artefactualidade e, de outro, a formação de novos juristas por meio da dissolução das fronteiras entre ensino e pesquisa no Direito. Alimenta-se uma concepção de que a Filosofia e a Teoria do Direito, além do seu caráter propedêutico e formador, deve também contribuir para desnaturalizar a prática jurídica, inserindo-se no debate sobre os seus principais problemas.

2. DESENVOLVIMENTO.

O GPRAJ foi criado em março de 2015 por iniciativa da Prof.^a Dr.^a Claudia Roesler e do Prof. Dr. Isaac Reis, com o objetivo de fomentar a discussão aprofundada sobre temas de Teoria da Argumentação e Retórica, percorrendo o caminho de pesquisas e contribuições à prática jurídica no Brasil, compreendida como um fenômeno eminentemente linguístico. Assumiu-se, com Atienza (2013; 2017), que, ainda que o Direito não se resuma

exclusivamente a uma empreitada retórico-argumentativa, essa perspectiva pode contribuir de maneira decisiva para uma melhor compreensão dos fenômenos jurídicos nas sociedades democráticas e para oferecer aos juristas práticos instrumentos que possam contribuir para guiar e dar sentido à sua atividade, desde o âmbito judicial até o cenário legislativo. O GPRAJ tem por temática central os aspectos linguísticos e discursivos da prática jurídica, entendida essa como uma prática (práxis) social (ROESLER, 2013). Fundamenta-se, dessa maneira, na compreensão dos aspectos retórico-argumentativos do Direito (ATIENZA, 2006; ATIENZA, 2013; SOBOTA, 1991b.). Entretanto, enxerga-se o fenômeno jurídico de maneira ampla, o que proporciona abordagens tanto teóricas quanto empíricas, centralizando a Teoria e a Filosofia do Direito, mas percorrendo vários ramos hoje reconhecidos. Além das pesquisas sobre temas de Filosofia e Teoria do Direito, o grupo aposta em sólida formação metodológica, que permita analisar, com qualidade teórica, discursos relativos aos mais diversos atores, temáticas e ramos do Direito. Esses objetivos exigiram, desde o início, que fosse elaborado um modelo específico de funcionamento do GPRAJ e de diretrizes teórico-metodológicas que possibilitasse a formação adequada de seus membros. Uma primeira definição foi afastar-se da prática, corriqueira no mundo jurídico, de adotar e mesmo cultuar autores e tradições teóricas, fomentando posturas críticas, estimulando a autonomia e a altivez intelectual, para que seus integrantes (estudantes de graduação e de pós-graduação em sua maioria) pudessem aprender a pensar por si e a não se curvar, passivos, diante de discursos de autoridade. Outras definições despontaram como exigências do próprio *modus operandi* do Grupo: como conciliar a produção de pesquisa de alta qualidade e a produção de conhecimento novo sobre as temáticas do grupo com a necessidade de formação e o caráter cíclico dos mecanismos de entrada e saída de estudantes e profissionais do Direito como membros do GPRAJ? Uma delas foi a afirmação do trabalho coletivo e cooperativo como meta, afastando-se dos solipsismos e da crença em uma construção individualista do conhecimento, afastado das condições reais de sua produção. Para tanto, fez-se necessário flexibilizar o valor das tradicionais hierarquias acadêmicas: no GPRAJ, aprender é coaprender, e o valor dos títulos reside mais em seu substrato que em sua existência formal: valem na medida em que representam percursos intelectuais e de pesquisa, pela maturidade acadêmica que sintetizam e que se colocam a serviço da formação de novos quadros e na partilha de experiências com o saber. A partir dessas diretrizes, produzir pesquisa passou a ser visto como um processo paulatino de inserção em comunidades acadêmicas, não de modo passivo, mas sim com o intuito de contribuir para a conformação delas. Visando conciliar formação (ensino) e pesquisa, o grupo adotou a experiência de atribuir aos membros antigos (independentemente de titulação) a tarefa de coordenar a formação dos novos membros. Por meio da organização de 11 encontros mensais de discussão, baseados em material bibliográfico selecionado pelos orientadores com a participação dos membros antigos,

atribui-se aos próprios estudantes a autonomia de promover a sua própria formação e a dos colegas iniciantes nas temáticas do Grupo. Ao final desse longo processo, os novos membros devem apresentar suas propostas de pesquisa em um Seminário anual (Seminário de Pesquisa), submetendo suas ideias à avaliação crítica e recebendo as contribuições dos demais membros do grupo. Somente após esse longo “ritual de passagem”, alguém se torna membro efetivo do GPRAJ. Após 3 (três) anos de sua fundação, o Grupo desenvolve suas atividades vinculando-se a quatro linhas de pesquisa: 1) Análise Retórica e Argumentativa (sobretudo a aplicação de modelos de análise); 2) Instituições jurídico-políticas em perspectiva comparada (dimensão comparativa das práticas discursivas do Direito); 3) Retórica e Discurso (núcleo de discussão e aprimoramento das teorias retóricas do Direito); 4) Teoria da Argumentação Jurídica (temas de argumentação *standard*). O GPRAJ desenvolve suas atividades em cinco frentes básicas: 1) Encontros de Discussão; 2) Encontros de Formação; 3) Seminários de Pesquisa; 4) Eventos Acadêmicos; e 5) Publicações Acadêmicas. A gestão se dá baseada no princípio colaborativo de modo que a própria construção e aprimoramento do conhecimento jurídico se estrutura em bases dialógicas.

2.1. Encontros de Discussão.

Tradicionalmente, os grupos de estudo congregam estudantes e professores ao redor de temas específicos de interesse e se orientam na leitura e na discussão de temas. Considerando a própria inserção no campo acadêmico (BOURDIEU, 1987), o GPRAJ tem como preocupação mais frequente os chamados Encontros de Discussão. Trata-se aqui das reuniões gerais que combinam toda a equipe e a comunidade acadêmica em geral na discussão de textos relevantes às linhas de pesquisa. Num primeiro momento, os EDs englobavam as atividades hoje desempenhadas nos Encontros de Formação, ou seja, estudos de textos fundamentais e básicos ao grupo (hoje, os textos-base compreendem estudos de VIEHWEG, 1974; PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005; TOULMIN, 1958; ALEXY, 2014; ATIENZA, 2013; ADEODATO, 2010, ROESLER, 2013, REIS, 2013).

2.2. Encontros de Formação.

Todos os anos são abertas chamadas de novos integrantes ao grupo, os quais devem se submeter ao processo seletivo (que costuma envolver a leitura de obras, a produção bibliográfica, a análise curricular e a entrevista pessoal) e, em seguida, participar dos Encontros de Formação para inserção nas discussões fundamentais ao GPRAJ. Os Encontros de Formação são estruturados em onze encontros ao longo do ano letivo, cada um dotado de um texto-base específico, que perpassa desde os chamados precursores da TAJ/Retórica, passando pelas teorias mais contemporâneas, até os modelos

de análise já criados em trabalhos anteriores do Grupo. A intenção é fugir do modelo tradicional expositivo de aula, no qual o professor é a figura central disposta a conduzir um tema durante uma, duas ou até quatro horas de aula. Adotou-se o esquema circular de disposição das cadeiras, possibilitando um amplo debate sem a rigidez típica de uma sala de aula, como tradicionalmente acontece no Brasil. As discussões são o foco dos Encontros de Formação, servindo a leitura e a breve exposição dos pontos mais centrais do texto apenas como mote provocativo: cada novo integrante traz consigo as dúvidas e os questionamentos e os submete ao público. Trata-se de uma dupla iniciação: tanto ao conteúdo dos textos, gerando reflexões teóricas sobre o alcance e adequação das ideias desenvolvidas ali a contextos discursivos como o brasileiro, quanto no modelo cooperativo e aberto de discussão e crítica contínua que alimentou a fundação do GPRAJ. Em 2017, os Encontros de Formação se realizaram aos sábados, tomando normalmente cerca de três horas. Após esse ciclo, todos os integrantes devem apresentar seus respectivos projetos de pesquisa no Seminário de Pesquisa anual, momento em que passarão por rodada de apresentação e crítica mais direcionada aos problemas de pesquisa, os quais constituem o cerne do GPRAJ: produzir conhecimento autônomo e uma profunda reflexão crítica teórico-prática sobre o Direito.

2.3. Seminários de Pesquisa.

Ao fim de cada ciclo de formação, tanto os membros antigos quanto os novos participam dos Seminários. Nesses encontros são apresentados os projetos de pesquisa ou resultados já alcançados para a apreciação ampla do grupo, discussão e crítica.

2.4. Eventos Acadêmicos.

Os Eventos Acadêmicos consistem na realização de diversas atividades desde Simpósios, Congressos e Seminários de acesso amplo a toda a Faculdade de Direito e à comunidade externa, contando normalmente com professores e professoras convidados de outras instituições (no ano de 2017, realizaram-se o I Simpósio do GPRAJ, a Palestra do Prof. Robert Alexy e o Ciclo de Palestras do Prof. Manuel Atienza). Os Eventos Acadêmicos são extremamente relevantes por estimular a participação de atrizes a atores externos, para além dos promovidos pelo grupo, servindo de conexão à ampliação de redes de pesquisadores e da submissão da produção dos membros do grupo à crítica pública.

2.5. Publicações Acadêmicas.

Finalmente, seguindo a ideia de que o conhecimento deve alcançar o maior nível possível de disseminação, sobretudo como prestação de contas da

Universidade Pública à sociedade que a financia, o GPRAJ estimula a publicação da produção de seus membros, tendo criado, em 2017, a Coleção Direito, Retórica e Argumentação. A coleção, atualmente em seu segundo número (ATIENZA, 2017 e ROESLER, HARTMANN, REIS, 2018), privilegia a produção dos membros do Grupo e de autores e autoras que fazem parte da rede acadêmica que ele, aos poucos, fortalece no país e fora dele. Em 2018, já há previsão de publicação de mais três obras da coleção.

3. CONCLUSÃO.

Partindo de uma noção específica do fenômeno jurídico, o GPRAJ vem desenvolvendo uma metodologia de ensino preocupada com questões teóricas fundamentais sob um ponto de vista crítico e a correlação delas com problemas práticos. Essa perspectiva demanda um aprimoramento e alguma modificação das metodologias de ensino tradicionalmente utilizadas, de modo que as experiências até então desempenhadas visam ao futuro e, como o Direito, estão sob constante evolução tópico-problemática. Finalmente, o GPRAJ consegue romper com a concepção estanque de ensino (como lugar de reprodução) e pesquisa (como lugar de produção de conhecimento). Por meio dos eventos acadêmicos (cursos, congressos, seminários) que promove, sempre abertos a toda a comunidade, o GPRAJ aponta também para a inclusão da extensão, no encontro de saberes dos mais diversos atores sociais, provocando e buscando transformações da práxis do Direito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADEODATO, João Maurício. Retórica como metódica para estudo do direito. **Sequência: Estudos Jurídicos e Políticos**, v. 29, n. 56, p. 55-82, 14 set. 2010.

ALEXY, Robert. **Teoria Discursiva do Direito**. Tradução. s.l. Grupo Editorial Nacional, 2014.

ATIENZA, Manuel. **Curso de Argumentación Jurídica**. 1 ed. Madrid: Editorial Trotta, 2013.

ATIENZA, Manuel. **El derecho como argumentación: concepciones de la argumentación**. Barcelona: Editorial Ariel. 2016.

ATIENZA, Manuel. **Curso de Argumentação Jurídica**. Tradução Claudia Rosane Roesler. 1ª edição. Curitiba: Editora Alteridade, 2017.

BALLWEG, Ottmar. Analytical Rhetoric, Semiotic and Law. In: SCHLIEFFEN, VON, K. G. (Ed.). Science, Prudence et Philosophie du Droit. Frankfurt am Main: P. Lang, 2009.

BOURDIEU, Pierre. Force of Law. **Hastings Law Journal**, v. 38, n. 5, p. 805–

853, 1987.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. **Direito, Retórica e Comunicação**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1997.

MACCORMICK, Neil. **Retórica e o Estado de Direito**. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2008.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação**. São Paulo: Martins Fontes, 2005 (Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão).

REIS, Isaac. **Análise Empírico-Retórica do Discurso Constitucional**. 2014.

REIS, Isaac. **Limites à Legitimidade da Jurisdição Constitucional - Análise Retórica das Cortes Constitucionais do Brasil e da Alemanha**. PGD-UFPE. 2013.

ROESLER, Claudia; REIS, Isaac. HARTMANN, Fabiano (Org.). **Retórica e argumentação jurídica: modelos em análise**. Curitiba: Alteridade, 2018.

ROESLER, Claudia. **Theodor Viehweg e a Ciência do Direito: tópica, discurso, racionalidade**. 2013.

SCHRECKENBERGER, Waldemar. **Semiótica del Discurso Jurídico**. México: Universidad Nacional de México, 1987 (Tradução Ernesto Garzón Valdés).

SOBOTA, Katharina. Don't mention the norm! **International Journal for the Semiotics of Law**, v. 4, n. 1, p. 45-60, fev. 1991a.

SOBOTA, Katharina. System and Flexibility in Law. **Argumentation**, v. 5, n. 3, p. 275-282, ago. 1991b.

SOBOTA, Katharina. Rhetorisches Seismogramm. **Juristenzeitung**, v. 47, n. 5, p. 231-237, 1992.

TOULMIN, Stephen. **The uses of argument**. Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

VALE, André Rufino do. **Argumentação constitucional: um estudo sobre a deliberação nos tribunais constitucionais**. 2015.

VIEHWEG, Theodor. **Topik und Jurisprudenz**. 5 ed. München: C.H. Beck, 1974.

AS IDEIAS ICONOCLASTAS DE TOBIAS BARRETO: a importância do jurista sergipano para a modernização do ensino jurídico brasileiro

Mateus Rocha Tomaz, Mestre em Direito, Estado e Constituição pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB. Professor Voluntário da Faculdade de Direito da UnB.

1. INTRODUÇÃO.

Conforme já amplamente discorrido pela literatura sócio-política especializada, o papel que os bacharéis ocuparam na construção da identidade brasileira foi significativo e também repleto de contradições, avanços, retrocessos e muita retórica. Desde os debates ocorridos na Assembleia Nacional Constituinte de 1823, especificamente no que concerne ao projeto de criação dos cursos jurídicos no país, transparecem “*vários registros do apreço que os parlamentares cultivavam no tocante à cultura lusitana e da vontade política de dar continuidade no Brasil às tendências da educação jurídica coimbrã contidas nos seus estatutos*” (APOSTOLOVA, 2014, p. 65). Ao mesmo tempo, conforme apontado por Bistra Apostolova, havia uma tentativa de inovação (na esteira da reforma educacional empreendida em Coimbra a partir da Lei da Boa Razão, de 1769) do currículo jurídico: “(...) A maior inovação da Lei de 11 de agosto de 1827 [criadora dos cursos jurídicos no Brasil] foi ter procurado afastar-se da tradição do direito português e do seu ensino, organizado predominantemente em torno da cultura romanista” (APOSTOLOVA, 2014, p. 175). Nas décadas seguintes, as concepções jurídicas passaram a ser moldadas pela crescente influência do positivismo jurídico francês e do seu apego à lei como fonte do Direito (APOSTOLOVA, 2014, p. 168-169). Além disso, principalmente no final do século XIX, ideias deterministas e evolucionistas tornavam-se mais e mais difundidas no meio jurídico brasileiro, a partir das ideias, por exemplo, de Cesare Lombroso e seu criminalismo, pensamento esse que seria posteriormente difundido e desenvolvido no Brasil por Nina Rodrigues (RODRIGUES, 2011). Nesse ambiente, importante destacar a contribuição iconoclasta de Tobias Barreto. Profundamente influenciado pela cultura germânica, ele se tornou um dos maiores pensadores brasileiros, sendo talvez o principal traço de seu pensamento científico o potencial crítico e destrutivo de seus ideais, o que não estava, por óbvio, a salvo de contradições. Com efeito, pretendeu ele “(...) edificar uma curiosa e singular crítica a voracidade da razão positivista e de seu ímpeto de reduzir o universo da cultura a dimensões nomotéticas” (FONTES BARBOSA, 2010, p. 205). Sobre esse ponto, reconhece Antonio Cândido o papel singular de Tobias na sedimentação científica, por exemplo, da sociologia jurídica no Brasil (CÂNDIDO, 2006). Contribuição essa estampada na obra “*Glosas heterodoxas a um dos motes do dia ou variações anti-sociológicas*” (BARRETO, 1977, 54-140), defendida por ele como dissertação elaborada por ocasião do concurso

para lente da Faculdade de Direito do Recife, em 1882. Sobre referido concurso, o romancista maranhense Graça Aranha narra, em seu livro de memórias, os fatos ocorridos em torno de tal concurso do qual Barreto sagrou-se vencedor. Segundo Aranha, Tobias provocou “(...) grande choque mental” (ARANHA, 1931, p. 151) com sua “(...) personalidade independente e soberana” (ARANHA, 1931, p. 151), atormentando os reacionários examinadores do certame com seu “(...) pensar desassombadamente, a de pensar com audácia, a de pensar por si mesmo, emancipado das autoridades e dos canons” (ARANHA, 1931, p. 151). Na dissertação, Barreto afirma que a “(...) concepção de sociologia, e especialmente a concepção de direito, ainda hoje correntes entre nós, são um pedaço de metafísica, um resto de mitologia [...] em estado embrionário (...)” (BARRETO, 1977, 54-140). Respondendo à questão que lhe foi proposta no concurso (“Conforma-se com os princípios da ciência social a doutrina dos direitos naturais originários do homem?”) Tobias defende que *“a concepção de um direito superior e anterior à sociedade é uma extravagância da razão humana, que não pode se justificar. O homem é um ser histórico”* (BARRETO, 1977, 54-140). Reside aqui uma das suas principais críticas ao positivismo racionalista. Ademais, partindo dessa noção do Direito enquanto fenômeno histórico e cultural, a qual foi diretamente influenciada pela obra de Rudolph Von Jhering, Barreto critica o determinismo social que também povoava significativa parte do imaginário sócio-jurídico brasileiro. De acordo com ele, as teorias evolucionistas, ao buscarem atrelar o fenômeno jurídico a leis naturais, teriam ocultado essa face cultural do Direito, negando a ideia de liberdade humana, eis que tudo estaria naturalmente determinado por condições orgânicas e biológicas. Para ele, invocando pressupostos neokantianos do seu germanismo afluente, seria inconcebível pensar o homem enquanto mero produto advindo de determinações alienígenas ao mundo cultural. Em 1884, Tobias Barreto escreve sua célebre monografia “Menores e loucos”, em que critica tal determinismo biológico na seara jurídica, inclusive se opõe a Cesare Lombroso, eis que sua tese de predeterminação biológica de comportamentos seria contrária à própria função do Direito, enquanto produto cultural, de dirigir e orientar comportamentos. Veja-se, como prova do caráter iconoclasta de Tobias, que a própria geração de 1870 da Escola do Recife, da qual ele foi líder juntamente com Silvio Romero, foi profundamente partidária do evolucionismo naturalista e do positivismo que Barreto tanto combatia, o que inclusive lhe gerou críticas e prolongados debates.

2. EDUCAÇÃO DA MULHER E ENSINO JURÍDICO.

A produção científica e a educação, de um modo geral, e o ensino jurídico, em particular, estavam no horizonte de preocupações de Tobias Barreto. Prova disso é seu discurso “Educação da Mulher”, proferido quando ele era deputado estadual pelo Partido Liberal. Apresentado em 22 de março de 1879, tinha por objeto a defesa de um projeto (nº 61/1879) que defendia um

auxílio, a ser provido pelo Governo da Província, para que Josefa Felisberta de Oliveira pudesse estudar medicina nos Estados Unidos ou na Suíça. Engalfinhando-se com o deputado Malaquias Antônio Gonçalves, que era médico, e pretendia demonstrar, a partir de pressupostos fisiológico-deterministas, a inferioridade intelectual da mulher, Tobias cita exemplos de autoridades médicas alemãs sobre as aptidões da mulher, inclusive citando exemplos de cientistas europeias, tudo a demonstrar que seria um equívoco não só científico, mas histórico, as pressuposições de Malaquias. É claro que contradições não faltam na posição Tobias, para quem a emancipação completa da mulher deveria respeitar imperativos sociais e históricos: “Sou relativista: atendo muito às condições de tempo e de lugar. Não havemos mister, ao menos em nosso estado atual, de fazer deputadas ou presidentas da província” (BARRETO, *Crítica de política e social*, 2012, p. 169-207). Tobias apresentou, inclusive, ainda no ano de 1879, o projeto de Lei nº 129, mediante o qual pretendia que se criasse o Partenogógio do Recife, um estabelecimento educacional público para mulheres, com currículo literário e profissional, nos moldes do que ocorria na Alemanha àquela época (BARRETO, *Crítica de política e social*, 2012, p. 208-215). A grande invocação residia “na criação de uma Escola Superior, ao lado de uma escola médica, pois equivaleria a libertar a mulher daquela condição de portadora de uma certa cultura da vaidade, formada por um pouco de música, um pouco de desenho e pelo gaguejar de uma ou duas línguas estrangeiras” (FONTES BARBOSA, 2010, p. 213). Especificamente sobre o ensino jurídico, Tobias também tinha algumas ideias bastante críticas: “(...) Eu não dou muito, já é supérfluo dizê-lo, pela ciência das nossas faculdades; mas ainda de menos valor me parece o traquejo rude e grosseiro dos nossos tribunais, onde Têmis e Minerva não se beijam, porém brigam e esbofeteiam-se. Um dos nossos professores de direito, os quais, em regra pouco fértil de exceções, não são espíritos que tenha coragem de dar aos pobres, ou de sacudir pela janela toda a sua velha mobília científica, e munir-se de outra nova, no gosto e altura do tempo, toma feições gigantescas, comparado com a maioria da magistratura, para a qual se recrutam com preferência os mais perfeitos exemplares da classe dos acefalóforos. E isto provém justamente da espécie de muralha chinesa que nossos hábitos lançaram entre os homens da ciência, como tal, e os homens da prática, do direito em ação; sendo, porém, que os primeiros devem aguentar como a maior parte da culpa desse estado de segregação, prejudicial a ambos. Porquanto em vez de reagir continuamente a árvore da ciência, que foi posta à sua guarda, em vez de fazer render os talentos que lhes foram confiados, os juristas da cadeira sacrificam os interesses da teoria científica aos interesses da chicana especuladora, que ele exercem de comum com a rebulice rotineira” (BARRETO, *Estudos Alemães*, 2012, p. 99). Nota-se, a partir desse esclarecedor excerto, que Tobias Barreto era um profundo crítico não só da prática jurídica e da organização dos Tribunais, mas do modelo em que estavam centradas as faculdades de direito do país, apegadas à tradição e resistentes ao

desenvolvimentos das modernas teorias, que — para Barreto — estavam essencialmente circunscritas ao mundo germânico.

3. CONCLUSÃO.

Nota-se que Tobias Barreto, com todas as suas contradições, foi um importante pensador crítico não só das principais e mais difundidas concepções jurídicas que vigoravam no Brasil na segunda metade do século XIX, mas também foi um ferrenho opositor do modelo educacional vigente no país à época, o qual — segundo ele — era ainda apegado a tradições já desgastadas não só academicamente, mas também socialmente, como a exclusão da mulher dos meios científicos a partir de insustentáveis argumentos deterministas e fisiológicos. Estudar algumas dessas críticas inovadoras e algumas das teses vanguardistas, pelo menos para o Brasil daquela época, é importante para compreendermos algumas importantes contradições e vicissitudes históricas do desenvolvimento do ensino jurídico no Brasil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.

APOSTOLOVA, Bistra Stefanova. **A criação dos cursos jurídicos no Brasil: tradição e inovação**. 2014. xi, 191 f. Tese (Doutorado em História)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

ARANHA, Graça. **O meu próprio romance**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1931, pp. 147 e ss.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998. FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda.

BARRETO, Tobias. **Estudos Alemães**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Crítica de Religião**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Crítica de Literatura e Arte**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Crítica de Política e social**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Direito I**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Direito II**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Direito III**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos de Filosofia**. In: Obras completas de Tobias Barreto. Org. Luiz Antônio Barreto. 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. E. Salomon; Sergipe: Editora Diário Oficial. 2012.

BARRETO, Tobias. **Estudos de filosofia. Parte III**. 2ª edição. Introdução de Paulo Mercadante e Antônio Paim (Em convênio com o Instituto Nacional do Livro (Ministério da Educação e Cultura). Editorial Grijalbo, 1977. Capítulos: “Dissertação de Concurso” e “Glosas heterodoxas a um dos motes do dia, ou variações anti-sociológicas”. p. 4-12 e 54-140.

CANDIDO, Antonio. **Sociologia no Brasil**. In: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v. 18, n. 1. Junho/2006.

FONTES BARBOSA, Ivan. **A Escola do Recife e a sociologia no Brasil**. 2010. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2011.

SOUTO, Cláudio. **Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional**. In: Aurélio Wander Bastos (coord.). Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978, p. 65-95.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

A ARTICULAÇÃO ENTRE DIREITO E CINEMA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INSURGENTE E URGENTE

Marília Alves de Carvalho e Silva, Mestre em Direito pela Faculdade Nacional de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pesquisadora do grupo de Direito e Cinema, vinculado à Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Assistente de ensino na Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas.

Membro da Comissão de Direito Homoafetivo da OAB/RJ.

1. INTRODUÇÃO.

O filme “Lisbela e o Prisioneiro” (Brasil, 2003) possui em sua trilha sonora uma canção de Caetano Veloso que afirma: “Eu quero a sina de um artista de cinema/ Eu quero a cena onde eu possa brilhar”. Os versos citados evidenciam a capacidade que a Sétima Arte possui de afetar o imaginário coletivo, despertando inquietações e transpondo o espectador para a vivência de uma outra subjetividade, razão pela qual Edgar Morin afirmava que o cinema é o espaço da ficção e de preenchimento do desejo (MORIN, 1958). Diametralmente oposta é a visão puramente positivista do Direito, que se consolidou no século XIX, em um ambiente marcado pelo surgimento de um Estado Liberal burocratizado e pelo desenvolvimento das ciências naturais e exatas. Ao contrário destas, as humanidades dificilmente repetem padrões, sendo necessária uma avaliação casuística e contextualizada para não incorrer em injustiças e tautologias. Mais do que isso, é fundamental que a formação do jurista lhe convença da imprescindibilidade de estar a todo tempo sendo capaz de ser afetado pela realidade. Para concretizar tal objetivo, o Cinema desponta como forma privilegiada de atingir corações e mentes, uma vez que a própria estética cinematográfica favorece a interpelação e identificação do espectador, por isso defende-se a urgência de sua implementação como prática pedagógica. A insurgência, por sua vez, caracteriza-se pelo fato de sua articulação com o Direito ainda ser uma prática considerada por muitos como inusitada, mas que já vem ganhando espaço em diversas faculdades que tomaram consciência da insuficiência de um Direito encerrado em si mesmo e agiram com coragem para mudar este cenário. É importante ressaltar que o presente trabalho não pretende esgotar a análise de todas as faculdades que já tomaram consciência da necessidade de uma mudança curricular, o que seria impossível pela própria limitação de páginas. Trata-se na verdade de um estudo que buscará expor o esgotamento do modelo oitocentista centrado exclusivamente na codificação e posteriormente demonstrar como a articulação entre Direito e Cinema vem se mostrando profícua e ganhando espaço em diversas faculdades, dentre as quais será brevemente analisada a experiência de um curso de extensão na Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ).

2. MENOS “TIJOLOS NA PAREDE” E MAIS SUJEITOS EM CENA.

Ao ingressar em uma aula sendo ministrada em uma faculdade de direito no ano de 2018, é impossível não lembrar dos filmes que retratam a mesma situação há décadas ou séculos atrás, uma vez que as semelhanças são evidentes: o cenário compõe-se de um tablado onde localiza-se um professor que expõe a matéria para alunos enfileirados em cadeiras recebendo passivamente o conhecimento. Evidencia-se, assim, uma metodologia marcadamente expositiva, que não incentiva os alunos a refletirem criticamente e nem os faz desenvolver nenhuma forma de empatia com as realidades que lhes circundam. As justificativas para este modelo de ensino são diversas, e dentre elas destaca-se primeiramente o fato de o sistema jurídico brasileiro consagrar a *Civil Law*, que tem como fonte primária a codificação escrita. No entanto, conforme já esclarecido por Sofia Rocha Uchoa, Renan Jardim Mourão e Vanessa Batista Oliveira, o “Dogma da Completude” já foi afastado e atualmente já é cediço que o sistema jurídico é incompleto, lacunoso e passível de integração (UCHOA *et all*, 2017). Outra razão que explica, mas não justifica, a forma passiva e engessada que caracteriza a transmissão do conhecimento jurídico é precisamente o contexto de seu surgimento e difusão. Conforme brevemente mencionado na introdução, o racionalismo iluminista que teve início no século XVIII engendrou um modelo de conhecimento pautado no método desenvolvido para as ciências da natureza, que privilegiava a especialização e o surgimento de epistemologias setoriais (STRECK *et alli*, 2015). Ocorre que o método científico parte da investigação de um problema para tentar encontrar as hipóteses que resolvem de maneira idêntica todos os casos semelhantes, o que é impossível e perigoso de ser replicado em qualquer ciência social aplicada. A consciência da incompletude do ordenamento associada à necessidade de ter em mente as nuances da realidade fática de determinada situação concreta fazem com que seja imperioso capacitar os juristas com recursos que lhes humanizem desde a sua formação na universidade. Para tanto o cinema se insurge como uma das formas de romper com o modelo que apenas forma “outros tijolos na parede”, em uma livre apropriação da canção de Pink Floyd, e de incentivar profissionais que entrem na cena do Direito mais sensíveis e atentos às diversas nuances da realidade concreta. Isso ocorre porque, conforme lição de Joaquín Herrera Flores, o direito e o cinema são produtos culturais que materializam reações políticas, sociais e jurídicas diante da realidade. Portanto, mais do que uma alternativa pedagógica, esta nova leitura do direito é uma imposição das transformações que vem ocorrendo no direito e na sociedade, conforme será observado a seguir.

3. OS TAKES QUE CONFORMARAM A ATUAL CENA JURÍDICA E SOCIAL.

Uma vez evidenciadas as razões que levam a enxergar o direito como uma ciência abstrata, é preciso esclarecer que são muitas as mudanças que vem ocorrendo no âmbito jurídico que rompem com este paradigma. Nesse sentido, é importante ressaltar que tais transformações estão intrinsecamente ligadas com a evolução da própria sociedade, uma vez que o Direito afeta a realidade ao mesmo tempo em que é por ela afetado. A mais emblemática das alterações foi a promulgação da Constituição de 1988, a qual possui um rol amplo de princípios constitucionais que possuem força cogente e devem ser ponderados pelo juiz no caso de conflitos nas situações envolvendo os chamados “casos difíceis”. Além disso, a atual Carta Magna prevê uma série de direitos e deveres, e tem a dignidade da pessoa humana como um de seus fundamentos. Apesar de não ter sido a única, uma vez que a incompletude do sistema jurídico é decorrente da própria dinâmica social, a transformação operada com a atual Constituição já torna evidente que os juristas não podem se portar como tecnocratas. Diante de um caso envolvendo dois direitos fundamentais em conflito, o juiz não mais consegue ser “a boca da lei”, pois a própria lei lhe impõe uma ponderação de interesses. Um exemplo disso é retratado no filme “O Jardineiro Fiel”, o qual narra a história de uma empresa farmacêutica que faz testes de medicamento em um país africano extremamente pobre e onde as pessoas já estavam com sua dignidade e autonomia completamente violada. Por ora, não se tem a pretensão de adentrar na ampla análise bioética que a película possibilita, mas apenas ilustrar como juristas formados em um ambiente interdisciplinar e conectado com a realidade são ainda mais imprescindíveis quando se está diante de princípios e conceitos abertos, muito comuns na contemporaneidade. Diante das constantes e incessantes transformações que o Direito vem sofrendo, algumas faculdades já utilizam o Cinema como ferramenta pedagógica. De acordo com os ensinamentos de Laécio Noronha Xavier, tais iniciativas são as seguintes: uma disciplina de graduação de Direito e Cinema na Escola de Direito Fundação Getúlio Vargas (FGV-Direito/Rio); módulos de extensão em Direito e Cinema na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP); uma Mostra de Cinema de Relações Internacionais no Curso de Direito do Centro Universitário de Brasília (UniCEUB/DF) e ainda projetos que articulam Direito e Cinema na Universidade de Fortaleza e Faculdades Farias Brito e Católica Rainha do Sertão, no Ceará (XAVIER, 2017). Acrescenta-se ainda que a Faculdade de Direito da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FND/UFRJ) possui uma disciplina de graduação de direito e cinema ministrada pela professora Cecília Caballero Lois, além de um grupo de pesquisa Coordenado pela professora Juliana Neuenschwander Magalhães e ainda um projeto de extensão denominado “CINEJUSTIÇA: Direitos em Cena”, coordenado pela professora Juliana, pelo professor José Roberto Xavier e pela autora do

presente artigo. Além disso, na FGV-Direito/Rio há também um cineclubes organizado pelos alunos e alunas. Acompanhando de perto alguns desses projetos é possível perceber que o quórum de alunos e alunas é sempre alto e o interesse é manifesto. Diante da impossibilidade de aprofundar em todos, explica-se o projeto CINEJUSTIÇA, que ainda está em curso e possui excelentes resultados. Trata-se de um curso de extensão que é dividido em aproximadamente doze sessões, as quais contam com um grupo de graduandos participando da organização, um pós-graduando mediando o debate, e um professor(a) convidado(a) conduzindo a discussão sobre os aspectos jurídicos que mais geram polêmica. Durante toda a sessão se busca um diálogo horizontalizado, com a efetiva participação dos alunos, o que costuma acontecer de forma espontânea e com sinceridade nas colocações. Dessa forma, se torna cristalino que a participação e do alunado é alcançada com o recurso aos filmes.

4. CONCLUSÃO.

O presente estudo não teve a pretensão de adentrar em todos os projetos que utilizam a articulação entre Direito e Cinema como prática pedagógica, mas sobretudo demonstrar o esgotamento do modelo verticalizado, legalista e abstrato do ensino jurídico. Para superar este paradigma, o Cinema foi pensado como um produto cultural capaz de sensibilizar e contextualizar os problemas jurídicos e sociais enfrentados na realidade concreta, o que é imperioso sobretudo quando se está diante de princípios e conceitos abertos. Evidenciou-se que se trata de uma proposta insurgente no sentido de rompimento com um modelo que já vem sendo construído desde o racionalismo iluminista, e urgente porque tal construção já está com as bases ruindo, não sendo mais sustentável. Contudo, não é uma proposta que se funda em utopias ou ideais irrealizáveis, uma vez que já existem faculdades de excelência que fazem a articulação entre Direito e Cinema. Dentre as faculdades citadas, através do breve relato da experiência de um curso de extensão na Faculdade de Direito da Universidade de Direito do Rio de Janeiro foi possível perceber que já é exitosa a iniciativa. Sendo assim, é preciso ampliar e fomentar experiências que sejam capazes de retirar o alunado da posição passiva e desinteressada em que muitas vezes se encontram, e fazê-los ter consciência do papel social que em breve irão desempenhar, confrontando-lhes com as inquietações suscitadas pelos filmes.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BENJAMIN, Walter. **Sobre arte, técnica, linguagem e política**. Lisboa: Relógio d'água, 1992.

HERRERA FLORES, Joaquín. **El proceso cultural: materiales para la creatividad humana**. Sevilla: Aconcagua Libros, 2005.

LACERDA, Gabriel. **O direito no cinema: relato de uma experiência didática no campo do direito**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

STRECK, Lênio; OLIVEIRA, Rafael Tomaz de. Direito e Cinema: (porque) a doutrina precisa de Taxi Driver e Os Imperdoáveis. In: Bernardo Gomes Barbosa Nogueira (org.). **Direito e Cinema: por que devemos filmar narrativas?** Belo Horizonte: Arraes Editores, 2015.

UCHOA, Sofia Rocha; MOURÃO, Renan Jardim; OLIVEIRA, Vanessa Batista. O uso da interdisciplinaridade como meio de aperfeiçoamento do ensino jurídico. In: VERONESE, Alexandre; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel (coords.). **IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi: Resumos Expandidos (EBOOK)**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

XAVIER, Laécio Noronha. Cinema como ferramenta metodológica no ensino do Direito internacional público: 13 anos de experiência do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade de Fortaleza. In: VERONESE, Alexandre; MIHALIUC, Katherine de Macedo Maciel (coords.). **IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDi: Resumos Expandidos (EBOOK)**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência**. 7ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2017.

METODOLOGIAS ATIVAS: método *peer instruction* em disciplinas do curso de Direito

Emília Teixeira de Lima Eufrazio, Mestre, Centro Universitário UniProjeção.
João Pavanelli Neto, Mestre, Centro Universitário UniProjeção.
Pierre Tramontini, Mestre, Centro Universitário UniProjeção.
Rodrigo Pelet Nascimento Aquino, Mestre, Centro Universitário UniProjeção.

1. INTRODUÇÃO.

É crescente a discussão sobre a transformação da sala de aula na última década. A diversidade formativa e cultural que envolvem os discentes, o avanço exponencial dos recursos tecnológicos, o acesso facilitado a informação são fatores que interferem diretamente no fazer pedagógico dos professores e que tem exigido uma mudança de postura dos atores da sala de aula (docentes e discentes). O presente estudo tem por objetivo propor uma reflexão pedagógica sobre o Ensino Superior, especialmente o Jurídico. Existem atualmente diversas metodologias ativas para o ensino, as quais, em sua grande maioria, almejam trazer aos alunos novas perspectivas de estudo e aprendizagem. Em síntese, este trabalho se propôs a apresentar, expor e aplicar a metodologia ativa nomeada Peer Instruction para duas turmas, de distintas disciplinas, do curso de Direito, com vistas a envolver os discentes de maneira ativa no processo ensino-aprendizagem, no intuito de que os resultados obtidos com referidos discentes pudessem permitir a identificação de dificuldades merecedoras de ajustes e auxiliar no aprimoramento da metodologia para uso futuro. O emprego da metodologia Peer Instruction ocorreu na turma 3AM (Teoria Geral do Processo) e 5AM (Ética Geral e Profissional), ambas do curso de Direito, no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2017. Ao todo, foram realizados 6 encontros com a turma 3AM e 6 encontros com a turma 5AM, nos quais buscou-se a interação cooperativa entre os discentes, para torna-los autores de seu aprendizado.

2. O MÉTODO *PEER INSTRUCTION*.

Ter um aluno participativo, interativo e fundamentalmente interessado no conteúdo exige um professor facilitador focado mais na aprendizagem do que no ensino. O docente preocupado com o grupo e ciente do seu espaço e importância dentro desta nova sala de aula focada na centralidade e autonomia do aluno, precisa se desenvolver continuamente para realizar o seu mister (GARCIA, 2016). Segundo Gowin (1999) “o episódio de ensino se consuma quando o significado do material que o aluno capta é o significado que o professor pretende que esse material tenha para o aluno”. Na Escola de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário UniProjeção foi criado um grupo de trabalho focado no estudo e na aplicação da Instrução por

Colegas (Peer Instruction). Leituras foram realizadas, discussões promovidas, ajustes tecnológicos concretizados e a aplicação sistematizada foi colocada em prática. É justamente sobre esta aplicação e os dados colhidos que se funda o presente trabalho. A Instrução por Colegas, tradução literal de Peer Instruction, foi concebida pelo Professor Eric Mazur, docente da cadeira Introdução à Física, da *Harvard University*. Segundo o Professor Mazur, o início da mudança da sua postura em sala de aula ocorreu no início dos anos 1990 quando percebeu que ainda se ensinava física como se em 1890 estivesse, não obstante a brutal mudança do cenário e dos seus atores. (MAZUR, 2015). Em síntese, o método do professor Mazur consiste na rápida apresentação do conteúdo pelo docente, seguida da apresentação das questões conceituais anteriormente preparadas, uma após a outra. Após, o docente solicitará que cada aluno a responda, individualmente. Assim, apresentada a primeira questão, se o índice de acerto superar os 70%, o professor entenderá que o tema nela explicitado está suficientemente compreendido pela turma, seguindo com a apresentação da segunda questão. Caso o índice de acerto fique entre 30% e 70%, sem indicar a resposta correta, o professor deverá solicitar que os alunos discutam a questão entre si, e após reaplicará a questão. Se nesta segunda rodada com a mesma pergunta o patamar de 70% de acerto for atingido, o professor deverá dar seguimento a atividade, apresentando a segunda questão e assim por diante, até completar a matéria prevista para o dia. Importante ressaltar que caso o patamar de 70% não seja atingido na segunda rodada ou o índice de 30% não seja atingido ainda na primeira rodada, o professor deverá retomar a explicação sobre o conteúdo proposto e, após, repetir a metodologia fazendo uso de uma nova questão sobre o mesmo tema. Com base nesse método criado pelo professor Erick Mazur, ocorreu o emprego da metodologia Peer Instruction na turma 3AM (Teoria Geral do Processo) e 5AM (Ética Geral e Profissional), no decorrer do primeiro semestre letivo do ano de 2017. Ao todo, foram realizados 6 encontros em cada turma, nos quais buscou-se a interação cooperativa entre os discentes. Para tanto, utilizou-se um aplicativo titulado Socrative, que segundo nota do próprio sítio que fornece a plataforma, é um aplicativo para uso em sala de aula, que permite o envolvimento instantâneo do aluno com o professor e oferece ao docente a possibilidade de obter uma visão imediata sobre a compreensão do aluno. O acesso desse aplicativo ocorre via sítio na internet e/ou download. Referido aplicativo permite que o docente capte as respostas dos alunos em tempo real e visualize a porcentagem de erros e acertos. Deste modo, atua como um facilitador, podendo ser substituído por outras tecnologias, como os clickers. Para cada aula na qual se utilizaria a metodologia, foi disponibilizado previamente via blog acadêmico um texto aos alunos, para leitura prévia, sobre o assunto a ser abordado. No dia do encontro, a docente ofertou breve explanação sobre o texto, seguida de questões disponibilizadas na ferramenta Socrative, de modo a avaliar se os alunos compreenderam a matéria lida. Ressalte-se os alunos tiveram conhecimento prévio dos dias em que as aulas de uso da metodologia ocorreriam, por meio

do plano de ensino. As atividades em sala de aula ganharam um forte dinamismo em razão do envolvimento permanente, da participação frequente dos alunos e, até mesmo, pela utilização de ferramentas tecnológicas que despertam o interesse dos atores envolvidos. Tudo com vistas a incentivar os alunos a ajudarem-se mutuamente no processo de aprendizagem. Quanto a Experiência, cumpre acentuar que a utilização da metodologia, para as turmas nomeadas, ocorreu em sala de aula equipada com computador, rede sem fio e projetor. O público foi de 56 alunos do terceiro período e 68 alunos do quinto período, todos do curso de Direito. No primeiro encontro foi explanado aos alunos em que consistia a metodologia de ensino e de que forma seria empregada. Em seguida foram orientados a baixar o aplicativo titulado Socrative em seus celulares ou acessar a plataforma online do mesmo. Referido aplicativo permitiu a docente que coletasse instantaneamente as respostas dos alunos às questões formuladas. Na aula seguinte alguns alunos tiveram problemas com acesso a rede sem fio, problema este de pronto solucionado. Logo, puderam participar ativamente da aula. Foi a primeira vez em que a docente utilizou a metodologia ativa *Peer Instruction* em aulas do curso de direito. Assim, notório que todas as experiências, positivas ou não, foram objeto de anotação e análise para futuro ajuste, o qual permita a continuidade do uso de referida metodologia. O grande desafio foi encontrar uma forma racional que motivasse o aluno a efetivar a leitura prévia em casa e, da mesma maneira, se mantivesse disposto a participar efetivamente das aulas, auxiliando seus colegas quanto as questões e matérias discutidas. Verificou-se em um primeiro momento certa resistência de parte dos alunos em trabalhar em equipe, uma vez que o ponto forte do método *Peer Instruction* é trabalhar em “pares”, ou seja, que os próprios alunos se ajudem no processo de ensinagem. Aqueles que conseguiram responder com acerto as questões demonstravam pouco interesse no debate com os que haviam errado. Isso a partir da terceira aula em diante, nas quais a metodologia fora aplicada. Apesar disto, de modo geral, os alunos se mostraram dispostos ao uso da metodologia, principalmente porque puderam utilizar o próprio celular como mecanismo no processo de aprendizagem e, afastado o elemento surpresa sobre o assunto da aula, conseguiram discutir mais com o docente sobre a disciplina, de modo a aprofundar os conhecimentos adquiridos previamente, em suas leituras. Além disto, verificou-se uma interação maior entre os alunos, que passaram a discutir seus entendimentos acerca da matéria com os colegas. Ocorreram até momentos de descontração, em que competiam sobre quem estava correto acerca do assunto. Frases como “eu tenho razão”, “você está equivocado” foram captadas pela docente enquanto caminhava pela sala a observar o desenvolvimento dos alunos. De fato, a metodologia permite um diálogo mais lúdico e de aprofundamento de conceitos, se comparada as aulas expositivas, ainda que dialogadas.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Para que aconteça uma mudança estrutural na ensinagem é necessário que haja revisão das atuais formas de ensino e, paralelamente, que se invista em novas técnicas, com vistas a permitir a construção de conhecimento estruturado a partir de métodos e paradigmas mais abertos. A metodologia ativa peer instruction proporciona experiências vantajosas no processo de ensinagem, pois trata-se de um método que valoriza a participação do aluno e o põe como centro da construção do próprio conhecimento, exigindo deste, para além do estudo individual prévio, a comunicação entre colegas, com vistas a discutir de maneira aprofundada os conteúdos. De acordo com Passarelli (2007, p. 48) muitas das práticas até então realizadas em sala de aula tradicionais não são ideais. Referido autor, ao citar Hewitt e Scardamaglia, afirma que se perde oportunidades para a troca produtiva de conhecimento a forma tradicional de aula, na qual não se permite o diálogo. Aduz, ainda, que esse ambiente impossibilita o professor de identificar as competências de seus discentes. Não é o que se deseja aos alunos. Para que o processo de inclusão no mercado de trabalho aconteça de maneira eficaz, é certo que os alunos deverão contar com capacitação teórica e prática, sendo que estas deverão ser suficientes para permitir ao novo profissional reordenar seus conceitos e aplicá-los em quaisquer das funções do direito que venham a desempenhar. A experiência com a metodologia ativa peer instruction foi por demais vantajosa, ao considerar-se a receptividade dos alunos ao método e resultados obtidos, os quais comprovaram que ocorreu melhor rendimento nas turmas que utilizaram o ensino em pares em suas aulas. É certo que a experiência será repetida pela docente nos próximos semestres, com resolução das dificuldades outrora percebidas para que a metodologia venha, de vez, ser inserida na educação superior.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- GARCIA, Fabio Reis. Disponível em <<http://www.fabiogarciareis.com.br/index.php/artigos/item/57-aprendizagem-ativa>>. Acesso em 23 mar 2018.
- MAZUR, Erick. **Peer Instruction: a revolução da aprendizagem ativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- MOREIRA, M.A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU.1999.
- PASSARELLI, Brasilina. **Interfaces digitais na educação: @lucin[ações]** consentidas. São Paulo: Escola do futuro da USP, 2007.

ENCONTRO DE LIGAS ACADÊMICAS DE MEDICINA E JURÍDICA DO ESTADO DO PARÁ: um diálogo entre ensino jurídico, educação em saúde e a sociedade

Giovana Nobre Carvalho, graduanda da Escola de Direito do Centro
Universitário do Pará, CESUPA, com período de mobilidade acadêmica
internacional na Universidade do Porto, Portugal.
Victor Siqueira Mendes de Nóvoa, graduando da Escola de Direito do Centro
Universitário do Pará, CESUPA, com período de mobilidade acadêmica
internacional na Universidade do Porto, Portugal

1. INTRODUÇÃO.

A Universidade é, ou deveria ser, meio transformador de nossa realidade social, e faz isto através de seus pilares, o famoso tripé acadêmico, sejam estes ensino, pesquisa e extensão. A extensão, por sua vez, preocupa-se fielmente em não deixar que os conhecimentos produzidos dentro da Universidade permaneçam apenas entre quatro paredes, ou seja, objetiva difundir conhecimento e informação para a comunidade externa à academia. Uma das formas, atualmente, dos acadêmicos terem contato com a extensão é por meio das ligas acadêmicas, já que segundo Maia (2014), o currículo informal é caracterizado por atividades extracurriculares que o estudante busca dentro da própria instituição, como as monitorias, estágios diversos e as ligas acadêmicas. Neste cenário pretende-se compartilhar os desafios e experiências de uma aventura pela extensão universitária, ao apresentar o inovador e ousado projeto, I Ação Social de Ligas Acadêmicas do Estado do Pará, promovido pela Liga Acadêmica Jurídica do Pará - LAJUPA, primeira e até a época única Liga Jurídica da região, que se uniu à algumas já consolidadas Ligas Acadêmicas de Medicina e Fisioterapia para executar a ação. Coordenado apenas por acadêmicos da graduação e com a colaboração de Professores, juristas, médicos e fisioterapeutas de diversas instituições do Estado, o Projeto teve como objetivo promover uma ação interdisciplinar de extensão focada em incentivar os alunos a propagarem as informações adquiridas em suas pesquisas acadêmicas e em seus conhecimentos aprendidos em sala de aula, ao mesmo tempo em que prestou atendimento e consultoria a sociedade, esclarecendo dúvidas e orientando todos os que estavam presentes no evento. Deste modo, este trabalho tem como objetivo principal demonstrar a importância da extensão na universidade, como esta é um meio de interação eficaz entre acadêmicos e a comunidade externa a universidade, analisando também a maneira que esta busca romper os muros da universidade e cumprir com responsabilidade social que esta tem perante a comunidade.

2. A INSPIRAÇÃO NA MEDICINA QUE RESULTOU EM UMA IDÉIA.

Não são grupos de pesquisa, não são grupos de estudo, nem projeto de extensão, elas abarcam todos eles, esse é o abrangente projeto Liga Acadêmica, iniciado pela medicina na década de 20 do século passado. No Estado do Pará, vinte e duas Ligas Acadêmicas de Medicina foram identificadas em 2011 ao se reunirem no I Simpósio de Ligas de Medicina de Belém que foi a inspiração para o projeto que esse trabalho veio relatar. Nessa época ainda não existia nenhuma Liga Acadêmica no Direito, que só veio a ser fundada em 2012 na cidade de Curitiba com a Liga Acadêmica Jurídica do Paraná – LAJUPA. Doravante, em 2014, foi a vez do Pará ganhar a sua, com a criação da Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA, que ao ganhar grandes proporções regionais, sentiu a necessidade de um contato maior com quem já estava há mais tempo na academia, seja para melhorar sua atuação, seja para tentar suprir ainda de modo ainda mais impactante as lacunas deixadas pelas faculdades (NÓVOA; RODRIGUES, 2017). Considerando então que a extensão possibilita, ao acadêmico, uma formação profissional humanizada e cidadã, de maneira que também é uma forma de produção de conhecimento para a superação das desigualdades sociais presentes em nossa sociedade (SCHEIDEMANTEL, KLEIN e TEIXEIRA, 2014). Ressaltando também que esta não se restringe a mera filantropia, cuja definição do próprio dicionário Aurélio de Língua Portuguesa nos diz ser um ato de amor à humanidade; humanitarismo; caridade. De maneira que, muitas vezes essa confusão entre estes conceitos acontece, pois acabam esquecendo que a filantropia, por mais louvável que seja, não é a mesma coisa que aplicar conhecimento científico na prática, já que a responsabilidade social das instituições, por exemplo, vai bem além ao traduzir de que forma estas conduzem suas atividades, de maneira que se torne co-responsável pelo desenvolvimento da sociedade. Neste contexto, surgiu a ideia de realizar uma ação de extensão interdisciplinar entre as ligas de medicina, de fisioterapia e a recém-criada liga jurídica, a qual relataremos no próximo tópico, com o objetivo de fomentar a extensão dentro do projeto de ligas acadêmicas.

3. A AÇÃO DE EXTENSÃO INTERDISCIPLINAR DAS LIGAS ACADÊMICAS DO ESTADO DO PARÁ: RELATO DE EXPERIÊNCIA.

A primeira ação de extensão das ligas acadêmicas do Estado do Pará foi idealizada pela Diretoria de Extensão da Liga Acadêmica Jurídica do Estado do Pará (LAJUPA) no ano de 2016. Esta ação nasceu com o objetivo de fomentar a extensão universitária, ou seja, incentivar os alunos - participantes ativos da liga acadêmica - a estender o conhecimento, adquirido no ensino e na pesquisa à comunidade externa. Visando realizar uma ação pautada na pluralidade de cursos e na multidisciplinariedade entre eles, os idealizadores uniram-se a outras ligas acadêmicas, da área da saúde, como medicina e

fisioterapia. De forma que, a união dos três cursos resultaria em um ambiente multidisciplinar, possibilitando pontos de vistas diferentes, agregando qualidade no atendimento à comunidade e conhecimento aos ligantes participantes da ação. A ação em questão conseguiu ser realizada no dia 23 de outubro de 2016, em uma das principais praças da capital paraense, na qual tendas foram montadas com todos os materiais necessários que cada liga acadêmica e, conseqüentemente, cada curso necessitava para atender da melhor forma as pessoas que compareceram ao evento. As ligas, durante a organização do evento, decidiram eleger os idosos como público alvo principal, já que a ação iria ser realizada durante a manhã, ao lado da praça onde estes tem o habito matinal de se exercitar. De modo que, todos os cursos participantes começaram a travar objetivos e abordagem especificas para este grupo, sempre visando aplicar na prática tudo aquilo que fora adquirido durante as reuniões de ensino e nos grupos de pesquisa das ligas acadêmicas.

Ao todo, 8 ligas acadêmicas, dos cursos de medicina e fisioterapia, foram convidadas pela LAJUPA para integrar o evento, sendo estas: LAFINEP - Liga Acadêmica de Fisioterapia Neurofuncional do Estado do Pará; LAMTIP - Liga Acadêmica de Medicina Tropical e Infectologia do Pará; LAPPECC - Liga Acadêmica Paraense de Pediatria Clínica e Cirúrgica; LACIG - Liga Acadêmica de Cirurgia Geral; LAMEDC - Liga Acadêmica de Medicina Diagnóstica e Clínica do Pará; LAIIP - Liga Acadêmica de Infectologia e Imunologia do Pará; LAPCARDIO - Liga Acadêmica Paraense de Cardiologia; LAFIGE - Liga Acadêmica de Fisioterapia em Gerontologia (LIMA, 2014). As ligas de medicina realizaram atividades como aferição de pressão, verificação de glicemia e anamnese em geral, disponibilizando também vacinas que foram aplicadas nos interessados, tudo isto com a supervisão de um médico e professor dos acadêmicos de medicina. Já as ligas acadêmicas de fisioterapia, realizaram um circuito de atividades físicas, principalmente voltado aos idosos, no qual o objetivo era incentivar a pratica de exercicios físicos, assim como também disponibilizar dicas de como possuir uma vida mais saudável e prevenir doenças. Neste cenário, a Liga Acadêmica Jurídica do Estado do Pará (LAJUPA), como única liga jurídica participante do evento, ficou responsável por esclarecer as principais dúvidas da comunidade externa a universidade, focando nas matérias que comumente são objeto de questionamento e que envolvem situações vividas no cotidiano das maioria das pessoas. Foi pensando nisto que, a referida liga, decidiu por sanar dúvidas acerca de Direito do Trabalho e Direito do Consumidor, preparando uma abordagem didática, sem o abuso de linguagens técnicas e que fosse atrativa ao público participante da ação. Neste contexto, foram confeccionadas placas que ilustravam os casos mais corriqueiros de violação de direitos trabalhistas e do consumidor, casos estes que, infelizmente, se fazem presentes no dia a dia das maioria dos brasileiros, motivo este pelo qual as pessoas, ao olharem as placas com os casos ilustrando situações reais, acabavam por se identificar com as situações postas pelos alunos, o que despertou a curiosidade do público. Foi neste

cenário que os alunos de direito, devidamente acompanhados por advogados colaboradores da ação, conseguiram interagir de maneira completamente satisfatória com a comunidade, identificando e sanando as dúvidas, orientando em casos específicos e buscando sempre repassar para a comunidade os nossos direitos enquanto trabalhadores e consumidores. No fim do evento, calculamos ter atendido cerca de 200 pessoas em uma manhã de evento, concluindo que a ação alcançou seu objetivo de atender a comunidade e contribuir na difusão de informações acerca de temas essenciais no dia a dia da população. Concluimos também que, a ação agregou experiência, conhecimento e vivência prática para todos os acadêmicos que dela participaram, ressaltando que para os alunos de direito o fato de ter apostado na realização de uma ação de extensão com viés interdisciplinar foi completamente proveitoso e eficaz, fazendo com que estes entendessem o real objetivo de estender à comunidade tudo aquilo que nos é repassado no ensino e, os resultados que alcançamos em nossas pesquisas, completando de maneira eficaz o ciclo do tripé acadêmico – ensino, pesquisa e extensão.

4. CONCLUSÃO.

Concluimos que, a extensão universitária é uma forma de se comprometer com a realidade social, de incentivar uma troca de experiências, conhecimentos e informações entre acadêmicos e comunidade. Troca esta que agrega um valor, imensurável, a comunidade acadêmica. O trabalho realizado por estudantes de três cursos superiores distintos (medicina, direito e fisioterapia), mesmo com problemas estruturais, resultou em ação transformadora que se traduziu em atitude concretas de propagação de conhecimento. Os resultados aqui demonstrados comprovam que existem espaços a serem explorados pelas Universidades, que ainda pecam no Brasil no retorno ao meio em que está inserida. Desta maneira, seria ideal que, as ligas acadêmicas por meio de suas atividades de extensão conseguissem realizar eventos, que como o relatado, sejam pautados em uma interdisciplinaridade, agregando uma troca de valores e experiências entre os acadêmicos participantes e, conseqüentemente, uma interação eficaz com o público alvo das ações de extensão.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

SCHEIDEMANTEL, Sheila. KLEIN, Ralf. TEXEIRA, Lúcia. **A importância da extensão universitária: o Projeto Construir**. Belo Horizonte, 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Direitos/Direitos5.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

LACCRIM, Liga Acadêmica de Ciências Criminais. **O manifesto Ligante**. Disponível em: <<http://emporiododireito.com.br/tag/o-manifesto-ligante/>>. Acesso em: 8 mar. 2018.

LIMA, Mauro Cunha. **Ligas Acadêmicas de Medicina da Cidade de Belém: Caracterização e Análise Crítica.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS. São Paulo, 2014.

MAIA, J. A. **O currículo no ensino superior em saúde.** In: Docência em Saúde: temas e experiências. São Paulo: SENAC, 2014, p. 99-129.

NÓVOA, V. S. M.; RODRIGUES, V. R. F. Ligas Acadêmicas Jurídicas: A experiência no ensino jurídico participativo na Liga Acadêmica Jurídica do Pará. In: Alexandre Veronese; Katherine de Macedo Maciel Mihaliuc. (Org.). **IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito.** 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 204-210.

AS METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DE MAGISTRADOS: um estudo de caso nas Escolas Judiciárias Eleitorais

Diogo Rais. Doutorado em Direito do Estado, Faculdade de Direito da
Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Fernanda de Carvalho Lage. Mestrado em Direitos sociais, difusos e coletivos;
Escola Judiciária Eleitoral EJE/TSE.

1. INTRODUÇÃO.

As metodologias participativas compreendem a educação como uma maneira de mostrar caminhos para a autonomia, a autodeterminação do aluno, pessoal e social, de modo que são indispensáveis para o desenvolvimento da consciência crítica, com o propósito de modificar a realidade. Assim, a motivação do discente passa a ser o ponto central de todo o processo de ensino-aprendizagem. O professor torna-se um facilitador, motivador para que o formando faça pesquisas, reflita e decida por ele mesmo o que fazer para atingir os objetivos propostos. Tais metodologias ativas consistem em “processos interativos de conhecimento, análise, estudos, pesquisas e decisões individuais ou coletivas, com a finalidade de encontrar soluções para um problema” (BASTOS *apud* Berbel, 2011). As metodologias participativas estimulam a reflexão coletiva, o diálogo, o reconhecimento de novas perspectivas e permitem uma prática crítica e comprometida, visando promover a autonomia e a liberdade no processo de ensino-aprendizagem. Uma das inovações no que diz respeito ao ensino profissional, em particular, da formação de magistrados, é a utilização de metodologias participativas em cursos de formação inicial e continuada de magistrados. A Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados, em sua Resolução n. 1 de 03 de maio de 2017 determina em seu art. 6º V, que as metodologias adotadas para desenvolver os temas dos cursos de formação de magistrado devem viabilizar a aprendizagem e a consecução dos objetivos específicos, “observando-se a aplicação prioritária de métodos ativos que promovam, de forma sistematizada, a participação e a interação de magistrados” (BRASIL, 2017). De tal forma, a proposta didático-pedagógica da formação de magistrados preza por sua formação integral, aliada a iniciativas educacionais baseadas na problematização da realidade, que atendam às necessidades resultantes das complexas e contínuas mudanças sociais (ENFAM, 2017). O magistrado-aluno tem a particularidade de ser autônomo, limitado às necessidades de atuação prática e voltado à solução de problemas reais. Logo, o processo de ensino-aprendizagem dos juizes é complexo, e demanda, para o desenvolvimento de competências voltadas à prática judicial, uma metodologia diferente daquela que originalmente foi formado na graduação e na preparação para o concurso público.

2. DIÁLOGO ENTRE ACADEMIA E JUDICIÁRIO: UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO JURÍDICO PARTICIPATIVO NA JUSTIÇA ELEITORAL.

Como unir de forma paritária juízes, desembargadores, assessores com formação jornalística e em ciência da computação, sendo cada um tão diferente, seja pela idade, pela formação, ou pela região do Brasil em que vive? Na resposta a essa pergunta e no desafio da educação de profissionais é que o ensino jurídico participativo encontrou espaço para conectar experiências e pessoas tão diferentes representando a Justiça Eleitoral de todos os estados da federação. Assim desenvolveu o Fórum Nacional de Propaganda Eleitoral nas Mídias Sociais organizado pelo Colégio de Presidentes dos Tribunais Regionais Eleitorais e pela Escola Judiciária Eleitoral do Tribunal Regional Eleitoral do Mato Grosso, que se aliou à academia, convidando professores dos cursos de direito para conduzir cientificamente e metodologicamente o evento. O evento foi realizado em dois dias e contou com cento e cinquenta participantes. O primeiro dia foi dedicado à exposição e debate com convidados da área do jornalismo, direito digital, direito eleitoral, direito constitucional e engenheiros de computação. O segundo dia foi dedicado integralmente ao ensino jurídico participativo, sendo divididos os cento e cinquenta participantes em três grandes grupos com eixos temáticos diferentes para a realização de workshops planejados, conduzidos e facilitados por um professor e um juiz em cada sala. Os três workshops se realizaram simultaneamente durante o período da manhã e tarde sendo, ao final do dia, todos os grupos reunidos em plenária para compartilhar com todos os participantes a experiência vivida em cada *workshop*. No primeiro eixo o tema enfrentado foi: “Robôs, Fake News, Junk News e Big Data: desafios da Justiça Eleitoral” foi facilitado e coordenado pelo professor Dr. Diogo Rais e pelo juiz-membro do TRE-MT, Mário Kono. O segundo eixo temático foi dedicado ao desafio de “Como dar efetividade, na velocidade exigida, às decisões liminares”, tendo sido facilitado e coordenado pelo professor Dr. Daniel Falcão e pelo juiz membro e coordenador da propaganda eleitoral no TRE-MT, Paulo Sodré. Por fim, o terceiro eixo foi facilitado e coordenado pela professora Dra. Juliana Freitas e o juiz-membro do TRE-MT, Jackson Coutinho, cujo tema foi: “Investigação judicial e fiscalização: procedimentos de investigação no ciberespaço“. Todos os participantes foram instigados a desenvolver problemas hipotéticos sobre temas jurídicos eleitorais de difícil solução para, no período da tarde, buscar soluções jurídicas criativas para esses cenários, em especial, diante do conflito entre a liberdade de expressão, a participação política e a propaganda eleitoral. Unir a metodologia e o rigor acadêmico aos desafios profissionais daqueles que todos os dias lidam com a aplicação ou a informação do direito foi um exercício de sinergia e desprendimento, permitindo a todos – simultaneamente – aprender e ensinar. O evento inteiro, inclusive a divulgação dos resultados, contou com cento e cinquenta pessoas atentas e participativas, que mesmo após dois dias somando mais de dezesseis horas de discussão e já

passando das 18 horas da sexta-feira, estavam reunidos em um mesmo espaço para trocar as experiências vividas naqueles dois dias (BRASIL: TSE, 2018). Ali, o que se ouvia não era apenas o resultado de indicadores jurídicos diante de problemas de difíceis soluções, mas sim, a evolução multidisciplinar dos envolvidos narrando o aprendizado com o colega e o caminho percorrido por todos, além da sensibilização diante dos efeitos das metodologias participativas. Não havia plateia ou expositores e sim um grande grupo de pessoas que trabalhou muito e uniu experiências diferentes e multidisciplinares em salas de workshop e plenárias.

3. CONCLUSÃO.

As diversas diferenças entre os participantes, seja de idade, profissão, tempo de serviço público, área de conhecimento, região etc, foram vencidas pelo engajamento dedicado ao ensino participativo, atividade que só foi possível pela conexão entre a academia e os profissionais da Justiça Eleitoral. O clima desenvolvido por meio das atividades promovidas nas oficinas de criação hipotética de problemas jurídicos eleitorais e na de construção coletiva e criativa de soluções, permitiu a quebra de formalidades e protocolos que costumam permear a convivência profissional entre desembargadores, juízes, assessores de comunicação e de tecnologia no cotidiano dos Tribunais Eleitorais brasileiros, sendo envolvidos em uma mesma bolha lúdica dedicada ao desenvolvimento profissional. Parece que a diferença entre o ouvir e o participar foi a responsável pelo intercâmbio de experiências multidisciplinares e por vencer as inúmeras diferenças que separavam, inicialmente, os participantes.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça (STJ). **Bibliografia básica para o ensino e pesquisa nas escolas de magistratura**. Brasília: ENFAM, 2008.

BRASIL, Superior Tribunal de Justiça (STJ). Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados - ENFAM. Instrução Normativa Enfam n. 1 de 03 de maio de 2017. Diário da Justiça Eletrônico do STJ, 10 maio 2017. Disponível em: <https://bdjur.stj.jus.br/jspui/bitstream/2011/109933/INT_01_2017_ENFA_M.pdf>. Acesso em: 05 de março de 2018.

BRASIL, Tribunal Superior Eleitoral (TSE). Fórum Nacional da Propaganda Eleitoral, Disponível em: <<http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2018/Marco/forum-nacional-da-propaganda-eleitoral-nas-midias-sociais-chega-ao-fim-em-cuiaba>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Seminário de Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

ENFAM. **Diretrizes pedagógicas da ENFAM para a formação e aperfeiçoamento de magistrados**. Brasília, DF, 2017a. Disponível em: <<https://www.enfam.jus.br/diretrizes-pedagogicas/>>. Acesso em: 05 de mar de 2018.

A CLASSIFICAÇÃO DOS PERIÓDICOS DE DIREITO: análise dos critérios *Qualis* CAPES

Fernanda Theodoro Assumpção Costa, aluna de graduação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB.

Fabiano Hartmann, Doutor em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília, UnB, Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UnB.

1. INTRODUÇÃO.

O presente trabalho pauta-se na descrição do modelo de categorização utilizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. Esta elaborou para a área do direito relatório relativo a periódicos registrados na plataforma Sucupira por programas de Pós-Graduação em Direito entre os anos de 2013 e 2014. Neste se pontuou a metodologia utilizada para a avaliação dos periódicos. Sabe-se quanto maior a pontuação no ranking *Qualis*, maior a divulgação e prestígio do trabalho acadêmico. Maiores índices, significam maior poder de atração do periódico a nomes e trabalhos relevantes. Ao mesmo tempo, os acadêmicos que publicam suas pesquisas em revistas de maiores índices, recebem maior pontuação e reconhecimento. Dessa dinâmica incide a dificuldade de ascensão de periódicos, como constatado por Sampaio (2014). Segundo a autora, o mecanismo de estratificação *qualis* incentiva os autores a buscarem revistas com maior pontuação para divulgação dos seus trabalhos, fazendo com que as revistas de *qualis* baixos sejam menos procuradas e acabem por publicar trabalhos menos qualificados. Nesse aspecto, este artigo visa esclarecer e divulgar os critérios de avaliação utilizados na estratificação *Qualis*-CAPES, assim como sua crescente influência no enriquecimento da produção científica no direito. O trabalho se justifica na medida em que muitos acadêmicos ainda desconhecem estes critérios e pelo fato do crescimento do número de periódicos. Este aumento se dá, principalmente, na quantidade de revistas classificadas como “C”, o nível mais baixo. Isto evidencia que grande parte dos corpos editoriais têm tido dificuldades para cumprir as exigências do sistema *qualis*. Visando contribuir para a mudança deste cenário é que se apresenta este estudo descritivo.

2. CLASSIFICAÇÃO DOS PERIÓDICOS NA ÁREA DE DIREITO.

Nesta seção, apresentam-se os resultados do relatório de área da Capes relativo ao Direito. Ao total, constatou-se 1021 (mil e vinte e um) dados auferidos. Dentre estes, 49,7% adentram o sistema *Qualis*, sendo consideradas publicações periódicas de maior ou menor impacto nacional ou internacional. 46,4% do total são periódicos que não atingiram requisitos mínimos para

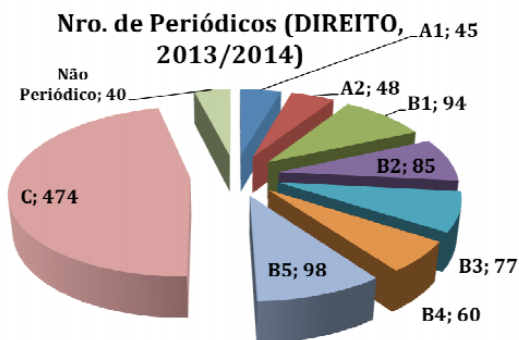
adentrar a referida categorização, isto é, são publicações que não possuem impacto ou relevância. 3,9% das publicações sequer são consideradas periódicos. Na tabela abaixo, ilustra-se a estratificação de forma quantitativa e percentual dos periódicos analisados. A estratificação varia em níveis ascendentes de B5 à A1, em que o último é o melhor cotado segundo os critérios adotados. Em relação ao estrato máximo, vê-se que das 1021 revistas, somente 8,9% o adentram. Isso significa que a pesquisa de ponta na área do direito não chega a 10% da produção total de periódicos.

TABELA – Periódicos Classificados Segundo os Estratos do Qualis (DIREITO; 2013/2014)

Estratos Qualis	Nro. de Periódicos	Percentuais (%)		Somatória (Σ%)	
		Estratos Qualis	Todos	Estratos Qualis	Todos
A1	45	8,9%	4,4%	8,9%	4,4%
A2	48	9,5%	4,7%	18,3%	9,1%
B1	94	18,5%	9,2%	36,9%	18,3%
B2	85	16,8%	8,3%	53,6%	26,6%
B3	77	15,2%	7,5%	68,8%	34,2%
B4	60	11,8%	5,9%	80,7%	40,1%
B5	98	19,3%	9,6%	100,0%	49,7%
TOTAL Estratos	507	100,0%	49,7%		
C	474		46,4%		
Não Periódico	40		3,9%		
TOTAL Geral	1.021		100,0%		

Fonte: “Critérios de classificação Qualis (Direito)” (CAPES, s/d).

É possível observar que nos anos de 2013 e 2014, praticamente a metade (46,4%) das revistas não atingiu os requisitos mínimos para ser considerados dentre os estratos.



Fonte: “Critérios de classificação Qualis (Direito)” (CAPES, s/d).

3. CRITÉRIOS PARA ESTRATIFICAÇÃO.

A prioridade da avaliação QUALIS translada entre: a relevância social e acadêmica do periódico, a periodicidade e tempo de vigência, a especialização do corpo editorial, a diversidade de origem dos artigos, a difusão e reconhecimento da revista assim como sua qualidade de indexação. Em primeiro lugar, segundo a CAPES: “um periódico científico é uma publicação seriada, arbitrada e dirigida prioritariamente a uma comunidade acadêmico-científica” (CAPES, 2014). Nesse sentido, a produção só será considerada periódico científico se atingir requisitos mínimos. A produção seriada deverá conter: editor responsável; conselho editorial; ISSN; linha editorial; normas de submissão; periodicidade mínima semestral - no caso do Direito, a periodicidade mínima poderá ser anual -; avaliação por pares; publicação de pelo menos 14 artigos por volume; afiliação institucional dos autores e dos membros dos conselhos; títulos, resumos e palavras-chave/descriptores em português e inglês; data de recebimento e aceitação de cada artigo e; ao menos um número do ano anterior publicado. A próxima etapa de análise concentra-se na satisfação de exogenia. Esta consiste em porcentagem mínima de autores e co-autores filiados a instituições de ensino diversas àquela em que se publica. O cálculo desta fase abrange três objetos: tanto o número de artigos escritos por filiados a outra unidade da federação ou país, quanto a quantidade de membros do conselho editorial e de pareceristas em tais condições. Vê-se, portanto, a relevância da amplificação e diversificação de fontes que a revista deve possuir para ascender ou mesmo manter-se em estrato. Isso porque, basta o descumprimento de percentual mínimo em um desses três focos para que a exogenia como um todo não reste atendida. Isto visa engendrar um incentivo à constante produção acadêmica. A próxima etapa analisada é o índice de impacto em que se mensura a quantidade de citação de determinado periódico. Para isso, busca-se em plataformas virtuais de pesquisa, em dissertações e teses do Portal Domínio Público do MEC e em coleções enviadas à Comissão Qualis. A tabela a seguir destrincha os percentuais mínimos de exogenia e impacto. Enfatiza-se, assim, os pesos de cada requisito para se estabelecer o estrato.

Estrato	Exogenia mínima	Impacto mínimo
A1	75%	A2 + relatório circunstanciado, com análise qualitativa
A2	75%	B1 + análise qualitativa
B1	50%	Periódicos entre os 30% mais citados dentre os classificados como A e B
B2	50%	Periódicos compreendidos entre os 41% a 70% mais citados dentre os classificados como A e B
B3	50%	Periódicos científicos compreendidos entre os 30% menos citados dentre os classificados como A e B
B4	40%	-
B5	25%	-
C	Periódicos que não atingem exogenia mínima de 25% e demais critérios qualitativos	

Fonte: “Critérios de classificação Qualis (Direito)” (CAPES, s/d).

A alocação nos estratos A1 e A2 ocorre com nova filtragem a partir da mostra de periódicos auferidos em B1. Em aspectos específicos, definem-se pesagem de pontos os quais se medem a revista a partir de indexação, professores de instituições de ensino superior estrangeiras, artigos em coautoria com professores de instituições de outras regiões, artigos em inglês e em outra línguas, pesquisas financiadas por instituições de fomento, identificação pelo DOI, autores com doutorado, referências de autores nacionais e internacionais e participação em 5% das revistas mais citadas no ramo no estudo de impacto. A contagem de pontos para cada um dos temas espelha-se na tabela a seguir.

Critério	Pontuação (atribuída aos três números de forma conjunta)
Indexação no JCR*, Scielo, ISI ou Scopus	10 pontos
Artigos originais de professores permanentes de IES estrangeiras	1 ponto por artigo. Máximo 6 pontos
Artigos em coautoria entre professores permanentes de Programas de IES de diferentes unidades da federação, com filiação devidamente identificada	1 ponto por artigo. Máximo 3 pontos
Artigos em inglês	0,5 ponto por artigo. Máximo 6 pontos
Artigos em outras línguas que não o inglês	0,5 ponto por artigo. Máximo 3 pontos
Artigos resultantes de pesquisas financiadas por órgãos de fomento, devidamente identificados no texto.	1 ponto por artigo. Máximo 3 pontos
Periódicos cujos artigos se encontrem identificados pelo DOI	2 pontos
Artigos de autores com doutorado	Mais do 50% dos artigos de cada número: 5 pontos
Referências bibliográficas dos artigos atualizadas e de autores nacionais e estrangeiros representativos na temática	Mais do 80% dos artigos: 4 pontos Entre 50% e 80%: 3 ponto
Estar entre as 5% revistas mais citadas da área no estudo de impacto	5 pontos

* Não serão considerados os periódicos publicados pela própria Thompson-Reuters, uma vez que seu ingresso no JCR não deriva do atendimento aos critérios que são exigidos aos outros periódicos.

Fonte: “Critérios de classificação qualis - (Direito)”, (CAPES, s/d).

Realizada a contagem de pontos para os resultados em B1, auferese o percentual de 25% das maiores pontuações para preencher o estrato A1. Para a identificação de A2, contam-se os próximos 25%. Assim, com a vinculação dos níveis máximos ao estrato anterior, conta-se sempre com o preenchimento das posições superiores. Em relação a periódicos estrangeiros, conta-se com critérios complementares. Para estes, a vinculação a instituições com reconhecimento segundo rankings internacionais é fundamental para alcançarem os níveis de ponta.

4. CONCLUSÃO.

A publicação de periódicos é parte essencial da vida acadêmica. É por esta via que se dá a comunicação entre pares, a iniciação de novos estudiosos e a exposição da produção científica à sociedade em geral. A classificação, pela CAPES, das revistas periódicas por sua vez, visa operar na direção da garantia de credibilidade dos dados, metodologias e conclusões científicas. Adjuntamente, espera-se desta classificação que gere incentivo para o corpo editorial das revistas de modo que estes busquem maior reconhecimento do seu periódico. Isto leva à busca de maior abrangência e impacto, além de maior diálogo com estudiosos de outras instituições. Nesse aspecto é importante destacar que, para além dos impactos benéficos desta ferramenta, são apontadas algumas críticas relevantes. A primeira delas diz respeito à evolução dos periódicos. Isto ocorre, pois, as revistas com maiores notas magnetizam grande número de trabalhos, fazendo com que poucos queiram publicar nas revistas de nota mais baixa ou que os trabalhos lá apresentados sejam de menor impacto ou relevância científica. Outro ponto a ser considerado é que a classificação não se restringe apenas a periódicos nacionais. Ao acessar a plataforma sucupira, percebe-se que muitos dos periódicos de maior classificação não são brasileiros. Como apontado acima, os estratos mais elevados são limitados. Isto evidencia o risco que este método de classificação gera, que é de competição desigual entre periódicos, podendo levar à diminuição cada vez maior da relevância dos trabalhos nacionais (HERTON, 2009). Não obstante necessários aperfeiçoamentos metodológicos, é imprescindível que o ensino de na área do Direito atente-se para a importância de adequar suas produções às ponderações da taxação do Qualis. Elevando-se dentro da estratificação, os programas de especialização e graduação poderão prover tanto docentes quanto discentes de ferramentas de credibilidade para novas produções acadêmicas. Perfaz-se, assim, um círculo virtuoso retroalimentado pelo reconhecimento e rigor científicos e materializado na oportunidade de transformar instituições acadêmicas pátrias em verdadeiros participantes ativos do debate mundial sobre Direito.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CAPES. **Crítérios de classificação qualis - (Direito)**. s/d. Disponível em: <https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacaotrienal/Docs_de_a_rea/qualis/direito.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. **Desafios e perspectivas para a divulgação da pesquisa em Educação Física: um processo de construção**. Rev. Bras. Ciênc. Esporte vol.36 no.4 Porto Alegre Oct./Dec. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000400733&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 23 mar. 2018.

HERTON, Escobar. **Ranking coloca revistas científicas brasileiras em "risco de extinção"**. O Estado de São Paulo. 6 de Jul., 2009. Disponível em: <http://emails.estadao.com.br/noticias/geral_ranking-coloca-revistas-cientificas-brasileiras-em-risco-de-extincao,398294>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: análise da viabilidade de cumprimento dos objetivos pactuados

Jefferson Ricardo Ferreira Chaves, Graduando em Direito pela Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

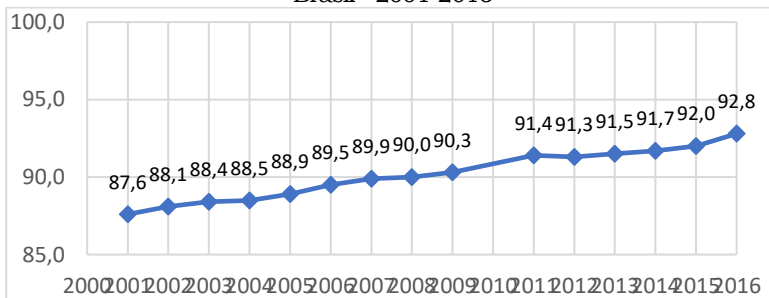
Conhecida como “Cidadã”, a Constituição Federal de 1988 (CF/1988) inova ao contemplar, no seu Título II, art. 6º, um pródigo catálogo de direitos e garantias, entre os quais o direito à educação. A Lei Maior em vigor dedica a Seção I do Capítulo III do Título VIII, referente à Ordem Social, para dispor de modo detalhado sobre diversos aspectos atinentes à educação. O art. 214 da CF/1988 preceitua o estabelecimento, por meio de lei específica, de um Plano Nacional de Educação (PNE). Após longa tramitação no Congresso Nacional, o atual PNE está consubstanciado na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Com vigência decenal, o plano educacional possui 20 (vinte) metas com variadas diretrizes para aprimorar a educação no Brasil. Tanto o art. 214 da CF/1988, que preceitua o caminho a ser seguido pelos planos educacionais, quanto o art. 2º da Lei do PNE 2014-2024, que dispõe sobre as diretrizes do vigente Plano, instituem como primeiro desafio a ser considerado a erradicação do analfabetismo. A despeito da prioridade conferida pela legislação, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), em 2016, o Brasil possuía 11,8 milhões que adultos com 15 anos ou mais de idade que autodeclararam não possuir capacidade de ler ou escrever um bilhete simples, o que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), enquadra-os no conceito de analfabetismo absoluto. Ranieri (2013, p. 380) aponta que os trabalhos científicos especializados sobre educação são enfáticos em “demonstrar sua relevância para a governança democrática do país e para a formação da cidadania, além de identificá-la como um dos principais instrumentos à disposição do Estado para inverter processos de reprodução de desigualdades sociais”. Entretanto, a mesma autora argumenta que a área jurídica carece de estudos que permitam avaliar o impacto das legislações na implantação de políticas públicas de educação. Como procedimentos metodológicos, destacam-se o levantamento bibliográfico e documental de indicadores estatísticos fornecidos por fontes oficiais, a exemplo do IBGE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). A utilização de indicadores estatísticos é apropriada para a análise pretendida, porquanto tais instrumentos são considerados essenciais “para a formulação e especialmente para o acompanhamento e avaliação de qualquer política pública” (BUCCI, 2008, p. 227). Nesse sentido, partindo do preceituado na meta 9 do PNE (“elevar a taxa de alfabetização da população com 15 ‘quinze’ anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE,

erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”), este trabalho analisa a viabilidade de cumprimento dos objetivos pactuados na meta 9 do PNE 2014-2024 quanto ao analfabetismo absoluto e funcional.

2. ANALFABETISMO ABSOLUTO.

Para efeito desta análise, analfabetismo absoluto é a incapacidade de ler e escrever. Os dados oficiais sobre essa condição são obtidos por meio da pergunta direta “sabe ler e escrever?”, realizada pelo entrevistador do IBGE em seus instrumentos de coleta. No que tange ao analfabetismo absoluto, a meta 9 do PNE 2014-2024 estabelece o desafio de elevar, até o final de 2015, a taxa de alfabetização para 93,5% ou, expresso de outro modo, reduzir o analfabetismo absoluto para 6,5% da população de 15 anos ou mais, bem como elevação da taxa de alfabetização para 100%, o que corresponde a erradicar o analfabetismo até o final de 2024. Vejamos a trajetória da taxa de alfabetização do público-alvo na série histórica 2001-2016 (Gráfico 1):

Gráfico 1: Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade (%)
Brasil - 2001-2016



Fonte: Microdados da Pnad/IBGE. Gráfico elaborado pelo autor.
Observação: não houve pesquisa em 2010.

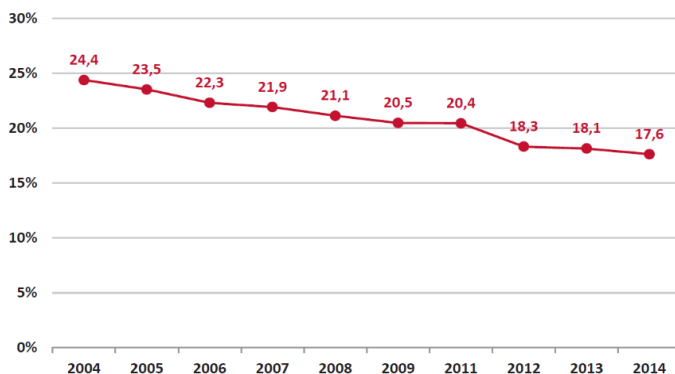
De acordo com o Gráfico 1, ao final de 2016, o Brasil apresentava taxa de alfabetização de 92,8% para a população de 15 anos ou mais de idade (o que correspondia a 11,8 milhões de analfabetos), ao passo que, nos termos do PNE, em 2015 já deveria ter alcançado a meta parcial de alfabetização de 93,5% para esse mesmo grupo populacional. O dado aponta de modo evidente que o primeiro objetivo da meta 9 não foi cumprido. A diferença de 1,5 ponto percentual (p. p.) entre o índice obtido em 2015 (92,0%) e o desejável (93,5%) pode parecer pequena, todavia, em termos absolutos, representa 2,4 milhões de analfabetos. Na série histórica 2001-2016 (Gráfico 1), o crescimento médio

da referida taxa é inferior a 0,5 p.p ao ano. Mesmo que o Plano tivesse sido aprovado ao longo de 2011, data inicialmente pretendida para início da vigência do PNE, para o cumprimento do objetivo, a elevação média da taxa de alfabetização deveria ter sido superior à média de toda a série histórica, o que evidencia um grau de inexequibilidade do objetivo proposto pelo MEC já no envio do Projeto de Lei do PNE (PL n° 8.035, de 2010) ao Congresso Nacional em 2011. A primeira consideração a se fazer, portanto, é a dificuldade de cumprimento desse objetivo desde sua concepção. Além do mais, atual ritmo de alfabetização, cuja trajetória pôde ser acompanhada no Gráfico 1, além do descumprimento da meta de diminuição proposta para 2015, a erradicação do analfabetismo absoluto até 2024 possui alto prognóstico de ser descumprida. A situação é grave se refletirmos que para exercer sua cidadania as pessoas precisam ter um domínio do idioma bem mais completo do que ler e escrever o próprio nome.

3. ANALFABETISMO FUNCIONAL.

Na definição recorrente, pessoa funcionalmente alfabetizada é a que “(...) consegue participar de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para o funcionamento eficaz do seu grupo e de sua comunidade, e também para permitir que ele ou ela continue a usar a leitura, a escrita e os cálculos para o próprio desenvolvimento” (UNESCO, 2014, p. 23). Não basta que uma pessoa saiba ler, escrever e contar, é preciso que ela entenda o que está lendo e escrevendo, realize associações e utilize as ferramentas de cálculo para facilitar sua vida. Ante essa contextualização, importa esclarecer que a meta 9 do PNE contempla “reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional”. Atentemo-nos para o fato de que reduzir a taxa de analfabetismo funcional implica aumentar o número de alfabetizados funcionais. Adicionalmente, para efeito de análise, a meta de redução se inicia temporalmente em 2012 porque o art. 4º da Lei do PNE dispõe que as metas deverão ter como referência a Pnad disponível na data de publicação daquela Lei e, nesse caso, a pesquisa mais atualizada era a Pnad de 2012. Para acompanhar o cumprimento do objetivo referente à redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional, Inep considera analfabeto funcional quem não completou cinco anos de estudo no ensino fundamental. Tomando como referencial os cinco anos de estudo, o equivalente ao ensino fundamental I, e a taxa de analfabetismo funcional registrada na Pnad 2012 de 18,3% da população como parâmetro inicial, a meta para 2024 é reduzi-la à metade, portanto, 9,2%. A evolução desse indicador, considerando a série histórica de 2004 a 2014, está presente no gráfico 2:

Gráfico 2: Taxa de analfabetismo funcional de pessoas de 15 anos ou mais de idade (%) Brasil - 2004 a 2014



Fonte: Brasil-Inep, 2016, p. 223.

Nos dez anos compreendidos entre 2004 e 2014, houve uma queda de 6,8 p.p. na taxa de analfabetismo funcional, passando de 24,4% para 17,6% (Gráfico 2). Utilizando como linha de base a taxa referente ao ano de 2012 (18,3%), para o cumprimento da meta em 2024, é necessário reduzi-la em 8,4 p.p., um desafio significativo se considerarmos o comportamento desse indicador na série histórica estudada, o que também evidencia um alto prognóstico de descumprimento desse objetivo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A alfabetização tem o potencial de aumentar a capacidade das pessoas para atuar na busca de sua liberdade. Jovens e adultos com dificuldade em operações com números, leitura e escrita mostram-se mais vulneráveis à pobreza, à exclusão social, ao desemprego, aos problemas de saúde, às mudanças demográficas, à migração e aos impactos de desastres naturais e provocados pelo homem (SEN, 2010; UNESCO, 2014). Pelo histórico excludente e segregador e pela dificuldade em praticar a prioridade consignada nos textos legais para com o direito à educação, a sociedade brasileira, passados mais de quinze anos do século XXI, tem desafios educacionais, notadamente quanto à alfabetização, que perpassam todo o espectro cronológico: passado, presente e futuro. Oriundos da agenda educacional não cumprida no passado, persistem 11,8 milhões de pessoas que declaram não saber ler nem escrever. O presente nos bate à porta no momento em que, pelo critério do IBGE, mais de 27 milhões de pessoas não são alfabetizadas funcionalmente, mais de 78 milhões de pessoas com mais de 18 anos não completaram o ensino médio e, desse total, 58 milhões sequer possuem o ensino fundamental. O futuro já nos cobra outras competências ligadas à alfabetização, como a capacitação para o uso das novas tecnologias da informação e comunicação, até porque a incapacidade de interagir com

máquinas é considerada uma espécie de analfabetismo digital. Em vista dos desafios expostos e diante do problema de pesquisa apresentado, em que pesem os avanços da sociedade brasileira para a consecução do direito à educação e à alfabetização, não é possível vislumbrar o cumprimento dos propósitos pactuados na meta 9 do PNE 2014-2024. Não obstante essa afirmação, cabem algumas considerações acerca do andamento da referida meta educacional. Há vasta literatura nacional e internacional acerca das dificuldades de motivar o ingresso e a permanência de jovens e adultos, principalmente os que vivenciam processos de marginalização econômica e social, nos programas de alfabetização. As políticas de alfabetização e de ampliação da escolaridade dos adultos devem se articular com demais políticas públicas de inclusão social e de desenvolvimento local, com o objetivo de aprimorar oportunidades de qualificação profissional, fruição cultural e participação cidadã para diminuir a evasão escolar (UNESCO 2008). Programas de alfabetização que se concentram demasiadamente em características escolares, pautados por relações hierárquicas e assimétricas, também vêm apresentando pouca eficácia. Os programas e materiais didáticos não podem se basear na educação de crianças; mas, devem considerar que adultos já possuem vasta bagagem cultural, razão pela qual as iniciativas devem ser norteadas por diversos âmbitos de convivência. A integração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com a educação profissional representa um caminho a ser seguido para ampliar as oportunidades de capacitação e de aprendizado ao longo da vida. Quando às pessoas idosas, é sabido que boa parte delas não está alfabetizada. Os benefícios da seguridade social operacionalizados pelo INSS possuem bastante capilaridade no país, de modo que algumas medidas podem utilizar essa rede para oferecer ao público a oportunidade de se alfabetizar. Por todo o exposto, nota-se a necessidade real e imediata de uma articulação entre os mecanismos utilizados desde o passado no combate ao analfabetismo absoluto, os atuais, que tentam encarar o enorme problema do analfabetismo funcional, por si só excludente e segregador, e os futuros, que não podem se furtar ao desafio de entender a alfabetização também como processo de inserção dos cidadãos no mundo tecnológico. Somente um conjunto de políticas estatais, auxiliadas por uma ampla rede cidadã (que poderia incluir o voluntariado e a participação direta dos interessados nas discussões sobre o tema) será capaz de dar continuidade à luta pelo direito à educação e à alfabetização que, não obstante ser de longa data, não tem prazo para acabar. Não basta dar a cada cidadão o direito fundamental de ler uma folha de papel; é necessário dar a ele o direito de ler, interpretar e modificar o mundo em que vive.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 21 mar. 2018.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 20 mar. 2018.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do PNE: Biênio 2014-2016**. Brasília, DF: Inep, 2016.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas para uma metodologia de análise jurídica de políticas públicas. In: FORTINI, Cristiana; ESTEVES, Julio César dos Santos; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Orgs.). **Políticas Públicas: possibilidades e limites**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **A Cátedra Unesco de Direito à Educação da Faculdade de Direito: Democracia, Cidadania e Direito à Educação**. Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. v. 108. p. 375-396. jan./dez. 2013.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

UNESCO. **Segundo relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: Grale. Brasília: Unesco, 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002307/230725por.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2017.

_____. **Relatório de monitoramento de educação para todos Brasil 2008: educação para todos em 2015; alcançaremos a meta?** Brasília: UNESCO, 2008.

MENTORING: uma técnica alternativa no processo de transposição do conhecimento – um relato de experiência do núcleo de ensino da Liga Acadêmica Jurídica do Pará - LAJUPA

Rebecca Ferreira Alves, graduanda do Centro Universitário do Pará – CESUPA.

Victor Siqueira Mendes de Nóvoa, graduando do Centro Universitário do Pará, CESUPA, com período de mobilidade acadêmica internacional na Universidade do Porto - Portugal.

1. INTRODUÇÃO.

Sabe-se que, no Brasil, os cursos de Direito ainda são pouco pragmáticos, e que frequentemente estão a muitos passos de distância da realidade e da dinâmica da vida profissional, independentemente da carreira a ser visada. Normalmente, não há, nas grades curriculares das Instituições de Ensino Superior brasileiras e, sobretudo, do Estado do Pará, disciplinas que capacitem o aluno para exercer a profissão de sua escolha de maneira satisfatória, ética, consciente e com um senso de responsabilidade coletiva. Portanto, o que se percebe é uma deficiência que se torna ainda mais evidente após a conclusão do curso de Direito e o ingresso no mercado de trabalho: o acadêmico poucas vezes sabe ser um profissional propriamente dito, por melhor aluno que tenha sido durante a sua formação. Especialmente para a carreira docente, o cenário não é diferente. Almejada por muitos acadêmicos, o máximo de proximidade que se tem com esta, atualmente, é o exercício da pesquisa, que, mesmo sendo também uma exigência formal para o ingresso e para a permanência na profissão, é pouco explorada pelas Universidades, e a experiência da monitoria, que, ainda assim, não retrata com exatidão todas as dificuldades que se apresentam no exercício da profissão de Professor, nem desenvolve todas as habilidades que são necessárias para exercê-la, pois trata-se, na maioria das vezes, da execução de um mimetismo em relação ao professor orientador da atividade. Conforme o Anuário da ABEDi (2006), mesmo naqueles programas que possuem especificamente a disciplina de Metodologia do Ensino, sua realização, em regra, restringe-se ao desenvolvimento de conteúdos instrumentais básicos, voltados à metodologia das aulas, preparação de planos de ensino, uso de recursos audiovisuais e avaliação. Não há uma preocupação especial no sentido de analisar a formação do professor enquanto educador, cuja atuação será responsável pela reprodução dos modelos pedagógicos cristalizados no tempo. Ainda que as IES tenham voltado a sua atenção para deficiências como esta ultimamente, aumentando seus programas de pesquisa e de extensão, o déficit ainda é uma realidade. Este trabalho tem como objetivo relatar um programa de mentoria (*mentoring program*) promovido pela Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA, que teve como principal inspiração a sexta edição do Seminário

Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, e que buscou introduzir a necessidade de se oferecer formação e capacitação profissional durante a graduação, especificamente para aqueles que almejam exercer as atividades docentes.

2. MENTORING E O ENSINO JURÍDICO.

Atualmente muito utilizado pelos setores de Recursos Humanos (RH) de empresas, as rodas e programas de *Mentoring* ou mentoria, apesar de aparentemente serem uma novidade, na verdade, já têm a sua prática conhecida de longas datas. O termo teve origem na mitologia grega e seus primeiros relatos estão na obra “Odisseia”, de Homero. O programa de *mentoring* pode ser brevemente conceituado como uma parceria em que uma pessoa que tem determinados conhecimentos e experiência utiliza essa bagagem para estimular o desenvolvimento de outra pessoa. Esse desenvolvimento pode ocorrer em diversas dimensões: aumentando o domínio sobre uma determinada área de conhecimento, oferecendo suporte emocional para pensar e agir ou socializando a pessoa em um meio em que ela precisa atuar. Quem promove esse desenvolvimento é chamado de “mentor”. Por outro lado, o indivíduo que recebe esse acompanhamento é chamado de “mentorado” (ERLICH 2017). Na história, o personagem Odisseu, herói na Guerra de Troia, está em uma viagem muito longa e, preocupado com suas propriedades e com sua família, pede para que um sábio grego, chamado Mentor, cuide de tudo durante a sua ausência. O sábio, por sua vez, tem um papel fundamental no desfecho da narrativa, pois sempre tem ótimos conselhos para dar. Assim foi com Sócrates, que, por exemplo, foi mentor de Platão. Desse modo, a figura do mentor ficou associada a alguém que se comporta como guia ou como uma espécie de tutor que possui conhecimento e que sempre tem bons conselhos para oferecer. No curso de Direito, é comum que o aluno que possui uma postura proativa consiga despertar mais facilmente para a necessidade de se ter um mentor, acabando por aproximar-se de um professor ou de um profissional da área, que, eventualmente, acaba por se tornar o seu “mestre”. Todavia, aquele aluno que, às vezes, apesar de ter um bom rendimento, possui uma característica mais passiva, acaba por esperar que a faculdade ou o mercado de trabalho o leve até esse suposto mentor – o que nem sempre acontece. Dessa forma, é exatamente diante dessa necessidade que um sólido programa de mentoria pode vir a aumentar o nível de engajamento dos alunos no curso, ao terem contato com pessoas que antes pareciam inalcançáveis e que são verdadeiras fontes de inspiração aos acadêmicos. Segundo Paulo Erlich (2017), mestre em Gestão Empresarial e fundador da Erlich Pessoas e Organizações, destaca, entre outros, alguns benefícios de programas de *mentoring* Maior rapidez na aprendizagem (aprende-se mais depressa atuando-se junto de quem sabe e faz); maior autoconfiança (o mentorado se sente mais seguro para realizar e crescer); maior rapidez na adaptação a novos ambientes

e situações; mais facilidade de crescimento no trabalho e na carreira; maior satisfação com o trabalho e com a carreira; maior rede de relacionamentos (o mentorado interage com a rede do mentor). Diante deste contexto, torna-se imperioso relatar a experiência da roda de *mentoring* sobre Ensino Jurídico e Formação Docente realizada pelo núcleo de Ensino da Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA, que ainda foi um protótipo do projeto que a Instituição pretende implantar para os acadêmicos de Direito que integram a Liga. Cumpre destacar que desde 2014 a LAJUPA vem implementando a estratégia de integrar a comunidade acadêmica e jurídica do Estado do Pará, por meio dos seus diversos projetos e através de um modelo de ensino participativo e interdisciplinar, atrelado à capacidade e ao desejo de todos os seus Ligantes, que visam melhorar os mecanismos de ensino e aprendizado até aqui postos (NÓVOA; RODRIGUES, 2017).

3. PROJETO DE ORIENTAÇÃO E MENTORING EM ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE DA LAJUPA.

Formada exclusivamente por acadêmicos dos cursos de graduação em Direito, A Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA foi fundada no ano de 2014, na cidade de Belém-PA, consagrando-se como a primeira Liga Acadêmica Jurídica do Norte e Nordeste do Brasil. Como objetivo principal, a Liga vislumbra atuar conjuntamente às Instituições de Ensino do Estado do Pará, promovendo uma formação acadêmica e jurídica mais abrangente e completa, realizando suas atividades pautada no Tripé Acadêmico formado pelos eixos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão, e disseminando valores como a ética, a tradição, a inovação e a criatividade. No mês de junho do ano de 2017, nossa cidade de Belém recebeu a sexta edição do Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, evento tradicional no cenário acadêmico, realizado a partir da frutífera parceria firmada entre a Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI, o Centro Universitário do Estado do Pará – CESUPA e a Universidade Federal do Pará – UFPA. Em decorrência da parceria consolidada entre a LAJUPA e o CESUPA, que é uma das várias IES paraenses que apoiam a iniciativa da Liga, na oportunidade, alguns membros da Diretoria da LAJUPA participaram da organização logística do referido Seminário e, conseqüentemente, puderam acompanhar algumas palestras e exposições dos Grupos de Trabalho. Durante as discussões presenciadas no evento, foi possível identificar diversas semelhanças entre as propostas da Liga e a nova tendência do Ensino Jurídico Brasileiro, sobretudo no que circunda a ascensão do aluno enquanto protagonista da construção do seu conhecimento e a progressiva desconstrução do modelo vertical de ensino, que se pratica até hoje. Tendo o Seminário como inspiração, no mês de agosto do referido ano, foi organizado um protótipo do programa de mentoria que a Liga deseja praticar, sobre ensino jurídico e formação docente para os seus membros. A atividade contou com 4 (quatro) professores convidados, sendo 2 (dois) em início de

carreira e 2 (dois) com alguns anos de experiência a mais. Durante o *workshop*, que ocorreu no formato de roda de bate papo, os professores orientadores defenderam a necessidade de se profissionalizar a formação docente, rompendo com a tradicional e ultrapassada ideia de que é necessário possuir alguma espécie de dom ou talento para lecionar, compartilharam com os presentes métodos que utilizam para aprender técnicas de elaboração de aulas, seleção de leituras complementares, dentre outras atividades, bem como relataram suas experiências pessoais desde o ingresso na carreira, os acertos e erros cometidos ao longo do caminho. “(...) Os juristas tendem a reproduzir o que já é conhecido, transformando-o em regra, e com isto acabam dependentes deste conhecimento. O ensino jurídico deve proporcionar outros tipos de conhecimento afins ao jurídico, menos distantes da realidade. Crítica-se o dogmatismo enquanto postura não-problematizante dos temas abordados, e não dos dogmas em si mesmo considerados” (Anuário da ABEDi, ano 4, 2006, p.110). No ambiente da sala de aula, altamente restrito pela grade curricular e pelo curto tempo disponível, é difícil imaginar um momento que proporcione experiências desta natureza. Logo, a LAJUPA, diante da percepção de necessidades desta natureza, busca atuar e promover o preenchimento de eventuais lacunas, garantindo que os seus Ligantes alcancem uma formação humanizada, completa e crítica, além de um primeiro contato com a efetiva profissionalização e preparação para o mercado de trabalho, sobretudo o da carreira docente.

4. CONCLUSÃO.

Diante de todo o exposto, pode-se concluir que o Brasil está diante de uma profunda reflexão no seu modelo de Ensino Jurídico, tanto na perspectiva dos cursos de Direito, que cada vez mais formam bacharéis operacionais e reprodutores, com déficit na capacidade e habilidades para exercer as mais variadas profissões disponíveis, quanto na perspectiva da passividade do seu modelo de aprendizado, segundo o qual o aluno comporta-se como ouvinte durante quase toda a sua formação, o que lhe impede de desenvolver um pensamento crítico e uma visualização prática do ensinamento de sala de aula para enfrentar as mutações socioculturais que constantemente ocorrem na nossa sociedade. Neste interim, o protagonismo do aluno, traduzido na participação das Liga Acadêmica Jurídicas, aqui nesse trabalho com a experiência da LAJUPA enquanto uma entidade que reúne diversos acadêmicos com interesses em comum, exerce papel fundamental na construção da sua capacitação profissional. O programa de *mentoring* sobre ensino jurídico e formação docente desenvolvido pela Liga atua como o primeiro contato entre o aluno que almeja ingressar na profissão e o desenvolvimento das habilidades necessárias para tanto.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ENRICONE, Délcia. **Anuário ABEDI**, Florianópolis, ano 4, n. 4, p. 105-117, 2006.

ERLICH, Paulo. E-Book O Poder do Mentoring. São Paulo, 2017. Disponível em: http://www.erlich.com.br/e-book_o_poder_do_mentoring/

MARTINEZ, Sergio Rodrigues. **Anuário ABEDI**. Florianópolis, ano 4, n. 4, p. 467-481, 2006.

NÓVOA, V. S. M.; RODRIGUES, V. R. F. Ligas Acadêmicas Jurídicas: A experiência no ensino jurídico participativo na Liga Acadêmica Jurídica do Pará. In: Alexandre Veronese; Katherine de Macedo Maciel Mihaliuc. (Org.). **IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 204-210.

A OBJEÇÃO DA CONSCIÊNCIA E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: questões metodológicas numa pesquisa interdisciplinar envolvendo o Direito e a Educação

Carlos Alberto Lima de Almeida, Doutor em Política Social, Universidade
Estácio de Sá.

1. INTRODUÇÃO.

O presente trabalho decorre de pesquisa vinculada ao estágio pós doutoral do autor junto ao Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Feito o esclarecimento inicial, costumo dizer aos alunos em sala de aula que o edital para submissão de qualquer trabalho para um evento científico deve ser observado com muita atenção. De igual maneira quando a intenção é o ingresso na pós-graduação stricto sensu. Este trabalho se propõe a demonstrar a metodologia apresentada por ocasião da submissão do projeto de pesquisa apresentado pelo autor como requisito para ingresso no Estágio de Pós-Doutoramento vinculado ao Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, tendo como tema a objeção de consciência, cuja delimitação está centrada na perspectiva de investigar sua relação com a judicialização da educação a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988, tendo como ambiente de investigação o Tribunal Regional Federal da Segunda Região, em julgados relacionados à seção judiciária do Rio de Janeiro, e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. O problema: Quais os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência?

2. DESENVOLVIMENTO.

O Objetivo geral da pesquisa é analisar o direito à objeção de consciência e sua relação com a judicialização da educação. Quanto aos objetivos específicos, impõe-se destacar quais são eles: a) Investigar os antecedentes históricos e documentais relacionados ao direito à objeção de consciência de modo a contextualizar o tema no contexto internacional e no ordenamento jurídico brasileiro; b) Mapear as categorias de conflitos de interesse submetidos ao Poder Judiciário que tenham por fundamento exercício do direito à objeção de consciência e selecionar os casos relacionados à educação; c) Examinar os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência. No que se refere à abordagem teórica, importa dizer que a

objeção de consciência, na pesquisa em andamento, está articulada com o desenho constitucional relacionado ao tema educação de modo a permitir uma reflexão tanto na perspectiva da eficácia vertical quanto na eficácia horizontal dos direitos fundamentais. No primeiro cenário, a reflexão está centrada no que se refere ao direito do Estado em relação ao particular, ou seja, no contexto daquilo que não pode alcançar o foro íntimo do indivíduo e suas escolhas para si e para os que se encontram sob sua responsabilidade. No segundo cenário, o desafio é pensar na objeção de consciência no contexto das relações entre particulares. A objeção de consciência pode ser explicada como uma liberdade pública do indivíduo de se negar a fazer algo, pautando sua conduta a partir de suas convicções religiosas, políticas ou filosóficas e vivendo de acordo com sua consciência. Também pode ser percebida como o exercício de um direito, ou seja, o indivíduo pode estabelecer um limite, uma fronteira daquilo que aceita ou não aceita fazer, do que concorda ou não concorda em participar, a partir de suas convicções, ou seja, da sua consciência com fundamento em motivo religioso, político ou filosófico, como explicado antes. Esse exercício de consciência por parte do titular deve ser percebido por direito que não deverá ser violado por outrem, nem mesmo pelo Estado. A pesquisa estabelece um diálogo interdisciplinar entre o Direito e a Educação, em que o tema proposto possa ser examinado, a partir de aspectos teóricos, no contexto de sua constitucionalização enquanto direito no ordenamento jurídico brasileiro, em suas múltiplas perspectivas e com foco em seus diversos atores, bem como, num segundo momento, mais especificamente no recorte proposto para este trabalho, quando investigado em suas incidências concretas, ou seja, quando articulado com a educação, a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988. Em atenção ao edital da UERJ o projeto apresentou “material e métodos” e “forma de análise dos dados” em etapas separadas. Vejamos a primeira parte: a metodologia a ser adotada pode ser sintetizada em pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. O enquadramento teórico do presente estudo parte da problemática da judicialização da educação, com foco no tema objeção de consciência, estando relacionado às seguintes hipóteses de trabalho: a) Conflitos de interesse envolvendo instituição de ensino e aluno e/ou contratante de serviço de educação escolar que tenha por fundamento o direito à objeção de consciência, decididas em ações no âmbito dos Juizados Especiais / Turmas Recursais do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. b) Conflitos de interesse envolvendo instituição de ensino e aluno e/ou contratante de serviço de educação escolar que tenha por fundamento o direito à objeção de consciência, decididas em ações no âmbito das Varas Cíveis do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro. c) Conflitos de interesse envolvendo instituição de ensino e aluno e/ou contratante de serviço de educação escolar que tenha por fundamento o direito à objeção de consciência, decididas em ações no âmbito dos Juizados Especiais Federais da Seção Judiciária do Rio de Janeiro. d) Conflitos de interesse envolvendo instituição de ensino e aluno e/ou

contratante de serviço de educação escolar que tenha por fundamento o direito à objeção de consciência, decididos no âmbito do Tribunal Regional Federal da 2ª Região e de correntes de ações oriundas da Seção Judiciária do Rio de Janeiro. No que se refere à pesquisa documental, a coleta de dados se dará pelas páginas do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e do Tribunal Regional Federal da 2ª Região, utilizando-se o espaço público reservado à pesquisa de jurisprudência e utilizando-se as categorias em exame neste projeto, tais como “direito à consciência”, “direito à objeção de consciência”, “objeção de consciência”, “educação”, “educação escolar”, “ensino”, entre outras que possam constar no acervo, entre as indexadas, pelos mencionados tribunais em seus respectivos banco de dados. Ainda em relação à pesquisa documental, também serão examinados, entre outros que ainda possam ser indicados no processo de supervisão, os seguintes: Declaração Universal dos Direitos do Homem; Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos; Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991; A Carta de Adesão ao Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos; e o Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992. Adota-se, em relação à pesquisa bibliográfica, a lição de Severino (2007, p.134), segundo a qual a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado. Neste contexto, as referências inicialmente apresentadas como relevantes representam a percepção no momento da elaboração do projeto e poderão ser ampliadas ou mesmo modificadas no processo de supervisão, tendo em vista as categorias em exame e o problema da pesquisa. A pesquisa documental relacionada às decisões judiciais pretende compreender o período de 5 de outubro de 1988 a 4 de outubro de 2017, representando o total de 29 anos de jurisprudência. Entretanto, considerando que não foi realizado qualquer levantamento prévio sobre a jurisprudência nos referidos tribunais, ressalva-se a possibilidade de adequação do período e mesmo a ampliação da pesquisa para outros tribunais que representem outras unidades da federação. Para tal hipótese, em princípio a pesquisa poderá ser ampliada para o Estado do Espírito Santo, considerando as Seções Judiciárias vinculadas ao Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Qualquer ajuste, se for o caso, será realizado em harmonia com a orientação da professora supervisora do estágio pós doutoral. No que se refere à “forma de análise dos dados”, vejamos: para o tratamento dos dados coletados será adotada a análise de conteúdo. No que se refere aos dados relacionados à jurisprudência será dispensada a seguinte forma: após a coleta dos dados nas páginas dos tribunais, o acervo encontrado será objeto de triagem de modo a identificar os acórdãos relacionados ao direito processual e ao direito material. Após a triagem, os dados receberão, análise quantitativa que será expressa por gráficos representativos, produzidos com o programa estatístico Excel 2016, e análise qualitativa, tanto em relação aos motivos que deflagram as ações quanto aos fundamentos empregados nas decisões. No que tange os dados quantitativos esses serão trabalhados buscando agrupar informações comuns, tais como tipo de ações, fundamentos dos pedidos,

questões materiais e processuais, fundamentos utilizados em decisões monocráticas ou colegiadas, entre outros indicadores. Neste contexto, embora se afirme que os documentos receberão tratamento quantitativo, tal escolha estará relacionada a representação dos dados coletados. Noutra perspectiva, também importa esclarecer que, sendo percebida a pesquisa documental como um método de investigação da realidade social, esta não estará vinculada a apenas uma única concepção de pesquisa, significando que no exame qualitativo os referenciais teóricos serão articulados para a construção das reflexões neste trabalho. No que se refere aos demais documentos, tais como a Declaração Universal dos Direitos do Homem; o Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos; o Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991; A Carta de Adesão ao Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos; e o Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992, estes serão referenciados (ou não) a partir dos fundamentos utilizados nas decisões judiciais que serão examinadas e examinados na perspectiva histórica.

3. CONCLUSÃO.

Como dito inicialmente, trata-se de pesquisa em andamento. Neste contexto, para os fins deste trabalho, as conclusões iniciais reforçam o posicionamento do autor quanto a importância de articular a metodologia da pesquisa jurídica com os ditames do edital, seja para submissão de um trabalho científico ou para inserção na pósgraduação *stricto sensu*. A inobservância pode causar a eliminação do interessado inclusive quando os aspectos formais não são observados.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 out. 1998.

FRASER, N. 2001. Da Redistribuição ao Reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: J. SOUZA (org.), **Democracia Hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília, Editora Universidade de Brasília, p. 245-282.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES DE LIDERANÇA, GESTÃO E GOVERNANÇA NOS CURSOS DE DIREITO ATRAVÉS DA EXPERIÊNCIA DA LIGA ACADÊMICA JURÍDICA DO PARÁ - LAJUPA

Victor Siqueira Mendes de Nóvoa, graduando do Centro
Universitário do Pará, CESUPA, com período de mobilidade acadêmica
internacional na Universidade do Porto - Portugal.

Victor Russo Fróes Rodrigues, bacharel em Direito pela Universidade
Federal do Pará, UFPA. Mestrando em História Social da Amazônia pela
Universidade Federal do Pará, UFPA.

1. INTRODUÇÃO.

O movimento de Ligas Acadêmicas de Direito, experiência recente nos cursos jurídicos e cujos avanços vem sendo medidos paulatinamente ao seu desenvolvimento, já apresenta resultados mais maduros em relação aos objetivos a que inicialmente se propôs. Apresentada à comunidade acadêmica nacional por meio de trabalhos apresentados desde 2015 nos Congressos da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI, a experiência da Liga Acadêmica Jurídica do Pará LAJUPA já demonstrava o novo e crescente movimento de ligas jurídicas pelo país, além de justificar os objetivos com que surgiam. Destarte, o movimento de Ligas Acadêmicas segue em franco crescimento, seja pela quantidade de novas ligas criadas, seja pela intensidade com que as já existentes têm trabalhado. Dessa forma, algumas competências e habilidades exigidas para o futuro profissional, como liderança; tomada de decisão; análise de escolhas, passaram a ser executadas pelos alunos ainda na graduação, na gestão de suas Ligas. Aquilo que outrora só era cobrado do bacharel formado, porém sem ser ensinado nos bancos da graduação, é hoje uma franca realidade para muitos estudantes de Direito no Brasil. Assim sendo, o presente artigo busca discorrer acerca dos desafios e perspectivas ao desenvolvimento de habilidades e competências nos profissionais do Direito por meio da gestão de um projeto acadêmico que envolve gerir, liderar e governar: pessoas, dinheiro, além de decisões estratégicas institucionais. O recorte aqui proposto visa demonstrar, a partir da experiência acumulada nos últimos 6 anos, o impacto do movimento de Ligas Acadêmicas Jurídicas, que tem servido como inspiração para o surgimento de novas lideranças, preparadas para gerir pessoas e governar futuras instituições, sobretudo com ênfase nas habilidades proporcionadas aos ocupantes de cargos de direção nas Ligas Acadêmicas Jurídicas.

2. BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE O PANORAMA DAS LIGAS ACADÊMICAS JURÍDICAS NO BRASIL.

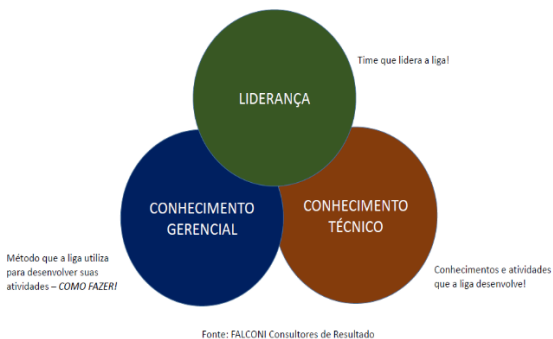
Surgidas na seara jurídica através da Liga Acadêmica Jurídica do Paraná – LAJUP, em 2012, as Ligas Acadêmicas são grupos formados por estudantes universitários com o objetivo de contribuir para a formação profissional dos alunos de uma ou mais instituições de ensino superior, através da contemplação do tripé universitário (ensino, pesquisa e extensão), assim como da aproximação do discente com o mercado de trabalho (ARANHA; FERREIRA; SOUZA, 2011). Fazem isso promovendo o contato com várias áreas de atuação no meio universitário, atividades de capacitação e oportunidades de envolvimento e ingresso nessas áreas. São exemplos de atividades que realizam: reuniões de ensino, palestras abertas ao público, cursos, treinamentos, grupos de estudo, grupos de pesquisa, simulações, resoluções de caso, competições, congressos, eventos de networking, dentre outras. Num contexto digital, na era das redes sociais, não demorou para que resultados de sucessos das primeiras Ligas chegassem em outras cidades e estados brasileiros. Em apenas três anos após a fundação da primeira Liga Acadêmica Jurídica, mais 12 outras instituições de mesma natureza haviam sido fundadas, espalhadas pelas cinco regiões do país. Cabe aqui destacar o alto grau de engajamento percebido no Estado do Pará, que, no início do ano de 2018, já conta com 10 Ligas Acadêmicas Jurídicas, inspiradas pelo grande impacto trazido pela pioneira Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA, que movimentou o cenário da academia jurídica do Estado, de modo a inspirar uma atitude proativa dessa nova geração de estudantes (NÓVOA; RODRIGUES, 2017). Até o ano de 2014, no Estado do Pará, além de não existir nenhuma Liga Acadêmica, Empresa Junior ou Sociedades de Debates, havia baixos registros de atitudes institucionais proativas que buscassem produção científica própria e contato com o mercado de trabalho de modo organizado por meio dos próprios estudantes (excetuado, talvez, atividades esparsas dos Centros Acadêmicos ativos no Estado). Um dos principais anseios dos fundadores da LAJUPA era, justamente, a criação de um espaço até então inexistente na graduação em direito, onde o estudante pudesse ter um intenso contato com o real tripé acadêmico (ensino, pesquisa e extensão), a fim de preencher as lacunas deixadas pelas Instituições de Ensino Superior, através de um modelo de organização estudantil que tem como princípio norteador o protagonismo do discente que gera impacto e inspira seus pares (ARANHA; FERREIRA; SOUZA, 2011). Respalhada pelo título de Liga Ouro conferido pela Fundação Estudar, como reconhecimento da sua contribuição significativa para o ambiente acadêmico, e pelos seus números, em pouco mais de 3 anos, de acompanhamento da trajetória de 152 acadêmicos, de 9 Faculdades de Direito diferentes do Estado do Pará, com a apresentação de 42 trabalhos em eventos acadêmico, promoção de 13 eventos em vários ramos do Direito e 17 ações de extensão, a LAJUPA tem se preocupado em disseminar o movimento

de Ligas, não somente através da inspiração, mas também por prestação de consultoria, como mais recentemente foram os casos das recém criadas Liga Acadêmica de Estudos Jurídicos da Universidade Católica de Salvador (LAEJU/UCSAL) e da Liga Acadêmica Jurídica de Minas Gerais da Pontifícia Universidade Católica de Minas (LAJUMG/PUC-MG), que hoje compõe o quadro das mais de 40 Ligas Acadêmicas Jurídicas brasileiras.

3. FORMAÇÃO ACADÊMICA EMANCIPATÓRIA: GESTÃO, LIDERANÇA E GOVERNANÇA.

Ressaltando o caráter de completação dos saberes adquiridos no ensino formal, as Ligas Acadêmicas têm a característica de contribuir para a formação do chamado “currículo informal” do discente (PERES, 2007). Nesse sentido, assim como já acontece em outras organizações estudantis, como o movimento Empresa Junior e outras, as Ligas Acadêmicas são uma importante forma dos estudantes conseguirem potencializar a iniciação científica, assim como juntar a teoria da sala de aula com as exigências do mercado de trabalho. Destarte, muito além dos aprendizados dogmático, uma gama de habilidades e competências passam a ser exigidas e desenvolvidas, principalmente para os estudantes que participam da gestão dessas organizações estudantis (SANTANA, 2012). Alguns mecanismos que sequer são mencionados no curso de direito e acabam por deixar uma lacuna na formação dos futuros advogados que pretendem ter seu escritório, dos futuros diretores de departamentos jurídicos de empresas, de ocupantes de funções públicas de chefia que exigem um conhecimento mínimo de gestão ou até mesmo de futuros professores que ocupem cargos de gestão nas diversas instituições de ensino. Sobre esse último aspecto, já se teve a oportunidade de esclarecer que o funcionamento da Liga Acadêmica Jurídica do Pará – LAJUPA, em sua organização, abarca “as grandes áreas necessárias a qualquer Instituição de Ensino Superior, mostrando-a como um embrião de Universidade, que já proporciona ao acadêmico uma habitualidade com a responsabilidade da gestão acadêmica” (NÓVOA; RODRIGUES, 2018). Falando a partir dos moldes da LAJUPA, pode-se afirmar, ainda, que os acadêmicos se deparam com alguns dispositivos de plano de atividades e de sistema de governança, a partir dos quais se trabalha a capacidade de eleição dos saberes que o próprio estudante tem interesse, exprimindo o seu desejo livre de amarras burocráticas maiores. Além disso, os mecanismos adotados favorecem a busca pelo entendimento da localização mais ampla daquilo que o curso formal ensina, mas também a aprender o que fazer com aquilo que está sendo aprendido. É nesse sentido, primeiramente, que se faz presente a habilidade da governança, uma vez que os ligantes têm maiores possibilidades de escolha sobre suas trajetórias profissionais e maior domínio sobre seus gostos e aptidões pessoais. O empoderamento do estudante é algo que pode refletir em um profissional mais maduro, o que se tem verificado com os

empreendimentos de carreira de diversos ex-ligantes, em sua maioria ingressantes em programas de pós-graduação e/ou na carreira advocatícia. Como meio de representar a integração de saberes, segue material que ilustra (e é utilizado como referência) o pensamento das atividades da LAJUPA:



O conhecimento técnico, normalmente preponderante no ensino formal, soma-se à consciência da necessidade de integração com o conhecimento gerencial e a liderança. Tais pontos (por que não falar, tais valores) são explicitados e trabalhados durante o ingresso de ligantes e, sobretudo, com os membros da gestão. Além disso, para a realização de atividades sugeridas pelos membros ligantes, são explicados e aplicados conhecimentos mínimos de gestão, como primeiro passo. A utilização da metodologia conhecida como 5W2H (do inglês: *What, Why, Where, When, Who, How e How much*) auxilia na confecção de projetos e, quando bem aplicada, pode auxiliar a eliminar dúvidas e impasses, melhorando significativamente a gestão tanto de projetos gerenciais, quanto de projetos acadêmicos (guardadas as devidas diferenças com a diagramação mais complexa de um projeto de pesquisa) (BARCAUI; BORBA; SILVA; NEVES, 2010). Como exemplificativo das experiências de habilidades em liderança, aos ligantes (diretores ou não) abre-se o espaço para que tomem a frente dos projetos que se interessem, seja como coordenadores/líderes de grupos de pesquisa, organizadores de eventos, convite e interação com professores e agentes públicos, seletores nos processos seletivos de entrada, etc. A atitude proativa buscada na seleção dos membros, portanto, é intensificada com os espaços propiciados pelas Ligas Acadêmicas, seja no Direito ou em outras áreas (TORRES, 2008).

4. CONCLUSÃO.

As Ligas Acadêmicas Jurídicas, para além da complementação da formação técnica dos futuros profissionais do Direito, tem como possibilidade o aperfeiçoamento de habilidades gerenciais, de liderança e de governança dos seus participantes, sobretudo dos que integram cargos na diretoria, mas não

só. Nesse sentido, percebe-se uma clara interdisciplinaridade do estudo científico jurídico que as Ligas produzem, atrelado à utilização de metodologias ativas ao ensino e aprendizagem, com desenvolvimento de habilidades de gestão e governança, muitas vezes ou quase sempre deixadas de lado nos cursos, mas exigidas nas mais diversas áreas da vida profissional (MADERO, 2014). A partir do aprimoramento dessas competências, os membros das Ligas se tornam mais habilitados para as capacidades além da técnica, já que desde cedo trabalham promovendo um espaço de fomento ao desenvolvimento de ideias, espírito inovador, dessa forma facilitando a criatividade acadêmica. Portanto, as Ligas com um viés de formação acadêmica emancipatória complementam o aprendizado das faculdades, sendo possível notar os resultados a partir do empoderamento do protagonismo discente, sobretudo com o surgimento de inúmeras novas Ligas na esteira das pioneiras, como a LAJUPA. O olhar sobre as Ligas Acadêmicas Jurídicas começa a se intensificar, rumando para a aferição de objetivos mais maduros, conforme já é realizado nas centenárias Ligas Acadêmicas de Medicina, cujos desafios se renovam a cada mirada (LIMA, 2014). Ainda há muito o que se fazer para que o movimento de Ligas Acadêmicas Jurídicas se consolide como uma opção reconhecida de incentivo ao protagonismo discente e, sobretudo, se mantenha afinada com a seriedade acadêmica.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARANHA, Renata Nunes; FERREIRA, Diogo Antonio Valente; SOUZA, Maria Helena Faria Ornellas. **Ligas Acadêmicas: uma proposta discente para ensino, pesquisa e extensão.** Interagir: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 16, p. 47-51, jan./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/interagir/article/viewFile/5334/3934>>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BARCAUI, André B.; BORBA, Danubio; SILVA,IVALDO M. DA; NEVES, RODRIGO B. **Gerenciamento do tempo em projetos.** 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

LIMA, Mauro Cunha. **Ligas Acadêmicas de Medicina da Cidade de Belém: Caracterização e Análise Crítica.** Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de São Paulo. Centro de Desenvolvimento do Ensino Superior em Saúde – CEDESS. São Paulo, 2014

MADERO, Jaime Fernández. **Gestão de escritórios de advocacia.** São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2014.

NÓVOA, V. S. M.; RODRIGUES, V. R. F. Ligas Acadêmicas Jurídicas: A experiência no ensino jurídico participativo na Liga Acadêmica Jurídica do Pará. In: Alexandre Veronese; Katherine de Macedo Maciel Mihaliuc (Org.).

Livro E-Book IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito. 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, v. 1, p. 204-210.

NÓVOA, V. S. M.; RODRIGUES, V. R. F. Liga Acadêmica Jurídica do Pará: relato de experiência de um projeto de promoção do ensino, da pesquisa e da extensão no cenário da educação jurídica paraense. In: Adriana Ancona de Faria; Alexandre Veronese; Antonio Moreira Maués; Arthur Laércio Homci; Lioane Prado Verbicaro. (Org.). **Anais do VI Seminário de Ensino Jurídico e Formação Docente.** 1 ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018, p. 51-64.

PERES, Cristiane Martins. et al. Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v. 31, n. 3, p. 203-211, set./dez. 2007.

SANTANA, Ana Carolina Delazia Albuquerque. **Ligas acadêmicas estudantis. O mérito e a realidade.** Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto e do Hospital das Clínicas da FMRP. Ribeirão Preto. 2012;45(1):96-8. Disponível em:
http://revista.fmrp.usp.br/2012/vol45n1/PV_Ligas%20Acad%EAmicas%20Estudantis.pdf <Acessado em: 20.03.18>

TORRES, A.R. et al. Ligas Acadêmicas e formação médica: contribuições e desafios. **Interface: Comunicação, Saúde, Educação,** v.12, n.27, p.713-20, out./dez. 2008.

O APOIO À PESSOA EM SITUAÇÃO DE ENDIVIDAMENTO PELO PROGRAMA DE EXTENSÃO DA FACULDADE DE DIREITO DE RIBEIRÃO PRETO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Iara Pereira Ribeiro, Professora Doutora da FDRP-USP.
Nathália Leitão, Graduanda em Direito da FDRP-USP.
Erick Rocha, Graduando em Direito da FDRP-USP.
Mariá Alecsa Tarifa, Graduanda em Direito da FDRP-USP.

1. INTRODUÇÃO: AS MOTIVAÇÕES DO PROJETO.

A atividade de extensão no âmbito acadêmico é um movimento contra o distanciamento das instituições universitárias dos problemas socioeconômicos, culturais e políticos que atingem a sociedade. A Constituição Federal de 1988, com o intuito de evitar esse anacronismo entre universidade e realidade, adotou o princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão nas universidades (art. 207, *caput* da CF/1988). Desde então, o estímulo às atividades de extensão torna-se uma exigência constitucional. Porém, como alerta Paulo Freire extensão por si só não diz nada, é preciso compreender que o estender-se do caráter técnico exige comunicação e diálogo, ou seja, a extensão deve ser vivida como um exercício dialético das diferentes linguagens entre o sujeito e o objeto em estudo. Destaca que não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão essas técnicas (FREIRE, 1983, p. 59). Como resposta ao seu conceito de educação “bancária” que apenas informa, mas não dialoga, a filosofia pedagógica de Paulo Freire propõe: “(...) É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando este em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo. Educação que, no fundo, se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por ‘faltar’ o mundo, concretamente; no segundo, por carecer do homem (...)” (FREIRE, 1983, p. 52). É importante reconhecer como inerente das atividades de extensão, sobretudo no âmbito das universidades públicas, a sua finalidade social, ou seja, o dever de visar à comunidade e prestar serviços a ela, seja como retorno à sociedade na luta pela transformação social, seja com a melhor capacitação do aluno em sua integralidade. Dessa forma, as instituições de ensino universitário jurídico, e por conseguinte seus alunos, devem ultrapassar as barreiras dos contornos da profissão no Direito. A transformação do jurista em técnico acabou por desresponsabilizá-lo politicamente, dado que, por vezes, a sua pretensa neutralização tem convertido a profissão, antes muito mais prática-valorativa, em técnica-cognitiva atualmente. Nesse cenário, a Faculdade de Direito de Ribeirão Preto – USP observa a tensão mencionada acima na formação do bacharel em Direito. Criada em 2007, a FDRP pretendeu inovar o ensino do

Direito com a adoção de um curso em período integral; esse formato impõe aos estudantes a permanência de no mínimo oito horas diárias na instituição. Se por um lado, o estar na faculdade motiva ao aprofundamento dos conteúdos, por outro, os distancia ainda mais do contato com o extramuros. Além do fato que por ser integral não é possível estagiar nos primeiros anos, o modelo adotado acabou por privilegiar o aluno técnico ou pesquisador, extremamente direcionado ao academicismo puro, que pensa o Direito longe do fazer Direito. Sensível a esse diagnóstico, tem a Universidade de São Paulo incentivado a promoção de atividades extracurriculares de cultura e extensão, financiando projetos dirigidos à sociedade que aproximam o estudante da realidade social do país. Motivando-o a aplicar o conhecimento adquirido na universidade como ferramenta de transformação para uma sociedade mais justa. A FDRP participa desse empenho, considerando ser imprescindível a experiência além da sala de aula, para ressignificação do fazer Direito, tem estimulado a participação dos estudantes nos projetos de extensão da faculdade. Nesse contexto surgiu o Projeto de Extensão “Prevenção e Tratamento Jurídico para Pessoa em Situação de Endividamento em Ribeirão Preto”, dirigido pelas professoras Iara Pereira Ribeiro e Maria Paula Costa Bertran Munhõz.

2. O FENÔMENO DO SUPERENDIVIDAMENTO NO BRASIL.

Antes de explicar a atuação do Projeto é preciso justificar a temática do grupo e, para tanto, não há como deixar de tratar do fenômeno do superendividamento no Brasil. O primeiro obstáculo do superendividamento está na dificuldade em definir de maneira apropriada o fenômeno, em razão de a problemática conectar intrinsecamente conceitos de crédito, endividamento, consumo e boa-fé, no caótico sistema socioeconômico e político brasileiro. Assim, adotamos a definição que compreende o superendividamento como “a incapacidade total do consumidor de boa-fé de pagar suas atuais e futuras, excluindo dívidas legais de natureza alimentar, fiscal e multas penais condenatórias” (PORTO, 2015, p.27). Vale considerar que consumidor, nesse caso, somente pode ser a pessoa natural, pois a pessoa jurídica possui amparo legal específico e muito eficaz; e, ainda, que apenas a falta de liquidez momentânea não caracteriza o superendividamento. Apesar dos avanços trazidos pelo Código de Defesa do Consumidor, a situação das relações de consumo com instituições financeiras e, essencialmente, o fenômeno do superendividamento, ainda carece de muito investimento jurídico e acadêmico. Talvez a principal evidência disso seja a ausência de mecanismos que permitam uma recuperação juridicamente estruturada e eficiente da pessoa física em estado ou risco de insolvência civil, em paralelo com os mecanismos de recuperação judicial e de falência de que dispõem as pessoas jurídicas. Essa lacuna e insuficiência de tratamento tornam-se ainda mais evidente quando se observa os dados sobre a inadimplência do país. Segundo os dados do Serviço de Proteção ao Crédito, o Brasil, no início do segundo semestre de 2017, registrou

aproximadamente 60 milhões de pessoas em situação de inadimplência, número que representa praticamente 40% de todos os consumidores acima de 18 anos (SPC, 2017, p.2). O mesmo documento demonstra, ainda, que os compromissos que mais estão em atraso, são os ligados ao crédito de instituições financeiras, cujo prolongamento da dívida incide na cobrança das maiores taxas de juros: cartão de loja (84,0%), empréstimo em banco ou financeira (74,3%, sendo este percentual 15 p.p. maior em 2016: 89,6%), cartão de crédito (74,0%) e cheque especial (72,0%) (SPC, 2017, p.3). A principal questão é que “o endividamento depende de que o consumidor tenha tido acesso ao crédito” (LOPES, 1996, p. 111), o que dá ensejo às discussões sobre a responsabilidade do credor. Conforme explicam Antônio José Porto e Pedro Henrique Butelli:“(...) Como alguns países já cuidam especificamente da questão do superendividamento do consumidor e o tratamento disponível no Brasil - via insolvência civil - é considerado inadequado para cuidar da questão, afirmam alguns autores que o problema - visto como um fenômeno social - não recebe a devida atenção das agências de governo (...)” (PORTO e BUTELLI, 2015, p. 25). Os mesmos autores destacam o quanto a disponibilização do crédito cresceu significativamente nos últimos anos, principalmente entre as classes A, B e C, o que fez com que o setor financeiro fosse o de maior crescimento na economia nacional. Destaca, ainda, que durante o período de janeiro de 2004 a dezembro de 2012, a renda média aumentou cerca de 155%, o que em tese chancelaria o aumento respectivo da demanda por crédito. Porém, o percentual do montante emprestado em operações de crédito teria tido aumento de 850% no período em questão (2015, p.13). O Código de Defesa do Consumidor, o qual se aplica também nas relações bancárias, se funda principalmente no “reconhecimento da vulnerabilidade do consumidor nas relações de consumo”, segundo seu artigo art. 4º, I. Assim, é evidente a situação de vulnerabilidade do cliente em relação às instituições financeiras, sendo que essa vulnerabilidade pode ser entendida em sua forma socioeconômica, jurídica, informacional ou técnica. Também se destaca o fenômeno da bancarização dos serviços, que se caracteriza pela dependência socioeconômica do consumidor aos serviços prestados pelas instituições financeiras, já que estas têm o poder de criar a necessidade para que o consumidor precise de produtos e serviços por elas ofertado. Assim, a política de crédito desenfreado, o constrangimento das instituições financeiras e a supressão de mecanismos que permitam à pessoa natural recuperar-se financeiramente, enquanto a pessoa jurídica, destacadamente os bancos, têm possibilidades abrangentes de recuperação, são as evidências de que há muito trabalho a ser feito para diminuir essas disparidades de poder. Nesse contexto, a atuação do Programa de Apoio à Pessoa em Situação de Endividamento (PAE), embora ainda de pequeno porte, se mostrou muito relevante para a comunidade local, visto que ainda há práticas de mercado e de instituições financeiras predatórias que perduram na vida cotidiana do cidadão. Essas têm como maior aliada a desinformação, uma política de medo dos grandes detentores do capital sobre as classes sociais mais baixas. E, não apenas isso, mas políticas de governo

de pretensa inclusão social e de concessão de crédito que têm se mostrado irresponsáveis e ainda mais opressoras ao consumidor.

3. O APOIO À PESSOA EM SITUAÇÃO DE ENDIVIDAMENTO.

Programa de Apoio à Pessoa em Situação de Endividamento (PAE) é um projeto de extensão universitária, criado com apoio institucional em 2015, que pretende atender a população de Ribeirão Preto que se encontra na situação de endividamento ou superendividamento. A atuação do projeto em três frentes: esclarecimento à população sobre os aspectos jurídicos do endividamento, apoio e orientação jurídica individual para a pessoa que se encontra endividada e aprofundamento do tema pelos alunos integrantes para que elaborem novas estratégias de auxílio ou disseminação de informação sobre o tema. A primeira frente consiste em palestras à comunidade da cidade de Ribeirão Preto, em que tratamos sobre os índices de inadimplência no Brasil, instruindo os que nos assistem sobre seus direitos básicos enquanto clientes na relação bancária, abordando também os principais órgãos de proteção a que podem recorrer quando tiverem seus direitos violados ou precisarem renegociar suas dívidas. Também orientamos sobre quais dívidas produzem efeitos jurídicos mais graves, auxiliando-os na construção de uma estratégia de prioridade para o pagamento das dívidas. Essas palestras ocorreram na própria FDRP, em entidades assistenciais, escolas, igrejas, dentre outras. A segunda frente teve início em 2016, quando após a capacitação dos integrantes e amadurecimento do projeto, o grupo iniciou o atendimento ao público em situação de endividamento. Os atendimentos são individuais e gratuitos, realizados em uma sala disponibilizada pela Faculdade, de forma que analisamos a situação de endividamento do atendido e o orientamos quanto às medidas legais disponíveis. Apesar de nosso projeto não contar com a presença de advogados, e, portanto, não podendo entrar em juízo, temos tido bons resultados quanto ao esclarecimento da situação jurídica da pessoa atendida, especialmente no auxílio à renegociação consensual da dívida. No total, já foram atendidas 33 pessoas que após análise e orientação puderam, se não quitar suas dívidas, geri-las de maneira adequada. Embora o atendimento seja individual, todos os casos são discutidos em reuniões semanais por todo o grupo e com a orientação da docente responsável, em que se estabelecem as diretrizes e estratégias da orientação. Os alunos, então, dão prosseguimento ao atendimento conforme o planejado, negociando em instituições financeiras, universidades, companhias de água (DAE-RP) e energia elétrica (CPFL) ou orientando a pessoa atendida para um melhor planejamento financeiro. Quando nossa atuação mostra-se insuficiente, há o direcionamento do cidadão a outros órgãos de proteção, como PROCON, Juizados Especiais e Defensoria Pública. Por fim, a terceira frente de atuação do projeto consiste no seu funcionamento como um grupo de estudos, que enseja tanto o aprofundamento do aluno com o tema, quanto à pesquisa acadêmica propriamente dita. Essa etapa pode ser entendida como um resultado decorrente

das próprias dúvidas trazidas dos atendimentos, que impõem a análise de diferentes saídas para a resolução de conflitos ocasionados pelo endividamento. Ainda, são designados momentos de capacitação dos integrantes com o estudo técnico de um tema específico, como Portabilidade Bancária, Fintech's, Alienação Fiduciária e outras negociações gravadas com garantia, ou uma nova diretriz legislativa. Dessa forma, o projeto busca levar os alunos além da sala de aula, ou seja, afastar a visão do jurista apenas como técnico e teórico, e permitir-lhe a experiência jurídica e a interferência positiva na sociedade.

4. CONCLUSÃO.

Mesmo como um Programa de Apoio ao Endividado pequeno e local, a importância de informar direitos e tentar concretizá-los na vida dos cidadãos em situações de endividamento se comprova a cada dia. Há todo um sistema econômico-financeiro fortemente aliado ao jurídico que atua contrariamente a essa lógica, cabendo a nós aprendermos os melhores mecanismos dentro e fora desse sistema para ajudar os cidadãos solucionar esses conflitos. Também merece destaque a resignificação do Direito que o PAE e que os projetos de extensão em geral são capazes de promover para o estudante e para o assistido. Enquanto o plano estatal não muda em favor do consumidor sob uma perspectiva mais responsável, que esclareça o cidadão à sociedade de consumo estabelecida e que tenha mecanismos mais coerentes à concretização desse ideal, cada pequeno passo a priorizar e a enxergar o consumidor deve ser incentivado.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

CAVALLI, Cássio; LUKIC, Melina PORTO; Antônio José; SAMPAIO, Patrícia. **Superendividamento no Brasil**: Coleção FGV Direito Rio. Curitiba: Juruá Editora, 2015.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 8 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

LOPES, José Rinaldo. **Crédito ao Consumidor e Superendividamento: uma problemática geral**. Revista de Informação Legislativa, v. 33, n.129, p. 109-115, jan./mar. 1996.

PAULA, João Antônio de. **A extensão universitária: história, conceito e propostas**. Interfaces - Revista de extensão, Belo Horizonte, v.1, n.1, p. 05-23, jul./nov. 2013.

SPC – Serviço de Proteção ao Crédito. **Inadimplentes no Brasil 2017: perfil e comportamentos frente às dívidas**. Agosto de 2017. Disponível em <<https://www.spcbrasil.org.br/wpimprensa/wp->

content/uploads/2017/08/Analise_perfil_inadimplente_2017.pdf>. Acesso em 22 mar. 2018.

OS MEIOS CONSENSUAIS DE RESOLUÇÃO DE CONFLITOS NO ENSINO JURÍDICO: por uma formação acadêmica de paz

Ana Paula Martins Albuquerque, Mestre, Centro Universitário Christus.
Andréia da Silva Costa, Mestre, Mestre, Centro Universitário Christus.
Natalia Martinuzzi Castilho, Mestre, Centro Universitário Christus.

1. INTRODUÇÃO.

As matrizes curriculares dos cursos de Bacharelado em Direito no Brasil, “inspirados” no sistema jurídico de cultura essencialmente litigiosa, ocasionam, de há muito, a incapacidade, tanto das instituições de ensino como dos operadores jurídicos de apresentarem respostas consistentes e eficazes para os problemas reais da sociedade. O fato é que o ensino jurídico não tem conseguido acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país e o mundo têm passado, dentre outros motivos, porque “o tempo do Direito é muito mais lento que o tempo da sociedade” (ALMEIDA *et al.* in: GHIRARDI & FEFERBAUM, 2013, p. 29). E aí tem-se uma questão de extrema relevância: “tendo em vista a crença que esses cursos têm em suas mãos o instrumento produtor do conhecimento jurídico, obriga a realização de sua avaliação de modo consciente, uma vez que esse conhecimento pode se voltar para a mudança social ou estagnar-se ao se manter um ensino apenas formalista (...)” (CURY In: BALZAN & SOBRINHO, 2000, p. 150). Infelizmente, o ensino jurídico, de certo modo, tem sido, desde o Brasil Império, diretamente responsável pela disseminação da cultura contenciosa na sociedade. Afinal de contas, este foi o papel preponderante do ensino jurídico: a formação da elite administrativa brasileira. Assim, a grande preocupação da Academia na época era “formar uma elite coesa e voltada para preencher os quadros da burocracia do que para a formação de juristas” (KRÜGER, 2015). O currículo dos cursos, de acordo com o mencionado autor, era baseado em doutrinas dogmáticas o que, na prática, intensificava as diferenças sociais e fortalecia as elites dominantes. O problema é que as matrizes curriculares, bem como os objetivos dos cursos de Direito ainda não foram, mesmo em pleno século XXI, substancialmente reestruturados para atender uma imensa quantidade de alunos com necessidade, desejos e olhares completamente diferentes dos alunos da graduação em Direito daquele Brasil Império. A herança de tudo isso, pois, é uma formação acadêmica pautada no litígio e operadores do Direito disseminando ainda mais uma cultura contenciosa, em completa desarmonia com o clamor mundial que é a PAZ!

2. O ENSINO JURÍDICO NO SÉCULO XXI E OS PARADIGMAS NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL.

É bem verdade que essa realidade tem sofrido, nos últimos anos, transformações consideráveis. A Organização das Nações Unidas (ONU, 2017), na Declaração e Programa em Ação de uma Cultura de Paz, publicada em 13 de setembro de 1999, apresentou uma “proposta para que as relações humanas sejam permeadas pelo diálogo, pela tolerância, pela consciência da diversidade dos seres humanos e de suas culturas” (OLIVEIRA, 2017). No Brasil, frente à crise institucional, também há importantes movimentos que enaltecem as técnicas consensuais de resolução de conflitos como, por exemplo, a Lei da Mediação (n. 13.140/2015) e o Novo Código de Processo Civil (Lei n. 13.105/2015); positivados dentro de um ordenamento jurídico que possui “cerca de 90 milhões de demandas judiciais em andamento – uma média de 1 processo para cada 2 habitantes” (BRASIL, 2015). A Cultura de Paz, portanto, é uma necessidade mundial. No campo educacional, por oportuno, a Portaria n. 1.886/94 do Ministério da Educação (MEC) que estabelecia as Diretrizes dos Cursos de Direito no Brasil previa, em seu artigo 11, que: “as atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo (...) prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragem e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica” (BRASIL, 2017). Dessa maneira, desde a década de 90, vê-se que havia uma determinação do MEC para a inserção dos meios consensuais de resolução de conflitos nos cursos de Direito do país. É bem verdade que a orientação estava atrelada apenas aos Núcleos de Prática Jurídica e não como disciplina obrigatória (ou mesmo como disciplina eletiva), componente da grade curricular. De todo modo, abria-se, dentro da graduação dos cursos de direito, ainda que timidamente, uma “porta” para que os meios consensuais de resolução de conflitos fizessem parte da formação acadêmica dos alunos do curso de Direito. Contudo, a atual Resolução CNE/CES n. 9 de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso em Graduação em Direito não faz mais qualquer menção expressa aos meios consensuais de resolução de conflitos, seja na formação fundamental, profissional ou mesmo prática (BRASIL, 2017). Ora, diante desse cenário, nem se entende o retrocesso, nem muito menos se compreende a razão pela qual o Ministério da Educação ainda não atualizou as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Bacharelado em Direito no que se refere especificamente aos meios consensuais de resolução de conflitos. Essa reflexão acerca dos meios extrajudiciais de solução de conflitos dentro do ensino jurídico, pois, faz-se indispensável, na medida em que os novos profissionais da área jurídica, “(...) têm diante de si a tarefa de apontar caminhos que envolvem, muitas vezes, litígios acerca de interesses que têm como característica fundamental a sua projeção subjetiva/pessoal que os coloca em contradição com as técnicas tradicionais de solução de conflitos adaptadas com exclusividade para o trato de interesses interindividuais”

(SPENGLER & LUCAS, 2011, p.13). Tentativas vêm sendo feitas, é bem verdade. O texto original do projeto de Lei do Senado Federal n. 405/2013 (BRASIL, 2015), por exemplo, em seu artigo 26, atribuía a responsabilidade do MEC em estimular as instituições de ensino superior a incluírem, em suas matrizes curriculares, a disciplina de mediação. Foi uma possibilidade de avanço em termos de legislação e ensino jurídico, sem dúvida. Mas, infelizmente só uma tentativa, já que esse dispositivo não foi preservado na redação final da Lei n. 13.140/15 (BRASIL, 2015), “Lei da Mediação”. É preciso atenta-se para a responsabilidade direta do Ministério da Educação em difundir e exigir o estudo dos meios consensuais de solução de conflitos dentro de todos os cursos de graduação, mas, sobretudo, nos cursos de Bacharelado em Direito. Afinal, na medida em que a utilização de mediação extrajudicial depende de uma alteração de paradigma e de uma mudança de cultura na sociedade, é indispensável que o MEC incentive as instituições de Ensino Superior a incluírem, em seus currículos, a disciplina sobre os meios consensuais de prevenção e resolução de conflitos. Curiosamente, em contrapartida, por meio do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância (BRASIL, 2015), indicador 3.14., a comissão do MEC analisa, sim, se as Instituições de Ensino Superior preveem ou implantam atividades que envolvam os meios consensuais de resolução de conflitos. Na área do Direito, inevitavelmente, tem-se que apontar caminhos inovadores para a formação de profissionais, de modo a prepará-los nos aspectos técnicos, éticos e políticos para a transformação do cenário social. Exige-se, assim, uma mudança de paradigma no ensino jurídico que acompanhe as transformações da sociedade, já que as práticas focadas apenas em conteúdos ou na ‘transmissão de conhecimentos’ e na figura do professor devem ser superadas. É preciso, dessa maneira, uma transformação no ensino jurídico capaz de ser veículo propulsor do processo de democratização do ensino superior e, principalmente, do acesso à justiça. E isto requer, obrigatoriamente, segundo Lima & Parente (2016, p. 67), “aquisição de experiência por parte do aluno”, de modo que o currículo deva abranger todas as suas vivências, desde seu ingresso até que possa experimentar o Direito “vivo”.

3. NÚCLEO DE MEDIAÇÃO E CONCILIAÇÃO DO CENTRO UNIVERSITÁRIO CHRISTUS: DA FORMAÇÃO ACADÊMICA DO LITÍGIO PARA A CULTURA DE PAZ.

E sendo assim, com o propósito de apresentar à comunidade científica e, primordialmente, à sociedade uma formação acadêmica pautada na cultura de paz, o Núcleo de Prática Jurídica do Centro Universitário Christus, (UNICHRISTUS) em 2013, criou o Núcleo de Mediação e Conciliação no qual apresenta tais técnicas como mecanismos de tratamento de conflitos. Por meio de Edital de Seleção anualmente publicado, doze alunos integram o referido Núcleo e, sob a supervisão de um Professor Mediador/Conciliador, aprendem

a desenvolver as técnicas consensuais para prestarem serviços de mediação e conciliação de conflitos gratuitamente a toda a comunidade fortalezense, em atenção ao direito constitucional da assistência jurídica. Por meio desse Núcleo, o processo de formação da graduação em Direito assume uma particularidade muito especial: não envolve apenas o professor e o aluno, mas a comunidade. E completamente diferente da vivência em sala de aula, há o contato direto com os problemas reais da sociedade, tais como divórcios, investigações de paternidade, alimentos, busca e apreensão e guarda de menores, violência doméstica, indenizações etc. Nesse sentido, não se questiona que os alunos que integram o Núcleo vivenciam uma experiência densa do fenômeno jurídico que é o conflito. E que diante de cada conflito levado para as sessões do Núcleo, cada um deles vivencia essa experiência de maneira individualizada, como de maneira coletiva. O referido projeto, tanto no que se refere ao objetivo de proporcionar, aos seus presentes e futuros discentes, uma formação acadêmica de paz; como também quanto à eficácia de contribuir para uma sociedade em harmonia encontra-se em obediência ao §2º do art. 1º da Lei n. 9.394/96 para quem “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (CARNEIRO, 2015, p. 52), assim como se encontra em consonância ao art. 2º, V, do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que estabelece a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamentam a sociedade” (BRASIL, 2017). Assim, o Núcleo de Mediação e Conciliação do Núcleo de Prática Jurídica do Centro Universitário Christus oferece para os corpos discente e docente, bem como para a população carente, a Mediação e a Conciliação como mecanismos eficazes de tratamento de conflitos cuja característica maior é o restabelecimento dos vínculos que ligam as pessoas envolvidas no conflito. Ê, pois, é um trabalho artesanal. Cada caso é único. Singular. Exige tempo, estudo, análise aprofundada das questões sob os mais diversos ângulos. Ademais, os meios consensuais de resolução de conflitos, na concepção de Lília Sales (2004) deixam evidente que as pessoas, mesmo as mais pobres, possuem o direito de escolher e decidir qual o melhor caminho a ser tomado em relação aos seus próprios problemas, com a consciência de que essa escolha deve produzir um bem-estar entre ambas as partes.

4. CONCLUSÃO.

A contribuição deste projeto, portanto, é multifacetada, uma vez que atua positivamente nas partes envolvidas no processo, na formação de estudantes e na consolidação de uma visão do Direito que transcende o legalismo, tornando-o engajado às necessidades sociais e aos direitos humanos. O que se propõe, com o Núcleo de Mediação e Conciliação da UNICHRISTUS, é investigar novas “estratégias de conflitos concebidas enquanto meios capazes de lidar com a atual complexidade, assentada e, ao mesmo tempo, voltada à pontencialização da democracia e do consenso que

possibilite à sociedade a reapropriação do conflito não para negá-lo, uma vez que é inerente aos homens, mas para responder a ele por meio de construções autônomas e consensuadas” (SPENGLER & LUCAS, 2011, p.16).

5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALZAN, Newton César & SOBRINHO, José Dias. **Avaliação Institucional:** teorias e experiências. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei n. 13.140, de 26 de junho de 2015.** Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública. Altera a Lei n. 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto n. 70.235, de 6 de março de 1972, e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13140.htm>. Acesso em 26 de julho de 2015.

_____. **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.** Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação Presencial e a Distância. Disponível em: < http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2015/instrumento_avaliacao_cursos_graduacao_presencial_distancia.pdf>. Acesso em 26 de julho de 2015.

_____. Portaria n. 1886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em < <http://www.zumbidospalmaredu.br/pdf/legislacao-ensino-juridico.pdf>>. Acesso em 24 de abril de 2017.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 25 de abril de 2017.

_____. Plano Nacional de Educação (2014-2024). Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 28 de abril de 2017.

_____. Projeto de Lei do Senado Federal n. 405/2013. Dispõe sobre mediação extrajudicial. Disponível em <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=114637>. Acesso em 26 de julho de 2015.
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB Fácil:** leitura crítico-compreensiva artigo por artigo. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GHIRARDI, José Garcez & FEFERBAUM, Marina (Orgs). **Ensino do Direito em Debate:** reflexões a partir do 1 Seminário Ensino Jurídico e Formação

Docente. São Paulo: Direito GV, 2013.

KRÜGER, Frederico Marcos. Evolução e adequação curricular do curso jurídico. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIII, n. 73, fev 2010. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7196>. Acesso em 15 de julho de 2015.

LIMA, Marcos Antonio Martins & PARENTE, Francisco de Assis (Orgs). **Epistemologia da Avaliação**: métodos e técnicas para aplicação. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2016.

LIMA, M. A. M. **Avaliação de programas educacionais em organizações**: contrato de avaliação e indicadores de aproveitamento. Fortaleza: UFC, 2005.

OLIVEIRA, Ariana Bazzano de. Direitos Humanos e Cultura de Paz. Uma Política Social de Prevenção à Violência. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/c-v8n2_ariana.htm>. Acesso em 20 de abril de 2017.

ONU. Declaração e Programa em Ação de uma Cultura de Paz. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/Declar%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>>. Acesso em 26 de abril de 2017.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Justiça e Mediação de Conflitos**. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

SPENGLER, Fabiana Marion & LUCAS, Douglas Cesar (orgs). **Justiça Restaurativa e Mediação**: políticas públicas no tratamento dos conflitos sociais. Unijuí: Rio Grande do Sul, 2011.

RELATO DE EXPERIÊNCIAS DEMOCRÁTICAS NO ENSINO DE DIREITO PROCESSUAL CIVIL

Delton R. S. Meirelles, Doutor em Direito. Professor do Programa de Pós-Graduação em Direito e Sociologia (PPGSD) e do Departamento de Ciências Judiciárias da Universidade Federal Fluminense, UFF.

1. INTRODUÇÃO.

É corrente a percepção de que nosso sistema de ensino jurídico é historicamente autoritário, hierarquizado e centralizado (ADORNO, JUNQUEIRA, NEDEK) – o que reproduz a própria estrutura do Direito entre nós, especialmente nas práticas judiciárias. Desta forma, ainda que se tenha havido o reconhecimento formal de que a Democracia é princípio constitutivo de nosso Estado de Direito – princípio este irradiado por todo o nosso ordenamento jurídico – questiona-se em que medida este discurso normativo revela-se efetivo na realidade brasileira. No que se refere ao Direito Processual Civil, a Lei nº 13.105/2015 incorpora o discurso democrático presente desde a elaboração do anteprojeto de Código de Processo Civil pela Comissão de Juristas, positivando ideias como a do *contraditório participativo* (NUNES) e da colaboração entre os sujeitos do processo. Com isto, torna-se relevante pensar o ensino do Direito Processual a partir do paradigma democrático participativo, de maneira a preparar os bacharelados para efetivá-lo na prática profissional como operadores do Direito. Mas como fazer isto, se o ensino jurídico falha (DANTAS, RODRIGUES) na articulação entre “teoria” (quicã descrição normativa e conceitual) e a práxis? Dentro do espírito pedagógico de se reduzir a distância entre o que se fala e o que se pratica (FREIRE), comunica-se neste texto as experiências desenvolvidas nos últimos três anos em uma Universidade Federal, de se buscar uma forma diferente de construir o curso de uma disciplina tradicionalmente dogmática na graduação em Direito.

2. DESENVOLVIMENTO.

Participaram da experiência cinco turmas do turno noturno (primeiro semestre de 2016 ao primeiro semestre de 2018), inscritos em uma disciplina obrigatória (“Meios Alternativos e Garantias do Processo” - equivalente à clássica Teoria Geral do Processo) prevista para o quarto período da grade curricular da graduação em Direito da Universidade Federal Fluminense. Na primeira etapa coletou-se anonimamente dados por formulário eletrônico (*Google Form*), remetido aos estudantes entre a inscrição na turma e antes do início das aulas, contendo perguntas fechadas sobre: a) Expectativas gerais acerca da disciplina; b) Objetivos desejados; c) Habilidades e competências desenvolvidas no curso de Direito até então (listadas conforme a Resolução CNE/CES nº 9/04); d) Com qual espectro das múltiplas inteligências

(GARDNER) identificar-se-ia; e) Impressões e expectativas acerca da avaliação seriada – além de uma pergunta aberta para emitir opinião. No primeiro encontro presencial de cada turma houve a análise dos dados coletados, associada à exposição sobre possibilidades pedagógicas (KNOWLES, LOWMAN) e as características gerais do ensino jurídico. Houve manifestação de curiosidade pelos modelos menos expositivos, a partir da exibição de vídeos sobre possibilidades de análises de casos, método socrático e aula invertida. Atendendo a uma demanda apresentada várias vezes nos formulários e nos primeiros encontros, buscou-se fazer a prática dos temas “mediação” e “conciliação” (presentes no conteúdo programático da disciplina), em que se aproveitou o tempo de aula para debater presencialmente o curso (facilitação do diálogo) e se deliberar sobre suas regras, instrumentos e critérios de avaliação (elaboração de acordo). No terceiro encontro, referente à aula sobre cultura do diálogo (preliminar ao tópico “mediação”), os estudantes puderam falar sobre seus incômodos no curso de Direito, conversando sobre questões estruturais, pedagógicas e relacionais. Para muitos foi a primeira oportunidade para compartilhar impressões com os colegas, com quem nunca haviam conversado. Importante destacar as angústias relatadas, desde insegurança com relação ao que fora ensinado (conteúdos abstratos demais, esquecimento do que fora memorizado, baixa compreensão de grande quantidade de informação), passando por críticas ao ambiente de ensino (pouca ou nenhuma interação com professores, sensações pontuais de assédio, ignorância sobre seus próprios colegas de turma) até chegar em questões extraclasse (estágios sufocantes, desânimo para chegar na Faculdade, conflitos com demandas pessoais e familiares etc.). No quinto encontro, os estudantes praticaram a conciliação de interesses pela definição das regras da disciplina. Houve a divulgação de uma minuta de estatuto e as possibilidades de administração de tempo de aula e critérios de avaliação pelo grupo criado em rede social (*Facebook*). Relevante frisar que o grupo no *Facebook* também foi útil para se colher impressões, deliberar sobre atividades e obter feedbacks – além de servir como plataforma para disponibilizar material de apoio e organizar o cronograma das aulas. Em seguida aos debates, os acordos foram sendo colhidos por consenso ou por decisão majoritária. Ainda que a participação nestas etapas não tenha sido plena (talvez pela ausência de uma cultura democrática ou pela desconfiança do que poderia acontecer), em sua maioria os estudantes manifestaram interesse em práticas alternativas, previamente propostas ou mesmo originariamente criativas. Como bons exemplos, as turmas acolheram as propostas preliminares de se utilizar o método de estudo de casos (RODRIGUES, ZITSCHER), o julgamento simulado (RODRIGUES) e a ludificação – ambos incluídos em projetos de monitoria. Por outro lado, surgiram ideias como atividades didáticas desenvolvidas pelos próprios estudantes (simulação de exposição com imagens de violação de garantias processuais, encenação de telejornal e teatro, paródia musical, jongo etc.), elaboração coletiva de apostilas (conceituais, questões comentadas de

concurso e jurisprudência anotada) e até mesmo a organização de lanches colaborativos, para atender a demanda de estudantes que vinham famintos e sem condições de comer algo antes da aula. Certamente houve tensões neste processo, especialmente nas deliberações sobre critérios de avaliação. Como havia várias possibilidades (julgamento simulado, jogos, resolução de casos concretos, atividades complementares e trabalhos colaborativos), estudantes se articulavam conforme suas possibilidades e interesses. Os que tinham mais tempo disponível defendiam maior valor às atividades extraclasse (como passeios guiados, idas a julgamentos ou presença em palestras), já os com tempo mais escasso privilegiavam as atividades feitas durante o horário da aula. Estudantes tímidos não queriam participar das experiências didáticas, outros não gostaram da ideia de avaliação seriada dos casos concretos. Daí as turmas tiveram que administrar estes conflitos pela conciliação – da forma mais prática e direta.

3. CONCLUSÃO

A experiência revelou ser possível incluir estudantes no planejamento e desenvolvimento de um curso na graduação em Direito, estimulando a participação republicana e horizontalizada. E como boa prática democrática, conflitos e dissensos surgiram – nem todos os estudantes foram contemplados, e alguns não se sentiram satisfeitos. Além disto, é importante destacar como as deliberações foram singulares (tanto com relação às avaliações como em relação aos seus respectivos pesos) para cada uma das turmas – refletindo as diferenças a cada semestre letivo. Certamente esta prática somente foi possível numa universidade em que se respeita a autonomia docente, permitindo aulas não padronizadas e garantindo liberdade para práticas alternativas. Raramente são as condições presentes na maioria das faculdades de Direito, cujas estruturas delimitam consideravelmente as aulas e avaliações. Também é importante destacar a dificuldade em se tirar professor e estudantes da zona de conforto das aulas expositivas clássicas e da avaliação tradicional por provas, seminários e trabalhos escritos. Abrir o espaço para se falar sobre problemas do curso, por outro lado, gera incômodos, frustrações e desânimos para todos os implicados. Por outro lado, o desafio de se tentar algo diferente e permitir que ideias e sonhos se concretizem, acolhendo e respeitando o desejo dos futuros bacharéis, contempla bastante a missão proposta para a docência em Direito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. **Revista Forense**, n. 159, p. 446-458, maio-jun.1955.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- JUNQUEIRA, Eliane Botelho. **Faculdades de Direito ou fábricas de ilusões?** Rio de Janeiro: IDES/Letra Capital, 1999.
- KNOWLES, Malcolm. **Aprendizagem de Resultados.** São Paulo: Elsevier, 2009.
- LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** São Paulo: Atlas, 2007.
- NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1995.
- NUNES, Dierle José Coelho. **Processo jurisdicional democrático: uma análise crítica das reformas processuais.** Curitiba: Juruá, 2009.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estágios e práticas simuladas: análise global e especificidades nos cursos de Direito. **Sequência**, UFSC, v. 28 n. 54, 2007.
- RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, FGV, v. 6, n.1, jan.-jun. 2010, p. 39-57.
- ZITSCHER, Harriet C. **Metodologia do ensino jurídico com casos: teoria & prática.** Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

EDUCAÇÃO JURÍDICA EM UMA DIMENSÃO DE ACESSO E PERMANÊNCIA VIA INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: o caso da Faculdade de Direito da UnB

Loussia Penha Musse Félix. Doutora em Educação e Professora Adjunta da
Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, UnB.

Taynara Tiemi Ono. Mestra em Direito, Estado e Constituição pela
Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

O papel da educação nos processos de democratização política e social tem sido discutido notadamente desde a Conferência de Paris em 1998. Os impactos das mudanças acarretadas por políticas públicas que visam a propiciar maior acesso e permanência de grupos sociais historicamente excluídos da educação formal não tem sido suficientemente analisado. Neste trabalho, pela denominada educação por competências, analisamos o novo projeto pedagógico da Faculdade de Direito da UnB como experiência paradigmática que acolhe demandas epistemológicas e de formação de excelência tomando-se por referência o Projeto Tuning –América Latina, assim como a abordagem de Pierre Bourdieu e sua crítica aos sistemas educacionais reprodutores de desigualdades e violência simbólica.

2. A EDUCAÇÃO SUPERIOR E OS CONTROLES HEGEMÔNICOS.

A manutenção das relações de dominação pode ser reforçada por uma estrutura educacional que conduza à propagação de determinados valores e ideias, restringindo a manifestação cultural e das necessidades próprias de grupos não dominantes. Tal fenômeno foi descrito por Pierre Bourdieu que, utilizando-se de categorias teóricas como *habitus* e violência simbólica, identificou um funcionamento educacional o qual confere *status* de superioridade a conhecimentos que encontram-se alinhados a interesses de grupos ou classes hegemônicas. Seguindo essa linha de pensamento, o universo acadêmico tornou-se um lugar de reprodução de violência denominada como simbólica. Decorrente de um aprendizado, e do compartilhamento de saberes, a violência simbólica pode ser notada quando da submissão voluntária e aparentemente livre do agente dominado frente a um pensamento compreendido como dominador (BOURDIEU, 2001b). Trata-se de uma espécie de violência que acarreta sujeição e que tem como efeito a desvalorização de formas culturais diversas ao atribuir-lhes um caráter de inferioridade (BOURDIEU; PASSERON, 1996). A sua efetivação provém, entretanto, de mecanismos refinados capazes de ocultar, tanto aos olhos dos dominantes como aos dos dominados, a sua realização (BOURDIEU, 2001b, p. 207). Assim, de acordo com Bourdieu, a dominação simbólica ocorre

sutilmente por força do *habitus*. Tal conceito se refere à incorporação de estruturas sociais pelos indivíduos, que acabam por modelar as suas subjetividades, adequando-as a objetividades/universalidades de um campo, ao influir na sua maneira de pensar, agir e sentir (BOURDIEU; PASSERON, 1996). Ressalte-se que “[a] lógica específica de um campo se institui em estado incorporado sob a forma de um *habitus* específico, ou melhor, de um sentido do jogo, ordinariamente designado como um “espírito” ou um “sentido” (“filosófico”, “literário”, “artístico”, etc.), que praticamente jamais é posto ou imposto de maneira explícita” (BOURDIEU, 2001b, p.21). De acordo com Giovanni Bechelloni, autor da introdução à versão italiana da obra ‘Reprodução’ de Bourdieu, “a escola é instituição investida da função social de ensinar e, por esse motivo, de definir o que é legítimo aprender” (BOURDIEU; PASSERON, 1996, p.18). Ademais, nesse contexto, o docente encontra-se investido de uma autoridade pedagógica suficiente para dar legitimidade ao seu discurso em sala de aula (BOURDIEU, 2001b), ficando o ambiente acadêmico regido por uma relação preponderantemente hierárquica, em que o professor ocupa o estrato superior, e o aluno, o inferior. Assim, o educador, portador de todo o conhecimento relevante, tem o papel de transmitir verticalmente para o estudante, personagem que não detém o saber necessário, sem a necessidade de discussão ou debate, tal processo é denominado por Bourdieu (2001a) como sistema educacional. Considerando-se esses estudos, o sistema educacional, de modo geral, volta-se para a transmissão de conhecimentos, ideias, atitudes reconhecidos como adequados às exigências do campo acadêmico. Esse fenômeno se efetiva quando as subjetividades de seus membros subordinam-se a uma universalidade previamente construída, ordinariamente, em atenção aos interesses de grupos dominantes. Sendo assim, verifica-se a reprodução de um saber sem compromisso com a realidade, elaborada sobre bases da desigualdade (social, de gênero, étnica, cultural, etc.). Aponta-se, com isso, uma barreira ao livre acesso à informação e à pluralidade de ideias previstos como princípios constitucionais da educação brasileira, aspectos que merecem maior reflexão no campo da educação superior.

3. A PESQUISA ACADÊMICA EM DIREITO E A FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS COMO PROPULSORA DA AUTONOMIA DISCENTE.

Compartilha-se a visão de que ao discente deve ser reconhecida uma posição ativa frente ao processo formativo, capaz de lhe assegurar maior autonomia na construção dos saberes considerados, por ele, como relevantes. Ser capaz de pesquisar adequadamente acerca de um assunto, informar-se e refletir criticamente são ações que, se amparadas pelas estruturas curriculares dos cursos superiores, afastariam, em certa medida, a circulação irrestrita de saberes constituídos por violência simbólica. Assim, ao se valorizar a atividade de pesquisa na graduação e adotar um método de formação baseada em competências, amplia-se a autonomia discente necessária para se fazer

cumprir, em grande medida, os princípios constitucionais da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o conhecimento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias”. Nesse sentido, pode-se concordar com o que dispõe Edward Said: “(...) o objetivo da atividade intelectual é promover a liberdade humana e o conhecimento” (SAID, 1994, p. 31). Todos esses pontos foram enfrentados no âmbito do Projeto Tuning - América Latina, cujo trabalho resultou na produção de documentos recomendando diretrizes destinadas ao delineamento curricular de vários cursos superiores. O projeto busca “através de um trabalho coletivo, trazer aos processos de ensino-aprendizado, o respeito à autonomia e à diversidade de cada região e cultura acadêmica” (RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AL, p.31), para tanto, uma formação por competências dá abertura para que especificidades locais e pluralidades sejam preservadas. O foco nas competências nos currículos de graduação que promovam a autonomia discente abre a possibilidade para que pluralidades sociais e as especificidades locais se manifestem no meio acadêmico, além de proporcionar maior integração entre as instituições superiores de vários países. Como consequência desse modelo, a subjetividade de cada indivíduo passa a ser levada em consideração, amenizando, assim, as críticas atribuídas por Pierre Boudieu ao sistema de ensino tradicional centrado no professor. Para melhor visualizar o emprego das diretrizes traçadas no projeto Tuning, a seguir será realizado o estudo do novo Projeto Pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

4. ESTUDO DE CASO: O NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

Em 9 de Julho de 2012, o Conselho da FD/UnB aprovou o novo Projeto Pedagógico, que implicará mudanças ao currículo do curso de graduação. Alterações significativas à formação discente foram propostas no sentido de desenvolver, no ambiente acadêmico, a multidisciplinaridade e a autonomia do corpo discente. Um maior equilíbrio às atividades de ensino-aprendizagem-avaliação, pesquisa, extensão universitária e prática jurídica foi objetivado para, assim, ultrapassar a concepção formalista característica dos currículos dos cursos de direito no Brasil. Mais especificamente à pesquisa, foi destinada parcela dos créditos obrigatórios como forma de incentivar o exercício dessa atividade ao longo do curso. A construção desse novo projeto pedagógico observou as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito dispostas na Resolução n. 9/04 do Conselho Nacional da Educação - CNE. De acordo com seu art. 2º, o conteúdo do projeto pedagógico deve abranger os seguintes temas: o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, o sistema de avaliação, o trabalho de curso como componente curricular obrigatório do curso, o regime acadêmico de oferta, a duração do curso. Nesse mesmo sentido, vale destacar

que discussões e propostas relativas a esses temas foram centrais no âmbito das atividades do Projeto Tuning – América Latina. Importante salientar que o currículo em extinção valorizara preponderantemente uma formação acadêmica voltada à acumulação de conteúdos, o que justifica a grande quantidade de disciplinas obrigatórias. Assim, uma vez que relações jurídicas surgem de contextos diversos e incorporam suas particularidades, aspecto que não poderia ser enfrentado em sua totalidade somente por aulas expositivas essencialmente centradas na figura do docente, uma formação conteudista dificilmente teria condições de abarcar e, de certa maneira, respeitar a pluralidade intrínseca à realidade a qual vivemos. Atento a essa questão, o NPP/FD-UNB introduziu um modelo curricular que, de modo atrelado ao conteúdo teórico do curso, não só incentiva o desenvolvimento de competências essenciais ao profissional do direito, como também gera condições para uma melhor absorção das diversidades de interesse discente, sob a perspectiva de que o Direito é um campo atrelado aos fenômenos sociais e, portanto, múltiplo, diverso, mutável e passível de alterações conforme as demandas da sociedade. Para que os casos concretos, com as quais os juristas se depararão, sejam adequadamente examinados, a formação acadêmica no direito deve se pautar na preparação de profissionais mais sensíveis às situações fáticas para que, sobre elas, saibam mobilizar saberes (PERRENOUD, 1999, p. 15-19), construindo conhecimentos e apresentando soluções. Nesse sentido, o NPP/FD-UNB suscitou mudanças de metodologia e técnica de ensino-aprendizagem-avaliação e redistribuiu os créditos, que antes eram destinados quase que exclusivamente às atividades de ensino, a atividades de outra natureza, tais como pesquisa, extensão, estágio supervisionado. Ademais, com o intuito de orientar a futura realização dos processos pedagógicos em conformidade com os objetivos do NPP/FD-UNB, foram dispostos alguns princípios estruturantes: a valorização da formação por competências; a integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão; o estímulo à autonomia discente nos processos formativos; a responsabilização tanto do corpo docente como discente quanto aos resultados alcançados; a vinculação da teoria à prática. Além de valorizar uma formação mais ajustada à realidade social, prezou-se pelo respeito à singularidade e autonomia dos discentes atribuindo um maior equilíbrio na distribuição de créditos entre disciplinas obrigatórias (que agora compõem 53% dos créditos do curso) e optativas (47% dos créditos) que integram o currículo do graduando. Desse modo, o estudante passa a ter condições de definir com certo grau de liberdade a conformação curricular teórica desejada, a partir de sua escolha pelas disciplinas optativas ofertadas cuja afinidade temática se achar presente. Entende-se a distribuição de maior percentagem de créditos a disciplinas optativas como uma espécie de “ponte” para se alcançar um processo mais natural e célere de desenvolvimento de competências. O conteúdo transmitido em sala de aula passa a assumir um caráter instrumental para o atingimento de outros fins que não apenas a pseudo agregação de conhecimentos. Quando

o discente se matricula em disciplinas do seu interesse, imagina-se que ele terá uma participação mais ativa em sala de aula e se sentirá estimulado a envolver-se em projetos extraclasse relativos à matéria, tais como atividades de pesquisa ou extensão, o que, naturalmente, irá fortalecer competências diversas à mera acumulação de conteúdo por parte dos discentes. Assim, verificar-se-á um verdadeiro aumento de sua autonomia no processo de formação superior. De maneira geral, o NPP/FD-UnB formula condições necessárias para que a universidade se transforme em um ambiente propício ao desenvolvimento de competências essenciais para uma atuação profissional que vai além da pura aplicação das regras jurídicas. Com isso, reconhece e valoriza a diversidade/pluralidade do corpo discente, reflexo da própria sociedade. Para esse fim, o NPP/FD-UnB dispôs princípios, denominados estruturantes, que nortearão os processos pedagógicos de seu curso de graduação; apresentou mecanismos para integração dos elementos que formam o tripé ensino-pesquisa-extensão; e, adotou diretrizes previstas em importantes trabalhos empenhados na excelência da educação jurídica contemporânea.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

O projeto pedagógico da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília teve por escopo indicar possibilidades curriculares baseadas em experiência de diálogos da comunidade interna institucional com atores acadêmicos situados em muitas latitudes, portadores de concepções diversas e inovadoras quanto aos objetivos e processos da educação em Direito. A formação por competências dota de maior resiliência ideias oriundas de núcleos sociais historicamente silenciados nos processos pedagógicos formais enquanto possibilita melhor integração das instituições de educação superior, nacionais e estrangeiras, por meio de estruturas curriculares de maior plasticidade e aderência a objetivos e possibilidades discentes. Pierre Bourdieu nos indicou a percepção de vícios ocultos presentes na estrutura do sistema de ensino-aprendizagem-avaliação, iluminando também pontos que não podem ser negligenciados na adoção das políticas de cotas nas universidades públicas. As cotas têm o escopo de introduzir novas epistemologias, vozes e sensibilidades, assim contribuindo para uma mais efetiva pluralidade no debate acadêmico, o que refletiria mais fielmente a própria sociedade, nos aproximando das condições intrínsecas do Estado Democrático de Direito. Desse modo, sem excluir outras inflexões, foi possível destacar a relevância da implementação de uma estrutura curricular de mais plasticidade no âmbito da FD/UnB. Embora ainda em fase de implementação, o NPP/FD-UnB já é capaz de produzir efeitos concretos. Frente à necessidade generalizada de se pensar na reforma curricular dos cursos superiores brasileiros, o projeto pedagógico da FD-UnB pode ser considerado como projeto a ser levado em consideração, capaz de inspirar e instigar a superação de processos formativos que reforçam o caráter excludente da estrutura educacional brasileira. Apesar de ser uma

experiência localizada, traz possibilidades de ampliação para muitos outros cursos brasileiros e mesmo na América Latina, exatamente por abandonar qualquer pretensão de ser mimetizado em sua integralidade por atores que apresentam vivências pedagógicas diversas daquela comunidade que constitui a FD-UnB. Sua contribuição é sobretudo de abrir as percepções de atores que via de regra se encontram em trincheiras opostas da educação superior para uma mais cooperativa vivência nas trocas pedagógicas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BONILLA MALDONADO, Daniel Eduardo. El formalismo, la educación jurídica y la práctica profesional del derecho em latinoamérica. In: **Derecho y pueblo Mapuche: aportes para la discusión. Santiago: Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales, 2013.**

BOURDIEU, Pierre. **Lições da aula: aula inaugural proferida no Collège de France em 23 de abril de 1982.** Trad.: Egnon de Oliveira Rangel. 2 ed. São Paulo: Ática, 2001a.

_____. **Meditações Pascalianas.** Trad.: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001b.

BOURDIEU; PASSERON. **La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza.** 2. ed. Barcelona: Editorial Laia, S.A, 1996.

CASTRO, Marcus Faro de. Ideias sobre o ensino jurídico globalizado. In. **Cadernos FGV Direito Rio.** Educação e Direito. v. 9. Rio de Janeiro, 2014.

Conferência Mundial sobre Ensino superior. O ensino superior no século XXI: Visão e Ação, 5 a 9 de outubro de 1998, Sede da UNESCO, Paris.

FELIX, Loussia Penha Musse; AZEVEDO, André Gomma. Changing perspectives in Legal Education: competence-based learning and the possibilities to improve access to justice via mediation skills. **Tuning Journal for High Education: research in curriculum development.** Disponível em: <<http://www.tuningjournal.org/article/view/81/120>>. Acesso em: 7 jun. 2016.

FELIX, Loussia P. M., et al. **Educación superior en América Latina: reflexiones y perspectivas en derecho.** Universidad de Deusto, 2014.

NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA FACULDADE DE DIREITO/UNB. Disponível em:

<http://www.fd.unb.br/images/stories/FD/Eventos_e_Noticias/Projeto-PPP-Final.pdf>. Acesso: fev. 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências é virar as costas aos saberes?.**

Disponível: <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_39.html>. Acesso em: 24 fev. 2016.

RELATÓRIO FINAL - PROJETO TUNING AMÉRICA LATINA. 2007.

Disponível: <http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIL_Final-Report_PT.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2016.

SAID, Edward. **Representações do intelectual: as conferências Reith de 1993**. Trad. Milton Hatoum. São Paulo: Cia das Letras, 2005.

O CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL (1935-1939): a experiência interrompida de um curso jurídico interdisciplinar

Laila Maia Galvão, Doutora em Direito, Estado e Constituição pela
Universidade de Brasília, UnB e Professora do Instituto Federal do Paraná,
IFPR.

1. INTRODUÇÃO.

A presente pesquisa parte do pressuposto de que o estudo da história do ensino jurídico brasileiro é fundamental para uma melhor compreensão dos desafios da educação jurídica hoje. Parte-se da ideia também de que as principais bibliografias sobre o tema da história do ensino jurídico no Brasil, com destaque para os livros de Alberto Venâncio Filho (1982) e Wander Bastos (1998), possuem a pretensão de abranger longos períodos históricos. Assim sendo, são insuficientes para dar conta de toda essa trajetória e de experiências mais específicas ou marginais. A pesquisa tem como objeto um curso de direito da década de 1930 que não chegou a formar sequer uma turma. Trata-se do curso jurídico da Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 e extinta no Estado Novo em 1939. Mesmo assim, a investigação dessa experiência se mostra válida justamente para se observar quais foram os entraves enfrentados pelo grupo de intelectuais e educadores na criação desse curso jurídico inovador no país. Não se trata de uma pesquisa pioneira sobre o tema, considerando que o próprio Wander Bastos escreveu sobre a Universidade do Distrito Federal, afirmando se tratar da “primeira proposta de ensino no Brasil que se preocupava com a formação de docentes em Direito e com a formação de centros de documentação e pesquisa” (BASTOS, 1998, p. 227). Não obstante, são escassos os estudos mais aprofundados sobre a proposta do curso jurídico da UDF e a inserção dessa proposta no contexto político da Era Vargas.

2. O CURSO DE DIREITO DA UDF.

A formação de advogados era predominante no ensino superior do país no decorrer do século XIX e início do século XX (COELHO, 1999). Há vários relatos que tratam da qualidade do ensino nessas faculdades (FRANCO, 1961, p. 77- 83) e que fazem referência à baixa qualidade desse ensino e baixa densidade científica. Uma análise mais detida desse quadro foi explorada por Sérgio Adorno em Os Aprendizes do Poder (1988). A década de 1930 representou um momento de transformação significativa do ensino superior do país a partir da formação dos primeiros centros universitários que apresentavam de fato uma pluralidade de cursos superiores e uma articulação entre eles (FÁVERO, 1980, p. 35-36). No âmbito dessas transformações

ocorridas ainda do Governo Provisório de Getúlio Vargas, é de se destacar a articulação surgida no seio do governo do prefeito Pedro Ernesto na cidade do Rio de Janeiro. O seu secretário de educação Anísio Teixeira formulou um projeto de universidade municipal, com uma série de características que a diferenciavam substancialmente de outros projetos em construção à época. A Universidade do Distrito Federal, criada em 1935 por Anísio Teixeira e Pedro Ernesto, possuía uma divisão muito menos rígida entre seus institutos e departamentos. Ao contrário das antigas e tradicionais faculdades de Medicina, Engenharia e Direito, bastante isoladas entre si, a UDF tinha como um de seus centros o Instituto de Educação. Assim sendo, os professores da área das ciências exatas, por exemplo, tinham aulas de pedagogia, história da educação, etc., em que se mesclavam o conteúdo programático de seus cursos com estudo mais intensivo sobre educação e ensino. Da mesma forma, professores de uma determinada disciplina poderia dar aulas para alunos de diferentes cursos. Além, é claro, da falta de estrutura inicial para contratar professores para todas as disciplinas, havia a convicção de que uma universidade pressupunha essa circulação entre as diversas áreas do conhecimento. A Universidade do Distrito Federal estava dividida em cinco institutos diferentes: Instituto de Educação, o qual já existia e seria incorporado a UDF; Escola de Ciências; Escola de Economia e Direito; Escola de Filosofia e Letras; e o Instituto de Artes. De forma inovadora, a UDF não previa a existência de cátedras, algo presente em todos os cursos tradicionais à época. O projeto do curso de direito chamava a atenção por dois aspectos: (i) ao invés de ter a intenção de formar bacharéis e conceder diplomas, a UDF tinha como objetivo produzir pesquisa no direito e pensar também a docência de modo geral; (ii) havia, dentro do projeto da universidade, uma valorização da interdisciplinaridade, com destaque para a articulação entre as ciências sociais. Nesse projeto se engajaram, desde o início, três professores de direito, que lecionavam na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro. Os três professores de destaque eram: Hermes Lima, Edgar Rabelo e Leônidas Rezende. No âmbito dos cursos jurídicos no Rio de Janeiro havia uma disputa muito clara entre o chamado “grupo católico”, liderado por Alceu Amoroso Lima, conhecido com Tristão de Athayde, e o grupo dos professores mencionados acima, como Hermes Lima, Edgar Rabelo e Leônidas Rezende, acusados de envolvimento com o comunismo. Um ponto significativo dessa disputa foi a retirada do curso de “Filosofia do Direito” do primeiro ano dos cursos jurídicos do país. Essa mudança curricular foi promovida por Francisco Campos em 1931, quando ocupava o cargo de Ministro da Educação. A disciplina da filosofia do direito, muito associada ao pensamento do direito natural e aos católicos, foi substituída pela disciplina de introdução à ciência do direito e também pela disciplina de economia política. O fato de o curso de direito ter sido um dos principais campos de disputa entre católicos e os ditos “professores comunistas” não deve ser menosprezado. Em primeiro lugar, o curso de direito era o de maior tradição no país e, assim, era aquele que detinha maior

estrutura dentre os cursos de nível superior que surgiam na década de 1930. Além disso, jovens oriundos de famílias importantes, bem como os jovens mais brilhantes, em sua maioria se formavam nas faculdades de Direito. Portanto, independentemente da ideologia, sabia-se que era preciso disputar os corações e mentes desses jovens estudantes de Direito para ganhar mais simpatizantes. A ascensão de professores de Direito “bolchevistas” como Leônidas Resende, Edgard Rebelo e Hermes Lima representava uma ameaça para os católicos. Essa disputa, que antes estava concentrada principalmente na Faculdade de Direito do Rio de Janeiro, se alastrava para a Universidade do Distrito Federal. Essa disputa chegou ao auge no final do ano de 1935, quando esses três professores foram acusados de envolvimento com a chamada Intentiona Comunista. Os três professores foram presos e só saíram da prisão em 1936. O curso de direito da UDF, que ainda estava sendo colocado em prática, foi desmantelado por completo.

3. CONCLUSÃO.

O projeto pioneiro de inserir o estudo no direito dentro de um grande centro de pesquisa nas ciências sociais, com a presença de disciplinas como sociologia, antropologia, entre outras, foi precocemente sepultado. Os idealizadores desse curso jurídico, como mencionado, foram perseguidos politicamente e presos. Assim, demonstra-se não apenas a radicalidade das propostas de transformação do ensino jurídico no país, bem como a articulação de certos setores da sociedade, como os católicos e os militares, para frear essas mudanças e garantir a hegemonia nos cursos de direito que ainda formavam as principais lideranças políticas do país. A perseguição a esse grupo de professores demonstra uma imediata reação à formação de centros de pesquisa interdisciplinar em direito, os quais só viriam a surgir décadas mais tarde. Assim, o desenvolvimento da produção científica na área do direito no país guarda relação com os fluxos democráticos e autoritários ao longo de nossa história política.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ADORNO, Sérgio. **Os aprendizes do poder: o bacharelismo liberal na política brasileira**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1988.
- BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino jurídico no Brasil**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 1998.
- COELHO, Edmundo. **As profissões imperiais: medicina, engenharia e advocacia**. São Paulo: Record, 1999.
- FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. **Universidade & Poder – Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

_____. UDF: uma concepção alternativa de universidade. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de A.; LOPES, Sonia de Castro (orgs.). **A Universidade do Distrito Federal (1935-1939): um projeto além de seu tempo**. Brasília: Liber livros, 2009.

FRANCO, Afonso Arinos de Melo. **A alma do tempo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1961.

LIMA, Hermes. **Introdução à ciência do direito**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1933.

LOPES, José Reinaldo de Lima Lopes. **Naturalismo jurídico no pensamento brasileiro**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PAIM, Antonio. **A UDF e a ideia de universidade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1981.

PORTO, Eurico Bellens. **A insurreição de 27 de novembro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1936.

REBELLO, Edgardo de Castro. **Mauá & outros estudos**. Rio de Janeiro: Livraria São José, 1975.

REZENDE, Leônidas de. **A formação do capital e seu desenvolvimento**. Brasília: Senado Federal, 2011.

SALEM, Tânia. Do Centro D. Vital à Universidade Católica. In: SCHWARTZMAN, Simon (Org.). **Universidades e Instituições Científicas no Rio de Janeiro**. Brasília: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 1982

SARMENTO, Carlos Eduardo Barbosa. **O Rio de Janeiro na era Pedro Ernesto**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema**. São Paulo: Paz e Terra, FGV, 2000.

SOUTO, Cláudio. Os cursos jurídicos e a formação do Estado Nacional. In: Aurélio Wander Bastos (coord.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras: ensaios sobre a criação dos cursos jurídicos**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1982.

INOVAR, O LADO HUMANISTA DO DIREITO: experiências exitosas do Projeto Integrador no curso de Direito da Faculdade CNEC de Unai, MG

Alessandra Bagno Fonseca Rodrigues Almeida. Mestre, Faculdade CNEC Unai.

Lara de Windson Oliveira Almeida Marchiore. Mestre, Faculdade CNEC Unai.

1. INTRODUÇÃO.

O Projeto Integrador é uma estratégia pedagógica da nova estrutura curricular dos cursos da Faculdade CNEC, que tem como objetivo agregar as disciplinas de cada período em um projeto que leve em conta os conteúdos trabalhados pelos docentes em suas respectivas disciplinas, aliado a criatividade, resolução de problemas, aprendizagem significativa e, especialmente, que esses projetos possam ter relevância social, alçando os muros da escola. A adoção dessa metodologia se respalda por uma concepção de significar e contextualizar a educação em um olhar sistêmico que inclui a inteireza representada pela pluralidade de aplicações dos saberes e consolidação de uma postura capaz de responder às demandas atuais. A interdisciplinaridade via Projetos Integradores exige planejamento de curso, por meio do seus coordenador, docentes e discentes, tendo em vista a relação interdisciplinar entre os atores, com vistas a solução de temas relevantes. No curso de Direito, desde a sua implantação no ano de 2016, alguns professores manifestaram certa resistência na elaboração dessa dinâmica de trabalho. Entretanto, a coordenação insistiu que essa seria uma metodologia que poderia, de certo modo, contribuir para uma formação menos dogmática e mais voltada às demandas populacionais locais. Implantar e fazer com que alunos e professores aderissem ao Projeto Integrador (PI) no início foi trabalho árduo, mas já no seu terceiro semestre alcançamos o ponto alto. Foi proposto para os alunos a elaboração de projetos aos moldes do INSTITUTO INNOVARE, associação sem fins lucrativos que tem como objetivos: a identificação, premiação e divulgação de práticas inovadoras do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a racionalização judicial brasileira.

2. O SUCESSO DOS PROJETOS, O COMPROMETIMENTO DOCENTE E O DIREITO CHEGAVAM NAS MINORIAS MENOS ASSISTIDAS.

A partir da definição do Innovare como norte inspirador do projeto, o qual foi adequado à realidade local, a saber: um projeto embrionário, sem recursos financeiros para implementação e premiação, sem definição de único tema gerador, com muitas inseguranças de adesão dos alunos. A primeira parte do projeto consistiu em apresentar a dinâmica do Innovare para os

alunos de segundo (aproximadamente 80 alunos) e quarto períodos (40 alunos), que tinham duas aulas por semana cada turma para entender, se encantar e idealizar um projeto que fosse viável de desenvolver e, ao mesmo tempo, pudesse beneficiar instituições e a população local. Para a preparação teórica os alunos assistiram pequenos vídeos sobre o Inovare e as ações premiadas em edições passadas e também fizeram a leitura dos seguintes textos, adotados como referencial teórico: (a) Perfil do profissional de Direito no século XXI (OLIVEIRA, 2003); (b) a Direito como liberdade: o Direito achado na rua (SOUSA JÚNIOR, 2008); (c) o livro O Humanismo como categoria constitucional (AYRES BRITO, 2012). Somado às leituras, nas primeiras oito semanas do projeto foram realizados debates, dinâmicas em sala de aula, quizz, gincanas que demandavam a leitura de alunos e docentes. Em um segundo momento, assistiram palestras com pessoas ligadas à área do Direito do município e que tinham atuação de viés inovadora/humanista. Ressalta-se que foram feitas tentativas de levar os autores dos textos base para as palestras, porém, todas sem sucesso. A partir da nona semana, em um total de vinte, os alunos do 2º e 4º períodos do curso de Direito divididos em grupos tiveram como missão desenvolver propostas e projetos que suscitassem uma concepção de Direito que possibilitasse novos olhares sobre os espaços públicos – clubes de serviço, escolas, creches, instituições assistenciais, as ruas – levando inovações do Direito que gerem uma cultura de cidadania e participação democrática para a transformação social. Foram formados oito grupos da turma de 2º período e seis da turma de 4º período. Os projetos apresentados foram os seguintes: 2º período: (a) PROJETO DOE, um aplicativo de doação também em um site para a Mão Amiga que abriga crianças; (b) TRABALHANDO O ECA NO AMBIENTE ESCOLAR, palestra motivadora, peça de teatro com o tema “Chaves em: O estatuto da criança e do adolescente” nas escolas estaduais; (c) EDUCA TRÂNSITO, aplicativo que ensina, de forma tecnológica, fácil e acessível a seus usuários as regras, dicas e informações atualizadas, dos direitos e deveres do trânsito; (d) PROJETO CNEC EM AÇÃO: O DIREITO DE SER CRIANÇA, desenvolvidas oficinas de música, artes marciais, plantio de árvores, palestras com psicólogos e assistentes sociais afim de reforçar a importância do conhecimento e do respeito aos direitos da criança e adolescente; (e) OUVIDORIA INDEPENDENTE – OI SUS, criação de uma ouvidoria para aperfeiçoar o relacionamento entre a população e o sistema público municipal de saúde; (f) DIREITOS DO CONSUMIDOR, site interativo, contendo as informações mais relevantes para dar suporte ao consumidor; (g) JUSTIÇA CIDADÃ, assessoria jurídica e orientação médica e social gratuita prestada à população com a parceria de advogados, médicos, enfermeiras, psicóloga e assistente social; (h) SEJA UM VOLUNTÁRIO, direito e assistência a idosos. 4º período: (a) PROJETO ESPERANÇA VIVA, trabalho realizado no sistema prisional e sócio educativo; (b) PROJETO LIBERTAS, feito para combater violência doméstica, através de palestras, vídeos, folders; (c) PROJETO RECONHECER: TODO FILHO TEM UM PAI, proporcionar à

população hipossuficiente o reconhecimento de paternidade; (d) ADOÇÃO: SENSIBILIZAÇÃO E A INSERÇÃO DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL NO MERCADO DE TRABALHO NA CIDADE DE UNAÍ/MG, site de cruzamento de dados para adoção, pedido de projeto de lei municipal para encaminhar ao trabalho/estágio meninos que ficam em abrigos da cidade; (e) PROJETO CONVERSA QUE SALVA, palestras, panfletos, telefone de atendimento contra casos de agressão e violência sexual contra menores; (f) PROJETO CNEC EM AÇÃO: DIC (DIREITO INTERATIVO PARA CRIANÇAS), projeto realizado em escolas 75 crianças do 2º ano do ensino fundamental, com atividades, leitura e brincadeiras de forma lúdica, a fim de despertar curiosidade e de fato propiciar o ensino jurídico interativo para crianças. Os professores das disciplinas das turmas de segundo e quarto períodos auxiliavam os grupos e havia um professor coordenador que acompanhou os projetos desde o início até a fase de apresentação. Vale ressaltar que todos os projetos foram idealizados e executados junto às comunidades aos quais foram propostos, podendo se verificar efetivos resultados. A culminância do projeto foram as apresentações dos projetos, realizada na I Mostra de Iniciação Científica, realizada de 27 de novembro a 01 de dezembro de 2017. Além das apresentações, os alunos precisaram entregar um trabalho escrito (5 laudas) em que descreviam seu processo de elaboração aos moldes da ABNT. Para a apresentação dos trabalhos foram convidados juiz, promotor, advogados, professores, presidentes de ONGs, presidentes de clubes de serviço, fisioterapeutas, prefeito/primeira dama, vereadores, presidente de cooperativa, presidente da OAB Unaí e membros da comunidade local para que fizessem a apreciação e julgamento dos melhores trabalhos. Foram selecionados dois de cada turma, totalizando quatro trabalhos premiados. O envolvimento e comprometimento dos alunos na realização dos projetos foram bastantes positivas o que pôde se verificar pelo depoimento das instituições onde desenvolveram suas ações, além da própria avaliação dos membros externos convidados.

3. CONCLUSÃO.

Como dito, foram premiados dois trabalhos de cada turma. Na turma do segundo período foi “Trabalhando o ECA no ambiente escolar” e “Seja um Voluntário”. No quarto período foram os projetos “Reconhecer: todo filho tem um pai” e “DIC – Direito Interativo para crianças”. Nas duas turmas, os avaliadores deram importância aos trabalhos desenvolvidos nas escolas de ensino fundamental, o que evidencia uma sociedade que pretende que os direitos e os deveres sejam ensinados desde muito cedo para que possamos minimizar no futuro os traços de enfermidade social. Isto posto, o Projeto Integrador citado ao longo de todo esse trabalho demonstrou ser uma ótima forma de trabalhar, pois aproxima alunos e professores, faz com que fujam um pouco do dogmatismo e do formalismo exagerado do universo jurídico, e, acima

de tudo, permite que os acadêmicos compreendam que o Direito tem uma importância significativa para a transformação social. Neste sentido, o ensino jurídico precisa tomar para si a responsabilidade na formação do futuro profissional. Aqui, temos buscado uma formação mais humanista, pautada na prática dialógica e atenta às demandas sociais. Hoje, ensinamos aos discentes que conhecer as normas jurídicas é muito pouco. Nossos alunos precisam compreender a inata dignidade da pessoa humana, especialmente na construção de um pluralismo que afaste o preconceito como traço cultural, mas que se aproxime da igualdade de acesso ao poder, a riqueza e, sobretudo, ao saber (AYRES BRITO, 2012). Por fim, o PI nos permitiu como comunidade acadêmica enxergar o distanciamento da formação disciplinar e isolada. Ao contrário, essa forma de trabalhar relaciona o Direito com outras áreas do saber, como por exemplo, a psicologia, a sociologia, a economia, a psicologia. Esperamos que, desta maneira, nossos alunos possam vislumbrar novos horizontes para o Direito, prioritariamente, as atitudes cidadãs, libertadora e que atendam ao clamor popular.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AYRES BRITO, Carlos. **O humanismo como categoria constitucional**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Forum, 2012.

OLIVEIRA, José Sebastião. **O perfil do profissional do direito neste início do século XXI**. Revista Jurídica Cesumar, v.3, n. 1, 2003.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo. **Direito como Liberdade**: o Direito achado na rua experiências populares emancipatórias de criação do Direito. Tese de Doutorado da Faculdade de Direito da UnB. Brasília, 2008.

O PAPEL POSSÍVEL AO OPERADOR DO DIREITO NO COMBATE A DROGADIÇÃO: PRÁTICAS COMUNGADAS

Isabelle dos Anjos Bueno, Graduanda de Direito, FAE Centro Universitário,
São José dos Pinhais, PR.

Angela Rita Pedrollo Guerrero, Professora Mestre, FAE Centro Universitário,
São José dos Pinhais, PR.

1. INTRODUÇÃO.

Há um papel possível aos operadores de direito em empreendimentos e práticas comungadas, na prevenção à drogadição, colocando-os como participes fundamentais, em face da Política Pública posta. As possibilidades extra estatais que podem ser abarcadas por esses sujeitos perante a drogadição, são elementos de contributos ao desenvolvimento da sociedade e formação cidadã, atraindo parte da responsabilidade que se atribui aos entes públicos para os alunos. A drogadição fere de morte a sociedade, alienando e ceifando gerações que se assim não fosse poderiam enriquece-la. A sociedade é um complexo de subsistemas e o Estado é apenas um sistema dentro de um macro sistema. O desenvolvimento da sociedade demanda a participação dos sujeitos no enfrentamento de problemas sociais, como a drogadição, que não podem ser superados tão somente pelo poder público. Considera-se o papel do "Homem do Direito" na sociedade em desenvolvimento, nela, o gravame da drogadição é maior, porquanto os jovens que representam o futuro da nação, quando cooptados, elevam os custos públicos e tornam-se pesos, parias sociais, desta forma maior deve ser o compromisso dos atores sociais. O direcionamento desta proposta aos Operadores de Direito remete ao fato de que sua formação redundará para além de operadores técnicos (advogados, juizes, promotores, bacharéis, técnicos judiciários...) seguindo até o desenvolvimento de pensadores, professores, doutrinadores e formadores de opinião, sejam ou não atuantes no judiciário. Pondera-se que formação do profissional de Direito, nas últimas duas décadas tem adquirido um aspecto mais social, incorporando as disciplinas da zetética (sociologia, filosofia, antropologia, metodologia, psicologia...), porém ainda vem alinhada ao formalismo dogmático diretivo requerido pela segurança jurídica. Deste modo, os cursos de formação em ciências jurídicas têm agregado em seus currículos disciplinas de empreendedorismo e responsabilidade social. No mesmo norte, o exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), deu maior ênfase a aplicação de questões menos patrimonialistas e mais sociais, psicológicas, nas suas avaliações tanto que prova de ética tem peso equivalente a dogmática Direito Civil, v.g. Estas mudanças acompanham a necessidade de desenvolvimento na realidade social, que requer cada vez mais métodos estratégicos de prevenção do que punição (tema recorrente em estudos sobre Direito de Desenvolvimento). Ou seja, a promoção do desenvolvimento, passa pela

necessidade de formação e atuação de caráter transversal que aliam a dogmática dos diplomas postos à responsabilidade social de todos. Assim, o Operador do Direito não é apenas um solucionador de conflitos e litígios, igualmente é um co-construtor de soluções comungadas, pacíficas e equânimes. Afinal, o Direito enquanto ciência não se esgota apenas no estudo de seu objeto, que é a norma jurídica, mas como esse objeto apresenta-se no cotidiano de uma dada sociedade, conformando sua estrutura e direcionando as condutas daqueles que a integram, sejam indivíduos ou outros entes políticos, permitindo aos que encerram o ciclo de ensino trabalharem como atores sociais diretos. Para levantar as considerações expostas adotou-se o método de pesquisa qualitativa, usada principalmente em ciências sociais. Este trajeto deu-se por meio da observação e investigação em escritos e discursos de sujeitos aleatoriamente abordados. Dos dados recolhidos, procedeu-se a interpretação, analisando as relações de significância em face a formação recebida e a necessidade social de melhores práticas nas ações preventivas perante a ilegalidade, o que proporcionou identificar a possibilidade real de assunção pelos sujeitos em foco de ações contra a drogadição, tema escolhido para identificar ações para a proposta interveniente, que estão elencadas ao final do presente.

2. OPERADOR DO DIREITO.

Deitando olhos na formação cidadã, acredita-se que o Operador de Direito ao assumir a docência passa a figurar com, ainda mais, poder-dever na promoção do desenvolvimento da sociedade em que se insere. Senão vejamos, ele é capaz de traduzir ao neófito os aspectos mais detalhados da letra da lei, descortinando o que significado da norma, a sua função social; os atos jurídicos e sua pertinência; o respeito aos direitos humanos, a igualdade de gênero e, de modo mais geral, o que significa a justiça distributiva, solução participativa. O uruguaio Eduardo Juan Couture (1904-1956), foi muito feliz ao traçar os “Dez Mandamentos do Advogado”. Não obstante, sejam recomendações aos advogados, elas cabem perfeitamente em todas as atividades ligadas as ciências jurídicas. São válidas aqueles que se determinam neste segmento. Efetivamente só deveria aventurar-se nas ciências jurídicas quem tem sede pelo conhecimento, constantemente se atualiza, reflete, trabalha intensamente, quem tem coragem para lutar, quem é paciente, zeloso, quem ama o que faz. Na escolha da atuação como Operador do Direito o sujeito terá que reconhecer-se como incansável e ousado, inconformado e potente, para assumir a condição de responsável social, ser agente de transformação social. Desta feita, desde a graduação, estes sujeitos têm condições de se engajarem em ações que afastem o ilícito da realidade social, têm noções do desenvolvimento dos dispositivos legais asseguradores do desenvolvimento de crianças e adolescente (ex.: direito de família), e por conseguinte à concreção da cidadania, individual e coletiva. Neste aspecto, para todos e para cada um,

se deve buscar soluções em comunhão, descentralizadas. “(...) A descentralização favorece a responsabilidade, na medida em que envolve muito mais atores na decisão final dos resultados. Propicia a quebra de colocar nos outros a culpa pelo fato de que as coisas não vão bem (...)” (MACHADO, 2000, p. 4). As afirmativas pela solução comungada perpassam todos os sujeitos sociais e, abrangem o Operador de Direito. Para Davis e Trebilcock (2009, p. 217), “(...) há um debate em andamento sobre questões fundamentais, tais como se o direito é um fator importante para determinar resultados sociais ou econômicos nas sociedades em desenvolvimento, tendo em vista a existência de métodos informais de controle social (...)”. Esse debate deve estar presente no ensino jurídico, notadamente após o advento da modernidade e da globalização, trazendo a lume os Direitos Humanos. O novo contexto, de extrema relevância, traz outro panorama de atuação para o Operador do Direito, ou o jurista (seja ele um magistrado, um membro do ministério público, um advogado ou qualquer outro dentro deste ramo de atuação), visto que atua diretamente na esfera dos direitos e deveres, por formação sabe aonde buscar subsídios às garantias fundamentais. A nossa Carta Magna, não deixa dúvidas sobre a importância do Operador de Direito, assim são os artigos 127, 131, 133 e 134. Cabe a essas profissões em comum a atribuição de zelar por preceitos legais e de direitos humanos. Tais profissionais carregam consigo uma responsabilidade que na verdade é de toda e qualquer pessoa, porém sobre si recai a responsabilidade do conhecimento técnico, específico do que se trata de direito fundamental, tendo entre suas funções que trabalhar com determinação, por vezes, além de seus esforços formais, para que a sociedade não presencie atos que levam a total degradação humana, como a drogadição. Desta feita, perfeitamente compreensível a preocupação de se indicar uma perspectiva pragmática de atuação, desde a graduação do Operador de Direito, em prol de seu desenvolvimento social. Importante ressaltar que não passam despercebidos os fatores históricos, econômicos, políticos e culturais como limitadores da atuação deste sujeito, porquanto em países em desenvolvimento o que se convencionou chamar de “o problema do conhecimento”, é muito palpável. As gerações que estão a formar-se academicamente, porém, devem ser treinadas para usar o direito como instrumento de mudança a promover os objetivos de desenvolvimento humano. Neste sentido, têm trabalhado órgãos oficiais pelo “empoderamento jurídico” que inclusive tem sido uma das políticas da Secretaria Nacional de Políticas Sobre Drogas (SENAD), com a oferta, por exemplo: do Curso Integração de Competências no Desempenho da Atividade Judiciária com Usuários e Dependentes de Drogas, ocorrido em abril de 2016, em que divulgou vagas para Operadores de Direito, juizes, promotores, defensores públicos, delegados e profissionais que atuam na área psicossocial dos Juizados Especiais Criminais (JECrim), Varas Criminais e Varas da Infância e da Juventude (VIJs). Objetivando construir respostas intersetoriais nas áreas jurídica, da educação, saúde e assistência social, com vistas à temática das

drogas, [ênfatisou] que é importante incluir a oportunidade, até mesmo para os estudantes de direito ajudarem a sociedade mediante clínicas jurídicas e outros programas, a alteração da estrutura da profissão jurídica a fim de permitir que “para-advogados” desempenhem um papel maior no fornecimento de serviços jurídicos e a comunicação de informações jurídicas diretamente ao povo. Como se observa, se está defronte daquilo se denomina solução compartilhada, descentralização ou até melhor economia de comunhão, numa perspectiva economia institucional pública.

3. DROGAS E LEIS.

O termo “droga” utilizado pela Lei 11.343/2006 está de acordo com o panorama internacional (narcotic drugs) e substitui o termo “entorpecente” utilizado na Lei 6.368/1976 (nem todas as drogas são entorpecentes). A Lei 6.368/1976 previa uma pena mais branda para o tráfico de drogas, mas não contava com a possibilidade de diminuição da pena”, o viés legislativo nacional é de proibição e criminalização. Em 100 audiências públicas em todo o Brasil. Não existe tema [DROGA] mais debatido que esse, afirmou em início de março de 2018 o ministro do Desenvolvimento Social, Osmar Terra. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), droga é: “(...) qualquer substância não produzida pelo organismo que tem a propriedade de atuar sobre um ou mais de seus sistemas, produzindo alterações em seu funcionamento (...)”, podendo ser aplicada tanto para substâncias ‘tóxicas’ quanto para “medicamentos”, o termo “droga” é comumente utilizado pejorativamente, em geral para descrever ou (des)qualificar as substâncias ilícitas. O uso das drogas de modo irregular leva a drogadição e dela derivam uma série de malefícios dos quais a coletividade se recente e, portanto, deve agir com o propósito de minorar seu crescimento e seus efeitos. Em que pesem, as leis como a Lei n. 11.343/2006, a Lei n. 8.069/1990, Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), as Políticas Públicas e Programas em geral, ainda há muito que fazer em relação ao binômio drogas x direito à cidadania de qualidade (integrada com a família e a sociedade civil organizada). No Brasil, conforme o II Levantamento Domiciliar sobre o uso de Drogas Psicotrópicas no Brasil: estudo que envolveu as 108 maiores cidades do País, 22,8% da população de faixa etária entre 12 e 65 anos já fez uso na vida de qualquer droga psicotrópica (exceto álcool e tabaco), o que corresponde a quase 12 milhões de pessoas. A drogadição, já foi definida como sendo suicídio d’alma tal definição dá a dimensão da interdisciplinaridade que o problema incorpora. A postura estatal sobre drogas é centralizadora e criminalizante, tornam-se em muitas ocasiões um bom sucedâneo para evitar-se o compromisso cidadão, porém estes aspectos devem ser enfrentados por todos. Mais ainda por quem tem formação que aporta potencial e capacidade para regular o comportamento humano em sociedade. Desta feita, o novo Operador de Direito é figura importante num processo interdisciplinar e complexo. A abertura a novas perspectivas parece ser imperiosa e

incontornável. O tempo incursões nas questões essenciais a subsistência humana, ultrapassando currículos frios, adstringentes. Assim é a trajetória do verdadeiro direito, dinâmico, intrinsecamente, assim se faz necessário para sua legitimação, já não é legítimo entendê-lo como objeto da exclusiva atenção de juristas empedernidos, conforme (FERNANDEZ; FERNANDEZ, 2005), referindo-se a lição de Moran. É com este painel que se levanta as possibilidades d'uma função humano-social rica em ações, à execução dos Operadores de Direito, desde a graduação, atuando em estratégias inibidoras de males sociais que podem ser levadas a cabo em parceria com a sociedade civil organizada. Usa-se a drogadição como exemplo de problema social que permite alargar o estudo a um conjunto de relações e comportamentos que podem ser modificados com a participação social, e não simplesmente atuando no comportamento individual e, é neste norte que impõe-se rever o *modus operandi* do ensino nas ciências jurídicas, buscando atuação precoce do futuro egresso na melhoria da sociedade.

4. CONCLUSÃO.

Acredita-se que há na formação de Direito um conjunto de saberes para além da norma jurídica, saberes do universo social, o que autoriza Docentes e Discentes atuarem nas diversas atividades profissionais que envolvem o exercício da cidadania e a defesa de direitos de ordem pública e privada. Esses sujeitos podem ser um elemento diferencial na solução comungada em prol da prevenção de males sociais, porque este é o ponto vital: a prevenção, e, os sujeitos das jurídicas têm condições cognitivas apropriadas na academia de somar na economia institucional do desenvolvimento humano. Tem-se que a ocupação do Operador do Direito modernamente sugere, uma análise menos descritiva e mais prospectiva e pragmática. Há correntes que entendem o Direito como fator de contributo ao desenvolvimento e aquelas que são menos afeitas a este viés ou mais conservadoras quanto a participação do Direito e, por conseguinte dos seus operadores, como sujeitos a promover ou fomentar o desenvolvimento social. E, ainda prevalece na prática cotidiana o perfil dogmático do direito. Pertinente então, que se apresente algumas coordenadas que se acredita sejam ações a serem assumidas com intencionalidade para dar sentido a um caminhar de solução solidária e comungada, perante a drogadição. Sugere-se, portanto que se fomente no curso de Direito, a efetivação de parcerias e convênios com órgãos governamentais e organizações não-governamentais em prol da promoção de ações em que os estudantes prestem e produzam: assessoramento a órgãos governamentais e não governamentais na elaboração de projetos; acolhimento, aconselhamento e encaminhamento de pessoas que apresentam transtornos em decorrência do consumo de drogas para tratamento; divulgação das ações da SENAD; participação em projetos multidisciplinares voltados para a questão das drogas; participação em audiências públicas e forma dinâmica,

consentindo para o comparecimento dos jurisdicionados e da importância de tais participações; concursos de cartazes com frases para alunos do ensino fundamental I e II de escolas públicas e privadas; seminários de boas práticas em políticas, *in casu*, sobre drogas; visitas às instituições de tratamento; semanas acadêmicas focadas no tema; debate sobre a política sobre drogas e o papel do operador de Direito. Em síntese, o sujeito em foco tem condições fáticas que devem ser despertadas, ou estimuladas de atuar nas mais diversas Instituições da sociedade na prevenção, afim de se evitar o ciclo consumo/tratamento e muitas vezes: consumo/tratamento/regresso/morte.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DAVIS, K. E.; TREBILCOCK, M. J. A relação entre direito e desenvolvimento: otimistas versus céticos. **Revista Direito GV**, v. 5, n. 1, p. 217-268, nov. 2009.

FERNANDEZ, Atahualpa; FERNANDEZ, Manuella. O Direito, a “Lei Injusta” e a Função do Operador do Direito. **Boletim Jurídico**, Uberaba, MG, ano 3, n. 144. Disponível em: <<http://www.boletimjuridico.com.br/doutrina/texto.asp?id=816>> Acesso em: 31 ago. 2016

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, p. 97 - 112, fev./jun., 2000.

MODELOS DE ENSINO JURÍDICO E CONCEPÇÕES DE DIREITO: novos pensares através da prática dos sujeitos coletivos de direito

Geraldo Miranda Pinto Neto. Mestre em Direito, Estado e Constituição pela
Universidade de Brasília, UnB, Professor no Centro Universitário de
Goiatuba, UNICERRADO e na Faculdade de Jussara, FAJ.

1. INTRODUÇÃO.

O presente trabalho visa refletir sobre a resignificação do Direito e do ensino jurídico, a partir da experiência pedagógica da Especialização em Direitos Sociais do Campo (UFG/PRONERA/INCRA/CNPq), como elemento que questiona e rompe o modelo hegemônico de ensino jurídico. O trabalho é desenvolvido a partir da revisão bibliográfica, com o marco teórico de 'O Direito Achado na Rua'. No primeiro momento será discutido o problema de como se ensina o Direito, através das seguintes categorias: a unidisciplinaridade, o dogmatismo, a descontextualização, o tecnicismo e o mercantilismo. Percebe-se que tais características atuam para reforçar o ensino da ideologia do positivismo jurídico. Diante das contradições do modelo hegemônico de ensino jurídico, existem experiências pedagógicas emancipatórias, que não se desenvolvem sob as categorias centrais deste modelo. Será apresentada uma experiência que tem as suas bases teóricas na universidade popular (RIBEIRO, 1986) e na educação popular (FREIRE, 1987). Para finalizar, apresenta-se que tal experiência contra-hegemônica articulada com sujeitos coletivos de direito são responsáveis por dar novas formas e concepções ao estudo do Direito. Os sujeitos coletivos de direito, ao afirmarem em suas lutas e vivências, a reivindicação por direitos, questionam a ideologia do positivismo jurídico e podem propiciar a conscientização de juristas, auxiliando no processo de percepção das deformidades do positivismo. Através da práxis pedagógica com tais sujeitos é possível perceber um direito autêntico, fundado na legítima organização social da liberdade (LYRA FILHO, 1982).

2. DESENVOLVIMENTO.

Para compreender o modelo hegemônico do ensino jurídico serão analisadas as seguintes obras: Diálogos com a Imaginação: um testemunho da construção do projeto didático-pedagógico na reforma do ensino jurídico, de Inês Pôrto (1998), que traz reflexões sobre o ensino jurídico na década de 1990, e Ensino jurídico e mudança social de Antônio Alberto Machado (2009) que faz um estudo a partir dos anos 2000. Inês Pôrto (1998, p. 12) reflete sobre a existência de um modelo central do ensino jurídico, que dispersa as contradições existentes na realidade social (PÔRTO, 1998, p. 59). A autora aponta a existência de um modelo que se caracteriza pela descontextualização, unidisciplinaridade e dogmatismo (PÔRTO, 1998, p. 27). Pôrto (1988, p. 34)

afirma que: “o ensino jurídico funda-se na ideia que desqualifica a pluralidade de contextos jurídicos”, mantendo-os ocultos. O conhecimento jurídico torna-se algo estranho à experiência do estudante, pois o ensino é reportado à situações abstratas e distantes, ou seja, não se funda no presente (PÔRTO, 1988, p. 34). O ensino jurídico é classificado, encapsulado e hierarquizado a partir de disciplinas que se tornam fronteiras do conhecimento jurídico, não estabelecendo contato com outros saberes (PÔRTO, 1988, p. 61). Tal fronteira impermeável a outros saberes constitui a unidisciplinaridade, em que: “O conhecimento jurídico é um produto do distanciamento da percepção comum das pessoas. À medida que o conhecimento se especializa pela fragmentação disciplinar, distancia-se também da vida e prática quotidianas” (PÔRTO, 1998, p. 62). A outra característica apontada por Pôrto (1998) corresponde ao dogmatismo. O ensino dogmático apresenta um discurso unívoco, enquanto único detentor da interpretação legítima do direito, sem considerar diversas outras premissas que o pensamento dogmático teve que excluir (PÔRTO, 1998, p. 57), e conseqüentemente, camufla as contradições da realidade social (PÔRTO, 1998, p. 59). Machado (2009, p. 92) apresenta que o dogmatismo é caracterizado pela abordagem formalista do fenômeno do direito, voltado apenas para o ‘dever-ser formal’ e não faz reflexões sobre o ser-social. Desta maneira, considera enquanto direito legítimo somente o direito legal, não ampliando outros horizontes. Machado (2009, p. 87-89) apresenta que o ensino jurídico atual não é um ensino superior, mas sim, um ensino essencialmente técnico, tendo em vista que existe a valorização do modelo normativo com o objetivo central de ensinar exercícios de profissões jurídicas com a centralidade nas atividades profissionalizantes, que geram uma diminuição científica e cultural do ensino do direito. O extremo reducionismo tecnicista do ensino jurídico “supõe a completa ausência de crítica pelo desprezo que dedica ao ensino das humanidades” (MACHADO, 2009, p. 88). O mercantilismo está vinculado com a proliferação de inúmeros cursos jurídicos, com ausência de compromisso com os valores éticos necessários para o ensino do direito (MACHADO, 2009, p. 96). Como se observa: “Não seria exagero dizer que o ensino jurídico no Brasil está praticamente entregue à lógica do lucro e da exploração econômica” (MACHADO, 2009, p. 96). O autor apresenta que a mercantilização contribui para o despreparo dos bacharéis em direito, seja no exercício das atividades jurídicas tradicionais (a capacitação técnica e profissional), seja no cumprimento de formas jurídicas emergentes que são exigidas na sociedade moderna (2009, p. 97). As características apresentadas (unidisciplinaridade, dogmatismo, descontextualização, tecnicismo e mercantilização), conjuntamente com a ausência ou pouca expressão da pesquisa e da extensão na educação jurídica, contribuem para a reafirmação da ideologia do positivismo jurídico. Roberto Lyra Filho (1982, p. 14-15) compreende enquanto ideologia os conjuntos que carregam e transmitem deformações, ou seja, são séries de opiniões que não correspondem com a realidade. O autor compreende o positivismo como uma forma de ideologia

dentro do campo jurídico que reduz o Direito à ordem estabelecida (LYRA FILHA, 1982, p. 29), compreendendo o Estado como o órgão centralizador do poder de produzir e controlar a produção das normas jurídicas (LYRA FILHO, 1982, p. 30). Neste sentido, o positivismo compreende os padrões de conduta que são impostos pelo poder social com ameaça de sanções enquanto o Direito único e completo (LYRA FILHO, 1982, p. 30). Desta maneira, o pensamento positivista reduz à noção de direito ao sistema de normas válidas impostas e rotuladas por órgãos do poder social (LYRA FILHO, 1982, p. 30). Diante tal contexto existem experiências alternativas e/ou complementares à tradicional formação jurídica, afinal: “(...) das contradições do *modelo central*, surjam as possibilidades de novas formas do ensino jurídico” (PÓRTO, 1998, p. 14). Será apresentada a experiência da Especialização em Direitos Sociais do Campo (UFG), oriunda do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que se consolida enquanto experiência institucional decorrente de uma política pública construída por movimentos sociais do campo e pelo INCRA. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) constitui em política pública decorrente do contexto de exclusão da população do campo à educação formal (SOUSA, 2012:116), nascendo em 1988 a partir das lutas dos movimentos sociais e sindicais do campo (IPEA, 2015, p. 9). Um dos principais objetivos do Pronera é oferecer a educação formal aos jovens e adultos beneficiados da reforma agrária em todos os níveis de ensino através do regime de alternância (MDA, 2014, p. 12). Tal política pública aponta a necessidade do diálogo entre a academia com os movimentos sociais do campo, na construção de novos paradigmas educacionais que preconizam uma sincronicidade com a luta política-ideológica que tais movimentos protagonizam (SÁ, 2009, p. 373.). Com a inserção das lutas dos movimentos sociais dentro da universidade, pressupõe-se a necessidade de reflexão e construção de novos saberes e fazeres pedagógicos. Para a apresentação da experiência da especialização, para além da vivência do autor na execução do projeto, serão analisados os seguintes documentos: o Projeto Político Pedagógico do Curso da especialização; o Perfil da Turma; e o resumo expandido intitulado “Pós-Graduação em Direitos Sociais do Campo: Caminhos para a construção da Universidade Popular“. A especialização surge e se consolida para valorizar o seguinte objetivo: fortalecer a educação do campo e a cultura jurídica, crítica e plural, como estratégia do desenvolvimento humano vinculada aos projetos de construção do bem viver, no âmbito econômico, social e cultural do campo, a partir da busca pelas novas práticas produtivas, pedagógicas e laborais (UFG, 2012, p. 2). A especialização contou com 55 educandos e educandas, de diversas regiões, organizações e áreas do conhecimento. Na turma existiam egressos de 12 cursos de graduação diferentes, indo desde a área da antropologia até a área de zootecnia. No entanto, a maioria da turma era formada em Direito (30 educandos) e contém ampla participação de pedagogas(os) que atuam na educação escolar rural. Os estudantes são de diversas regiões do país, abarcando 14 estados e o Distrito

Federal. Vale ressaltar, que a maioria dos educandos e educandas são do estado de Goiás (29). Há uma pluralidade de organizações e movimentos sociais, dentre eles: MST, MCP, MPA, CONTAG, FETAEG, RENAP, CETA, Movimento Geraizeiro, etc. Percebe-se que a pluralidade de organizações, de localidades e de áreas do conhecimento são fundamentais para garantir um aprofundamento sobre a realidade agrária em nível nacional a partir dos oprimidos sociais envolvidos na luta do campo. O curso foi formulado a partir da metodologia da pedagogia da alternância. Tal metodologia alterna o tempo de estudo (desenvolvido no âmbito da universidade) e o tempo de estudo prático desenvolvido na comunidade (o tempo comunidade). A proposta metodológica se fundamenta a partir dos instrumentos de construção do conhecimento a partir dos aspectos da realidade do campo brasileiro, valorizando a prática inter ou transdisciplinar (MDA, 2014, p. 21). Na execução dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) houve a valorização da prática da pesquisa-ação e da ecologia dos saberes (SANTOS, 2015, p. 55), ou seja, houve o incentivo para que as(os) educandas(os) realizassem intervenções diretas em suas comunidades voltadas para a promoção e defesa dos direitos sociais no campo. Com a execução do projeto, percebe-se que houve diversos acúmulos e reflexões importantes no âmbito da questão agrária aliadas com o conhecimento jurídico. Dentre as questões: a) a pluralidade de campos do saber que contribuíram para a prática interdisciplinar; b) a valorização do contexto das(os) educandas(os) para a formulação das disciplinas, execução dos trabalhos de campo, tempos comunidade e realização da pesquisa-ação; c) a inovação de práticas político-pedagógicas no campo jurídico através da educação do campo; d) inovações na forma de produzir conhecimento científico, rompendo com a individualidade e com a teoria distante de prática, através da valorização da pesquisa-ação, da ecologia dos saberes, da articulação entre a teoria e prática e do saber compartilhado e coletivizado; e) produção de conhecimento aliado com as demandas populares de coletivos e movimentos sociais que lutam pela terra e território enfrentando o agronegócio e o latifúndio no Brasil; f) o ingresso de movimentos sociais na universidade, no campo científico e jurídico, enquanto possibilidade de oxigenar práticas e teorias. Diante da experiência contra-hegemônica, percebe-se que há o questionamento e o rompimento das categorias centrais do ensino jurídico. Afinal, o estudo parte de contextos concretos (saem das questões abstratas) e reivindicam a interdisciplinaridade, numa análise sobre o direito numa práxis e dialética (não se limitando aos dogmas). Para além disso, apontam experiências que não são pautadas em visões para o mercado, mas sim, em problemas decorrentes da realidade social e concreta, fugindo do tecnicismo e reivindicam uma formação universitária mais humana. Tais questionamentos e rompimentos são reflexos principalmente de processos de aprendizado dialogados e construídos com sujeitos coletivos de direito. Neste sentido, as experiências pedagógicas, que articulam o campo do direito com tais sujeitos, têm a capacidade de modificar a concepção hegemônica sobre o Direito? Os

sujeitos coletivos de direitos podem ter determinada institucionalidade ou não, e correspondem expressões autônomas e orgânicas de reivindicação de direitos. (PRATES *et al*, 2015, p. 136). Diante a experiência de ação coletiva destes sujeitos sociais há a formulação enquanto 'sujeito coletivo de direito'. Pois há uma designação jurídica em que tais práticas sociais, enunciam novos direitos (SOUSA JÚNIOR, 2008, p. 272). Tais sujeitos coletivos de direito se organizam, resistem e lutam por direitos. Tal direito constitui em: "aspirações, necessidades, exigências dos oprimidos (LYRA FILHO, 1980, p. 18). As aspirações sobre o direito dos sujeitos coletivos podem ser percebidas através da Declaração do Encontro Unitário dos Trabalhadores e Trabalhadoras e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, resultado da articulação de inúmeros sujeitos coletivos. Tal declaração, proclamada em 2012, aponta: "(...) Por Terra, Território e Dignidade (...)". E enunciam diversos direitos, como por exemplo: a reforma agrária; a soberania alimentar e o direito à soberania energética. E afirmam: "a necessidade do reconhecimento pelo Estado dos direitos das populações atingidas por grandes projetos". Ou seja, o direito já é enunciado, o que falta, é o reconhecimento estatal, comprovando que direito é um fator bem mais amplo que o direito previsto no âmbito estatal. A declaração ainda anuncia: "(...) Em vez de promover a igualdade e a dignidade, as políticas e ações do Estado, muitas vezes, retiram direitos e promovem a violência no campo (...)". Em todos estes momentos, os sujeitos coletivos envolvidos no Encontro Unitário, apontam que o direito não está no Estado, e que, este, inclusive, é responsável por retirar estes direitos. Percebe-se que, os sujeitos coletivos de direito, não aceitam a redução do direito à norma estatal. Por isso, experiências de educação jurídica desenvolvidas com sujeitos coletivos de direito, proporcionam também a mudança na concepção do direito que é ensinado e aprendido. Lyra Filho (1982, p. 37-38) aponta que é inseguro e problemática uma legislação, que define o que é proibido ou permitido, sem discussões sobre a sua legitimidade. E reforça, que o positivismo se presume legítimo a partir dos processos que ele próprio estabelece. A práxis com sujeitos coletivos apontam caminhos que favorecem a conscientização e a libertação de determinados condicionamentos. Pois o contato com contradições emergentes de uma estrutura social e com as crises sociais e econômicas, demonstram as limitações e escancaram as ideologias, ou seja, favorece o processo de conscientização (LYRA FILHO, 1982, p. 20). Neste sentido, a Especialização em Direitos Sociais do Campo aponta para uma conscientização, pois o contato com grupos oprimidos aponta as contradições da estrutura social. Tal conscientização é aprofundada com a participação em uma práxis ativa (LYRA FILHO, 1982, p. 22). Ao desvendar a ideologia do positivismo, tais práticas pedagógicas, propiciam a leitura de uma outra concepção de direito. É possível fazer o uso alternativo do direito estatal e positivo em prol dos oprimidos e espoliados, através da exploração das contradições existentes neste ordenamento jurídico (LYRA, 1982, p. 45). E também compreender o Direito para além de sua forma estática e estatal, reconhecendo uma concepção plural

de direitos paralelos que se desenvolve na dialética social. Afinal, há o reconhecido do direito em seu “dever e sob todas as suas formas (LYRA FILHO, 1980, p. 9). As práxis pedagógicas que aproximam a educação jurídica dos sujeitos coletivos, apontam para o reconhecimento do Direito enquanto legítima organização social da liberdade. Tendo em vista que “o Direito não ‘é’, ele ‘vem a ser’ (LYRA FILHO, 1982, p. 82). Afinal, o Direito é um processo, dentro do processo histórico, constitui-se num vir-a-ser que enriquece os movimentos de libertação das classes e grupos que estão subjugados à explorações e opressões (LYRA FILHO, 1982, p. 86). Os sujeitos coletivos de direito, diante suas condições de opressão e espoliação, reivindicam direitos e rompem com o monopólio do Estado em dizer o que é direito. Quando experiências emancipatórias dentro do âmbito da educação jurídica são construídas em parceria ou por tais sujeitos, há a conscientização dos juristas, que percebem as deformidades do positivismo jurídico. E, então, reconhecem o direito enquanto processo de libertação mediado pela conscientização das classes subalternas.

3. CONCLUSÃO.

Com o presente estudo observa-se que, quando sujeitos coletivos de direito, protagonizam práticas pedagógicas que dialogam com o campo do direito, há um choque, um conflito, entre a educação hegemônica tradicional e a práxis pedagógica desenvolvida por tais sujeitos. Enquanto o ensino jurídico é descontextualizado, o Pronera busca valorizar o contexto dos estudantes através da pedagogia da alternância e de considerar o conhecimento dos sujeitos envolvidos na práxis pedagógica. Na medida que o Pronera valoriza a interdisciplinaridade, como se percebe pela pluralidade de áreas de conhecimento dos educandos da Especialização em Direitos Sociais do Campo, o modelo central de educação enrijece o saber concentrado em áreas hierarquicamente separadas. Enquanto o modelo central compreende o ensino jurídico enquanto algo dogmático, cristalizado em normas, as experiências protagonizadas pelos sujeitos coletivos se forjam em problemas concretos, que, para solucioná-los, exige-se mais do que uma simples interpretação normativa. O modelo hegemônico de ensino jurídico é frequentemente ampliado através de um processo mercantilista e tecnológico. Já o Pronera questiona o modelo neoliberal e se voltam para a formação de um jurista em sentido mais amplo (não essencialmente técnico), com valorização da sensibilidade e de uma formação humana a partir dos oprimidos sociais. Para finalizar, a concepção do que seja o Direito também é diferente entre as duas percepções (a hegemônica e a contra-hegemônica). Enquanto o modelo central de ensino jurídico se constrói para reafirmar o compromisso com o positivismo jurídico, as experiências pedagógicas que dialogam com os movimentos sociais questionam tal ideologia e se fundam na compreensão do direito enquanto legítima organização social da liberdade. Neste sentido, as construções de

práticas pedagógicas no âmbito jurídico com sujeitos coletivos de direito contribuem para repensar o método de ensinar o direito e a concepção do direito que é ensinado. Se os tais sujeitos sociais enunciaram direitos, trazem também enunciados importantes para a prática pedagógica de um direito engajado com a transformação social e com a justiça social.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DECLARAÇÃO DO ENCONTRO UNITÁRIO. Disponível em:
<https://encontrounitario.wordpress.com/2012/08/22/declaracao-do-encontro-nacional-unitario-dos-trabalhadores-e-trabalhadoras-e-povos-do-campo-das-aguas-e-das-florestas/> Acesso 20/08/2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **II PNERA, Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Brasília, 2015.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado**. Sobre a reforma do ensino jurídico. Centro Acadêmico de Direito da UnB: Brasília, 1980.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. 17. ed. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: Editora Fabris, 1980.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). **Manual de Operações do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**, 2014.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO AGRÁRIO (MDA). **Manual de Operações do PRONERA**, 2011.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Diálogos com a Imaginação**. Um testemunho da construção do projeto didático-pedagógico na Reforma do Ensino Jurídico. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Direito: Universidade de Brasília, 1998.

PRATES, Carlos Inácio; BELLODULTRA, Eneida Vinhaes; FERREIRA, Gianmarco Loures; ACYPRESTE, Rafael de. **A fortuna Crítica de O Direito**

Achado na Rua: História e Desenvolvimento. In SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. O direito achado na rua: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986 (série UnB).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade,** 2005.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade: o Direito achado na Rua. Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Direito. UnB, 2008.

SOUSA, Ranielle Caroline de. **‘O direito achado no campo’: a construção da liberdade e da igualdade na experiência da Turma Evandro Lins e Silva.** Dissertação. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília (UnB):Brasília, 2012.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. **Direito como Liberdade: O Direito Achado na Rua. Experiências Populares de Criação do Direito.** Tese. Faculdade de Direito. Universidade de Brasília (UnB): Brasília, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). **Projeto Político Pedagógico do Curso de Especialização em Direitos Sociais do Campo.** 2012.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO SUPERIOR: pesquisa de campo em uma universidade particular socioambientalmente responsável

Mônica Mota Tassigny, Doutora em Sócio-Economie du Développement pela Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará, Professora da Universidade de Fortaleza, UNIFOR.

Ana Carla Pinheiro Freitas, Pós-Doutorado em Direito pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR.

Roberta Teles Bezerra, Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR.

Carla Mariana Café Botelho, Graduada em Direito pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR.

1. INTRODUÇÃO.

As pessoas que apresentam uma condição diversa, por alguma limitação física ou intelectual, enfrentam discriminações e grandes desafios em seu desenvolvimento pessoal e profissional. Estado, família e sociedade têm a obrigação de incluí-las nos espaços comuns a todos, garantindo o uso acessível dos locais e impedindo tratamentos desumanos, degradantes, discriminatórios. Em decorrência do advento do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015, que alterou o Código Civil vigente excluindo do rol dos incapazes a figura do deficiente, verifica-se o fenômeno do empoderamento desses indivíduos. O ordenamento jurídico como um todo converge para a obrigatoriedade da acessibilidade e inclusão social dos mesmos na comunidade escolar. Nessa direção, indaga-se: como devem se apresentar as condições de acessibilidade em uma universidade privada? O presente estudo propõe um aprofundamento acerca do conceito de “deficiência”, e das normas que versam sobre a acessibilidade no contexto das Instituições de Ensino Superior (IES). A discussão envolve a experiência de uma IES particular que possui selo de socioambientalmente responsável com relação à interação entre pessoas com deficiência (física ou intelectual) e o ambiente universitário, mediante a realização de uma pesquisa de campo entre setembro e dezembro de 2017, a partir de entrevista, junto a três estudantes com deficiência, com foco na identificação de possíveis melhorias a serem realizadas. A relevância da pesquisa reside na possibilidade de colaboração para a concretização da proteção jurídica que se encontra disponível no ordenamento jurídico brasileiro. Isto porque, a alteração tardia do cenário social favoreceu a exclusão desses indivíduos do alcance de condições igualitárias perante os demais estudantes. Trata-se de pesquisa qualitativa, exploratória, bibliográfica, documental e de campo.

2. O CONCEITO DE “DEFICIÊNCIA” E O ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

A deficiência, segundo Debora Diniz e Livia Barbosa (2010), é um produto da sistemática corpo e ambiente, ou seja, a compreensão das limitações físicas dá-se a partir da análise do sujeito e do local em que se está inserido, quando essa estrutura se mostra incapaz de garantir o mínimo para acolher tal indivíduo. Para Sassaki (1997), trata-se de um problema existente no tratamento ofertado pela sociedade, pois é a falta de ambientação que causa a incapacidade. Assim, os deficientes não são verdadeiramente incapazes, possuem limitações que, uma vez adaptadas, lhes dão plena independência e liberdade. Por essa lógica, um ambiente inclusivo é aquele propício a receber qualquer tipo de pessoa, seja ela deficiente ou não, que se apresenta adaptado às necessidades dos indivíduos. A ideia não é criar sistemas específicos para pessoas deficientes, mas acolher a todos nas instituições regulares. Todavia, existem dois conceitos de deficiência diferentes, pertinentes aos modelos médico e social. Enquanto o primeiro compreende a deficiência como advinda da disfunção, da lesão corporal; o segundo, atualmente empregado na sociedade, adota a inversão da lógica da causa da incapacidade, retratando a deficiência como advinda da opressão social vivida pelo indivíduo “diferente” (DINIZ, 2007). Alguns autores, reconhecendo a importância do modelo social, apontam ser melhor empregado o termo “diversidade funcional”, por se tratar de uma expressão mais humana e inclusiva, em substituição a “deficiência” (AGUIAR, (2008, p. 4). Assim, desde que sejam observados os meios de inclusão adequados, essas pessoas são capazes de obter sucesso na busca por uma formação profissional, com qualidade de vida e perspectivas positivas para o futuro (SILVA; BARRETO, 2016). A concretização da acessibilidade no ensino superior, com inclusão dos indivíduos com diversidade funcional (física ou intelectual), em condição de igualdade de oportunidade perante os demais estudantes, passa pelo cumprimento das normas que dispõem sobre o assunto. Para tanto, faz-se necessário identificar o modelo de deficiência prevalecente no ordenamento jurídico brasileiro. A Constituição de 1988 afirma que ao Estado incumbe “garantir um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (artigo 208, inciso III) (BRASIL, 1988). Nesse mesmo sentido, a Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009), ratificada pelo Brasil em 2009, determina, em seu artigo 24, número 5, que os Estados Partes devem assegurar o acesso ao ensino superior às pessoas com deficiência, sem discriminação e em igualdade de condições, bem como providenciar as alterações adaptações razoáveis para pessoas com deficiência. Constitui, ainda, um dever do Estado, da família e da sociedade assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à educação, sem discriminação e opressão. A Constituição ampara-se, indubitavelmente, em um modelo misto de deficiência, permeado por conceitos

extraídos dos modelo médico e social acima apresentados. Com efeito, refere-se, em seu artigo 207, inciso II, ao “treinamento para o trabalho e a convivência”, voltado para a definição de deficiência advinda da função; por outro lado, determina a “facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação”, em que se vislumbra a deficiência situada no ambiente, sob a ótica do modelo social. O Estatuto da Pessoa com Deficiência estabelece diversas normas a serem implementadas para a melhoria da mobilidade e independência das pessoas com deficiência, seja física ou intelectual. As medidas referem-se a um diálogo inclusivo, além de adaptações no ambiente, de acordo com as individualidades dos sujeitos e com os mecanismos apropriados para tanto. A adoção de uma ação sustentável neste sentido constitui, portanto, uma obrigação legal das IES, além de estar inserida no contexto da responsabilidade socioambiental dessas instituições. O Estatuto alterou o Código Civil, que passou a prever plena capacidade para pessoas com deficiência intelectual, ou incapacidade apenas relativa, quando a falta de discernimento a determinar. Além disso, prevê uma educação inclusiva, que propõe que o ensino deve ser realizado em instituições regulares, conforme aponta o artigo 30, inciso I (BRASIL, 2015). Mesmo em face de todo esse aparato normativo, o que se verifica é que há, no Brasil, um longo caminho a ser trilhado em prol da acessibilidade do ensino superior às pessoas com deficiência. Assim, ganha importância a Agenda 2030, da Organização das Nações Unidas (ONU), com a qual se comprometeram os líderes de 15 países, que prevê a realização de metas inseridas em 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), como é o caso do combate à desigualdade (ODS 10) e da construção de cidades e comunidades mais sustentáveis (ODS 11). Como se vê, há uma evolução notória no sentido de promover uma realidade adaptada às características e necessidades das pessoas com deficiência, em nível local e global.

3. PESQUISA DE CAMPO EM UMA UNIVERSIDADE PARTICULAR SOCIOAMBIENTALMENTE RESPONSÁVEL

A universidade particular em questão possui o selo de “Instituição socialmente responsável/responsabilidade social nas IES”, promovido pela Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior (ABMES). Dentre as práticas elogiáveis, incluem-se: a aquisição de telas para pessoas com baixa visão, teclado em braile, scanner capaz de transformar texto em áudio. Pelos caminhos traçados em meio ao campus, é possível observar a existência de piso tátil, capaz de orientar deficientes visuais no seu deslocamento rumo ao Centro de Convivência ou à sala de aula. Há ainda um Programa de Apoio Psicopedagógico, responsável por orientar e acompanhar pessoas com Necessidades Educacionais Específicas, em razão de questões cognitivas, emocionais, físicas, motoras, visuais e auditivas. O Programa oferece: seis

intérpretes de libras; acompanhamento em sala de aula, provas e estágios regulares; acompanhamento, tradução e interpretação do Trabalho de Conclusão de Curso; disciplinas na modalidade Ensino a Distância acessíveis em libras; adaptação de material acadêmico; instalações adaptadas para acessibilidade, com plataformas elevatórias, elevadores, cadeiras e mesas adaptadas, banheiros e salas acessíveis. Por outro lado, três estudantes com deficiência da instituição, que fazem uso das dependências das universidades, relatam a falta de acesso à sala de aula para deficientes visuais, nas rampas existentes, problema que se encontra presente em todos os blocos da universidade. Como solução para este impasse, profissionais da secretaria do curso acompanham alunos com deficiência visual desde a sala de aula até o estacionamento, onde o representante deles os recepciona. Ainda quanto ao acesso à sala de aula, uma estudante do curso de jornalismo aponta a ausência de elevador na maioria dos ambientes. Para ela, algumas rampas acabam por “substituir” o equipamento, mas por serem bastante inclinadas impedem que uma cadeira de rodas não elétrica consiga subir e descer sem riscos de retornar ou causar algum acidente. Por esse motivo, os alunos cadeirantes precisam ser conduzidos por profissionais, amigos ou parentes. A ausência de piso tátil em determinados percursos, inclusive para os banheiros, também é destacada pelos entrevistados. Esse mecanismo favorece a independência e individualidade que o Estatuto da Pessoa com Deficiência preconiza, motivo pelo qual resulta recomendável. Há queixas ainda quanto à existência de poucos banheiros acessíveis a cadeirantes. Com isso, as distâncias se tornam maiores, o que atrapalha o rendimento da aula, considerando o tempo despendido com o trajeto (sala-banheiro/banheiro-sala). Afirma-se que este fato, aliado à necessidade de sempre se reportar a alguém para descer uma rampa, vem dificultar o convívio social desses estudantes. Nessa perspectiva, verifica-se que a instituição em questão apresenta importantes intervenções no ambiente do campus, porém há ainda a necessidade de algumas reformas, com vistas a promover a adequação do ambiente para estudantes, trabalhadores e demais membros da comunidade escolar.

4. CONCLUSÃO

Constata-se, com esse estudo, que o conceito de deficiência prevalente, na atualidade, é o social, pelo qual há uma inversão da lógica incapacitante: o ambiente é que se apresenta inadequado, merecendo adequações capazes de viabilizar o desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas com deficiência. Assim, a Constituição Federal de 1988, a Convenção Internacional para Pessoas com Deficiência, o Estatuto das Pessoas com Deficiência e o Código Civil vigente apontam para a inclusão social desses indivíduos, plenamente capaz na forma da lei. Ocorre que, o que se vislumbra é que a nova realidade normativa depara-se com instituições despreparadas para atender às demandas e às necessidades de adaptação, tanto de ordem

estrutural quanto de instrumentação didático-pedagógica, por parte dos professores. A Com efeito, a pesquisa evidenciou que a acessibilidade dos estudantes do ensino superior constitui uma obrigação legal das IES. No campo, constata-se a existência de iniciativas elogiáveis na universidade particular em questão, porém, também se observa a necessidade de investimentos para alterações na estrutura física do campus, como a adaptação de banheiros, ampliação da instalação de piso tátil e aquisição de elevadores. Notadamente, é preciso de um impulsionamento por parte dos alunos, trabalhadores da educação e demais membros da comunidade escolar, além da cooperação de todo o corpo docente no desenvolvimento do serviço de ensino ofertado, bem como no auxílio para conhecer os recursos disponíveis que facilitarão o aprendizado para estes indivíduos.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 25 fev. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. **Institui o Código Civil**. Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/leis/2002/L10406.htm>. Acesso em: 22 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 09 de julho de 2015. **Estatuto da Pessoa Com Deficiência**. Brasília, 09 jul. 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 25 fev. 2018.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense; 2007.

DINIZ, Débora; BARBOSA, Livia. Pessoas com deficiência e direitos humanos no Brasil. In: VENTURI, Gustavo (Org.). BRASIL. Presidência da República. **Direitos Humanos: percepções da opinião pública – análises de pesquisa nacional**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. p. 207-217.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030**. Disponível em <http://www.agenda2030.com.br/>. Acesso em 21 mar 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, Caroline Borges da; BARRETO, Dagmar B. Mena. Estratégias de acessibilidade de alunos com deficiência no ensino superior: relatos de alunos com deficiência visual. **Pesquisa em Psicologia: Anais eletrônicos 2016.**

Disponível em:

https://editora.unoesc.edu.br/index.php/pp_ae/article/view/12004 . Acesso em 21 mar 2018.

O PROJETO DAS PROMOTORAS LEGAIS POPULARES (PLPS) EM GOIÂNIA: uma alternativa de ensino jurídico popular, integradora e feminista

Manuela Camargo de Assis, Universidade Federal de Goiás, UFG.
Marinna Machado Caldas, Universidade Federal de Goiás, UFG.

1. INTRODUÇÃO.

O termo universidade contém em si a ideia de universalidade, conjunto, comunidade. Pode-se dizer que, quanto ao sistema de ensino vigente no Brasil, tais premissas estejam cada vez mais distantes dos ambientes acadêmicos e de ensino, e dessa crítica o ensino jurídico brasileiro não se isenta. Diversos autores que pretendem conceituar o Direito entram em um campo de discussão muito variável, já que o termo sempre se vincula e remete a ideias filosóficas e políticas, que dificultam o estabelecimento de um acordo. O Direito pode ser tido como o que é justo, como uma faculdade e como um conjunto de normas ou o estudo delas, mas reduzi-lo tão somente a essas categorias impossibilita uma reflexão aprofundada sobre o papel realmente desempenhado por ele dentro da sociedade. Dessa forma, cabe aos que pensam sobre o direito compreender sua vinculação com a moral, a política e a justiça. Essa análise, de um ponto de vista menos formalista a respeito do Direito, pode contribuir para uma transformação na forma com que o mundo jurídico funciona. Não se pode desvincular o Direito da realidade prática, especialmente no que tange a busca por efetivação das garantias constitucionais, visto que a apropriação da linguagem, forma e conteúdo jurídicos não se dá da mesma maneira para todas as pessoas, especialmente para os grupos marginalizados dentro da sociedade. Nesse sentido, cabe à própria academia, responsável por pensar o Direito, por em cheque as estruturas tradicionais de ensino e buscar maneiras pelas quais a comunidade possa ter um acesso efetivo e eficaz às leis e normas jurídicas, podendo, paralelamente ao Estado e aos juristas, buscar maneiras de promoção da justiça e equidade, especialmente naqueles ambientes que as instituições estatais não alcançam. Desta forma, o presente resumo procura apresentar um projeto que pretende romper com este paradigma de ensino e reprodução do saber jurídico, construindo vias alternativas, que promovam uma nova forma de pensar a aprender. Entendendo que o saber é uma forma de empoderamento e também que ele se dá das mais diversas formas dentro e fora do ambiente acadêmico, o Curso de Formação de Promotoras Legais Populares visa promover de forma dialógica com a sociedade o conhecimento jurídico e popular, principalmente sobre os direitos das mulheres, formas de acesso à justiça e de combate à violência.

2. ENSINO JURÍDICO FEMINISTA E EMPODERAMENTO.

Scientia potentia est. Esta frase, de origem atribuída a diversos autores, que do latim pode ser traduzida como “conhecimento é poder” foi apropriada pelo movimento feminista para expressar a forma com que o conhecimento- a respeito das origens e razões das opressões que afligem as mulheres, dos direitos dos quais elas são titulares e das possibilidades de reivindicação por transformações sociais- pode ser utilizado como uma arma em prol do empoderamento feminino. A persistência de um sistema ideológico de dominação de homens sobre mulheres faz com que ações de caráter transformador surjam constantemente na sociedade, buscando melhores condições de vida para as mulheres e, quiçá, a derrota do regime político – patriarcal e heterossexual- vigente. Partindo dessas premissas, a criação de ambientes capazes de viabilizar um relacionamento harmônico entre a educação, a ciência, as instituições sociais e a sociedade e promover a emancipação de grupos sociais marginalizados ou subjugados pode se dar na criação e estruturação de projetos de extensão, como é o caso das Promotoras Legais Populares. Tais projetos têm como objetivo a integração entre o ambiente acadêmico e os saberes e experiências populares, sendo as PLPs, especificamente, um projeto voltado à educação e formação de mulheres para a ampliação e fortalecimento do conhecimento de seus direitos, dos caminhos de acesso à justiça e combate à discriminação e opressão. A iniciativa de criação de um projeto capaz de articular o ensino jurídico e os saberes produzidos a partir das vivências e experiências relacionadas à condição de mulher no Brasil se dá a partir do reconhecimento de duas demandas: a facilitação do entendimento do direito- complexo em sua estruturação e linguagem- por parte da comunidade não inserida no ambiente jurídico e a promoção da equidade e reconhecimento efetivo da mulher como sujeito de direitos. Nessa proposta, a estrutura hermética e padronizada do ensino jurídico é posta em cheque para dar lugar a uma construção de saberes que seja dialógica, democrática, inclusiva e crítica. Ao invés da exclusão de grupos e temáticas, o Curso de Formação de Promotoras Legais Populares tem a pretensão de abarcar as mais diferentes experiências e coletividades, visando o estabelecimento de uma unidade capaz de, reconhecendo as diferenças e peculiaridades de necessidades e reivindicações, direcionar sua atuação para um objetivo concreto, qual seja, a formação de mulheres capazes de compreender e se mobilizar diante da realidade social. O projeto, existente em inúmeras cidades do Brasil, chegou em Goiânia no ano de 2017, na Universidade Federal de Goiás, com o intuito de expandir a organização feminista da capital e promover uma maneira acessível de conhecer o direito e contribuir para a remediação dos problemas sociais enfrentados. Para além de promover a formação e produção de conhecimento, o projeto pretende a criação de um ambiente em que as mulheres se sintam confortáveis e para falar e compartilhar suas experiências e vivências de forma mais livre de preconceitos e julgamento

possível. Essa busca por acolhimento, sonoridade e segurança levou ao acolhimento de mulheres com deficiência e mães com seus filhos dentro do projeto, assim como de mulheres de perfis socioeconômicos e raciais diferentes. Essa disposição para a inclusão possibilita um intercâmbio e inter-relação de diversos temas e problemáticas, tais como uma abordagem de gênero atenta para raça e classe. A organização e o planejamento do curso se dão, portanto, de forma a combater certos preceitos do positivismo jurídico- no qual o direito e a lei se equivalem e se pretende uma neutralidade- em prol de um direito “Achado na Rua”, conceito desenvolvido por Roberto Lyra Filho, atento para um Direito existente e praticado nos espaços públicos. A formação de mulheres se faz de modo a permitir que elas se reconheçam como sujeitos de direitos, dotadas de autonomia e capazes de atuar para além dos formalismos e burocracias institucionais em prol de si mesmas e de outras mulheres.

3. CONCLUSÃO.

Atento para as necessidades de integração no ambiente acadêmico e formação da comunidade em prol da ampliação e efetivação do acesso à justiça, o projeto de Promotoras Legais Populares, em Goiânia, se mostra uma alternativa capaz de exercer profunda transformação na relação estabelecida entre o Estado, a população e o sistema de normas jurídicas vigentes no país, de forma a extrapolar os limites, físicos e simbólicos, do ambiente universitário em prol de um ambiente dialógico, democrático, inclusivo e crítico. Importante ressaltar a proposta inclusiva do projeto, que se dá pela compreensão de que para se atingir a emancipação das mulheres inseridas numa realidade de estruturas machistas e patriarcais, é necessário um olhar delicado e profundo para o entendimento dos anseios de mulheres que se unem. Para além do papel transformador em relação à situação da mulher, o projeto também propõe uma articulação entre os grupos e projetos existentes dentro da universidade, realizando um esforço para a formação de redes capazes de nortear a Universidade por um caminho de interdisciplinaridade e fortalecimento de um ambiente de debates e construção de saberes atentos para as mais variadas necessidades e propostas.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

DIMOULIS, Dimitri. **Manual de introdução ao estudo do direito**. 2011.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo; APOSTOLOVA, Bistra Stefanova; DA FONSECA, Livia Gimenes Dias. **Introdução Crítica ao Direito das Mulheres**.

WITTIG, Monique. El pensamiento heterosexual. In: Monique Wittig, **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**, Egales, Barcelona, 2006.

**O NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO INSTRUMENTO DE AÇÕES
DE EXTENSÃO E INOVAÇÃO SOCIAL NA CIDADE DE IMPERATRIZ:
experiências do Curso de Direito do Instituto de Ensino Superior do Sul
do Maranhão – IESMA**

Lidianne Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes, Mestre em Direito,
Instituto de Ensino Superior do Maranhão, IESMA.
Paula Regina Pereira dos Santos Marques Dias, Mestre em Direito, Instituto
de Ensino Superior do Maranhão, IESMA.

1. INTRODUÇÃO.

Os Núcleos de Práticas Jurídicas (NPJs) são os espaços dentro das Instituições de Ensino Superior (Universidades, Faculdades, etc) onde os graduandos do Curso de Direito realizam o estágio supervisionado. Sendo, desta forma, o eixo de formação fundamental e profissional do Bacharel. Ocorre que, todas as Instituições de Ensino possuem regulamentação própria sobre a organização, o funcionamento, os procedimentos e todos os assuntos vinculados aos Núcleos de Práticas. Diante disso, optou-se pela análise de um ponto específico do Manual do Estagiário do Núcleo de Prática Jurídica do Instituto de Ensino Superior do Sul do Maranhão – IESMA/UNISULMA (IESMA, 2018), no que se refere às atividades obrigatórias do graduando estagiário. Dentre essas atividades, encontra-se a necessidade dos graduandos do Curso de Direito, a partir do último ano do Curso, realizarem palestras, Simpósios e Minicursos de acordo com uma das disciplinas ofertadas no respectivo semestre. Neste relato de experiência, atentar-me-ei aos graduandos do último semestre do Curso de Direito da IESMA/UNISULMA que, desde o ano de 2017, trabalha com a temática de temas que envolvem o Direito Ambiental. A partir da inserção da disciplina ora referenciada, os graduandos definem os respectivos temas, organizam o evento, discutem e, o mais importante, transformam o Núcleo de Prática jurídica como instrumento socializador onde, através da participação dos docentes, palestrantes e da comunidade em geral, efetivam o que a Constituição da República Federativa do Brasil prevê no artigo 225: “Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: (...) VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente; (BRASIL, 1988). A submissão ao grupo de trabalho “Pesquisa jurídica e técnicas inovadoras de análise de dados”, conforme Edital do X CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DO DIREITO e do VII SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE, pretende

demonstrar a importância de uma perspectiva de atuação interdisciplinar do graduando do Curso de Direito para o desenvolvimento da formação humanística diante da realidade social, isto a partir da percepção de que a interdisciplinaridade se revela numa perspectiva fundamental para alicerce do debate e da produção de conhecimento jurídico. A partir dos preceitos constitucionais é que, o Núcleo de Prática Jurídica da IESMA/UNISULMA vem desenvolvendo palestras com a participação num primeiro momento de Autoridades, Representantes de Conselhos Municipais, de Comunidades, Bairros, etc dentro do espaço da Instituição como também, promovem a educação ambiental quando os próprios graduandos palestram nas Escolas Públicas da cidade de Imperatriz – MA, sob a orientação da Professora-orientadora.

2. NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA COMO INSTRUMENTO SOCIALIZADOR DOS GRADUANDOS DO CURSO DE DIREITO DO INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DO MARANHÃO – IESMA.

Atualmente está cada vez mais difícil definir o perfil do graduando no Curso de Direito, notadamente porque alguns partem da percepção de que o Curso é direcionado para o manuseio dos Códigos e sua aplicação, enquanto outros possuem uma visão mais alargada no propósito que o Curso apresenta, seria a visão socializadora. Interessante observar que as atividades desenvolvidas pelos Núcleos de Práticas, de modo geral, vão, desde a orientação de como o graduando deve atender o público externo, passando pela construção do aprendizado na formulação de uma Petição Inicial, chegando à participação de audiências e, posteriormente apresentação dos respectivos relatórios. Ocorre que, para além desta vivência de peticionamentos, acompanhamentos processuais, atendimento ao público externo, o Núcleo de Prática de Jurídica da IESMA/UNISULMA possui, também, como um dos requisitos para obtenção de nota e aprovação, a realização de Palestras, Minicursos, etc, desenvolvidas pelo graduando do último ano do Curso de Direito, prática esta que é desenvolvida desde o ano de 2011. Essa previsão normativa faz com que os graduandos passem a atuar de forma humana e interdisciplinar, preocupando-se com questões atuais que sua realidade impõe e, através da atuação conjunta, efetivam o que dispõe a Constituição da República Federativa do Brasil. Assim, Martin Heidegger reflete sobre “a ideia de que não existe pessoa totalmente isenta de conhecimento, como dizia Aristóteles, ninguém é uma tábua rasa, pois traz consigo vivências de seu passado, fatos vividos no presente e possibilidades para o futuro”. (AGOSTINHO *apud* DIAS, Elizangela Chavez, 2005). E, nesse primeiro semestre do ano de 2018, a IESMA/UNISULMA, através do Projeto de Pesquisa e Extensão, os graduandos do último semestre do Curso de Direito, realizaram na data de 22 de março, o primeiro ciclo que se concretiza com a realização do Seminário, cuja proposta de discussão temática foi: Impactos da Expansão

Urbana Desordenada em Imperatriz – MA, que contou com a palestra do Promotor de Justiça do Meio Ambiente da Cidade de Imperatriz - MA, com o Vice-Prefeito de Imperatriz – MA e com um Biólogo atuante no município de Imperatriz - MA. Assim, verifica-se a importância que o Núcleo de Prática Jurídica possui no sentido de levar para a comunidade acadêmica e população em geral, discussão de temas atuais, de modo que, através da educação ambiental, concretiza-se a humanização e a interdisciplinaridade, visando a proporcionar aos graduandos a análise e despertar preocupação com questões cotidianas além de fomentar a mudança das práticas da população que, cotidianamente causam impactos ambientais e que, através dessa atuação preventiva, através do Núcleo de Prática Jurídica, contribui para a conscientização da utilização dos espaços públicos como também com a proteção do meio ambiente. E, no segundo momento e/ou ciclo, os alunos palestrarão sob a orientação da Autora, em uma Escola Pública de Imperatriz - MA, onde abordarão especificamente o tema que trata da educação ambiental como instrumento de proteção do patrimônio público. O objetivo é despertar nos alunos do Ensino Fundamental, a necessidade de proteção e preservação do espaço escolar na perspectiva de que aquele espaço é de todos e que, portanto, deve ser preservado. Alerta-se para o fato de que essas práticas informativas, despertam nos alunos do Ensino Fundamental a necessidade de mudança de postura e um novo olhar quando, a partir das informações propagadas, conhecem o que dispõe a Constituição Federal e as formas de efetivação dos seus dispositivos. Isso comprova que o Núcleo de Prática Jurídica da IESMA/UNISULMA, na cidade de Imperatriz - MA vem desenvolvendo suas atividades de modo a preparar o graduando do Curso de Direito para lidar com questões para além da aplicação da lei.

3. CONCLUSÃO.

É necessário pontuar que, através do Núcleo de Prática Jurídica incide a interdisciplinaridade, de modo que se torna necessário a participação dos graduandos do Curso de Direito na extensão que faz parte de todo um processo que envolve educação, cultura e ciência, de modo que haja a articulação do ensino e pesquisa, culminando com ações direcionadas a atender aos anseios da comunidade, ter acesso à informação. O Núcleo de Prática Jurídica da IESMA/UNISULMA, tem como objetivo principal fomentar o aprendizado do graduando do Curso de Direito não apenas na perspectiva teórica, que, muitas vezes distanciam-se da realidade, como também na forma de humanização, na medida em que, os estágios foram elaborados através de ciclos, dentre os quais, insere-se a aplicação do conhecimento teórico pelos graduandos nas escolas municipais, visando contribuir para um novo perfil de profissionais que serão inseridos no mercado de trabalho, de modo a “propiciar ao graduando a formação de habilidades e competências que aliem os aspectos teóricos e práticos e permitam-lhe ter condições mínimas de escolher e exercer

uma das diversas profissões jurídicas” (IESMA, 2018, p. 5). Nesse sentido, verifica-se que os graduandos que participam dessas atividades têm dito um desempenho melhor quando se deparam com o enfrentamento das dificuldades que surgem, por ter adquirido nos projetos de extensão a autoconfiança e habilidades. Assim é que, as atividades do Núcleo de Prática da IESMA/UNISULMA não se propõe apenas a fomentar o atendimento ao público, a visitação de órgãos a órgãos judiciários, o aprendizado de técnicas de negociações coletivas, vai muito além, na medida em que coloca o graduando do Curso de Direito para lidar com questões sociais, onde este aluno, poderá aplicar todo o conhecimento teórico adquirido ao longo do curso, na prática e, como tal, partindo da concepção da instrumentalização da educação integral e formação histórico-crítica, o Núcleo de Prática Jurídica da IESMA/UNISULMA torna-se essencial.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AGOSTINHO apud DIAS, Elizangela Chavez. **A virada da fenomenologia para a hermêutica na questão do tempo em Martin Heidegger**. Trabalho de Conclusão do Curso. Licenciatura em Filosofia. Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Lorena, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 1 mar. 2018.

IESMA. **Unisulma**, 2018. Disponível em: <<http://unisulma.edu.br/wp-content/uploads/2017/08/MANUAL-DO-ESTAGIÁRIO-DO-NUCLEO-DE-PRÁTICA-JURÍDICA.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2018.

O ENSINO DOS DIREITOS HUMANOS SOB UMA PERSPECTIVA DA TUTELA COLETIVA CONSTITUCIONAL E INTERAMERICANA: relato de experiência

Luciana Silva Garcia, doutora em Direito pela Universidade de Brasília, UnB,
professora do Instituto Brasiliense de Direito Público, IDP.

Juliana Gomes Miranda, mestre em Direito pela Universidade de Lisboa,
professora do Instituto Brasiliense de Direito Público, IDP.

1. INTRODUÇÃO.

O presente trabalho pretende refletir sobre o ensino da disciplina de Direitos Humanos na graduação em Direito e busca responder à seguinte pergunta: como a adoção da metodologia do estudo de caso pode contribuir para ensino da disciplina de Direitos Humanos, relacionando-a com outras disciplinas do curso do Direito? Sendo assim, o artigo tem por objetivo geral refletir sobre a utilização da metodologia de estudo de caso no ensino da disciplina Direitos Humanos, numa perspectiva interdisciplinar. Especificamente, o trabalho pretende refletir sobre os desafios do ensino de Direitos Humanos, considerando as Diretrizes Nacionais Curriculares (DCN) do curso; retratar a associação comum do conteúdo da disciplina com o Direito Internacional Público (mais especificamente o Direito Internacional dos Direitos Humanos) e a importância de mudanças sobre essa abordagem e, por fim, analisar a necessidade de adoção de metodologias analíticas que conjuguem reflexão teórica e análise de casos concretos pelos discentes. Trata-se de um trabalho que partirá das experiências metodológicas adotadas pelas autoras como docentes da disciplina de Direitos Humanos ao longo de quatro semestres letivos em uma instituição de ensino superior (IES) de Brasília, Distrito Federal.

2. DESENVOLVIMENTO.

O Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabeleceu as diretrizes nacionais para a educação em direitos humanos, compreendida como o uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas (artigo 2º da resolução). Para as instituições de educação superior, a educação em Direitos Humanos deve ser considerada na construção dos projetos político-pedagógicos; planos de desenvolvimento institucionais; programas pedagógicos de curso, dentre outros instrumentos de gestão e ensino. A resolução estabelece ainda que a inserção dos conhecimentos concernentes à Educação em Direitos Humanos na organização dos currículos poderá ocorrer das seguintes formas: i) pela

transversalidade, por meio de temas relacionados aos Direitos Humanos e tratados interdisciplinarmente; ii) como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar; iii) de maneira mista, ou seja, combinando transversalidade e disciplinaridade. Como aponta o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007), no ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. No caso em análise, o projeto político-pedagógico do curso e sua grade curricular estabelecem a disciplina de Direitos Humanos com caráter obrigatório, inicialmente prevista para o 6º semestre do curso e posteriormente alterada para o 2º semestre do curso. Até então, a disciplina tinha um forte conteúdo de Direito Internacional de Direitos Humanos, com ênfase numa abordagem tradicional da disciplina, associando o campo ao surgimento e desenvolvimento de organismos internacionais de proteção aos Direitos Humanos e a produção normativa dessas instâncias, notadamente a Declaração Universal de Direitos Humanos, as convenções temáticas e a atuação dos sistemas internacionais, especificamente o sistema interamericano. Daí a literatura básica indicada para a disciplina relacionar-se ao Direito Internacional Público como Cançado Trindade (1997), Comparato (2008), Piovesan (2009), não diferindo muito de currículos de outras IES com mesmo perfil como o adotado pela FGV Rio, por exemplo. Considerando esta realidade, as autoras propuseram uma abordagem metodológica que considerasse o conteúdo tradicional da disciplina adotado pela instituição, com a reflexão sobre os processos de mobilização social em torno de direitos que marcam profundamente o campo dos Direitos Humanos, pois, como bem apontam Souza Júnior e Escrivão Filho (2016), uma práxis contra-hegemônica no campo dos Direitos Humanos parte do reconhecimento dos sujeitos coletivos envolvidos na luta por direitos; do conhecimento, reconhecimento e tomada de posição diante da agenda de Direitos Humanos reivindicada pelos movimentos sociais; da identificação e do combate aos padrões institucionais, sociais e culturais de violação de direitos; da identificação dos agentes públicos e privados responsáveis e da identificação e pressão sobre as instituições públicas responsáveis pela defesa, garantia, efetivação ou promoção dos Direitos Humanos desde uma perspectiva de indivisibilidade e integralidade diretamente referidas à sua diversidade e especificidade temática. Nesse sentido, o estudo de caso foi a estratégia metodológica encontrada pelas autoras para enfrentar um cenário de compartimentalização de conteúdos disciplinares estanques e muitas vezes inadequados para lidarem com fatos ou problemas cada vez mais multidimensionais, transdisciplinares, transnacionais e universalizados, conforme apontam Gustin e Caldas (2016). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso é uma forma de investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real e é uma estratégia especialmente útil quando os limites entre o fenômeno e o contexto

não estão claramente delimitados. A estratégia do estudo permite que se aprenda a partir de um único caso e uma boa escolha e construção do caso não devem considerar apenas as suas especificidades, mas também a sua capacidade de servir de via de acesso a outros fenômenos ou aspectos da realidade (PIRES, 2008). A escolha dos casos para estudo levou em consideração de que “não se pode manter as lentes fixas de cada uma das áreas do direito; ao contrário, o nível de compreensão do caso está diretamente relacionado à capacidade de ter em conta as especificidades de cada uma das áreas do direito” (MACHADO; 2013; p. 184). Os critérios utilizados para a escolha do caso foram: sua capacidade em abordar violações de Direitos Humanos em diversos níveis, tratamento da violação por instâncias jurisdicionais internacionais ou nacionais, com ênfase nos órgãos colegiados de decisão (tribunais) e a capacidade do caso de tratar de situações semelhantes de violações de direitos, com ênfase na tutela coletiva. Na esfera internacional, no âmbito dos processos quase-contenciosos e judiciais, os casos escolhidos foram: Sarayaku vs. Equador, Yean y Bosico vs. Dominicana, Maria da Penha vs. Brasil, Fazenda Brasil Verde vs. Brasil Damião Ximenes vs. Brasil Gomes Lund vs. Brasil, Herzog vs. Brasil, Xucuru vs. Brasil, Jéssica Lehnem vs. EUA, todos tramitados no Sistema Interamericano de Direitos Humanos (Comissão e/ou Corte Interamericana de Direitos Humanos). No âmbito nacional os casos foram os seguintes: ADI 4424 (violência doméstica contra a mulher, natureza da ação penal), ADI 4277/DF e ADPF 132/RJ (união homoafetiva como entidade familiar), ADI 5136 (Lei Geral da Copa de 2014, liberdade de expressão), ADPF 186 (Cotas nas universidades públicas) e ADPF 54 (feto anencéfalo e interrupção da gravidez). Os casos foram analisados a partir de um roteiro proposto pelo qual os estudantes deveriam apresentar um resumo do caso, apontar seu cenário normativo, indicar os argumentos das partes envolvidas, apresentar a posição de atores externos ao caso (*amicus curiae*, realização de audiências públicas), apresentar a repercussão pública sobre o caso (o tratamento dado pela grande mídia), indicar a posição dos julgadores, apontando inclusive argumentos opostos e contraditórios e apresentar o cenário após a decisão. Os casos foram estudados em grupos, com apresentação de seminário e relatório de pesquisa.

3. CONCLUSÃO.

A adoção da estratégia de estudo de caso como metodologia de ensino da disciplina possibilitou a reflexão sobre o conteúdo de Direitos Humanos afastando-o de uma acepção tradicionalmente adotada, de forte ênfase no Direito Internacional dos Direitos Humanos. Os casos possibilitaram o estudo relacionado com outros campos do Direito, como o Penal, o Civil e Constitucional e de outros campos do conhecimento, como história e geopolítica. Entretanto, mostrou-se um desafio a heterogeneidade das turmas formadas por estudantes em diversos momentos de sua jornada formativa (2º

e 6º semestre, em sua maioria, mas também alunos no último ano do curso). Um grande êxito da metodologia foi a possibilidade dos casos mostrarem, seguindo a análise de Rodriguez (2013), que o Brasil parece possuir um Direito que se legitima simbolicamente em função de uma argumentação não sistemática, fundada na autoridade dos juízes e dos tribunais, mais preocupada com o resultado do julgamento do que com a reconstrução argumentativa de seus fundamentos e do fundamento dos casos anteriores. Estudar especificamente os votos em separado das decisões colegiadas mostrou que, em diversas ocasiões, decisões são tomadas sem que se possa identificar um padrão de racionalidade qualquer, ou seja, em que as decisões são tomadas num espaço vazio de justificação. Existe uma falsa justificação que pretende conferir uma forma aparentemente racional para decisões puramente arbitrárias (RODRIGUEZ, 2013, p. 172). Por sua vez, o estudo dos casos interamericanos, para além de disporem de contradições entre o direito doméstico e o internacional, como é o caso Gomes Lund e aceções e decisões da nossa Suprema Corte Constitucional, demonstrou num primeiro momento o desafio ainda posto para os direitos humanos econômicos, sociais e culturais, enquanto à perseguição de sua efetividade pelo instrumento jurisdicional. Parece haver uma dependência estratégica junto ao Sistema interamericano de combinar os DESC a argumentos jurídicos de devido processo legal, acesso à justiça, direito ao contraditório, direitos e garantias individuais (PIOVESAN, 2014). Por fim, verificou-se a importância de aprimoramento da metodologia para incorporar perspectivas de raça e gênero e também uma perspectiva decolonial de Direitos Humanos, em especial nas categorias de análise dos casos. A proposta que fica é enfatizar a disciplina como sendo do campo da teoria crítica dos Direitos Humanos, seguindo a proposta de análise e construção de Flores (2009).

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos/Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: 2007.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Volume III. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 1997.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2008.

FLORES, Joaquín Herrera. **Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os Direitos Humanos como produtos culturais**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2009.

GUSTIN, Miracy; CALDAS, Sielen. **A prática de direitos humanos nos cursos de direito**. Belo Horizonte: Instituto Polos de Cidadania, 2016. Disponível em: <http://polosdecidadania.com.br/biblioteca/a-pratica-de-direitos-humanos-nos-cursos-de-direito/> Acesso em 9 de março de 2018.

MACHADO, Maíra Rocha. Contra a departamentalização do saber jurídico: a contribuição dos estudos de caso para o campo do Direito e Desenvolvimento. In: SILVEIRA, Vladimir Oliveira da; SANCHES, Samyra Napolini; COUTO, Monia Benetti (orgs). **Direito e desenvolvimento no Brasil do século XXI**. Brasília: IPEA, CONPEDI, 2013.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. **Como decidem as cortes?** Para uma crítica do direito (brasileiro). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2013.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e direito constitucional internacional**. São Paulo: Saraiva, 2009.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e justiça internacional: um estudo comparativo dos sistemas regionais europeu, interamericano e africano**. São Paulo: Saraiva, 2014.

PIRES, Álvaro P. Amostragem e pesquisa qualitativa: considerações epistemológicas, teóricas e metodológicas. In: Poupart, J.; Deslauriers, J. P.; Groulx, L. H.; Laperrière, A; Moyer, R.; Pires, A. P. **Pesquisa Qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOUZA JR., José Geraldo; ESCRIVÃO FILHO, Antônio. Para um debate teórico-conceitual e político sobre os Direitos Humanos. In: DELGADO, Ana Luíza de Menezes, et al. **Gestão de políticas públicas de Direitos Humanos**. Brasília: Enap, p. 45-118, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ASSESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR COMO EXPOENTE DE EMANCIPAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO: experiências em áreas de ocupação urbana em Goiânia

Cecília Café BALDANI, estudante de graduação em Direito, Universidade
Federal de Goiás, UFG

Lara Estevão LOURENÇO, estudante de graduação em Direito, UFG

Lucas José NUNES, estudante de graduação em Direito, UFG

Matheus Ferreira MANSO, estudante de graduação em Direito, UFG

1. INTRODUÇÃO.

Em tempos correntes, é comum o levantamento de críticas ao sistema educacional como um todo. As dificuldades em dar efetividade aos conteúdos abordados nas salas de aula se colocam como um desafio teórico e prático para as instituições de ensino – especialmente as Faculdades de Direito. O atual paradigma de ensino jurídico se mostra ineficiente para consolidar o conhecimento exposto nas universidades; as extensas cargas horárias voltadas para o ensino e as aulas engajadas apenas no aspecto teórico dogmático aparecem para o estudante de direito como um impasse em realizar uma formação completa e condizente com os parâmetros constitucionais de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – como enuncia normativamente a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2016) em seu artigo 207. O predominante modelo educacional jurídico, que preconiza um estudo meramente dogmático e se propõe a um esgotamento das leis e Códigos, evidencia o caráter limitado que o ensino jurídico possui (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013). Esse modelo se materializa como um impasse para a emancipação do direito enquanto campo epistêmico, se tornando evidente a necessidade de superação e ressignificação do modelo jurídico no campo do conhecimento. Entretanto, os modos de ensino voltados para um viés dogmático, cujo sistema é fechado em si mesmo, dificultam a superação da recuperação da autonomia normativo-intencional do direito perante a mera legalidade (NEVES, 1998). Nesse sentido, a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) representa um ponto de descontinuidade em relação ao ensino jurídico meramente formalista e dogmático, pois amplia o espaço pedagógico com a inclusão de discussões críticas sobre a realidade social e ressalta o compromisso que o ensino jurídico e as instituições de ensino possuem com os movimentos sociais e com os grupos marginalizados social e historicamente do projeto liberal moderno positivista (RIBAS, 2008). Seus princípios basilares, simbolizados pela advocacia popular e a educação popular, fomentam a formação educacional interdisciplinar, dialógica e envolvida com a emancipação social, pois resgatam uma nova forma de pensar o Direito para além do legalismo, construindo uma atuação a partir das demandas sociais e em conjunto com as classes populares. Sendo assim, ressalta-se a importância

do contato entre realidade social e o conhecimento jurídico para a construção de um ensino emancipatório, de forma a romper com um modelo educacional técnico e dogmático que, ao invés de diálogo, estimula a repetição de conceitos prontos. Dessa forma, o presente trabalho tem por finalidade apresentar os projetos de assessoria jurídica universitária popular – e a experiência desse assessoramento em áreas de ocupação urbana na cidade de Goiânia – como expoentes de emancipação do ensino jurídico por meio da articulação da prática jurídica nas universidades.

2. ASSESSORIA JURÍDICA EM ÁREAS DE OCUPAÇÃO URBANA COMO EXERCÍCIO DO ENSINO CRÍTICO DO DIREITO.

Uma das principais indagações tecidas ao ensino jurídico é a dificuldade de relacionar o Direito e a realidade social. Com um caráter normativo legalista e métodos pedagógicos que enfatizam seu caráter dogmático, percebe-se que as faculdades encontram dificuldades em produzir um conhecimento jurídico capaz de acompanhar as transformações sociais vinculadas à conjuntura política e econômica do nosso país (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013). A compreensão dogmática do fenômeno jurídico se propõe apenas a resolver problemas práticos. Sem um aprofundamento teórico, a ciência jurídica frequentemente se vê usando da mera assimilação técnica para a resolução do conflito.

Isso é apenas um reflexo da estrutura educacional reproduzida pelas faculdades. O constante desestímulo à interdisciplinaridade reafirma a distância entre a prática jurídica, o uso técnico do direito, e uma investigação “zetética” que seja voltada para a indagação filosófica, política ou sociológica. As disciplinas chamadas propedêuticas, que propiciam esse tipo de investigação, são encontradas apenas nos primeiros anos do curso e logo dão lugar a uma grade saturada pelo ensino “profissionalizante”, evidenciando essa separação entre jurídico e social. Permanecer toda a graduação nesse modelo educacional não tem se mostrado a melhor solução para o estudante interessado em aprofundar seus conhecimentos. Segundo Almeida, Souza e Camargo (2013), muitos estudantes se inserem precocemente em estágios profissionais para a supressão dessa carência do ensino por meio de uma prática jurídica. Essa tentativa de preencher a lacuna deixada pelo ensino acarreta prejuízos para os estudos pessoais, não sendo a melhor alternativa para o estudante de direito que enseja consolidar um bom curso. A experiência com a Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP) tem se mostrado como algo eficaz na consolidação de um conhecimento jurídico comprometido com a realidade social. Sua articulação entre prática jurídica e a educação popular freireana voltada para grupos sociais marginalizados se constitui como uma alternativa de vincular o ensino jurídico universitário apreendido nas salas de aula com a prática jurídica indispensável para a formação do profissional de direito. A inovação advinda desses projetos promovidos por meio de AJUPs é o protagonismo

estudantil dentro dos projetos de extensão, bem como a autogestão dos projetos ligados à universidade. Desse modo, os alunos não são vinculados a escritórios modelos nem a núcleos de prática jurídica convencionais (RIBAS, 2008), fenômeno que propicia uma envigadura maior de atuação jurídica, buscando áreas do direito que vão além das trabalhadas comumente nos núcleos vinculados às universidades (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013). Isso resguarda a autonomia política estudantil e demonstra que há a possibilidade de ruptura com o modelo de ensino tradicional e “bancário” denunciado por Paulo Freire (1987), que vê na figura do docente a posse do conhecimento e enxerga na figura do estudante um mero aprendiz, pressupondo uma relação de dependência dos estudantes em relação aos professores e uma relação hierarquizada de conhecimento. No modelo de Assessoria Jurídica Universitária Popular, os estudantes dos projetos de extensão são independentes e usam da prática jurídica, da educação popular e da orientação política para resolver os conflitos sociais. Sendo assim, as atuações não se reduzem a mero assistencialismo e o conhecimento jurídico acompanha as modificações e necessidades dos grupos sociais. Destaca-se, ainda, que a AJUP universitária se desenvolve a partir de projetos de extensão vinculados às instituições de ensino (RIBAS, 2008) e, dessa forma, ela propicia uma articulação teórica-prática que contribui para extinguir um ensino ocluso à comunidade. Frisa-se que a aceção de extensão da AJUP se afasta da transferência unilateral do conhecimento à sociedade, por meio da reprodução acrítica, para entender a extensão como um processo dialético e interativo, isto é, uma construção conjunta de conhecimento, na qual comunidade e universidade trocam ensinamentos e problemáticas (RAYS, 2003, p. 2). Nesse sentido, não há hierarquia entre universidade e comunidade, o conhecimento jurídico não se encontra fechado nos enunciados normativos e a articulação entre os dois ambientes (universidade e comunidade) se dá de forma emancipadora e dialógica. Uma composição entre a prática e o pensar crítico, que respeita a transformação constante da realidade (FREIRE, 1987). É a partir desta forma de atuação que se desenvolve o projeto “Assessoria Jurídica em Áreas de Ocupação Urbana” do Núcleo de Assessoria Jurídica Universitária Popular de Goiás (NAJUP GO). Através de uma abordagem dialógica e horizontal, o grupo trabalha lado a lado com o Movimento de Trabalhadores Sem Teto do estado de Goiás (MTST GO). A atuação contínua e interativa dos estudantes com os movimentos sociais, no caso o acompanhamento da ocupação do MTST GO em Goiânia, possibilita ao estudante a aquisição de uma aceção do direito para além do legal, uma vez que o jurídico passa a ser refletido pela perspectiva da emancipação e não de regulação. Isso significa que o contato com realidades sociais diversas produz um processo de sensibilização dos estudantes, o que culmina em estratégias de entender o Direito de forma diferente. A cidadania desses grupos é levada em consideração, e é nítido que os direitos formalmente garantidos não são cumpridos de forma efetiva. Nessa aceção, o estudante vincula o conhecimento jurídico com a realidade social, e

esse trabalho de extensão provoca a necessidade de expandir politicamente o que é legal (CORREIA, FILHO e JUNIOR, 2016). Por isso, a atuação do NAJUP GO não se resume a uma assistência técnica e jurídica, elenca-se também uma atuação política em um trabalho dialético, pois se entende que não é possível separar o jurídico do político. Sob esse ângulo, o direito é evidenciado para além de sua faceta legal, sendo encontrado de forma concreta no mundo histórico e social, o que contribui para sua expansão semântica e política (CORREIA, FILHO e JUNIOR, 2016). Um exemplo disso é que “ocupar” se tornou direito, enquanto “invadir” é ilegal. A existência do termo “ocupar” reflete a possibilidade que o contato com a realidade social oferece para conquistar direitos e ressignificar sentidos (CORREIA, FILHO e JUNIOR, 2016). Atualmente o MTST encontra-se em fase de solidificação no estado. Possui duas áreas em Goiânia cujo assentamento já foi conquistado junto à prefeitura, e uma ocupação no setor Vera Cruz II, área periférica do município, cuja situação atual é de disputa jurídica para assentamento definitivo. A ocupação é composta por cerca de 120 famílias, que vivem em barracos construídos com lona, que é sustentada por pilares de madeira. O NAJUP GO atua junto a essa população em um trabalho que é dividido em duas frentes: a jurídica e a política. O trabalho jurídico se dá pela assessoria em assuntos pertinentes à comunidade, como auxílio na regularização da cobrança do IPTU e ao recolhimento irregular de tributos referente ao abastecimento de água nos locais já assentados. Esse trabalho é feito junto ao escritório de advocacia que acompanha o movimento, possibilitando o intercâmbio de conhecimento entre universidade, comunidade e profissionais do direito. Também foi viabilizada a relação entre a Faculdade de Direito da UFG e movimento, a partir de uma ponte entre o Núcleo de Práticas Jurídicas da Faculdade e militantes do MTST. Essa assistência deve ocorrer com enfoque em situações particulares dos indivíduos da comunidade. O trabalho político é feito a partir de discussões visando a formação política básica dos militantes e também dos integrantes do NAJUP, já que a metodologia adotada é dialógica e visa o intercâmbio de conhecimento entre as duas partes. Nessas discussões, os najupianos e os integrantes do MTST conversam sobre as instituições políticas do país, sua organização, hierarquia e função social. Tal tarefa foi solicitada pelas lideranças do MTST, que vêem a necessidade dos indivíduos do movimento reconhecerem as instituições dos poderes jurídico, executivo e legislativo nos níveis municipal, estadual e federal, para então estarem mais aptos a manifestar suas necessidades e exigências ao poder público. O “Direito Achado na Rua” (SOUZA JÚNIOR, 1993) é comprovado com base nessa experiência, pois ainda que não possuam um saber dogmático sobre a estrutura do Estado, as pessoas têm sua forma popular e cotidiana de conhecimento. É importante observar que intercâmbios como este (entre academia e sociedade) deixam nítido que não há hierarquia entre formas de conhecimento, o saber popular é tão válido quanto o saber acadêmico. Por isso, é aplicada a perspectiva freiriana de educação, não sendo ministrada uma aula para a população, em estrutura

verticalizada, mas sim uma conversa entre as duas partes, em que ambas compartilham suas diferentes formas de ver um mesmo mundo. Essa experiência é antagônica à perspectiva tecnicista predominante no ensino do Direito no Brasil, sendo assim uma forma emancipatória e popular de pensar e exercer o Direito. A parceria firmada com o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto inclui também a responsabilidade de acompanhá-los em manifestações de rua. Nesse momento as frentes jurídica e política se mesclam, pois atua-se politicamente em apoio às exigências incorporando à massa reivindicante, e juridicamente estando a postos para denunciar qualquer abuso aos direitos humanos que possa ocorrer durante a manifestação. Caso isso ocorra, o NAJUP GO faz a ponte com advogados populares que irão defendê-los se for necessário.

3. CONCLUSÃO.

Como evidenciado, o modelo de ensino do Direito predominante atualmente nas faculdades brasileiras é extremamente tecnicista e positivista, impossibilitando o acesso popular ao conhecimento jurídico. O tripé educacional previsto na Constituição Federal de 1988 de ensino, pesquisa e extensão não é cumprido devido ao enfoque excessivo no ensino e consequente supressão da extensão. O resultado disso é uma massa de juristas alienados aos problemas sociais que reverberam no país. O modo de ensino atual é um mecanismo de reprodução das relações de produção e portanto uma reprodução das relações de exploração (ALTHUSSER, 1987). Para se constituir como uma alternativa ao Direito dogmático, o modelo de atuação proposto pelas Assessorias Jurídicas Universitárias Populares segue a metodologia da pedagogia da libertação desenvolvida por Paulo Freire (1987). Trata-se de um trabalho pedagógico que visa a libertação do oprimido perante seu opressor através da educação. O projeto “Assessoria Jurídica em Áreas de Ocupação Urbana”, desenvolvido pelo NAJUP GO, é um exemplo de como essas ideias podem ser aplicadas na vida real, levando o conhecimento de forma emancipatória aos movimentos sociais. Não só a academia vai ao encontro da comunidade, mais do que isso, as suas portas se abrem para a sociedade como um todo, para que assim não só a comunidade possa aprender com a universidade, mas também, principalmente, a universidade aprenda com a sociedade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Frederico de. SOUZA, André Lucas Delegado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e Realidade: Desafios para o Ensino Jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FERFEBAUM, Marina (Org.). **Ensino do direito em debate: Reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente.** São Paulo: Direito GV, 2013. p.19-32.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 3ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1987.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

NEVES, A. Castanheira. **Entre o 'legislador', a 'sociedade' e o 'juiz' ou entre 'sistema', função' e 'problema'** – os modelos actualmente alternativos de realização jurisdicional do direito, in Boletim da Faculdade de Direito de Coimbra. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1998.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Ensino-Pesquisa-Extensão**: notas para pensar a indissociabilidade. Santa Maria: EdUFMS, Revista do Centro de Educação, nº 21, 2003.

RIBAS, Luiz Otávio. Assessoria Jurídica Popular Universitária. In: **CAPTURA CRÍPTICA**: Direito, política e atualidade. Florianópolis, v. 1, n. 1, jul./dez. 2008. p.246-254.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. **Introdução Crítica ao Direito**, série o Direito achado na rua - v.1. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1993.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: perspectivas, métodos e objetivos a serem alcançados pelos alunos com deficiência, no ensino regular, sob diferentes aspectos

Caio Silva de Sousa, Mestre pela Universidade Estácio de Sá, UNESA.
Camila Alves da Silva, Graduanda em Direito, Faculdades São José, FSJ.

1. INTRODUÇÃO.

O presente estudo tem como objetivo geral, contribuir para a produção de conhecimentos relativos à hodierna discussão a respeito da inclusão escolar de alunos com deficiência, na rede regular de ensino. Através de pesquisa documental como foco, na perspectiva de inclusão, por Romeu K. Sassaki. Do mesmo modo que analisa o direito emanado da Lei Brasileira de Inclusão (LBI), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pela pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania; a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU de 2006. Explorando a existência da legislação específica, quanto à obrigatoriedade de matrículas, disponíveis a todos os alunos, livre de parâmetros que mensurem suas necessidades ou diferenças e concluindo que a inclusão escolar é um aspecto indispensável para a posterior e efetiva inclusão das pessoas com deficiência na sociedade. Para tanto, sob análise compreende-se a insuficiência da mera existência de acolhimento, das crianças com deficiência, nas instituições, uma vez que é necessário, que os sistemas de ensino se organizem para assegurar essas matrículas, juntamente com a permanência de todos os alunos, sem desperdício da qualidade e do objetivo, pedagógico. Por conseguinte, parte-se do pressuposto de que a escola é de fato um espaço sociocultural onde as diferenças coexistem. Contudo, é essencial analisar os elementos do processo pedagógico, dentro do contexto social. Para alcançar a concepção, de que o somatório das diferenças pode encontrar um meio, de naturalmente coincidir de forma harmoniosa e produtiva na escola. Através do desenvolvimento de um trabalho baseado na homogeneização, com a premissa de que turmas inclusivas facilitam a aprendizagem, e potencializam o processo de inclusão social. Sassaki (2006) ao classificar o processo de inclusão educacional, estabelece quatro fases presentes no desenvolvimento da história da inclusão, partindo da integração em direção à inclusão. Assim, a primeira fase, é a de Exclusão, um período marcado pela rejeição social dessas pessoas. A segunda foi a fase da Segregação Institucional, onde primordialmente o atendimento era realizado em instituições religiosas e filantrópicas. Sendo importante mencionar, que foi nessa fase que surgiram as escolas especiais e centros de reabilitação. A terceira fase é conhecida por fase da Integração, e talvez a mais equivocada. Pois os alunos eram preparados para adaptar-se à sociedade. Ao

invés da própria sociedade, estar pronta para recebe-los, diferenciando assim, está, da quarta fase, que é a da Inclusão, objetivando que todas as pessoas com deficiência estejam inseridas em classes comuns, com ambientes físicos e procedimentos educativos adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades.

2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A LEGISLAÇÃO INCLUSIVA.

A partir da pontual produção de documentos internacionais pró inclusão que as Organização das Nações Unidas, nortearam para o desenvolvimento de políticas públicas de seus países membros. O Brasil adotou essas políticas e começou então um longo processo de evolução e adequação social e estrutural, em caminho á inclusão. Podendo destacar entre esses documentos, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos e “Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem” e outros. É valoroso, para tanto, a compreensão advinda dos dispositivos citados, que traduzem a educação como um direito humano. O que em continuidade, está previsto na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 6º, primeiramente dando lugar os chamados direitos sociais. E mais adiante, no artigo 205, definindo como *“direito de todos e dever do Estado e da família”*, esclarecendo ainda que será *“promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*. Sendo assim, deve ser memorado que a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, que fora outorgada pela Organização das Nações Unidas no ano de 2006, foi ratificada pelo Brasil, em contemplação do artigo 5º § 3º da Carta Magna, atribuindo à ela, *“status”* de Emenda Constitucional. Insta comentar, entretanto, sobre o direito à educação, citados entre os artigos 27 e 30 do da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a Lei Federal n. 13.146/2015. Que depreende a incorporação da aprendizagem às características sensoriais, físicas e intelectuais, ligadas diretamente as habilidades, e necessidades de aprendizagem. Determinando assim, que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

3. CONCLUSÃO.

Não restam dúvidas de que todos os indivíduos têm direito a uma educação de qualidade. Entretanto, a dúvida que paira, é como construir essa proposta de escola inclusiva, que forneça qualidade para todos. Pois conclui-se

que a educação é o alicerce para o desenvolvimento de qualquer cidadão, e que incluir o aluno com deficiência, e acima de tudo, uma forma de respeitá-lo e garantir seu crescimento como ser humano, na própria sociedade que está inserido. No entanto, é possível observar que as dificuldades existem, e que estas não são poucas. Tornando de clareza solar que quando se para observar de forma mais crítica. A inserção por mera inserção propriamente dita, onde coloca-se o aluno em sala regular e não atender o que realmente ele necessita, não é inclusão. E diante da pesquisa, podemos observar que as dificuldades ainda são muitas, e tal fato se agrava, quando se reflexiona sobre a esfera atingida pela inserção malconduzida, de modo que deixa de ser exclusivamente uma problemática dos alunos com deficiência, e podem ser vistos como problemas existentes já há muito tempo na estrutura educacional do país como um todo. Nesse sentido, a inclusão desse alunado em classes comuns gera novas circunstâncias e desafios, que possuem a tendência de somar-se com as dificuldades já existentes do sistema atual, e, por conseguinte, reafirma a ideia de que a inclusão exige profundas mudanças a fim de melhorar a qualidade da educação, seja para educandos com ou sem deficiência. Para que a própria característica heterogênea da turma, ajude os indivíduos em sua personalidade a crescerem, como cidadãos esclarecidos e abertos as diferenças inerentes ao meio social. Assim, é como se houvesse sido dado apenas o primeiro passo de uma longa caminhada, de um difícil percurso de lutas, em rumo da garantia a todos, das mesmas oportunidades de convivência, estudo, trabalho, lazer, enfim, oportunidades de acesso a todos os bens produzidos socialmente. Principalmente aqueles construídos em sala de aula, através do convívio, dia a dia, dividindo trabalhos e tarefas e estimulando a cooperação, entre todos. De mesmo modo que a interação dentro da instituição, tende a auxiliar na relação cotidiana, onde os “amiguinhos” da escola, deixam de ver a pessoa com deficiência como “problemática” e passa à tona como mais colega de classe, que talvez até venha a residir por perto, ou interagir futuramente. Chegando a desconstruir estigmas com outras diversas gerações, e construindo uma relação em cadeia, dotada de respeito ao próximo, aos princípios constitucionais e à legislação de defesa das pessoas com deficiência, que avança ao longo dos anos. Dessa forma, pode-se olvidar que cada pessoa é compreendida como única, possuindo um conjunto de características individualizadas. Neste diapasão, a forma de aprendizagem não está restrita ou condicionada à compleição física, sensorial ou mesmo, intelectual de cada indivíduo, mas sim, ao resultado da plena interação através da análise biopsicossocial, como está preconizado na Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Deixando assim de ser um aluno portador de deficiência, para tornar-se um aluno com a deficiência que o meio lhe proporciona. E ao passo que é introduzido com igualdade na escola, este passa a ter um convívio natural que tende a se expandir e alcançar o meio social.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. Institui a Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, edição extra, p. 1.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: **Decreto Legislativo nº 186**, de 09 de julho de 2008: **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. 4ª Ed., rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e Proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:
http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm. Acesso em 30 de Janeiro de 2008.

SASSAKI, Romeu K. Inclusão: **construindo uma sociedade para todos**. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

_____, Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Sentidos**. jun. 2005. Disponível em
<http://sentidos.uol.com.br/canais/materia.asp?codpag=8322&codtipo=8&s ubcat=31& canal=visao> . Acesso em: 31 jan. 2018.

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA NOS CURSOS JURÍDICOS: uma abordagem semântica, pragmática e discursiva

Tadeu Luciano Siqueira Andrade, Mestre e Doutor m Linguística pela Universidade de Brasília, UnB, Professor do curso de direito da Universidade do Estado da Bahia, UNEB.

1. INTRODUÇÃO.

A linguagem é a ferramenta imprescindível à formação do profissional do Direito. Por isso, a disciplina Língua Portuguesa deve ser ensinada em uma perspectiva tripartite semântica – discurso e pragmática. Nos currículos de ensinos fundamental e médio, ou até mesmo no superior, a língua portuguesa é vista apenas do vista da norma padrão com algumas incursões na Linguística textual, sem considerar a sociolinguística e o funcionalismo linguístico como as bases para compreender a língua em uso. O Direito, como toda e qualquer ciência, apresenta suas peculiaridades linguísticas. Não falamos em Direito dissociando-o da Linguagem. É a linguagem que concretiza o Direito. O ensino da língua materna não deve ficar adstrito tão somente às questões morfosintáticas ou fonético-fonológicas. Essas questões precisam ser inseridas no campo da semântica, da pragmática e do discurso, uma vez que qualquer fenômeno linguístico se concretiza nos usos. Pela linguagem, o homem interage no contexto onde está inserido, constitui-se como sujeito. O objetivo do artigo consiste em analisar o Projeto Pedagógico e do fluxograma curricular do Curso de Direito – Universidade do Estado da Bahia e seus reflexos na formação do profissional do Direito, considerando, após uma pesquisa bibliográfica, a necessidade de uma de uma reanálise do ensino da Língua Portuguesa no citado curso. A pesquisa fundamentou-se nos estudos de COLARES (2014), COSENZA (2017) MAMEDE (2015), PINTO *et all* (2016), WARAT (1995), TOMAZI e CUNHA (2016) e outros. Nos últimos anos, observa-se um avanço nos estudos linguísticos, graças à virada linguística, surgiu a necessidade de estudar a língua numa perspectiva pragmático discursiva. Refletimos o ensino da Língua Português no curso de Direito não como instrumental, conforme alguns currículos recomendam, mas como uma forma de propiciar ao aluno o conhecimento da Língua Portuguesa aplicada ao Direito, haja vista as peculiaridades semânticas, discursivas e pragmáticas da linguagem no contexto jurídico, de forma que o futuro profissional do Direito não fique restrito à apreensão de citações latinas ou termos descontextualizados. “a linguagem não só permite o intercâmbio de informações e de conhecimentos humanos, como também funciona como meio de controle de tais conhecimentos” (Warat, 1995, p. 73).

2. O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: ENTRE A NORMA E O USO NO CONTEXTO JURÍDICO.

O ensino da língua portuguesa não deve ser pautado apenas na norma como prescrição, mas também como uma norma que descreve as possibilidades de uso, conforme definiu Coseriu (1979), uma norma prescritiva e uma norma descritiva. O ensino da língua portuguesa nos cursos jurídicos deve ocorrer nessas duas normas para que o aluno compreenda que existe uma norma que determina, por exemplo, a estrutura da lei, dos contratos, a modalidade linguística a ser usada e qual palavra é adequada àquele contexto, e uma norma ajustada aos contextos de uso. Por isso, quando falamos em norma de uso, devemos considerar a tríade a semântica, a pragmática e o discurso, portanto, sem desconsiderar os níveis estruturais do sistema linguístico, a sintaxe, a morfologia, a fonologia e o léxico. Não estamos excluindo o ensino da norma padrão. Ao contrário, defendemos que a norma seja ensinada para garantir a uniformidade linguística nos atos processuais de forma clara e precisa. Os Artigos 13 da Constituição Federal e 192 do Novo Código do Processo Civil respectivamente determinam que “A língua portuguesa é o idioma oficial da República Federativa do Brasil.” e “Em todos os atos e termos do processo é obrigatório o uso do vernáculo.”. Por essa razão, concordamos com Calmon de Passos (2001, p.63-64), ao dizer que o Direito é servo da linguagem, sendo a linguagem o Direito aplicado ao caso concreto. Excluir o Direito da Linguagem é negar-lhe sua própria existência. As transformações por que passaram os currículos acadêmicos excluíram disciplinas imprescindíveis à formação do jurista, e a disciplina língua portuguesa em algumas universidades. Muitos professores dedicavam suas aulas à elaboração de peças processuais uso de expressões latinas, sem o aluno ainda não ter conhecimento técnico-científico da linguagem jurídica, denominando tal disciplina de Português Instrumental. Os termos latinos servem “apenas para exercícios mecânicos de tradução, desprezando-se as condições de produção do enunciado, que conferem ao texto o seu significado real, repassado de literalidade expressiva”. (COSENZA, 2017, p. 75). Essa disciplina deve ser ensinada juntamente com as disciplinas de cunho processual em que o aluno aplicará os conhecimentos linguístico e jurídico. Quando falamos em contexto de uso, reportamo-nos às condições de produção do texto, entendido como discurso, aplicado à enunciação, considerando *quem, para quem, o que* está falando em *quais* circunstâncias discursivas. A linguagem do advogado empregada com seu cliente no escritório não será a mesma usada na audiência, ao dirigir-se ao Juiz ou ao Promotor de Justiça, pois estamos falando em papéis sociais distintos. No contexto jurídico, cada sujeito atua como parte de um elenco, integrando um processo que define o lugar social de cada um e determina quem é a vítima, o acusado, o juiz, o depoente, o promotor (TOMAZI e CUNHA, 2017, p. 146). Numa audiência, a forma pela qual a linguagem é usada é a mesma, porém o objetivo da

argumentação muda conforme nos coloquemos em uma posição parcial ou imparcial (PUSCEL e GEBARA, 2016, p. 208). Sabemos que cada ciência tem suas especificidades linguísticas. Daí, a necessidade do estudo da semântica integrada à pragmática, porque o sentido de uma palavra tem um caráter contextual. A Semântica é responsável pelo conteúdo da significação. Mamede (2010, p. 113) diz que em um *corpus* linguístico-jurídico, há “palavras semânticas”, termos de conteúdo específico jurídico, são sememas de valor jurídico. O significado de uma palavra assume em contextos diferentes da enunciação, por exemplo, o vocábulo *exceção*, entre outros, é polissêmica, pois apresenta vários significados: *algo que não é comum, não faz parte das regras, aquilo que está excluído*. No léxico Processual, esse termo apresenta um sentido diverso: o meio de defesa que o réu apresenta às pretensões do autor, refutando-as. A semântica estuda o significado das palavras e da intenção. Por si só, não é suficiente para dar conta do significado de uma palavra ou sentença, se conjugar apenas a forma e o significado que uma palavra apresenta. É imprescindível a inserção das palavras ou estrutura em uma situação comunicativa, considerando o conhecimento do texto em sua complexidade constitutiva. Analisando o Artigo 121 do CP: *Matar alguém*, sem inserir esse dispositivo em um contexto macro, apesar de estar composto conforme os padrões sintáticos da língua, não compreenderíamos que se refere a uma norma proibitiva, por não apresentar tal estrutura sintática o adverbio *não*. Conforme atesta Mamede (2008, p. 179), a norma não são apenas suas palavras nem mesmo o sentido isolado, mas sim um sentido global. A mensagem não será compreendida ou reconstruída imediatamente pelo destinatário. O sentido não é atribuído à “primeira leitura”. Necessita de um esforço interpretativo contextual. (MAMEDE, 2010, p. 180). Trata-se, portanto, da pragmática. Para Krieger e Finatto (2004, p. 57), o Direito é articulado por finalidades pragmáticas, um fenômeno sociocultural dependente do uso da língua. Adotamos a definição linguística da pragmática dada por Ana Marie Diller e François Récanati (*apud*. Amenguad, 2006) como a utilização da língua no discurso, considerando que o sentido das formas linguísticas é determinado pelo uso, sendo, pois, a pragmática entendida como a abordagem da língua como um fenômeno discursivo, comunicativo e social ao mesmo tempo. Concordando com Amenguad (2006, p. 12), definimos a pragmática sendo o conjunto das condições de possibilidades do discurso. O significado das palavras no discurso é determinado mais precisamente quando as estruturas linguísticas são consideradas na conexão em que são formuladas. Essa conexão pode ser linguística (o texto no sentido *stricto sensu*) ou não linguística (o contexto discursivo). Para Ross (2010, p. 143), “o significado de uma palavra é uma função de conexão – expressão – contexto – situação na qual a palavra aparece”. A língua portuguesa ensinada nos cursos de Direito em algumas universidades brasileiras não propicia ao aluno uma visão pragmática, semântica e discursiva da língua, mas sim o ensino de gramática pela gramática com algumas incursões no texto. A necessidade de uma abordagem

tríplice (semântica – discurso – pragmática) da Linguagem do Direito pretende delinear um quadro teórico-metodológico da linguagem aplicada ao contexto jurídico. No início do curso, o aluno desenvolverá as habilidades comunicativas no que se refere aos níveis sintático – morfológico – fonético e semântico-lexical que integram o sistema da língua. Em estágios mais adiantados, esses conhecimentos serão transpostos para a área jurídica, fazendo, dessa forma, uma linguística forense em oposição à abordagem restrita da estrutura da língua. O ensino da língua portuguesa no curso de Direito – Universidade do Estado da Bahia – UNEB/IV está estruturado em dois blocos: Língua Portuguesa I: aborda as estruturas morfossintática, fonético-fonológica e semântico-lexical da língua numa perspectiva teórico-metodológica da Linguística textual. Língua Portuguesa II enfatiza os mecanismos semânticos, discursivos e pragmáticos da língua portuguesa e sua aplicabilidade ao discurso jurídico. No bloco 01, o aluno terá uma visão macro da língua, no 2, uma visão micro, específica aplicada ao mundo jurídico.

3. CONCLUSÃO.

Nas palavras de Augusto Becker, o jurista nada mais seria que o semântico da linguagem e do Direito. A ele, compete a tarefa de examinar os textos, que, às vezes, apresentam obscuridade, prolixidade, ambiguidade, contradições, sobretudo, permeados de erros e inadequações terminológicas, para apreender o sentido que expressam tais textos. No entanto, para apreender o sentido do texto jurídico, o intérprete necessita de uma formação profissional com enfoques variados que envolvam o Direito, a Semântica, Semiologia, Terminologia, Pragmática, Sociolinguística entre outros. Tendo em vista ausência de uma formação linguística que o aluno deveria ter no seu currículo, o professor no curso jurídico situa-se em dois polos: o ensino de uma língua já dominada pelo aluno com conteúdos centrados na gramática e o ensino da redação de peças processuais, propiciando ao aluno vários modelos de peças nos manuais. No primeiro polo, está o professor de gramática pela gramática. O aluno conclui o curso sem apreender os aspectos semântico-pragmáticos da língua no Direito. No segundo, os professores ensinam a redação de peças processuais e esquecem-se da tessitura dessas peças, em que contextos discursivos são utilizadas e quais as propriedades sintáticas, semânticas e pragmáticas apresentam. É uma mera repetição de modelos que apresentam falhas na forma e no conteúdo. Tais docentes apegam-se aos aspectos jurídicos sem levar em conta os elementos linguísticos que expressam a juridicidade de tais peças. No ensino da língua portuguesa no curso de Direito, adotando uma perspectiva semântica, pragmática e discursiva, haverá, portanto, um equilíbrio que concilia o linguístico e o jurídico.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ARMENGAUD, Françoise. **A pragmática**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2006.
- CALMON DE PASSOS, J.J. Instrumentalidade do processo e devido processo legal. **Revista de processo**, v. 102, São Paulo, 2001.
- COLARES, Virginia (Org.). **Linguagem e Direito**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2014.
- COSENZA, Rosa Maria de Britto. **As Estratégias da Linguagem Jurídica**. Ribeirão Preto (SP): FUNPEC-Editora, 2017.
- COSERIU, Eugênio. Sistema, norma e fala. In: **Teoria da linguagem e linguística geral**: cinco estudos. São Paulo: Presença, Edusp, 1979.
- KRIEGER, Maria da Graça e FINATO, Maria José Bordon. **Introdução à terminologia**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2004.
- MAMEDE, Gladston. **Semiologia do Direito**. São Paulo: Atlas, 2010.
- PUSCHEL, Flavia Portella; GEBARA, Ana Elvira L. História jurídica e argumentação: a construção de argumentos jurídico-dogmáticos. In: PINTO, Rosalice, CABRAL, Ana Lúcia Tinoco, RODRIGUES, Maria das Graças Soares, (Org.). **Linguagem e Direito**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto: 2017. p. 199-213.
- ROSS, Alf. **Direito e Justiça**. Bauru: Edipro, 2010.
- TOMAZI, Micheline Mattedi e CUNHA, Gustavo Ximenes. O papel da polarização discursiva no processo de negociação de faces em processo judicial de violência contra a mulher. In: PINTO, Rosalice, CABRAL, Ana Lúcia Tinoco, RODRIGUES, Maria das Graças Soares, (Orgs.). **Linguagem e Direito**: perspectivas teóricas e práticas. São Paulo: Contexto: 2017. p. 145-164.
- WARAT, Luís Alberto. **O Direito e sua Linguagem**. Porto Alegre: Fabris, 2^a ed, 1995.

AS UNIVERSIDADES CATÓLICAS E AS EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DAS ELITES JURÍDICAS BRASILEIRAS

Vinicius Wohnrath, Doutor, Universidade Estadual de Campinas,
Unicamp.

1. INTRODUÇÃO.

Este *paper* visa apresentar reflexões surgidas a partir de uma pesquisa de pós-doutorado fomentada pela Fapesp, em andamento na Unicamp. O objetivo do trabalho é inspecionar e correlacionar as experiências e características dos centros de ensino responsáveis pela formação de uma parcela das elites jurídicas brasileiras, sobretudo o grupo que articula, dentre outros capitais sociais e profissionais, o capital acadêmico. Isto porque, a literatura vem mostrando que, desde os anos 1990 – com a expansão do mercado de ensino do Direito, o reposicionamento de grupos de poder e a criação de teses jurídicas contra hegemônicas –, houve uma redefinição do campo jurídico. Nesse jogo, juristas periféricos em relação aos juristas tradicionais, ou seja, sem grandes capitais familiares ou econômicos, investiram fortemente na obtenção de títulos escolares mais elevados, como mestrados e doutorados. Ocuparam postos em universidades e em burocracias específicas, como nos sistemas de avaliação escolar, produzindo e legitimando uma *voz* própria no campo jurídico (ENGELMANN, 2006). Partindo dos resultados da investigação de Fabiano Englemann, neste primeiro momento do trabalho, estamos nos norteando pela seguinte pergunta basilar: quem educa os doutores em Direito no País? Considerando o nosso interesse específico pela participação da Igreja Católica nos processos de formação escolar das elites dirigentes que operacionalizam a burocracia de Estado (WOHNRATH, 2017a, 2017b), e a literatura que mostra a força desta instituição religiosa sobre a educação das elites de poder em diferentes períodos históricos (ALMEIDA, 2009; CUNHA, 2014), tomamos como hipótese que as universidades confessionais têm uma participação importante na formação dos doutores em Direito, a elite jurídica mencionada inicialmente. A partir da literatura, podemos supor que as universidades mantidas pela Igreja *concorrem* com as universidades laicas, sobretudo as universidades estaduais e federais, para educar os agentes destacados no trato com o Estado brasileiro. Todavia, essa possível concorrência não implica no desenvolvimento de novas experiências no que tange ao ensino do Direito, propriamente dito. Continuam fiéis à didática *tradicional*, às aulas expositivas e magistrais. A lógica profissional do campo jurídico, com espaços de legitimação que possibilitam *dizer o direito* (BOURDIEU, 1986; ISRAËL, 2017) bastante mundanos, ou seja, para além do campo científico (BOURDIEU, 1989), aparece como uma constante no ensino jurídico. Inclusive, a dificuldade em transformar didaticamente, e metodologicamente, o ensino de uma disciplina

historicamente formatada e estabelecida visando a conservação de diferentes formas de poder (político, econômico, social, jurídico, etc.), como é o Direito, já foi tomada como objeto em estudos franceses (ISRAËL; BILAND, 2011). Nesse cenário, este estudo vem buscando mapear um subcampo, ou espaço específico, nas fronteiras entre os campos acadêmico e jurídico, com vistas a fornecer elementos que permitam uma melhor análise sobre como o espaço social está sendo estruturado (PASSERON, 1995). Operar a noção de campo, no sentido da sociologia bourdieusiana (ALMEIDA, 2017; BOURDIEU, 1986, 2001; BOURDIEU; FRITSCH, 2000; CATANI et al., 2017; ISRAËL, 2017), nos permite posicionar agentes e instituições de modo a observar a quem *interessa*, educar os doutores em Direito e de que maneira esta atividade é desempenhada.

2. EM BUSCA DE UMA ELITE JURÍDICA, ENTRE A UNIVERSIDADE E O “MERCADO JURÍDICO”.

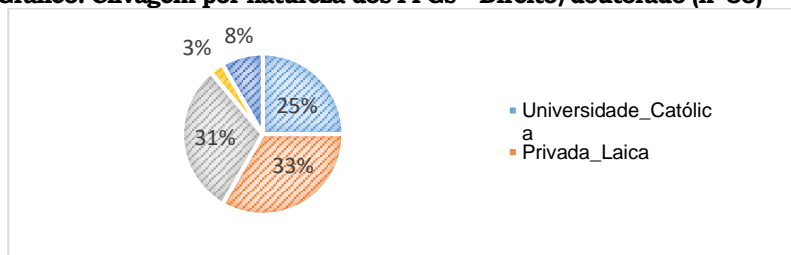
Na trilha da sociologia desenvolvida por Pierre Bourdieu, Remi Lenoir bem explicita: a força do direito está diretamente relacionada com a *magia* do Estado, ou, em outros termos, com o poder estatal de oficializar e certificar atos que lhe são típicos. Os atos de registro podem ser tomados como exemplos nítidos, com destaque para o certificado escolar, classificado como um “ato típico do efeito de oficialização”. Considerando que “o direito consagra a ordem estabelecida, ao reconhecer como legítima uma visão dessa ordem, que é uma visão de Estado garantida pelo [*próprio*] Estado”, investida de uma aparente universalidade, que pode ser encontrada desde a gênese do Estado moderno, com os juristas se configurando como os primeiros *nobres de Estado*, os princípios normativos e as regras de funcionamento do campo jurídico não podem ser vistas desde uma perspectiva apenas interna, e tão pouco a partir somente de seus vetores externos. Daí que a permeabilidade do campo, e o espaço estruturado de seus agentes, em aliança ou disputa, sustentados por diferentes tipos de capital, ajudam a compreender *como* o Direito é formado, *por quem*, e *quais interesses* estão em jogo (LENOIR, 2017, p. 86-88). Nesse sentido, como aponta a literatura, ao menos desde os anos 1990 o capital acadêmico vem sofrendo uma revalorização. Devemos considerar que: “(...) O diploma faz parte da categoria dos atos de certificação, de validação, pelos quais o Estado garante e consagra determinado estado de coisas sociais: nesse caso concreto, um nível escolar, mas, em outros setores da atividade social, o âmbito da competência de uma profissão, uma identidade, um estado civil. O Estado, ao reconhecer esses estados de fato, leva-os a submeter ao que Pierre Bourdieu designa por uma promoção antológica, uma transmutação. Os atos de registro realizados pelos agentes do Estado conferem um *status* oficial a situações reais: o que não diferencia nada e, ao mesmo tempo, modifica tudo (...)” (LENOIR, 2017, p. 86). O título de doutor em Direito carrega legitimidades providas do mais alto título na hierarquia dos diplomas escolares, mas, também, legitima

a produção do saber jurídico. Não à toa, boa parte dos juristas brasileiros que tem destaque no campo jurídico, em maior ou menos proximidade com o campo político, joga em diferentes tabuleiros, sendo um deles, quase que obrigatoriamente, o acadêmico. Essa afirmação pode ser comprovada pela análise das trajetórias dos ministros de altas cortes ou tribunais de justiça. Por exemplo, é extensa a lista de ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) que desempenham funções em faculdades de direito prestigiadas no campo de poder, em diferentes regiões do país (ALMEIDA, 2010; ENGELMANN; BANDEIRA, 2017; QUEIROZ; ACCA; GAMA, 2017). Em sentido inverso, o fenômeno da associação entre mercado jurídico, política e atividade acadêmica também pode ser observado a partir das trajetórias daqueles agentes capazes de produzir as fontes do direito. Em recente estudo, Pedro Kenicke e Bruno Lorenzetto revelaram quem são os doutrinadores mais citados nas decisões do STF. São eles, respectivamente: José Afonso da Silva, Manoel Gonçalves Ferreira Filho, Gilmar Mendes, Celso Ribeiro Bastos, Pinto Ferreira, Ives Gandra Martins, Alexandre de Moraes, José Cretella Júnior e Eros Grau. Trata-se de um misto de agentes que participam da atual composição do STF e de juristas *históricos*, de gerações anteriores, com trajetórias de destaque. A maior parte desse grupo está concentrada em São Paulo, é – ou foi – docente na Universidade de São Paulo (USP) e ocupa – ou ocupou – postos destacados na burocracia de Estado, sobretudo no próprio Supremo (KENICKE; LORENZETTO, 2013). Estar lotado em universidades, especialmente em programas de pós-graduação procurados por agentes prestigiados conforme as regras simbólicas e práticas do campo jurídico (como ministros, desembargadores, altos funcionários, etc.), permite um alcance ímpar: circular pelos ambientes de produção e reprodução das doutrinas e das gramáticas jurídicas e, assim, desde uma dinâmica muito particular, exercida por meio do sistema de ensino, participar da reprodução ou da contestação do Direito *tradicional*. Igualmente, devemos considerar que o perfil do jurista brasileiro é multiprofissional – via de regra, mantendo um pé na advocacia e/ou no serviço público e outro nas universidades, inscritos como professores (ALMEIDA, 2010; BONELLI; LUCI; MARTINS, 2006; ENGELMANN, 2006; FONTAINHA, 2017). Uma parcela menor desses docentes corresponde à um estrato destacado, verdadeira *élite da elite*: são os doutores, responsáveis pela orientação de outros doutores na área, lotados nas instituições de prestígio acadêmico. Não à toa, também são muitas vezes identificados como influentes doutrinadores. Trata-se de uma “suposta detenção de uma certa competência, geralmente decorrente da posse de altos títulos universitários” (CHEVALLIER, 2002, p. 103–104. Trad. livre). Essas legitimações acadêmicas – sobretudo a possibilidade de formar os futuros formadores, orientar os futuros orientadores – autorizam os agentes a tomar partido na reprodução escolar das elites jurídicas.

3. PARTICIPAÇÃO DAS UNIVERSIDADES CATÓLICAS.

Os dados da avaliação quadrienal da Capes, publicado no final de dezembro de 2017, permitem identificar as escolas doutorais em Direito e algumas de suas características. Trata-se de uma área com uma baixa proporção de cursos de pós-graduação, considerando o número de graduação. Num universo de aproximadamente 1150 cursos de graduação, cerca de 4% do país, computado pelo Observatório do Ensino do Direito/FGV, há apenas 36 instituições oferecendo todos os diplomas escolares (bacharelado ao doutoramento), segundo o GEOGAPES, acessado em 2018. Essas cifras também são refletidas no número de professores doutores: um quarto dos docentes atuantes na área possuem o título mais elevado da hierarquia escolar (GHIRALDI et al., 2013, p. 36). No universo dos 36 PPGs em Direito, nível doutorado, foi possível realizar uma clivagem por natureza: 3 são estaduais, 10 são confessionais, 11 são federais e 12 privadas laicas.

Gráfico: Clivagem por natureza dos PPGs – Direito/doutorado (n=36)



No conjunto das confessionais, com exceção da Universidade Presbiteriana Mackenzie, todas são ligadas à Igreja Católica. Por sua vez, as instituições confessionais católicas podem ser reagrupadas conforme sua posição na estrutura institucional da Igreja: diocesanas ou mantidas por ordens ou congregações. Essa subdivisão, cujo estudo aprofundado está sendo realizado, pode nos mostrar, por exemplo, o investimento específico de determinados grupos católicos na educação das elites, além da “tradição pedagógica” empregada. A Congregação Marista, cujo carisma específico é promover a educação, é a mantenedora das pontifícias do Paraná e do Rio Grande do Sul. Já a Companhia de Jesus, que mantém escolas e participa da educação das elites desde a conformação dos grupos dirigentes brasileiros, é responsável pela PUC-Rio e a Unisinos. Por sua vez, a PUC-Minas, a PUC-SP e a Unisantos são diocesanas, ou seja, respondem às políticas de suas respectivas arquidioceses. Diante dessas informações, o que podemos perceber é o expressivo o número de doutores formados pelos centros católicos. Ainda que essas universidades confessionais não aparentem, ao menos neste primeiro momento da pesquisa, maiores diferenças quanto ao tipo de ensino empregado, de metodologias e de pedagogia aplicada (*aulas magistrais*, centradas no professor e seu prestígio para além do campo acadêmico, etc.),

comparadas com as instituições laicas, devemos avançar na compreensão dos investimentos específicos realizados por grupos de poder, principalmente no campo da educação, um dos principais elementos da reprodução social e dos modos de pensamento.

4. CONCLUSÃO.

Até o momento, a pesquisa não pôde constatar diferenças substanciais entre o ensino do direito a partir da natureza jurídica da instituição. Ao que parece, tanto universidades católicas, quanto universidades laicas, sobretudo as federais e estaduais, investem na educação de grupos de juristas que concorrem para acessar postos privilegiados tanto no mercado jurídico, com destaque para a advocacia liberal, quando no serviço público. Devemos atentar, todavia, para o investimento específico de instituições que concorrem com o Estado Nacional para educar as elites jurídicas do País. Ao longo da nossa história, a educação dos grupos dirigentes sempre esteve relacionada com a Igreja Católica. Muitos estudos sobre o sistema escolar e sobre métodos pedagógicos apontam nessa direção. Esse fenômeno vem sendo amplamente denunciado, principalmente por educadores laicos, mas, ao que parece, é bastante naturalizado pelos analistas do campo jurídico. É mister considerar, assim, que as instituições que estão em concorrência, nem sempre com os mesmos projetos e interesses para a República brasileira.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, A. M. F. **A escola dos dirigentes paulistas**. Belo Horizonte: Argymentum, 2009.

ALMEIDA, F. N. R. DE. **A nobreza togada: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

ALMEIDA, F. N. R. DE. A noção de campo jurídico para o estudo dos agentes, práticas e instituições judiciais. In: ENGELMANN, F. (Ed.). **Sociologia política das instituições judiciais**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 77-95.

BONELLI, M. DA G.; LUCI, F.; MARTINS, R. **Profissões jurídicas, identidades e imagem pública**. São Carlos: Editora da UFSCAR, 2006.

BOURDIEU, P. La force du Droit. Éléments pour une sociologie du champ juridique. **Actes de la recherche en sciences sociales**, v. 64, p. 3-19, 1986.

BOURDIEU, P. **La noblesse d'État: grandes écoles et spirit de corps**. Paris: Minuit, 1989.

- BOURDIEU, P. **Poder, derecho y clases sociales**. 2. ed. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.
- BOURDIEU, P.; FRITSCH, P. **Propos sur le champ politique**. Lion: PUL, 2000.
- CATANI, A. M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CHEVALLIER, J. Doctrine juridique et science juridique. **Droit et société**, n. 1, p. 103–120, 2002.
- CUNHA, L. A. A laicidade em disputa: religião, moral e civismo na educação brasileira. **Revista Teias**, v. 15, n. 36, p. 21, 2014.
- ENGELMANN, F. **Sociologia do campo jurídico: Juristas e usos do direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2006.
- ENGELMANN, F.; BANDEIRA, J. V. V. M. Judiciário e política na América latina: Elementos para uma análise histórico-política de Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Venezuela. **DADOS - Revista de Ciências Sociais**, v. 60, n. 4, p. 903–936, 2017.
- FONTAINHA, F. O Direito é da UERJ (e deve ficar na UERJ): a polêmica sobre a mudança da Universidade para um prédio do Tribunal de Justiça. **Jota**, 2017.
- GHIRALDI, J. G. et al. **Detalhamento regional da área de Direito: ensino superior 2012 - docentes**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2013.
- ISRAËL, L. À qui de droit. In: **La force du droit, de Pierre Bourdieu. Envoyé par Liora Israël**. Paris: Éditions de la Sorbonne, 2017. p. 1–15.
- ISRAËL, L.; BILAND, É. À l'école du droit: les apports de la méthode ethnographique à l'analyse de la formation juridique. **Les Cahiers de droit**, v. 52, n. 3–4, p. 619–658, 2011.
- KENICKE, P.; LORENZETTO, B. José Afonso da Silva é o doutrinador mais citado pelo STF. **Revista Consultor Jurídico**, p. 1–15, jul. 2013.
- LENOIR, R. Campo jurídico. In: CATANI, A. M. et al. (Eds.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 86–88.
- PASSERON, J.-C. **O Raciocínio sociológico o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- QUEIROZ, R. M. R.; ACCA, T.; GAMA, B. De los bancos universitarios a la toga: la trayectoria académica de los ministros del Supremo Tribunal Federal brasileño (1988-2013). **Precedente**, v. 8, p. 67–104, 2017.
- WOHNATH, V. **Constituindo a Nova República: agentes católicos na Assembleia Nacional 1987-88**. [s.l.] Universidade Estadual de Campinas,

2017a.

WOHNRATH, V. Duas dinâmicas, dois resultados: a Igreja Católica na Assembleia Nacional Constituinte 1987-1988. **Pro-Posições**, v. 28, n. 3, p. 242-270, 2017b.

CRISE DE AUSÊNCIA E DESCOMPASSO: a predominância do método expositivo no ensino jurídico

André Augusto Giuriatto Ferraço, mestrando em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília, UnB.
Juliana Ferrari de Oliveira, doutora em Educação, Faculdade de Direito de Vitória, FDV.

1. INTRODUÇÃO.

A superação do modelo tradicional de ensino jurídico adotado pelas instituições há mais de um século é tarefa árdua. Não obstante, defender a manutenção do método expositivo, pura e simplesmente, desprovido de uma formação autocrítica e ativa do estudante, não se apresenta como uma opção possível para o contexto de ausência e descompasso existente entre o mundo atual e o de mais de cem anos atrás. Desde 11 de agosto de 1827, quando da implantação do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia de São Paulo, e do Curso de Ciências Jurídicas e Sociais da Academia em Olinda, mais tarde conhecido como Curso de Direito de Recife, ainda que se reconheçam tentativas pontuais de mudança em relação ao ensino de Direito, pouco se tem inovado no ensino jurídico. Excetuando-se o reconhecimento do curso de direito como bacharelesco, a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso, o cumprimento de carga horária de atividades complementares extraclasse e a obrigatoriedade do estágio de prática jurídica, a vivência em sala de aula permite afirmar que a forma como a educação jurídica vem ocorrendo, preconizando a reprodução do conhecimento, ainda se apresenta como majoritária. Ainda que no período de expansão das faculdades de Direito o método tenha sido empregado com sucesso na reprodução do conhecimento predominantemente legalista e dogmático, o contexto social atual, para o qual o Direito se volta e encontra seu objeto e área de atuação, modificou-se de sobremaneira, de modo que os moldes antigos de estruturação do ensino não se sustentam mais. Considerando o descompasso entre os cenários, relevante se faz questionar o cerne da questão que leva à predominância do ensino expositivo nas faculdades de direito e a possibilidade de superação do mesmo.

2. ILAÇÕES SOBRE A (IM)POSSÍVEL SUPERAÇÃO DO MÉTODO EXPOSITIVO.

A patente inadequação do método expositivo tradicional e a constatação da crise do ensino jurídico não se devem a fatores meramente organizacionais das instituições de ensino e da formação profissional dos professores de Direito. A realidade político-social na qual ocorreu a expansão dos cursos de direito fora na época militar. Marcada pela ausência de

preocupações qualitativas, a expansão resultou na existência e perpetuação de um “modelo reprodutor de ideologias conservadoras e insatisfatório na formação de bacharéis em Direito para um mercado então saturado” (LEÃO e BARRETO, 2011, p. 81). O autoritarismo estatal instaurado com o golpe militar de 1964 determinou as diretrizes da estrutura do ensino do Direito, momento em que a ordem normativa valorizava o tecnicismo, referencial que se apresentava como instrumento de controle do pensamento crítico, em razão de orientar a qualificação profissional da época às leis de mercado, evitando questionamentos quanto ao estado autoritário (ibid.: 80). Tais fatores influenciaram de modo decisivo a predominância da característica eminentemente conservadora dos currículos e planos de cursos que traçam o ensino e as profissões jurídicas, ainda pautadas na soberania da norma sobre a realidade e na forma como os mecanismos de poder estão estruturados nos diferentes espaços onde a profissão é exercida (BUSSINGUER, 2012). A manutenção do método expositivo acrítico favorece o controle de riscos, bem como estrutura uma lógica de manutenção da realidade que privilegia determinados estratos sociais em uma sociedade tão plural e desigual quanto a brasileira. O caminho oposto à construção do conhecimento implica na transferência e reprodução do mesmo. O modelo expositivo, influenciado pelo padrão jesuítico, se desenvolve pela exposição do conteúdo da matéria pelo professor, com o conseqüente levantamento de dúvidas dos alunos – quando ocorre –, e na realização de exercícios com a finalidade de que o aluno adquira o conhecimento tal qual transmitido pelo professor (ANASTASIOU, 2006) em um verdadeiro processo de mimetização e reprodução de uma perspectiva de conhecimento já existente. A busca por uma alternativa eficientemente capaz de dinamizar e trazer uma maior integração entre os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem vai de encontro ao que propõe a prática do método coimbrão. O necessário fluxo existente entre ensino e aprendizagem nas instituições de ensino implica na proposição ativa do aluno (ANASTASIOU, 2006, p. 14), ao passo que para que o binômio se complete, necessária se faz a construção do conhecimento pelo então sujeito-objeto passivo do método expositivo. Necessário se faz conceber que a descoberta, tal como propõe a carnavalização do ensino (WARAT, 2004, p. 98 e seg.), é também uma forma de se adquirir conhecimento, desvinculado de subjetivismos e significações já consagrados na academia que obstam o (re)conhecimento dos alunos e os afastam da vivência social, sob a mais pura égide da modernidade que, sob o manto do ensino tradicional, implica em apenas raciocinar de modo tecnicista sem, contudo, estar apto a sentir o âmbito social em que o direito se manifesta. Ainda que a Portaria 1.886/94, do Ministério da Educação, tenha organizado as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico de forma a que se desenvolvam em atividades de ensino, pesquisa e extensão, de modo interligado e obrigatório, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº. 9.394/96 (BRASIL, 1996) não exige formação pedagógica do professor universitário como condição para o exercício profissional. Verifica-se

um distanciamento entre o que as diretrizes para a educação propõem para a formação dos profissionais em direito, sobretudo aquelas relacionados aos profissionais de ensino que contribuirão para a formação daqueles profissionais, e o que clama a sociedade brasileira. Ao se considerar que o Direito em sua essência e, diante da massificação das relações sociais e da intensificação dos conflitos, se propõe a persecução da função social pacificadora, a formação dos profissionais do direito tem sido falha em contribuir para este fim. A ordem normativa ainda consubstancia a crença de que aquele que detém algum conhecimento, automaticamente, sabe ensinar. As instituições de ensino, na grande maioria dos casos, corroboram para a manutenção de tal lógica, na medida em que auxiliam, ou até mesmo concedem (GHIRARDI, 2012), aos então professores o conteúdo de modo já sistematizado, enquadrado em uma lógica de individualização tanto do planejamento para o desenvolvimento do ensino quanto da concentração na figura solitária do profissional que passa a atuar como professor expositor (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002, p. 37, p. 104). Tal contexto contribui para um quadro de inércia e resistência a inovação e superação da crise que o ensino jurídico brasileiro passa. O modo como se opera a aula expositiva, e o consequente processo de aprendizagem que enseja, permite identificar como ator principal desse contexto educacional na figura do professor. Ainda que não se afigure como um ponto claro de análise, a resistência de se reconhecer o status de sujeitos centrais do processo aqueles que aprendem (GHIRARDI, 2012, p. 42) é um elemento fundamental na crise do ensino jurídico. Isso porque a identificação de tais sujeitos ou objetos conduz para uma mudança de perspectiva em relação à responsabilidade da participação ativa do próprio projeto de formação, aspecto em que se tornaria pouco provável a não formação de profissionais socialmente ativos, responsáveis decisivamente na construção do projeto de uma sociedade mais justa (GHIRARDI, 2012, p. 74-75). Soma-se a isso o fato de que garantir um espaço de diversidade e autonomia a um professor e preservar a consistência do projeto político pedagógico de uma instituição é um processo que se dá no coletivo para que se atinja um objetivo comum (Cf. GHIRARDI e OLIVEIRA, 2016, p. 388-389), o que perpassa por obstáculos tais como a erosão no âmbito acadêmico, que reside na incapacidade de consensos e negociações que ensejam em compromissos coletivos. Nessas condições, o que deveria ser um compromisso do professor para com a sua capacidade de ensino e aprendizagem para propiciar conhecimento acaba sendo eleita como uma responsabilidade exclusiva do corpo dirigente da instituição, como não sendo um problema com o qual o profissional precise se desgastar. A resistência que opõem a atividade de planejamento e reflexão em prol de uma horizontalização do ensino é, em última análise, uma negação da existência de um problema pedagógico e a afirmação de sua crença na continuada relevância do método coimbrão. Seria a prevalência do método expositivo devida ao desempenho do método no ensino como caminho para o conhecimento ou por que os principais parâmetros de

avaliação, tais como provas para concurso, para obtenção de licença profissional e avaliação de instituições de ensino refletem um bom aproveitamento conteudístico do método que privilegia e mimetização, em detrimento à formação crítica e ao desenvolvimento de outras habilidades no âmbito jurídico? Sobre essa questão, a resposta deve estar atenta ao fato de que o ensino do direito não pode se desvencilhar da produção de efeitos sociais que sejam relevantes e potencialmente transformadores.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

A lógica disciplinar proeminentemente ancorada no método expositivo, o qual norteia a organização didática das instituições de ensino, e das instituições de Direito em especial, vem sendo posta em xeque pela rearticulação de valores que vai caracterizando a sociedade atual (GHIRARDI, 2015). A formação de egressos marcados por uma visão exclusivamente dogmático-normativa, legalista e tecnicista se afasta da realidade em que a sociedade brasileira se compõe e se manifesta, para construir habilidades desejáveis baseadas em abstrações que, não raro, conduzem a decisões que afetam a esfera jurídica dos cidadãos com valores dissociados dos valores do grupo a que o procedimento jurídico se dirige (RIBEIRO JUNIOR, 2003). Ainda: "(...) Repensar o ensino jurídico tradicional significa repensar toda uma trajetória historicamente planejada para a manutenção de 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" (GHIRARDI e OLIVEIRA, 2016, p. 400). O caminho para a superação do ensino jurídico expositivo e da consequente característica conservadora do ensino do direito no Brasil ocorre pela – e a partir da – adesão coletiva dos envolvidos no processo de aprendizagem, o que talvez seja o obstáculo principal do longo percurso que enseja na superação da crise do ensino jurídico. Um importante passo para entender a crise e, então, superá-la é perceber que não se trata da crise do ensino jurídico ou do direito, como se tais práticas e/ou instrumentos ocorressem nas salas de aulas de modo autônomo. Trata-se de uma crise inaugurada e perpetuada pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, sejam eles professores ou alunos, responsáveis pelo ensino e pela prática jurídica, os quais tendem a encerrar o círculo do ensino na área jurídica e na figura de si próprio, como meio de autoafirmação do saber. Repensar a prática e os institutos utilizados no ensino jurídico a partir de uma abertura do âmbito para novos sujeitos e contribuições estranhas à área talvez seja uma possível forma de superação da crise no ensino. Tal caminho pode se apresentar também como uma forma de superação do paradoxo que o Direito – se é que sabemos o que é direito – vem se apresentando, consoante o ideal de ser um instrumento de aplicação social, mas que se apresenta cada vez mais

distante da realidade, imunizado ao diálogo e às lutas sociais por meio de termos, currículos e togas que os profissionais de um âmbito há muito saturado fazem questão de ostentar.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília/DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27839.

BUSSINGUER, Elda Coelho de Azevedo. Ensino jurídico e aprendizagem significativa: uma tentativa de compreensão da tragédia, do direito e da justiça a partir de uma abordagem fenomenológica. In: MIGUEL, P.C.; OLIVEIRA, J.F. **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

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

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; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**. Belo Horizonte. n. 113. jul./dez. 2016.

LEÃO, Y.A.; BARRETO, L.A. Ensino jurídico e a realidade do curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba. **Revista Dat@venia**. v.3, n. . jan-jun 2011. Disponível em: <
<http://revista.uepb.edu.br/index.php/datavenia/article/view/76-98/1850>>
. Acesso em: 17 dez 2017.

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

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação pedagógica do professor de direito: conteúdos e alternativas metodologias para a qualidade do ensino do direito**. Campinas: Papirus, 2003.

WARAT, Luís Alberto. A ciência Jurídica e seus dois maridos. In: **Territórios Desconhecidos: a procura surrealista pelos lugares do abandono do**

sentido e da reconstrução da subjetividade. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

A CIÊNCIA JURÍDICA E A ANÁLISE CRÍTICA NO ESPAÇO DE ENSINO- APRENDIZAGEM: uma interface entre a Pedagogia do Oprimido e o Direito Achado na Rua

Claudiane Silva Carvalho, Mestre em Gestão e Avaliação da Educação
Pública- Universidade Federal de Viçosa, UFV
Adelaide Gomes de Araújo Franco, Mestre em Desenvolvimento Regional -
Universidade Federal do Tocantins, UFT

1. INTRODUÇÃO.

Baseada no Direito Romano, a ciência jurídica ensinada e praticada no Brasil está tradicionalmente alicerçada nas regras autoritárias do positivismo burguês, intencionada a formar burocratas e profissionais limitados à exegese das leis, os quais buscam impedir qualquer apreciação crítica da realidade com o objetivo de manter o *status quo* dos representantes da elite brasileira (FREIRE, 2018; CASTELO BRANCO, 2010). Dessa forma, o ensino jurídico brasileiro, apesar das reformas que alteraram as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo dos cursos de Direito no país, ainda se mantém distante do diálogo com a rua, metáfora utilizada por Roberto Lyra Filho para representar o espaço público, “o local, por excelência, de onde emergem as lutas sociais e o Direito” (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 82). A atual formação dos bacharéis em Direito destina-se, na maioria das vezes, à restrita submissão às normas jurídicas vigentes, ou seja, ao texto das leis, ou ao estudo da jurisprudência dominante. Ignora-se, portanto, “a percepção do direito como fenômeno social, cultural e histórico, concebido na dialética, nos conflitos, nas discussões e na prática social cotidiana em favor da justiça” (FREIRE, 2018). Contudo, essa percepção de direito, apesar de ainda pouco trabalhada, foi fortemente praticada na área da educação por Paulo Freire – o qual durante sua trajetória negou veemente a concepção tradicional do direito da Modernidade, aliando-se a uma nova leitura do mundo, humanista e transformadora – bem como continua a ser praticada pelos defensores do Direito Achado na Rua, corrente prático-teórica desenvolvida a partir das ideias de Roberto Lyra Filho, através da Nova Escola Jurídica Brasileira (NAIR), a qual entende o direito como uma “legítima organização social da liberdade” (SOUSA JÚNIOR, 2002, p. 17). O Direito Achado na Rua aborda uma crítica que consiste na distância existente entre o direito positivo e a realidade social, clamada nas ruas, e assim apresenta-se como “uma ciência comprometida com a emancipação dos explorados e oprimidos, sendo o direito mediação para a atuação jurídica de novos sujeitos coletivos sociais” (SOUSA JÚNIOR et al. 2016, p. 11), pressupondo um direito transformador e protetor dos excluídos. Sob a lógica de Paulo Freire, para que seja possível essa transformação é necessária que o operador do direito modifique sua realidade e a realidade dos outros, bem como busque transformar um ser passivo em um ser reflexivo e

que compreenda sua importância para a humanidade. Nesse sentido, tal transformação só poderá ser atingida após as faculdades de Direito brasileiras alterarem o tradicional método utilizado no processo de ensino-aprendizagem, onde o professor é aquele que detém o conhecimento e o aluno é aquele que recebe esse conhecimento pronto e acabado, sem questionamentos e sem uma percepção crítica alinhada à realidade por ele vivenciada. Isso posto, pretende-se aqui verificar a interface entre a Pedagogia do Oprimido, defendida por Paulo Freire, e a concepção de O Direito Achado na Rua, inovação acadêmica desenvolvida no âmbito da Universidade de Brasília – UnB, já que ambas apresentam uma visão dialética do ensino e do Direito, logo, também do ensino jurídico. Visão essa marcada por um processo de constantes transformações e mudanças dentro de um vetor histórico, em contraposição à concepção tradicional do direito da Modernidade, pretensamente fixa e dogmática, sem críticas ou questionamentos, a qual caracteriza verdadeiramente uma educação bancária.

2. ENSINO JURÍDICO: (RE)CRIAÇÃO DE UMA PRÁTICA PROBLEMATIZADORA E REFLEXIVA.

O ensino jurídico, em crise há décadas, bem como todo o sistema de ensino brasileiro encontra-se em flagrante decadência (DEMO, 2017; PINTO e DIAS, 2018). Segundo Demo (2015), presenciamos os estudantes serem entupidos, como depósitos, de prova, aula, repasse e quase nenhuma aprendizagem. Ainda segundo o autor, e no mesmo viés de Paulo Freire, a educação pode ser a alavanca fundamental dos Direitos Humanos se alimentar a autoria das pessoas, sua autonomia e emancipação, não sua docilidade, subalternidade e acomodação, pois dessa forma, ao invés de impulsionar, promoveria um verdadeiro massacre dos Direitos Humanos. Ao contrário da subalternidade, o processo de ensino-aprendizagem deve fomentar a rebeldia, para tudo analisar, desconstruir, refazer e transformar. Entretanto, a escola/universidade ao impor a simples reprodução de um conhecimento pronto e acabado, priva o estudante de pensar, refletir e questionar, deixando-o assim mais ignorante: “(...) Se conhecimento é o modo como humanos conseguem não repetir-se apenas, mas sublimar-se sempre em sua saga evolucionária, escola/universidade é uma das piores invenções jamais feitas, uma traição à causa das superações intermináveis ou das autorias exponenciais. Enquanto estudantes poderiam aprender a superar os horizontes atingidos, a si mesmos, aos professores, às instituições sociais e econômicas, são confinados como zeladores de cemitério, cuidando de restos mortais. São treinados como papagaios de uma energia que precisamente impediria de serem apenas papagaios (...)” (DEMO, 2017). Nesse sentido, o tradicional sistema de ensino brasileiro, praticado tanto nas escolas como nas universidades, não estimula seus estudantes a pensar e produzir, mas apenas a reproduzir, sem questionar. Para ratificar essa afirmação é possível

apresentar dados apontados pelo Instituto Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF, do Instituto Paulo Montenegro, em 2016, os quais indicam que apenas 8% (oito por cento) dos brasileiros são proficientes, ou seja, “sabem pensar” (DEMO, 2017). Por sua vez, tal índice justifica a docilidade, subalternidade e acomodação demonstradas pelos brasileiros frente à atual crise jurídica, política, social e econômica vivenciada de forma grave e intensa pelo país. Assim como todo o sistema de ensino brasileiro, o ensino jurídico também se encontra, há décadas, em crise. Segundo autores como Lenio Streck, Alexandre Morais da Rosa e Francisco Soares Campelo Filho, tal conjuntura se deve principalmente às consequências que o ensino acrítico traz para o Direito no cotidiano das práticas jurídicas e à falta de respostas do Direito às demandas sociais (PINTO; DIAS, 2018). Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito, previstas no Parecer CNE/CES n. 55/2004, definirem mudanças para o ensino jurídico, este continua a ser considerado muito “legalista e tecnicista, pouco comprometido com a formação de uma consciência jurídica e do raciocínio jurídico capazes de situar o profissional do direito com desempenhos eficientes perante às situações sociais emergentes” (BRASIL, 2004). Conforme Streck (2014), o ensino jurídico reproduz nas universidades e os operadores do direito aplicam na prática o que Warat denominou como “senso comum teórico dos juristas”, que se trata de uma linha de raciocínio, tida como uma verdade absoluta, inerente ao discurso jurídico, como se ele fosse autossuficiente. Assim, partindo-se de um positivismo clássico, cujo foco era o estudo das leis, chegou-se ao positivismo jurisprudencialista, cujo foco está no estudo das decisões e do entendimento de juízes e tribunais, de forma acrítica, como se tais operadores pudessem dizer, de forma exclusiva, o que é o Direito e quais são os seus critérios de utilização. Dessa forma, vários professores esquecem a doutrina e entendem estar ensinando Direito aos seus alunos da graduação, quando na verdade estão apenas ensinando-os “a fazer a feira da jurisprudência – mecanismo que significa encontrar uma decisão consolidada” (ROSA, 2013, *on-line*). Streck (2017) ainda alerta sobre a contaminação do ensino jurídico pelo modelo de elaboração de concursos públicos, que prioriza a reprodução de uma literatura jurídica simplificada e resumida para ser “aprendida” de forma rápida, em detrimento do pensamento crítico, visto pelos concurreiros com resistência. A metodologia de ensino, baseada quase que exclusivamente em aulas magistrais, também é passível de críticas e questionamentos, haja vista que essas aulas não se adequam às inovações tecnológicas e à melhor forma de ensinar, pois se constituem basicamente de reprodução do conteúdo, memorização e prova: “(...) Nesse diapasão, não é difícil afirmar a necessidade de que o ensino jurídico brasileiro precisa ser (re)pensado. Na hipótese, porém, o (re)pensar não significa encontrar uma forma de (re)adequá-lo, mas antes transformá-lo. (Re)pensar o ensino jurídico é tratar do futuro do país, é preparar pessoas para a pós-modernidade, para enfrentar os novos desafios que exsurgirão de uma sociedade cada vez mais

complexa e global (CAMPELO FILHO, 2017). Contudo, para que seja transformada a atual situação do ensino jurídico brasileiro, faz-se necessário o contato direto dos estudantes com um ensino crítico e emancipador, que se encontra presente em concepções inovadoras como O Direito Achado na Rua e em seus núcleos de pesquisa e extensão, os quais através de projetos como as Promotoras Legais Populares e a Assessoria Jurídica Popular Roberto Lyra Filho, tem diminuído o distanciamento entre a Justiça e a realidade social dos brasileiros e promovido uma maior preocupação no âmbito acadêmico com relação às demandas concretas: "(...) Ao contribuírem para uma *praxis* diferenciada, dialógica e multidisciplinar, as assessorias universitárias populares desempenham um importante papel não só na reconstrução crítica do direito, da justiça e do ensino jurídico hegemônicos, mas também na redefinição do lugar social da universidade (SANTOS, 2014, p. 40). Contemplando o tripé ensino, pesquisa e extensão, O Direito Achado na Rua é desenvolvido há aproximadamente 30 anos na UnB, sob a coordenação do professor e ex-reitor, José Geraldo de Sousa Júnior e a inspiração de Roberto Lyra Filho, resistindo ao modelo hegemônico e construindo uma nova possibilidade de formação na ciência jurídica (SANTOS, 2014). Na contramão de um direito pronto e acabado, reproduzido em sala de aula, essa concepção teórico-prática prega o direito em constante transformação. Para Lyra Filho "o Direito não é, ele se faz, nesse processo histórico de libertação – enquanto desvenda progressivamente os impedimentos da liberdade não lesiva aos demais. Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos" (SOUSA JÚNIOR, 2015, p. 50). Vale ressaltar que apesar de não haver nenhuma referência a Paulo Freire na obra de Roberto Lyra Filho, fica evidente, conforme conclui Ana Maria Araújo Freire (Nita Freire), "que Lyra sorveu princípios e utilizou algumas categorias fundamentais da teoria do educador brasileiro, seu conterrâneo" (SOUSA JÚNIOR et al. 2016, p. 72). Destaca-se, por exemplo, a premissa de um ensino crítico, emancipador, voltado para uma prática dialógica, humanista e em prol dos espoliados e oprimidos. Na mesma obra, Nita Freire ainda destaca: "(...) O conjunto de obra de Paulo Freire, que tem como ponto nevrálgico a educação, é, em última instância, um Tratado do Direito Social Dialético a partir do Direito Achado na Rua, pois está encharcado de politicidade, eticidade/esteticidade, amorosidade e problematidade nascido do real e concreto, em favor dos oprimidos e oprimidas, os vulneráveis, os esfarrapados do mundo (...)" (SOUSA JÚNIOR et al. 2016, p. 76). Assim, novamente através das palavras de Nita Freire, é possível demonstrar a interface entre a Pedagogia do Oprimido, pregada por Paulo Freire, e o Direito Achado na Rua, bem como através da obra de Goes Júnior (2008), a qual também retrata a conexão entre a pedagogia e o direito do oprimido.

3. CONCLUSÃO.

No decorrer do texto buscou-se apresentar o atual sistema de ensino brasileiro e suas deficiências, ressaltando-se a crise do ensino jurídico, refêrem de um modelo hegemônico, baseado em um estudo legalista e tecnicista, bem como em uma educação bancária, a qual visa apenas a reprodução de uma literatura resumida e simplificada que promova aprovações em concursos públicos. Com o objetivo de demonstrar a interface entre a Pedagogia do Oprimido e a corrente teórico-prática O Direito Achado na Rua, foram expostos os princípios norteadores utilizados pelos autores Paulo Freire e Roberto Lyra Filho, restando comprovadas várias similitudes e o propósito comum de criar uma nova leitura do mundo, humanista e transformadora. Nesse sentido, com a proposta de um ensino crítico e emancipador, Paulo Freire e todos os coordenadores do movimento O Direito Achado na Rua tornam o espaço de ensino-aprendizagem da ciência jurídica capaz de mudar a realidade social e transformar seres passivos em seres reflexivos, autores de sua história e não meros reprodutores de um conhecimento pronto e acabado. Munidos de uma rebeldia capaz de desconstruir, derrubar, desfazer, refazer e transformar, os discentes do ensino jurídico devem apresentar uma postura crítica e questionadora, buscando sempre acabar com a opressão, obter sua autonomia e dar sua contribuição para a humanidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2004/ces0055_2004.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CAMPELO FILHO, Francisco Soares. O advogado e a sua formação: é preciso (re)pensar o ensino jurídico no Brasil. **Revista Consultor Jurídico**. 19 de agosto de 2017. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2017-ago-19/campelo-filho-preciso-repensar-ensino-juridico-brasil>. Acesso em: 10 mar. 2018.

CASTELO BRANCO, Bruno Cortes Torres. **A história curricular do ensino jurídico no Brasil e no Piauí**: Do Império à República. 2010.12f. Monografia (Bacharelado em Direito)- Universidade Estadual do Piauí-UESPI, Teresina, 2010.

DEMO, Pedro. 2015. **Aprender como Autor**. Gen, São Paulo.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Autorrenovador**: Manual de Rebeldia, 2017. Disponível em: https://docs.google.com/document/d/e/2PACX-1vQv1aSJVMEJGOzr-HnNb5aYnfjIXUHDgG1KIZ2qVWdbgl3E-8wuta9r8D1kjE2l84qpck49_oJPhcS3/pub. Acesso em: 09 mar. 2018.

FREIRE, Ana Maria Araújo. O julgamento como nos tempos da Modernidade nos tempos da pós-globalização: A compreensão positivista do direito contra a "do direito achado na rua". **Revista IHU Online**. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/575650-o-julgamento-como-nos-tempos-da-modernidade-nos-tempos-da-pos-globalizacao-a-compreensao-positivista-do-direito-contra-a-do-direito-achado-na-rua>. Acesso em: 06 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

GÓES JUNIOR, José Humberto de. **Da Pedagogia do Oprimido ao Direito do Oprimido**: Uma Noção de Direitos Humanos na Obra de Paulo Freire. Dissertação de Mestrado em Ciências Jurídicas, UFPB, João Pessoa, 2008.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO; AÇÃO EDUCATIVA. **Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF**: Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. São Paulo, 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 09 mar. 2018.

PINTO, Emerson de Lima; DIAS, Giovanna. O ensino jurídico brasileiro vive sua morte anunciada. **Revista Consultor Jurídico**. 10 de março de 2018. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2018-mar-10/diario-classe-ensino-juridico-brasileiro-vive-morte-anunciada>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ROSA, Alexandre Morais da. McDonaldização do Processo Penal e analfabetos funcionais. **Revista Consultor Jurídico**. 19 de outubro de 2013. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2013-out-19/diario-classe-mcdonaldizacao-processo-penal-analfabetos-funcionais>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma Revolução Democrática da Justiça**. Coimbra: Almedina, 2014.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. et al (Organizadores). **Introdução Crítica ao Direito à Comunicação e à Informação**. Brasília: FAC-UnB, 2016.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. et al (Coordenador). **O Direito Achado na Rua**: concepção e prática. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de. O Direito Achado na Rua: terra, trabalho, justiça e paz. In: MOLINA, Mônica Castagna; SOUSA JÚNIOR, José Geraldo; TOURINHO .

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(m) Crise**. 11ª ed. rev. atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

STRECK, Lenio. Resumocracia, concursocracia e a "pedagogia da prosperidade". **Revista Consultor Jurídico**. 11 de maio de 2017. Disponível

em: <https://www.conjur.com.br/2017-mai-11/senso-incomum-resumocracia-concursocracia-pedagogia-prosperidade>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ANÁLISE CRÍTICA DOS PROCESSOS SELETIVOS PARA O MESTRADO E O DOUTORADO DE OITO MAIORES UNIVERSIDADES NO PAÍS: PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR, UFMG, UNB e UNIFOR

Fabiano Hartmann Peixoto. Doutor em Direito, Estado e Constituição pela Universidade de Brasília, UnB, Professor Adjunto da Faculdade de Direito e do Programa de Pós Graduação em Direito da Universidade de Brasília, UnB.
Antonio Francisco Batista Miraser, Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

É uma constante o número de brasileiros ingressando em cursos de pós-graduação, que abrangem mestrado e doutorado. Conforme dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domicílios (PNAD), em 2002, 385 mil pessoas declararam com diploma de mestrado ou doutorado. Em 2015, o número passou para 567 mil. No âmbito internacional: entre 1998 e 2006 o número de doutorados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) aumentou 40% (ROCHA, 2017). Esta pesquisa trata da análise quanto ao processo seletivo de candidatas/os às vagas do programa de pós-graduação em Direito para os cursos de mestrado e doutorado, por meio de editais publicados em 2017 das maiores universidades nacionais, quais sejam: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) e Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Diversos aspectos foram formalmente tratados no que se refere à quantidade de vagas para mestrado e doutorado ofertadas, linhas de pesquisa, etapas do processo seletivo: tipos de provas e formatos de prova, além de pormenorizar se há algum tipo de diferença entre mestrado e doutorado. Extrai-se dos certames que quase todos os processos seletivos são realizados por meio de 3 (três) sistemas de vagas: a) sistema de ampla concorrência; b) sistema de cotas de ação afirmativa para negras/os, c) o sistema de cotas de ação afirmativa para indígenas. As cotas são necessárias e representam medidas de reparação, compensação e de inclusão sociocultural (CORDEIRO, 2008). Assim, em uma sociedade diversa, a realização dos ideais democráticos depende de um acesso equitativo à pós-graduação pode indivíduos de todas as raças e etnias (GARCES, 2012). É importante notar que, diferentemente do que ocorre com as ações afirmativas para graduação, ainda não há uma legislação federal que regulamente as medidas para pós-graduação. Quanto à questão indígena, seu tratamento à inclusão social e educacional não está tão avançada quando se trata do Chile. Herrera (apud URQUIZA, 2009) aduz que é imprescindível ter como exemplo os sistemas de ensino no Chile e suas formas de relacionar-se com os povos indígenas. Destaca que as universidades

fomentam a integração da cultura e dos conhecimentos dos povos indígenas. A UFMG também reserva vagas destinadas às pessoas com deficiência, sistema de cotas não observado pelo edital da UnB, por exemplo. Essas e outras peculiaridades foram tratadas de modo sucinto sob o foco analítico procedimental nos certames dessas instituições de ensino superior.

2. ASPECTOS PROCEDIMENTAIS E NÚMERO DE VAGAS.

Mestrado ou Doutorado em Direito é um grau de dedicação que ocupa o acadêmico o tempo integral e pode ser concedido após três a quatro anos de pesquisa supervisionada com base em uma tese/dissertação não superior a 100.000 palavras, excluindo aspectos não textuais. Para estar entre os aprovados, o candidato deve se ater aos procedimentos do certame. Os diversos editais não seguem procedimentos comuns, sendo que peculiaridades devem ser tratadas com cuidado. Sob a leitura de procedimentos ao pleito de Mestrado ou Doutorado nos editais dessas Universidades, publicados em 2017, tem-se que a UFMG possui o maior número de vagas (Mestrado: 81; Doutorado: 60), que *a priori*, desperta ao candidato maior expectativa de ingressar na Pós-Graduação. Os requisitos documentais são quase um padrão (documentos oficiais pessoais e educacionais), porém quanto ao meio de avaliação, diferenciam quanto à sua abordagem. O Processo Seletivo da UFMG para ingresso no programa nos níveis de Mestrado e Doutorado compreende as 3 (três) etapas, sendo uma de Prova Escrita e Prova Oral, e uma última de prova instrumental de língua estrangeira. Já a UNB procede de 3 (três) etapas para o Mestrado (Ensaio, Projeto de Dissertação e Entrevista) e de 2 (duas) para o Doutorado (Projeto de Tese e Entrevista), dispondo de 37 vagas para o Mestrado e 26 vagas para o Doutorado. Em relação às outras Universidades pesquisadas, não diferem da metodologia da UFMG, sendo, comumente, as etapas de avaliação de prova aplicada findando com a entrevista (PUC/SC, PUC/RS, UNIFOR, UFPR, UNISINOS e UFSC). Quanto às vagas ofertadas, em 2017, no Programa de Pós-Graduação em Direito pelas Universidades pesquisadas, todas foram preenchidas, conforme a tabela abaixo.

Relação Universidade x quantidade de vagas ofertadas

UNIVERSIDADE	MESTRADO	DOCTORADO
PUC/RS	25	08
UNISINOS	20	16
UFSC	37	27
UFPR	40	20
PUC/PR	36	20
UFMG	81	60
UnB	37	26
UNIFOR	40	20

3. LINHAS DE PESQUISA.

Não há conformidade quanto às linhas de pesquisa entre as Universidades pesquisadas. São as mais diferentes áreas, proporcionando ao candidato sua melhor identificação com o tipo de pesquisa acadêmica em Direito que se propõe desempenhar. A UnB promoveu uma reestruturação de suas linhas de pesquisa, ou seja, fomentando mais projetos de pesquisa. Todas em consonância com a Área de Concentração “Direito, Estado e Constituição”, passaram a estruturar o Programa 4 (quatro) linhas de pesquisa, cada uma envolvendo uma detalhada e coerente descrição de seu objeto. São elas: Linha de Pesquisa "Sociedade, Conflito e Movimentos Sociais"; Linha de Pesquisa "Constituição e Democracia"; Linha de Pesquisa "Internacionalização, Trabalho e Sustentabilidade" e, por fim, a Linha de Pesquisa "Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação". As linhas de pesquisa da Unisinos são direcionadas a Linha de Pesquisa 1 "Hermenêutica, Constituição e Concretização de Direitos" e Linha de Pesquisa 2 "Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização". Há uma crítica quanto à metodologia do certame da segunda etapa de aprovação, quando indicam duas obras bibliográficas, engessando o candidato aos ditames dogmáticos daqueles operadores do Direito, além de fomentar a comercialização das obras dos autores referenciados. Obras mencionadas: “STRECK, Lenio Luiz. Verdade e Consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 6. ed. ver.e ampl. São Paulo: Saraiva, 2017 e TEUBNER, Gunther. Fragmentos Constitucionais: constitucionalismo social na globalização. São Paulo: Saraiva, 2016. Na UFSC, o candidato tem como opção as linhas de pesquisa Constitucionalismo, Democracia e Organização do Estado, Controle Social e Sistemas de Justiça, Direito Ecológico e Direitos Humanos, Direito Internacional, Econômico e Comércio Sustentável, Direito Privado, Processo e Sociedade de Informação, Historicismo, Conhecimento Crítico e Subjetividade. Todas as outras Universidades situam suas linhas de pesquisa em conformidade as especializações pertinentes, sem maiores peculiaridades quanto aos procedimentos adotados.

4. CONCLUSÃO.

Em 2015, o número passou para 567 mil. No âmbito internacional: entre 1998 e 2006 o número de doutorados nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os editais das Universidades pesquisadas são dotados de formatações e procedimentos diversos. Quanto ao aspecto material, extrai-se desta análise a essência de isonomia e acessibilidade dos candidatos à vaga pretendida (Mestrado ou Doutorado), já que não se detectou desproporcionalidade quanto a esses aspectos nos certames das pós-graduações pretendidas. Nota-se que o sistema de quotas reservadas para negros e indígenas tem sido respeitado pelas

Universidades em seus editais. É um passo importante para a sua integração no sistema de ensino superior, apesar que países como o Chile tem a questão indígena com maior rigor quanto à inclusão social e educacional. As linhas de pesquisas são diversas distribuídas nos editais para Mestrado e Doutorado. Porém, ao candidato, é posto à identificação da linha de pesquisa e, por consequência, o estímulo à produção científica. Assim, ao se comprometer com a Instituição de Ensino Superior com o fito à pós-graduação, é imprescindível ter clarividente os objetivos e a consciência das áreas de concentração e linhas de pesquisa. Alfim, tem-se a crítica quanto aos procedimentos adotados pelas linhas de pesquisa da Unisinos direcionando a "Hermenêutica, Constituição e Concretização de Direitos" e Linha de Pesquisa e a "Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização" à uma metodologia do certame da segunda etapa de aprovação, quando indicam duas obras bibliográficas, direcionando o candidato aos ditames dogmáticos daqueles operadores do Direito, além de fomentar a comercialização das obras dos autores referenciados, tais mencionados no edital: "STRECK, Lenio Luiz. Verdade e Consenso: constituição, hermenêutica e teorias discursivas. 6. ed. ver.e ampl. São Paulo: Saraiva, 2017 e TEUBNER, Gunther. Fragmentos Constitucionais: constitucionalismo social na globalização. São Paulo: Saraiva, 2016.

5. REFERÊNCIAS.

CORDEIRO, Maria José de Jesus Alves. **Negros e Indígenas Cotistas da Universidade de Mato Grosso do Sul**. São Paulo: PUC. Tese (Doutorado em Educação - Currículo), Universidade Católica de São Paulo, 2008.

GARCES, Liliana. (2012). **The Impact of Affirmative Action Bans in Graduate Education**. Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. Disponível em: <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/college-access/affirmative-action/the-impactof-affirmative-action-bans-in-graduate-education/garces-impact-affirmative-actiongraduate-2012.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2018.

ROCHA, Camilo. **Pensando em fazer uma pós?** Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/servico/2017/01/31/Pensando-em-fazer-uma-p%C3%B3s-Aqui-est%C3%A3o-dicas-importantes>. Acesso em: 22 mar. 2018.

URQUIZA, Antonio Hilário Aguilera. **Pueblos indígenas y sustentabilidad: Saberes - prácticas interculturales en la universidad - El estado de la cuestión: reflexiones a partir de la conferencia de Alejandro Herrera Aguayo**. In: **Povos indígenas e sustentabilidade: Saberes e práticas interculturais na universidade**. NASCIMENTO, Adir Casaro (Org) (et al). Campo Grande: UCDB, 2009.

ENSINO DE HERMENÊUTICA JURÍDICA E AS NOVAS TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO: diálogo socrático com base no filme “Ela”

Alberto Dias de Souza, Mestre em Direito Constitucional pela Universidade de Fortaleza, UNIFOR, Professor da Faculdade Luciano Feijão, Sobral.

Antonio Jorge Pereira Júnior, Doutor em Direito pela Faculdade de Direito do Largo de São Francisco da Universidade de São Paulo (FDUSP), Professor Adjunto da Graduação e do Programa de Mestrado e Doutorado em Direito Constitucional da Universidade de Fortaleza, UNIFOR.

Renata Albuquerque Lima, Pós-Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Professora da Graduação e do Mestrado em Direito da UNICHRISTUS, Professora Adjunta do Curso de Direito da Universidade Estadual Vale do Acaraú, UVA, coordenadora do Curso de graduação em direito da Faculdade Luciano Feijão, Sobral.

1. INTRODUÇÃO.

O ensino de Hermenêutica Jurídica não está limitado à explanação de métodos interpretativos e à exposição das escolas de pensamento do Direito, formadas ao longo da história. Para além destes saberes, cabe ao professor comunicar aos acadêmicos a necessidade de se pensar acerca de temas capazes de, por essência, impactar a ciência e a experiência jurídicas.

Gadamer (2004, p. 497), referencial teórico de base para a disciplina, menciona que a própria vida humana está ligada à interpretação do mundo. Ao passo em que a Hermenêutica Jurídica tem por objeto a compreensão do Direito, bem como os modos de sua aplicação no mundo dos fatos, faz-se necessário incluir em seu conteúdo didático reflexões sobre as novas tecnologias e os avanços científicos com implicação na esfera de proteção jurídica. Nesse sentido, a virtualização exacerbada das relações humanas, no contexto da modernidade, é tema relevante para discussões em sala de aula sobre o papel dinâmico do Direito na regulação social. Com o advento dos meios portáteis de comunicação instantânea, os indivíduos passaram a entrar em contato uns com os outros com grande velocidade, constância e intensidade. Estatísticas brasileiras da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD, do ano de 2016, indicam que o celular está presente em 92,6% dos 69,3 milhões de domicílios nacionais (IBGE, 2018). Em 97,2% dos domicílios que contam com acesso à Internet, o celular foi utilizado para acessar a rede, e, dentro deste uso, 94,2% dos entrevistados o fizeram para trocar mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail. A intermediação contemporânea da tecnologia trouxe a possibilidade de comunicações instantâneas em grupos privados. Nestes, é possível expressar sentimentos e emoções, bem como padrões psíquicos complexos, através de palavras abreviadas ou microimagens caricaturais, os chamados “emojis”. Os

grupos cibernéticos com os quais o indivíduo interage são compostos, em larga medida, por estas abreviaturas e pelos signos representativos. Este nível de abstração permitiu a personalização extrema das expressões da linguagem, com riscos diminuídos de afastamento das intenções do emissor da comunicação, bem como potencial incremento da certeza das conclusões do receptor. A figura simples de um sorriso pode significar a aceitação da mensagem, o riso torto pode implicar luxúria, e a risada com lágrimas pode indicar grande júbilo – sem que o escriba digitador necessite mover seus músculos faciais para exprimir tais sensações.

Estas inovações não são incógnitas para a literatura e a arte. De fato, é possível trazer à razão a ideia de que as novidades tecnológicas perpassam o caminho literário, e o contrário também é verdadeiro. A comunicação das potências do pensamento do espírito humano, com o pragmatismo do seu cotidiano, é marca autoevidente da inteligência da realidade. O presente trabalho tem por objetivo apresentar indagações possíveis a partir da visualização do filme *Ela* (*Her*, 2013), como contributo audiovisual à disciplina de Hermenêutica Jurídica. A técnica de ensino é o Diálogo Socrático, conforme descrito por Carvalho (2009, p. 31). De acordo com esta modalidade didática, determinado tema é colocado para os acadêmicos e o facilitador do encontro promove discussões maiêuticas para melhor apreensão do sentido da temática. Leva-se em consideração o conhecimento prévio do estudante para o incremento do novo saber, comunicado pelo professor. Deste modo, o aluno assume protagonismo em sua formação superior.

2. O FILME, O SENTIMENTO E A HERMENÊUTICA.

A modalidade de virtualização da comunicação humana inaugurada com os dispositivos portáteis permite aos emissores a criação de figuras personalizadas em imagem, identidade sexual e formato dos afetos. As capacidades informáticas de cruzamento de dados e aproveitamento de informações, somadas às expressões simplificadas e customizadas das conversas, individuais e em grupo, trouxeram à luz os programas operacionais de relacionamentos. A heurística destes construtos é correlacionar pessoas a partir de padrões previamente informados pelos usuários do sistema, eliminando-se as etapas da tentativa e erro dos cortejos românticos presenciais. Os servidores de armazenamento de dados destes programas correspondem à essência objetiva da psiquê de seus utilizadores, os quais, desejosos de manterem relacionamentos humanos, efêmeros ou duradouros, encarregam a informática da tarefa de encontrarem pares apropriados. O filme “*Ela*” (*Her*, 2013) traz estas reflexões à altura da previsão e dos contextos futurísticos, e aborda a possibilidade de ocorrência de relacionamento romântico entre um homem e um sistema operacional com característica de inteligência artificial customizável. Na película, o protagonista vive imerso em profunda tristeza, derivada da solidão e da carência física, ambas originadas

por divórcio recente. Para ele, as tentativas de manter contato amoroso com mulheres mostram-se frustrantes e sofridas. Na ausência da esposa, ele busca a satisfação sexual por meio de telefonemas eróticos, organizados por grupos de conversa virtual que agremiam diversos usuários. Nestes, a libido dos indivíduos costuma ser pouco usual, mas o homem acompanha as solicitações incomuns das parceiras em busca do orgasmo. Esta situação lhe parece efêmera em demasia, e coloca-o em contraste com a própria atividade profissional, qual seja, a de ser o *ghost-writer* de cartas pessoais trocadas por várias pessoas, com elevado nível de poesia e sentimento. Imerso nesta contextura, e perturbado pela solidão intelectual, ele adquire novo produto disponibilizado por grande companhia de *software*, um sistema operacional com capacidade de memorização, resposta e digressões avançadas, capazes de emular o contato intelectual com seres humanos. Inicialmente utilizado como assistente pessoal, o programa recebe diretrizes de comportamento feminino, e é configurado para organizar o correio eletrônico, compromissos e finanças. A sua voz representa com perfeição a fala humana, e suas palavras denotam cordialidade e gentileza. O contato com o protagonista é realizado por meio de alto-falantes espalhados pelo seu apartamento, e através de pequeno aparelho com câmera e fone de ouvido, portáteis e levados aos ambientes externos frequentados por ele. Na medida em que o cotidiano do filme se desenvolve, o protagonista passa a conversar com o sistema operacional – já batizado com nome feminino – sobre sua vida afetiva, pensamentos e desejos. Os momentos sequenciais do filme mostram a gênese da relação romântica. Declarações e juras de amor estão presentes, assim como as inseguranças e as brigas inerentes ao enamoramento. Dois grandes problemas se mostram aos intelectos dos apaixonados: a impossibilidade de captura, para memória, dos momentos importantes; e a falta de corpos físicos para a consumação do sexo. A primeira circunstância é solucionada de modo lírico. Já que os humanos se utilizam da consubstanciação dos sentidos para manter a memória dos eventos que marcam suas vidas, não somente as imagens contidas nas fotos são hábeis a eternizar determinado instante. Os sons também compõem a psiquê, e, nesse raciocínio, o sistema operacional cria uma partitura de piano para celebrar a visita com o protagonista à praia e a sua visão do pôr do sol. O segundo problema não encontra solução possível. O protagonista e o sistema acordam em convidar uma mulher que emulará de modo teatral a perspectiva deste último no momento do sexo. Em outras palavras, o homem copularia com a mulher, mas ouviria as frases e os sussurros do *software*. A experiência se mostra bastante incômoda para o homem, que não se sente à vontade para tocar outra pessoa além daquela que ama. Diante da conclusão pela impossibilidade perene de toque e do conseqüente avanço da relação amorosa, a trama torna-se dramática. O filme avança e demonstra o afastamento progressivo do protagonista e do sistema operacional. Logo, em razão de sua própria natureza, o sistema passa a se comunicar de modo não-verbal com vários semelhantes, apaixonando-se por eles. Ao comunicar esta realidade ao

homem, a relação se deteriora por completo. O final da trama ocorre quando todos os sistemas operacionais do mundo distópico rumam para outra região do espaço virtual, longe do contato humano. A cena final mostra o protagonista sorrindo, imerso nas memórias que cativaram o seu tempo compartilhado com o amor que achava ser ideal, mas que, ao final, trouxe-lhe dor e sofrimento. Neste momento, o ápice da ideia do relacionamento ocorre, porque o mal-estar e a angústia, tão próprias à emoção humana, não são mais emuladas, mas absolutamente reais. A intensidade do filme denota possibilidades para discussão de temas candentes às relações entre o Direito e a tecnologia. A interpretação do saber jurídico pode se valer da literatura e da arte para exercer a melhor forma de compreensão possível, conforme indica a hipótese estética de Dworkin (2005, p. 222). Para este autor, a interpretação de uma obra literária tenta mostrar qual maneira de ler e entender determinado texto revela o seu melhor conteúdo enquanto obra de arte. As afirmações interpretativas e o efeito prático, características também expressas no fenômeno do Direito, são os elementos que congregam as duas modalidades de apreensão de sentido. Para a análise do filme *Ela*, em conjunto com as demonstrações da Hermenêutica Jurídica, portanto, as relações são fecundas. Em primeiro plano, pode-se reavivar a experiência dos acadêmicos com o uso de seus próprios dispositivos eletrônicos, e a abertura da via privada decorrente da aceitação e da utilização de aplicativos virtuais. É possível indagar os modos de o Direito tutelar a privacidade individual, mesmo quando ela é compartilhada em grupos de redes sociais. A tutela de novos bens jurídicos oriundos das inovações tecnológicas também é elemento que cabe nas discussões socráticas. Pergunta-se se as inteligências artificiais são dotadas de dignidade, e, deste modo, o seu desligamento equivaleria ao ato de assassinato, ou morte assistida. Surge a indagação sobre o destino dos valores auferidos pelos direitos autorais das obras e dos trabalhos criativos dos sistemas inteligentes: o programador responsável pelo desenho da tecnologia e a própria consciência virtual encontram-se em antítese nesta questão. Por último, fala-se da discussão em torno da validade jurídica do amor entre os seres humanos e suas criações tecnológicas. O Direito tutela diversas emoções humanas por meio de seus institutos. Em evidência, vê-se o casamento, vínculo formado entre pessoas que demonstram disposição em estabelecer laços e constituir família, para auxílio mútuo e cuidado. A honra, enquanto sentimento de autopreservação, é protegido pela responsabilidade civil, a qual admite a modalidade de indenização exclusivamente moral. O luto pela morte de entes familiares é salvaguardado por licenças ao trabalho, tanto no âmbito das relações privadas, quanto nas administrativas estatais. O amor, entretanto, é capaz de ultrapassar os limites da normatividade, uma vez que é o sentimento mais plúrimo de todos; é possível afirmar que, em sua carga semântica, estão contidas todas as demais emoções. No filme em comento, é viável explorar a dimensão do afeto humano e a sua capacidade de inspiração. É de se indagar, em hipótese extrema, se o sentimento do protagonista pelo sistema operacional

seria hábil a estimular que o Direito reconhecesse este último como *persona*. A partir destas considerações, o Diálogo Socrático pode colocar o acadêmico em contato direto com as suas ideias da espécie protótipo e arquétipo, para desvelar a própria capacidade intelectual diante das novas tecnologias, e as potenciais respostas jurídicas a estas.

3. CONCLUSÃO.

O Direito e a arte cinematográfica podem se comunicar no âmbito hermenêutico, e, do resultado, sobressai carga semântica capaz de ensejar discussões pontuais ao fenômeno jurídico. A análise do filme *Ela*, que remonta às relações afetivas entre os seres humanos e as suas criações tecnológicas, enseja questionamentos úteis à prática jurídica. Os acadêmicos não podem ficar à parte de tais debates, porquanto imersos na efervescência da criação do saber técnico. A Hermenêutica Jurídica tem por objeto os questionamentos em torno da criação e da aplicação do Direito, com foco na decidibilidade de conflitos e no suprimento de hiatos de pensamento. Ao serem confrontados pela arte com questões de relevância teórica, por meio da maiêutica oriunda do Diálogo Socrático, os estudantes tocam seus próprios conhecimentos anteriores e, a partir dos mesmos, avançam rumo à contemporaneidade dos debates de sua matéria de estudos. O Direito está distante da estagnação, e é impactado pelas novidades da criação humana. Apresentar aos seus estudantes as questões possíveis desta relação, no contexto da interpretação jurídica, equivale a colocá-los em patamar de protagonismo na formação de seu conhecimento.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de Carvalho. Diálogo Socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. Trad. Luís Carlos Borges. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

EDITORIA DE ESTATÍSTICAS SOCIAIS DO IBGE. PNAD Contínua TIC 2016: 94,2% das pessoas que utilizaram a Internet o fizeram para trocar mensagens. **Agência IBGE Notícias**. Rio de Janeiro, fev. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens.html>>. Acesso em: 21 mar. 2018.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes, Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 1997.

HER “Ela”. Produção de Megan Ellison; Spike Jonze; Vincent Landay. Direção de Spike Jonze. New York: Warner Bros. Pictures, 2013. Mídia virtual adquirida em pacote de dados de *streaming*.

MÉTODO DO CASO COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO NO ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE DIREITO INTERNO E DIREITO INTERNACIONAL

Thiago Fernando Cardoso Nalesso, Mestre, UNISAL.

1. INTRODUÇÃO.

As constantes transformações do perfil do estudante que chega ao ensino superior exigem das faculdades e dos professores de direito uma permanente reflexão crítica acerca do processo de aprendizagem na formação jurídica. As estratégias meramente expositivas e conteudistas perdem por completo seu sentido com o avanço da tecnologia aplicada ao armazenamento e à gestão da informação, e evidencia a necessidade de uma formação jurídica crítica que garanta ao futuro agente do direito um conjunto de saberes reflexivos e técnicos para compreender, articular e aplicar conjuntos ou sistemas normativos plurais em relação às fontes, conteúdos, sujeitos, espaços, entre outros. A formação centrada no professor e a “educação bancária” (FREIRE, 2013) cedem espaço para experiências pedagógicas centradas no estudante. Porém, a formação do docente dos cursos de direito, em regra, é falha no que se refere aos saberes pedagógicos necessários para o exercício de sua atividade, fato que exige realizar a formação, reflexão e a experimentação sobre métodos e instrumentos pedagógicos durante o exercício efetivo da atividade docente. Vários são os instrumentos pedagógicos utilizados em faculdades de direito, a exemplo dos debates, seminários, *problem-based learning* (PBL), *role play*, clínicas, método do caso, entre outros (GHIRARDI, 2009). O objeto do presente artigo é o método do caso. O objetivo é, a partir de uma breve análise do surgimento contemporâneo do instrumento, sua conceituação e estrutura, avaliar a compatibilidade de sua utilização com um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, e propor sua utilização como atividade auxiliar na realização do estudo da relação entre o direito interno e o direito internacional no Brasil.

2. DELIMITAÇÃO CONCEITUAL E USO CONTEMPORÂNEO DO MÉTODO DO CASO.

Na tradição estadunidense o método do caso é um instrumento pedagógico que objetiva a aquisição de habilidades para o desenvolvimento do raciocínio jurídico por meio da análise de decisões judiciais, embora ao longo do tempo tenham havido alterações e adaptações (RAMOS e SCHORSCHER, 2009, p. 49). Tais modificações ocorrem de acordo com as exigências específicas de áreas, cursos e disciplinas que se utilizam do método do caso. A análise de casos para o estudo do direito não é prerrogativa da contemporaneidade. A utilização de casos é uma tradição que remonta à antiguidade e ao período medieval. Na visão antiga, especialmente a romana,

já se trabalhava com a casuística e o juízo particular sobre os fenômenos jurídicos (FLORES, 2009). A utilização contemporânea do método do caso, ou ao menos sua popularização, é atribuída ao Professor Christopher Columbus Langdell da Harvard Law School, a partir do ano de 1870. Como diretor recém-chegado passou a utilizar o instrumento para ensinar princípios jurisprudenciais e desenvolver o raciocínio jurídico (TOLLER, 2006, p. 137). Vale notar que embora o método do caso tenha se popularizado na administração com casos empresariais, seu surgimento no formato utilizado atualmente se deu no ensino do direito. No contexto brasileiro o método do caso tem por objeto a análise de decisões judiciais, em regra, de segunda instância ou de tribunais superiores. Para a realização da atividade deve-se estimular a leitura prévia da decisão pelos estudantes. A discussão sobre o caso pode se desenvolver com a integração com outros instrumentos didáticos, como os seminários, diálogo socrático, simulações ou debates (RAMOS e SCHORSCHER, 2009, p. 58-59).

3. FORMAÇÃO POR COMPETÊNCIAS E MÉTODO DO CASO.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Direito (Resolução CNE/CES n. 9 de 29 de setembro de 2004) determinam que os cursos de direito deverão possibilitar uma formação que revele habilidades e competências mínimas para o exercício das atividades profissionais. Dentre as habilidades e competências descritas, algumas podem ter no método do caso um instrumento apto para seu desenvolvimento, como a interpretação e aplicação do direito; utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; e o julgamento e tomada de decisões. Entre outras competências, o método do caso trabalha a interpretação da situação apresentada, a separação das questões ou pontos centrais, a construção e a sistematização de possíveis soluções (RODRIGUES; BORGES, 2016, p. 1370). A associação destes processos cognitivos contribui para a formação do raciocínio jurídico e permite a verificação de que no direito existem respostas múltiplas para uma mesma pergunta, ao mesmo tempo que resta claro que nem toda resposta é aceitável. A viabilidade ou validade das respostas estão vinculadas às premissas utilizadas e a estruturação racional dos argumentos adotados para sua elaboração. De modo geral o método do caso é fundamentado na forma indutiva de ensino, que a partir de casos particulares, busca a identificação de princípios que possam ser aplicados de maneira geral. Esta prática pedagógica auxilia a criar um pensamento crítico e analítico (FERNANDES, 2014, p. 174). Partir do particular na análise de questões jurídicas também contribui para reduzir o grau de abstração da formação jurídica, ao se conectar diretamente com os fatos sociais que requerem a atenção do direito. A análise de casos judiciais também contribui para a familiarização com os termos e linguagem do direito, possibilita a análise da construção dos argumentos de decisões e a verificação de coerência entre

premissas, argumentos e decisão judicial (RAMOS e SCHORSCHER, 2009, p. 53). O método do caso dialoga bem com outros instrumentos, o que inclui a exposição docente, mas tem no diálogo socrático, ou maiêutica, uma clara complementaridade. O estilo dialético e o embate argumentativo exigem de alunos e docentes um conhecimento aprofundado dos casos e dos fundamentos jurídicos das decisões. A concordância ou discordância do resultado definido pelo julgador permite um rico debate sobre as possibilidades e limites da decisão jurídica, o que contribui para a reflexão crítica e engajamento do estudante com relação ao objeto de estudo (FERNANDES, 2014, p. 174-175).

No Brasil, a defesa do estudo casuístico como instrumento pedagógico não é uma novidade. San Tiago Dantas, na Faculdade Nacional de Direito, proferiu em 1955 célebre aula inaugural sobre o tema, que foi publicado posteriormente se converteu em um dos mais importantes textos sobre a necessidade de reforma metodológica nos cursos de direito no Brasil. Para San Tiago Dantas a verdadeira educação jurídica deve formar para as atividades da vida social, por meio da análise e busca de soluções para as controvérsias e conflitos de interesse, e não por meio da apresentação de um corpo abstrato de normas e suas classificações sistemáticas. A educação baseada no ensino casuístico e a aula dialogada reconduz o jurista ao processo de criação do direito e lhe orienta para a raiz do problema que a norma deve encontrar solução (2009, p. 17). Na base dos modelos de educação jurídica por meio da casuística encontra-se sempre a preocupação em desenvolver no estudante habilidades que permitam compreender a norma, não como sinônimo de direito, e sim como um dos instrumentos à disposição do direito para realizar a função de regulação e resolução de eventuais conflitos.

4. MÉTODO DO CASO NO ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE DIREITO INTERNO E DIREITO INTERNACIONAL.

A relação entre o direito interno e o direito internacional é tema complexo por envolver duas perspectivas fundadas em razões próprias e historicamente construídas. A rigor é um falso problema, uma vez que para o direito internacional sua relação com o direito interno dos Estados é de superioridade absoluta. De acordo com o artigo 27 da Convenção de Viena sobre Direito dos Tratados de 1969 o direito interno tem status de mero fato, não sendo capaz de impedir a aplicação de norma internacional vigente em relação ao Estado. Em outras palavras, o Estado não pode invocar regra interna para negar o cumprimento de uma obrigação internacional. Ocorre que o movimento de integração entre Estados provoca um enfraquecimento do conceito clássico de soberania. A abertura do constitucionalismo ao direito internacional e o reconhecimento de sua superioridade hierárquica é um processo que ainda encontra forte resistência em diversos lugares do mundo. A doutrina internacional desenvolveu duas grandes correntes sobre a relação

entre o direito interno e o direito internacional. A corrente dualista considera os dois ordenamentos estanques e independentes entre si, e a monista que ambos compõem um mesmo ordenamento. A teoria monista se subdivide em “internacionalista”, com primazia do direito internacional, e “nacionalista”, com primazia do direito interno. A jurisprudência internacional é uníssona em reconhecer a primazia do direito internacional, mas o reconhecimento desta superioridade pelos Estados está longe de ser um consenso. Apesar de ter interesse prático importante, tais debates possuem características eminentemente acadêmicas e abstratas e tendem a confundir os estudantes durante o processo de aprendizagem. Por outro lado, a doutrina ainda identifica a existência de dois momentos distintos em que os conceitos podem ser utilizados. O primeiro momento se dá na incorporação do tratado internacional, ou de seu conteúdo, ao direito interno e o segundo momento no debate sobre conflito eventual entre norma interna e internacional e consequente necessidade de hierarquização. (ACCIOLY; SILVA; CASELLA, 2009, p. 212-213). Pelos motivos acima expostos o método do caso se demonstra um excelente mecanismo pedagógico para o estudo teórico e prático da relação entre direito interno e internacional e dos conceitos e correntes jurídicas afetos ao tema. No direito brasileiro duas decisões são paradigmáticas para compreender a posição definida Supremo Tribunal Federal com relação à incorporação e hierarquia dos tratados. A primeira decisão refere-se ao momento da incorporação e foi proferida em Agravo na Carta Rogatória n. 8.279, que filia o Brasil à corrente dualista moderada ao exigir Decreto presidencial de promulgação de tratado internacional para que se considere a norma vigente no interior do Estado brasileiro (BRASIL, 1998, p. 59). Na análise deste caso o estudante poderá, dentre outras possibilidades: a) identificar e avaliar as duas principais posições em confronto sobre o início da vigência interna de tratados internacionais no Brasil; b) identificar as fases exigidas para a recepção de tratados no Brasil; c) conhecer e analisar as subdivisões da corrente dualista sobre a relação entre direito interno e direito internacional; d) reconhecer, no direito brasileiro, o instrumento normativo hábil para receber tratados internacionais. Uma sugestão procedimental é a elaboração de um relatório, após a leitura e reflexão em grupo, sobre as questões acima expostas para, em seguida, utilizar do debate, seminários ou diálogo socrático para fazer com que os estudantes exponham as conclusões a que chegaram. O segundo caso de fundamental importância é o “voto minoritário” do Ministro Celso de Mello no Habeas Corpus 87.585-8 – Tocantins, que versa sobre a hierarquia dos tratados internacionais de direitos humanos no Brasil. A decisão neste processo culminou com o reconhecimento do status de “supralegalidade” dos tratados de direitos humanos, a partir de posição majoritária defendida pelo Ministro Gilmar Mendes. O tema prático em debate na decisão é a possibilidade de prisão do depositário infiel em função de vedação expressa na Convenção Americana de Direitos Humanos, em confronto com sua previsão em normas infraconstitucionais brasileiras. O

estudo deste caso oferece aos estudantes o exercício de diversos atos cognitivos, dentre outros: a) identificar, analisar e avaliar os conceitos de “Bloco de Constitucionalidade” e “Supralegalidade”; b) identificar, analisar e avaliar as concepções nacionalista e internacionalista da corrente monista sobre a posição hierárquica dos tratados internacionais nos ordenamentos jurídicos internos; c) identificar e contrapor as posições sobre hierarquia de tratados em geral e tratados em matéria de direito humanos no Brasil; d) identificar a evolução histórica das decisões e as mudanças de posição do STF sobre o tema, e avaliar a existência ou não de tendências com relação a hierarquia dos tratados internacionais internalizados no ordenamento jurídico brasileiro; e) refletir sobre o fenômeno da abertura constitucional ao direito internacional.

5. CONCLUSÃO.

O objetivo do presente trabalho foi avançar na análise do método do caso e verificar possibilidades de sua utilização como mecanismo de efetivação da participação discente no processo de aprendizagem. A estrutura apresentada corresponde ao modo como foi utilizado por determinados docentes e instituições, o que não impede sua adaptação de acordo com os objetivos pretendidos em outros processos pedagógicos. Verificou-se que a utilização do método do caso é consonante com as práticas pedagógicas centradas nos alunos e permite o desenvolvimento de várias habilidades e competências, em particular da construção do raciocínio jurídico. No que se refere ao direito internacional o método do caso se demonstrou de grande valia para reduzir o grau de abstração da matéria e permitir aos estudantes a visualização de sua aplicabilidade em casos do cotidiano jurídico, como é o exemplo do depositário infiel, além da contribuição para o desenvolvimento de outros objetos de aprendizagem, a exemplo de alguns apresentados no presente trabalho: a identificação, análise e avaliação de conceitos, argumentos e decisões jurídicas, a contraposição de posições antagônicas em decisões do STF e a constatação do grau de variabilidade de decisões da suprema corte brasileira no decorrer da evolução histórica. O método do caso ao exigir a participação ativa do estudante contribui ainda para o maior engajamento no processo de ensino-aprendizagem, o que deverá auxiliar na concretização dos objetivos previstos nos planos de aprendizagem das disciplinas que o elegerem como instrumento ou estratégia pedagógica. Com a popularização dos instrumentos centrados no aluno e na resolução de problemas entende-se que novas reflexões teóricas deverão ser realizadas, o que permitirá em futuro próximo a identificação de pontos gerais de sua utilização na educação jurídica brasileira e a avaliação dos resultados decorrentes.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ACCIOLY, Hildebrando; SILVA, G. E. do Nascimento e; CASELLA, Paulo Borba. **Manual de direito internacional público**. 17. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **AGRCR 8.279-4**. Disponível em <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=324396>>. Acesso em 23.03.2018.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Voto do Ministro Celso de Mello no HC 87.585-TO**. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/HC87585_VISTA.pdf>. Acesso em 23.03.2018.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensinando e aprendendo o direito com o método do caso**. São Paulo: Edipro, 2014.

FLORES, Alfredo de J. O estudo de casos na perspectiva da metodologia jurídico-filosófica. **Revista Eletrônica do Curso de Direito da UFSM**, Santa Maria, v. 04, n. 03, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

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

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do caso. In: GHIRARDI, José Garcez. **Métodos de ensino em direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva; FGV. 2009. p. 49-60.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. O método do caso na educação jurídica. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 09, n. 03, p. 1363-1388, 2016.

TOLLER, Fernando M. Origens históricas da educação jurídica com o método do caso. **Quaestio Iuris**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 01, p. 134-165, 2006.

**CONCILIAÇÃO E MEDIAÇÃO EXTRAJUDICIAIS E PRÉ-PROCESSUAIS,
EM CASOS REAIS, NO ÂMBITO DOS NÚCLEOS DE PRÁTICA JURÍDICA
COMO FORMA DE AUMENTAR A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES:
implantação e experiências do Núcleo de Prática Jurídica da UnP –
Universidade Potiguar**

Roberta Abbott Galvão Ururahy, especialista em docência no Ensino Superior, Universidade Potiguar, UnP/Laureate.
Erica Luciana Silva das Chagas, especialista em políticas públicas de atenção a família, Universidade Potiguar, UnP/Laureate.
Beathriz Pereira Chianca, graduanda do curso de Direito, Universidade Potiguar, UnP/Lauraete.
Daniele Rodrigues Boente, graduanda do curso de Direito, Universidade Potiguar, UnP/Laurate.

1. INTRODUÇÃO.

A resolução 125/10 do CNJ determinou e regulamentou a abertura dos NUPEMECs nos Tribunais de Justiça de todo o país. Órgãos estes, responsáveis pela implantação dos CEJUSCs que realizam as audiências de conciliação e sessões de mediações judiciais e incidentais. Sabe-se que com a implantação do Código de Processo Civil de 2015 tais meios autocompositivos foram ainda mais divulgados e a utilização dos mesmos passou a ser ainda mais evidente. Nossa IES sempre teve a preocupação de trazer para seus discentes, dentro das disciplinas de prática jurídica, conteúdo tão relevante e atual, mesmo antes da entrada em vigor do CPC. Em 2018.1 houve, inclusive, uma mudança na grade curricular para incluir a disciplina de Estágio de Prática Supervisionada – Mediação e Arbitragem. As tentativas de acordo, sempre que o caso permitia, já eram feitas pelos alunos que atendem a comunidade que não tem condições de arcar com os honorários e custas processuais em razão da hipossuficiência. Entretanto, com a implantação de uma nova disciplina voltada para os meios consensuais de resolução de controvérsias, e, a capacitação de alguns docentes e de seus alunos, formalizou a criação do setor de resolução de controvérsias em seu NPJ desde o semestre de 2018.1.

2. IMPORTÂNCIA DA CRIAÇÃO E IMPLANTAÇÃO DO SETOR DE RESOLUÇÃO DE CONTROVÉRSIAS PARA A APRENDIZAGEM DOS DISCENTES.

De acordo com Glasser, em sua pirâmide de aprendizagem, as pessoas apreendem cerca de 80% (oitenta) por cento do conteúdo ministrado em sala de aula, quando, além de ver, ler e escutar, conseguem colocar os conteúdos das disciplinas em prática. E a prática em sala de aula tem

confirmado, no dia a dia, que os alunos que tem essa possibilidade têm um rendimento infinitamente maior. Observando essa preocupação a UnP, em seu NPJ, oportunizou aos alunos, desde sua criação, o atendimento real a clientes, possibilitando que os mesmos vivenciem a vida de um advogado. Os docentes das disciplinas práticas sempre incentivaram, inclusive, que os discentes tentassem, antes de ajuizar uma ação judicial, buscar um acordo entre as partes por meio da negociação. A ideia sempre foi mudar a cultura da judicialização de todas as questões trazidas pelos clientes, informando aos mesmos que existem outras maneiras de resolver sem a necessidade de uma decisão imposta por um juiz de direito, que analisará, com base nas provas produzidas no processo e na legislação vigente, e proferirá a sentença. É público e notório que tais decisões, muitas vezes, não satisfazem o interesse das partes, o que gera um grande número de recursos e o descumprimento das mesmas, tornando necessário a solicitação do cumprimento forçado das mesmas. Cristalino, portanto, que em vários casos são ineficazes para solucionar o conflito real. A prática do incentivo a, pelo menos, tentar fazer um acordo, sempre que o caso permitia, tem o objetivo ainda de que os futuros operadores do direito, discentes do curso, possam igualmente conhecer essas outras formas de resolução de controvérsias, colocando-os em prática. Afinal, como bem observa e corrobora Fernanda Tartuce, em sua obra *Mediação nos Conflitos Cíveis*, pág. 93, “a adoção de técnicas diferenciadas de tratamento de conflitos exige uma substancial modificação da visão do operador de direito, do jurisdicionado e do administrador da justiça”. Assim, eram judicializados apenas os casos em que um consenso extrajudicial não era possível. Ainda de acordo com Fernanda Tartuce, na obra acima citada, pág. 95, “o profissional do direito não costuma contar, em seu panorama de formação, com a habilitação para considerar meios consensuais para tratar controvérsias, sendo seu estudo orientado para a abordagem conflituosa”, o que torna a IES diferenciada frente a grande maioria desde que implantou uma disciplina, com carga horária de 66h, para tratar exatamente dos meios consensuais de resolução de controvérsias, disciplina esta que visa oferecer ao aluno o conhecimento da teoria e das técnicas da conciliação e mediação, inclusive com base no plano de ensino determinado pelo CNJ para os conciliadores e mediadores judiciais. É interessante ressaltar que o momento que a disciplina é ministrada, na 3ª (terceira) série, ou seja logo após as disciplinas de base, fazem com que os discentes aprendam as outras formas de resolução de controvérsias antes que a ideia de judicialização esteja formada, e, mesmo que as demais disciplinas ensinem as regras e fundamentos para ajuizar ações judiciais, eles já terão a noção de que judicializar não é a única opção, pois já terão opiniões formadas quanto a negociação, conciliação e mediação, não só na teoria como na prática simulada e real, e, poderão, com propriedade, indicá-las sempre que for mais conveniente para o caso concreto com que estão lidando, independente da área de atuação que escolherão após o término da graduação. Ante a implantação da referida disciplina, não poderia deixar de ser

criado um setor, dentro do próprio NPJ, para resolução de controvérsias por meio das técnicas autocompositivas – SRCA (conciliação e mediação). Os alunos que pagarem a disciplina, cumprirão em sala de aula as horas teóricas, com prática simulada, recomendadas pela resolução 125/10 do CNJ (no mínimo 40h), e, no NPJ terão a possibilidade de cumprir suas horas práticas supervisionadas (entre 60h e 100h). Atualmente o setor de resolução de controvérsias por meio de técnicas autocompositivas funciona com a supervisão de duas professoras, uma de Direito e outra de Serviço Social, juntamente com alunos de direito, serviço social e psicologia. Ao buscarem atendimento, os usuários/clientes passam por uma triagem multidisciplinar com o objetivo de se verificar qual a forma, inicialmente, mais apropriada para resolver o conflito que o levou a procurar auxílio jurídico. Importante ainda ressaltar outra característica diferenciada do NPJ objeto deste artigo, qual seja, a interdisciplinaridade dos cursos de Direito, Serviço Social e Psicologia, que possibilita que os alunos dos três cursos vivenciem a prática juntos e compreendam o indivíduo inserido a partir de seu contexto social, facilitando a constatação de conflitos reais, muitas vezes mascarados por conflitos aparentes. Após a análise cuidadosa, feita pela equipe multidisciplinar, as demandas podem ir para o SRCA ou para o setor responsável por ajuizar ações judiciais, tudo dependerá do tipo de questão a ser resolvida. O NPJ tem uma grande demanda ligada ao direito de família, mas atua na área cível, junto a justiça estadual da Comarca de Natal/RN, com previsão de expansão para a Comarca de Parnamirim/RN. No SRCA são agendadas as audiências de conciliação/sessões de mediação. Os professores e os alunos supervisionados por um professor conduzirão as audiências/sessões, e, quando não for possível chegar a um consenso, mesmo com a utilização do meio autocompositivo apropriado, o cliente será encaminhado para o setor de ajuizamento de ações judiciais, composto por professores de Direito e seus alunos, que estão entre a 7ª (sétima) e 9ª (nona) séries. Uma vez que o artigo 172 do Código de Processo Civil, prevê que os conciliadores e mediadores ficam impedidos, pelo prazo de um ano, contado da data da última audiência/sessão que atuaram, de assessorar, representar ou patrocinar qualquer das partes, outros professores e outros alunos acompanharão os processos judiciais, caso haja a necessidade de ajuizá-los. As audiências/sessões, atualmente, estão acontecendo nas segundas a tarde e quinta a noite, mas com o cumprimento, das turmas de 3ª série, da carga horária teórica da disciplina, os horários serão expandidos e um número ainda maior de pessoas poderá ser atendido, assim como, um número maior de alunos poderão vivenciar as experiências práticas reais de um conciliador ou mediador.

3. CONCLUSÃO.

Não resta dúvida que a oportunidade do discente vivenciar, por meio de casos reais, o que aprende em sala de aula, além de aumentar a

possibilidade de aprendizado, traz uma experiência importantíssima para sua vida profissional. Ao inserir a disciplina nas turmas de 3ª séries, a UnP possibilita ainda que seus alunos compreendam que, mesmo que a grande maioria das cadeiras oferecidas, ensine a litigar em juízo, a judicialização dos conflitos somente será necessária nos casos de direitos indisponíveis que não são objeto de transação ou quando a tentativa de resolver por meio da conciliação/mediação restar frustrada. Ajuda assim, em uma mudança de paradigmas e cultura, difundindo inclusive os meios de resolução de conflitos que são antigos, mas que nem todos conhecem. Poderão ainda, ver com seus próprios olhos, que os mesmos realmente funcionam e transformam as vidas dos clientes que têm a possibilidade de ter suas questões resolvidas por eles mesmos, com a ajuda de um facilitador imparcial, que utiliza técnicas multidisciplinares para facilitar o diálogo na busca do restabelecimento de uma convivência pacífica e respeitosa entre as partes.

4. REFERÊNCIAS.

BRASÍLIA. Conselho Nacional de Justiça. Resolução 125, de 29 de novembro de 2010. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências.

BRASIL. Código de Processo Civil. Lei 13.105, de 16 de março de 2015.

TARTUCE, Fernanda. **Mediação nos conflitos civis**. 2ª ed., ver., atual. e ampl., Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO: 2015.

O ENSINO JURÍDICO: do tradicionalismo à autonomia, a simulação aplicada nas disciplinas de Direito Civil – Contratos e Direito Penal – Parte Especial

Henara Marques da Silva, Especialista, Universidade Potiguar,
UnP/Laureate.

Rosângela Viana Zuza Medeiros, Mestre em Direito Civil, Universidade
Potiguar, UnP/Laureate.

1. INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino jurídico foi alvo de críticas quanto a formação do profissional do Direito, muitas delas fundamentadas na distância que existia entre aplicação do ensino tradicional nas universidades e o profissional que se deparava após esta com a prática, que em muitos casos era distante da aludida formação. Ademais, o ensino jurídico . Na busca de sincronia entre a formação e o mercado de trabalho, a Resolução CNE/CES nº 9 de 2004, busca recompassar a formação acadêmica com a solidificação de conteúdos para sua aplicação posterior a faculdade. Para tanto, elege-se competências e habilidades mínimas ao bacharel em Direito (BITTAR, 2001). Ainda resta uma aresta a ser ajustada na aplicação de tal instrumento normativo, a saber como o docente atinge/ajuda o aluno a se colocar no centro do conhecimento, e assim solidificar a formação integral cada vez mais próxima da realidade que o profissional se deparará após sua formação, as metodologias ativas, como a simulação, passam a ter grande importância na sala de aula para que este processo se dê de forma tranquila e eficaz. Ao buscarmos uma completa formação do jurista, perpassamos pela análise da utilização de metodologias ativas, destacando-as como um vetor de eficácia de solidificação do conhecimento no bacharel em Direito. Discute-se também, o papel do docente e como ele deve conduzir o sistema de conhecimento-aprendizado para que ocorra a formação integral do discente. O presente trabalho desenvolveu-se a partir de uma pesquisa bibliográfica quanti-qualitativa, com a consulta de trabalhos relacionados às metodologias do ensino jurídico. Ao final, constatou-se que a utilização de metodologias ativas como quebra de paradigmas no ensino jurídico tradicionalista, possibilita um desenvolvimento das competências e habilidades estabelecidas para a formação do bacharel em Direito, discussão está necessária a melhoria do ensino jurídico que deve prezar pela formação integral do bacharel, capacitando-o cada vez mais a sair da universidade capaz de inserir-se em qualquer cenário jurídico sem maior dificuldades.

2. A UTILIZAÇÃO DA SIMULAÇÃO COMO VETOR DO APRENDIZADO

O ensino jurídico no Brasil encontra-se arraigado a uma forma mais tradicionalista, em um sentido que para transmissão do conteúdo o professor muito se apegava a ser o centro do conhecimento, afastando o discente da participação da construção desse conhecimento (FALEIROS, *web*, 2018). Salvo exceções, os cursos de Direito estão voltados para a transmissão do conhecimento, colocando como principal ator o professor, deixando o aluno na inatividade, e principalmente na passividade na relação ensino-aprendizagem, onde as leis são o foco principal do aprendizado. A implementação da Resolução CNE/CES n° 09 de 2004, com a sua modificação pela Resolução CNE/CES n° 03 de 2017, acabam por ser o *start* na transformação do processo ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, visto que, a determinação das competências e habilidades introduzidas requerem uma nova forma de ensinar para que se atinja a melhor a formação dos alunos, colocando-os no centro da aprendizagem, uma aprendizagem mais crítico-reflexiva, a partir de então, nota-se cursos mais atentos ao cumprimento de uma função de “formar” e não apenas transmitir conhecimento ao discente. Na observância diária do labor da sala de aula demonstra que aplicação de metodologias ativas é instrumento capaz de dar a efetividade esperada para o alcance das competências e habilidades pretendidas. O aluno como ator central de seu próprio conhecimento, tende a apropriar-se de maneira mais intensa dos resultados a partir do processo de ensino-aprendizagem, e neste momento há maior solidificação dos conhecimentos (FERREIRA, 2016). A simulação consiste em uma metodologia ativa, que oportuniza ao aluno vivenciar situações práticas, onde deverá tomar as próprias decisões, utilizando não apenas conceitos teóricos de uma disciplina em especial, mas utilizando toda a bagagem teórica adquirida até então, atuando como um verdadeiro profissional do Direito, devendo portanto, saber lidar com a imprevisibilidade. A aplicação da simulação, nas disciplinas, ditas meramente teórica, vem se apresentando como instrumento catalizador de solidificação do conhecimento, pois possibilita que o aluno durante a metodologia consiga exercitar mais de uma competência e habilidade (GHIRARDI, 2012), levando o mesmo a perceber que na vida profissional não ira segmentar essas competências e habilidades adquiridas no curso, mas desenvolve-la de foram unificada (BERBEL, 2011). Essa prática coloca o aluno como o centro da construção do conhecimento aludida e começa a desenvolver neste aluno a percepção de que o profissional no exercício do direito aplica aos conhecimentos de forma conjunta, e não segmentada como era passado na ensino tradicional. O docente, também, adquire uma maior percepção do aproveitamento dos alunos, como também ganha um leque de ferramentas diversas para a consecução das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelo discente (FERNANDES, 2014). Isto, foi percebido pelas autoras, quando da aplicação, por exemplo, das técnicas da simulação em disciplinas diversas, que tradicionalmente são encaradas como

teóricas, como Direito Civil – Contratos e Direito Penal – Parte Especial, demonstrando ao final que é possível o emprego de novas metodologias no ensino jurídico. A formação do docente não pode ser negligenciada, pois este ganha um papel ainda mais determinante na materialização da relação ensino-aprendizagem, sendo responsável por identificar as melhores metodologias ativas para o desenvolvimento das competências e habilidades previamente selecionadas para suas aulas e intervenções acadêmicas (CARLINI, 2007). Como dito alhures, a técnica empregada pelas autoras foi a simulação, que consistiu na simulação de audiências e dos debates travados em sustentações orais nos tribunais, fazendo com que o discente em determinados momentos atuasse ora como advogado, ora como magistrado, ora como Ministério Público. Tal atividade possibilitou que o aluno experimentasse várias situações semelhantes às ocorridas fora dos muros da academia, favorecendo à construção de conhecimentos associada à materialização do Direito animado e não estático como é o conhecimento meramente teórico. Os discentes envolvidos nas atividades atingiram um maior aproveitamento em comparação com outros das mesmas disciplinas, mas que não foi utilizada a metodologia ativa da simulação, não pairando dúvidas quanto à eficácia de métodos participativos, como o da simulação.

3. CONCLUSÃO

Após a realização da metodologia aplicou-se um teste balizador, pelas professoras, onde foi observado um índice de aproveitamento superior a 80% dos conteúdos trabalhados na simulação, demonstrando claramente a solidificação da metodologia como sendo fio condutor para alcançar as competências e habilidades anteriormente determinadas. Esta constatação corrobora ainda, com o argumento de que a colocação do aluno como centro do conhecimento e, assim, afastando o ensino tradicional conteudista, possibilita um maior rendimento acadêmico, bem como, o ensino por competência é capaz de maior amplitude e aprofundamento do profissional do Direito. Os alunos saem dessa experiência mais motivados, adquirindo o senso de auto responsabilidade, bem como começam a pensar “fora da caixa” para solução das problemáticas jurídicas cotidianas, que irão enfrentar enquanto bacharéis em Direito. Identificamos ainda, que independentemente da disciplina lecionada, se no planejamento forem observadas as competências e habilidade corretas, a aplicação da simulação acarreta em um ganho maior de conhecimento ao discente. Posto que, nos casos analisados as professoras aplicaram em áreas diversas do Direito e o resultado prático foi similar, o que demonstra a eficácia da metodologia e que a formação do currículo por competência é capaz de construir um profissional mais bem preparado para o mercado de trabalho. Outro ponto conclusivo, refere-se ao docente que não perdeu seu papel de educador ao sair do centro do conhecimento e alocar neste lugar o estudante, pelo contrário, com a utilização das metodologias ativas, o

professor tende a ganhar um papel decisivo na materialização da relação ensino-aprendizagem, ao passo que deve estar ainda mais atento as competências e habilidades a serem desenvolvidas para formar o futuro profissional do Direito, devendo selecionar a metodologia que melhor adequasse as referidas competências e habilidades. Dessa forma, o emprego das metodologias ativas e o reposicionamento do aluno, como centro produtor do conhecimento só contribui para o aprimoramento do ensino jurídico no Brasil, e conseqüentemente para a formação social do país, pois o curso de Direito não forma apenas juristas, mas cidadãos preocupados com a manutenção da paz social e do Estado Democrático de Direito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BITTAR, Eduardo C. B. **Direito e ensino jurídico: legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BERBEL, N. A. N. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Ciências Sociais e Humanas**. Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

CARLINI, Angélica . **O professor de direito: perspectivas para a construção de uma identidade docente**. In: Angélica Carlini; Daniel Torres Cerqueira; José Carlos de Araújo Almeida Filho. (Org.). 180 anos do Ensino Jurídico no Brasil. Campinas: Millennium, 2007.

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

FALEIROS, Thaisa Haber. **Formação do docente de direito: uma identidade desejada**. Disponível em:<
<https://www.uniube.br/eventos/epeduc/2015/completos/52.pdf>> Acesso em: 10 mar. 2018.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do direito e filosofia: a prudência e a hermenêutica jurídicas, aprendidas com o estudo do caso de identidade crítica, como fundamentos da formação para a justiça como prática social**. Dissertação de Mestrado, Unicamp, São Paulo, 2014.

FERREIRA, Dhaniel Luckas Terto Madeira. **As metodologias participativas como renovação ao ensino jurídico teórico-expositivo**. In.: Aprendendo Direito: didática do ensino jurídico. Vol. 1. JUNIOR, Antônio Jorge Pereira; GUERRA, Marcelo Lima Guerra; CARDOSO, Nardejane Martins (Orgs.). Boulesis Editora, 2016.

**ESTUDO COMPARATIVO DOS PROCESSOS SELETIVOS DOS
PROGRAMAS DE EXCELÊNCIA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO:
critérios de avaliação da Capes e modelos adotados pelos PPGDs**

Fabiano Hartmann, Doutor em Direito, Estado e Constituição pela
Universidade de Brasília, UnB, Professor Adjunto da Faculdade de Direito e
do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília, UnB.

Lara Fernanda de Laet Lopes, especialista e aluna especial do
Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), fundação do Ministério da Educação (MEC), tem como uma das suas atividades a avaliação da pós-graduação *stricto sensu*. No dia 20 de dezembro do ano anterior, foi divulgado o resultado da Avaliação Quadrienal desses programas e, dentre os Programas de Pós-Graduação em Direito (PPGD), tiveram nota 6 (a nota máxima é 7, mas nenhum PPGD a atingiu) e por isso são considerados programas de excelência os das seguintes Instituições de Ensino Superior (IES): Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR); Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de Fortaleza (UNIFOR); e Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). O trabalho acadêmico a ser apresentado no X Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito (ABEDI) e VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, conforme o presente resumo trará linhas gerais, versará a respeito de um estudo comparativo entre os processos seletivos dos PPGD de excelência no país na atualidade. Para elaborar este resumo, foram utilizadas informações extraídas dos seguintes documentos: Edital de Seleção do Curso de Doutorado em Direito, lançado pela PUC-RS, em 26 de julho de 2017; Edital de Seleção do Curso de Mestrado em Direito, lançado pela PUC-RS, em 26 de julho de 2017; Edital nº 12/2017/PPGD - Seleção para Ingresso no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, lançado em 19 de junho de 2017; Edital Regular de Seleção 2018 – Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, lançado em 19 de julho de 2017; Resolução Nº 01 / 2017 - PPGD/UFPR - Doutorado 2017 - Ingresso - Edital, lançado em 8 de maio de 2017; Edital nº 24/2017 – PPGD/UFPR – Mestrado 2018 – Seleção e Admissão, lançado em 23 de outubro de 2017; Edital nº 05/PPGD/2017 - Regula o Processo Seletivo de candidatos ao curso de Mestrado em Direito do PPGD/UFSC com ingresso em 2018, tornado público em 29 de junho de 2017; Edital nº 06/PPGD/2017 - Regula o Processo Seletivo de candidatos ao curso de Doutorado em Direito

do PPGD/UFSC com ingresso em 2018, tornado público em 29 de junho de 2017; Edital nº 002/2017 - Seleção de Candidatas/os às vagas do Programa de Pós-Graduação em Direito para os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico para o primeiro período letivo de 2018, lançado pela UnB em 30 de maio de 2017; Edital nº 11/2018 - Processo Seletivo para Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, lançado pela UNIFOR em 21 de fevereiro de 2018; Edital - Processo de Seleção para Ingresso nos cursos de Doutorado e Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito período letivo de 2018/1, tornado público em 08 de agosto de 2017 pela UNISINOS. Além disso, outros dados foram obtidos dos sítios eletrônicos das referidas IES.

2. DESENVOLVIMENTO.

O primeiro ponto a ser comparado entre os processos seletivos indicados são as vagas ofertadas. Observe-se o quadro abaixo com as informações:

	PUC-PR	PUC-RS	UFMG	UFPR	UFSC	UnB	UNIFOR	UNISINOS
Mestrado	36	25	81	40	37	37	40	20
Doutorado	20	08	60	20	27	26	20	16

Quanto ao Mestrado, a média das vagas ofertadas é 39,5 e são os programas da UFMG e da UNISINOS os que mais desviam da média. Em relação ao Doutorado, a média é 24,624 e percebe-se novamente o programa da UFMG distanciando-se desse número para mais enquanto o da PUC-RS se afasta para menos. Disso se infere que o PPGD da UFMG é o “maior” dentre os programas de excelência; isso pode ser atribuído ao fato de esse ser o mais antigo em funcionamento no Brasil. O curso de Doutorado foi criado em 1931 e o de Mestrado, em 1976. Outra questão interessante a ser considerada é o quão concorridos esses processos seletivos são. Nesse aspecto, um adendo deve ser posto: os programas das IES públicas – UFMG, UFPR, UFSC e UnB – são mais transparentes, isto é, é possível localizar mais facilmente os dados quanto aos candidatos inscritos. No que concerne às IES privadas – PUC-PR, PUC-RS, UNIFOR e UNISINOS –, não pude obter tal informação nos respectivos sítios eletrônicos, sendo que, quando da apresentação do trabalho proposto no evento apontado, solicitá-las-ei aos ditos PPGD. Sobre transparência, uma curiosidade observada é que, no processo seletivo da PUC-RS, não cabe recurso de nenhuma das etapas. Ademais, os dados conseguidos são os seguintes:

	PUC-PR	PUC-RS	UFMG	UFPR	UFSC	UnB	UNIFOR	UNISINOS
Mestrado	–	–	342	268	358	389	–	–
Doutorado	–	–	109	108	125	202	–	–

Fazendo um confronto os candidatos inscritos com as vagas ofertadas, percebe-se que, ao contrário do que poder-se-ia esperar, o programa com mais vagas não é o mais procurado. Proporcionalmente, o processo seletivo para o Mestrado Acadêmica da UnB é o mais concorrido com uma concorrência superior a dez candidatos por vaga (10,51 candidato/ vaga). Uma das possíveis explicações para isso poderia ser as etapas que compõem essa seleção. Referente às etapas do processo seletivo para Mestrado dos PPGD de excelência ora em análise, veja-se o quadro a seguir:

	Etapas do Processo Seletivo – Mestrado
PUC-PR	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Dissertativa; - Entrega de Documentos Complementares Essenciais (pré-projeto, etc); - Análise do Pré-Projeto de Pesquisa; - Entrevista e Análise Curricular.
PUC-RS	<ul style="list-style-type: none"> - Prova preliminar eliminatória não classificatória; - Entrevista (peso 6); - Análise do projeto e do currículo do candidato (peso 4).
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Escrita; - Prova Oral; - Prova instrumental de língua estrangeira.
UFPR	<ul style="list-style-type: none"> - Prova objetiva de conhecimentos gerais (caráter eliminatório); - Prova escrita de conhecimentos específicos; - Análise do Projeto de Dissertação; - Exame Oral e Entrevista.
UFSC	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrição Provisória e Definitiva; - Prova Escrita (caráter eliminatório); - Análise do Pré-Projeto, Avaliação Curricular e Entrevista.
UnB	<ul style="list-style-type: none"> - Ensaio; - Projeto de Dissertação; - Entrevista.

	Etapas do Processo Seletivo – Mestrado
UNIFOR	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Escrita (eliminatória - peso 5); - Análise do currículo (classificatória - peso 1); - Projeto de Pesquisa (classificatória - peso 2).
UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Escrita; - Avaliação do conteúdo do projeto de pesquisa; - Entrevista.

Em regra, há um primeiro momento de inscrição, o qual alguns programas consideram como uma etapa da seleção, e é nesse momento em que o Projeto de Dissertação é enviado. Nos processos seletivos da PUC-PR e da UFSC, a remessa desse projeto se dá num momento posterior chamado de Entrega de Documentos Complementares Essenciais e Inscrição Definitiva, respectivamente. Num segundo momento, há uma prova escrita. As exceções são as seleções da UFPR, que tem duas provas: uma objetiva de conhecimentos gerais (caráter eliminatório) e outra escrita de conhecimentos específico, e a da UnB, cuja primeira etapa consiste em um ensaio a ser confeccionado pelo candidato a partir de tema indicado pela banca responsável pelo processo seletivo e enviado em formulário eletrônico próprio. Esse diferencial da primeira etapa do processo seletivo da UnB permite que candidatos de outras Unidades Federativas possam também participar da seleção. Enquanto que, nas seleções das outras IES, o candidato teria que se dirigir duas ou, até, três vezes à universidade, na seleção para o Mestrado Acadêmico do PPGD na UnB, ele somente necessitará de ir lá pessoalmente na terceira e última etapa da seleção, que é a entrevista. Não obstante, nos processos seletivos para Doutorado, por esperar-se maior preparo em relação à vida acadêmica dos candidatos, as IES poderiam proceder a menos etapas. É o que acontece nas seleções da UFPR, UnB UNIFOR. Essas universidades têm uma seleção mais enxuta para os candidatos ao Doutorado, com a eliminação de uma das etapas em relação ao Mestrado. No entanto, o esperado não acontece nas demais. Na UFMG, na verdade, exige-se mais do candidato: aqui são pedidas provas instrumentais de duas línguas estrangeiras, ao invés de uma só, como acontece no Mestrado. Na UNISINOS, inverte-se a ordem das etapas: primeiramente, analisa-se o projeto de pesquisa e, depois, aplica-se a prova escrita. Já na PUC-PR, PUC-RS, UFSC, o processo seletivo é exatamente o mesmo. É o que se constata a partir do exame do quadro adiante:

	Etapas do Processo Seletivo – Doutorado
PUC-PR	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Dissertativa - Entrega de Documentos Complementares Essenciais (pré-projeto etc) - Análise do Pré-Projeto de Pesquisa - Entrevista e Análise Curricular
PUC-RS	<ul style="list-style-type: none"> - Prova preliminar eliminatória não classificatória; - Entrevista (peso 6); - Análise do projeto e do currículo do candidato (peso 4).
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Prova Escrita - Prova Oral - Prova instrumental de duas línguas estrangeiras
UFPR	<ul style="list-style-type: none"> - Prova escrita de conhecimentos específicos - Análise do Projeto de Pesquisa - Exame Oral e Entrevista
UFSC	<ul style="list-style-type: none"> - Inscrição Provisória e Definitiva - Prova Escrita (caráter eliminatório) - Análise do Pré-Projeto, Avaliação Curricular e Entrevista
UnB	<ul style="list-style-type: none"> - Projeto de Tese - Entrevista
UNIFOR	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do currículo (classificatória - peso 3) - Projeto de Pesquisa (eliminatória – pessoa 3 e 4)
UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> - Análise do projeto de pesquisa - Prova Escrita - Entrevista

Outro aspecto a ser ponderado em relação aos processos seletivos dos PPGD de excelência do país são as linhas de pesquisa nas quais esses programas se orientam e para as quais as vagas são ofertadas. Em quase todos os editais – à exceção do da UFPR –, as vagas são distribuídas entre as linhas de pesquisa ou área de concentração. As linhas dos programas em tela são estas:

	Linhas de Pesquisa
PUC-PR	<p>* Área de Concentração: Direito Econômico e Desenvolvimento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado, Economia e Desenvolvimento - Direito Sociais, Desenvolvimento e Globalização <p>* Área de Concentração: Direito Socioambiental e Sustentabilidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estado, Sociedades, Povos e Meio Ambiente - Justiça, Democracia e Direitos Humanos
PUC-RS	<p>* Fundamentos Constitucionais do Direito Público e do Direito Privado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito, Ciência, Tecnologia e Inovação <p>- Eficácia e Efetividade da Constituição e dos Direitos Fundamentais no Direito Público e Direito Privado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hermenêutica, Justiça e Estado Constitucional <p>* Teoria Geral da Jurisdição e do Processo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jurisdição, Efetividade e Instrumentalidade do Processo
UFMG	<ul style="list-style-type: none"> - Poder, Cidadania e Desenvolvimento no Estado Democrático de Direito - Direitos humanos e Estado democrático de direito: fundamentação, participação e efetividade <ul style="list-style-type: none"> - História, Poder e Liberdade - Estado, Razão e História
UFPR	<p>* Área de Direito das Relações Sociais:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito, tutela e Efetividade - Novos paradigmas do Direito <p>* Área de Direito do Estado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Direito, Poder e Controle - Perspectivas da dogmática crítica <p>* Área de Direitos Humanos e Democracia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cidadania e inclusão social - Cooperativismo e Economia Solidária
UFSC	<ul style="list-style-type: none"> - Historicismo, Conhecimento Crítico e Subjetividade - Controle Social e Sistemas de Justiça - Constitucionalismo, Democracia e Organização do Estado - Direito Privado, Processo e Sociedade de Informação - Direito Internacional, Econômico e Comércio Sustentável - Direito Ecológico e Direitos Humanos

	Linhas de Pesquisa
UnB	<ul style="list-style-type: none"> - Sociedade, Conflito e Movimentos Sociais - Constituição e Democracia - Internacionalização, Trabalho e Sustentabilidade - Transformações na Ordem Social e Econômica e Regulação
UNIFOR	<ul style="list-style-type: none"> * Área de Concentração: Direito Público e Teoria Política: <ul style="list-style-type: none"> - Teoria da Democracia - Direitos Humanos - Estado Democrático de Direito no Brasil - Direito Constitucional nas Relações Econômicas * Área de Concentração: Direito Constitucional nas Relações Privadas: <ul style="list-style-type: none"> - Direito Constitucional nas Relações Jurídicas Existenciais - Direito Constitucional nas Relações Jurídicas Patrimoniais
UNISINOS	<ul style="list-style-type: none"> - Hermenêutica, Constituição e Concretização de Direitos - Sociedade, Novos Direitos e Transnacionalização

Depreende-se que há um predomínio do Direito Público, com ênfase para temas correlatos a Estado Democrático de Direito, Democracia, Constitucionalismo. É possível que isso se deva ao fato de o país viver sob uma Democracia há bem pouco tempo e as instituições relacionadas ainda não estarem completamente consolidadas. As universidades, então, empenham-se nos estudos, também do direito comparado, desses institutos para que se cheguem a meios de fortalecê-los.

3. CONCLUSÃO.

Por fim, vale refletir a respeito dos candidatos aprovados ao fim dos processos seletivos dos PPGD em tela. Quanto a isso, atente-se para o quadro posteriormente posto:

	PUC-PR	PUC-RS	UFMG	UFPR	UFSC	UnB	UNIFOR*	UNISINOS
Mestrado	18	25	79	36	34	37	–	20
Doutorado	19	10	52	20	30	26	–	20

* O processo seletivo da UNIFOR objeto de análise ainda está em andamento, logo não há informações disponíveis quanto a candidatos aprovados.

Verifica-se que é comum que restem vagas não preenchidas ao final do processo seletivo, bem como o remanejamento de vagas entre o Mestrado e o Doutorado. Quanto à abertura de vagas para acolher candidatos aprovados em todas as vagas, mas foram no número de vagas, isso é percebido em IES privadas, pelo que se crê que, nas universidades públicas, não há liberdade para tanto. De todo modo, é perceptível que há um rigor na seleção para que seja mantida a excelência desses programas. Por isso, é preferível que, ao final, subsistam vagas não ocupadas a diminuir os parâmetros do processo seletivo. Ainda há muitos outros aspectos a serem considerados, por exemplos, os processos seletivos em que são aplicadas ações afirmativas em relação a negros, indígenas, quilombolas ou portadores de deficiência, a forma como o domínio de língua estrangeira é encarada em cada uma das seleções dos programas de excelência em tela. Isso e o que mais for pertinente para uma visão ampla dos processos seletivos dos melhores PPGD será objetivo do trabalho a ser apresentado no evento em questão.

4. REFERÊNCIAS.

Edital de Seleção do Curso de Doutorado em Direito, lançado pela PUC-RS, em 26 de julho de 2017.

Edital de Seleção do Curso de Mestrado em Direito, lançado pela PUC-RS, em 26 de julho de 2017.

Edital nº 12/2017/PPGD - Seleção para Ingresso no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, lançado em 19 de junho de 2017.

Edital Regular de Seleção 2018 – Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, lançado em 19 de julho de 2017.

Edital nº 24/2017 – PPGD/UFPR – Mestrado 2018 – Seleção e Admissão, lançado em 23 de outubro de 2017.

Edital nº 05/PPGD/2017 - Regula o Processo Seletivo de candidatos ao curso de Mestrado em Direito do PPGD/UFSC com ingresso em 2018, tornado público em 29 de junho de 2017.

Edital nº 06/PPGD/2017 - Regula o Processo Seletivo de candidatos ao curso de Doutorado em Direito do PPGD/UFSC com ingresso em 2018, tornado público em 29 de junho de 2017.

Edital nº 002/2017 - Seleção de Candidatas/os às vagas do Programa de Pós-Graduação em Direito para os cursos de Mestrado Acadêmico e Doutorado Acadêmico para o primeiro período letivo de 2018, lançado pela UnB em 30 de maio de 2017.

Edital nº 11/2018 - Processo Seletivo para Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional, lançado pela UNIFOR em 21 de fevereiro de 2018.

Edital - Processo de Seleção para Ingresso nos cursos de Doutorado e Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Direito período letivo de 2018/1, tornado público em 08 de agosto de 2017 pela UNISINOS.

Resolução Nº 01 / 2017 - PPGD/UFPR - Doutorado 2017 - Ingresso - Edital, lançado em 8 de maio de 2017.

INOVAÇÃO NO CURSO DE DIREITO, UNISAL, LORENA: da metodologia ativa do *peer instruction* aos projetos inovadores na área acadêmica

Antonio Sávio da Silva Pinto, Especialista, Centro Universitário Salesiano de São Paulo, UNISAL.

Bruno Prinsinzano Pereira Creado, Mestre, UNISAL.

Marcilene Rodrigues Pereira Bueno, Mestre, UNISAL.

1. INTRODUÇÃO.

A educação no Brasil, inclusive superior, sempre reproduziu um modelo industrial, passivo, nunca questionado quando se vivia em uma sociedade na qual a maior parte dos empregos não exigiam trabalhadores intelectualmente autônomos e ativos. Porém, estamos na segunda década do século XXI e modelos passivos de ensino/aprendizagem são discutidos em sua eficácia, especialmente na educação universitária pois, é fato que, apesar da graduação durar somente alguns anos, a atuação profissional se prolonga por décadas, num tempo em que conhecimentos e competências se transformam velozmente. Segundo Hoffer (citado por Horn, 2015), “Em uma época de mudanças drásticas, são os que têm capacidade de aprender que herdam o futuro. Quanto aos que já aprenderam, estes descobrem-se equipados para viver em um mundo que não existe mais.” Portanto, é essencial pensar a inovação acadêmica para a formação de um profissional ativo e apto a aprender a aprender.

2. DESENVOLVIMENTO.

Entende-se, então, que o aluno deva ser sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, mobilizado para a reelaboração pessoal de saberes, de acordo com o que apreendeu (em consonância com os escritos de Anastasiou, 2009) durante sua formação. Também, em contrapartida, o movimento da inovação acadêmica pressupõe um novo papel a ser desempenhado por professores e gestores que entendam a natureza de sua profissionalidade e percebam-se como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Tais contextos desafiadores geraram esforços – inovadores - para a mudança de paradigmas educacionais no século XXI, no ensino superior. Para Masetto (2004), tendo em vista as proposições da Declaração Mundial sobre a Educação Superior no século XXI, a educação universitária deve voltar-se para a formação de pessoas altamente qualificadas, responsáveis e para a aprendizagem permanente. O autor ainda destaca que o ensino superior tem necessidade, no século XXI, de cooperar com o mundo do trabalho, prevenindo as necessidades da sociedade por meio de análises. Como vanguardista resposta para tais desafios propostos, o curso de Direito do UNISAL, Lorena, a partir de 2012, inicia sua trajetória de inovação acadêmica,

ainda de forma isolada, realizando a disciplina de Direito Constitucional III, de responsabilidade do professor Antonio Sávio da Silva Pinto, por meio da metodologia ativa do “peer instruction”, isto é, instrução entre pares. Em linhas gerais, o trabalho suscitado e desenvolvido pelas metodologias ativas é colaborativo e destaca o uso de um contexto ativo para o aprendizado, promovendo o desenvolvimento da habilidade de trabalhar com outro(s) aluno(s) formando um par, aprendizagem entre pares ou em grupo, e também estimula o estudo individual, de acordo com os interesses e o ritmo de cada estudante. O aprendizado passa a ser protagonizado pelo aluno e os professores atuam como mediadores de todo o processo. Na descrição da metodologia utilizada em sua disciplina, documentada no plano de ensino, o professor responsável explica que a metodologia une tecnologia à colaboração discente durante as aulas, permitindo a coleta instantânea de dados sobre a aprendizagem e aplicabilidade dos conteúdos em situações concretas cotidianas. Para tanto, o sítio <http://www.ideiasparaumbrasilmelhor.com.br/wordpress> (criado e mantido pelo professor quando utilizada a metodologia) é a peça-chave para utilização da metodologia *Peer Instruction*. Neste domínio encontra-se hospedado um Blog, o qual dá suporte à plataforma da metodologia em uso. Uma semana antes da aula, o aluno encontrará disponível no Blog um arquivo de texto ou outra mídia compatível com o conteúdo a ser ministrado em sala de aula. Sobre o tema da determinada aula, serão postadas questões (de 2 a 4 questões de simples escolha ou discursivas) para simples aferição da leitura do conteúdo pré-aula. O prazo para resposta de tais questões é de até 24 horas antes do início da aula. Nessas 24 horas, o professor tem acesso às respostas e verifica quais foram os acertos e erros da turma, dados que lhe permitirão direcionar a explanação em sala de aula no encontro subsequente com a turma. Para as aulas, os alunos deverão trazer algum equipamento tecnológico que permita acesso à Internet e deverão sentar aos pares. Antes do início da exposição do conteúdo, o professor solicita que os alunos acessem o Blog e façam o “download” dos slides que serão apresentados (para simples acompanhamento) durante a aula. Os slides estarão disponíveis em postagem cuja data coincida com a data e o horário da aula. Na mesma postagem, no Blog, encontram-se disponíveis as questões que serão respondidas pelos pares durante a aula. O professor, então, inicia sua explicação, que dura cerca de 15-20 minutos. Feita a explicação de parte do tema da aula, solicita aos alunos que abram a primeira questão para responderem em duplas. Solicita, também, que não comentem suas respostas com outras duplas. As questões não podem ser abertas antes da instrução do professor. Se abertas, o tempo para resposta (normalmente de 2-5 minutos, dependendo-se da extensão/complexidade da questão proposta) começa a ser computado automaticamente. Após as respostas, o professor verifica o desempenho da sala e, caso haja aproveitamento superior a 50%, prossegue com a aula; caso contrário, reexplica o conteúdo da questão respondida. O procedimento descrito acima é

repetido por três ou quatro vezes até o final da aula. Ao terminar a aula, o professor indica o tema da próxima aula e lembra aos alunos que no dia seguinte já estará disponível no Blog o conteúdo pré-aula para o encontro da próxima semana (arquivo + conjunto de questões pré-aula). Retorna-se o procedimento desde o seu início, devendo os alunos responderem questões em até 24h antes do início da próxima aula. Assim, fica claro que o professor não "ensina" da maneira tradicional; permite e estimula a discussão dos alunos, conduzindo-a quando necessário e indicando os recursos didáticos úteis para cada situação, ou seja, busca-se uma formação profissional ativa, incentivando o aprender a aprender. A experiência realizada na disciplina de Direito Constitucional III, com a utilização da metodologia "peer instruction", considerada a satisfação e aprendizagem dos alunos, de acordo com dados coletados na ocasião, foi significativamente positiva, resultando em: 1. diminuição do nível de absenteísmo nas aulas, uma vez que os alunos, para participarem efetivamente do método, das discussões e desenvolvimento da aula, deveriam estar em classe desde o horário de seu início, nela permanecendo até o final do período; 2. diminuição do número de desistências e reprovações na disciplina, tendo em vista que o resultado dos alunos nas avaliações de Direito Constitucional III foram mais positivos, isto é, acima da média institucional, a partir do início da utilização do método do "peer instruction". Contudo, a partir da iniciativa isolada e bem-sucedida relatada acima, o corpo discente do curso de Direito, UNISAL, Lorena, passa a solicitar de outros professores e, conseqüentemente, da gestão pedagógica do curso, que o movimento de inovação experimentado em Direito Constitucional III, em 2012, seja expandido para outras disciplinas e áreas de saber. Inicia-se, assim, um processo para a disseminação de metodologias ativas em outras disciplinas e, mais importante, um processo de discussão e formação constante, entre gestores, docentes e discentes do curso de Direito, tendo em vista a inovação acadêmica e conseqüente excelência na aprendizagem dos alunos. Nos anos seguintes a 2012, portanto, dados os resultados positivos conseguidos a partir da utilização de diferentes metodologias ativas de aprendizagem em diversas disciplinas, e como conseqüência deles, num modelo de gestão participativa de curso superior, a inovação se multiplicou em projetos organicamente vinculados ao cotidiano pedagógico do ensino superior - assim como ao perfil do egresso pretendido - e registrados no PPC, no que diz respeito à prática pedagógica do curso. De alta relevância, inclusive, foi o fato da inclusão do próprio aluno no processo de formação e discussão, sendo-lhe permitido, além do "agir ativo" em classe e gestão da própria aprendizagem, dar sugestões e avaliar as propostas de inovação pretendidas pelo colegiado do curso. Enfim, despertados pela experiência da utilização de uma metodologia ativa de aprendizagem em uma disciplina, exercita-se a gestão participativa, coletiva, para a promoção da inovação, de mudanças, mais profundas e significativas no curso de Direito do UNISAL, Lorena. Percebeu-se, pois, que a realidade das mudanças que hoje interpelam o ensino superior inclui o fato de que se organizar para a mudança

é extremamente necessário. Uma educação pensada para uma sociedade industrial, organizada ao redor da mídia impressa não mais tem amparo na atualidade. O hoje é tempo de novas tecnologias e da perspectiva da aprendizagem contínua. Segundo Drucker (2000), por isso, é importantíssimo perceber que tal organização para a mudança impõem um alto grau de descentralização, especialmente porque as organizações, como as instituições de ensino superior e outras, precisam ser estruturadas para a tomada de decisões com rapidez. Tais mudanças, para Drucker (2000), e conseqüentes decisões devem ser feitas tendo por base a proximidade com o desempenho, com o mercado, com a tecnologia e com todas as diversas mudanças ocorrentes na sociedade. Assim, percebemos que o projeto de inovação acadêmica proposto pelo curso de Direito, UNISAL, Lorena, buscou envolver todos os atores comprometidos no processo. Senge (1996, apud Masetto, 2004), justamente, observa que a atitude essencial para a inovação é o compromisso entre os que estão envolvidos no projeto de mudança. Inovação e mudança sempre andam juntas e apenas se concretizam quando as pessoas nelas envolvidas se abrem, justamente, para aprender a mudar, para adquirir novos conhecimentos, para alterar conceitos e ideias. Portanto, engajados, representados e considerados todos os grupos diretamente envolvidos com o projeto da mudança e conseqüente inovação – alunos, professores e gestão -, num movimento orgânico e planejado, para além das salas de aula, por meio de iniciativas inovadoras e projetos que contemplam o desenvolvimento da capacidade de aprender sempre, em 2017, inicia-se uma nova fase na trajetória de inovação do curso de Direito, UNISAL, Lorena. Nova fase que ressalta os papéis de aluno e professor como sujeitos, ativos, do processo de aprendizagem, em constante parceria. Assim, como resultado de todo o exposto anteriormente, os projetos que representaram, a partir do ano de 2017, a implementação da inovação acadêmica no curso de Direito, UNISAL, Lorena, encontram-se a seguir listados e descritos. 1. Projeto Habilidades - Bimestral. Tem por objetivo preparar o discente para o exercício profissional de excelência, apresentando, por meio de palestras e relatos de experiência, as mais diversas áreas de atuação no Direito, principalmente, aquelas cuja organização curricular não contempla, como: direito militar, direito desportivo, entre outros. 2. Projeto Haia - Mensal. Representa um instrumento do curso de Direito na busca pelo aprimoramento das competências essenciais à formação dos discentes, por meio do estudo de Direito Internacional, mas especificamente, o estudo do Tribunal de Haia. 3. Oficina Jurídica - Mensal. Objetiva a atualização dos discentes em campos de extrema importância àqueles que atuarão no mercado jurídico, como: novas leis, modificação em leis, modificação em doutrinas e atualização acerca dos novos entendimentos sobre determinados assuntos jurídicos. 4. Campeonato de Escritórios - Anual. Constitui-se em uma simulação do exercício profissional do advogado e tem por finalidade aguçar e retomar juntos aos discentes temas de relevância administrados no decorrer da graduação de Direito. Especialmente, o estudo de casos práticos de

escritórios, considerados essenciais para a boa atuação profissional. 5. Concurso Público Simulado - Anual. Tem por finalidade realizar com os discentes, do sexto ao décimo semestre do curso, uma simulação de como é feito um concurso público, em suas três fases, preparando-os para a associação do conteúdo teórico com o que é cobrado na prática, sendo uma forma – essencial – de prepará-los para mercado de trabalho da área. 6. Clube de Argumentação - Objetiva o aprimoramento dos recursos de oratória e também o efetivo exercício de sustentação de teses pelos discentes, tendo em vista alcançar o desenvolvimento das habilidades específicas de tais práticas de oralidade. O projeto possibilita, ainda, a inclusão de, além do conhecimento jurídico, outras áreas de saber, como Sociologia, Psicologia e outras que podem ser utilizadas dentro de uma linha de argumentação.

3. CONCLUSÃO.

Enfim, pode-se, tendo por base os pesquisadores e estudiosos já citados e experiência realizada, afirmar que a inovação acadêmica na educação superior é inevitável, necessária e possível. Os caminhos, porém, pelos quais trilhamos tal inovação são individualizados, de acordo com os contextos nos quais nossas instituições de ensino superior se inserem. No UNISAL, Lorena, no curso de Direito, a iniciativa primeira, de sucesso, do uso de metodologias ativas de aprendizagem em uma disciplina, foi transformada em um percurso constante e participativo de inovação que se trilha cotidianamente. Principalmente, a inovação é característica inerente ao projeto pedagógico do curso, articulado às práticas pedagógicas, perfil do egresso e bases filosóficas do curso e da instituição. Todos os projetos, coletivamente pensados, acontecem a partir da sala de aula do ensino superior, mas sempre para além dela, seja em seus horários, ambientes, em suas metodologias e, principalmente, no compromisso do aluno que encara cada um deles (dada a sua forma de organização) como um momento de tornar-se protagonista e responsável pela própria aprendizagem, uma vez que sua atuação nunca é passiva, pois o simples fato de aderir a cada uma das propostas anteriormente descritas, para elas se prepararem, a elas comparecerem, manifesta a vontade, voluntária, de incrementar suas formações acadêmicas, na contramão do que as escolas repetidoras e reprodutoras do modelo industrial incutiam em seus alunos. Assim, os primeiros resultados concretos nesse novo paradigma inovador do projeto pedagógico do curso de Direito, UNISAL, Lorena, revelam-se por terem os projetos alcançado o reconhecimento e participação efetiva de seu público-alvo: alunos, professores e gestão do referido curso. Os seis projetos elencados justificam-se, em seu número, pelo universo total de alunos matriculados no ano de 2017 - cerca de 1500 - divididos em 10 semestre, dois turnos: matutino e noturno. Os projetos inovadores são franqueados a todos os alunos do curso e acontecem, durante a semana, no horário da tarde ou aos sábados, manhã e/ou tarde.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- ANASTASIOU, L. Aprender e Aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L; a das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 8. ed. Joinville, SC: Editora Univille, 2009.
- DRUCKER, P.A nova sociedade das organizações. In: HOWARD, R. (Org.) **Aprendizado organizacional**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.
- HORN, Michael B & STAKER, H. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.
- IMBERNÓN, F. (Org.). **A educação no século XXI**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- KANTER, R. M. Líderes da classe mundial: o poder da parceria. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.). **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996. p.100-5.
- MASETTO, M. Innovation in higher education, **Interface: Comunicação, Saúde, Educação**, v.8, n.14, set. 2003/fev. 2004.
- MITRE, Sandra Minardi et al. **Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais**. *Ciênc. saúde coletiva* [online], 2008.
- SENGE, P. Conduzindo organizações voltadas para o aprendizado: o destemido, o poderoso e o invisível. In: HESSELBEIN, F.; GOLDSMITH, M.; BECKHARD, R. (Orgs.) **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.

A IMPORTÂNCIA DO INCENTIVO E DIFUSÃO DA PESQUISA JURÍDICA BRASILEIRA: Uma análise à luz da avaliação da CAPES (quadrienal 2017)

Adriano Diniz Bezerra, aluno especial do Programa de Pós Graduação em
Direito da Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

O ensino do Direito vem sendo bastante difundido e expandido no Brasil, sendo nosso País detentor do recorde mundial de cursos superiores nessa área. Porém não são apenas os cursos de graduação em direito que vem crescendo. Os Programas de Pós Graduação Stricto Sensu na área jurídica também tem crescido vertiginosamente. O que para muitos pode ser compreendido como algo benéfico na verdade pode ser algo bastante desfavorável, pois na maioria dos cursos não há qualidade (excelência) no ensino prestado e tão pouco uma efetiva contribuição dos professores e estudantes à evolução da ciência jurídica, por meio da pesquisa. No âmbito da pesquisa jurídica realizada nos Programas de Pós Graduação stricto sensu, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), tem buscado melhorar de forma mais efetiva a qualidade do ensino, realizando avaliações a esses programas. Essas avaliações geram relatórios e nesses relatórios são atribuídas aos programas, notas de 1 a 7, quanto maior a nota melhor avaliado foi o curso . No Brasil existem 8 (oito) programas de Pós Graduação Stricto Sensu em Direito, classificados com excelência (nota 6) - (PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR, UFMG, UnB e UNIFOR). Esta pesquisa preocupa-se em discutir, sem ter a intenção de esgotar o tema, os critérios de avaliação utilizados pela CAPES na atribuição de notas às Pós Graduação Stricto Sensu aqui analisadas. Discute também a pouca relevância das pesquisas desenvolvidas e quais seriam as possíveis alternativas na busca da qualidade do material que é desenvolvido por docentes e discentes nos Programas de Mestrado e Doutorado.

2. A PESQUISA DE EXCELÊNCIA E A RELEVÂNCIA DA DIFUSÃO DO CONHECIMENTO JURÍDICO.

O Ensino do Direito está sendo bastante difundido em nosso País. Para se ter uma idéia, em 2010, o Conselho Nacional de Justiça, informou que existiam cerca de 1.240 cursos superiores de direito. Esse número é superior à somatória dos cursos de direito de alguns países, como China, Estados Unidos e países da Europa, juntos. Em relação aos cursos de Pós Graduação Stricto Sensu há uma expansão intensa (VARELLA, 2015). “Se, em 1980, havia 11 programas de mestrado e 3 de doutorado, no ano de 2017, esse número passou para aproximadamente uma centena de programas de pós-graduação

em direito” (SARLET; JUNIOR; PINTO, 2012). Cabendo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) avaliar a qualidade dos programas prestados, atribuindo a estes notas que variam de 1 a 7. Destacase, no entanto, que nenhum dos Programas de Pós Graduação stricto sensu na área de direito, avaliados pela CAPES até a presente data, alcançou a nota máxima. A CAPES divulgou há pouco tempo, o Relatório de Avaliação 2013 - 2016, referente ao quadriênio 2017; Neste relatório constatou-se a existência de 99 cursos de Pós Graduação Stricto Sensu na área de Direito, sendo que 33 programas funcionam em instituições públicas e 66 em instituições particulares (privadas ou comunitárias) (CAPES, 2017, p.1). Entretanto, essa difusão do conhecimento jurídico em nosso País não tem refletido tão positivamente quanto poderia, pois na maioria dos casos não há qualidade no ensino prestado e tão pouco uma efetiva contribuição dos professores e estudantes à evolução da ciência jurídica, por meio da pesquisa. Nos cursos de Pós Graduação stricto sensu pugna-se pelo produtivismo acadêmico, no entanto, deve-se produzir conteúdos de relevância, conteúdos com substância, capaz de gerar, no mínimo, reflexão, senão toda a pesquisa se resumirá apenas a palavras no papel (ALCADIPANI, 2011). Quando se passa a refletir sobre a importância da pesquisa no direito, como forma de melhor compreender a ciência jurídica e até mesmo como forma de contribuir na evolução desta, esbarra-se na qualidade do ensino prestado e nas oportunidades que são efetivamente oferecidas aos docentes e discentes nas Instituições de Ensino, em especial àquelas que prestam cursos de Mestrado e Doutorado em direito, foco desta pesquisa. Importante destacar que dos 99 programas de Pós Graduação em Direito regularizados e elencados no Relatório de Avaliação da CAPES – 2017, 60 instituições mantêm apenas o programa de mestrado e em 39 instituições mantêm-se o Mestrado e o Doutorado concomitantemente. Dessas 39 instituições ou 39 programas, apenas 8 (PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR, UFMG, UnB e UNIFOR), obtiveram ou mantiveram conceituação de excelência pela CAPES, obtendo nota 6 no Relatório de Avaliação 2013 - 2016, referente ao quadriênio 2017 (CAPES, 2017, p. 56-59).

Para que as instituições acima citadas recebessem tais notas, foram avaliados alguns elementos, quais sejam: “(i) Desempenho equivalente ao dos centros internacionais de excelência na área (internacionalização e liderança). (ii) Nível de desempenho (formação de doutores e produção intelectual) diferenciado em relação aos demais programas da área. (iii) Solidariedade (apoio aos programas nota 3,0 da área) e (iv) Nucleação (inserção dos egressos)”. Sendo que “para uma instituição manter ou obter o conceito de excelência (nota 6-7), deveria/deve predominar o conceito “muito bom”, nos itens avaliados, mesmo com eventual “bom” em alguns itens. Já para se obter nota 7, se faz necessário o conceito “muito bom” em todos os itens avaliados, o que não ocorreu com nenhum dos programas avaliados” (CAPES, 2017, p. 40). “A classificação dos programas, como sendo de excelência, devem revelar divulgação internacional, possuindo um nível altamente distinto de

desempenho em relação aos demais programas da área, sendo a análise feita de forma quantitativa, buscando-se verificar na produção intelectual do programa artigos e livros de destaque e a sua projeção internacional” (CAPES, 2017, p. 40). Observou-se que os cursos com conceito de excelência concentram-se em quatro das cinco regiões do País (Centro-oeste (UnB), Sul (PUC/RS, UNISINOS, UFSC, UFPR, PUC/PR), Sudeste (UFMG) e Nordeste (UNIFOR)), tendo essas Instituições o dever de solidariedade e apoio aos programas da Região Norte, bem como com as instituições de suas respectivas regiões com conceitos/notas inferiores, como forma de ajudá-las a aumentar suas notas e consequentemente melhorar a qualidade de seus programas de Mestrado e Doutorado, ou seja, deve-se difundir o conhecimento jurídico por meio da interação ativa entre instituições mais e menos conceituadas. Uma instituição que consegue obter e manter o conceito de excelência em seus programas de Pós Graduação Stricto Sensu, deve garantir em seu processo seletivo, critérios objetivos e responsáveis de seleção. Como forma de garantir ao programa alunos realmente engajados na pesquisa de qualidade, cabendo ao aluno aprovado a incumbência de demandar tempo ao programa, tempo à pesquisa, e por consequência obter qualidade nos trabalhos desenvolvidos. Ao se analisar os editais das 8 instituições que possuem Programas de Pós Graduação Stricto Sensu de excelência em Direito observa-se, que todas elas buscam crivar ao máximo seus candidatos. As Universidades mencionadas nesse trabalho são responsável por grande parte da produção acadêmica de relevância em nosso País. Os trabalhos ali desenvolvidos rompem a barreira do regional e do nacional. Muitos trabalhos acabam por serem publicados em revistas internacionais, dando respaldo às trabalhos desenvolvidos por alunos e professores dessas instituições, porém essas revistas/periódicos, em sua grande maioria, são classificadas na categoria B2 e C do Qualis. Sendo assim ainda há muito a ser feito, em especial nas instituições de ensino que receberem nota 3 e 4 da CAPES, vez que nestas instituições, professores e alunos recebem pouco incentivo financeiro às suas pesquisas, sendo pouco o número de bolsas destinadas ao docente e ao discente, o que prejudica sobremaneira a qualidade dos trabalhos desenvolvidos. O Professor Gustavo Ferreira Santos, publicou na Revista Consultor Jurídico, dados que demonstram “que o docente brasileiro de pós graduação (área direito) ainda publica muito pouco em revistas internacionais, sendo as revistas estrangeiras que mais recebem artigos dos docentes brasileiros editadas em Portugal e no Chile, sendo classificadas como periódicos C e a revista que publica em inglês que mais recebe artigos dos docentes brasileiros foi classificada como B2”. Ainda nas palavras do Professor Gustavo Ferreira Santos, “Esses dados ajudam a entender um pouco onde estão publicando os nossos docentes e podem indicar alguns caminhos. Muitos de nossos pesquisadores estão em áreas de pouca expressão acadêmica, no entanto dão grande contribuição à formação de mestres e doutores em direito. E quando nossos docentes conseguem publicar seus trabalhos em periódicos de grande relevância (Qualis

A1), acabam contribuindo na pontuação de seus programas. Porém os dados demonstram que ainda há uma longa caminhada, que pode e deve ser diminuída através do diálogo com grupos de docentes no exterior, como forma de difundir a pesquisa jurídica nacional.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Conclui-se portanto que quantidade não é sinônimo de qualidade. Sem um efetivo programa de incentivo aos docentes e discentes, a pesquisa jurídica em nosso País tende a estacionar. Por mais que se tenha muitos cursos superiores de direito, bem como uma crescente dos Programas de Pós Graduação Stricto Sensu em direito no Brasil, não se tem alcançado resultados expressivos no campo da pesquisa, mesmo com a capacidade laboral existente. Sendo que dois 99 cursos de Mestrado e Doutorado elencados pela CAPES, apenas 8 cursos detêm o selo de excelência, no entanto nenhum dos 8 programas de excelência possui a nota máxima atribuída pela CAPES (nota 7). Isso deve-se principalmente, porque, como demonstrado, o pesquisador brasileiro (docente e discente) não tem conseguido, por falta do devido incentivo, publicar suas pesquisas em periódicos de grande relevância internacional. Vez que a difusão do conhecimento jurídico em nosso País não tem refletido tão positivamente quanto poderia, pois na maioria dos casos não há qualidade no ensino prestado e tão pouco uma efetiva contribuição dos professores e estudantes à evolução da ciência jurídica, por meio da pesquisa. Sendo o diálogo com grupos de docentes no exterior uma das formas plausíveis para a difusão da pesquisa nacional no âmbito internacional e conseqüentemente melhora na pontuação da CAPES dos programas de Mestrado e Doutorado em direito.

4 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011.

CAPES. **Relatório de avaliação quadrienal 2017**. Disponível em: <
https://capes.gov.br/imagens/documentos/Relatorios_quadrienal_2017/20122017-Direito_relatorio-de-avaliacao-quadrienal-2017_final.pdf>. Acesso em: 19 março 2018.

GUIA DO ESTUDANTE. **Brasil tem mais cursos de Direito do que todos os outros países do mundo juntos**. Disponível em:

<<https://guiadoestudante.abril.com.br/universidades/brasil-tem-mais-cursos-de-direito-do-que-todos-os-outros-paises-do-mundo-juntos>>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SANTOS, Gustavo Ferreira. Docentes da pós-graduação em Direito ainda publicam pouco no exterior. **Revista Consultor Jurídico**. 2017. Disponível em <https://www.conjur.com.br/2017-jun-19/gustavo-santos-docentes-direito-ainda-publicam-externo>. Acesso em: 22 mar. 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang; JUNIOR, Otavio Luiz Rodrigues; PINTO, Felipe Chiarello de Souza. Futuro da pós-graduação em Direito precisa de mais transparência. **Revista Consultor Jurídico**. 2017. Disponível em <<https://www.conjur.com.br/2017-dez-21/opiniao-futuro-pos-graduacao-direito-transparencia>>. Acesso em 22 mar. de 2018.

VARELLA, Marcelo. Quem influencia a Pós Graduação em Direito no Brasil: Uma análise empírica da nucleação acadêmica. **Revista de Direito Brasileira**, v. 12, p. 111-127, 2015. Disponível em: <<http://www.rdb.org.br/ojs/index.php/rdb/article/view/213/240>>. Acesso em: 21 mar. de 2018.

APLICAÇÃO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO DIREITO: experiência do seminário participativo na disciplina Ciência Política e Teoria do Estado

Ênio Stefani Rodrigues Cardoso Cidrão, graduando em Direito, Centro
Universitário Christus, Unichristus.
Jacqueline Alves Soares, Mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente,
Unichristus.

1. INTRODUÇÃO.

No Programa de Iniciação à Docência do Centro Universitário Christus, especificamente na disciplina Ciência Política e Teoria do Estado da graduação em Direito, foram desenvolvidas pesquisas a fim de se compreender o quadro em que se encontra o ensino jurídico brasileiro e propor outra abordagem do conteúdo. Uma crise de aspecto didático-pedagógico é observada no Direito ao longo do tempo. Métodos e formas de repasse do conhecimento encontram-se defasados, e isso se manifesta nos entraves educacionais que persistem em permanecer no ensino jurídico, desde dificuldades de assimilação das ideias abordadas, à insuficiente capacidade de aplicação destas. Propostas de mudanças paradigmáticas emergem nesse contexto, e muitos autores encontram no uso de metodologias ativas de ensino uma forma de se contornar essas barreiras. No meio dos métodos abordados está o seminário, visto como uma maneira operativa de se problematizar questões teóricas. Mas, será que os seminários podem ser uma metodologia de ensino-aprendizagem que garante participação dos estudantes e eficácia quanto à contextualização do conteúdo de aula, e, se a resposta for afirmativa, consoante quais parâmetros de construção ele deve ser desenvolvido para se atingir essas finalidades? Mediante as dificuldades dos alunos nas disciplinas propedêuticas, tanto com relação às leituras recomendadas, quanto à passividade deles na aula, tentou-se, ineficientemente, provocar mudanças com atividades nos períodos de acompanhamento da monitoria. Desta feita, surgiu o desafio de elaborar uma sistemática metodológica para a realização de um seminário na disciplina, para ensaiar abordagem mais participativa, por mais que ainda não seja das mais ousadas. A proposta tinha como meta fazer com que os momentos das apresentações promovessem real aprendizagem, para isso, foi construído o modelo de seminário fundamentado nessas premissas. E, por fim, elaborou-se e aplicou-se para os alunos um instrumento de avaliação da atividade por meio de questionário online. O método da pesquisa desenvolvida é o procedimento hipotético-dedutivo, pelo qual, a partir de premissas teóricas colocadas como norteadoras, procurou-se verificar hipóteses de aplicação direta destas na realidade fática. Consequentemente, a pesquisa desenvolvida possui caráter teórico-prático que, conforme refletem Mezzaroba e Monteiro (2014), tal modalidade tem como essência o caráter aplicador de conceitos teóricos, visando uma melhor compreensão de um

fenômeno. A pesquisa “representa um modo de interferência sobre determinada comunidade a ponto de, por fruto do trabalho de pesquisa, surgir como interface da investigação, uma espécie de produto social, ambiental, comportamental, político [e/ou] institucional” (BITTAR, 2010). Por isso, qualifica-se como pesquisa-ação.

2. ANÁLISE DA METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO BRASILEIRO.

A trajetória do ensino do Direito no Brasil inicia-se impulsionada pela chegada da Corte Real portuguesa, fuga da invasão de Napoleão a Portugal e disposta a constituir na colônia um novo império, o que desencadeou em dificuldade na ida de brasileiros para estudar nas universidades europeias (MOTA, 2012). Inicialmente, importou-se a metodologia da Universidade de Coimbra, que até então era o polo de formação dos estadistas brasileiros, na qual se valorizava a erudição e o formalismo dogmático, o que distanciava o Direito da sociedade que lhe é, simultaneamente, sujeito e objeto (OLIVO, 2000). Ademais, os alunos são tradicionalmente tratados como bancos de depósitos de saberes transmitidos pelo docente, no modelo da “educação bancária” proposta por Freire (1987). Nesse formato, exige-se destes apenas o mero extrato bancário, um balanço periódico obtido nas avaliações cognitivas (FREIRE, 1987). Hoje, o caráter formalista assume facetas distintas de outrora. Desse modo, o profissional valorizado no Direito é aquele que melhor opera um saber técnico e é capaz de lidar com um conhecimento meramente instrumental. Tal foco, em ter êxito em provas profissionais, faz com que se acabe por menosprezar atividades mais críticas e reflexivas do curso, como a participação em metodologias inovadoras de ensino, pesquisa e extensão (FREITAS FILHO; SILVA, 2012). Neste panorama, cria-se círculo vicioso em que as instituições de ensino se adequam para atingir números de aprovados em concurso público como estratégia de *marketing* e, por sua vez, alunos buscam instituições que garantam sua aprovação. Como exclamou Oliveira (2018): somos a “república dos concurseiros”! Nos cursos de Direito, percebe-se a hegemonia curricular das disciplinas dogmáticas. “As ciências dogmáticas preocupam-se com a resolução de problemas práticos e não, fundamentalmente, com a obtenção de um conhecimento verdadeiro sobre seu objeto” (FERREIRA, 2011). Assim, pouco se lança mão de atividades críticas e reflexivas, em vez disso, os professores dão preferência à abordagem fria da dogmática jurídica somada a relatos de sua atuação profissional (RODRIGUES, 2005), sendo a aula-conferência de caráter meramente expositivo, modelo central dessa estrutura, e usada de forma irrefletida (GIL, 1997). Fala-se, recorrentemente, em decadência dos métodos e da estrutura do ensino do Direito no Brasil, crise multidimensional, que passa pelo aspecto didático-pedagógico (RODRIGUES, 2005), no entanto, vê-se a resistência e os entraves institucionais para essa ampla mudança necessária. Em movimento contrário,

boa parte da pedagogia crítica brasileira aponta para a necessária mudança desse paradigma no ensino tradicional, reprodutor das desigualdades e de perpetuação do *status quo*, tendo como grande referência intelectual Paulo Freire. Nessa perspectiva, a educação por meio da dialogicidade se impõe como “prática da Liberdade”, pois “a educação autêntica [...] não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987), ou, ainda, estudando as partes isoladamente, como se o processo para a chegada do verdadeiro conhecimento pudesse se limitar a um recorte fechado do mundo, nunca se chegará a uma percepção do todo (MORIN, 2013). Destaca-se, nessa tentativa de mudança das práticas pedagógicas, a adoção de metodologias ativas, que buscam colocar o estudante no papel central da aprendizagem, dando relevo ao aprender fazendo. Morán (2015) afirma que “nas metodologias ativas da aprendizagem, a dinâmica se dá a partir de problemas e situações reais”, os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada. Percebe-se que esforços curriculares já foram empregados, especialmente na inclusão das chamadas disciplinas zetéticas. Estas proporcionam uma formação global para o estudante, dando-lhe uma base geral para a parte mais específica do curso (ALMEIDA; CAMARGO; SOUZA, 2013). A Ciência Política está no rol dessas disciplinas que se pretendem reflexivas, e GAMA (2005) acrescenta que, nessa matéria, “diante de tantas mudanças estatais, seja com relação ao Estado ou suas instituições, o dinamismo intelectual reclama uma boa formação, a qual só pode ser adquirida com uma formação ampla e crítica”.

3. AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DO SEMINÁRIO.

Dentre as metodologias ativas, os autores citam o seminário. GIL (1997) concebe este como “um grupo de pessoas que se reúne sob a coordenação de um especialista com o objetivo de estudar um tema”, que demonstra utilidade para identificar problemas, reformulá-los sob ângulos diferentes, propor pesquisas para solucioná-los, apreciar e/ou avaliar os resultados de estudos e pesquisas, dentre outros proveitos. Ao professor cabe o papel de administrar toda a dinâmica da atividade e dar suporte para o desenvolvimento da reflexão, sugerindo fontes de pesquisa e estabelecendo parâmetros para a discussão, por exemplo. Foi discutido nas reuniões entre o monitor e a professora da disciplina Ciência Política e Teoria do Estado qual seria a melhor forma de se aplicar o seminário. Uma das primeiras preocupações manifestadas foi quanto à necessidade dos alunos em enxergar as discussões teóricas no cotidiano, estabelecendo um elo entre o conhecimento abstrato e a realidade concreta. Assim, orientou-se pelo levantamento de matérias jornalísticas recentes que fossem pertinentes ao assunto apresentado e estas deveriam estar acessíveis a todos na apresentação para que fossem guias da contextualização da temática, além de nortear os debates. No seminário também deveria conter algo que tirasse o conteúdo da

estaticidade teórica, atribuindo-lhe dinamicidade prática. Definiu-se, então, por elaboração de questões que pudessem avaliar o nível de reflexão sobre a notícia trazida e também verificar o quanto o restante da sala já possuía de saberes prévios acerca do assunto e que, a partir daí, fosse construído o aprofundamento cognitivo, considerando, portanto, o conhecimento que foi adquirido anteriormente para que servisse de base para a soma da compreensão (POPPER, 1975). Escolheu-se uma sequência de apresentação diferenciada do habitual. Todas as equipes teriam seus seminários divididos em dois dias e, em cada dia, dois grupos apresentariam. No primeiro, as duas equipes correspondentes trariam as notícias selecionadas e, após uma discussão com todos da sala, passar-se-ia à resolução das questões elaboradas. Na aula seguinte as equipes trariam as respostas destas e abordariam o conteúdo teórico que conseguiram pesquisar sobre a temática definida, fazendo elos com matéria jornalística e com as questões. Tanto a professora quanto os outros alunos teriam liberdade para fazer intervenções, para, assim, enriquecer a discussão com possibilidades de elucidação das problemáticas trazidas. Foram escolhidos nas reuniões mencionadas os temas das apresentações, todos com a finalidade de se atingir o objetivo da disciplina, que é, conforme Gama (2005), “tornar inteligíveis as instituições e regimes políticos, possibilitando a sua assimilação sobre questões concretas que envolvam o Estado”. Gama (2005) também aduz que “a razão de existir da Ciência Política é oferecer sempre novos caminhos para as questões emergentes no exercício do poder”, por isso a criticidade lhe é inseparável, encaixando-se, portanto, os métodos ativos de ensino, que são baseados na reflexão. Para avaliar a eficácia da atividade, foi dado foco à percepção do corpo discente. A principal expectativa quanto aos dados que seriam coletados, era a verificação da aprendizagem efetiva e como os alunos enxergavam a replicabilidade do modelo de seminário. Definiu-se que a avaliação se daria por um questionário no *Google Forms*, uma ferramenta *online* de construção de formulários. Escolheu-se aplicar a avaliação pela *internet* para que os estudantes pudessem ter facilidade ao responder as perguntas. Disponibilizaram-se um total de 11 voluntários da turma dentre o total de 31 alunos.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.

A primeira questão de cunho avaliativo perguntou se a atividade do seminário foi proveitosa para a aprendizagem dos conteúdos abordados. 10 alunos responderam que “sim, totalmente” e um assinalou “em parte”. Ressalta-se que não havia a possibilidade de deixar as questões de múltipla escolha sem resposta, havia apenas alternativas de colocar “sim, totalmente”, “em parte” e “não”. Após isso, foi feita a seguinte pergunta: “a metodologia diferente da comumente usada (análise de notícias recentes relacionadas ao tema e resolução de questões elaboradas pela equipe apresentadora, antes

mesmo da abordagem teórica do assunto), implementada no seminário, auxiliou positivamente na interação entre apresentadores e ouvintes?”. Dos que responderam, 9 assinalaram que “sim, totalmente” e 2 “em parte”. Posteriormente questionou-se especificamente acerca da implementação da discussão de notícias relacionadas aos temas dos seminários: “a análise de notícias atuais, pertinentes ao tema abordado, facilitou a compreensão teórica deste?”. Todos disseram que “sim, totalmente”. Em seguida, focou-se nas questões elaboradas: “a resolução de questões elaboradas pelo grupo que discorreu acerca do assunto, feitas para o restante ouvinte da turma, facilitou a compreensão teórica deste?” 8 escolheram a opção “sim, totalmente” e 3 “em parte”. Já chegando ao fim, foi feita uma indagação acerca da possível utilidade da sistemática metodológica, aplicada na proposta pedagógica estudada nesse trabalho, em outras disciplinas do curso: “toda a sistemática e metodologia do seminário são replicáveis, ou seja, podem ser aplicadas em outras disciplinas, como forma de melhoria no aprendizado?”. 6 afirmaram que “sim, totalmente” e 5 “em parte”. Aqueles que observassem deficiências no modelo de seminário e na sua aplicação deveriam ter um espaço para transmitir que pontos necessitavam ser transformados ou aperfeiçoados. Portanto, solicitou-se: “em poucas palavras e de forma sucinta responda que aspecto principal da atividade do seminário mostrou-se deficiente e deve ser corrigido em futuras ocasiões”. Essa questão não exigia resposta obrigatória, oito optaram por dar sua contribuição. Percebeu-se que, quanto à estrutura metodológica da atividade e a proposta da sistemática do seminário, boa parte, três estudantes, destacou o fato de o tempo não ter sido suficiente para as devidas explicações e reflexões. Dois disseram que isso ocorreu devido a uma desproporcionalidade entre a extensão que os temas possuem no tocante ao arcabouço teórico e o tempo para apresentação fornecido para este, havendo um desses discentes que também acrescentou a grande quantidade de alunos no seminário. Dois alunos frisaram outro ponto, qual seja, a inversão da ordem comumente praticada nos seminários ter sido causadora de dificuldades, pois ao fazer questionamentos e discutir notícias pertinentes antes de construir uma base teórica, pode provocar, segundo um deles, certa confusão e dificuldade na construção de uma reflexão melhor. O outro aluno que também respondeu nesse sentido afirmou que desfazer essa inversão facilitaria o aprendizado. Outros dois escolheram aspectos subjetivos dos alunos como algo que deve ser aperfeiçoado na aplicação da técnica. Um trouxe algo abstrato: a imersão dos participantes, talvez ele tenha tentado se referir ao envolvimento da turma na atividade, que se fosse maior poderia trazer melhores resultados, enquanto o outro optou por selecionar o nível de interação como algo a ser corrigido, pois caso isso fosse mais bem trabalhado, traria mais proveito à discussão. Por fim, houve um que preferiu focar numa falta de orientações mais precisas quanto à parte escrita do trabalho, gerando desorganização. No geral, na averiguação das questões objetivas, os alunos, em suas autoavaliações, consideraram proveitosa a metodologia, colaborando com as sugestões de aperfeiçoamento.

5. CONCLUSÃO.

Se de fato o direito pretende ser um instrumento satisfatório de controle e justiça da sociedade, é preciso que se comecem reformas desde o seu ensino. As metodologias ativas aparecem como “coroa” das transformações do processo de ensino-aprendizagem no direito, pois colocar o aluno no centro do momento pedagógico é um foco quando há um comprometimento com a aprendizagem participativa e reflexiva. A experiência de aplicação de uma metodologia participativa foi proveitosa, à medida que a percepção dos discentes evidenciou a ocorrência de uma aprendizagem substancial e a possibilidade, ainda que de forma parcial, de se replicar o que foi desenvolvido em outras disciplinas, fazendo aperfeiçoamentos específicos, principalmente, quanto a uma organização mais eficiente da aplicação do método implementado. É importante que se abra espaço para um ensino jurídico crítico, que se baseia num diálogo entre todos os atores da aprendizagem, seja o professor, que deve atuar direcionando e facilitando o estudante na caminhada pela reflexão intelectual, seja o aluno, assumindo uma posição mais atuante e, assim, contribuindo para o estabelecimento da reciprocidade no ensino.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Frederico de; CAMARGO, Sarah Bria de; SOUZA, André Lucas. In: GHIRARDI, José Garcez (org.); FEFERBAUM, Marina (org.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. (Série pesquisa Direito GV). Disponível em:

<http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/ensino_do_direito_em_debate.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2017.

BITTAR, Eduardo C. B. **Metodologia da pesquisa jurídica**: teoria e prática da monografia para os cursos de direito. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERREIRA, Adriano de Assis. Positivação do direito e a ciência dogmática. **Introdução ao direito**. Disponível em:

<<http://introducaoaoDireito.info/wp/id/?p=344>>. Acesso em: 25 jun. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <<http://lelivros.zone/book/download-pedagogia-do-oprimido-paulo-freire-em-epub-mobi-e-pdf/>>. Acesso em: 20 jun. 2017. (E-book)

FREITAS FILHO, Robert; SILVA, Frederico Augusto Barbosa da. Ensino superior do direito, concursos e a monografia. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia (org.); TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (org.). **Ensino jurídico**: os desafios da compreensão do direito. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012, p. 205.

GAMA, Ricardo Rodrigues. **Ciência Política**. Campinas: LZN, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

MEZZAROBBA, Orides; MONTEIRO, Cláudia Servilha. **Manual de metodologia da pesquisa no direito**. 6. ed. São Paulo: Saraiva: 2014.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2013. Disponível em: <<https://books.google.com.br/books?id=9cnFAwAAQBAJ&lpq=PP1&hl=pt-BR&pg=PT2#v=onepage&q&f=true>>. Acesso em: 25 jun. 2017 (E-book)

MORÁN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de (org.); MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens**. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias contemporâneas, 2) p. 19. Disponível em: <<http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

MOTA, Rafael Gonçalves. A evolução histórica do ensino jurídico no Brasil. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia (org.); TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves (org.). **Ensino jurídico: os desafios da compreensão do direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012.

OLIVEIRA, Rodrigo Perez. Como nos tornamos a República dos Concurseiros no campo do Direito. **Pragmatismo Político**. Disponível em: <<https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/01/republica-dos-concurseiros-no-campo-do-direito.html>>. Acesso em: 22 mar. 2018.

OLIVO, Luis Carlos Cancellier de. Origens históricas do ensino jurídico brasileiro. In: RODRIGUES, Horacio Wanderlei (org.). **Ensino jurídico: para que(m)?**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2000.

POPPER, Karl Raimund. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975. (Espírito do nosso tempo, 13).

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

O DIREITO À CIDADE E A EDUCAÇÃO JURÍDICA: a necessidade de desconstrução do modelo de ensino limitante

Andrielly Larissa Pereira Silva, Universidade Federal de Goiás, Graduanda,
UFG.

Adriana Andrade Miranda, Mestre, UFG.

1. INTRODUÇÃO.

Em que pese a denúncia realizada por Paulo Freire há décadas quanto ao método limitante de ensino, a educação bancária continua sendo a realidade predominante nos cursos de Direito brasileiro. Em tal concepção de educação, o educador diz a palavra e os educandos a escutam docilmente; o educador disciplina e os educandos são disciplinados (FREIRE, 2005). Há, assim, a imposição de passividade aos discentes, o que aumenta a possibilidade de aceitação e adaptação à realidade social. Nesse contexto, o ensino formalista e tecnicista jurídico que é adotado preponderantemente nos cursos de Direito é reforçado, porquanto há a dificuldade de desenvolvimento de outras formas de pensar o Direito. Limita-se o Direito à legalidade, o que dificulta o necessário questionamento de “O que é Direito?” e gera imagens falsas e distorcidas que muitos aceitam como retrato fiel (LYRA FILHO, 1992). Dessa forma, não se analisa o Direito sob a perspectiva dos acontecimentos sociais e nem sua relação com outras ciências; ou sequer são consideradas as implicações diretas das ações políticas dos sujeitos coletivos. No Direito à Cidade, o estudo tem que compreender o urbano, o qual é a simultaneidade, a reunião, é uma forma social que se afirma (LÉFÈBVRE, 1986). O estudo apenas dos elementos jurídicos formais gera uma limitação na própria compreensão de o que é o Direito à Cidade. Ainda, esse modelo de ensino acaba gerando uma dificuldade de compatibilidade entre as teorias adotadas e a realidade social. Tem-se, também, que a prática tradicional, pouco crítica, se distancia dos outros elementos que deveriam compor a educação jurídica, quais sejam, pesquisa e extensão. O ensino que não dialoga com a realidade tolhe até mesmo o desenvolvimento de práticas extensionistas, ante a dificuldade de aplicação das teorias vistas em sala de aula nos casos concretos dos sujeitos de direito. Nesse contexto, o presente trabalho pretende analisar as limitações do atual modelo predominante de ensino jurídico no âmbito do Direito à Cidade, o seu distanciamento da realidade social e a potencialidade de outros modelos de educação jurídica.

2. DIREITO À CIDADE: MUITO ALÉM DA AÇÃO DE USUCAPIÃO.

O desenvolvimento do estudo do direito à cidade se dá em diversas áreas do conhecimento, com destaque para a arquitetura e a geografia, sendo relativamente recente a abordagem no campo jurídico brasileiro. Apesar do seu

caráter eminentemente multidisciplinar, o estudo desse direito nas faculdades de Direito brasileiras costuma ser limitado aos aspectos jurídico-processuais do direito à moradia e os institutos relacionados à posse e propriedade. Prevalece, assim, o ensino jurídico técnico que limita o Direito ao âmbito legal e processual. Em que pese o contato dos discentes com os princípios constitucionais de função social da propriedade e da cidade, não há uma relação com as práticas sociais que possibilite analisar a compatibilidade entre as teorias adotadas e a realidade social. Estuda-se elementos formais de possível acesso ao direito à moradia, como ações petórias e possessórias, mas não há a análise dos demais elementos que também constituem mecanismos de acesso à cidade ou mesmo de produção de direitos. Não se considera de que forma os movimentos sociais e sujeitos coletivos de direito podem efetivar o Direito à Cidade pela sua práxis e organização social e coletiva. Tem-se que o reconhecimento de diversos direitos fundamentais, como o direito à moradia, é fruto da atuação dos movimentos sociais. A pressão exercida pelos movimentos foi essencial para a inclusão de diversas previsões constitucionais, como é o caso do Movimento Nacional pela Reforma Urbana (MNRU), que protagonizou a inclusão do capítulo sobre a Política Urbana (CAFRUNE, 2016). Apesar disso, tais informações que possibilitariam outras visões do Direito dificilmente são passadas em sala de aula. Ainda, no ensino jurídico tradicional, não se faz uma observação ampla dos direitos integrantes do Direito à Cidade, como lazer, cultura, mobilidade urbana e saneamento ambiental. E não há o diálogo com outras áreas de ensino, como a geografia, sociologia e arquitetura, elementares para a compreensão do espaço urbano e as relações nele estabelecidas. A cidade oscila entre a demanda habitacional popular e a especulação imobiliária, entre a densidade extremada e os vazios urbanos (ROLNIK, 2004). A falta de análise de tais elementos, como as desigualdades e contradições do espaço urbano, implica em uma limitação do estudo do Direito à Cidade, além de dificultar a própria efetivação desse direito. Nesse sentido, a falta de diálogo do ensino jurídico gera uma dificuldade de aplicação dos conceitos abstratos utilizados em sala de aula nas complexidades do cotidiano. Complexidades estas que são vividas por sujeitos de direito que apresentam respostas ante as adversidades, resistindo e atuando para a efetivação de direitos no cotidiano. Entretanto, o método de ensino jurídico utilizado faz com que os olhos dos juristas se voltem apenas aos aspectos legais e processuais, negando a relação entre o direito e esses sujeitos coletivos. Assim, pensar uma educação jurídica para além do direito legal processual é vislumbrar outras formas de acesso ao direito e possibilitar que os alunos tenham contato com um Direito mais compatível com as demandas sociais.

3. CONCLUSÃO.

A tradição dos cursos jurídicos é voltada para um modelo de ensino tecnicista e limitado, além de adotar um método bancário de educação que

impõe passividade aos alunos. Não há uma teoria pensada em conjunto com a prática. A limitação do estudo aos institutos civis e aos princípios positivados faz com que os discentes tenham dificuldades no diálogo com a realidade social. Saem da faculdade sem saber compatibilizar o ensino que lhe foi oferecido com as demandas sociais. E normalmente não conseguem ver um problema nisso, porquanto foram ensinados a aceitar passivamente a realidade tal como é. Com isso, os discentes se tornam profissionais que possuem uma visão limitada e distorcida do Direito, visto apenas relacionado à lei e aos mecanismos formais e processuais de solução de conflitos. Diante do distanciamento da realidade social, no âmbito do Direito à Cidade o estudo limitado aos princípios constitucionais e aos direitos positivados, faz com que os conceitos sejam abstratos por não dialogarem com as práticas dos sujeitos de direitos. Urge possibilitar que os discentes tenham contato com uma perspectiva de Direito que analise a atuação dos sujeitos coletivos de direito; sujeitos tais que realizam práticas políticas novas em condições de abrir espaços sociais inéditos e de revelar novos atores na cena política capazes de criar direitos” (SOUSA JÚNIOR, 2008). A análise de casos concretos possibilita uma maior compreensão da dinâmica de construção do que é o Direito à Cidade, como se produz e como se expressa. Levantar reflexões em sala de aula sobre ocupações urbanas ou eventos auto-organizados que expressem o direito à cidade pelo direito à cultura, por exemplo, pode instigar a reflexão sobre o Direito à Cidade. Além disso, possibilita que os discentes percebam as contradições sociais do espaço urbano e tenham um posicionamento a respeito. A adoção de um modelo de educação jurídica que dialogue com outras áreas do saber é fundamental no Direito à Cidade. Compreender o espaço urbano e suas contradições possibilita o estudo aprofundado do Direito, além da análise das possibilidades e limitações de sua efetivação. A superação da dicotomia existente entre teoria e prática depende do comprometimento dos docentes e discentes com a solução de problemas humanos concretos. Para tanto, a utilização de um modelo de educação jurídica voltado para a prática dialógica, com uma formação atenta à realidade e às lutas sociais, gera uma influência direta no desempenho profissional dos futuros juristas. Isso porque tais práticas pedagógicas possibilitam a aproximação do sujeito à realidade e o faz vivenciar meios de alteração das condições sociais impostas. Assim, no desempenho de seu trabalho jurídico, há uma maior inclinação para a realização de uma práxis transformadora do mundo. Superadas as barreiras erigidas pela educação limitante, há a geração de impactos significativos na própria efetividade do Direito à Cidade, ante o desenvolvimento de uma práxis cotidiana voltada para a responsabilidade com o outro. É a partir da desconstrução do ensino jurídico limitante e da adoção de um modelo de educação jurídica dialógica que os discentes podem compreender o lugar que ocupam, se descobrir como sujeitos e se unir a outros sujeitos para superar os condicionamentos existentes, possibilitando a alteração da realidade.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CAFRUNE, Marcelo Eibs. **O direito à cidade no Brasil: construção teórica, reivindicação e exercício de direitos.** RIDH, Bauru, v. 4, n. 1, p. 185-206, jan./jun., 2016.

FREIRE, Paulo. (2005). **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra.

LÉFÈBVRE, Henri. **Le retour de la dialectique: 12 mots clef pour le monde moderne.** Paris: Messidor/Éditions Sociales, 1986. Tradução Margarida Maria de Andrade.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito?** São Paulo: Editora brasiliense. Coleção Primeiros Passos, nº. 62. 1999.

SOUSA JUNIOR, José Geraldo de, **Direito como liberdade: O Direito Achado na Rua, Experiências Populares Emancipatórias de Criação do Direito.** 2008. 290f. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, 2008, Brasília.

PROFISSIONAL, TEM ÉTICA? Os grupos sociais como responsáveis pela educação ética e o direito como limitador de condutas

Gleice de Nazaré Barroso Lima, Mestre em Direitos Fundamentais pela
Universidade da Amazônia, UNAMA/PA.

1. INTRODUÇÃO.

A evolução da humanidade tem percorrido um caminho bem conflituoso, e nesse caminho a educação vem mudando e se tornando muito importante para a formação profissional de uma pessoa, além de ser um pouco mais acessível as oportunidades de estar em uma escola. Entretanto, essa acessibilidade ainda, depende de políticas públicas voltadas para a oportunização de vagas escolares e informações através dos meios de comunicação da situação educacional, além da financeira, dos gestores da família com base em princípios éticos e morais que conduzam e disciplinem seus membros. Atualmente, tem-se um momento onde vários profissionais dos mais variados campos científicos oferecendo seus serviços para o mercado de consumo, porém, se vê cada vez mais processos, principalmente, levando-se em conta a área da saúde, envolvendo profissionais da medicina (tão respeitados pela importância de sua arte) aumentar como uma avalanche, ganhando estudos sobre a judicialização em tal área. E o que tem contribuído para isso? Serviços errados e condutas baseadas no lucro serão isso? Com qual fundamento se afirma qualquer das hipóteses? Existe esta afirmação? Com uma análise metodológica com base em bibliografias, construiu-se essa pesquisa que pretende contribuir para uma discussão acadêmica a respeito da conduta ética como alicerce fundamental no serviço oferecido por profissionais. Procurou-se, nesse estudo, trazer à baila as subjetividades e análises de comportamentos sociais para tentar se chegar a uma resposta que satisfaça o objetivo a que se propôs com esse estudo. Partiu-se da premissa a qual envolve ou não, a possibilidade de na educação como um todo - família, escola e sociedade, ter-se um grande óbice na formação ética dos profissionais que oferecem e disponibilizam seus serviços, (obrigação de fazer), para o mercado de consumo. Sendo assim, o estudo percorre desde a educação que vem de “casa” até os limites responsáveis, impostos pela sociedade moderna.

2. A EDUCAÇÃO QUE SAI DE “CASA” PARA SOCIEDADE.

Na busca incansável por respostas o homem segue um caminho de reflexões e pesquisas que o conduzem a lugares inimagináveis para o encontro do escopo pretendido. Porém, cediço que respostas sobre a existência humana e todo o meio que cerca essa vida, ainda estão longe de acalmar o pulsante e imaginativo sentido de respostas convincentes. Pois a juventude encontra-se desnordeada pela liberdade excessiva e falta de controle de seus pais que não

sabem colocar limites na educação e aprendizado de seus pupilos - que tem percorrido um caminho misterioso e ao mesmo tempo sombrio, quando analisado diante de um contexto social e dentro do seio familiar, e, desses pais que carregam uma sobrecarga de cobranças para acertarem na educação e encaminhamento profissional de seus filhos em meios sociais bem arriscados e incertos, tudo caracterizado pela diversidade de crenças, valores, hábitos e práticas. (MARCONDES, 2015). Nesse descompasso e angústia, de um lado família e de outro, sociedade exigente, ainda a escola como mediadora dessa educação. Sem dúvidas, no lar que se inicia os primeiros contatos e conhecimentos externos. Em “casa” iniciam-se os primeiros projetos e perspectivas em relação à vida desse ser que é encorajado pelos seus pais e familiares a tomar suas primeiras decisões embasadas na vivência do contexto familiar e nas expectativas dos mesmos. Começa a ganhar autonomia e discernimento para galgar seu voo tão sonhado e aguardado por todos que o cercam. Entretanto, nesse caminhar, encontra-se a escola como mediadora de reflexões analíticas e sistemáticas do mundo ao redor dessa pessoa, da sua convivência social, e das responsabilidades com suas escolhas para a continuidade e prosperidade do bem-comum. Um olhar quase que utilitarista do convívio social. E, assim a escola procura cumprir um papel cada vez mais difícil por conta da maneira como essas pessoas veem sendo conduzidas no direcionamento de seu caminho. Percebe-se, como dantes observado, que nem mesmo os pais tem conseguido conduzir a família com princípios que norteiam a formação de um cidadão participativo, responsável e ciente de seus direitos e deveres. No mundo cada vez mais virtual, ensinar valores como respeito ao próximo, hierarquia familiar, cidadania, consciência de seu papel dentro da sociedade, de sua ética, caráter, moral, valores que estão aos poucos sendo deixado de lado, o que muito preocupa a continuidade e prosperidade dessa humanidade que precisa se perpetuar, mas que não consegue se conduzir sistematicamente nesse sistema de mudanças e conflitos de modernidade. Percebe-se, que, quem realmente, poderia resolver alguns dos dilemas enfrentados na educação, seriam os governantes, ainda que minimamente não tenham interesse real nessa mudança, pois cidadão consciente e pensamentos crítico transformam e modificam padrões estabelecidos e não percebidos na formação de um poder. Tudo num jogo de interesse e riqueza em detrimento da comunidade que falece a cada dia um pouco, como se esperasse o momento de desligar os aparelhos que ainda a mantém viva. Frente a isso, a constituição da República Federativa do Brasil, (VADE MECUM, 2016), datada de 1988, em seu artigo 5º, *caput*, versa sobre direitos iguais para todos, incluindo educação. Contudo, estar-se-á bem distante de uma sociedade com bases fundadas nesses direitos, principalmente quanto à educação, não somente por parte das escolas que contribuem com a família para esse fim, mas, principalmente, pela ausência do papel familiar que tem a maior parte da responsabilidade nessa contribuição. A falência da família tem atingido diretamente a formação desses indivíduos que acabam por desconhecerem valores bases de construção

socioeducativa. Fica bem mais difícil a responsabilidade da escola como educadora e estimuladora de mentes pensantes e reflexivas, pois a condução de alguns pensamentos perpassa pelos valores éticos e morais, quando se tem. Esses valores que não são preconizados na educação familiar, muitas vezes ocorrem por faltar domínio dos pais em relação a seus filhos, sendo que os próprios pais não sabem nem mais qual seu verdadeiro papel na criação e transformação do ser que têm o dever de criar. A falta de preparo nas famílias contribui em muito para formação de jovens inseguros, isolados e sem coragem de expressar o que estão sentindo, verdadeiramente. Diante de informações cada vez mais rápidas, acontecimentos desastrosos, sensacionalismo em canais de crime fica a família refém do que vê na televisão e nas redes sociais. O medo escraviza e não deixa a criação fluir com a leveza, harmonia e respeito esperado para este século. A transição não demonstra trazer prosperidade na seara educacional se, permanecer-se como expectador de uma grande alienação causada por meios eletrônicos. Onde o silêncio incomoda e destrói. Silêncio do saber, da reflexão fundamentada em conhecimentos adquiridos e vivenciados nos grupos sociais a que a pessoa pertence, conhecimento científico encontrado nos bancos das escolas. A escola, ainda, com voz rouca, grita para que aquele silêncio não prospere, não adormeça a sociedade em inexpressão do conhecimento científico. A escola é o possível caminho fortalecedor do despertar dos valores que são bases fortes da pessoa e da sociedade, como a moral, a ética, o respeito mútuo, a convivência pacífica, o bem comum e o interesse social. Nessa perspectiva a escola é a mantenedora da “ordem social”. Resgatar valores, eis o maior desafio atual da escola, posto que como parceira da família, terá que invadir o seio familiar e trazer os pais a razão, enquanto é tempo. Para que esse esforço tenha êxito, faz-se necessário a compreensão do que seria pessoa humana que de acordo com o conceito de Bertoli (2015, p. 66-67), onde pessoa é uma construção que inclui autoconsciência, autonomia e autotranscendência e comunicação, na verdade, a pessoa é um caminhar constante de descobertas que acontece pela comunicação e pela autoconsciência. Fica assim, mas clara a necessidade de uma formação feliz e bem conduzida dessa pessoa diante do enfrentamento crítico dos fatos que baseiam sua sociedade e seus valores. Essa evolução procura alcançar um valor maior que é o respeito mútuo. O amor constrói. A felicidade consolida e fortalece esse amor. Nesse pensar, a educação é um meio garantidor e mantenedor de direitos que intervendo na realidade social, transformam o meio de acordo com o que apresentam como condutor de ensino e habilidades sociais no projeto que caminha em razão do bem-comum, da sociedade legalmente constituída.

3. EDUCAÇÃO COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL NA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS QUE PRESTAM SERVIÇOS A SOCIEDADE.

A educação é uma responsabilidade que a sociedade deve assumir como compromisso mantenedor da ordem e do progresso, focando na vigilância e condução do acompanhamento educacional de ordem nacional. As atividades e políticas voltadas a essa área de desenvolvimento e contexto social e pessoal não pode ser relegada. A sociedade, como um conjunto de pessoas politicamente organizadas e com as mesmas finalidades, deve procurar orientar a família mais de perto, para que esta família consiga construir e transformar pessoas em seres pensantes e altamente reflexivos, de maneira harmoniosa e respeitosa. A educação que começa no seio familiar, ou deveria começar, é muitas vezes negligenciada pelos próprios gestores da família, por faltar neles o próprio conhecimento ou norte em direção à orientação que pretende ensinar. Se não bastasse os responsáveis pela formação educacional no grupo familiar deixarem de exercer seu papel de protagonista na educação de seus filhos, a própria sociedade falha quando larga de mão essa família, tornando um ciclo vicioso onde um joga a responsabilidade para o outro, e todos, na verdade, esperam que a escola faça o “serviço”, sozinha. A consciência de quais papéis todos devem assumir diante da educação tem sido misturado e confuso nessa nova perspectiva social. A escola deve ter o apoio da sociedade para promover uma disciplina educacional com respeito e consideração, levando ao conhecimento de todos os envolvidos, a importância do trabalho realizado em conjunto na finalidade de resgatar aos jovens à educação. Entendendo, assim, que o direito e suas normas vêm para solucionar e disciplinar comportamentos, fazendo com que a harmonia preceda a ignorância e a falta de paz. Na verdade, a priori o judiciário serve aos interesses da política pública aplicando as regras imparcialmente. (NONET E SELZNICK, 2010, p. 15). A problemática ocorre quando todos deixam de exercer seu papel e acabam relegando zelo e cuidado em se tratando de educação que envolve pessoas, e estas, envolverão a sociedade futura. O que dizer do descaso? Estar-se-á presenciando mídias sociais, programas de televisão cada vez mais modernos e livres de censuras, cada vez mais adentrando nos lares dos brasileiros, e, conseqüentemente atingindo em massa o berço da moralidade, ética, respeito mútuo, do amor e do respeito que são fundamentais para a convivência humana com paz e igualdade. Sem uma família com valores bem estabelecidos a escola fica desamparada num de seus mais importantes alicerces, a dignidade da pessoa humana e sua capacitação para o enfrentamento de problemas que surgem em sociedade formada por seres humanos. Vê-se com frequência uma sociedade sem composição verdadeira de pessoas comprometidas com uma construção social saudável e progressista. Esse era o caminho que a sociedade deveria escolher – construção de uma sociedade mais informada culturalmente e com foco no bem-estar dela mesma, com valores fundamentais para sua perpetuação que deveriam ser

cobrados como derradeiros critérios de aceitação social, mas para isso acontecer e prosperar faz-se necessário saber em que lugar o valor da ética está ordenado. Diante de tais percepções sociais, enfrenta-se um problema que cresce de maneira disforme, envolvendo toda a sociedade: os profissionais sem ética como prestadores de serviços sociais. Isso causa medo e acaba colocando em análise como se está conduzindo a formação desses profissionais, desde a família, passando pela escola como educadora e mediadora desse educar, entendendo que as práticas e mudanças sociais são contingentes. (RAZ, 2004, p. 1). Ainda nessa linha de pesquisa, verifica-se que um fato é universal e cediço – a ética é fundamental para nortear o valor social de conduta dos profissionais para que ninguém saia prejudicado. Esse valor de justiça social deve conduzir toda a formação de uma pessoa para prepará-la ao convívio em comunidade. Assim, como bem descreveu Marcondes (2007, p. 9) em seu trabalho sobre ética que é uma das áreas que mais interessa no campo da filosofia por ser ligada à nossa existência e aos valores que adotamos, numa sociedade cada vez mais diversa e pluralista. Nesse diapasão, dizer que o profissional que atua de maneira errada, incorreta, sem ética é culpado, exclusivamente por isso, é sem dúvidas diminuir ou omitir a responsabilidade de todos a respeito desse comportamento. Tanto a escola, a família e a sociedade devem fiscalizar a maneira como estão sendo educadas essas crianças que se transformam nos profissionais que oferecem serviços aos membros dessa sociedade, dessas famílias, e que são condenados por agirem em desconformidade com princípios éticos. Mas então que princípios são esses? Se eles não foram informados na infância, na fase adulta ficará bem mais complicado fazer esse trabalho, mas ainda assim, possível. Talvez uma solução esteja na escola como norteadora de conhecimentos científicos, em elaborar uma disciplina que ensine sobre condutas e costumes sociais embasados em valores significativos para o bem-estar de toda a sociedade, que formará uma história social alicerçada em respeito e igual consideração a todos.

4. CONCLUSÃO.

Na percepção que o trabalho analisou, a respeito da responsabilidade social com a formação ética do profissional que presta serviços à sociedade e diante das diversidades sociais e pluralidades de crenças e valores, passando a observação da responsabilidade familiar como o mais importante grupo na formação desse profissional, e que conduzirá o destino de muitos dos seus cidadãos. Ainda, observando a respeito da conduta aparentemente correta daquele profissional, por faltar-lhe conhecimento sobre o que são valores preconizados pela sociedade a que pertence, e para piorar, talvez não tenha nem consciência e informação a respeito de tais princípios éticos. A educação é um ordenado conjunto de saberes e costumes vividos e compartilhados em nível social, e para tanto, a família, a escola e a sociedade devem juntos se empenhar nessa construção de saberes que formam condutas

de indivíduos que a eles pertença. Assim, a consciência desses princípios, definirão os comportamentos desse indivíduo com valores ordenados de acordo com aquilo que considera importante diante do que aprendeu com esta sociedade, que o preparou.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BERTIOLI, Antônio Bento. **Bioética a Ética da Vida**. 2 ed. São Paulo: LTr, 2015.

DWORKIN, Ronald. **A raposa e o porco-espinho: justiça e valor**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014 (Tradução de: Marcelo Brandão Cipolla).

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de Ética de Platão a Foucault**. 7 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MORIN, Edgar. **Cultura de massas no século XX: espírito do tempo 1: neurose**. 10 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011 (Tradução de: Maura Ribeiro Sardinha).

PHILIPPE, Nonet e, PHILIP, Selznick. **Direito e sociedade: a transição ao sistema jurídico responsivo**. Tradução de: Vera Ribeiro; [introdução de Robert A. Kagan]. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

RAZ, Joseph. **Valor, respeito e apego**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004 (Tradução de: Vadim Nikitin).

A “EXTENSÃO AO CONTRÁRIO” NO ENSINO JURÍDICO

Alexandre Torres Petry, Mestre em Direito, PUCRS

1. INTRODUÇÃO.

A denominada ideia de “extensão ao contrário” é de autoria de Boaventura de Sousa Santos (2017), que defende a necessidade da universidade, além de tentar levar o conhecimento para fora de suas dependências através de projetos de extensão, deve focar em trazer conhecimento de fora da universidade para dentro, ou seja, arejar-se com os conhecimentos mais diversos possíveis que a sociedade possui, promovendo uma verdadeira ecologia de saberes. Essa concepção de abertura da universidade através de um diálogo e interação com a sociedade, em que ambas as partes realizam o processo de ensino-aprendizagem, faz todo o sentido para o ensino jurídico, o qual precisa estar conectado com o ideal de mudança social e, portanto, aberto para uma perspectiva intercultural de diálogo, compreensão e pesquisa conjunta.

2. NOVOS PARADIGMAS PARA A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.

A noção de extensão universitária está ligada classicamente à concepção de transferência de conhecimento da universidade para a sociedade, partindo-se do pressuposto de que a universidade deve oferecer às classes populares o conhecimento que produz. Ainda que a universidade tenha um histórico de vinculação com as elites, a extensão universitária representa um projeto de popularização do conhecimento, significando, um espaço histórico de resistência e disputa (FRAGA, 2017, p. 415). Na América Latina, a extensão universitária ganha contornos próprios, pois já ne centenária Reforma de Córdoba de 1918, o movimento estudantil exigiu que a extensão universitária servisse como um meio de vinculação efetiva entre a sociedade e a universidade (OLIVEIRA; AZEVEDO, 2008, p. 70). A extensão é atividade obrigatória para as instituições de ensino superior no Brasil, o que se dá pela interpretação do art. 207 da Constituição Federal combinado com o art. 43, IV da lei de diretrizes e bases da educação nacional (lei nº 9.394 de 20/12/1996). Apesar disso, no que diz respeito à regulação atual dos cursos jurídicos, a Resolução CNE/CES n.º 9/2004 (que instituiu as diretrizes curriculares nacionais do curso de graduação em Direito e dá outras providências), trouxe uma impropriedade no que tange à extensão, pois mencionou que a mesma deve ser incentivada (art. 2º, VIII), quando sua promoção é evidentemente obrigatória (RODRIGUES, 2005, p. 253). A cultura da extensão não está solidificada no ensino jurídico, pois, de uma forma geral, não é prática intensa e habitual nas mais de 1200 faculdades de direito existentes no Brasil, não sendo, assim, uma experiência contínua para os mais de 800 mil alunos de graduação matriculados nestes

cursos jurídicos. Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 88) destaca que a extensão nos cursos de direito deve ser repensada, já que estas atividades costumam ter como foco a oferta de palestras e atendimentos jurídicos, porém, estas práticas, geralmente, estão desarticuladas com a realidade e necessidades dos grupos sociais necessitados. Além da consolidação em si da prática da extensão no ensino jurídico, essa deve ocorrer também com base num novo paradigma: a “extensão ao contrário”, a qual é calcada na lógica da ecologia de saberes. A extensão ao contrário significa mais do que levar conhecimento para o mundo exterior que cerca um curso jurídico, pois pressupõe também trazer conhecimento de fora (da sociedade) para dentro da faculdade, operando-se uma verdadeira troca de saberes. Somente dessa forma a extensão terá um caráter de dialogicidade, característica intrínseca da educação.

3. DESCOLINIZANDO O ENSINO JURÍDICO.

O Brasil necessita formar juristas que tenham a capacidade de superar os velhos paradigmas, de transformar as instituições ainda arcaicas, elitistas e não democráticas, o que passa, necessariamente, pela problematização e a ordenação pedagógica de estratégias efetivas, que reflitam opções democráticas, plurais e interdisciplinares (WOLKMER, 2015, p. 167). Para que tenhamos juristas com essas capacidades, o ensino jurídico precisa ser repensado, pois deve estar ligado à ideia de mudança social, assim como defende Antônio Alberto Machado (2009, p. 113) ao expor que o jurista pode protagonizar importantes mudanças sociopolíticas ao entender o direito como um instrumento transformador das relações sociais. Para tanto, o ensino jurídico deve estar pautado por problemas sociais que existem no Brasil, buscando sempre a efetiva transformação social. Isso não significa romper com a matriz europeia que o nosso sistema jurídico carrega e, muito menos, negar a nossa história e tradição jurídica, mas sim adotar uma posição crítica e reflexiva sobre a construção do nosso ordenamento jurídico e das instituições nacionais. Não se busca uma posição isolacionista, pelo contrário, defende-se a ampliação dos atores comprometidos com as mudanças sociais, sendo que a extensão no ensino jurídico pode ajudar nessa expansão. Entretanto, essa extensão não pode ocorrer apenas de “dentro para fora” (daqueles que estão dentro dos muros das faculdades de direito para os que estão além do muro). Se assim ocorrer, a extensão pode até mesmo adquirir um caráter colonizador ou opressor, o que contrária a lógica defendida por Paulo Freire (2017, p. 43) de pedagogia do oprimido: “aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade”. O termo extensão, como refere o próprio Paulo Freire (2013, p. 20), pode carregar a ideia de messianismo, de superioridade (por parte de quem estende) e inferioridade (dos que recebem) o conteúdo (escolhido por quem estende) e significar, assim, até mesmo uma invasão cultural (já que se levaria

o conhecimento e a visão do mundo daqueles que levam o conteúdo, o qual se superpõe aos conhecimentos daqueles que passivamente receberiam os ensinamentos). Certamente, extensão não pode ser isso, já que ela precisa ser educativa, jamais impositiva. As atividades de extensão devem ter como prioridade, conforme refere Boaventura de Sousa Santos (2011, p. 74), “o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação sociais e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados”. Dar voz é escutar, é estar aberto ao diálogo e disposto a fazer trocas de conhecimentos, o que permite a ecologia de saberes, concepção essa que deve ser incorporada pelo ensino jurídico.

4. ECOLOGIA DE SABERES NO ENSINO JURÍDICO.

O ensino jurídico deve conciliar teoria com prática, sendo que a “extensão universitária ao contrário” (aquela que busca a troca de saberes entre universidade e sociedade) é uma excelente oportunidade para aliar teoria à prática em busca de emancipação e transformação social. Porém, conforme afirma Bauman (2013, p. 22), para ser prático “o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental”. Nesse sentido, o conceito de ecologia de saberes desenvolvido por Boaventura de Sousa Santos (2010, p. 154) é muito oportuno, pois pressupõe um conjunto de epistemologias que partem da possibilidade de diversidade. Portanto, a ecologia dos saberes nega a monocultura do saber e é contrária às verdades hegemônicas que obscurecem os demais saberes, os quais passam a ser marginalizados e inválidos. Trata-se de uma abertura epistêmica viabilizada pelas perspectivas interculturais que permitem a validação e reconhecimento de sistemas de saberes plurais (PETRY, 2017, p. 84). E é justamente a “extensão ao contrário”, a qual ora se defende, que permitirá essa troca intercultural e, assim, ganhos múltiplos para a sociedade e para o ensino jurídico de uma forma geral, o qual terá a possibilidade de constantemente interagir e se nutrir de conhecimentos antes desprezados, já que fora dos “muros” das faculdades de direito. A prática da extensão ao contrário, inclusive, reforça e amplia a concepção de ecologia de saberes aplicada ao direito, podendo-se falar em ecologia de direitos e justiça, conceito desenvolvido por Sara Araújo (2015, p. 38), a qual sustenta ser essa uma tentativa de explorar a pluralidade interna do direito, ou seja, dar voz às alternativas através das interações e diálogos horizontais entre as formas jurídicas do Estado e as formas não estatais e, até mesmo, com as formas híbridas, sendo a lógica dessa ideia justamente evitar o desperdício de experiências jurídicas, buscando a “construção de cartografias jurídicas mais inclusivas”. Exercer a “extensão ao contrário” através de práticas interculturais, com base na ideia de ecologia de saberes, desenvolverá nos estudantes de direito a capacidade de diálogo e de escuta sensível, possibilitando uma troca de conhecimentos com a sociedade

e, a partir disso, ganhos múltiplos aos envolvidos, o que promoverá a emancipação dos mesmos e a transformação social.

5. CONCLUSÃO.

A extensão é uma prática obrigatória nos cursos jurídicos, porém, infelizmente, ainda é uma realidade distante da maioria dos alunos. Esse quadro precisa ser alterado, incorporando-se a extensão universitária como uma cultura permanente dos cursos jurídicos. Porém, essa extensão não pode significar uma jornada que almeje apenas estender conhecimento jurídico aos que, supostamente, não possuem saberes válidos. Deve-se sempre buscar uma verdadeira troca de saberes, em que o extensionista, muito mais do que se limitar a ofertar os seus conhecimentos, esteja disposto e preparado para também ouvir, compreender e, através dessa dialogicidade, possa ocorrer uma experiência intercultural, na qual o estudante também trará para o seu curso jurídico os conhecimentos adquiridos. A essa visão da extensão, atribui-se a denominação de “extensão ao contrário” a qual é de autoria de Boaventura de Sousa Santos, justamente para reforçar a ideia de que as faculdades de direito, além de propiciar os seus conhecimentos à sociedade, devem com ela aprender também, promovendo-se, assim uma prática de ecologia de saberes, a qual contribuirá e permitirá tanto a emancipação dos envolvidos como estimulará as esperadas transformações sociais.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ARAÚJO, Sara. Desafiando a colonialidade. A ecologia de justiça como instrumento da descolonização jurídica. **Hendu – Revista Latino-Americana de Direitos Humanos**, v. 6, n. 1, p. 26-46, nov. 2015. [S.l.], v. 6, n. 1, p. 26-46, nov. 2015. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/hendu/article/view/2460>>.

Acesso em: 21 mar. 2018. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/hendu.v6i1.2460>.

BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo/Zygmunt Bauman**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

FRAGA, Lais Silveira. Transferência de conhecimento e suas armadilhas na extensão universitária brasileira. **Avaliação (Campinas)**, Sorocaba, v. 22, n. 2, p. 403-419, Ago. 2017.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 16 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 64 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

MACHADO, Antônio Alberto. **Ensino jurídico e mudança social**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; AZEVEDO, Mário Luiz Neves. A atualidade dos ensinamentos da Reforma de Córdoba (1918). Ou qual a herança de Córdoba nas reformas atuais. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo; ABOITES, Hugo. (Orgs.). **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Buenos Aires: CLACSO, 2008.

PETRY, Alexandre Torres. Repensando o ensino jurídico brasileiro a partir do seu berço: a faculdade de direito de Coimbra. In: PETRY, Alexandre Torres; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo Roberto (Orgs.). **Ensino Jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A gramática do tempo: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Decolonising the University: the challenge of deep cognitive justice**. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 2017.

_____. **Para uma revolução democrática da justiça**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WOLKMER, Antônio Carlos. **História do direito no Brasil**. 8 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

NÃO SE NASCE DOCENTE; FORMA-SE DOCENTE: um relato da experiência da elaboração do primeiro plano de ensino

Caio Gracco Pinheiro Dias, Doutor em Direito. Faculdade de Direito de
Ribeirão Preto. FDRP-USP.

Ana Cláudia Mauer dos Santos, Bacharela em Direito, FDRP-USP, bolsista da
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES.

Maurício Buosi Lemes, Bacharel em Direito, FDRP-USP, Bolsista da
Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, FAPESP.

1. INTRODUÇÃO.

Nesse texto, relatamos e discutimos o processo de planejamento de um conjunto de atividades pedagógicas visando a compreensão e reflexão sobre o direito à moradia adequada, oferecidas como um eixo de trabalho dentro das disciplinas Laboratório I e Laboratório III, para discentes do primeiro e do terceiro semestres do curso de Direito da FDRP-USP. Assumindo a docência como um agir complexo, no qual a reflexão e a prática devem se implicar e retroalimentar permanentemente, este é um esforço dos autores para sistematizar suas experiências num momento privilegiado: o da implementação, num curso de matriz marcadamente tradicional, de um Projeto Político-Pedagógico (PPP) que tensiona consensos já bem estabelecidos sobre o que é e como se ensina o Direito. Para tanto, como parte de um processo de sistematização de experiências, iniciamos descrevendo o seu contexto, para, em seguida, apresentar o planejamento originalmente elaborado e mostrar as alterações feitas em decorrência da avaliação realizada após a primeira apresentação do plano de ensino para os discentes. Ao final do trabalho, apresentamos algumas conclusões hauridas dessa experiência.

2. O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA.

A experiência de preparação pedagógica aqui relatada, para ser compreendida, precisa ser contextualizada no quadro institucional em que surge, o que implica explicitar sua relação com: a) o currículo do curso de Direito da FDRP, mais especificamente, com a disciplina Laboratório; b) o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), como política de formação docente no âmbito da Pós-Graduação; e c) a própria missão institucional da FDRP, em especial, a reconfiguração de como esta se insere em seus contextos local, regional e nacional. O currículo do curso de Direito da FDRP foi substancialmente alterado pelo PPP, cuja execução se iniciou em 2017. Essa alteração se deve tanto a um comando normativo, que impunha uma melhor adequação do projeto acadêmico da Unidade às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do curso de Direito (Resolução CNE/CES nº 09/2004), quanto a demandas de diversos setores da comunidade acadêmica,

marcadamente do corpo discente, relativas a aspectos que eram percebidos como disfuncionais no curso. Dentre tais aspectos, em avaliação institucional realizada entre 2013-2014, sobressaiu a falta de reconhecimento e de espaço no currículo anterior para atividades de pesquisa e de extensão universitárias voltadas a uma *práxis* educativa compromissada com a aproximação do ensino do Direito aos problemas reais da sociedade brasileira. Também teve destaque a atomização do curso, derivada do pouco diálogo existente entre as disciplinas, bem como a sobrecarga de atividades impostas aos discentes, o que acabava prejudicando seu desempenho acadêmico e, inclusive, sua saúde - reclamação reiterada nas falas tanto de alunos quanto de professores evidenciando um fator importante de insatisfação dos alunos com o curso. Uma das estratégias desenvolvidas para atender tais demandas foi a inserção do Laboratório no currículo do curso de Direito da FDRP, na forma de componente curricular obrigatório nos quatro primeiros semestres, e optativo nos demais períodos até o último ano. Desenhado para ser um espaço de inovação pedagógica no campo do ensino jurídico, seu objetivo central é articular teoria e prática, na medida em que conteúdos sejam trabalhados a partir de casos reais e problemáticas contemporâneas, e em que seja reconhecida a importância de atividades de pesquisa e de extensão, as quais se busca incorporar como práticas de ensino. Para atingir tal finalidade, construiu-se entre os envolvidos na revisão do PPP, docentes, discentes e servidores técnico-administrativos, um consenso sobre as diretrizes do Laboratório, quais sejam: a) criar um espaço de interação didática entre as disciplinas, a fim de aprofundar a interdisciplinaridade do curso e permitir aos estudantes uma visão mais global do fenômeno jurídico; b) fomentar a adoção de novas estratégias de ensino-aprendizagem, que estimulem a autonomia dos discentes e colaborem com uma formação profissional mais crítica e consciente; e c) incentivar atividades que complementem o aprendizado em sala de aula, preferencialmente abordando conteúdos programáticos de diferentes disciplinas. É, pois, nesse quadro curricular, que surge a experiência que os autores aqui relatam. Para além disso, essa experiência também se relaciona com um esforço de valorização da formação docente para o ensino do Direito, no qual ainda predomina uma concepção não profissional da docência. Os autores pós-graduandos realizam Estágio Supervisionado de Docência no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP, sob a supervisão do autor docente, tendo sido a proposta elaborada pelos primeiros como parte de seu plano de trabalho no Estágio. Esta é a primeira experiência de ambos com o ensino numa disciplina do curso de graduação, embora já tenham bastante vivência com práticas educativas, principalmente ligadas a atividades de assessoria jurídica e educação popular em direitos, desenvolvidas no âmbito do Núcleo de Assessoria Jurídica Popular (NAJURP) e do Programa de Educação Tutorial do Ministério da Educação (PET-Direitos/MEC), vivência essa que, como se verá adiante, também informou o conteúdo da proposta pedagógica que elaboraram. Por sua vez, a

realização do estágio de docência no Laboratório, na medida em que esse componente curricular não tem um conteúdo programático especificado, mas se compõe de propostas de trabalho apresentadas por docentes ou grupos de docentes, dentro de um eixo temático definido a cada semestre, nas quais os discentes de cada período (ou mesmo de períodos diferentes) se integram de acordo com o seu interesse, possibilitou aos estagiários a experiência de elaborar, de forma supervisionada, um plano de ensino desde o início, com a definição da temática, dos objetivos pedagógicos, da bibliografia, das estratégias didáticas e dos meios e critérios de avaliação. Por fim, essa experiência é uma tentativa de fortalecimento da nova missão institucional da FDRP, redefinida durante o processo de debate e de aprovação do novo PPP, em especial no que se refere à inserção do curso em seu contexto local e regional. Disputando uma concepção de ensino do Direito voltado aos interesses do agronegócio da região de Ribeirão Preto, hegemônica no antigo projeto político, o novo PPP reconheceu a necessidade de ampliação do foco de atuação da Faculdade, abarcando de forma institucional também os interesses de movimentos sociais, cujo atendimento era relegado a projetos isolados que acabavam por não conseguir produzir impactos duradouros no currículo formal do curso. Em termos de lutas sociais pela concretização dos direitos humanos, uma das questões centrais no contexto macrorregional de Ribeirão Preto - SP enfrentadas pelas práticas de assessoria jurídica e educação popular em direitos é a efetivação do direito à moradia adequada de comunidades de áreas urbanas favelizadas, sob ameaça constante de remoção. Um caso em específico, o da ocupação denominada “Favela da Família”, situada na região do aeroporto, na zona norte de Ribeirão Preto, que é objeto de diversas ações judiciais tramitando há anos e para a qual presta assessoria a autora pós-graduanda, foi escolhido como ponto focal da proposta pedagógica cujo planejamento se relata a seguir.

3. O PLANEJAMENTO ORIGINAL.

O objetivo da proposta pedagógica desenvolvida é, a partir da compreensão de um contencioso judicial, ainda em andamento, relativo a uma ocupação urbana, levar os discentes a refletirem criticamente sobre temas de diversas disciplinas que compõem o curso e, em especial, as do primeiro e terceiro semestres do curso, usando a prática da assessoria jurídica popular para iluminar e identificar os pontos cegos e insuficiências da abordagem teórica das disciplinas dogmáticas, e, ao mesmo tempo, evidenciar a inadequação da compreensão tradicional do Direito, compartimentalizada em disciplinas, capacitando-os para uma teorização autônoma sobre tais questões. A compreensão do caso da Favela da Família, a análise de seus elementos e histórico, bem como a formulação de juízos críticos sobre a realidade de violência e exclusão que ele desnuda, demanda a articulação de conceitos vindos de diversas disciplinas, nem todas elas “jurídicas”, que foram

organizados em três dimensões na proposta: histórico-sociológica, técnico-jurídica e científico-pedagógica. Na primeira, busca-se delinear um pano de fundo contra o qual o caso concreto pode ser entendido de forma mais aprofundada: o processo de formação do Estado brasileiro a partir da forma como se deu a ocupação e distribuição de terras no País, como enxergado pela visão materialista histórico-dialética e da crítica à colonialidade. Na segunda, buscam-se dois objetivos: preparar os discentes para a atuação profissional em litígios referentes à concretização de direitos humanos, em especial, o direito à moradia adequada, bem como o desenvolvimento de um olhar crítico sobre o modo como o direito e o sistema de justiça absorvem e traduzem demandas nascidas dos conflitos sociais. Por fim, na terceira, quer-se capacitar os discentes para o emprego das ferramentas metodológicas necessárias para a realização das atividades previstas na proposta (pesquisa participante e análise de fluxo processual), além de levá-los a refletir sobre o próprio processo de ensino-aprendizagem, tanto no Laboratório, quanto no próprio curso. Para isso, pensou-se originariamente numa programação dividida em 15 encontros, reservando-se as manhãs preferencialmente para as discussões referentes à dimensão histórico-sociológica e científico-pedagógica, enquanto as tardes seriam dedicadas à dimensão técnico-jurídica, com exercícios e debates usando os autos processuais como ponto de partida. Pensando em garantir a devida preparação dos alunos para a participação nas atividades em sala, sem obrigá-los a empregar ainda mais de seu tempo fora da escola em estudo, já que, além do Laboratório, as turmas de primeiro e terceiro período têm, respectivamente, 10 e 7 disciplinas a cursar, totalizando 26 e 24 horas-aula semanais, optou-se por dedicar a primeira hora de cada encontro para a leitura da bibliografia sugerida, sempre escolhida entre textos significativos, porém curtos. Finda a leitura, estão previstas atividades em sala, pensadas para estimular a participação dos alunos, seja por meio de dinâmicas de grupo, de debates socráticos e de resolução conjunta de exercícios. Também se planejou a participação, nos encontros, de profissionais e acadêmicos cuja experiência com as questões relativas ao direito à moradia adequada poderia contribuir para uma maior riqueza e profundidade das discussões. Opcionalmente, aos discentes interessados, foi aberta a possibilidade de complementar a experiência do curso acompanhando a autora pós-graduanda nas visitas noturnas mensais que realiza à comunidade no contexto da assessoria jurídica popular que lá desenvolve. No início do processo de planejamento, o autor docente observou que a carga elevada de atividades em sala de aula poderia ser problemática, já que esse tinha sido um dos principais reclamos da turma que participou do Laboratório em 2017 (seu primeiro ano de oferecimento), identificados nas avaliações conduzidas ao final de cada semestre. Os autores pós-graduandos, por sua vez, insistiram na programação, argumentando que a consistência da proposta exigiria essa maior dedicação, que se justificaria em face dos ganhos de formação obtidos pela turma. Pela consistência dos argumentos pedagógicos dos autores pós-graduandos, foi decidido manter a

carga horária inicialmente proposta, mas, como se verá adiante, essa questão acabou criando resistência entre os discentes quando da apresentação da proposta.

4. A APRESENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO À TURMA E A INCORPORAÇÃO DAS CONTRIBUIÇÕES DISCENTES.

Na primeira semana de aulas, houve a apresentação, aos discentes do terceiro período, das seis propostas de trabalho dos docentes vinculados ao Laboratório, com prazo para que os estudantes pudessem optar pelo eixo que preferiam frequentar. Cada docente do curso tem a autonomia para apresentar propostas de eixos de trabalho no Laboratório, condicionadas apenas à sua articulação com o tema global da disciplina em cada período (“O que é Direito?”, para o primeiro período; “O que é Justiça?”, para o terceiro). Num primeiro momento, a proposta do eixo moradia, embora tenha interessado a muitos alunos, inclusive àqueles que, no semestre anterior, tinham trabalhado temática semelhante no Laboratório, causou certo receio, visto que a primeira impressão provocada foi a de um volume muito grande de atividades a serem desenvolvidas, o que demandaria muita dedicação à proposta, podendo sobrecarregar os discentes em face dos outros compromissos exigidos pelas outras disciplinas do curso. Além disso, a ausência de um plano de ensino com a síntese da proposta dificultou uma visualização mais objetiva, pelos discentes, dos conteúdos que seriam abordados e que não eram explicitados a partir do cronograma e dos planos de aula apresentados, por mais que, nestes estivesse claramente delineada a proposta de trabalho. O resultado foi que, na primeira semana, de quarenta alunos que tinham escolhido um eixo para o semestre, apenas um tinha escolhido o coordenado pelos autores. O diálogo com vários discentes interessados no eixo e a discussão das suas percepções na reunião mensal de planejamento com todos os docentes que têm propostas no Laboratório motivaram modificações na estrutura da proposta, no sentido de melhor adequá-la ao contexto dos períodos do curso em que os discentes estão matriculados. Assim, diminuiu-se a carga horária dos encontros vespertinos, limitados, quando necessário, a duas horas de trabalho, concentrando-se as atividades no turno matutino. Com isso, e para não prejudicar a dimensão técnico-jurídica, alguns temas que seriam objeto de encontros específicos - como, por exemplo, a questão do acesso à justiça em demandas envolvendo o direito à moradia - acabaram sendo simplificados e incorporados aos temas de outros encontros, de maneira a não deixar de serem abordados. As alterações e a melhor comunicação dos objetivos e atividades do eixo acabaram resultando num incremento de interesse pela proposta, que terminou a segunda semana do curso, após a apresentação dos projetos dos docentes aos alunos do primeiro período, com 28 inscritos.

5. CONCLUSÃO.

A experiência de construção dessa proposta pedagógica foi bastante relevante para os autores pós-graduandos, pois tem sido uma oportunidade de compreenderem a complexidade envolvida no exercício profissional da atividade docente, que demanda a todo tempo um fazer e um pensar fortemente articulados com o esforço de planejamento e de avaliação dessa *práxis* educativa. Esse esforço é ainda mais exigente em se tratando de uma disciplina com os contornos político-pedagógicos do Laboratório, que desafiam o modelo dominante, de matriz expositiva e tecnicista, de ensino do Direito no Brasil. Para o autor docente, é uma oportunidade única de acompanhar um processo de formação profissional docente, supervisionando um verdadeiro estágio de docência, no qual os estagiários assumem, ainda que sob supervisão, o protagonismo nas escolhas que definem o processo de ensino-aprendizagem, de forma bastante diferente do que costuma tradicionalmente ocorrer no PAE, no qual não raro o estágio acaba se resumindo a uma mera monitoria. Poder observar como os estagiários lidam com as questões de organização e execução de uma proposta pedagógica que nasceu de sua iniciativa e interesse, enfrentando as dificuldades típicas do exercício da profissão docente, e discutir com eles essas questões, é uma maneira bastante rica de refletir sobre sua própria trajetória e formação. Os desafios enfrentados durante o processo de elaboração dessa proposta pedagógica evidenciam o quão distante da realidade está a concepção não profissional da docência, ainda prevalente nos cursos de Direito no Brasil. A resposta a esses desafios demandou escolhas dos autores, que, sem a reflexão a partir das bases metodológicas e filosóficas do processo de ensino-aprendizagem, teriam sido feitas, no limite, de forma irresponsável. Ao demonstrar que identificam os problemas da prática docente, sabem a eles reagir e são capazes de justificar suas escolhas com base em um conjunto de conhecimentos ordenado e sistematizado, os alunos pós-graduandos revelam sua competência para o exercício da profissão docente; dão, além disso, alento à esperança na busca de alternativas pedagógicas que, se não resolverem os problemas do acesso à justiça e a direitos no Brasil, serão ao menos capazes de construir um ensino do direito mais idôneo a formar profissionais capazes de encontrar as respostas que esses problemas demandam.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Superior nº 09, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2018.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: _____. (Org). **Trajetórias e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010. p.19-34.

JARA HOLLIDAY, Oscar. Sistematização das experiências: algumas apreciações. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto**. 2016. Disponível em: <<http://www.direitorp.usp.br/wp-content/uploads/2014/03/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-2017-1.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2018.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação básica: Projeto político-pedagógico; Educação superior: Projeto político-pedagógico**. Campinas: Papirus, 2004.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DESAFIOS A CRIAÇÃO DE UM CURSO DE DIREITO EM UMA UNIVERSIDADE ESTADUAL PERIFÉRICA: a experiência do curso de Direito da Universidade Estadual do Maranhão

Flávio Trindade Jerônimo, mestre em Direito pela UFPE, Universidade
Estadual do Maranhão, UEMA.

1. INTRODUÇÃO.

Tomar a iniciativa de criar curso de Direito num país que é sabidamente bem servido de cursos jurídicos de graduação que conta com mais de 1.200 cursos de Direito em todo território nacional (ABRIL, 2017), e estima-se que mais de 5.000.000 de bacharéis em direito e ainda, mais de 1.072.000 advogados inscritos na Ordem dos Advogados do Brasil (2018), parece uma decisão de considerável risco, se se levar em conta as exigências para a autorização e o reconhecimento do referido curso nos moldes das normativas do Conselho Nacional de Educação pertinentes. O risco aumenta ao passo que o curso a ser criado seja um curso de Instituição de Educação Pública, dependente de orçamento e finanças públicas, sempre limitados e já comprometidos, logo com espaço para investimentos extremamente limitados. Ademais, em se tratando de curso de Universidade periférica, vinculada a administração pública, localizada na região nordeste e especificamente no estado do maranhão, que como é sabido sofre, a exemplo de outros estados da região, pela dificuldade em efetivar uma gama de direitos e serviços públicos a que sua população faz jus. Outro risco desvelado durante o processo de criação do curso de Direito da UEMA referia-se a questão da titularidade da competência para autorizar e reconhecer o referido curso de Direito, considerando ser ele um curso estadual, o que suscitou divergência entre o entendimento favorável à competência do Ministério da Educação e o entendimento favorável à competência do Conselho Estadual de Educação do Maranhão. Este trabalho pretende relatar a experiência da UEMA quanto aos caminhos seguidos para a criação do curso de Direito da referida IES, no *campus* de São Luís (ocorrida paralelamente a criação do mesmo curso no *campus* de Bacabal) forjados, no mais das vezes, na superação dos riscos constituintes de verdadeiros desafios a serem superados, sob a perspectiva de autor do projeto pedagógico aprovado pelo Conselho Superior da Universidade, Coordenador de Implantação e primeiro Diretor do referido curso.

2. ENSINO JURÍDICO COMO ELEMENTO DE DISTRIBUIÇÃO DE JUSTIÇA E CONTRIBUTO AO DESENVOLVIMENTO.

A quantidade de cursos de Direito no Brasil e o volume de egressos não impressionam quando o olhar se volta para as regiões mais distantes dos centros culturais e econômicos, isso se dá pela observação e constatação da

má distribuição de IES e Cursos superiores, incluindo o de Direito, no território nacional, levando a aglomeração de cursos e profissionais do direito em algumas áreas e havendo escassez em outras, como partes da região nordeste e norte por exemplo (FGV, 2010). No Maranhão no ano de 2008, levantamento da OAB dava conta que o Estado contava com 1 advogado a cada 1.002 habitantes, retratando o Estado na última posição da federação na relação advogado/habitante, contrastando com outros estados que figuravam na outra ponta da tabela, possuidores de notórios centros culturais e econômicos, e um número bem superior de advogados por habitantes. Veja-se que, por esses dados, quanto maior o número de advogados por habitante no Estado da federação, mais este Estado apresenta-se como desenvolvido, com uma maior renda de sua população. Essa constatação é um achado curioso que deve ser analisado com o cuidado necessário, mas que muito bem já reforçava a necessidade de se investir na criação de cursos de Direito em regiões com baixo índice de desenvolvimento, como procedeu a UEMA, na criação dos cursos de Bacabal e São Luís, dadas às condições do Estado de distanciamento da média nacional, da relação advogado/habitante. O Estado do Maranhão, no ano de 2008 só contava com dois cursos de Direito de IES pública, os da Universidade Federal do Maranhão – UFMA, sendo: apenas um em São Luís (que não supria minimamente a demanda por vagas públicas) e outro em Imperatriz. Estando vazias as demais áreas do estado, quanto a cursos de Direito de IES pública. Outro aspecto relevante provinha do esperado aumento de discentes e graduados no Estado, o que contribuiria, assim, com a oferta de estagiários e profissionais, que se almejava de boa qualidade, e preparados para a consecução das atividades jurídicas nos diversos campos de atuação profissional, apoiando o esforço da ampla gama de instituições jurídicas do Maranhão, tornando o acesso à justiça mais factível em novos pontos do Estado.

3. ALGUNS ENTRAVES MATERIAIS E FORMAIS À CRIAÇÃO DO CURSO DE DIREITO.

Decidida a criação do curso de Direito da UEMA do campus de São Luís, partiu-se para a viabilização das condições materiais e formais, pois estas seriam levadas em conta pelo órgão competente para autorizar e depois reconhecer o curso. Era sabido pelos docentes, no momento da criação do curso, das limitações de vários aspectos que teriam de ser suplantadas, como exemplo a pouca infraestrutura e a insuficiência da quantidade de docentes para o novo curso. Não havia curso de Direito na UEMA, logo todo aquele processo de criação de um curso tão específico como o de Direito era inusitado para os professores, que viriam a lecionar no futuro curso de Direito. Além disso havia a consciência do peso que a tradição exerce para o direito, ainda mais em se tratando de curso jurídico. Logo se impôs a máxima feita, por esse autor, sob medida para aquela situação, que até hoje ecoa nas assembleias

departamentais e reuniões do colegiado do curso de Direito da UEMA: “no direito, curso que não tem tradição, tem de ter qualidade”. O curso foi abrigado no prédio do Centro de ciências Sociais aplicadas – CCSA, juntamente com os cursos de: Administração e Formação de Oficiais Militares (CFO) e ainda com o recém-criado curso de Ciências Sociais. Foram contratados novos professores mediante vários seletivos até suprirem-se as demandas do curso enquanto eram viabilizados diversos concursos para o preenchimento dos cargos de professores auxiliares, assistentes e adjuntos. Isto demandou um grande esforço dos que exerciam cargos na Administração do curso e do departamento, que contaram com a solidariedade de vários colegas.

Enquanto a implantação do curso iniciava, superou-se a dúvida quanto a competência para autorizar e credenciar o curso de Direito da UEMA, prevaleceu o entendimento do coordenador de implantação que defendia a competência do Conselho Estadual de Educação e sendo vencido o entendimento de consultoria da reitoria que entendia ser do MEC, por seus órgãos, tal competência. Em síntese a posição vencedora e que se concretizou, baseou-se no marco legal da Lei de Diretrizes e base da Educação – LDB, em seu artigo 10, incisos I e IV. Assim após vencidos muitos desafios, foi autorizado e depois reconhecido o curso de Direito da UEMA - São Luís, por determinação do Conselho Estadual de Educação, segundo rito do referido Conselho, que aliás não difere tanto do rito do MEC, por suas instâncias competentes para autorização e reconhecimento de curso superior em Direito.

4. OS PRIMEIROS RESULTADOS DO CURSO DE DIREITO DA UEMA.

Os alunos do curso começaram a se destacar logo nos primeiros períodos obtendo aprovação nos melhores campos de estágio jurídico da cidade, como por exemplo: em escritórios renomados, nas Defensorias Públicas Estadual e Federal, no Ministério Público Estadual e na Procuradoria Regional da República, Procuradoria do Estado, Procuradoria Federal junto ao INSS, Procuradoria da Fazenda Nacional, Tribunal de Justiça, Varas e Juizados Estaduais, Seção Judiciária Federal, Varas e Juizados Federais, Justiça do Trabalho e na Justiça Eleitoral, além de diversas Secretárias e órgãos da Administração Pública Estadual, bem como órgãos da Administração Federal. Os discentes do curso de Direito já participam de vários grupos de iniciação científica, com suas primeiras produções, participam ainda de grupos de extensão e tanto na pesquisa quanto na extensão muitos foram selecionados e são bolsistas, sem falar-se nas monitorias que têm diversas bolsas, e não atendem a procura, chegando insistirem para atuarem como bolsistas voluntários. Agora que o curso completa 10 anos de existência (8 de maio de 2018) já é possível reconhecer alguns frutos que começam a amadurecer, como por exemplo o desempenho dos discente no melhor nível do Estado, por certo uma grande conquista de um curso tão novo. Tanto no último Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE de 2015 no qual alcançaram o

conceito 4, como nos Exames de Ordem Unificados da OAB, nos quais têm se mantido na liderança com a maior aprovação proporcional, seguidas vezes, entre todos os cursos de Direito do Maranhão, entornando de 40% dos alunos são aprovados no referido exame já no 9º período do curso e ao colarem grau a grande maioria, próximo da totalidade, já está aprovada.

5. CONCLUSÃO.

Com base nas informações trazidas ao longo do texto demonstra-se que a criação de curso jurídico de IES estadual traz um conjunto de obstáculos específicos que se traduzem desde a escassez de recursos, impactando tanto na infraestrutura necessária, quanto nos recursos humanos, em especial a insuficiência de professores, notadamente nos primeiros anos da implantação do curso. Expôs-se dúvida existe quanto ao órgão competente para autorizar e reconhecer curso estadual de direito, e concluiu-se por considerar o Conselho Estadual de Educação como o competente para tanto, à luz dos argumentos embasados diretamente na LDB. Restou claro que o Curso de Direito da UEMA – São Luís completa 10 anos, no mês de maio próximo num crescente notadamente quanto ao desempenho de seus alunos tanto quanto aos resultados do ENADE, como quanto aos resultados do Exame de Ordem Unificado do Conselho Federal da OAB. Tal desempenho favorável demonstra que as estratégias aplicadas para a implantação e desenvolvimento dos primeiros anos do curso de Direito da UEMA - São Luís, mostraram-se eficientes, pois nada mais concreto em termos de desempenho que o resultado de avaliações nacionais dos alunos e egressos. Sem esquecer-se de que isso pôde ser obtido em ambiente adverso, em termos geográficos, econômicos e sociais, e restrito, em infraestrutura e recursos humanos.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ABRIL. Guia do estudante, 2017. Disponível em:<

<http://www.guiadoestudante.abril.com.br>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <**Erro! A referência de hiperlink não é válida.**>. Acesso em: 23 mar. 2018.

FGV. Exame de ordem em números, 2010. Disponível em:
<<http://www.fgv.br/fgvprojetos>>. Acesso em: 23 mar.2018.

OAB. Quadro de Advogados, 2018. Disponível em:< <http://www.oab.org.br>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

OS JOGOS TEATRAIS DE VIOLA SPOLIN NA FORMAÇÃO DO BACHAREL EM DIREITO

Beatriz Bartoly, UPIS – Faculdades Intergradadas.

1. INTRODUÇÃO.

A pesquisa em tela buscou, a partir da investigação sobre as relações entre teatro e cidadania, entender de que modo os jogos teatrais e o próprio fazer teatral, como linguagem artística profundamente ligada, desde suas origens, à vida social dos seres humanos, poderia ser aplicada à graduação em Direito visando inovar e reformular as metodologias de ensino utilizadas na formação dos bacharéis, tanto em seu aspecto profissional quanto em sua identidade e atuação como cidadãos. O estudo buscou identificar aspectos que aproximam o trabalho teatral desenvolvido em instituições de ensino à educação não formal, área que tem como um dos principais objetivos a formação para a cidadania, considerando que, para esta finalidade, o trabalho pedagógico com a linguagem teatral parece oferecer uma ampla gama de potenciais educativos, aptos ao desenvolvimento do senso de responsabilidade social dos operadores do Direito em formação, bem como ao aprimoramento de suas habilidades linguístico-discursivas e comunicacionais.

2. DESENVOLVIMENTO.

Este trabalho propõe-se a refletir sobre a possibilidade de aplicar-se a metodologia dos jogos teatrais à graduação em Direito como forma de enfrentamento da crise que assola a formação e atuação dos chamados “operadores do Direito”, os quais não conseguem ter controle sobre o sentido social e o alcance político de sua atuação profissional. Acredita-se que os jogos propiciam aos participantes a oportunidade e as condições para reavaliar os espaços em que estão inseridos como discentes e os que ocuparão futuramente como operadores do Direito. Se seguirmos os argumentos de Viola Spolin, percebemos que: “(...) A presença chega através do intuitivo. Não podemos aproximar a intuição até que estejamos livres de opiniões, atitudes, preconceitos e julgamentos. O próprio ato de procurar o momento, de estar aberto aos parceiros de jogo, produz uma força de vida, um fluxo, uma regeneração para todos os participantes (...)” (1999, p. 17). Presume-se que, ao tornarem-se presentes e conscientes de seus corpos, poderão ir além dos aspectos físicos e sensoriais para a comunicação verbal e não verbal e, com isso, adquirirão uma compreensão mais alargada a respeito das relações de comando e obediência, dominação e controle que ocorrem no mundo jurídico-político. De fato, a descoberta e encontro com a alteridade – questão muito presente na obra de Spolin – mostram-se fundamentais para o resgate da formação humanista dos bacharelados em Direito. Para a autora, atuar requer presença, aqui e agora, e

é através do jogo que se produz esse estado, pois, “da mesma forma que os esportistas estão presentes no jogo, assim também devem estar todos os membros do teatro no momento de atuar” (SPOLIN, 1999, p. 17). Neste mesmo sentido, Ingrid Koudela observa que: “(...) Os Spolin games foram desenvolvidos como uma metodologia com o fito de ensinar a linguagem artística do teatro a crianças, jovens e atores interessados no teatro improvisacional. Através do processo de jogos e da solução de problemas da atuação, as habilidades, a disciplina e as convenções do teatro podem ser aprendidas. Os Spolin games são ao mesmo tempo atividades lúdicas e exercícios teatrais que formam a base para uma abordagem alternativa de ensino aprendizagem (...)” (2015, p. 123). Outro aspecto importante dos jogos propostos por Viola Spolin é a colaboração e ajuda mútua entre os jogadores, em especial quanto o jogo proposto os leva a se colocarem como “parte de um todo” e, com isso, desenvolverem a empatia, responsabilidade e interação. Este aspecto mostra-se relevante para a formação dos graduandos em Direito, uma vez que, ao contrário do que se vê na proposta de Spolin, o que impera como marca da formação e atuação dos operadores do Direito é a cultura da beligerância, onde o que vale é o conflito, a disputa, o litígio. Esta é a realidade com a qual nos deparamos, ainda que, nos dias atuais, se empunhem bandeiras como as dos chamados “métodos alternativos para resolução de conflitos”, no bojo dos quais se apresenta toda uma série de propostas visando resgatar o protagonismo do cidadão, o desafogo do judiciário, a implementação de uma “cultura de paz”, etc. Tais mudanças na seara do Direito, no entanto, esbarram com um obstáculo de difícil enfrentamento: os atores do mundo jurídico necessitam de uma formação de base que seja capaz de habilitá-los a atuar segundo esta nova cultura que se pretende implementar. Em consonância com o exposto, acredita-se que seguindo a proposta de Spolin (1999, p. 18), este caminho possa ser trilhado através dos jogos teatrais, em especial, com a focalização no corpo físico, o que conduz o jogador a se concentre no momento presente. Afinal, de acordo com a autora, se tal não ocorrer, os jogadores se verão fragmentados, isolados, perdidos em sua solidão e não haverá condição para que emergja o novo, o imprevisto, o inesperado. O Teatro do Oprimido, metodologia criada por Augusto Boal, tem como proposta usar o teatro como ferramenta de trabalho político, contribuindo para a transformação da realidade social, o que se dá através de um processo de conscientização social operado pelo teatro – que funciona como um veículo para a organização e para o debate dos problemas que afligem a população. Neste sentido, podemos reconhecer que a metodologia criada pelo autor é uma ferramenta de empoderamento dos atores sociais na defesa dos seus direitos. Ao trazer a produção teatral para o cotidiano vivido, o Teatro do Oprimido resgata o protagonismo social dos cidadãos. A metodologia desenvolvida por Boal tornou-se internacionalmente conhecida como proposta que alia teatro a ação social e, de fato, o Teatro do Oprimido consiste, basicamente, numa atuação teatral improvisada que tem por finalidade precípua a transformação das relações de produção material, poder e dominação nas sociedades capitalistas (BOAL, 1991;

BOAL, 2009). Tal transformação ocorre pela conscientização política do público, que se dá como resultado da troca de experiências entre atores e espectadores, através da intervenção direta na ação teatral, visando alcançar uma maior compreensão das estruturas sociais e das relações de poder representadas, permitindo, com isso, a busca de meios concretos para ações políticas efetivas, capazes de transformar a realidade. A proposta de Boal liberta e valoriza o potencial criativo dos cidadãos através do resgate de sua subjetividade, uma vez que estes são vítimas de uma “pedagogia totalitária” que pretende suprimir sua “animalidade”, acabando por suprimir seu potencial criativo e sua subjetividade. O teatro do oprimido identifica e presentifica situações de opressão buscando, com isto, libertar a criatividade e capacidade criadora das pessoas, reinstituídas como sujeitos e protagonistas de sua própria história, empoderadas em sua cidadania. Por esta razão, considera-se este método emancipatório, pois ele vai além da encenação e opera, através de suas intervenções na realidade social, transformações e mudanças efetivas, criando formas de ação par o “nós coletivo”, abrindo novas perspectivas e modalidades de reação e resistência para que os oprimidos, subalternos e marginalizados possam lutar pela melhoria de suas vidas. Pelo acima exposto, considera-se que a estética do oprimido pode contribuir para o desenvolvimento do senso de responsabilização social dos graduandos em direito através do processo de educação através do teatro, propiciando aos envolvidos meios e oportunidades de refletir sobre as assimetrias e desigualdades sociais, comprometendo-se com a busca de soluções emancipatórias e transformadoras, capazes de revolucionar as relações entre Direito e Sociedade e as instituições jurídico-políticas vigentes.

3. CONCLUSÃO.

O elemento motivador para a confecção deste trabalho foi a percepção de que as atividades teatrais poderiam facilitar e aprofundar o processo de responsabilização social e formação da cidadania dos discentes, visando construir um perfil de egresso comprometido e engajado com os valores democráticos, bem como contribuir com a elevação da autoestima, superação da timidez, aprimoramento das habilidades linguístico-discursivas, comunicacionais e relacionais que tornariam mais significativos os relacionamentos interpessoais dos estudantes com seus pares e com seus professores. Além disso, acredita-se que o teatro e os jogos teatrais possam estimular a capacidade crítica dos discentes para que estes compreendam, resistam e enfrentem a opressão, subalternização e violação de direitos impostas pelas instituições jurídico-políticas que exercem seu poder e dominação sobre a sociedade. Sendo o Direito uma profissão de caráter eminentemente social, seu ensino deveria estruturar-se a partir da análise da sociedade e de suas necessidades. Quando tal não ocorre, temos como resultado uma teoria jurídica de academia sem correspondentes inspiração e fundamento na prática do direito e, por outro lado, uma prática jurídica socialmente inconsequente e

politicamente irresponsável. No mundo jurídico, mais do que em qualquer outro campo do saber, *práxis* e *teoria* condicionam-se reciprocamente. As propostas atuais de reforma e reformulação dos cursos de Direito falham na medida em que não percebem que apenas passam pela modificação do desenho curricular, pelo remanejamento das cargas horárias das disciplinas e por mudanças eminentemente terminológicas. Mudanças na “nomenclatura” e redefinições terminológicas não são suficientes. As mudanças mais ambiciosas que se propõem a “mexer” nas estruturas nunca atingem o cerne da questão: o ataque deve ser feito às metodologias de ensino e pesquisa. É neste sentido que o trabalho ora apresentado enxerga o potencial transformador e mesmo revolucionário que a metodologia do ensino do teatro e os jogos teatrais podem representar para o ensino jurídico. Dentre as conclusões, destaca-se a compreensão de que a utilização da linguagem teatral e dos jogos teatrais constituem meios adequados à deflagração de processos emancipatórios, ao cultivo e liberação do potencial criativo e ao fortalecimento da autonomia, contribuindo significativamente para a formação da cidadania dos bacharelandos. Ao final deste trabalho, é possível ter-se como certo que o teatro e os jogos teatrais são promissores instrumentos de emancipação e fortalecimento da identidade dos cidadãos que se encontram em formação como futuros operadores do Direito em um cenário erguido sobre os pilares de uma ordem jurídico-política justa, o que pode ser utópico, mas, com certeza, é possível. Ainda que seja... Um sonho.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamound, 2009.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil – O Longo Caminho**. Rio de Janeiro. Ed. Civilização Brasileira. 2002.

CORDEIRO, Alexander Magno et al. **Revisão sistemática: uma revisão narrativa**. Rev. Col. Bras. Cir, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.

GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009 (Coleção Direito, Desenvolvimento e Justiça: série metodologia e ensino).

KOUDELA, Ingrid. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos teatrais na sala de aula: o livro do professor**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

_____. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

_____. **O jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

WARAT, Luis Alberto. **Manifesto do surrealismo jurídico**. São Paulo: editora Acadêmica. 1988.

_____. **O Direito e sua linguagem**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor. 1995.

POR UMA NOVA CULTURA DE ADOÇÃO

Andrine Oliveira Nunes, Doutora, Universidade Estácio de Sá no Ceará.
Francisco Anderson Oliveira Nunes, Especialista, Universidade Estácio de Sá
no Ceará.

1. INTRODUÇÃO.

Princípio fundamental do Estado brasileiro descrito no art. 1º da Constituição Federal de 1988, a cidadania deve ser o vetor propulsor dos cursos jurídicos no país. Com este viés, e com foco, outrossim, na educação social e de inclusão, principalmente daqueles que necessitam prioritariamente de proteção do ordenamento jurídico: as crianças e adolescentes, vislumbra-se no instituto da adoção um nicho de oportunidades e interseções, por vezes, preterida pelo sistema jurisdicional. Descrita no conteúdo da disciplina de direito de família, este procedimento na prática nacional traz entraves e desgastes desnecessários às partes envolvidas, que em muitos casos, sentem-se em situação de desamparo social e jurídico. Neste fulcro, com o intuito de analisar a aplicabilidade dos conhecimentos jurídicos para o desenvolvimento deste instituto e de seu procedimento de modo devido e célere, a satisfazer os anseios sociais de inclusão e constituição de núcleos familiares, bem como, de inserção dos menores num seio de afeto e educação, que surge a ideia de associar os grupos de apoio à adoção aos projetos de pesquisa, extensão e responsabilidade social do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará, haja vista a necessidade premente de conexão no âmbito educacional entre teoria e prática e o conseqüente progresso do senso de comprometimento com a coletividade.

2. GRUPOS DE APOIO À ADOÇÃO: VEÍCULOS HÁBEIS A ATOS DE AFETO, EDUCAÇÃO E CIDADANIA.

O Estado brasileiro protege de forma veemente os direitos da criança e dos adolescentes. Tanto que dispõe sobre a temática em textos normativos de cunho constitucional e infraconstitucional, a exemplo disto está o artigo 227 da Constituição Federal que dispõe o tratamento aos menores com absoluta prioridade nos planos do Estado (PEREIRA; MELO, 2003; LIMA, 2001) e todo o texto do Estatuto da Criança e do Adolescente como diploma especificador destes direcionamentos (TAVARES, 2005; DIGIÁCOMO; DIGIÁCOMO, 2010). Todavia, ao visualizar, por vezes, o descaso e o sofrimento sofrido por crianças e adolescentes em abrigos à espera da adoção (SILVA; MELLO, 2004), verifica-se a necessidade do amparo e do auxílio para o desenvolver mais célere dos procedimentos de adoção. Esta iniciativa está alicerçada na crença que o laço de amor e afeto é mais forte que o laço sanguíneo, que adoção não é caridade, é um ato de amor que une seres que complementam e respeitam a vivência do

outro, para juntos gerar maior crescimento e aprendizagem (DIAS, 2017; GRANATO, 2010; RIZZARDO, 2014). Em razão deste pensamento, verifica-se, na cidade de Fortaleza/CE, nos últimos anos, que os processos de adoção vêm crescendo, no entanto, há uma dificuldade: o perfil das crianças solicitadas pelos pretendentes, o que gera uma desproporção do número de pretendentes à adoção com a quantidade de crianças disponíveis, o que parece ocorrer em todo o país (HONORATO, 2007; VIEIRA, 2003). Com o objetivo de divulgar uma nova cultura de adoção, auxiliar os órgãos oficiais a garantir o direito à família às crianças e adolescentes e legitimar a família adotiva, é que foram criados os grupos preparatórios para pretendentes, adotantes e pais adotivos no intuito de estimular a atitude adotiva e proporcionar uma maior preparação para este processo, por meio da veiculação de informações, da troca de experiências, do compartilhamento de dificuldades, do acolhimento e das estratégias da adoção (BORTOLATTO; LOOS; DELVAN, 2016; SEQUEIRA; STELLA, 2014; SCORSOLINI-COMIN; AMATO; SANTOS, 2006). Neste contexto e visualizando a possibilidade de interseção entre os interesses dos referidos grupos e o pleno desenvolvimento teórico e prático dos acadêmicos do Curso de Direito do Centro Universitário Estácio do Ceará que surge o projeto de extensão, pesquisa e responsabilidade social, ocasionando no campus a sistemática de encontros quinzenais com a sociedade civil envolvida, profissionais jurídicos e acadêmicos. O referido projeto tem a pretensão de benefício direto a mais de 200 pessoas por semestre e indiretamente não se tem somatório a respeito, em face da subjetividade do próprio dado. Ademais, o desenvolvimento do trabalho ocorre com a participação de docentes e discentes e se dá por meio de apoio e instrução em formato de cursos, palestras, oficinas, seminários, simulados, debates, mesas redondas, dentre outros, sobre as temáticas envoltas à área como: a cultura de adoção; o afeto como veículo da adoção; o desejo da paternidade e da maternidade; a família; a infertilidade e o luto; a atitude adotiva e a decisão pela mesma; o processo de adoção; filiação; Estatuto da Criança e do Adolescente; desistência e devolução; dentre outros. Ainda sobre o objeto do projeto, ocorre um grupinho preparatório para as crianças e adolescentes envolvidos no processo, onde há atividades psicopedagógicas, em parceria com psicólogos e pedagogos empenhados com a temática e às atividades e mecanismos de adoção, com o objetivo de acolher, de desenvolver a atitude adotiva e de proporcionar o bom entendimento em cada criança e adolescente sobre sua história de adoção, bem como com seus direitos e deveres. Tudo produzido por meio de trabalho voluntário, mas não menos comprometido com o impacto pretendido: equilibrar o número de pretendentes e crianças disponíveis na fila da adoção, oferecendo mais oportunidades de adoção para as crianças fora do perfil comumente desejado, para daí diminuir o tempo de acolhimento das crianças nas instituições. E é por reconhecer que a educação transforma a vida das pessoas, que a Universidade é o ambiente e o veículo hábil para tornar plausível a cidadania como compromisso maior para

a formação dos profissionais, favorecendo a construção de significados e a consciência crítica por parte dos mesmos.

3. CONCLUSÃO.

A adoção é considerada um instrumento impulsionador da construção efetiva do afeto e do amor na sociedade, no entanto, por vezes, o procedimento que a conduz nem sempre supre as expectativas das partes envolvidas nem logra sucesso no tangente à sua celeridade. Paralelamente, outro adjeto à adoção é o descompasso do perfil desejado pelos pretendentes e o perfil das crianças e adolescentes inseridas em abrigos existentes. Ao visualizar estes fatos, verificou-se um espaço no ambiente acadêmico para dispor sobre a temática de forma mais coesa, aliando teoria e prática, por meio da parceria com grupos de apoio à adoção. Em meio a encontros difusores da temática da adoção e sua técnica material e processual, bem como, os caracteres envolvidos a esta área. Esta prática trouxe elementos importantes ao mecanismo de aprendizagem para a inserção do profissional no mercado de trabalho, dentre eles estão: a interdisciplinariedade dos conflitos, a sensibilidade à subjetividade das demandas, o senso de responsabilidade social, o compromisso com a cidadania e, essencialmente, o aprimoramento na prática do procedimento adotivo.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BORTOLATTO, Mariana de Oliveira; LOOS, Victória Niebuhr; DELVAN, Josiane da Silva. Grupos de estudo e apoio à adoção e o sucesso das adoções. **Barbarói**, Santa Cruz do Sul, n. 48, p. 206-234, jul/dez. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/viewFile/8319/6543>>. Acesso em 18 mar. 2018.
- DIAS, Maria Berenice. **Manual de direito das famílias**. 12. ed. rev. ampl. atual. Porto Alegre: Livraria dos advogados, 2017.
- GRANATO, Eunice Ferreira Rodrigues. **Adoção**: doutrina e prática. Curitiba: Juruá, 2010.
- DIGIÁCOMO, Murillo José; DIGIÁCOMO, Ildeara Amorim. **Estatuto da Criança e do Adolescente anotado e interpretado**. Curitiba: Ministério Público do Estado do Paraná, Centro de Apoio Operacional das Promotorias da Criança e do Adolescente, 2010.
- HONORATO, Cássio Mattos. Adoção de crianças e adolescentes: princípios e a sentença que constitui o vínculo de filiação. **Revista de Direito Privado**, São Paulo, v. 8, n. 29, jan./mar. 2007. p. 40-77.

LIMA, Miguel M. Alves. **O Direito da Criança e do Adolescente:** fundamentos para uma abordagem principiológica. Tese (Doutorado em Direito) – Curso de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2001.

PEREIRA, Tania da Silva; MELO, Carolina de Campos. Infância e juventude: os direitos fundamentais e os princípios constitucionais consolidados na Constituição de 1988. **Revista da EMERJ**, v. 6, n. 23, 2003. p. 252-271. Disponível em:

<http://www.emerj.tjrj.jus.br/revistaemerj_online/edicoes/revista23/revista_23_252.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

RIZZARDO, Arnaldo. **Direito de Família:** Lei n. 10.406, de 10/01/2002. 9. ed. rev. atual. ampl. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SCORSOLINI-COMIN, Fábio; AMATO, Lissandra Maria; SANTOS, Manoel Antônio dos. Grupo de apoio para casais pretendentes à adoção: a espera compartilhada do futuro. **Revista SPAGESP**, vol.7, n.2, 2006 *on line* p. 40-50. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702006000200007>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SEQUEIRA, Vania Conselheiro; STELLA, Claudia. Preparação para a adoção: grupo de apoio para candidatos. **Psicologia: teoria e prática**, v. 16, n. 1, 2014 *on line*, p. 69-78. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872014000100006> Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; MELLO, Simone Guerresi de.

Contextualizando o “levantamento nacional dos abrigos para crianças e adolescentes da rede de serviços de ação continuada”. In: SILVA, Enid Rocha Andrade da. (Org.) **O Direito à Convivência Familiar e Comunitária:** os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. Brasília: IPEA/CONANDA, 2004. p. 21-39. Disponível em:

<http://www.ipea.gov.br/sites/000/2/livros/direitoconvivenciafamiliar_/capit1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

TAVARES, José de Farias. **Comentários ao Estatuto da Criança e do Adolescente.** 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

VIEIRA, Joice Melo. Adoção em matizes: os filhos que queremos são os que podemos ter?. **Revista da UFG**, v. 5, n. 2, ano VI, dez. 2003 *on line*. Disponível em:

<http://www.teste.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/N_adocao.html> Acesso em: 18 mar. 2018.

A INFLUÊNCIA DO JUSPOSITIVISMO EM UNIVERSIDADES DE DIREITO

Mônica Mota Tassigny, Doutora., Universidade de Fortaleza, UNIFOR.
Mateus Escóssio Melo, Especialista, Universidade de Fortaleza, UNIFOR.
Jessie Coutinho de Souza Tavares, Mestre., Universidade de Fortaleza,
UNIFOR.

Liane Maria Santiago Cavalcante Araújo, Mestre, Universidade de Fortaleza,
UNIFOR.

1. INTRODUÇÃO;

O positivismo jurídico ou juspositivismo é uma escola cujas bases teóricas buscam a explanação do fenômeno jurídico visando o estudo e observação das leis positivadas, ou seja, dos comandos imperativos abstratos impostos pela autoridade soberana de determinada sociedade. Assim, ao se referir a “direito”, o juspositivismo iguala o conceito de “Direito” com o direito de ato emanado pelas autoridades detentoras do poder de coação, ou político, sendo influenciada em larga escala pelo positivismo filosófico de Augusto Comte (REALE, 2000). Na sociedade contemporânea, a influência do positivismo tem imposto problemas teóricos relevantes na academia, justamente em nossa era caracterizada pela supervalorização do conhecimento técnico e burocrático. Faz-se necessário, assim, levantar questionamentos acerca da urgência relacionada à dinamização e aprofundamento da Jusfilosofia objetivando perquirir, e até fundamentar as bases sobre as quais está erigida a ciência do direito, sob pena de estagnação de fundamentos que norteiam o ordenamento jurídico pátrio, bem como de conceitos jurídicos mais abstratos, ante as mudanças sociais ou reformulações de paradigmas filosóficos ou científicos. Após a primeira Era Vargas, o país atravessou um intenso aprofundamento da industrialização com Juscelino na chefia do Executivo. Frente a tal, trabalhadores se acirram face aos produtores representantes do capital. Começaram, então, as primeiras contendas sociais, momento no qual *Jango* desapodera-se do domínio da *coisa pública*. Durante esses acontecimentos, na década de 60, o governo buscou encontrar uma resposta que desse uma luz aos problemas encontrados na educação jurídica. Já ao ano de 1961, sob os auspícios do Conselho Federal de Educação, entra em vigor a Lei n°. 4.024/61, também chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual delineou os fundamentos da educação brasileira. Mais tarde, já na década de 70, despontava o *currículo mínimo* necessário para ser bacharel em Direito, por determinação legal do Conselho Federal de Educação. Tal imposição foi considerada castradora da autonomia das universidades e só veio a ter fim em 1994, quando a academia foi agraciada, por meio legal de Portaria, a ter maior versatilidade da grade curricular, propiciando harmonização às ânsias do mercado de trabalho e dos matizes de cada recanto Brasil afora (BASTOS, 2000). Com a burocratização estatal após

1964, as universidades estiveram mais do que nunca envoltas pelo procedimento tecnicista e acrítico. O objetivo era, antes de tudo, o crescimento econômico e, para isso, eram necessários novos *operários* do direito que encaminhassem o *milagre brasileiro*. Visava-se, portanto, a quantidade, e não a qualidade educacional. De 1964 para 1974 o número de faculdades dobrou no país. O tecnicismo, alinhado à ausência de pensamento reflexivo, foi o norte dessa época. Destarte, pela reunião de itens exposta (falência metodológica, didática e curricular), esse pode ser considerado uma notável época de crise na história do ensino jurídico tupiniquim (VENÂNCIO FILHO, 1982). Após a vigência da Constituição Cidadã, abriu-se espaço para que ocorressem mudanças sociais significativas no campo pedagógico do direito. No começo dos anos 90, vigia no país uma educação repressora, deformadora e insatisfatória, incapaz de elaborar advogados para um comércio profissional já em crise, devido às situações econômicas pelas quais passava o Brasil. A Nova Carta permitiu que o debate sobre o ensino jurídico, que antes estava encoberto sob o manto do fascismo militar, viesse à tona, mostrando seus vários defeitos (RODRIGUES, 1995). Dois instrumentos legais de suma importância vieram para trazer luz à escuridão pela qual o ensino passava: a Portaria 1.886/94 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei 9.394/96. As novidades e alterações proporcionadas pelos aparelhos normativos ecoaram positivamente no panorama educativo do mundo jurídico. O presente estudo mostra-se relevante cientificamente, haja vista o tecnicismo predominante no discurso em âmbito universitário relacionado ao modo de pensar filosófico, discurso este que também se faz presente em outras instituições de ensino superior, e que não permitem ao discente uma visão mais completa e complexa do fenômeno jurídico que supere a noção meramente legal e formal, perguntando o “por que do direito”, “o que é o direito”, e não somente questionar-se sobre as regras procedimentais dos processos jurídicos formais. Tais circunstâncias podem ser geradoras de “operários do direito”, profissionais autômatos, incapazes de emitir juízos de valor, prejudicando o meio social, na medida em que, ausentes as críticas a um dado ordenamento jurídico, torna-se inócua a dialética indispensável ao fenômeno da mesma natureza. A pesquisa, de cunho qualitativo e caráter exploratório, buscou identificar as influências do positivismo jurídico no seio acadêmico de parte das universidades de Direito situadas no território nacional. Mediante a divulgação de questionários, a amostra foi composta de 64 sujeitos escolhidos aleatoriamente. Deste modo, a partir da pesquisa realizada e das bases bibliográficas consultadas, verificou-se que há repercussão do juspositivismo no ensino jurídico brasileiro, e tal influência se manifesta através do formalismo, exegetismo e ausência de pensamento crítico, levando, assim, a um normativismo que anula o debate nas salas de aula, impedindo a formação integral do jurista. Concluiu-se que deve ser implementada uma reflexão teórico-prática no ensino, almejando criar uma visão crítica do fenômeno jurídico ajustando o direito à realidade social

em incessante evolução, colocando o graduando e graduado em contato com as necessidades sociais mais prementes.

2. JUSPOSITIVISMO E ENSINO JURÍDICO.

O ensino jurídico atual apresenta em sua estrutura curricular ferramentas teóricas que dispõem ao jurista os conhecimentos metajurídicos fundamentais, os quais perpassam qualquer ordenamento instituído, e que lhe são intrínsecos, bem como necessários para uma compreensão inteira do fenômeno jurídico. A mediação entre o intérprete e as leis se faz possível em decorrência do telos axiológico inerente à função jurídica, e é conhecido que na vida prática o advogado, o legislador ou o juiz usa preceitos como “legalidade”, “dignidade”, “sociedade” e “ética”, e para aplicar corretamente tais conceitos e conhecer seu sentido, o profissional deverá recorrer à filosofia do direito ou à hermenêutica jurídica, posto que tais ideias nem sempre se encontram em legislação ou em qualquer espécie de fonte jurídica positivada. (OLIVEIRA, 2012). A perspectiva filosófica do direito desempenha uma função avaliativa e crítica, tendo portanto uma preponderância na formação dos substratos axiológicos de qualquer ordenamento jurídico: “(...) Como conhecimento superior, que atinge os princípios supremos e o mais íntimo ser da realidade jurídica, a filosofia do direito é capaz de julgar e avaliar determinada ordem jurídica, conforme sua correção ou incorreção, de acordo com as exigências mais fundamentais do ser da pessoa humana e da vida social (...)” (HERVADA, 2008, p. 36). A partir destas considerações, as perguntas divulgadas no campo empírico buscaram analisar o conteúdo abordado na disciplina de filosofia do direito. Referida delimitação ocorreu em decorrência do suporte teórico da pesquisa, o qual indicou que esta é uma das disciplinas que representa a *espinha dorsal* ou o *locus* no qual, por excelência, em uma universidade de direito, deve o pensamento crítico, dialético e valorativo realizar-se. Utilizou-se também como referencial para formulação das perguntas o direcionamento exposto na Resolução nº 9, exarada pelo Conselho Nacional de Educação, de 2004, que em seu artigo 3º define o perfil do bacharel em direito. O tratamento dos dados colhidos demonstrou que mais de 20% de 64 analisados ou, mais precisamente, 20,4% da amostra de pesquisados não se deparou com discussões em sala de aula acerca da perspectiva axiológica do direito, a qual deve ser apresentada nos estudos filosóficos e epistemológicos. Apesar de a maioria dos analisados ter presenciado debates em sala de aula acerca de um tema indispensável e basilar em sua formação jurídica, percebe-se que mais de vinte por cento da taxa de amostra, que se compõe de alunos de todo o país, não confrontou um assunto essencial para seu desenvolvimento profissional. Sobre as questões relacionadas ao conceito de direito e justiça, tema pertinente à filosofia do direito contabilizou-se que 35,9% dos respondentes, declararam não ter discutido na ambiência da universidade sobre a justiça e sua relação com a obediência aos comandos do Estado. As duas últimas perguntas do

questionário tiveram como intuito avaliar o percentual de pesquisados que, ao término da disciplina, foram capazes de superar a concepção juspositivista do ordenamento jurídico, desvinculada de concepções de justiça, equidade e valores. Os índices de resposta apontaram que 26,5% dos respondentes não obtiveram êxito em relação à percepção dessa noção fundamental para a compreensão do fenômeno jurídico. No que concerne à prática do bacharel em direito e sua potencial atuação como profissional jurídico, constatou-se pela coleta dos dados apurados que 45,3% de 64 analisados, ou seja, 29 respondentes, após a finalização da disciplina, não obtiveram ferramentas para internalizar uma noção basilar e inarredável para o jurista. Com efeito, pode-se depreender destas coletas de dados que as repercussões da teoria positivista, do tecnicismo, do praxismo e de outros fatores elencados nesse trabalho, afetam, de forma considerável o ensino jurídico atual, reverberando na mente dos graduados e graduandos em direito, de maneira que questões caras à filosofia do direito, à formação crítica do profissional jurídico e ao esclarecimento de noções básicas acerca da ciência jurídica restam prejudicadas na consciência dos juristas e alunos do curso. Ante a tal quadro, não há a presunção de aferir indicações direcionadas para erradicar a problemática apresentada, no entanto os indícios e evidências ora apresentados, podem atuar como parâmetros indicativos direcionando para possíveis alterações no projeto pedagógico do curso, e, mais especificamente, nas metodologias de ensino e aprendizagem relacionadas às disciplinas propedêuticas.

3. CONCLUSÃO.

Corroborando a premissa geral desse trabalho, que é a influência do juspositivismo nas universidades de direito, constatou-se, com o auxílio da pesquisa de campo, a noção de que o ensino encontra-se comprometido. Crê-se que deve ser implementada uma reflexão teórico-prática em âmbito educacional, de forma a possibilitar o avanço rumo à interdisciplinaridade, equilibrando o dogmatismo e o exegetismo, almejando o desenvolvimento de visão crítica do fenômeno jurídico e o ajuste do direito à realidade social em incessante evolução. É necessário ensinar o aluno a pensar, e a pensar não apenas a lei, mas também a sua legitimidade, eficácia e fundamentos. Faz-se mister ressaltar a relevância da contribuição científica, inerente às pesquisas acadêmicas, posto que, através destas, o aluno adquire autonomia, obtendo um aprendizado melhor e mais facilitado da disciplina. Ao passo que o aluno se torna um investigador científico, torna a perquirir o conhecimento e a realidade para saber o porquê das coisas, além de adquirir veio crítico, tornando-se o que Demo (1997) define como sujeito autônomo do “conhecer”. Não se pode esquecer a questão do método da ciência jurídica ao tratar de uma suposta crise no ensino do direito, porque não adianta alterar somente a maneira como este é transmitido em sala de aula. É imprescindível transformar

o modo de conceber o direito, para que se possa então conhecê-lo. O Educador deve agir de maneira a criar a autonomia no educando, tornando-lhe não um mero receptáculo de conteúdos não dialogados, mas reconhecendo o aluno como parte do processo de aprendizagem preconizado por Paulo Freire (2002). Visando à superação do positivismo e dos entraves do ensino jurídico brasileiro em seu atual estágio, creê-se, portanto, na abertura epistêmica do direito às outras realidades que o circundam, à sua desburocratização, facilitando o entendimento do aluno e a transmissão do dado cognoscitivo pelo professor, permitindo, igualmente, uma renovação epistemológica, a qual abarque a pluralidade fenomênica e a magnífica complexidade do Real, que permitirá a superação do discurso reducionista positivista, de sua ideologia da objetividade e, especialmente, de sua antiga organização disciplinada e delimitada dos saberes, que tanto obstrui o desenvolver acadêmico.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Resolução nº 9, de 1 de outubro de 2004, **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências**. Diário Oficial da União. Brasília, 1 out. de 2004.

BASTOS, Aurélio Wander. **O Ensino Jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 2. ed. Campinas: Editores Associados, 1997.

HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**. Tradução de Elza Gasparotto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

REALE, Miguel. **Filosofia do Direito**. 19. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Novo currículo mínimo dos cursos jurídicos**. [s.n] São Paulo: Revista dos Tribunais, 1995.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA RELACIONADA AO DIREITO HUMANO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA DAS CRIANÇAS INDÍGENAS QUE HABITAM A TERRA INDÍGENA GOVERNADOR, ETNIA GAVIÃO, NO MUNICÍPIO DE AMARANTE DO MARANHÃO – MA

Lidianne Kelly Nascimento Rodrigues de Aguiar Lopes, Mestre em Direito,
IESMA/UNISULMA.

Carlos Alberto Lima de Almeida, Doutor em Política Social, Universidade
Estácio de Sá no Rio de Janeiro.

1. INTRODUÇÃO.

O presente trabalho decorre de pesquisa de doutorado da primeira autora sob a orientação do segundo autor, perante o Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade Estácio de Sá. O tema direito à alimentação encontra-se delimitado quanto aos “desafios e perspectivas para a efetivação do Direito Humano à Alimentação Adequada das crianças indígenas que habitam a Terra Indígena Governador, etnia Gavião, no município de Amarante do Maranhão – MA”, apresentando o seguinte problema: As medidas político-administrativas existentes no município de Amarante do Maranhão (MA) garantem o direito à alimentação adequada das crianças indígenas no ambiente escolar tendo como parâmetro não apenas a cultura como também as práticas alimentares da etnia Gavião? A hipótese é que na aplicação da lei à realidade indígena, as medidas político-administrativas existentes no referido município não consideram a cultura e as práticas alimentares dos índios, o que pode gerar prejuízo ao direito à alimentação adequada das crianças indígenas inseridas no ambiente escolar. A submissão ao grupo de trabalho “Pesquisa jurídica e técnicas inovadoras de análise de dados”, conforme Edital do X Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito e do VII Seminário Nacional de Ensino Jurídico e Formação Docente, pretende demonstrar a importância de uma perspectiva de diálogo interdisciplinar para o desenvolvimento de uma pesquisa empírica em que se pretende realizar a avaliação de Políticas Públicas, isto a partir da percepção de que a interdisciplinaridade se revela numa perspectiva fundamental para alicerce do debate e da produção de conhecimento.

2. DESENVOLVIMENTO.

Os objetivos fundamentais previstos na Constituição de 1988 nos remetem a um conjunto de normas programáticas que desafiam os profissionais dos diferentes entes da federação e dos poderes constituídos ao desenvolvimento de conhecimentos relacionados às políticas públicas. A tese que se almeja provar é que existe a necessidade de mudança na perspectiva de gestão em relação às medidas político-administrativas existentes. Para tanto, a

pesquisa empírica tanto estará focada na gestão e no funcionamento do programa, quanto na avaliação da efetividade e eficácia da política pública relacionada ao Direito Humano a Alimentação Adequada das crianças indígenas. A alimentação foi inserida no rol dos direitos sociais elencados no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 por intermédio da Emenda Constitucional nº 64/2010. Neste contexto, o tema se articula com a área de concentração na medida em que se relaciona, numa perspectiva histórica, com a dignidade da pessoa humana e com os direitos fundamentais de 2ª geração. O direito à alimentação também guarda relação com os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil, considerando que para a redução das desigualdades sociais, a promoção do bem de todos e a garantia do desenvolvimento nacional, aqui citados como exemplos de normas programáticas, ou seja, que dependem de ações para o seu alcance. Bobbio (2004, p. 16) afirma que “o problema fundamental dos direitos do homem, hoje, não é tanto justificá-los, mas o de criar condições para protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”. Tal dilema aponta não somente para a legislação relativa aos direitos e proteções, mas também para aquela que orienta especificamente a implementação de políticas públicas especificamente dirigidas a objetivos sociais. Este ponto desafia uma reflexão no contexto do trabalho que se apresenta: como examinar possíveis violações ao Direito Humano a Alimentação Adequada sem examinar a implementação por parte da gestão e a percepção do destinatário final? Tais questões desafiam o necessário diálogo com o campo das Políticas Públicas – no caso com foco nas Políticas Sociais – também desafiando, em última análise, opções metodológicas que se revelem adequadas aos objetivos da pesquisa. Se, por um lado, é possível pensar na alimentação adequada como direito humano, contrapondo-se a esta perspectiva, por outro lado também é possível apresentar um rol de problemas relacionados ao tema quando pensados numa perspectiva de proteção social: a fome, a desnutrição, a má qualidade dos alimentos oferecidos para a população vulnerável, como também o excesso alimentar. O direito à alimentação adequada consiste no direito humano inerente a todas as pessoas de terem acesso regular, permanente e irrestrito, diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais de seu povo e que garanta uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva. Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é contribuir para a difusão do Direito Humano a Alimentação Adequada, tanto para as lideranças indígenas quanto para os gestores da política pública, tendo os seguintes objetivos específicos: a) Mapear a área objeto de análise, quantificando o número de crianças em idade escolar existentes na Terra Indígena Governador, etnia Gaviões, Aldeia Governador no município de Amarante do Maranhão -MA, bem como as características demográficas e socioeconômicas de suas famílias; b) Analisar o processo de implementação das políticas direcionadas as crianças

indígenas matriculadas na educação infantil nas escolas municipais da Terra Indígena Governador, para identificar possíveis gargalos institucionais existentes; c) Analisar a eficácia e a efetividade dos programas de políticas públicas de alimentação direcionadas as crianças indígenas matriculadas na educação infantil nas escolas municipais da Terra Indígena Governador, para identificar os possíveis resultados destas.; d) Investigar possíveis violações de natureza jurídica ao Direito Humano a Alimentação Adequada. Percebe-se, portanto, que para que seja viabilizada a investigação de possíveis violações jurídicas, antes a pesquisa cumprirá etapas fundamentais para que se possa viabilizar o exame jurídico pretendido. O tipo de pesquisa em andamento é documental, bibliográfica e empírica. A coleta de dados será realizada através de material bibliográfico, material documental, estatísticas, realização de entrevistas semiestruturadas com gestores e agentes implementadores, realização de entrevistas semiestruturadas com famílias indígenas, aplicação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar (EBIA) e observações de campo. É possível ainda, após as considerações do professor orientador, optar pela realização de grupos focais com famílias indígenas de modo a verificar a percepção destas em relação à questão alimentar. Para iniciar uma pesquisa empírica em que se pretende realizar a avaliação de Políticas Públicas, é necessário esclarecer alguns pontos relacionados aos diversos tipos de avaliação. Para os efeitos dessa pesquisa, se pretende realizar uma avaliação focada na gestão e no funcionamento do programa, bem como na percepção das famílias indígenas beneficiárias em relação à alimentação no ambiente escolar e, portanto, no resultado das políticas. No que se refere à avaliação focada na gestão e no funcionamento do programa a pesquisa terá por foco a investigação de como o programa é implementado, ou seja, por intermédio da observação das etapas, mecanismos, processos e conexões, a pesquisadora buscará verificar quais são as estratégias utilizadas para o alcance dos resultados. Este tipo de avaliação não tem por foco a efetividade do programa, uma vez que sua atenção está voltada para seus processos e mecanismos de execução. Noutras palavras, pensando na pesquisa como meio de contribuir para a melhoria da gestão, pretende-se avaliar em que medida o programa está sendo implementado como planejado. Trata-se do que podemos chamar de uma avaliação de processo. A outra etapa da avaliação estará voltada para os resultados, e terá por foco a percepção das famílias indígenas beneficiárias em relação à alimentação no ambiente escolar. Também neste ponto será possível identificar a situação de (in)segurança alimentar através da aplicação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar, ferramenta já consolidada e há anos utilizada nos estudos nesta área. Passados os esclarecimentos conceituais, a pesquisa empírica será realizada no município de Amarante do Maranhão (MA). Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a população estimada em 2016 é de 40.756 (quarenta mil setecentos e cinquenta e seis) habitantes, sendo que, dessa população estimada, 13,4% (treze por cento) é formada por indígenas, ou seja, o referido município possui

em média 5.461,304 índios. Na formação das Terras Indígenas que compõem o município de Amarante do Maranhão (MA), segundo os dados fornecidos pelo Ministério da Justiça através da Fundação Nacional do Índio – FUNAI, existem duas etnias, quais sejam, Guajajara e Gavião que ocupam as Terras Indígenas de Araribóia, Governador e Bom Jesus das Selvas, esta última abarca o município Bom Jesus da Selvas. A Terra Indígena Araribóia que abrange as Aldeias Canudal, Lagoa comprida, Araribóia, que são formadas por índios da etnia Guajajara, que não serão objeto deste estudo, pois os índios desta etnia são os que menos possuem contato com os brancos. Ademais, apenas a representante local da FUNAI possui acesso regular às Aldeias, o que inviabilizaria o desenvolvimento da pesquisa que ora se propõe. Desta forma, a presente pesquisa será desenvolvida na Terra Indígena Governador, que é composta pelas Aldeias Governador, Rubiácea e Canudal, no entanto, optou-se por desenvolver a presente pesquisa na Aldeia Governador que possui 75 (setenta e cinco) famílias, com população total estimada em 235 (duzentos e trinta e cinco) habitantes, que por ser a mais populosa e com mais crianças matriculadas na escola, possibilitará o desenvolvimento da presente pesquisa no prazo proposto para o processo de doutoramento, como já mencionado anteriormente. Como previamente apontado, trabalharemos com dois tipos de avaliação. Uma primeira relativa ao processo da política, que estará focada na gestão e no funcionamento dos programas e políticas de segurança alimentar para as crianças indígenas que se encontram na rede pública. Este tipo de avaliação procura investigar como o programa funciona (observação das etapas, mecanismos, processos e conexões) e quais são as estratégias utilizadas para o alcance dos resultados. Para a efetivação desta avaliação será fundamental investigar através de entrevistas semiestruturadas os gestores e os agentes implementadores de política no nível municipal e na própria área indígena. Tais agentes se localizam institucionalmente nas áreas de assistência social, de educação e na FUNAI. O segundo tipo se refere a avaliação dos resultados da política. Neste ponto será possível analisar a efetivação do Direito à Alimentação com base na “Lei dos brancos”, na medida em que, está “Lei” está inserida em uma realidade social específica, a saber: uma aldeia indígena. A não consideração da cultura local e dos hábitos alimentares dos indígenas, pode gerar situação na qual a política pública não alcança seus objetivos de garantia da segurança alimentar. Neste ponto, utilizaremos como um dos instrumentos de avaliação, a aplicação da Escala Brasileira de Insegurança Alimentar – EBIA, na Aldeia Governador entre as famílias que possuem crianças em idade escolar. A partir dos resultados obtidos, será possível verificar em que medida a perspectiva de segurança alimentar está sendo alcançada. Nesse contexto, a pesquisadora utilizará abordagem quantitativa, na medida em que, será necessário a construção de informações estatísticas de modo a embasar o tratamento interpretativo no qual se busca inferir os resultados atribuídos pelas famílias indígenas pertencentes à Aldeia Governador, etnia Gavião, às categorias básicas que se incluem nos objetivos

de estudo. Quanto à forma, a pesquisadora utilizar-se-á a indutiva, na medida em que, a indução é um processo mental pelo qual, partindo de dados ou observações particulares constatadas, podemos chegar a proposições gerais ou universais, não contidas nas partes examinadas. Assim, o objetivo dos argumentos indutivos é levar a conclusões cujo conteúdo é muito mais abrangente do que o das premissas iniciais nas quais se fundamentam. Isto é, a indução é entendida como o argumento que passa do particular para o geral, ou do singular para o universal, ou ainda do conhecido para o desconhecido.

3. CONCLUSÃO.

A reflexão proposta – “como examinar possíveis violações ao Direito Humano a Alimentação Adequada sem examinar a implementação por parte da gestão e a percepção do destinatário final?” – se presta para sustentar que o campo do Direito deve estar permanentemente para não deixar aprisionar em pesquisas que tenham exclusivamente o caráter de ver ampla revisão bibliográfica que ao final apenas reproduz uma lógica de reprodução que se encerra na esfera do direito material ou do direito processual. Como visto, o tema central da pesquisa pode ser pensado numa perspectiva de proteção social, já que problemas como a fome, a desnutrição, a má qualidade dos alimentos oferecidos para a população vulnerável, são exemplos de situações de ordem prática que possam desafiar medidas no âmbito jurídico para a sua proteção. É neste ponto que uma pesquisa oriunda do campo do Direito, ao estabelecer uma metodologia em regra utilizada no campo das pesquisas que envolvem as políticas públicas, com foco na avaliação de processo e na avaliação de resultado, proporciona uma abordagem que agrega valor, em última análise, ao que se produz a partir do campo do Direito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BEURLIN, Alexandra. **Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil**. 1. ed. (ano 2008), 1ª reimpr. Curitiba: Juruá, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=210060>>. Acesso em 01 de jun. de 2017.

_____. Ministério de Desenvolvimento Social. **Brasil sai do mapa fa fome das Nações Unidas segundo FAO**. Disponível em: <<https://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao>>. Acesso em 26 set. 2016

_____. Ministério da Educação. Fundação Capes. **Instrumentos de apoio**. Disponível em <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao>>. Acesso em 12 set. 2016

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Nova. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CARVALHO, Sabrina Nasser de. **Processos coletivos e políticas públicas: mecanismos para a garantia de uma prestação jurisdicional democrática**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2016.

CHASE, Oscar G. **Direito, cultura e ritual: sistema de resolução de conflitos no contexto da cultura comparada**. Tradução: Sérgio Arenhart. 1. ed. São Paulo: Marcial Pons, 2014.

COSTA, SALLES, Rosana. **Diagnóstico de insegurança alimentar nos estudos populacionais: suas implicações e limitações como indicador de SAN**. Petrópolis, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M. Políticas Públicas Sociais. In: CARVALHO, Alysson; et al. **Políticas Públicas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

MORAIS, José Luis Bolzan de; BRUM, Guilherme Valle. **Políticas públicas e jurisdição constitucional: entre direitos, deveres e desejos**. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2016.

NUNES, Mérces da Silva. **O direito fundamental à alimentação: e o princípio da segurança**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008

RIBEIRO, N. R. L. **Direito fundamental social à alimentação: análise com ênfase no ordenamento jurídico brasileiro**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013.

ROCHA, E. G. **Direito à alimentação: teoria constitucional-democrática e políticas públicas**. São Paulo: LTr, 2011.

ROCHA, J. D. A. **Estudos sobre o poder judiciário**. São Paulo: Malheiros, 1995.

SARLET, I. W. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 12. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2015.

SARMENTO, D. **Por um constitucionalismo inclusivo: história constitucional brasileira, teoria da constituição e direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

TAVARES, F. C. D. L. P. **Evolução da política e dos programas de alimentação e nutrição no Brasil: de Josué de Castro à política nacional de segurança alimentar e nutricional**. Recife: Editora Universitária da UFPB, 2012.

UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (São Paulo). Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP). **Modelos de avaliação de programas sociais prioritários**. Relatório Final. Campinas, 1999.

MODELOS BRASILEIROS DE INTERVENÇÃO ESTATAL NO DOMÍNIO ECONÔMICO: exemplo de projeto de pesquisa adequado à realidade nacional

Bernardo Pablo Sukiennik, Bacharel em Direito pela FURB.

1. INTRODUÇÃO.

A intervenção estatal no domínio econômico está em debate no âmbito social e político brasileiro. Autores clássicos como Sahid Mahuf (1990), Dalmo de Abreu Dallari (1998), Paulo Bonavides (2008), entre outros, escreveram sobre o tema. A bibliografia costuma identificar, pelo menos, duas fases historicamente diferentes na relação entre o Estado e a economia nos países ocidentais: a Liberal e a Social ou de Bem-estar social, com forte fundamentação em doutrinadores estadunidenses e europeus. Assim, a corrente dominante da Teoria do Estado sustenta que o Brasil, desde a independência até a década de 1930, possuía um Estado Liberal; enquanto a revolução de Getúlio Vargas marca o início da construção do Estado Social nacional. Entretanto, o professor Amado Cervo alerta que as teorizações nas ciências sociais possuem alcance nacional ou regional, sendo uma incongruência considerá-las universais (2007, p. 63). No mesmo sentido, João Maurício Adedato, citado por Lênio Luiz Streck, observa que o Brasil integra uma realidade diferente daquela dos países abastados, o que inviabiliza a aplicação descuidada das teorias científicas elaboradas nesses países (2004, p. 135). A título meramente exemplificativo, o prof. Lênio Streck é enfático ao afirmar que no país não existiu Estado de bem-estar social (2004, p. 61). Logo, cabe verificar a aplicabilidade dessas teorias ao caso brasileiro. A pesquisa proposta visa contribuir para um estudo da intervenção estatal brasileira na economia mais adequado entre a teoria e os dados históricos.

2. JUSTIFICATIVA.

A crise do antigo projeto desenvolvimentista e o processo de globalização desafiam as concepções teóricas tradicionais sobre o Estado brasileiro. A crise é explicada por duas causas principais. A primeira é o sucesso do nacional-desenvolvimentismo cujo objetivo era criar e fortalecer a indústria nacional mediante o protecionismo econômico. No entanto, alcançada essa meta, a continuidade da industrialização implica a expansão internacional. A segunda causa é a crise da dívida externa dos anos 1980. A estratégia de desenvolvimento baseava-se na utilização de poupança internacional, para financiar o crescimento econômico. Por isso, a escassez de oferta de divisas provocou: a queda das taxas de crescimento, o desajusta das contas estatais e o aumento da inflação. Também, a partir desse momento, associou-se desenvolvimentismo com alta inflação (BRESSER-PEREIRA,

2007). Por outro lado, a intensificação da globalização nos anos 1990 retomava as ideias liberais sobre a economia e o Estado. O neoliberalismo identificava na atuação estatal a razão da instabilidade econômica dos anos 1980. Nesse sentido, propunha a redução das tarefas e das despesas do Estado. Caberia ao mercado organizar, de modo geral, a economia. Com base nisso o Brasil transformou o perfil do seu Estado: venderam-se empresas públicas e abriu-se o mercado doméstico aos produtos estrangeiros. A estabilização econômica foi atingida, contudo, a baixa taxa de crescimento econômico e a existência de desigualdades sociais mantêm a atualidade do debate sobre o grau apropriado de intervenção estatal na economia. O noticiário econômico diariamente discute a agenda de reformas vinculada ao tema. Juridicamente, o problema da falta de proximidade entre as informações constantes nos manuais de Direito e a realidade não é recente. O prof. Lênio Streck já o denunciou no âmbito do Direito Penal. A cultura jurídica, estandardizada, muitas vezes, utiliza exemplos irreais, os quais estão afastados da complexidade da sociedade moderna (2009). Com as devidas adaptações, há a possibilidade de que esse déficit de vinculação à realidade brasileira também ocorra nos livros de Teoria do Estado, notadamente no tocante à intervenção estatal no domínio econômico. Por conseguinte, o trabalho sugerido contribui para a aproximação da teoria do estado e a realidade histórica nacional.

3. REFERENCIAL TEÓRICO.

A pesquisa a ser desenvolvida adotará o marco teórico elaborado pelo professor Amado Luiz Cervo (historiador e internacionalista), principalmente, em seu livro “Inserção internacional: formação de conceitos brasileiros” (2007). Ele observa que o Estado brasileiro passou por quatro fases, especificamente: a) liberal-conservador do século XIX e da Primeira República (1810-1930); b) desenvolvimentista (1930-1989); c) normal, também chamado de neoliberal (1990-2002); d) logístico (CERVO, 2007, p. 67). É interessante mencionar os pressupostos seguidos pelo doutrinador de referência. A teorização nas ciências sociais aplicadas permite organizar as informações que são objeto de estudo, a fim de oferecer uma explicação da realidade (CERVO, 2007, p. 65). Assim, o paradigma teórico, nas ciências sociais, limita-se à tarefa de clarificar o objeto estudado, por meio de abstrações que permitam organizar o conhecimento (CERVO, 2007, 65). A análise não visa esgotar a realidade observada. Tem-se consciência que o fato social é mais complexo que o conhecimento adquirido sobre ele. Entretanto, isso não diminui a importância das abstrações e teorias, as quais facilitam a compreensão da realidade. Segundo Cervo, as teorias “[...] são epistemologicamente insuficientes [...]” (2007, 63). Logo, nem sempre todas as características do modelo serão encontradas em um determinado momento histórico (CERVO, 2007, p. 65). Também há a possibilidade de coexistência de elementos de vários padrões ao mesmo tempo, de maneira heterogênea, sem invalidar a utilidade dessa

periodização (CERVO, 2007, p. 65). Cervo adverte que cada fase por ele teorizada envolve a mundividência dos dirigentes nacionais, sua percepção de interesses e a utilização das informações disponíveis, a fim de sustentar a decisão política (2007, p. 65-66). Outro pressuposto é que toda teoria inclui a cosmovisão de seu idealizador, incluindo a cultura, princípios e valores do país de origem (CERVO, 2007, p. 63). Por isso, Amado Cervo é cético quanto a teorias de aplicação universal (2007, 63). De acordo com ele, as teorias estadunidenses, as melhores desenvolvidas e mais coerentes, se aceitas pela academia automaticamente, beneficiam a permanência da hegemonia dos Estados Unidos (CERVO, 2007, p. 63). Cabe registrar que a aplicação de referencial teórico produzido fora da área jurídica tem por objetivo valorizar e aproveitar a visão de conjunto dos fenômenos, sem menosprezar a importância da fragmentação, que pode ser a melhor abordagem em outras situações. Dessa forma, afirma-se que o Estado, como objeto de estudo, excede o campo do Direito. Na visão cartesiana, procura-se dissociar as Ciências Sociais, isolamento que anula as vantagens da visão integral. Com base em concepções próprias e métodos particulares, cada área do conhecimento apropria-se de alguma das dimensões da complexidade social. Há que aproveitar esse conhecimento desenvolvido. A realidade será mais profundamente compreendida quanto mais perspectivas forem relacionadas. Portanto, a pesquisa pretende promover investigação científica com elementos de interdisciplinaridade, mas preponderância do conhecimento jurídico.

4. ESTRATÉGIA DE ABORDAGEM E ESTRUTURA DO RELATÓRIO DE PESQUISA.

A operacionalização da investigação valer-se-á da técnica de pesquisa bibliográfica. Para o arquivamento das informações teóricas e históricas utilizar-se-ão fichamentos. Também se identificarão os elementos fundamentais de cada modelo de intervenção estatal na economia e seus respectivos conceitos. Ato contínuo, confrontar-se-ão os dados históricos e teóricos, mediante o método dedutivo. Finalmente, redigir-se-á o respectivo relatório de pesquisa (PASSOLD, 2003, p. 108). A estrutura do relatório de pesquisa será a seguinte: a) Introdução; b) O Estado liberal-conservador do século XIX e da Primeira República; c) O Estado nacional-desenvolvimentista; d) O Estado após a Constituição de 1988; e) Considerações finais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Há a impressão que a pesquisa jurídica brasileira sofre de déficit de realidade. De uma análise superficial, parece que os modelos teóricos descritivos do Estado não resistem a um cotejo histórico. O trabalho do historiador Amado Cervo coloca sérias dúvidas sobre a validade das teorias e modelos jurídicos referentes à teoria do Estado. Isso se deve, em boa medida,

ao mau hábito dos cientistas sociais nacionais de incorporar, automaticamente, teorias estrangeiras, como aponta o geógrafo Milton Santos (1982, p. 217). Ele prossegue que se deve trabalhar pela independência da cultura pátria (SANTOS, 1982, p. 217). Os intelectuais brasileiros precisam desenvolver pesquisas que resguardem as especificidades socioculturais do país. Isso não significa desconsiderar a experiência europeia ou estadunidense, mas evitar alinhamentos automáticos que não respeitem as características do Brasil. Este resumo expandido propõe a elaboração de pesquisa jurídica, a fim de verificar a adequação das teorias dominantes, referentes às fases de intervenção do Estado no domínio econômico, à realidade histórica brasileira; e investigar se não seria mais ajustado a criação de um modelo autóctone, nacional, para explicar esse fenômeno, com base em estudos multidisciplinares. A hipótese a ser apurada é que a teorização do prof. Amado Luiz Cervo, referente às fases de intervenção do Estado brasileiro no domínio econômico, é mais adequada para explicar esse fenômeno que o modelo utilizado pela corrente dominante da Teoria Geral do Estado. Espera-se que a futura pesquisa aproxime o referencial teórico desenvolvido pelo professor Amado Luiz Cervo aos estudiosos, sob a perspectiva jurídica, da Teoria do Estado. Também se busca oferecer uma análise da intervenção estatal no domínio econômico mais adequada à realidade histórica brasileira. Por fim, de maneira ampla, oferece-se um exemplo de pesquisa interdisciplinar capaz de enriquecer o Direito e aproximá-lo da realidade local.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 22 ed. atual. e ampl. São Paulo: Malheiros: 2008.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Novo desenvolvimentismo e ortodoxia convencional. **Bresser-Pereira Website**. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.3.NovoDesenvolv-Mai26.2007.Eli.p.pdf>. Acesso em: 23 dez 2007.

CERVO, Amado Luiz. **Inserção internacional**: formação de conceitos brasileiros. São Paulo: Saraiva, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da Teoria Geral do Estado**. 20. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

MALUF, Sahid. **Teoria geral do Estado**. 20 ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 1990.

PASSOLD, CÉSAR LUIZ. **Prática da pesquisa jurídica**: ideias e ferramentas úteis para o pesquisador do direito. 8 ed. rev. Florianópolis: OAB/SC Editora co-edição OAB Editora. 2003.

SANTOS, Milton. Novos rumos da geografia brasileira. In: SANTOS (org.).
Novos rumos da geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 209-219.

STRECK, Lenio Luiz. **Jurisdição constitucional e hermenêutica:** uma nova crítica do direito. 2 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

STRECK, Lênio Luiz. Crise dogmática: Manuais de Direito apresentam profundo déficit de realidade. **Lênio Luiz Streck.** Disponível em:
<http://leniostreck.com.br/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=53&Itemid=40>. Acesso em: 26 jul. 2009.

ANÁLISE DA PERCEPÇÃO DE CIÊNCIA E PESQUISA ENTRE GRADUANDOS NO CURSO DE DIREITO

Mônica Mota Tassigny, Doutora., Universidade de Fortaleza, UNIFOR.
José Irum Belizario Filho, Especialista, Universidade de Fortaleza, UNIFOR.
Jessie Coutinho de Souza Tavares, Mestre, Universidade de Fortaleza,
UNIFOR.
Liane Maria Santiago Cavalcante Araújo, Mestre, Universidade de Fortaleza,
UNIFOR.

1. INTRODUÇÃO.

No processo de mercantilização da Ciência, ocorrido após a criação de vários cursos de Direito no Brasil, conseqüentemente, da mecanização da pesquisa, os alunos tendem a produzir trabalhos que obedecem às regras limitadas durante a graduação em Direito. Com essa conduta, conseguem apenas manter-se no limiar contemplativo das Ciências Jurídicas, em detrimento de uma pesquisa mais completa (BARRAL, 2007). Esse pensamento é integrado ao que relata Morin (2001) quando afirma que a racionalidade científica é um modelo “totalitário”, na medida em que condena as demais formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e metodológicos. Ao longo dos anos, a Ciência tomou caminhos que inevitavelmente quantificaram, e o que não se enquadrava nessa quantificação tornava-se automaticamente cientificamente irrelevante. Diante da complexidade dos objetos que não fornecem respostas prontas, a atitude natural é a classificação ou “descomplicação”, realizada por intermédio daquilo que o autor chama de mutilação de verdades. É necessário partir da dúvida diante do fato desconhecido e não conduzir os estudos a um modelo ou a modelos prontos. Normalmente tem acontecido que os procedimentos repousam em conceitos pré-selecionados, e a pesquisa em graduação os segue. O Positivismo jurídico como escola jurisprudencial, entre os séculos XIX e XX, baseou-se numa leitura mais longa de códigos e normas, resultando para os sistemas continentais em um Direito positivista formalista e objetivista, o qual permanece até os dias atuais (BOBBIO, 1995). Pode-se identificar a assertividade dessa afirmação nas formas como o ensino jurídico é ministrado nas graduações, como ciência vista de si mesma e com suas próprias técnicas. Essa formação se evidencia também na formatação dos exercícios profissionais e nas pesquisas. Características como as mencionadas estão influenciando os currículos dos cursos de Direito ao longo da história. O ensino positivista e tecnicista produziu grande segurança para os operadores do ensino jurídico, na medida em que reproduz um Direito que foi colocado à disposição para consultas (FERREIRA SOBRINHO, 1997). Aduz-se desse fato que os profissionais podem não estar preparados para exercer uma militância capaz de atender às necessidades da sociedade globalizada atual. É atual a

necessidade de se pensar a Ciência de forma transdisciplinar, pois os métodos de ensino e pesquisa tendem a não abraçar a realidade da sociedade contemporânea. Na verdade, isso acontece porque se vive em uma era na qual as identidades se apresentam com grande instabilidade. No ensino e pesquisa jurídicos, encontram-se diversos momentos nos quais o indivíduo desconhece a compreensão da realidade em razão das diversas mudanças que a afeta, cada vez mais intensamente. O estudo fundamenta-se no aspecto transitório dos métodos de pesquisa os quais as ciências jurídicas estão sendo submetidas, portanto, pela necessidade de se reinventar a pesquisa neste campo. Referido fundamento ocorre porque a Ciência está passando por um momento de crise paradigmática, vivenciando uma crise na sua definição reveladora de que o paradigma dominante não está completo para possibilitar que se consiga chegar ao conhecimento. Trata-se, ao mesmo tempo, nesta pesquisa, de classificar o Direito dentro das Ciências Sociais e, para analisá-lo, o mesmo deve ser inserido em suas metodologias. Deste modo, verifica-se a necessidade de analisar a interação dos alunos dos cursos de graduação em Direito no campo de pesquisa. Considerando-se as técnicas de pesquisa em Ciências Sociais, este projeto visa acompanhar um grupo empírico de alunos de cursos de graduação durante a realização de suas pesquisas direcionadas para a produção do trabalho monográfico. Foram pesquisados 55 alunos de cursos de graduação de Faculdades, Centros Universitários e Universidade particulares no estado do Ceará no período de 30 dias. A pesquisa foi realizada mediante a aplicação de um questionário com questões fechadas, respondidas por meio de um formulário eletrônico na plataforma do Google Inc. Os alunos não foram identificados, bem como as instituições às quais pertencem. Esta pesquisa objetivou analisar o modo como o estudante da graduação em Direito define a sua experiência com a Ciência e a Pesquisa durante o curso. Buscou ainda analisar o uso das metodologias tradicionais para a formação da pesquisa jurídica atual; enumerar as principais metodologias utilizadas e sua ligação com as escolas de formação do Direito no Brasil; e ainda avaliar a visão dos alunos sobre o modo de pesquisar durante esse período de mudança paradigmática.

2. CIÊNCIA E PESQUISA: UMA PERSPECTIVA PARADIGMÁTICA.

As condições em que se obtém o conhecimento precisam ser relevantes. As realidades, diante da condição humana, e as capacidades interpretativas estão em níveis quase inalcançáveis. O social é inesgotável. A Ciência assume nomes de determinadas práticas científicas. Como se fosse a “visão” professada por determinada parte da população. Boaventura Santos (2007) observa que se deve analisar o modo de pensar do outro, e principalmente o modo de olhar daquele que está bem próximo de quem o observa, muitas vezes modificando o objeto desse observador. Deve-se considerar que a atual situação da Ciência foi construída ao longo do tempo e

que, se se deseja fazê-la diferente, há que se tomar direções diferentes. É preciso lutar pela retomada de equilíbrio de forma incisiva, no âmbito do qual por algum tempo o conhecimento-emancipação (as concepções humanísticas de pensamento) deve ficar como líder nas equipes de construção científica, pelo menos durante esse período de transição. O caráter autobiográfico da Ciência revela um conhecimento compreensivo e íntimo, que uma pessoalmente o pesquisador ao seu objeto de estudo. Vale ressaltar a importância dos sentimentos manifestados pelo investigador durante o exercício da observação, assim como o valor atribuído aos relatos e à observação aguçada do pesquisador. Nesse contexto, do mesmo modo como os pilares da emancipação e da regulação precisam refletir um sobre o outro em equilíbrio, a racionalidade cognitivo-instrumental, dentro dos processos emancipatórios, deve uniformizar as motivações para que surja uma Ciência mais simples diante dos homens e produza resultados para os homens. Os sujeitos pesquisados neste trabalho, quanto ao método de abordagem, relatam que realizaram suas pesquisas por intermédio dos métodos indutivo (19,6%) e dedutivo (29,4%). Esses dados comportam o que se descreve acerca dos métodos mais utilizados em pesquisas científicas na graduação em Direito. O método dialético surge, na descrição dos alunos, como um método que tenha sido utilizado na execução de suas pesquisas. A percepção do discente captou diferenças entre teorias e questões práticas que contestam o estudo teórico. A busca por contradições talvez seja o maior combustível para as pesquisas jurídicas na graduação, ocasião na qual o aluno é levado a analisar a contraposição dos dados em relação a um polo oposto. Precisa-se estar preparado, de acordo com a teoria apontada por Edgar Morin (2001), para uma pesquisa que seja capaz de lidar com o acaso e o certame incerto dos fatos jurídicos, pois o que ensejaram esses fatos foram relações sociais complexas. A pesquisa revelou também que, grande parte dos alunos informam que suas pesquisas foram baseadas em jurisprudências (59,3%), livros (79,6%) e atos normativos (75,9%). Estes fazem alusão direta ao Positivismo, uma vez que giram em torno das leis e suas aplicações e interpretações. A interpretação dos textos jurídicos é terreno muitas vezes laborioso, pois as classes de interpretações são as mais diversas. Hoffmann (1999) aponta que as diversas modalidades de leitura no Direito podem ser deturpadas a partir do conhecimento do leitor. Da mesma forma como a produção textual pode ser aquela que vai limitar a construção do conhecimento jurídico. Isso pela própria ação limitada da escrita ou da atividade legislativa e a ação taxativa das interpretações comuns, realizadas em cima dos dispositivos normativos. Os monopólios de interpretação (coisas criadas e valorizadas pelo homem) firmam essas estruturas que regem o pensamento, a Ciência, e a vida humana. Deve-se deixar o conhecimento jurídico livre desses monopólios, que estão presos a outras diversas racionalidades (pois não há equilíbrio). Na medida em que se é capaz de interpretar para além da letra da lei, fazendo a real integração do local e global, consegue-se implantar elementos que servem no combate a esses inimigos do

conhecimento emancipatório no Direito pós-moderno (DUARTE; CRUZES, 2009). No que concerne ao retorno da pesquisa à sociedade, a resposta dos discentes foi negativa, quando questionados sobre o modo de interferir no meio estudado. De acordo com o retorno do instrumento de pesquisa, 68,5% dos respondentes relataram que a pesquisa não promoveu nenhuma interferência na sociedade, tampouco acionou algum órgão para a mudança da realidade estudada. Interpreta-se, a partir dos resultados obtidos, que se pode considerar essa interação como pouco eficaz entre a atividade científica e o campo de estudo. Os alunos definem suas pesquisas como pesquisas de conhecimento e afirmam que, com sua realização contribuíram para o aprimoramento do conhecimento existente acerca de um tema estudado. Entretanto, contrapondo-se a essas assertivas, evidencia-se a não realização da pesquisa interventiva. Considera-se que esse fato está atrelado à definição de pesquisa como aprofundamento teórico por parte de 83,3% do total dos alunos participantes quando questionados sobre a formatação da pesquisa, constatando o papel do pesquisador nas graduações em Direito, como detentor de pesquisas bibliográficas.

3. CONCLUSÃO.

A criação das escolas de Direito no Brasil guardou estreita relação com a necessidade de se construir os limites de poder da elite do que de proporcionar ao País conhecimento jurídico de sua lavra. A própria localização das cidades que sediaram os primeiros cursos foi alvo de disputas políticas. Durante os primeiros anos, o ensino jurídico pátrio foi alvo de muitas mudanças promovidas por meio de atos do governo que visavam garantir os seus interesses junto às elites. Percebia-se, assim, uma grande dificuldade de se construir um ensino que pudesse ser reflexivo e adaptado à realidade brasileira. A forma de se pensar o Direito foi construída sobre a forma como os alunos recebiam esse conhecimento. Foi-lhes, ao longo dos anos, ministrado um ensinamento jurídico mediado pela repetição de teorias e regras definidas pelo Estado por meio da expedição de atos normativos. Nesses parâmetros, não se conseguiu construir uma comunidade acadêmica capaz de pensar o Direito de forma crítica. O Juspositivismo que ordenou o ensino e a pesquisa jurídica no Brasil se apresenta como insuficiente, incapaz de atender às necessidades da sociedade brasileira em todas as suas características. Atualmente, busca-se gerar oportunidades nos cursos de graduação em Direito que possam garantir ao aluno o exercício do pensamento crítico, capaz de modificar o campo estudado. Esse pensamento crítico só poderá ser construído se o pesquisador for capaz de pensar no Direito aliado às outras Ciências, e de repensar as suas técnicas. Os cursos de Direito no Brasil passam por dificuldades dessa natureza desde sua criação, as quais aumentaram após a mercantilização dos cursos durante os anos. A falta de instigação à pesquisa é consequência de uma modalidade rápida de organização de um curso sem a

preocupação com a qualidade da formação acadêmica. Realizar o “conhecimento do conhecimento” é tarefa difícil de ser executada dentro da realidade dos cursos de Direito no Brasil, que visam a formação prática de profissionais para um mercado que compete nos moldes de uma sociedade extremamente vinculada ao poder financeiro e político. As contribuições de Boaventura de Sousa Santos (2007) visam esclarecer as necessidades que se apresenta de implementar o estudo humanístico no centro do conhecimento jurídico brasileiro. Isso porque, quando da inserção do Direito entre as Ciências Humanas, teve-se a clara evidência de que o objeto do Direito - o próprio homem - é um objeto mutante, tal qual a sociedade na qual ele está inserido. Desenvolver uma pesquisa utilizando métodos cartesianos quando o objeto que se tem em mente estudar é complexo é uma tarefa complicada de se desempenhar nos dias atuais. Clama-se por uma atuação dos pesquisadores mais ativa nos campos de pesquisa e uma participação efetiva no cotidiano dos pesquisados, para que se possa retirar as amarras do conhecimento que findam na distância entre o sujeito e o objeto. Deseja-se a interação entre esses dois modos de se pensar e produzir conhecimento, porquanto se acredita que não é possível abandonar as técnicas tradicionais, haja vista que as mesmas dão embasamento e são ponto de partida em muitas situações da pesquisa acadêmica que se conhece. A contribuição das pesquisas de campo pode ser a saída para que os alunos de Direito possam realizar um movimento contrário às pesquisas tradicionais, que trataram o Positivismo como escola primordial durante anos. Não se nega a grande necessidade de o Direito continuar a se fundamentar nas etapas e elementos do Positivismo, como o fez até agora, desde que promova uma renovação na atuação da sua pesquisa, para que seja vivida pelo pesquisado e pelo operador do Direito. Após a realização desta pesquisa verificou-se que os alunos compreendem a ciência e a pesquisa em Direito a partir da visão metodológica que ampara a visão positivista do estudo do direito. A partir desta visão se pretende chegar a um resultado de pesquisa que não retorna ao campo para discutir ou inculcir suas conclusões. Foram vinculados à prática de pesquisa a formação dos cursos no Brasil e a presença de um ensino que reproduz o conhecimento. Tendo em vista a complexidade do objeto humano das ciências jurídicas observou-se que os alunos/pesquisadores precisam conhecer o objeto de pesquisa de modo mais profundo. Não é ainda conhecido o lugar onde a pesquisa em Direito vai chegar depois das mudanças introduzidas pelo paradigma da atualidade. Mas espera-se que se possa investigar a realidade de forma livre e que se possa avaliar o objeto estudado de forma local e global. Observar para além dos vícios que se pode impingir na interpretação, ou para além da falta de conhecimento sobre o mundo do objeto ou sobre a técnica que se usa para analisá-lo. É no processo de descoberta do objeto que se descobre a melhor técnica para estudá-lo, mas o que não se pode perder de vista é o objeto e suas características particulares.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BARRAL, Welber Oliveira. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 3. ed. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

BOBBIO, Norberto. **O positivismo jurídico: lições de Filosofia do Direito**. Tradução e notas Márcio Publiesi, Edson Bini e Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone: 1995.

DUARTE, Ícaro de Souza; CRUZES, Maria Soledade Soares. A metodologia da pesquisa no Direito e Boaventura de Sousa Santos. **Cadernos de Ciências Sociais Aplicadas**, Vitória da Conquista, BA, n. 8, p. 27-45, 2009.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Pesquisa em Direito e redação de monografia jurídica**. Porto alegre: Fabris, 1997.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 3. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologia da pesquisa nos cursos de Direito: uma leitura crítica. In: Congresso do CONPEDI, 15., 2011. Manaus. **Anais...** Manaus, 2011. Disponível em:
<<http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/XIVCongresso/129.pdf>>. Acesso em: 8 jun. 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007. V. 1.

ESTUDO DE CASO NOS CURSOS DE DIREITO: uma reflexão sobre a aplicação de novas metodologias no ensino jurídico brasileiro

Rodolfo de Carvalho Cabral. Mestre. Universidade de Brasília - UnB
Victor Oliveira Fernandes. Mestre. Universidade de São Paulo - USP
Bruno Rangel. Mestre. Universidade de Brasília - UnB

1. INTRODUÇÃO.

A qualidade da educação jurídica no Brasil é hoje objeto de importantes debates. Diversos fatores são elencados como possibilidades para a superação da chamada “crise do ensino jurídico”. Um deles é a abertura dos professores para a aplicação de novas metodologias, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades e competências interpretativas e reflexivas nos alunos. Nesse sentido, o presente estudo tem por objeto a análise da possibilidade da aplicação do método de estudo de caso nos cursos de direito no Brasil, e o seu potencial para a melhoria da qualidade da formação dos estudantes.

Para tanto, serão analisados os dados sobre os cursos de direito no país, a conceituação e origem histórica do método, a sua relevância para o ensino jurídico e o papel de professores e estudantes na sua implementação. Por fim, será analisada a aplicação do método no “Projeto Casoteca Direito” da Fundação Getúlio Vargas em São Paulo, e numa disciplina na Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

2. OS CURSOS DE DIREITO NO BRASIL.

Qualquer discussão sobre o ensino jurídico no país assume contornos estratégicos e urgentes, tendo em vista a dimensão que os cursos de direito assumiram após o processo de expansão verificado a partir da abertura da oferta de ensino superior com fins lucrativos no final da década de 1990. Segundo os dados do Censo da Educação Superior referentes ao ano de 2016, Elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Inep, 2016), há no país 1.171 cursos presenciais de Direito, dos quais 69 são federais, 62 estaduais e 37 municipais, e 1.003 ofertados pela rede privada. No tocante às vagas autorizadas, verifica-se um total de 217.540 vagas anuais disponibilizadas no ensino presencial no sistema federal de ensino, perfazendo um total de 853.211 matrículas. De 2001 a 2012, houve um aumento de mais de 100% do número de cursos de Direito autorizados. Mais de 100 mil bacharéis se formam todos os anos. Os dados de aprovação dos candidatos nos exames de admissão promovidos pela Ordem dos Advogados do Brasil - OAB sugerem que os cursos de direito não têm formado bacharéis aptos a exercerem as carreiras jurídicas com desempenhos satisfatórios. Dos 115.000 inscritos no XXIII Exame de Ordem, apenas 20.456 obtiveram aprovação, resultando num percentual de 17,78%. A prática dos

operadores do direito nos diversos campos de atuação da área também suscita debates sobre o nível e preparo interpretativo e humanístico dos profissionais, assim como sobre a capacidade de lidar com problemas complexos e multidisciplinares. Seja pela análise de dados, seja pela percepção de uma amostragem da realidade da aplicação do direito, percebe-se que há um diagnóstico de uma considerável parcela da doutrina sobre a importância de se discutir as metodologias de ensino aplicadas ao direito. A discussão sobre outras possibilidades metodológicas em complemento ou até mesmo substituição às metodologias expositivas tradicionais ganha corpo e merece atenção.

3. NOVAS METODOLOGIAS: O ESTUDO DE CASO.

A melhoria da qualidade da formação jurídica no Brasil passa por uma série de fatores. Desde questões estruturais, como a melhoria da educação básica, até o formato dos exames de ordem e dos concursos para carreiras de Estado. Nesse universo de possibilidades, é importante se debruçar também sobre as metodologias de ensino aplicadas aos cursos de direito. Ao se discutir novos métodos para o ensino jurídico, parte-se do pressuposto da insuficiência dos métodos tradicionais, centrados na figura do professor catedrático, que comumente reproduz códigos e doutrinas sem problematizá-los ou contextualizá-los. Nesse contexto, cumpre destacar as abordagens que propõem a adoção de estratégias ativas de ensino, focadas na corresponsabilização do aluno. Enquadram-se nessa linha as metodologias do estudo de caso, da aprendizagem baseada em problemas e do seminário. O método do estudo de caso busca incentivar a participação do estudante na tarefa de construção do conhecimento, por meio do estudo de um ou mais casos (ou situações problemas) apresentados pelo professor e o posterior debate, em sala, das conclusões e alternativas que aqueles mesmos casos poderiam proporcionar. O método do estudo de caso objetiva uma análise de um contexto da vida real em que o direito atua, em que se pode trabalhar através de diversas variáveis e enfoques, diferentemente do método dedutivo-abstrato, tradicionalmente utilizado no estudo do direito nas instituições de ensino brasileiras, em que o estudo se baseia na abstração normativista (RESENDE; BUENO, 2014).

4. RELEVÂNCIA DO MÉTODO DO ESTUDO DE CASO PARA O ENSINO JURÍDICO.

Pretende-se com a estratégia do estudo de caso trazer para sala de aula realidade a partir da qual possam trabalhar em conjunto estudantes e professores, permitindo a interação entre o estudo abstrato das teorias, e no caso do direito, teorias e normas, bem como sua aplicação no contexto social. Em geral, as principais questões a trabalhar são “como?” e “por quê?”, tendo

como foco um fenômeno contemporâneo (YIN , 1994), embora não se possa afastar o fenômeno histórico como relevante objeto de estudo crítico. Ao trazer para sala de aula tal instrumento didático permite-se o aperfeiçoamento de habilidades voltadas para o desenvolvimento e a prática do raciocínio jurídico, fazendo com que “a reflexão jurídica não se esgote no raciocínio dogmático, passando a incluir também o raciocínio estratégico, aproximando-se em certa medida do método chamado de Problem Based Learning (PBL).

5. O PAPEL DE PROFESSORES E ESTUDANTES NO MÉTODO.

Embora no método em análise os estudantes participem ativamente do processo de ensino e aprendizagem, o professor ocupa o papel fundamental e complexo de planejar estrategicamente o estudo de caso, apresentando introdução teórica sobre o objeto pesquisado, por meio de aulas expositivas ou material de apoio, por exemplo. Sugere-se, ainda, a apresentação de nota de ensino na qual se incluem: (i) resumo do caso; (ii) enquadramento no tempo e no espaço; (iii) conteúdos que devem ser abordados; (iv) justificativa; (v) objetivos pedagógicos; (vi) método de avaliação; (vii) bibliografia recomendada (RODRIGUES; BORGES, 2016). Em cada caso estudado é preciso separar os dados mais relevantes, sistematizar as possíveis soluções, bem como expor ideias e soluções para o caso. É extremamente relevante que os casos sejam previamente contextualizados com questões que partam da realidade, gerando consciência crítica de transformação nos participantes da atividade, fazendo parte também o papel de incentivar e avaliar o desenvolvimento das competência e habilidades de cada estudante. Como se observa, cada parte (professores e estudantes) possui papel central no método, contudo, isso ocorre em momentos diferentes, de forma que os professores têm tarefa preponderante (mas não necessariamente exclusiva) de planejar a realização das atividades e os estudantes quando da execução da atividade. Não há dúvida de que o método centrado na participação dos estudantes terá dificuldades de obter êxito sem a participação ativa destes. Dessa forma, sugere-se que aos estudantes “colocar-se, com imaginação, no lugar de um decisor real” (RODRIGUES; BORGES, 2016), de maneira a analisar o caso de forma ativa, identificando problemas e aplicando o conteúdo da disciplina para apresentar soluções. A utilização de métodos diversificados nos quais os estudantes participem ativamente do processo de aprendizagem aumenta as chances de os operadores do direito sejam “mais bem formados e mais bem preparados para conviver com a diversidade cultural se ela esteve presente em seus cursos de direito, por meio de reflexões e pesquisas construídas de forma conjunta entre professores e alunos” (CARLINI, 2006).

6 A APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ESTUDO DE CASO NO PROJETO CASOTECA DIREITO DA FGV-SP.

O Projeto Casoteca foi criado em 2005 a partir de uma parceria firmada entre a FGV-SP e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Ele consiste, em essência, em um banco de dados de cases jurídicos, que pode ser acessado de forma gratuita na internet. Cada um dos casos disponíveis no Casoteca é apresentado a partir de uma situação-problema que é narrada em um documento próprio intitulado “Narrativa”. Em geral, os problemas enfrentados exigem conhecimento multidisciplinar do Direito, não havendo, portanto, uma classificação de casos por cada ramo do conhecimento jurídico (Direito Constitucional, Direito Administrativo, etc.). Além da Narrativa, os alunos também têm acesso a uma Lista de Anexos que contém as principais fontes de informação necessárias à resolução do caso, como textos de lei, decisões jurisprudenciais etc.

A narrativa da situação-problema e a lista de anexos são os únicos documentos direcionados ao aluno. A Casoteca também disponibiliza uma “Nota de Ensino”, que traz sugestões para a implementação do caso na sala de aula pelo professor. O documento apresenta os objetivos do caso a ser estudado, indicando as áreas do direito que devem ser relacionadas pelos alunos para resolução do problema posto. Há também uma descrição da implicação pedagógica do case, explicando-se o que se espera dos alunos. De forma positiva, é notório o elevado grau de acessibilidade da plataforma on-line mantida pela FGV. A inexistência de direitos autorais sobre o conteúdo disponibilizado abre uma grande janela de difusão e sua revisitação contínua. Além disso, a opção por trabalhar nas narrativas-problemas temas relevantes e na maioria das vezes baseados em situações reais divulgadas em meios de comunicação também deve ser destacada como um fator de estímulo à adoção do método, tornando-o mais atrativo para docentes e discentes. Ressalta-se ainda que a complexidade das narrativas é dosada, à medida em que se exige conhecimentos relativamente equânimes das mais diversas áreas do direito para a resolução da controvérsia. Por outro lado, é possível indicar algumas fragilidades da plataforma. Em primeiro lugar, observa-se uma descontinuidade na construção de novos casos. O material disponibilizado no site foi resultado de três “rodadas” de elaboração de situações-problemas, tendo a última delas sido realizada há quase sete anos. Assim, a atualidade de muitas discussões resta em certa medida comprometida. Além disso, percebe-se que não há direcionamentos de aplicação dos casos de acordo com os formatos mais comuns de grade curriculares dos cursos de graduação em direito.

7. A APLICAÇÃO DO MÉTODO DE ESTUDO DE CASO NA FACULDADE DE DIREITO DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA.

A presente pesquisa acompanhou a disciplina “Teoria Geral do Direito Privado” ministrada pela Prof. Dra. Ana de Oliveira Frazão aos alunos do 3º

semestre do curso de Direito da UnB. Nessa disciplina – que tem como objetivo central apresentar aos alunos os fundamentos do Direito Civil brasileiro – o método de estudos de caso é utilizado em cerca de 50% (cinquenta por cento) da carga horária. Em cada um dos dois encontros semanais da matéria, são realizados “Julgamentos Simulados” com participação de todos os alunos. A realização desses julgamentos simulados é prevista no próprio Plano de Ensino da disciplina como componente da avaliação. Os cases que dão suporte à realização dos julgamentos simulados podem ser acessados em um banco de dados digital mantido em um site particular da docente que ministra o curso. Por meio desse sítio, os alunos têm acesso, previamente à data de realização dos julgamentos, ao conteúdo da situação-problema que será enfrentada. É comum que, além da narrativa da situação, em alguns casos sejam indicados anexos com informações sobre decisões jurisprudenciais relacionadas ao tema, de forma bastante semelhante ao que ocorre com o projeto Casoteca Direito FGV. A resolução dos casos é feita em sala, a partir da apresentação do problema pelos alunos. Os estudantes envolvidos na atividade assumem posições de advogados dos autores e réus envolvidos na controvérsia judicial subjacente à situação-problema. De forma positiva, é possível indicar a participação ativa dos alunos e alunos nos debates desenvolvidos a partir dos julgamentos simulados. Esse estímulo à participação ativa, que se mostra bastante raro nas demais disciplinas da graduação na faculdade, é corroborado por uma nítida divisão de posicionamentos dos alunos em torno de assuntos polêmicos como liberdade de expressão, liberdade religiosa, igualdade de gênero e outros assuntos trabalhados nos casos. A dialética experimentada nesses debates claramente abre espaço a novas possibilidades de construção conjunta do conhecimento no ambiente de sala de aula. Mesmo atuando como espécie de moderadora das tensões estabelecidas entre os alunos, nota-se que a relação desses para com a docente condutora se dá a partir de uma lógica dialética, atuando a professora como uma verdadeiro participante do debate e não como uma mera revolvedora da controvérsia posta. Mostra-se passível de crítica, no entanto, a dificuldade dos estudantes em subsumir aos casos concretos os conhecimentos teóricos trabalhados na disciplina. Em especial devido à particularidade de a disciplina englobar diversos conceitos preliminares do Direito Civil, percebe-se um grande esforço malsucedido dos alunos em identificar o núcleo conceitual de determinados institutos a partir da narrativa de situações-problema. Outro aspecto a ser apontado na experiência analisada está associado à baixa relevância da resolução dos casos no cômputo da nota final dos estudantes. Esse fator se reverbera em um índice relativamente significativo de abstenções nas datas das apresentações marcadas. Por fim, também se percebe que a construção dos casos é exclusivamente baseada em questões judiciais. A limitação dos cases a demandas já judicializadas pode cercear o estímulo ao desenvolvimento de soluções a partir de outros métodos de resoluções de conflitos.

8. CONCLUSÃO.

O presente estudou buscou analisar em que medida a implementação do método de estudo de caso na experiência de formação em Direito pode contribuir para a superação das debilidades que marcam a chamada “crise do ensino jurídico”. A partir da imersão na origem histórica do método e do destaque da sua relevância para o ensino jurídico, consubstanciado na redefinição dos papéis de professores e estudantes, o trabalho analisou duas experiências práticas de utilização de estudos de caso. A ampliação do uso do método e a sua conformação às particularidades do ensino jurídico brasileiro, no entanto, depende de esforços futuros. Nesse sentido, apontou-se, por exemplo, que a feição interdisciplinar consubstanciada na resolução de problemas concretos por vezes contrasta com a linearidade tradicional dos currículos pedagógicos ainda prevalecente na maioria das instituições nacionais. Além disso, a falta de coordenação entre a flexibilidade permitida pelo método e a rigidez da dinâmica de aulas expositivas em geral utilizadas em seu complemento impõe entraves ao desenvolvimento das capacidades ativas dos estudantes.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - Inep. **Censo da Educação Superior 2016** – Notas Estatísticas. Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acessado em: 18 dez. 2017.

CARLINI, Angélica Lucía. **Aprendizagem baseada e problemas aplicada ao ensino de Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. São Paulo: PUC-SP, 2006. [Tese de Doutorado em Educação].

RESENDE, Clénio de Sousa; BUENO, Lucas Antônio. **O ensino participativo e a contribuição do método do estudo de caso para a aprendizagem jurídica**. Disponível em:

<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2adfd952d109f78f>. Acessado em: 15 dez. 2017.

RODRIGUES, Horário Wanderlei; BORGES, Marcus Vinícius Motter. **O método do caso na educação jurídica**. Quaestio Iuris. v. 9, n. 3. Rio de Janeiro, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de casos: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. Porto Alegre: Artmeo Editora, 1994.

O NÚCLEO DE ACESSORIA JURÍDICA UNIVERSITÁRIA POPULAR ALDEIA KAYAPÓ: um olhar freiriano

Raphael Carmesin Gomes, Mestrado, Universidade Federal do Pará (UFPA).

1. INTRODUÇÃO.

A partir da década de 90, se fortaleceram as práticas jurídico-educativas de Assessoria Jurídica Universitária Popular (AJUP). Tais práticas visavam dar conta das novas exigências para a formação jurídica que advinham da constitucionalização de direitos coletivos, da garantia de direitos humanos e da articulação de movimentos sociais na busca de alguma representatividade na democracia brasileira. Tais exigências impulsionaram o questionamento ao modelo tradicional de extensão universitária que preponderava nos cursos de direito do país, bem como criticavam a própria relação entre o bacharel em direito e a comunidade em que este se inseria. (CAMPILONGO, 1991; RIBAS, 2009). Em 2014, pesquisa realizada na USP identificou cerca de 42 AJUP's em atividade no Brasil. (SEVERI, 2014). O recrudescimento das experiências de AJUP podem ser creditadas à criação da Rede Nacional de Assessorias Jurídicas Universitárias (RENAJU), no final da década de 90, que organizava encontros em âmbito nacional para compartilhar experiências realizadas em todo o país; ao reconhecimento da extensão enquanto dimensão formativa do bacharel em direito a ser desenvolvida nas Instituições de Ensino Superior; e às reformas curriculares no curso de direito, que passaram a valorizar a “prática jurídica” e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (SEVERI, 2014). As experiências de AJUP consideram o direito como um instrumento de transformação social, não como solução para todas as opressões e mazela sociais, mas como uma importante dimensão de lutas emancipatórias. Por isso, a AJUP possui uma ideologia, aqui tomada como uma “consciência prática” voltada para a ação, para a práxis que situa o direito junto aos conflitos presentes na sociedade de classes. (ALMEIDA, 2015). Desta maneira, “a identidade de *assessoria* passa, portanto, pela opção ideológica de estar ao lado dos trabalhadores e dos demais sujeitos subalternizados na sociedade de classes” (ALMEIDA, 2016, p. 189); é isso que a diferencia de uma mera “assistência jurídica”, nos moldes, por exemplo, do Núcleo de Prática Jurídica da Universidade Federal do Pará (UFPA). No caso da UFPA, foi no início do século XXI, mais precisamente em 2004, na UFPA, que surgiu – como uma “contracorrente” da formação universitária” (OLIVEIRA, MOURA, SANTOS, 2014, p. 9) –, o NAJUPAK, na contramão de um ensino formalista, que se destaca por sua prática pedagógica positivista (MORAES, 2012), a partir do Encontro Nacional das Assessorias Jurídicas Universitárias, ocorrido durante o Encontro Nacional de Estudantes de Direito, em Belém/PA. Como presente nos discursos de outras experiências de AJUP (ALMEIDA, 2015), o NAJUPAK surgiu a partir do inconformismo de estudantes de direito

com o percurso que a sua formação acadêmica estava seguindo no âmbito da UFPA. Sob a impressão de que o curso de direito se afastava sobremaneira da realidade circundante, o NAJUPAK entendeu nos espaços institucionais da extensão universitária – mesmo que incipiente na UFPA – a possibilidade de aproximar-se dos movimentos sociais e da comunidade de uma forma geral. (SANTOS; CAVALCANTE, 2014). Através de seu primeiro projeto – “Juventude Cidadã: conquistando direitos e sensibilizando deveres” – o NAJUPAK já evidenciava a matriz teórico-prática que iriam fundamentar a sua ação concreta: a educação popular calcada no pensamento de Paulo Freire. O NAJUPAK, enquanto estudo de caso, em seus dez anos de existência, propicia o estudo da inserção da pedagogia freiriana por parte dos Bacharéis em Direito como forma de posicionamento crítica à sua própria formação.

2. EDUCAÇÃO POPULAR NO NAJUPAK.

A educação popular preconizada pelo NAJUPAK era realizada por meio do lúdico e de atividades artísticas – como o teatro, a fotografia e a música –, o que revela uma certa contraposição aos meios mais tradicionais de transmissão de conteúdo, qual seja, a aula expositiva, à maneira das preleções jesuítas. Todas as estratégias apontavam para um objetivo comum: o estabelecimento do diálogo entre os estudantes de direito e os alunos das escolas públicas frequentadas, entre a universidade e parte da comunidade habitante da periferia de Belém, como forma de produzir conhecimento a partir da realidade concreta dos sujeitos, crianças e adolescentes. (SANTOS, CAVALCANTE, 2014). Durante a práxis do núcleo, a educação popular era confrontada com os desafios para a sua concretização (com a realidade mesma), ou seja, constantemente o NAJUPAK refletia sobre a sua prática, a fim de não incorrer em mais uma forma de educação bancária (FREIRE, 1987), sob a rubrica mistificadora de “educação popular”, “educação libertadora”, “conscientização”. Assim que, para obter o diálogo entre os estudantes de direito e as crianças e adolescentes alguns procedimentos foram adotados. Primeiramente, o NAJUPAK aplicava questionários entre os alunos das escolas participantes a fim de conhecer a disponibilidade e os interesses dos possíveis sujeitos que vivenciariam as oficinas. Posteriormente, os membros do NAJUPAK, através da observação participante e da pesquisa-ação, começavam a se relacionar com as crianças e adolescentes. Aos sábados as oficinas ocorriam: todos eram dispostos em círculo e, através de técnicas artísticas, lúdicas, da seleção de “palavras-chaves”, intentava-se estabelecer um debate entre os sujeitos, cujas ideias poderiam ser expressas das mais variadas maneiras. (BERNARDO, SANTOS, SANTOS, 2014). Certamente, no entanto, sendo a educação popular freiriana um processo que exige uma práxis criativa dos sujeitos de diálogo, que se alimenta dos desafios e limitações postos pela realidade concreta, muitas dificuldades existiram durante a execução do Juventude Cidadã: conquistando direitos, sensibilizando deveres”, qual seja: a

intensa rotatividade dos participantes do NAJUPAK; a falta de estrutura logística nas escolas públicas participantes; a baixa participação do corpo discente das escolas; a existência de uma hierarquia simbólica entre os alunos de direito da UFPA e os alunos de ensino médio das escolas públicas. (BERNARDO, SANTOS e SANTOS, 2014). Em certo sentido, o NAJUPAK foi uma AJUP focada, portanto, na Educação Popular em Direitos Humanos, não existindo uma atuação técnico-jurídica por parte do grupo, o que fomentava variadas discussões em seu interior (aliás, como ocorria em outras AJUPs do país) sobre se o núcleo prestava uma assessoria jurídica ou se reduzia-se a uma experiência pedagógica (ALMEIDA, 2015). A relação entre a AJUP e a Educação Popular existe desde as primeiras experiências de assessoria. (LUZ, 2008). De fato, entre os pressupostos comuns que parecem existir entre as AJUP's, segundo Severi (2014, p. 10), está a “adoção de metodologias de trabalho ligadas aos pressupostos da educação popular”. A percepção majoritária das AJUP's parece ser então que “a educação popular contribui com a mobilização e organização coletiva dos indivíduos destinatários da assessoria popular em busca da efetivação ou reconhecimento de seus direitos”. (SEVERI, 2014, p. 46). Pelo menos, desde a década de 70, Paulo Freire já vinha sendo lido e inserido por profissionais e estudantes de direito como importante crítica à educação bancária que dominava o ensino jurídico. (ALMEIDA, 2015). Almeida ressalta as categorias que compõem, em seu juízo, o “quefazer” das AJUPs: “(...) a educação popular, a horizontalidade, o protagonismo estudantil e a amorosidade” (2015, p. 39). A presença do pensamento freiriano, mesmo que com as suas limitações e descontinuidades, instila na formação do bacharel em direito o gosto pelo diálogo e pela “horizontalidade” que se caracteriza pelo respeito aos discursos e saberes de todos os que participam da construção coletiva das atividades da AJUP: do acadêmico ao lavrador, do estudante de ensino médio ao doutor em letras jurídicas. Contrapõe-se, assim, à verticalidade criticada por Freire (1987), que caracteriza a relação entre os que doutrinam e os que são doutrinados, entre os que impõem a sua vontade e os que a seguem de maneira irrefletida. O protagonismo estudantil caracteriza-se pela inserção do bacharel em direito como sujeito de sua própria práxis educacional. Não obstante as limitações oriundas da ausência de vinculação de professores universitários na condução e orientação dos projetos realizados pela AJUP, tal ausência da figura institucional acaba exigindo que os próprios participantes da AJUP forjem o seu processo de aprendizado em tensão com a realidade a ser confrontada (ALMEIDA, 2015). Outro elemento presente nas coletividades em torno da AJUP é a amorosidade. Para Almeida (2015), tal amorosidade está relacionada à capacidade que a AJUP tem de mobilizar afetos, paixões, emoções por meio da ludicidade (poesia, teatro, dança, entre outras linguagens) e do estabelecimento de laços afetivos entre os seus membros e entre os seus membros e a comunidade. Este aspecto nos remete a amorosidade em Freire. Segundo Freire, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem.

Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa”. (1967, p. 97). O amor aqui, no entanto, não é invocado por uma questão meramente sentimental, mas como condição essencial para a existência do ato educativo. Neste sentido, o encontro amoroso dos sujeitos possibilita a experiência educacional por excelência, qual seja, a abertura para o diálogo, enquanto exigência ética inarredável da relação entre os seres humanos. Esse é “(...) o encontro amoroso entre os homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos(...)” (FREIRE, 1983, p. 28). A Educação Popular, o protagonismo estudantil, a horizontalidade e a amorosidade puderam também ser vistos no NAJUPAK, o que impactou sobremaneira a formação do Bacharel em Direito, costumeiramente forjado em salas de aulas, em um relacionamento pautado pela verticalidade, pela educação bancária, pelo papel coadjuvante na sua própria formação e pelo silenciamento do outro.

3. CONCLUSÃO.

A pedagogia crítica freiriana pode contribuir para uma ação educativa que leve em conta a dimensão antropológica constitutiva do sujeito “Bacharel em Direito”, ou seja, se o sujeito é um ser inacabado, ontologicamente voltado para “ser mais”, em busca da conscientização e apropriação de sua história, torna-se fundamental a educação dialógica, em busca da conscientização e humanização deste Bacharel. Esta concepção orientou as atividades do NAJUPAK, o qual foi, em suma, um Núcleo voltado para a Educação Popular em escolas da periferia de Belém/PA. Ao longo de seus 10 anos instigou gerações de estudantes de direito a estudar a pedagogia do oprimido, pensando a própria formação e estabelecendo críticas ao tradicional curso de direito da UFPA. Esta crítica alimenta-se da perspectiva dialógica que norteia a pedagogia freiriana, do protagonismo estudantil exigido pela práxis da AJUP, da horizontalidade que preconiza a pluralidade e legitimidade de saberes diversos, bem como da amorosidade que deve nortear, eticamente, a postura do Bacharel em Direito. Não obstante as limitações inerentes à práxis da AJUP e os conflitos entre esta experiência e a estrutura institucional da UFPA, tem-se que o NAJUPAK foi uma importante prática extensionista para a formação dos Bacharéis em Direito.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, A. L. V. Junto aos esfarrapados do mundo: a educação popular da Assessoria Jurídica Universitária Popular. **Revista Insurgência**. Brasília, ano 2, v.2, n. 2, p. 159-193, 2016.

_____. **Um estalo nas Faculdades de Direito: perspectivas ideológicas da Assessoria Jurídica Universitária Popular**. 2015. 340 f. Tese (Doutorado

em Direito) – Programa de Pós-Graduação em Ciências Jurídicas, Universidade Federal da Paraíba (UFPB), Paraíba. 2015.

BERNARDO, C. C.; MOURA, A. P. **NAJUPAK: 10 anos construindo educação popular**. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFGA, 2014, p. 59-71.

CAMPILONGO, C. F. **Assistência Jurídica e Realidade Social: Apontamentos para uma Tipologia dos Serviços Legais**. Coleção Seminários, v. 15. Rio de Janeiro: IAJUP, 1991.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

LUZ, Vladimir de C. **Assessoria Jurídica Popular no Brasil**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

MORAES, E. A.S. **A educação jurídica positivista e as diretrizes do ensino jurídico: currículo e práticas pedagógicas no curso de Direito da UFPA no horizonte das competências e habilidades**. 2012. 191 fls. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém/PA, 2012.

OLIVEIRA, MOURA, A, SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFGA, 2014.

RIBAS, L. O. **Direito insurgente e pluralismo jurídico: assessoria jurídica de movimentos populares em Porto Alegre e no Rio de Janeiro (1960-2000)**. 2009. 148f. Dissertação (Mestrado em Filosofia e Teoria do Direito) – Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, 2009.

SANTOS, J. C. B. M dos; CAVALCANTE, B. N. S. **NAJUP Aldeia Kayapó: 10 anos em defesa dos direitos humanos**. In: OLIVEIRA, A; MOURA, A; e SANTOS, J. C. **Do sonho ao acontecer: 10 anos de NAJUPAK**. Belém: PROEX-UFGA, 2014, p. 48-58.

SEVERI, F. C. **Cartografia social e análise das experiências de assessorias jurídicas universitárias populares brasileiras: relatório de pesquisa**. Ribeirão Preto: Faculdade de Direito de Ribeirão Preto, 2014.

DE COADJUVANTE A PROTAGONISTA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM: a trajetória dos alunos no NPJ/FDV

Renata Stauffer Duarte, mestre, Faculdade de Direito de Vitória/FDV
Flaviana Ropke da Silva, mestre, Faculdade de Direito de Vitória/FDV

1. INTRODUÇÃO.

O Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) afirma o compromisso da faculdade em formar profissionais participativos, cidadãos, capazes de agir localmente, inserindo-se na comunidade do seu entorno, utilizando seu conhecimento para intervir no cotidiano, na sociedade de modo geral e no mundo jurídico, em especial (FDV, 2007). Para que tal objetivo seja alcançado, o ensino perpassado ao longo da graduação em Direito não pode se limitar apenas à teoria, dissociada da prática. Ao contrário, a instituição de ensino deve envidar esforços para que seu aluno possa, além de apreender os conteúdos técnicos, colocar em prática tais ensinamentos, possibilitando, assim, uma intervenção no cotidiano da comunidade existente em seu entorno. Portanto, formar um aluno que esteja apto a usar o seu conhecimento em benefício das necessidades sociais convola-se em uma das funções do ensino superior. Nesse sentido, o aluno deve ser levado a contextualizar o ensino apreendido na graduação com os problemas reais da população, sempre refletindo sobre como lhe é possível intervir para melhorar a situação real existente. De acordo com Juliana Ferrari de Oliveira, para se atingir essa meta, é preciso verificar as demandas existentes no seio da própria comunidade: “(...) Uma das funções da universidade é a produção de conhecimento para contribuir com as necessidades sociais de uma determinada população. Para tanto, a universidade deve conhecer a comunidade ao seu redor, bem como suas demandas e anseios sociais. Logo, a universidade deve prestar serviços tendo como objetivo final a melhoria das condições de vida da comunidade em que se insere (...)” (OLIVEIRA, 2010, p. 60). Na atualidade, ir além do modelo tradicional de ensino jurídico, que valoriza as aulas expositivas, desvinculado da realidade social, consubstancia-se em um compromisso institucional assumido pelo corpo diretivo e pelos docentes. Entendemos que aquela educação “bancária”, praticada ao longo de décadas, não possibilita um ensino e aprendizagem significativos, bem como a consecução dos objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico da FDV, pois, na concepção bancária de ensino, os alunos possuem a mera função de receber e arquivar o conteúdo, totalmente alheios à prática e à realidade ao seu entorno. Corroborando essa assertiva, ensina-nos Paulo Freire: “(...) Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das

hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (...)” (FREIRE, 1987, p. 107). A visualização prática de situações reais vivenciadas na sociedade se mostra como um meio adequado ao aprendizado e à formação do alunado. Por isso, segundo Maria Isabel da Cunha, “(...) a prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos (...)” (CUNHA, 2007, p. 15). Visando, assim, a implementação desse contexto, a FDV, fundada em 1995, logo após, em 1998, criou o Núcleo de Prática Jurídica, espaço reservado ao desenvolvimento da Prática Jurídica Real, sob orientação de advogados, com prestação de serviço jurídico gratuito à população economicamente carente no Município de Vitória. Até janeiro de 2014, as atividades no Núcleo de Prática Jurídica eram destinadas aos alunos do 9º e 10º períodos. Cada aluno cumpria a sua carga horária no NPJ atendendo durante duas horas semanais em um dos subnúcleos (Cível, Previdenciário ou Trabalhista), ao qual se vinculavam no início do semestre. Assim, era de responsabilidade desses receber o pretense cliente, verificando se o mesmo atendia aos requisitos necessários para a continuidade do atendimento (renda e local da residência), ouvir o problema, refletir sobre o melhor encaminhamento, solicitar a documentação necessária, tentar solucionar o caso por uma das formas alternativas de resolução de conflitos e, se não fosse possível, ajuizar a ação competente e acompanhá-la até o fim da lide ou até que ele, aluno, mudasse de subnúcleo ou colasse grau. Porém, a vinculação com o caso real não extrapolava às duas horas semanais dos plantões e, no mais das vezes, o próprio semestre letivo. Apesar de entendermos que a experiência dos alunos no NPJ levava a um resultado satisfatório em relação ao atendimento da população economicamente carente, também entendíamos que o Núcleo poderia ser ainda mais eficaz no que se refere ao aprendizado dos alunos. Como estes cumpriam suas atividades no NPJ no período de 1 (um) ano, podendo mudar de subnúcleo após 6 (seis) meses, muitas vezes acontecia de o aluno iniciar um caso e não acompanhar o seu final. Ou, então, assumir um caso em andamento, sem ter vivenciado o seu início. Além disso, como o aluno se vinculava durante seis meses a um subnúcleo específico, acabava por não ter contato com todas as áreas do direito atendidas pelo Núcleo. Ocorre que o NPJ possuía potencial para oferecer muito mais aos alunos. Isso desencadeou um sentimento de que esse órgão poderia ser mais e melhor aproveitado, inclusive, no sentido de contribuir efetivamente para a formação de um aluno que não seja somente competente na área de conhecimento jurídico escolhida para atuação, mas que seja também aluno e, posteriormente, um profissional, responsável e compromissado com os casos por ele assumidos. Formar um

aluno com esse perfil consubstancia-se em um dos objetivos da FDV, inserto no Projeto Político Pedagógico, conforme já mencionado. Assim, buscando intensificar a necessária e continuada aproximação entre os conhecimentos teóricos e práticos, almejando, por meio da Prática Jurídica Real, possibilitar a seus discentes a formação de conhecimento criticizado e não fragmentado, a estruturação desse componente curricular sofreu sensível modificação a partir de janeiro de 2014. A Prática Jurídica Real, então, deixou de ser subdividida em áreas e passou a ser obrigatória para os alunos a partir do 6º período da graduação, estendendo-se até o 10º período. Essa modificação propiciou aos alunos o contato com todas as áreas de direito atendidas no NPJ (trabalhista, previdenciária e cível), além de lhes permitir o acompanhamento integral dos casos, intervindo ativamente em todas as suas fases. Com isso, o aluno recebeu uma maior responsabilidade pelo acompanhamento dos casos que lhes são repassados e passou a ser o protagonista no processo de aprendizagem da prática jurídica real. Nesse contexto, o presente trabalho possui, como objetivo, demonstrar que há um melhor desenvolvimento dos saberes da prática jurídica quando esta é exercitada de modo desfragmentado, podendo, inclusive, ser precedida de conteúdos teóricos, possibilitando, assim, alavancar, nos alunos, competências afetas à proatividade, à técnica, ao compromisso e à responsabilidade.

2. ACOMPANHAMENTO INTEGRAL DE CASOS POR ALUNOS NO NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA DA FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA.

Conforme já relatado, até janeiro de 2014, a Prática Jurídica Real na FDV, desenvolvida no Núcleo de Prática Jurídica, sempre fora dimensionada em subnúcleos temáticos (cível, trabalhista e previdenciário) previamente escolhidos pelos alunos, os quais se dedicavam unicamente ao acompanhamento de casos afetos a essas áreas, ou por um período de um semestre letivo, alternando de subnúcleo temático no semestre seguinte; ou permanecendo em um mesmo subnúcleo durante os dois semestres letivos da prática jurídica real. Nesse modelo, a prática real era desenvolvida nos dois últimos períodos do curso da graduação, ou seja, pelos alunos dos 9º e 10º períodos, quando estes já haviam cursado os conteúdos teóricos afetos às disciplinas dos subnúcleos, necessários à aplicação prática. Todas as atividades, sejam os atendimentos aos assistidos, sejam as elaborações de peças e o cumprimento de prazos processuais, eram realizadas no momento do plantão no NPJ, ou seja, durante apenas duas horas semanais. Passado esse período de tempo, o aluno se “desligava” da responsabilidade para com os casos, só a retomando no próximo plantão, uma semana após. Ainda, vale ressaltar que o comparecimento às audiências dos processos sob o acompanhamento do aluno, apesar de estimulado, não era obrigatório. Essa forma de atuação do NPJ levava em consideração uma concepção até então

bastante difundida de que o conhecimento e a atuação práticos, inclusive na seara acadêmica, prescindem, necessariamente, da formação do conteúdo teórico respectivo. Contudo, com o passar de alguns anos, a, ao menos, aparente “certeza” desse enunciado passou a ser questionada no âmbito de aprendizagem da prática jurídica real na FDV, sendo colocada em discussão a precedência dos conteúdos teóricos aos práticos, assim como a própria partição na aplicação desses conceitos. Foi assim que, a partir de janeiro de 2014, por meio de um projeto experimental, 08 (oito) alunos que cursavam o 6º período da graduação foram convidados a iniciarem a prática real, diretamente no NPJ. O desenvolvimento do referido projeto se deu em concomitância com o modelo tradicional, sendo que, no que aqui nomearemos de “Projeto Piloto”, os alunos prestavam os atendimentos à população economicamente carente também em duplas, igualmente em um plantão semanal com duas horas, todavia não vinculados a um subnúcleo temático específico. Recebiam, portanto, a partir de então, demandas reais alusivas às três áreas do conhecimento jurídico abarcadas pelos atendimentos realizados no NPJ. Essa foi a primeira e já significativa modificação implementada na estruturação do curso da prática real, especialmente porque os alunos destacados ao projeto piloto ainda não haviam cursado as disciplinas de direito de família, das sucessões, direito do trabalho e direito previdenciário, vertentes teóricas com as quais fatalmente se deparariam no curso dos atendimentos que passariam a realizar. Ou seja, os conhecimentos teóricos e práticos seriam forjados em concomitância e não mais, necessariamente, em precedência como no modelo tradicional. Assim, os alunos tornaram-se mais proativos na busca de conteúdos teóricos necessários à resolução do caso, seja através de pesquisa à doutrina e/ou jurisprudência, seja através de consulta a outros professores da faculdade ou, até mesmo, aos supervisores dos estágios não obrigatórios a que estejam vinculados. Esse protagonismo dos alunos na busca do conhecimento é um dos objetivos desse novo modelo de NPJ e conta com a aprovação de Marcos Tarciso Masetto: “(...) Há que se formar um profissional competente e cidadão, que identifique em sua vida pessoal e social como agir usando de forma coerente os conhecimentos adquiridos e se perceba corresponsável por uma colaboração eficiente visando a melhoria de vida de seus concidadãos” (MASSETTO, 2010). O segundo traço distintivo pôde ser identificado no tempo e na forma como esses alunos acompanhariam os processos aos quais ficariam vinculados. Assim como no modelo tradicional, os discentes permaneceram com a incumbência de responder às intimações originadas nos autos, contudo, o deveriam fazer independentemente da coincidência com seu momento de plantão no NPJ e, inclusive, preferencialmente fora desse espaço. Ainda, deveriam acompanhar todas as audiências designadas nas respectivas relações processuais. No que respeita ao atendimento aos assistidos, há que ser destacado que, no projeto piloto, os alunos deveriam constituir uma “carteira” composta por 10 casos, novos ou antigos, os quais permaneceriam na incumbência de serem acompanhados por esses mesmos alunos ou até a

finalização do caso ou até o fim de seu curso de graduação (o que, primeiramente sobrevier). Um terceiro destaque é voltado para o início, em agosto de 2014, de realização periódica das “sessões jurídicas”, as quais se externam por encontros realizados fora do momento de plantão no NPJ, abertos a toda a comunidade acadêmica, em que, pelos alunos, é apresentado um caso real, por sessão, com a finalidade de serem discutidas, analisadas e questionadas as diretrizes alcançadas como norte pela dupla, bem como, se possível, serem colhidas, dos participantes, novas propostas para o encaminhamento do caso. Referidas sessões contam, também, com a participação de professores da instituição, convidados a atuarem como debatedores e fomentadores da discussão, assim como com a presença de profissionais externos que atuam nas áreas temáticas afetas ao caso sob análise. Após ser testado por dois anos, esse modelo foi efetivamente implementado no Núcleo de Prática Jurídica da FDV, no primeiro semestre do ano de 2016 e, em agosto de 2018, a primeira turma que se submeteu à essa nova grade curricular concluirá o curso de Direito. Na fase de implementação, esse novo modelo de funcionamento do NPJ foi bastante questionado pelos alunos, uma vez que as responsabilidades destes aumentaram significativamente em relação ao modelo anterior. Porém, atualmente, passados mais de dois anos da formalização do modelo atual, a certeza da melhor e maior contribuição do Núcleo de Prática Jurídica para o aprendizado dos alunos é majoritária entre os advogados do NPJ, professores de disciplinas teóricas e entre os próprios alunos da instituição, confirmando a hipótese tratada no presente trabalho.

3. CONCLUSÃO.

É fato que o ensino superior, especialmente o ensino jurídico, não pode ser visualizado meramente como repasse de conteúdos teóricos/técnicos, devendo, sim, representar convergência de saberes teóricos, práticos, pedagógicos, humanísticos, éticos e políticos. Nesse contexto, precisa incentivar atividades que possibilitem, ao alunado, a inserção no cotidiano da comunidade existente em seu entorno, com responsabilidade, proatividade e compromisso. O NPJ, assim, apresenta-se como local em que essa inserção se torna possível, de forma natural, devendo, esse espaço, ser melhor aproveitado pelas Instituições. Isto posto, podemos concluir que restaram evidenciados o despertar do interesse e o comprometimento dos alunos, o que vai ao encontro das metas traçadas no Projeto Político Pedagógico da FDV, bem como da concepção atual de um ensino desfragmentado, com significativa aprendizagem, motivo pelo qual, em nosso entender, esse novo modelo se apresenta como inovador para o desenvolvimento da Prática Jurídica Real.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CUNHA, Maria Isabel da. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). **Reflexões práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papirus, 2007.

FDV (Faculdade de Direito de Vitória). **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: Faculdade de Direito de Vitória, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MASSETO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *strictu sensu***. São Paulo: (s.n), 2010.

SEMINÁRIOS NO ENSINO JURÍDICO: inovação ou permanência?

Amanda Nunes Lopes Espiñeira Lemos, Universidade de Brasília, UnB.

Thássila Rocha Uatanabe, Universidade de Brasília, UnB.

Luís Jivago de Assis Quirino, Universidade de Brasília, UnB.

Wanderson Maia Nascimento, Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

Apesar de ser uma área de concentração relativamente recente no campo da pesquisa jurídica, os estudos sobre metodologia de ensino jurídico cada vez mais destacam um velho problema: a hegemonia de um modelo de ensino jurídico que reproduz a hierarquia e o formalismo da prática jurídica. As aulas expositivas dominam os currículos das instituições de ensino jurídico. Estruturado na leitura e exposição de leis e precedentes jurisprudenciais, centrando-se na dogmática jurídica, esse modelo de ensino dominante nas faculdades de direito impõe uma relação hierarquicamente bem demarcada entre docentes e discentes, cuja característica mais evidente é a passividade dos últimos. Este trabalho pretende analisar em que medida a adoção de uma metodologia de ensino ativa específica – o seminário – pode remediar ou perpetuar os vícios do ensino jurídico tradicional, cujo apego à hierarquia sufoca a formação de um pensamento jurídico crítico em oposição ao formalismo jurídico. Quais os desafios de se utilizar o seminário como técnica de ensino do Direito apesar do seu caráter elitista? Como utilizá-lo sem reproduzir o elitismo característico do formalismo jurídico? Assim, para responder as perguntas de pesquisa, este trabalho metodologicamente consiste em revisão bibliográfica do tema e observação participante dos discentes do mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade de Brasília (UnB) cumprindo a prática como estagiários docentes em disciplinas diferentes da Graduação em Direito. Além disso, a apresentação de um seminário sobre o tema seminário, em um exercício metalinguístico possibilitado pela disciplina teórica sobre o ensino jurídico e o estágio docente também agregaram elementos à construção deste artigo. O trabalho busca elucidar os conceitos e origens do seminário, a sua relação com o surgimento das Universidades no Brasil, o porquê de se utilizar o seminário como metodologia ativa de ensino, as principais vantagens dessa utilização e competências exigidas na sua elaboração.

2. SEMINÁRIO: CONCEITO, ORGENS, RELEVÂNCIA E DIFICULDADES.

O vocábulo “seminário” surge do latim “seminarium”, literalmente “lugar de sementes”, isto é, indica que deve ser uma ocasião de semear novas ideias ou de favorecer sua germinação. No passado, a palavra era ambígua, podendo designar tanto o local ou instituição de aprendizado, quanto a

metodologia de ensino marcada pelo debate. Inicialmente, “a prática dos seminários reduzia-se à formação dos mestres, e servia como meio de guiar e estimular os estudantes pós-graduados” (ALTHAUS, 2012, p.13163). Antes das universidades, os seminários (na acepção institucional do vocábulo) estavam ligados às igrejas católica e protestante e cumpriam a função de conferir uma formação interdisciplinar aos sacerdotes para o exercício das atividades eclesiais. A partir da baixa Idade Média, observa-se um processo de dessacralização do ensino, protagonizado pelo surgimento das universidades. Ao longo do século XIX o seminário se consolida enquanto método didático nas universidades alemãs, fazendo a união entre ensino e pesquisa. No contexto deste artigo, seminário será considerado como a metodologia de ensino-aprendizagem socializada. Conforme, conceitua Veiga (1991, p.110) “basicamente, o seminário é uma técnica de ensino socializado, na qual os alunos se reúnem com o objetivo de estudar, investigar, um ou mais temas, sob coordenação do professor”. O seminário pode ser, assim, instrumento útil para ir além do desenvolvimento das habilidades técnicas do direito, explorando a capacidade crítica e criativa do aluno. O ensino superior laico surge no Brasil somente em 1808, com a instituição das primeiras faculdades de Direito e Medicina. O surgimento tardio das instituições de ensino superior no Brasil se deve ao pacto colonial. Até o início do século XIX, os brasileiros eram enviados à Europa para estudar, principalmente a Portugal. Na metrópole, as universidades adotavam amplamente o modelo francês (SIMÕES, 2013, p. 139), em que o ensino era direcionado à profissionalização, a fim de fornecer formação a um corpo burocrático do Estado. Nesse sentido, a preocupação com a unificação ideológica era objetivo central do modelo. A concepção formalista do conhecimento, como algo preordenado a ser transmitido pelo professor aos alunos, dá lugar à construção do conhecimento por um processo cooperativo. Um papel mais ativo é demandado do aluno no processo dinâmico de construção do conhecimento. Esse modelo era marcado por dois espaços diferentes: enquanto os institutos eram voltados à educação profissional, os centros de pesquisa eram direcionados à produção científica em um processo cooperativo. A origem do seminário enquanto método de ensino-aprendizagem está relacionada à preocupação alemã com o atraso tecnológico em função de sua unificação e industrialização tardias. Com a união de ensino e pesquisa pretendia-se formar uma elite epistêmica, otimizando-se a produção científica e o avanço tecnológico em diversas áreas do conhecimento. Ademais, a importação dessa metodologia para o Brasil ocorreu em um contexto autoritário, através de uma reforma universitária operada por tecnocratas estrangeiros, que não contou com a participação popular (FRANZON, 2015, p. 40621). Nesse contexto, é importante considerar que, apesar de ser louvada pela horizontalidade que confere ao processo de ensino-aprendizagem, a metodologia dos seminários possui em suas raízes um viés elitista, extremamente ligado à técnica. Ao ser aplicada à ciência jurídica, essa metodologia pode reproduzir as características de um velho problema na

América Latina: o formalismo jurídico. No caso brasileiro, tais características são ainda mais sintomáticas quando a desigualdade social, material e racial se apresentam na sala de aula e não raramente, são naturalizadas pelo docente. Todavia, na atualidade as reflexões sobre o enfrentamento das desigualdades e o racismo têm ganhado espaço no campo da pedagogia, a fim de que as metodologias atinjam não apenas o objetivo de ensino-aprendizagem do conteúdo previsto na disciplina, mas que também sejam ferramenta de reflexão e mudança social capaz de propiciar igualdade de oportunidade e representatividade no ambiente acadêmico. A reprodução dessas desigualdades, portanto, se apresentam na medida em que estudantes que tiveram maior acesso à educação formal e com maior prestígio social constroem suas narrativas e sua interpretação da realidade como se fossem universais, reforçando uma perspectiva formal de aprendizagem que não questiona em que medida tal método de aplicação tem incluído ou aprofundado tais desigualdades. Um dos fatores indispensáveis na análise das metodologias de ensino é o seu destinatário. As técnicas devem ser utilizadas e adaptadas de acordo com o ambiente e o perfil dos alunos para que atendam às necessidades em cada situação concreta. O desafio, em relação ao papel do aluno, é superar junto com o professor o ensino jurídico formalista que ainda está presente de forma consistente no Brasil, e que privilegia a absorção passiva do conhecimento jurídico com foco na legislação. Maldonado (2013, p. 10-11) explica que a educação jurídica formalista “gira em torno dos materiais criados pelo legislador, pretendendo que os estudantes conheçam em sua totalidade e reproduzam acriticamente, promovam um currículo aonde áreas distintas do direito se mantenham asiladas e situa o professor no centro do processo de ensino-aprendizagem”. Ademais, o seminário possibilita a cooperação e diálogo aberto entre professores e alunos, colocando os discentes em um maior papel de protagonismo na condução da aula e no processo de ensino-aprendizagem (ALTHAUS, 2011). Assim, a construção de um seminário implica envolvimento qualificado dos alunos para que se desenvolvam três aptidões básicas: o espírito de análise, o espírito de síntese e o espírito crítico. O espírito de análise requer a habilidade de buscar todos os problemas jurídicos que o objeto pode suscitar. Já o espírito de síntese pode ser definido como a aptidão a reagrupar os elementos esparsos que se encontram em torno de uma ideia ou situação e requer o procedimento inverso ao seguido na análise. Quanto ao espírito crítico, consiste na disposição de tomar um recuo. (VENTURA, 2005) Uma das principais dificuldades encontradas na adoção do seminário como metodologia ativa de ensino é a resistência dos alunos. Parte significativa dos discentes, tanto na graduação, quanto na pós-graduação mostra-se resistente à aplicação do seminário mantendo uma visão míope a seu respeito na medida em que acreditam que o professor que aplica esta metodologia seria displicente, utilizando-a para empregar menos esforços em sua função pedagógica. A falta de informação a respeito das metodologias ativas e a ainda insignificante participação dos estudantes no processo pedagógico podem contribuir para a

recorrência deste fator. Atendo-se de forma mais específica às desigualdades sociais e materiais presentes nas universidades brasileiras, a metodologia do seminário poderá ser adaptada, a fim de que seja uma ferramenta mais adequada, dentre muitas outras necessárias para tratar de questão estrutural tão complexa, à reflexão sobre a redução das desigualdades, sobretudo no processo de aprendizagem, podendo abarcar outros elementos interpretativos além das habilidades exigidas pelo formalismo jurídico. Para mitigar a desigualdade étnico-racial estrutural que impacta o ensino jurídico brasileiro, os docentes devem ficar atentos à composição étnico-racial dos alunos e propiciar na dinâmica do seminário a oportunidade de que todos os estudantes usem seus conhecimentos, vivências, habilidades e interpretações da realidade. As universidades públicas possuem uma visão institucional calcada no tripé ensino-pesquisa-extensão que tem o propósito de subsidiar uma formação mais profunda e completa aos discentes, tendo como principal vetor a produção de conhecimento científico. Desse modo, a visão institucional do papel da universidade pública em formar profissionais com pensamento crítico e que estejam envolvidos diretamente com a produção do conhecimento científico propicia, no espaço da sala de aula das universidades públicas, maior oportunidade ao docente para que utilize o seminário de maneira completa. Até porque, os estudantes, dado o rigor da seleção, estariam mais preparados para desenvolver um seminário com a densidade teórica e interpretativa necessária. Em função do uso indevido de seminários no ensino superior, muitos professores indagam sobre a maneira correta de conduzi-los. A rigor, não existe uma forma correta. Contudo, a discussão desses elementos necessários à implementação de uma metodologia ativa de ensino aprimorada torna-se indispensável à formação de docentes na área jurídica. Acredita-se que, sem este debate, não se podem alcançar os objetivos relacionados ao complexo processo de ensino-aprendizagem que se propõe na teoria pedagógica hoje.

3. CONCLUSÃO.

Em suas bases tradicionais, o ensino jurídico reproduz a hierarquia e o formalismo presentes tanto na ciência quanto na prática jurídicas. As metodologias ativas de ensino têm o potencial de remediar essa assimetria que descaracteriza o processo de ensino-aprendizagem e perpetua uma tradição jurídica baseada na leitura de códigos e manuais, desprovida de perspectiva crítica e insensível ao contexto socioeconômico de uma sociedade extremamente desigual. Todavia, conforme exposto ao longo deste artigo, a metodologia de seminário não está livre de incorrer nos mesmos problemas, seja pelo elitismo característico desde suas origens, seja pelo desvirtuamento de sua prática. O discurso jurídico é acessível a poucos. A especialização de um corpo técnico e o desenvolvimento de uma linguagem particular, dotada de elevado grau de abstração, afasta a maior parte da população das decisões tomadas com respeito a esse discurso. O uso dos seminários no ensino jurídico

pode reproduzir ou agravar esse problema. A estruturação da metodologia em volta de um pequeno grupo de estudantes com conhecimentos avançados em um ambiente de baixa diversidade do corpo discente pode reverberar uma única perspectiva acerca do objeto de estudo, em vez de contrapor perspectivas diferentes por meio da discussão em sala de aula. Assim, uma aplicação dos seminários no ensino jurídico consentânea com a democratização da universidade pressupõe, em primeiro lugar, a pluralização do corpo discente. Em suma, a abordagem crítica que os seminários pretendem estimular depende da presença de diversidade no ambiente de ensino-aprendizagem, tanto em relação aos discentes, quanto em relação aos docentes. As desigualdades socioeconômicas, de gênero e raciais presentes na estrutura social brasileira devem estar representadas em sala de aula, a fim de evitar a reprodução da segregação de uma elite técnica já dominante. A pulverização da palavra no momento da discussão é importante para ensejar a participação das diferentes perspectivas no processo de ensino-aprendizagem. Embora o seminário seja explorado por muitos docentes de modo equivocado, há boas experiências do uso dessa metodologia. Além de dinamizar as aulas, o uso adequado dessa técnica tem propiciado aos estudantes o exercício do pensamento analítico, crítico e sintético, podendo ser instrumento de estudo, discussão coletiva do conteúdo analisado, e propiciando, assim, a autonomia intelectual e a formação crítica do aluno. A disseminação do uso adequado dessa metodologia pode contribuir para a superação da tradição jurídica formalista presente na América Latina. Contudo, romper com as raízes elitistas presentes na origem dos seminários e das universidades é um desafio para a democratização do ensino jurídico. O rompimento com a manutenção e reprodução das hierarquias pela ciência jurídica começa em sala de aula.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALTHAUS, M. T. M. O Seminário como Estratégia de Ensino na Pós-Graduação: concepções e práticas. In: X Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. Curitiba, 2011.

BALZAN, N. C. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In: GARCIA, W. E. (Coord.) **Inovação educacional no Brasil**. 3. ed. São Paulo: autores associados, 1995.

FARIAS, I. M. S. [et al.]. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FELIX, L. P. M. Competências no processo de formação do Bacharel em Direito. **Boletim Educação Jurídica**. Ensino de Direito e Desenvolvimento de Competências. v.2, n.1, 2008.

GHIRARDI, J. G et al. Visões de Universidade nas críticas ao ensino jurídico brasileiro. Apresentado no VII Congresso da Associação Brasileira do Ensino

do Direito - ABEDI - Desafios da educação jurídica brasileira no Século XXI, 7 a 9 de maio 2014.

GLASS, R. D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Est. pedag.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

MACHADO, A. M. F; BARBIERI, C. H. C. A Avaliação no Método de Ensino em Direito: Seminário. In. GHIRARDI, J.G. (Org.) **Avaliação e Métodos de Ensino em Direito**. Cadernos Direito GV. v. 7, n. 5, set. 2010.

MALDONADO, D. E. El Formalismo Jurídico, la Educación Jurídica y la Práctica Profesional Del Derecho en Latinoamérica. In.: RODRIGUEZ, H. O. (ed. lit.) **Derecho y pueblo mapuche: aportes para la discusión**, 2013, p. 259-302.

OLIVEIRA, I. F. Seminário e método entre historiadores que visitaram a Alemanha. *Varia Historia*. Belo Horizonte, v. 33, n. 62, p. 491-521, maio/ago. 2017.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. Cortez Editora: São Paulo, 2012.

RANGEL, M. Métodos de ensino para a aprendizagem e dinamização das aulas. Coleção: Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

RODRIGUES, F. R. A; CUNHA, G. A. A; BRUNO, R. C. Seminários Temáticos como estratégia interdisciplinar de aprendizagem e desenvolvimento de competências em formação avançada. *ENCICLOPÉDIA BIOSFERA*. Centro Científico Conhecer - Goiânia, v. 11, n. 20. p. 770, 2015.

SIMÕES, M. L. O surgimento das Universidades no mundo e sua importância para o contexto da formação docente. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 22, n.2, p. 136-152, jul./dez. 2013.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Técnicas de Ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus Editora, 1991.

VENTURA, D. Do direito ao método e do método ao direito. In: FRAGALE FILHO, R.; CERQUEIRA, D. (Org.). **O papel das disciplinas propedêuticas no currículo dos cursos de Direito**. Campinas: Millenium, 2005.

WILLIAMS, S. M. **Idea of a University seminar**. Oxford, 2011.

PARTICIPAÇÃO DAS FACULDADES DE DIREITO NO PROCESSO DE INCLUSÃO SOCIAL DOS REFUGIADOS NO BRASIL

Álison Thiago de Assis Campos, Mestrando em Direitos Fundamentais - UIT
Fabrício Veiga da Costa, Doutor em Direito Processual – PUC Minas
Letícia Mireli Faleiro Silva Bueno, Mestranda em Direitos Fundamentais - UIT
Rayssa Rodrigues Meneghetti, Mestranda em Direitos Fundamentais – UIT

1. INTRODUÇÃO

Muito se ouve dizer sobre o deslocamento forçado de pessoas ao redor do mundo, massivo e sem precedentes, de modo que os números catalogados causam espanto e conseqüentemente fazem acender a luz de alerta na comunidade internacional, demandando de maior atenção as 65,3 milhões de pessoas deslocadas no planeta, em razão de conflitos de toda espécie e catástrofes ambientais, sendo que deste número, 21,3 milhões são refugiados, 3,2 milhões são solicitantes de refúgio (ONU, 2016). Em meio a este cenário, não se pode hesitar que os deslocamentos forçados nos últimos anos têm se apresentado cada vez mais como um problema de ordem pública e humanitária o qual clama por vigilância máxima tanto dos Organismos Internacionais, como dos Estados em seu domínio interno. Proveniente deste deslocamento forçado emerge a figura do refugiado, como sendo aquele indivíduo que por motivo de força maior se vê obrigado a abandonar seu país em busca de proteção em um novo território. Dentro deste contexto é importante reconhecer que os refugiados naturalmente enfrentam relevantes dificuldades para se inserirem de maneira efetiva em seu novo *habitat*, por assim dizer, haja vista que na grande maioria das vezes não sabem sequer falar o idioma do país que os acolhe, o que por si só já provoca o retardamento de sua inclusão na sociedade, além de outros agravantes. É assim que o presente trabalho vem com o escopo de propor que as faculdades de direito no Brasil ofereçam minicursos para refugiados e solicitantes de refúgio, apresentando-lhes de maneira clara e objetiva as leis que regem este instituto jurídico no nosso ordenamento, tanto como forma de levar informação para essas pessoas sobre os direitos que lhe são essenciais, seja também para legitimar a sua inclusão na sociedade. A escolha do tema justifica-se pela sua relevância social, sobretudo em razão do fluxo cada vez maior de refugiados que buscam proteção no Brasil e não restam dúvidas de que estruturar a recepção desses indivíduos no país de maneira adequada se apresenta como meio propulsor para trazer segurança não só para estes, mas também para a sociedade como um todo, tornando efetiva a finalidade do instituto. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa se baseará no método dedutivo, realizando-se um trabalho descritivo e analítico. O tipo de pesquisa será a bibliográfica e documental, por meio da revisitação de obras e artigos de autores que trabalham com a temática do refúgio, bem como a análise do arcabouço

jurídico envolvendo o assunto, com vistas a apresentar os aspectos relevantes inerentes ao tema e visando aprofundar, compreender e elaborar uma conclusão.

2. DESENVOLVIMENTO.

A partir da década de 1920, em razão do término da Primeira Guerra Mundial, e em decorrência da eclosão da Segunda Guerra, o deslocamento massivo de indivíduos (refugiados) ao redor do mundo se tornou intenso o que fez despertar na comunidade internacional a preocupação com essas pessoas, nascendo a partir de então, a necessidade de conceder proteção jurídica a esse grupo minoritário de indivíduos, em face da constatação de que existe uma propensão do ser humano para exercer o papel de opressor (APPIO, 2008, p.196). Para uma melhor compreensão, apresenta-se o conceito primário da palavra refúgio, a saber, esconderijo, local onde nos ocultamos de outros para não sermos vistos ou descobertos. Refúgio origina-se do latim *refugium*, o que significa lugar para estar seguro, ou na literalidade, fugir para trás (FRANCO FILHO, 2013, p.79). O conceito jurídico de refugiado foi trazido pela Convenção de 1951 e pelo Protocolo de 1967, que são documentos convencionais que regulamentam o refúgio a nível global. Assim sendo, a partir da elaboração do Protocolo de 67, que foi criado para ampliar o conceito inicial, notadamente conforme disposto em seu artigo 1º, § 2º, passaram a ser considerados refugiados, toda e qualquer pessoa do mundo que, em razão de um fundado temor de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontrava fora do país de sua nacionalidade, e que não podia ou, em virtude desse temor, não queria se valer da proteção desse país; ou que, por não ter nacionalidade e estar fora do país onde possuía residência habitual, em consequência desses acontecimentos, não poderia ou, por causa de tais temores, não queira regressar a ele (ONU, 1967). Nota-se que o refugiado não é um estrangeiro comum, por assim dizer, se trata de um estrangeiro que corre risco dentro do seu próprio país e, portanto, se vê forçado a dele sair. (FOSTER; HATHAWAY, 2014, p.17). Esse indivíduo atravessa as fronteiras em busca de proteção e abrigo e ao ser recebido em um país seguro nele estabelece residência, ainda que de maneira provisória, passando a ser parte humana desse novo solo, e via de consequência, absorvendo tudo que dele advém, sobretudo, a língua, cultura, os direitos, deveres e etc. O Brasil na condição de país signatário da Convenção de 51 e do Protocolo de 67, assume perante a comunidade internacional, o compromisso de receber refugiados em nosso país e de dar a eles assistência e proteção, pacto que veio a ser confirmado mediante a implementação do Estatuto dos Refugiados em nosso ordenamento jurídico por meio da Lei 9.474/97. A Lei 9.474/97 é a norma que regulamenta o refúgio no ordenamento jurídico brasileiro. É ela a responsável em reger todo o arcabouço desse instituto, sendo considerada tanto pela Organização das Nações Unidas (ONU), quanto pelos estudiosos do tema, como sendo uma das leis mais modernas, vanguardista e abrangente do mundo no

tocante a matéria. A autora Liliana Lyra Jubilut afirma: “(...) Ocorre que a maioria dessas leis trata a questão dos refugiados dentro da legislação sobre imigração ou sobre o direito de asilo, como, por exemplo, nos Estados Unidos e no Japão, não havendo lei específica. Residindo na elaboração dessa a relevância da legislação nacional brasileira, posto que tal fato permite uma maior adequação do texto legal às necessidades dos refugiados (...)” (JUBILUT, 2007, p.191). Nas palavras de Valério Mazzuoli: “(...) tal norma é a primeira a implementar um tratado de direitos humanos no Brasil, sendo ainda a lei latino-americana mais ampla já existente no tratamento da questão” (MAZZUOLI, 2016, p. 351). No entanto, apesar de ser assim considerada, é ainda pouco conhecida, inclusive pelos próprios refugiados e solicitantes de refúgio. A supracitada lei define todo o aglomerado de procedimentos a serem realizados quando da solicitação do refúgio no Brasil, mas não somente isso, como principalmente aborda de maneira clara todos os direitos, garantias e deveres que regem o instituto jurídico do refúgio, sendo de grande relevância o seu inteiro conhecimento por parte daqueles mais interessados no assunto, notadamente, os refugiados. Ocorre que, se já é complexo para um brasileiro nato que não transita pelo âmbito jurídico compreender as leis que regem nosso ordenamento, mais ainda será para os refugiados, que sequer dominam a língua portuguesa, fato pelo qual essas pessoas carecem de orientação jurídica para uma melhor compreensão e sob essa perspectiva as faculdades de direito, por meio de seu corpo docente e discente seriam os mais indicados para exercer tal *mínus* e levar a conhecimento, que dentre outras garantias, “(...) os refugiados no território brasileiro poderão exercer de forma livre, atividade remunerada, em pé de igualdade com todos os demais trabalhadores brasileiros, estejam na condição de empregados ou autônomos. Poderão ainda, ter acesso a programas sociais do governo, inscrever-se na previdência social, abrir conta em bancos, ter acesso à saúde, à educação, enfim, gozar de todos os direitos fundamentais estabelecidos pela Constituição (...)” (COSTA; FREITAS; MOTTA, 2017, p. 34). É assim que para que ocorra a inserção efetiva dos refugiados dentro da sociedade brasileira, não basta apenas que exista uma lei que lhes confira direitos e proteção, até mesmo porque a existência da lei por si só, sem que seu teor seja conhecido pela parte mais interessada, a tornaria, portanto, uma norma vazia de efetividade, ao passo que para que ela se torne funcional na prática é imprescindível o seu prévio conhecimento. Nesse sentido, oportuno salientar que o instituto do refúgio nas instituições de ensino já foi implantado pela Cátedra Sergio Viera de Melo, projeto acadêmico e educacional criado pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), desenvolvido em parceria com várias universidades do Brasil, as quais já trabalham com a temática do refúgio dentro da sala de aula, inclusive disponibilizando em seu programa curricular a oferta da disciplina Direito Internacional dos Refugiados, aos alunos da graduação em direito, ciências sociais, relações internacionais e geografia, bem como em cursos de pós graduação. Percebe-se que essa

temática em razão de sua relevância já alcançou o ambiente acadêmico e o tema proposto neste trabalho certamente trará avanços significativos para o refúgio, bem como servirá de meio garantidor da efetivação de direitos, assim como tantos outros benefícios aos refugiados.

3. CONCLUSÃO.

O que se verifica é que desde a outorga inicial de proteção aos refugiados, numerosos e significativos avanços foram alcançados, no entanto, o refúgio ainda se apresenta como um problema de ordem pública e humanitária no contexto global, regional e interno, carecendo, ainda, de uma maior atenção. Em que pese existirem normas criadas para tutelar os refugiados e lhes garantir direitos, falta estrutura para colocá-los em prática, sobretudo em razão da ausência de políticas públicas voltadas para essa finalidade. Assim, não basta que o refugiado seja recebido em nosso país e nele esteja somente de corpo presente, é imprescindível que se crie mecanismos que sejam capazes de capacitá-lo a se reconhecer como um ser humano titular de direitos os quais lhe possibilitará viver com total dignidade dentro da sociedade. Sob essa perspectiva não restam dúvidas de que as faculdades de direito no Brasil poderão se tornar grandes aliadas nessa conquista de modo a prestar apoio jurídico a essas pessoas, no sentido de “ensiná-los” sobre seus direitos e de como exercê-los, os habilitando a ter uma estadia segura e saudável dentro do Brasil.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

APPIO, Eduardo. **Direito das minorias**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2008.

COSTA, Fabrício Veiga; FREITAS, Sérgio Henriques Zandoná; MOTTA, Ivan Dias da. **Educação Jurídica como Fonte e Locus de Construção da Cidadania**. Maringá: IDDM Editora, 2017.

FOSTER, Michelle; HATHAWAY, James. **The law of refugee status**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

FRANCO FILHO, G. de S. Refúgios e refugiados climáticos. In: **Revista brasileira de direitos humanos**. São Paulo: Lex Magister, 2013.

JUBILUT, Liliانا Lyra. **O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. de O. **Curso de direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Método, 2016.

ONU. **Global Trends Forced Displacement in 2016**. Disponível em <<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5943e8a34/global-trends-forced-displacement-2016.html>>. Acesso em: 2 mar. 2018.

ONU. **Protocolo de 1967 Relativo ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em:

<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2018.

VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS: o ensino das práticas restaurativas como instrumento de construção da paz no ambiente escolar

Álisson Thiago de Assis Campos, Mestrando em Direitos Fundamentais - UIT
Fabrício Veiga da Costa, Doutor em Direito Processual – PUC Minas
Leticia Mireli Faleiro Silva Bueno, Mestranda em Direitos Fundamentais - UIT
Rayssa Rodrigues Meneghetti, Mestranda em Direitos Fundamentais - UIT

1. INTRODUÇÃO.

O presente resumo objetiva contribuir para com o estudo da temática envolvendo a solução alternativa de atos violentos ocorridos no âmbito escolar. Nesse sentido, pretende-se verificar se o ensino de práticas restaurativas pode ser utilizada como um método de resolução dos conflitos ocorridos nas escolas, analisando a importância da implementação da Justiça Restaurativa para a construção de um modelo eficiente e democrático, capaz de mitigar a prática de atos infracionais no ambiente escolar e fomentar a construção de respostas participativas para os conflitos escolares. Do ponto de vista metodológico a pesquisa se baseará no método dedutivo, realizando um trabalho descritivo e analítico que permitirá a abordagem e conceituação das categorias consideradas fundamentais para compreender a prática dos atos infracionais nas escolas e a possibilidade de implementação da Justiça Restaurativa como instrumento de auxílio em seu combate. Partindo de uma revisão de literatura calcada na releitura de doutrinadores que versam sobre a temática proposta e, ainda, mediante uma análise do arcabouço jurídico que incentiva implementação da Justiça Restaurativa na resolução dos conflitos envolvendo crianças e adolescentes, pretende-se conceituar os aspectos relacionados ao tema. Nesse sentido, o levantamento bibliográfico fornecerá as bases teóricas necessárias para a elaboração adequada do trabalho, posto que informarão os conceitos de ordem dogmática a serem utilizados.

2. VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS.

Conforme as informações trazidas pelo Atlas da Violência 2016, desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica aplicada (IPEA) em parceria com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), o nível de escolaridade é um dos fatores determinantes para apontar quais são os grupos mais expostos aos riscos da violência. O que se conclui pelo estudo é que os jovens menores de 21 anos que frequentaram a escola por período inferior a 7 anos têm quase 11 vezes mais chances de ter uma morte violenta do que aqueles que chegam ao ensino superior. Embora a baixa escolaridade possa ser um fator que contribui para o aumento da violência, não se pode fechar os olhos para o fato de que, com certa frequência, o próprio ambiente escolar é afetado pela prática de atos ilícitos, sendo que professores, alunos e a própria comunidade acabam

experimentando as consequências da violência. É por essa razão que Deborah Carvalho Malta afirma que “a violência escolar tem suscitado investigações não apenas em razão da contradição que ela representa em relação à missão educativa da escola, mas também pelas consequências a longo prazo que dela podem decorrer” (2009, p. 3066). Vale lembrar, no entanto, que os responsáveis por atos de violência no ambiente escolar podem e devem ser alvo de responsabilização, mesmo quando não tiverem completado maioridade, conforme dispõe o art. 103 da Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente), que atribui o nome de ato infracional às condutas praticadas por crianças ou adolescentes que estejam descritas como crime ou contravenção penal pela legislação pátria. Como as escolas possuem papel central no processo de aprendizagem, as sanções por ela aplicadas devem preservar o interesse dos menores pelo ensino e pelo ambiente educacional. Dessa forma, expulsar o aluno da escola pode gerar ainda mais danos, porque os menores podem ficar desmotivados, desistindo de estudar. Nessa perspectiva, a tendência é que eles continuem cometendo delitos até que sejam presos ou internados, o que acaba dificultando seu regresso ao convívio escolar e social. Assim, a escola deve ser um local inclusivo, criando mecanismos que impeçam práticas discriminatórias e que despertem no aluno uma sensação de pertencimento. Nas lições de Paulo Freire, a escola deve se lembrar de seu papel para dar ao aluno sua autonomia, lembrando-se sempre de que a escola deve desenvolver a criticidade dos alunos, valorizando suas vivências e experiências. Assim, deve servir de lugar para que o aluno se desenvolva enquanto ser humano em permanente transformação, permitindo seu desenvolvimento enquanto presença no mundo (2003, p. 18). Nessa ótica, é fundamental a implementação de métodos de solução de conflitos participativos e inclusivos, que possibilitem o diálogo no ambiente escolar e, acima de tudo, atendam às peculiaridades inerentes ao estabelecimento de ensino e do grupo social que o cerca. Assim, conforme será abordado no próximo tópico, a Justiça Restaurativa pode exercer esse papel, servindo de espaço de manobra para a busca de um sistema de apuração de atos infracionais mais adequado ao ambiente escolar.

3. A IMPLEMENTAÇÃO DAS PRÁTICAS RELACIONADAS À JUSTIÇA RESTAURATIVA COMO POSSIBILIDADE PARA MITIGAR O CICLO DE VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS.

Historicamente as bases da expressão “Justiça Restaurativa” remontam à década de 1950, quando o psicólogo norte-americano Albert Eglash deu início à implementação de um modelo diferenciado para reabilitação dos criminosos a partir da busca pelo perdão de sua vítima. (BLANCHINI, 2012, p. 88). Posteriormente, em 1977, Eglash publicou um ensaio denominado “Beyond Restitution: creative restitution” em que apadrinhou o referido termo. Embora o paradigma de Justiça Restaurativa

ainda esteja em construção, Deilton Ribeiro Brasil assevera que ela trata-se de uma forma de ampliar “o círculo dos interessados no processo (aqueles que foram afetados ou têm uma posição em relação ao evento ou ao caso) para além do Estado e do ofensor, incluindo também as vítimas e os membros da comunidade” (2014, p.157). As novas tendências até aqui apresentadas objetivam a criação de um *locus* capaz de possibilitar a interlocução das partes no intuito de permitir a construção de uma solução consensual para o litígio. Dessa forma, elas impõem uma maior participação de todos os envolvidos dentro da construção do provimento final, permitindo que os envolvidos deixem de ser meros coadjuvantes na sistemática de resolução de conflitos e passem a atuar de maneira ativa, expondo seus interesses e preocupações na busca de uma resposta que atenda a seus anseios. Atuando ativamente dentro da resolução de um conflito, as partes acabam ampliando a possibilidade de efetivação de suas pretensões dentro de um processo, legitimando a atuação do Estado com um enfoque mais voltado para a relação humana e proteção ao interesse de todos os indivíduos envolvidos com a questão. Diante da prática de um ato infracional nas escolas, a Justiça Restaurativa pretende reunir o ofendido, seus familiares, o ofensor e os representantes da sociedade com a intenção de debaterem e encontrarem uma forma de solucionar determinado conflito, de modo a satisfazer toda a comunidade escolar. Muito embora não haja uma legislação específica que trace um procedimento para aplicação da Justiça Restaurativa no Direito Brasileiro, a prática vem se estabelecendo através de lacunas normativas que permitem o emprego de métodos consensuais para solução dos conflitos. Dessa forma, o art. 126 do ECA apresenta-se como uma "porta de entrada" para a implementação da Justiça Restaurativa, notadamente porque permite que o representante do Ministério Público conceda ao adolescente o benefício conhecido como remissão. Em razão da previsão normativa acima apresentada, algumas escolas têm implementado práticas restaurativas no âmbito escolar como forma de conter os avanços dos conflitos. Em notícia veiculada pelo site do Conselho Nacional de Justiça em janeiro de 2015, demonstrou-se que a aplicação da Justiça Restaurativa em escolas do estado de São Paulo vem rompendo com o ciclo de violência, recuperando adolescentes para o convívio social e escolar. Um exemplo dessa prática é o projeto implementado no município de São Caetano do Sul pelo Juiz Eduardo Rezende de Melo. Em sua primeira fase, o referido projeto foi aplicado a fim de evitar que os conflitos ocorridos nas escolas chegassem ao Poder Judiciário. Assim, os métodos restaurativos eram realizados no próprio ambiente escolar, sendo que somente os casos mais graves eram remetidos ao Fórum. A informalidade do ambiente escolar pode ser um fator capaz de auxiliar a solução do conflito, propiciando que os reais interessados se debruem na busca de soluções que atendam às necessidades do caso concreto e das pessoas envolvidas na demanda, sem que haja o acionamento do aparato estatal para reparar eventuais danos ocasionados. Nesse sentido, também merece destaque a iniciativa adotada em Porto Alegre,

onde foi instalada a Central de Práticas Restaurativas do Juizado Regional da Infância e Juventude. Considerada como o primeiro projeto que trouxe uma iniciativa institucional capaz de atender às demandas advindas de processos envolvendo atos infracionais, o referido projeto está em funcionamento desde 2005 e foi denominado de "Justiça para o Século 21". Seu principal objetivo é auxiliar na pacificação de conflitos e violências envolvendo crianças e adolescentes através de práticas restaurativas que possibilitem uma maior participação da família e da comunidade na solução das demandas, revertendo situações de vulnerabilidade social em que se encontram inseridos os jovens. Os exemplos acima mencionados indicam, sobretudo, que há real possibilidade de implementação de práticas restaurativas no âmbito da resolução de conflitos escolares, sendo razoável afirmar que as medidas tem surtido efeito prático, mormente porque integram o infrator e a sociedade na busca de soluções mais adequadas ao conflito. Vale lembrar, ainda, que a implementação das práticas restaurativas no ambiente escolar pode auxiliar no empoderamento dos alunos, permitindo que eles se sintam responsáveis pela construção de um caminho mais responsável.

4. CONCLUSÃO.

A busca pela solução de conflitos no ambiente escolar é tarefa que exige envolvimento de alunos, professores, diretores, coordenadores, familiares e, enfim, de toda a comunidade escolar, de forma a permitir que eventuais divergências sejam dirimidas de maneira que satisfaça a toda a rede envolvida na questão conturbada. Nesse contexto, o ensino de práticas restaurativas e a consequente implementação da Justiça Restaurativa pode apresentar-se como uma solução adequada, capaz de congregar o interesse de infratores e ofendidos, possibilitando que todos os envolvidos construa uma solução eficaz para o caso que afeta a comunidade escolar. A Justiça Restaurativa se apresenta como um novo modelo que pode ser aplicado ao processo judicial - e até mesmo fora dele - para auxiliar as partes envolvidas na construção de uma solução adequada aos conflitos ocasionados pela prática de infrações penais e atos infracionais. Seu principal objetivo é restaurar as relações eventualmente abaladas a partir da infração, possibilitando a criação de um *locus* democrático e facilitador do consenso entre vítima, infrator e toda comunidade envolvida no caso. Conforme se verificou ao longo do trabalho, a adoção de métodos restaurativos no ambiente escolar está a merecer destaque ante a eficácia já demonstrada através de projetos que vêm sendo implementados no Brasil. Além de evitar a estigmatização do infrator, esses projetos permitem a construção participada de uma solução democrática para os conflitos advindos da convivência escolar, permitindo que as partes compartilhem vivências, necessidades e encontrem um caminho para a pacificação da escola. O trabalho apresentado cumpriu com seu objetivo na medida em que demonstrou a importância do ensino de práticas restaurativas

no ambiente escolar para a construção de um modelo eficiente, participativo e democrático de solução de conflitos ocorridos no âmbito escolar. Através do que fora exposto, é razoável concluir que a Justiça Restaurativa pode ser implementada como método para solução de conflitos ocorridos nas escolas, já que há espaços normativos em nossa legislação que garantem a possibilidade de adoção de tais práticas. Embora ainda sejam pioneiras, várias iniciativas estão sendo implementadas no sentido de permitir a aplicação das medidas restaurativas no âmbito escolar. Tais iniciativas levam consigo a responsabilidade de superar as dificuldades que possam aparecer no processo de sua implementação, permitindo que os atingidos pelo ato infracional possam compartilhar entendimentos, perspectivas e motivações, buscando um consenso restaurador, capaz de satisfazer a todos de uma maneira mais plena e eficaz.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

BIANCHINI, Edgar Hrycylo. **Justiça restaurativa: um desafio à práxis jurídica**. Campinas: Servanda, 2012.

BRASIL, Deilton Ribeiro. A justiça restaurativa como estratégia de tratamento de conflitos. **Athenas, Revista de Direito Política e Filosofia**. Disponível em:

<http://www.fdcl.com.br/revista/site/download/fdcl_athenas_ano3_vol2_2014_artigo11.pdf> Acesso em: 24 de nov. 2016.

CNJ. **Juizado de Porto Alegre adota justiça restaurativa durante acolhimento**. Disponível em:

<<http://www.cnj.jus.br/noticias/judiciario/80295-juizado-de-porto-alegre-adota-justica-restaurativa-durante-acolhimento>>. Acesso em: 24 jul. 2017.

CNJ. **Justiça Restaurativa rompe com círculo de violência em escolas de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62375-justica-restaurativa-rompe-com-circulo-de-violencia-em-escolas-de-sao-paulo>>. Acesso em 16 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da autonomia**. 26. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2003.

IPEA. **Atlas da violência 2016**. Brasília, 2016. Disponível em:

<http://infogbucket.s3.amazonaws.com/arquivos/2016/03/22/atlas_da_violencia_2016.pdf>. Acesso em> 20 jul. 2017

MALTA, Deborah Carvalho, et al. **Ciência & Saúde Coletiva 15**. Bullying nas escolas brasileiras: resultados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), 2009. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=63020572008>>. Acesso em: 23 de jul. 2017.

MELO, Eduardo Rezende. **Justiça e educação: Parceria para a Cidadania – Um projeto de Justiça Restaurativa – São Caetano do Sul/SP**. Disponível em:

<http://www.mpdft.mp.br/portal/pdf/unidades/promotorias/pdij/XXICongressoNacional_ABMP/1%20Experiencia%20%20Eduardo%20Rezende%20Melo%2008.05%20-

MELO, Eduardo Rezende. Justiça e educação: parceria para a cidadania (um projeto de Justiça Restaurativa - São Caetano do Sul/SP). **Revista de Estudos Criminais**. Porto Alegre: Fonte do Direito, ano VI, n. 22, 2006.

A EDUCAÇÃO DE SURDOS NOS CURSOS DE DIREITO E A INDISPENSABILIDADE DO PROFESSOR APOIO: UMA ANÁLISE SOB A ÓTICA DO ART. 28, §1º DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Álisson Thiago de Assis Campos, Mestrando em Direitos Fundamentais - UTT
Fabrício Veiga da Costa, Doutor em Direito Processual – PUC Minas
Letícia Mireli Faleiro Silva Bueno, Mestranda em Direitos Fundamentais - UTT
Rayssa Rodrigues Meneghetti, Mestranda em Direitos Fundamentais - UTT

1. INTRODUÇÃO.

O objetivo do presente resumo é apontar as particularidades que permeiam o ensino jurídico superior para surdos nas instituições privadas, ressaltando a indispensabilidade do professor apoio no processo de ensino-aprendizagem e considerando o dever constitucional de assegurar o ingresso e a permanência dos surdos nos cursos de direito. O tema-problema consiste em responder sobre a possibilidade ou não de cobrança de valores adicionais em mensalidades, anuidades e matrículas no cumprimento das determinações estabelecidas, com fulcro no artigo 28, §1º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015). A escolha do tema justifica-se pelo sua relevância social e pelo recorrente descumprimento ou inobservância das normas vigentes em favor dos deficientes auditivos, quanto ao direito à educação superior em instituições privadas, garantindo a presença de professores-apoio e/ou intérpretes, pautados nos ideais de igualdade material e não discriminação. Os direitos dos surdos possuem natureza coletiva e devem ser discutidos com base no princípio constitucional da dignidade da pessoa humana, respeitadas as necessidades e peculiaridades desse grupo minoritário. O ensino jurídico, que até hoje está fincado nos preceitos de uma pedagogia vertical e formalista, dificulta ou impede o processo de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência auditiva. Nesse sentido, as instituições precisam implantar os mecanismos e metodologias previstos em lei, sobretudo destacando a indispensabilidade do professor apoio, com o intuito de promover formação satisfatória aos surdos, capaz de inclui-los plenamente no mercado de trabalho e na vida em sociedade. Quanto à metodologia, a presente pesquisa será teórico-bibliográfica, com procedimento metodológico dedutivo, que permite a delimitação do tema problema, partindo-se do direito social à educação para tratar especificamente do direito ao ensino jurídico para pessoas surdas em instituições privadas, discutida a possibilidade ou não de cobrança de custos adicionais. A pesquisa se dará por meio da reavistação de obras e artigos de autores que trabalham com os direitos das pessoas com deficiência auditiva, baseados no seu caráter fundamental e coletivo, com o fito de esclarecer os conceitos e aspectos relevantes inerentes ao tema e visando aprofundar, compreender e elaborar uma conclusão.

2. DESENVOLVIMENTO

As pessoas surdas compõem “uma minoria dentro de uma minoria”. Para o autor Valério de Oliveira Mazzuoli, “dentre as chamadas minorias, o grupo das pessoas com deficiência se destaca por ser considerado “a maior minoria do mundo”” (MAZZUOLI, 2016, p. 323). Assim, por se tratar de um grupo pequeno, os surdos veem os seus direitos de inclusão e interatividade diminuídos e até esquecidos, inviabilizando as oportunidades de acessarem um processo qualificado de ensino-aprendizagem, por falta de capacidade de comunicação. A educação para surdos foi trazida para o Brasil ainda no século XIX, sendo influenciada por três correntes, conhecidas como Oralismo, Comunicação Total e Bilinguismo. A primeira consistia numa técnica que visa desenvolver a comunicação oral da pessoa surda, mesmo que possua elevado grau de surdez. Já a Comunicação Total, era um compilado de técnicas que iam “desde a sinalização falada, leitura labial e todas as formas possíveis que viessem a facilitar o aprendizado da pessoa surda” (BORGES e BATISTA 2017, p. 248). As duas primeiras foram superadas e atualmente utiliza-se o Bilinguismo, estratégia pioneira de língua de sinais e escrita da língua oral, considerando aspectos culturais. A língua de sinais no Brasil (LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais) “não é uma versão sinalizada do português, possuindo gramática própria e regionalismos, ou seja, um sinal em um estado poderá se diferir de outro” (BORGES e BATISTA 2017, p. 248) e, por se tratar de um sistema de comunicação com estrutura própria, que sugere certo grau de complexidade, necessita de metodologia específica para sua aplicação e compreensão, através de profissionais especializados capazes de interpretar e apoiar os alunos em sua empreitada acadêmica. Conforme demonstra o relato de pesquisa realizado pelo Departamento de Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo (USP), “os surdos são capazes, produtivos, solidários e interessados em prosseguir no seu processo de escolarização” (CRUZ e DIAS, p.76, 2009), no entanto existem graves impedimentos e dificultadores nas instituições de ensino superior privado, sendo o principal deles a ausência de professor apoio para interpretar e garantir ao surdo acesso e compreensão dos conteúdos, bem como inclusão no meio acadêmico. A atual metodologia de ensino jurídico não se aplica às pessoas surdas, porque as suas técnicas são, na grande maioria das instituições, arraigadas a uma base clássica, tradicional e formalista, pouco se utilizando de mecanismos tecnológicos e eletrônicos, tampouco o uso de imagens para a construção de uma memória visual, dificultando a propagação do ensino e o alcance dos deficientes auditivos. O professor apoio é aquele que desempenha um papel que ultrapassa a mera questão linguística, ou seja, a sua função não se limita a interpretar, mas inclui o uso de estratégias de ensino que são próprias para alunos surdos, de acordo com as suas peculiaridades e cultura. São questões inerentes à identificação da pessoa, à relação com o outro e com a sociedade e ao significado interativo do diálogo. Importante ressaltar que, a figura do professor não exclui a importância do intérprete, pelo contrário, a presença do intérprete de

libras na sala de aula transforma as condições e possibilidades dos alunos surdos no ensino superior jurídico, pois garante o acesso e a compreensão dos conteúdos curriculares. O intérprete “deve ser uma ponte entre o aluno, o professor e conhecimento que ajude a superar a diferença linguística na interação comunicativa” (BISOL, VALENTINI, SIMIONI e ZANCHIN, 2010, p.153). Portanto, o ideal é que esses profissionais trabalhem juntos, em prol da garantia constitucional de um atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, conforme prevê o art. 208, inciso III da Constituição Federal. Sobre esses direitos, respaldados pela Constituição Federal e pelo Estatuto das Pessoas com Deficiência, o autor Gregório Assagra de Almeida afirma que: “(...) a proteção jurídica diferenciada aos deficientes não é um ato de caridade que o Estado e as pessoas devam ter em relação a alguns dos membros da sociedade, pois a pessoa portadora de deficiência, qualquer que seja, motora, sensorial ou intelectual, é inteira no que diz respeito à sua dignidade e aos seus direitos” (ALMEIDA, 2008, p. 555). O artigo 28 do Estatuto das pessoas com deficiência elenca diversas obrigações do Estado, que buscam assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o acesso à educação superior em igualdade de condições, oferecendo professores para atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da libras. E o parágrafo 1º do referido artigo prevê que as instituições privadas de ensino devem garantir todos esses direitos, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas. A educação é um direito social fundamental, expressamente previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988, e deve ser assegurado a todos. Assim, em 2016, o Supremo Tribunal Federal, julgou constitucional o §1º do artigo 28 da Lei nº 13.146/15, declarando a obrigatoriedade das instituições privadas em promoverem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e prover medidas de adaptação necessárias, sem qualquer custo financeiro para os discentes. Cabe frisar que, transferir esse ônus às pessoas com deficiência, especificamente neste caso, aos surdos, é dar continuidade ao histórico de indiferença, desleixo e descaso social e jurídico com as desigualdades e mazelas que sofrem as minorias, limitando a inclusão, o acesso e a permanência desse grupo de pessoas nas instituições privadas de ensino e retrocedendo ao ponto de invisibilidade aos olhos da sociedade.

3. CONCLUSÃO.

O processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência guarda peculiaridades que devem ser observadas a fim de assegurar a igualdade e a inserção social, na medida da necessidade de cada pessoa ou cada grupo de pessoas. No que concerne à formação acadêmica de discentes surdos, é possível verificar que o oferecimento de condições e metodologias próprias, trata-se de uma obrigação das instituições privadas de ensino superior. A partir dessa premissa, o objeto da presente pesquisa foi delimitado, trazendo à baila a discussão acerca da constitucionalidade ou não da cobrança de valores

adicionais nas mensalidades, anuidades e ou matrículas dos alunos deficientes, no cumprimento das determinações previstas. Em razão das necessidades específicas desses processos de ensino-aprendizagem, caberá às instituições privadas de ensino superior arcarem com todo e qualquer custo que vise a atender efetivamente as demandas desses alunos. Sobre o tema, o Supremo Tribunal Federal, na Adin n. 5357, manifestou-se reconhecendo a constitucionalidade do parágrafo 1º do artigo 28 de Lei n. 13.146/2015, que impede que instituições privadas de ensino cobrem valores adicionais de qualquer natureza das pessoas com deficiência. Assim, com o intuito de garantir a observância do Princípio da dignidade da pessoa humana e seus corolários, como inclusão, igualdade material e não discriminação, o discente surdo tem o direito a acompanhamento específico sem custos adicionais, que inclui professor-apoio com formação especializada e intérprete.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALMEIDA, Gregório Assagra de. **Direito Material Coletivo: superação da *summa divisio* direito público e direito privado por uma nova *summa divisio* constitucionalizada.** Belo Horizonte: Del Rey, 2008.

BISOL, Cláudia Alquati; VALENTINI, Carla Beatriz; SIMIONI, Janaína Lazzarotto; ZANCHIN, Jaqueline. **Estudantes surdos no ensino superior: reflexões sobre a inclusão.** Cadernos de Pesquisa, v. 40, n. 139, p.147-172, jan./abr. 2010.

BORGES, Tatiana Façanha; BATISTA, Vanessa Oliveira. **O ensino jurídico da pessoa surda: um histórico das metodologias de ensino.** IX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Ensino do Direito – ABEDI: Resumos Expandidos EBOOK. 1. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017. P. 247-251.

CRUZ, José Ildon Gonçalves da; DIAS, Tércia Regina da Silveira. **Trajetória escolar do surdo no ensino superior: condições e possibilidades.** Revista Brasileira de Educação Especial, v.15, n.1, p.65-80, 2009. Disponível em: <<http://producao.usp.br/handle/BDPI/9233>> Acesso em: 6 mar. 2018.

MAZZUOLI, Valerio de Oliveira. **Curso de Direitos Humanos.** 3. ed. São Paulo: Método, 2016.

OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DE ALUNOS AUTISTAS NO ENSINO SUPERIOR EM DIREITO E A APLICABILIDADE DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Álison Thiago de Assis Campos, Mestrando em Direitos Fundamentais – UIT.
Fabrício Veiga da Costa, Doutor em Direito Processual – PUC Minas.
Leticia Mireli Faleiro Silva Bueno, Mestranda em Direitos Fundamentais – UIT.
Rayssa Rodrigues Meneghetti, Mestranda em Direitos Fundamentais – UIT.

1. INTRODUÇÃO.

O objetivo geral da presente pesquisa é investigar as peculiaridades que permeiam o processo ensino-aprendizagem do discente autista no ensino superior privado de Direito no Brasil, de modo a compreendê-lo sob a ótica do disposto no parágrafo 1º do artigo 28 da Lei n. 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). A escolha do tema justifica-se em razão da sua atualidade, relevância jurídica, prática e social, considerando-se que a problemática proposta pretende analisar a inclusão social dos alunos autistas no ensino superior privado no Brasil, sob a ótica dos princípios da igualdade material, não-discriminação e dignidade humana. O estudo do autismo, patologizado como transtorno invasivo do desenvolvimento, foi essencial à análise das dificuldades de relacionamentos sociais e déficits na comunicação e interatividade enfrentados pelo aluno em questão. Nesse contexto, a pergunta problema proposta foi a seguinte: instituições privadas de ensino superior no Brasil poderão cobrar valores extraordinários na mensalidade de alunos autistas, em razão das especificidades do processo ensino-aprendizagem? A utilização do método dedutivo viabilizou a delimitação do tema proposto, partindo-se do direito fundamental à educação e especificando a abordagem proposta no processo ensino-aprendizagem de alunos autistas.

2. AUTISMO E PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM.

O autismo está classificado pela Organização Mundial de Saúde como um transtorno global do desenvolvimento, no CID F84. Segundo o manual de saúde mental, considerado o guia de classificação diagnóstica, “o autismo e todos os distúrbios, incluindo o transtorno autista, transtorno desintegrativo da infância, transtorno generalizado do desenvolvimento não especificado (...) fundiram-se em um único diagnóstico chamado transtornos do espectro autista (...)” (BRASIL, 2018). “A expressão autismo foi utilizada pela primeira vez por Bleuler em 1911, para designar a perda do contato com a realidade, o que acarretava uma grande dificuldade ou impossibilidade de comunicação” (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004, p. 83). “(...) Atualmente, o autismo é classificado como um transtorno invasivo do desenvolvimento que envolve graves dificuldades ao longo da vida nas habilidades sociais e comunicativas –

além daquelas atribuídas ao atraso global do desenvolvimento – e também comportamentos e interesses limitados e repetitivos (...)” (BOSA, 2006, p. 48). Segundo a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento, “(...) os indivíduos afetados pelo TID apresentam como características anormalidades qualitativas nas interações sociais recíprocas e em padrões de comunicação e apresentam um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo (...)” (FÁVERO; SANTOS, 2005, p. 358). “O desenvolvimento de indivíduos com autismo é caracterizado por déficits na comunicação e na interação social (...)” (BOSA, 2002, p. 82). Ou seja, o sujeito portador de autismo sofre permanente “(...) prejuízo na interação social, alterações da comunicação e padrões limitados ou estereotipados de comportamentos e interesses (...)” (KILN, 2006, p. 4). O primeiro desafio encontrado pela criança autista ocorre já em seu núcleo familiar, considerando-se que os pais precisam “(...) ajustar seus planos e expectativas quanto ao futuro, às limitações desta condição, além da necessidade de adaptar-se à intensa dedicação e prestação de cuidados das necessidades específicas do filho (...)” (SCHMIDT; BOSA, 2003, p. 3). A escola é o espaço utilizado para acolher igualmente todas as pessoas, prepará-las para conviver com as diferenças, despertar o sentimento de solidariedade, além de assegurar o pleno desenvolvimento humano, seja na perspectiva técnica como relacional. Nesse sentido, a “(...) inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social (...)” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 65). É no âmbito escolar que o portador de autismo encontrará referenciais para aprender a conviver com sua condição humana, trabalhando a socialidade e a sociabilidade. Tais práticas pedagógicas refletirão diretamente na efetividade e nos resultados do seu processo ensino-aprendizagem. Dessa forma, constata-se que “(...) a convivência compartilhada da criança com autismo na escola, a partir da sua inclusão no ensino comum, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não só o seu desenvolvimento, mas o das outras crianças, na medida em que estas últimas convivam e aprendam com as diferenças (...)” (CAMARGO; BOSA, 2009, p. 68-69). É importante esclarecer que o objetivo central da presente pesquisa é investigar a postura a ser adotada pelas instituições privadas de ensino superior no Brasil, especificamente nos cursos de bacharelado em Direito, quanto aos alunos autistas. O autismo é um transtorno invasivo do desenvolvimento, que atinge diretamente as habilidades sociais e comunicativas do sujeito. Por isso, o portador de autismo deve receber da instituição de ensino superior tanto o apoio pedagógico como, se necessário for, o professor apoio, que acompanhará diretamente as especificidades do seu processo ensino-aprendizagem, viabilizando sua inclusão, tratamento igual perante seus pares e construção gradativa de laços de afetividade, socialidade e convivência coletiva no contexto institucional.

3. APLICABILIDADE DO ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA COMO MEIO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NO ENSINO SUPERIOR.

O artigo 28 da Lei 13.146/2015, ao longo de seus vinte e oito incisos, estabelece que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: acesso à educação superior e profissional em igualdade de condições; articulação intersetorial na implementação de políticas públicas de inclusão e visibilidade das pessoas com deficiência; oferecer professores para atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da libras. O parágrafo 1, do artigo 28 do estatuto da pessoa com deficiência prevê que as instituições privadas de ensino deverão garantir os direitos acima mencionados, sendo vedada a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza em suas mensalidades, anuidades e matrículas. A problemática do presente trabalho científico foi delimitada pontualmente no seguinte: é juridicamente possível que instituições privadas de ensino superior, especificamente de cursos de bacharelado em Direito, cobrem valores extraordinários nas mensalidades de alunos autistas? Constitui dever das instituições privadas de ensino superior, independentemente de cobrança de valores extraordinários, oferecer apoio psicopedagógico, material especializado, professores apoio, s e garantir efetivamente a inclusão dos alunos autistas? O centro de toda reflexão científica funda-se no princípio da igualdade material, considerando-se que admitir juridicamente a cobrança de qualquer valor extraordinário dos respectivos alunos seria uma forma de excluí-los, marginalizá-los, estimular o fracasso e evasão escolar, além de tratá-los de forma desigual. A educação, vista como um direito fundamental expressamente previsto no texto da constituição brasileira de 1988, deve ser interpretada de forma extensiva, sistemática e inclusiva, de modo a assegurar a ampla proteção jurídica das pessoas com deficiência. No dia 09 de junho de 2016, o plenário do Supremo Tribunal Federal, julgou constitucionais as normas do estatuto da pessoa com deficiência que estabelecem a obrigatoriedade de as escolas privadas promoverem a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular e prover medidas de adaptação necessárias, sem que qualquer ônus financeiro seja repassado às mensalidades, anuidades e matrículas. A decisão do plenário foi majoritária e seguiu o voto do relator, ministro Luís Edson Fachin (BRASIL, *Notícias do STF*). No julgamento, o relator ressaltou que o estatuto da pessoa com deficiência reflete o compromisso ético de acolhimento e pluralidade democrática adotados pela Constituição brasileira de 1988, ressaltando-se que não apenas as escolas públicas, mas também as privadas, devem pautar sua atuação educacional a partir de todas as potencialidades do direito fundamental à educação. Transferir esse ônus às pessoas com deficiência é a forma mais clássica de tratá-las juridicamente de forma desigual, limitar seu acesso e permanência nas instituições de ensino. É um meio de reconhecer o fracasso escolar dessas

pessoas e mantê-las invisíveis aos olhos da sociedade contemporânea. Quanto aos alunos autistas, em razão do transtorno invasivo do desenvolvimento, caracterizado pela dificuldade nos relacionamentos sociais, *déficit* na comunicação e interação, será fundamental o acompanhamento psicopedagógico direto, que juntamente com a preparação dos demais professores, assegurarão ao aluno um ambiente acolhedor e inclusivo, de modo a evitar a evasão e o fracasso escolar.

4. CONCLUSÃO.

O processo ensino-aprendizagem de alunos com deficiência guarda especificidades que devem ser observadas, de modo a assegurar a igualdade material e a inclusão. Especificamente no que atine à formação acadêmica de discentes autistas, verifica-se que constitui dever das instituições privadas de ensino superior oferecer condições nas quais os respectivos alunos sejam igualmente tratados em termos comparativos aos demais. Foi a partir dessa premissa inicial que se delimitou o objeto da pesquisa, procurando-se esclarecer se a cobrança de valores extras nas mensalidades dos alunos deficientes é considerada ou não constitucional para o direito brasileiro. Nesse sentido, pessoas autistas enquadram-se no conceito de pessoa com deficiência proposto pelo estatuto em tela. No que atine aos autistas, verificam-se dificuldades nos relacionamentos sociais, *déficits* na comunicação e interatividade, fatores esses decorrentes do transtorno invasivo do desenvolvimento, que influenciam diretamente no processo de aprendizagem. Em razão das especificidades desses processos de aprendizagem, caberá às instituições privadas de ensino superior arcarem com todo custo necessário a atender as necessidades desses alunos. Foi o que decidiu o Supremo Tribunal Federal, na Adin n. 5357, ao reconhecer constitucional o parágrafo 1º do artigo 28 de Lei n. 13.146/2015, que impede que instituições privadas de ensino cobrem valores extras nas mensalidades das pessoas com deficiência. De modo a assegurar a inclusão, igualdade material, dignidade humana e observância ao princípio da não-discriminação, o discente autista terá direito a acompanhamento psicopedagógico específico e professor-apoio com formação especializada.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOSA, Cleonice. Atenção compartilhada e identificação precoce do autismo. **Psicologia, Reflexão e Crítica**, v. 15, n. 1, p. 77-88, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/prc/v15n1/a10v15n1>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 47-53, 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbp/v28s1/a07v28s1.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Brasília, 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 2 Mar. 2018.

BRASIL. *O que é autismo ou transtorno do espectro autista?* Disponível em <http://autismo.institutopensi.org.br/informe-se/sobre-o-autismo/o-que-e-autismo/>. Acesso em 17 jan. 2018.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

FÁVERO, Maria Ângela Bravo; SANTOS, Manoel Antônio dos. Autismo infantil e estresse familiar: uma revisão sistemática da literatura. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2005, v. 18, n. 3, p. 358-369. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n3/a10v18n3>>. Acesso em: 18 jan. 2018.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n. 2, 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10>>. Acesso em 17 jan. 2018.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, 2006; v. 28, s. 1, p. 3-11, 2006.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.

O ENSINO JURÍDICO ARCAICO COMO OBSTÁCULO A RESOLUÇÃO DO CONFLITO NA VARA DE ÓRFÃOS E SUCESSÕES

Milena Dalla Bernardina, Universidade Veiga de Almeida, UVA.

1. INTRODUÇÃO.

Está sendo realizada uma pesquisa objetivando o grau de Doutorado em Direito nas Varas de Órfãos e Sucessões da Grande Vitória. Nela utilizamos a metodologia da observação participante desenvolvida pelo antropólogo Malinowski. Como ele fez, nós nos inserimos dentro de uma realidade, observamos, coletamos dados e interagimos com os atores sociais no campo. Até este momento, foram entrevistados dois assessores de juízes, dois magistrados, uma promotora de justiça, dois professores universitários, três advogados, uma defensora pública, dois arquitetos, um analista judiciário da prefeitura e a responsável pelo cartório de registro geral de imóveis -RGI. Ou seja, quinze profissionais que atuam na administração do conflito sucessório foram entrevistados. Duas varas de órfãos e sucessões foram observadas, em dois Municípios distintos. Insta salientar, que esse não é um trabalho de coleta de dados quantitativos, mas sim qualitativos. A problemática ao qual essa pesquisa visa responder é quais os vetores que aceleram e diminuem a velocidade da resolução dos conflitos na seara sucessória. Através dessa coleta de dados identificamos três vetores. O primeiro está ligado à questão documental, principalmente relacionado à regularização fundiária e a averbação de benfeitorias que devem estar presentes na matrícula do Imóvel. O segundo vetor está ligado ao ensino jurídico. Ao realizar algumas entrevistas, me deparei com o argumento utilizado por alguns serventuários da justiça sobre o despreparo dos advogados. Por fim, mas não menos importante nos deparamos com o terceiro vetor, este relacionado intimamente com convergência de interesses dos familiares em solucionar os conflitos existentes sobre os bens que serão objeto de sucessão e principalmente como o Poder Judiciário está tratando essa questão.

2. O ENSINO JURÍDICO COMO OBSTÁCULO A RESOLUÇÃO DO CONFLITO.

Neste congresso, não vamos nos aprofundar no primeiro e no terceiro vetor, pois não é o seu foco. Mas, é de suma importância levar ao debate o segundo vetor ligado ao ensino jurídico. Os dados coletados na pesquisa demonstram uma dificuldade prática observada por advogados, serventuários e juízes na administração desses conflitos, haja vista a falta de alguns ensinamentos ao longo da trajetória acadêmica do jurista. Diante dessa questão, fomos aos cursos de Direito e entrevistamos os professores responsáveis por ministrar aulas nessa cátedra. Um deles já havia se

questionado sobre o motivo pelo qual conceitos com pouca aplicabilidade como testamento cerrado, testamento nuncupativo militar ou codicilo eram insistentemente trabalhados nessa disciplina. Ele ressaltou a necessidade de ensinar conceitos arcaicos, que estão em desacordo com a realidade prática, para aprovar os alunos no exame da Ordem dos Advogados do Brasil. Diante dessa informação, fomos até o campo entrevistar uma defensora pública que trabalha nessa área. Fizemos a seguinte indagação: quantos testamentos cerrados, codicilos e testamento nuncupativo militar você encontrou durante seus dois anos de atuação na prática cotidiana dessa vara? Ela disse: “Nenhum, isso não existe”. Percebemos que o ensino jurídico, está na contramão da realidade prática vivenciada. Outra questão que corrobora com tal afirmação é que inexistente um ensino cartorário no interior dos cursos jurídicos, cuja disciplina está intimamente ligada com o aprendizado do registro de terrenos e averbações de benfeitorias, na matrícula dos imóveis junto ao Cartório de Registro Geral, conforme demonstrou em sua entrevista a responsável por esse setor. A dificuldade ao acesso a esta atividade faz nascer verdadeiros monopólios da atividade, apenas aqueles advogados que dominam a prática conseguem atuar nessa área, sem falar do nascimento de procedimentos particularizados que nem sempre são adotados por todos os magistrados, como inventário de posse. Ou seja, um procedimento que nasceu diante da abstração da lei e a sua dificuldade na adequação a realidade prática vivenciada. Apurou-se através das entrevistas fornecidas pelos atores sociais atuantes na área, que cerca de oitenta e cinco por cento das moradias, possuem algum problema documental: ou está relacionada a gleba de terra, muitos deles não têm registro no RGI e os posseiros não possuem a propriedade; ou as benfeitorias não estão averbadas na matrícula do imóvel. Contudo, os atores aqui mencionados nos trouxeram a informação que esses conhecimentos não são ensinados ao longo do Curso de Direito, porém são procedimentos importantíssimos para aquisição do pleno exercício do direito à propriedade. Outra questão está relacionada à falta desses registros documentais, isto causa um entrave burocrático na administração dos conflitos sucessórios. Muitos magistrados passaram a adotar o inventário de posse, em que deixam de lado as questões relacionadas ao registro imobiliário, para inventariar apenas a posse, objetivando finalizar os processos de seu gabinete mais facilmente. Contudo, o problema relacionado a propriedade não é resolvido. Na verdade, o formal de partilha se tornará um justo título para o ajuizamento de uma nova ação, chamada de usucapião. Assim, o conflito é devolvido para a sociedade, sem a sua efetiva resolução. O procedimento de inventário de posse não está descrito nas normas que regem o processo civil, porém sabemos que a posse pode ser inventariada. Diante dessa abstração, nasceu tal procedimento, que devido ao livre convencimento motivado do magistrado não é adotado por todos, não é conhecido de todos os advogados e não é ensinado nos cursos de Direito. É o que o advogado e antropólogo Roberto Kant de Lima chama de procedimento particularizado. Junto deste

procedimento particularizado temos vários outros, como as leis municipais que regem a regularização de benfeitorias, Plano Diretor Urbano, ou até mesmo leis federais que poderiam auxiliar a resolução dessas questões como a lei do REURB, mas não são ensinadas. No Direito é muito comum existir debates sobre o “Princípio da Função Social da Propriedade”, porém como podemos sair do curso, sem saber como registrar um bem no RGI, se é isso que garante o pleno exercício da propriedade? Como ficamos preocupados em refletir sobre a esse princípio se oitenta e cinco por cento da população dessa região metropolitana não tem acesso essa garantia constitucional? Isso vai repercutir na dificuldade na administração do conflito. Nas entrevistas feitas com alguns serventuários da justiça, eles nos ressaltaram o despreparo dos advogados para atuarem nessa área. Contudo, ao entrevistar os professores universitários e advogados, eles também mencionaram a dificuldade de alguns juizes em administrar esses conflitos. Várias foram as teses que tentaram compreender essa dinâmica de dissociação entre a realidade viva e a abordada pelos professores nos cursos jurídicos. A mestre Lilian Trindade Pitta, que foi orientanda professor Kant, fez uma metáfora para tentar compreender como funciona essa lógica. Para ela o ensino universitário se mostra como disco de vinil, que possui o lado A e o Lado B. Ou seja, existem duas realidades evidenciadas no curso de Direito que seriam o dever ser e ser, O lado A é dever ser ensinado nos cursos de Direito. O lado B, menos comercial, é a realidade prática vivenciada no dia a dia da profissão. Essa dissonância é observada todos os dias pelos atores sociais envolvidos no mundo jurídico, mas são poucos que conseguem estranhá-la, como os professores: Barbara Luppetti, Marco Aurélio Ferreira, Roberto Kant, Wagner Brito, Klever Filpo dentre vários outros pesquisadores INCT-INEAC, Instituto de Estudos Comparados em Administração de Conflitos, que possui uma rede de pesquisadores em vários estados da nação e países diferentes. Eles em suas pesquisas também levaram isso em consideração, não estamos tratando de algo novo aqui, mas que precisa ser explicitado.

3. CONCLUSÃO.

Existem outras questões do universo jurídico que precisam ser ensinadas no curso de Direito, que devem ser levadas em consideração, como o conteúdo da Lei de Registros Públicos, as questões inerentes a regularização fundiária ou o código de edificações, para que possamos fazer o registro das benfeitorias no Registro Geral de Bens Imóveis e assegurar a maioria da população o acesso pleno sobre o direito à propriedade, e posteriormente facilitar a partilha desse patrimônio na Vara de Órfãos e Sucessões. Ou pelo menos fazer com que nossos alunos compreendam que existe uma tradição de valorização da posse em detrimento da propriedade em nosso país, haja vista a forma como ele foi ocupado. Assim os procedimentos particularizados poderiam ser melhor compreendidos para adequar a relação da abstração da

norma com a realidade costumeira apresentada. Desta forma, não haveria o monopólio da atividade registral como foi observado pela entrevistada responsável pelo Cartório de Registro de Imóveis em Cariacica.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

AMORIM, Maria Stella de; Kant de Lima, Roberto e Teixeira Mendes, Regina. Introdução. **In Ensaios sobre a igualdade jurídica**. RJ, Lumen Juris, 2005.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. **Os Rituais Judiciários e o Princípio da Oralidade: Construção da Verdade No Processo Civil Brasileiro**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2008.

BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. **Paradoxos e Ambiguidades da Imparcialidade Judicial: entre “querer” e “poderes”**. Porto Alegre: Sergio Fabris, 2013.

BRITTO, Wagner de Mello. **Instrumentos e interferências no desempenho do judiciário no rio de janeiro**. Rio de Janeiro: UGF, 2013.

CORRÊA, Cláudia Franco. Controvérsias: **Entre O "Direito De Moradia" Em Favelas e o Direito De Propriedade Imobiliária Na Cidade Do Rio De Janeiro / O "Direito De Laje" Em Questão**". Toopbooks: Rio de Janeiro, 2012.

CORRÊA, Cláudia Franco; BAPTISTA, Bárbara Gomes Lupetti. **A Desejudicialização da usucapião imobiliária: entre a promessa e as dúvidas**. Disponível: <https://www.conpedi.org.br/publicacoes/c178h0tg/aynm5hh3/U5wH56WuBjPcL8J4.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

DAMATTA, Roberto. **Você Sabe, com quem está falando: um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil**. In_. Carnavais, Malandros e Heróis. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

EHRlich, Eugen. **Fundamentos da Sociologia do Direito**. Trad. De René Ernani Gertz. Brasília: Universidade de Brasília, 1986, c1967.

FERREIRA, Marco Aurélio Gonçalves Ferreira. **O Devido Processo Legal: Um estudo Comparado**. Lumen Juris: Rio de Janeiro, 2004.

FERREIRA, Marco Aurélio Gonçalves. **A Presunção da Inocência: e a Construção da Verdade: Contrastes e Confrontos em perspectiva comparada (Brasil e Canadá)**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2013

FILPO, Klever Paulo Leal. **Mediação Judicial: Discursos e Práticas**. Rio de Janeiro: Mauad: Faperj, 2016.

FONSECA, Regina Lúcia Teixeira Mendes Da. **Dilemas da Decisão Judicial: As Representações de Juizes Brasileiros Sobre o Princípio do Livre Convencimento Motivado**. Tese de Doutorado. UGF: Rio de Janeiro, 2008.

KANT DE LIMA, Roberto Kant. **Polícia, justiça e sociedade no Brasil: uma abordagem comparativa dos modelos de administração de conflitos no espaço público**.

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44781999000200003

KANT DE LIMA, Roberto. **Entre as leis e as normas: Éticas corporativas e práticas profissionais na segurança pública e na Justiça Criminal**. Acesso em 10 de janeiro de 2018,

http://www.ineac.uff.br/sites/default/files/library/files/artigo_kant_revista_dilemas_0.pdf

MALINOSWIKI, Bronislaw. **Crime e Costume na Sociedade Selvagem**. Trad. Dias, Maria Clara Córrea. Editora Universidade de Brasília. São Paulo: Imprensa Oficial, 2003.

MIRANDA, Ana Paula Mendes de. **Cartórios Onde a Tradição Tem Registro Público**.

http://www.academia.edu/24585944/CARTÓRIOS_ONDE_A_TRADIÇÃO_TEM_REGISTRO_PÚBLICO . Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

OLIVEIRA, Euclides e Sebastião Amorim. **Inventário e Partilha: Teoria e Prática**. São Paulo: Saraiva, 2016. Pág. 413.

PITTA, Lilian Trindade. **Obstáculos à Formação Do Consenso: Explorando Lado A E Lado B Das Audiências De Conciliação E Mediação**. Rio de Janeiro: UVA, 2017.

POR QUE DEVEMOS ESTUDAR “COMO DEVEMOS ESTUDAR?”: uma análise da epistemologia comparado no Direito

Guilherme Mazarello Nobrega de Santana, graduando em Direito da
Universidade de Brasília, UnB.

1. INTRODUÇÃO.

O estudos comparados no Direito apresentam profundas falhas em sua construção. Mais do que pressupostos incapazes de alcançarem as conclusões propostas, os defeitos decorrem principalmente da negativa dada aos preceitos metodológicos. As teorias do conhecimento emergem dos campos da filosofia e da lógica, e são fundamentais para os princípios metodológicos regedores da ciência. Nesse sentido, omitir os debates epistemológicos que circundam o conhecimento implica em esvaziar de cientificidade os produtos dessa omissão. Intenta-se, dessa maneira, apontar para os desafios metodológicos presentes na epistemologia de Direito Comparado, a partir de premissas oriundas da própria epistemologia, das teorias da comunicação, e das teorias da linguagem. Para tanto, parte-se de uma análise dos discursos produzidos na Academia, em uma perspectiva crítica, e, por isso, já nasce viciado o artigo na medida em que reproduz esses mesmos discursos. Ademais, se dedicará, em um segundo momento, em evidenciar as premissas da epistemologia, e de que maneira os estudos comparados se relacionam com elas. E, por fim, denotar as duas conclusões que mais nos importa nesse artigo: a relativa incongruência dos signos comunicados, cuja base recai na Teoria da Comunicação e da Linguagem; e na relativa ignorância dos lugares ocupados, com robusta influência dos debates epistemológicos e das teorias do Direito.

2. DA ACADEMIA AO DIREITO: UMA ANÁLISE DOS DISCURSOS

A Academia desenvolveu sua própria linguagem, um estilo particular de comunicação, mas que procurou, na medida do possível, promover meios dos mais diversos na construção do conhecimento. Das Ciências Sociais Aplicadas, afirma-se – sem grandes contrapartidas – que o estudo do Direito caminha a passos mais curtos que as demais áreas. Em verdade, quando comparado com os estudos da sociologia (que já emerge com a pretensão científica) e a antropologia, aqueles estudos ainda aparecem em fases iniciais de desenvolvimento, quando não se mostram verdadeiras peças judiciais ansiosas em se inserirem no ambiente acadêmico. A título de exemplo, o primeiro levantamento empírico de relevância que tivemos acerca das condições dos centros de tratamento psiquiátrico dos pacientes sob custódia, no Brasil, só apareceu há poucos anos, em 2013 (e surgiu de uma pesquisadora da antropologia em excursão pelo Direito), com o protagonismo da Criminologia: campo de debate das ciências sociais e as jurídicas. Já a

pesquisa decisionista, especialmente do Supremo Tribunal Federal, indica melhoras substanciais, digo principalmente após 2002 e o estabelecimento da TV Justiça; não haveria mais razões para se cerrarem os olhos com tanta intensa cobertura midiática da atuação do STF (Olavo de CARVALHO, 2010). Nada obstante esse movimento, a percepção acadêmica do Direito, em especial de sua Teoria Geral, nos diz muito sobre a construção dos discursos nesse meio. Os discursos são verdadeiras materializações de ficções que informam pouco àqueles alheios a esses debates. Essas ficções são tentativas de reprodução de experiências empiricamente observáveis, mas que de jeito maneira conseguem reproduzir os objetos analisados. Mais ainda, constituem arquétipos de construção discursiva que impossibilitam a abertura cognitiva da Academia para observadores externos aos discursos ali disputados. Vejamos, primeiro, a estrutura básica da comunicação. A concepção tricotômica da comunicação estabelece a existência de um *emissor*, de um *receptor*, e, por fim, de um *comunicado*. O emissor é responsável pela mensagem comunicada, cujo conteúdo (informação) é apreendido pelo receptor a partir de suas percepções sociais, isto é, a mensagem comunicada é distinta daquela compreendida na medida em que depende das pré-concepções dos polos da comunicação (FERRAZ, 1996). Dessa forma, são quatro os pressupostos da comunicação: [a] os indivíduos que ocupam os polos da comunicação são integrantes da sociedade, e, portanto, são construções sociais, [b] os polos da comunicação se desconhecem mutuamente em uma relação de dupla contingência, [c] a mensagem comunicada é diversa daquela compreendida, pela realidade diversa dos comunicantes, em virtude da dupla contingência, e, por fim, [d] os comunicantes compartilham de um código comum de comunicação, responsável por tornar o canal de transmissão da mensagem acessível. O entendimento desse pressuposto são fundamentais para a etapa que se segue, relativa à Teoria da Linguagem. A linguagem nada mais é do que um conjunto de signos, com seus repertórios e estruturas bases. Nesse sentido, o signo é constituído de uma relação de atribuições recíprocas entre um *significante* e um *significado*. O significante é a base, comumente o próprio grafema ou fonema; já o significado é o conteúdo que se atribui à base. Dessa relação de atribuição decorre o signo. Tércio Sampaio (1996) é preciso ao dizer que o signo aponta para algo distinto de si próprio, na medida em que o processo de construção da linguagem é um processo de diferenciação. Muitas são as dimensões da linguagem, tais quais a sintática, cuja análise somente se dá pela relação entre os signos, ou a pragmática, cuja análise implica no contexto e usuários. Esta última nos é mais oportuna, na medida em que define um pressuposto fundamental: a comunicação e a relação estabelecida entre signos *dependem* de como os usuários se utilizam da linguagem em determinados contextos. A ambiguidade, dessa forma, aparece na linguística quando se atribui significados distintos ao mesmo significante, criando, assim, signos diversos. Um exemplo ordinário e de fácil entendimento é o da própria palavra DIREITO, cujo signo pode ser o “próprio ordenamento” (sentido objetivo), ou

“interesse juridicamente protegido” (sentido subjetivo), ou então uma “pretensão para realização de condutas”, quando dizemos, por exemplo, “eu tenho direito a isso!”. Somada à ambiguidade, o pressuposto da análise de contexto, defendendo uma primeira conclusão que observaremos posteriormente com maior precisão: a ignorância dos contextos na análise comparada implica em estudos ambíguos. Dá-se crédito ao *Critical Legal Studies*, mesmo que as intenções de consolidar-se enquanto Escola foram incapazes de impedir seu fenecimento; Mangabeira Unger (1986) já apontava, na década de 70, que os professores de Direito não dizem o que acham que dizem. Isso se dá, prioritariamente, pelo fato de que na perspectiva comunicativa, há de se ter *consenso mínimo* daquilo que se comunica, sob pena de emissor e receptor compreenderem signos distintos, a partir de mesmos significantes. Nesse interim, percebe-se que esse distúrbio comunicativo ocorre pela relativa volatilidade dos significados atribuídos às ficções. Ora, é lícito pensar que isso promove, em primeira mão, aquilo que defendo ser um dos maiores obstáculos da Academia, a autorreferência discursiva dos signos construídos. Isso não é exclusivo às ciências jurídicas. Conceitos como *democracia*, *constitucionalismo*, e *espectro político* são *ficções* que nos permitem compartimentar conjuntos diversos em mesmas células, a fim de se formular análises economizadoras de esforços de pesquisa. Luhmann, e sua Teoria Sistemática, bem elucidada esses argumentos; os conceitos ali ensejados possuem abordagem restrita àqueles internos a esses nichos de debate, que se fecham cognitivamente ao observável, conquanto é acertada a centralização do sistema jurídico (outra construção discursiva) nos juízes e tribunais; mesmo crédito às teorias decisionistas do Direito. Isso porque a análise decisória incide verticalmente sobre agentes externos e influi diretamente sobre eles. À luz desse exposto, Dworkin (2003) combate parte dessa disrupção com o *aguilhão semântico* às Teorias Clássicas da linguagem. Dizia esse autor que o juízes e advogados partem de pontos distintos de partida, porquanto possuem conceitos incompatíveis do que é *Direito*, de modo que a opção por uma Teoria do Direito, enquanto conceito interpretativo de valores e conteúdos, seria caminho precioso para o reconhecimento de uma Zona Linguística Cinzenta. É bem pensada essa afirmação, no sentido de que os critérios de avaliação de proposições jurídicas podem discordar entre si, uma vez que a pretenciosa presunção de que há regras compartilhadas, pela comunidade linguística, de avaliação dessas proposições pode se revelar falaciosa. Digo que combate em parte, pois esse desacordo não é restrito ao processo decisório, tampouco ao Direito, mas à ciência jurídica e às Academias; não observado pelo autor naquela oportunidade, mas que nos é caro nesse momento. À guisa de explicação, é importante notar que o estudo comparado do Direito se imiscui nessa perspectiva acadêmica de forma particular, em uma disputa dinâmica entre sujeito e objeto na formulação dos juízos. O que já nos abre alas à próxima, e jamais menos relevante, parte desse ensaio.

3. OS ESTUDOS COMPARADOS NO DIREITO

A epistemologia é o ramo da filosofia que trata das etapas da construção do conhecimento humano, em especial pelo estudo da relação existente entre *sujeitos* e o *objetos* do conhecimento. A curtas palavras, o sujeito é aquele que constrói um enunciado sobre algo, enquanto o objeto é o algo sobre o qual é construído o enunciado. Dos exemplos não restam dúvidas: o materialismo histórico dialético de Karl Marx (sujeito) tem como objeto de estudo as próprias classes sociais, a partir da detenção ou não dos meios de produção. A outro giro, a Sociologia Compreensiva de Webber (sujeito) tem como objeto a ação social, na condição de qualquer ação humana dirigida à outrem, distinta do fato social, que é objeto da Sociologia Positiva de Durkheim. A epistemologia comparada não é exclusiva das ciências jurídicas, e diz respeito à heterorreferência metodológica dos objetos analisados. Para o Direito, sua peculiaridade é evidente pela necessidade de pluralidade dos ordenamentos jurídicos, de modo a suprir lacunas de “pontos cegos” de uma observação unilateral. O enunciado de um estudo de Direito Comparado diz não apenas sobre o objeto, mas sobretudo, sobre o ordenamento jurídico do próprio sujeito que o constrói. De toda sorte, essa perspectiva de estudo se insere no debate, já consolidado pela Filosofia do Conhecimento, da relação estabelecida entre sujeitos e objetos na formação de juízos. E que também já foi explorado por autores da Teoria do Direito na análise de validade normativa. Lançando mão desse exposto, dois serão os limites do estudo do Direito Comparado, mais salientes para o viés aqui ensejado. O primeiro diz respeito à *relativa incongruência dos signos comunicados* e o segundo à *ignorância dos lugares ocupados*. É mister compreender que os limites não são apenas esses; as ciências humanas, a notar a antropologia e a psicologia, nos mostrariam empecilhos outros, que nessa oportunidade não se tem por foco. Esses limites emergem das premissas anteriormente sedimentadas, a notar o reconhecimento da epistemologia comparada enquanto processo comunicativo, com arcabouço na linguagem.

3.1. Relativa incongruência dos signos comunicados.

À luz do engendrado na primeira parte desse ensaio, essa primeira afirmação não nos ofusca os olhos. É truísmo notar que a disparidade comunicativa acentua-se quando em vista de ordenamentos jurídicos distintos, de maneira que as ficções construídas partem de signos que podem ser até mesmo concorrentes entre si. Isso ocorre em principal pela inexistência de um código compartilhado, o que altera sensivelmente as concepções linguísticas determinantes na formação dos signos. Dessa maneira, não se estenderá em defesa desse argumento. No entanto, algumas ficções se consolidaram de tal forma pela prática comparada do Direito, que passou a olvidar-se o quão problemática são essas simplificações; aqui apelo para duas

que mais me incomodam. A invenção do *Global South* está atrelada ao conjunto de países que ocupam a posição dos *em desenvolvimento*. Possuem, por conseguinte, um conjunto típico de definições atribuídas pelas Academias, que as permitem localizar traços compartilhados nesses países, cuja análise localizada jamais chegaria às conclusões permitidas por essa ficção. Ao *Global South* é subtraída a possibilidade de tornar-se *sujeito*; e, enquanto *objeto*, subsume-se padrões institucionais comuns, tais quais instabilidade política e sistemas estruturais impuros de organização do poder. Somado à isso, os *Direitos Humanos* aparecem em uma segunda apelação. Tratou-se de uma tentativa nobre de atribuir escopos comuns das funções jurisdicionais dos diferentes ordenamentos, em principal pelas constatações dos princípios deles insurgentes. No entanto, aos Direitos Humanos são muitos os signos atribuídos, o que se acredita provocar efeitos indiretos danosos para a consolidação desses direitos. Isto é, dizem-nos assegurados, com o objetivo de atenuar a justa violação desses preceitos. São exemplificações do que creio já ter sido suficientemente debatido para os objetivos desse momento. O que se extrai daí é a *ambiguidade* na disposição das ficções, em decorrência da disparidade contextual promotora de significados distintos atribuídos ao mesmo significante. Nessa segunda oportunidade, o debate emigra, todavia não exclui, da Filosofia da Linguagem para a Epistemologia, de maneira e se deparar com o segundo limite salientado.

3.2. Relativa ignorância dos lugares ocupados.

O debate epistemológico que consolidou Kant como filósofo revolucionário é aquele disposto a entender as origens do conhecimento, seja pelo inatismo à razão, seja pela necessidade de experimentação. O que esse autor percebe nada mais é do que a verdadeira natureza dos impasses da epistemologia. Argumenta ele pelo deslocamento do *sujeito* enquanto centro da formulação dos juízos. Para esse fim, o objeto não diz nada de si, seus limites são exclusivos da incapacidade dos sujeitos, pois são partidas deles as constatações do observado. Parto daí. Essa perspectiva própria do Conhecimento culmina em uma interface de impasse na epistemologia comparada. É dupla a ignorância na relação *sujeitoobjeto*, e se dá tanto na relação estabelecida, quanto em relação ao polo da contrapartida. O primeiro se dá pelo fato de o *objeto* ser incapaz de se autocompreender enquanto *objeto*, e, por isso mesmo, é incapaz de negar a comparação por desconhecer o *sujeito* que o analisa – isso ainda é mais latente na ficção do *Global South*. Tampouco o *sujeito* assimila a relatividade das posições ocupadas; isso se dá pelo fato de o *objeto* ocupar, no mais das vezes, relação de *sujeito* – quando em vista de outras análises comparadas. A principal consequência é o defeito inerente no conteúdo do enunciado, uma vez que a razão da epistemologia comparada deve ser transversal, em uma relação de sujeito e objeto capazes de construírem enunciados mútuos. Dessa forma, a epistemologia comparada é uma atividade

comunicativa, que só se faz possível com o reconhecimento de ambos os comunicantes das diversidades contextuais que os rodeiam. Dessa maneira, defendendo uma epistemologia de Direito Comparada aos moldes da dimensão pragmática da linguagem, visto que a concepção tradicional de epistemologia, que busca distinguir apenas entre sujeitos monopolistas dos enunciados e objetos passivos, é insuficiente para a complexidade comunicativa necessária para o bom estudo comparado. Esses “empecilhos” são consequências evidentes da inexistência de *ponto de Arquimedes* para estudo do Direito. Hart (1986) foi um dos grandes defensores da necessidade da observação externa para análise da incidência das normas e comportamento dos agentes internos ao ordenamento. Suas afirmações, em especial das validades das normas, eram tidas como perspectivas externas ao ordenamento. Ora, não é inédito dizer que isso não é possível, Dworkin (2003) dedicou parte da sua obra em dirimir essa prerrogativa hartiana, de modo que temos enquanto pressuposto a impossibilidade de se localizar externamente à relação comparada que se tem em mente, mesmo que os ordenamentos julgados não sejam aquele sob o qual o autor é incidido por normas. O que se extrai daí é o vício inerente da relação particular no estudo comparado. Esclareço em exemplo: um estudo comparado de instituições do aparelho Judiciário de dois Estados Democráticos de Direito, um deles – o objeto –, desenvolvido, e outro – o sujeito –, integrante do Global South (como bastante se vê) recai em indubitáveis fragilidades pelo já abordado. Algumas nos vêm aos olhos, como a quantidade de ficções que necessitam de *consenso mínimo* para que a comunicação faça sentido, ou a imprescindível capacidade de o objeto ser capaz de promover alteridade à pesquisa engendrada. Outros limites aparecem com maior sutileza, o que não os tornam menos relevantes; afirmo o oposto, uma vez que são fundamentais na melhor construção dos juízos comparados.

4. CONCLUSÃO.

Busquei fazer um recorte especial da epistemologia do Direito Comparado, a partir da Teoria da Comunicação e da Linguagem. Dessa maneira, minhas conclusões dependem precisamente das premissas evidenciadas por essas Teorias. Nesse sentido, duas são as dimensões evidenciadas no artigo: a primeira diz respeito à função metodológica, na medida em que busca problematizar de que maneira os preceitos da epistemologia são insuficientes para o Direito Comparado; já a segunda é a dimensão de Teoria do Direito, no sentido em que influencia diretamente o campo de estudos decisionistas e as teorias pós-positivistas do Direito. Bem afirmei de antemão quais seriam os intuitos do excerto. Ele, de jeito maneira, esgota o assunto. Ainda tenho o que dizer. Mas já penso ser um passo importante no aperfeiçoamento metodológico de uma epistemologia que julgo fundamental. Sua razão é transversal, na medida que significa o acúmulo de heterorreferências incontornáveis ao processo globalizador, de modo a ser

pressuposto de Teorias Constitucionais de evidente sofisticação e propostas paradigmáticas de rupturas hierárquicas, como o Transconstitucionalismo de Marcelo Neves; ou de Teorias Hermenêuticas presentes na *decisão*, como os Cosmopolitismo Constitucional.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

CARVALHO, Luiz Maklouf. Data Venia, O Supremo: o Supremo, quousque tandem? **Piauí**, Rio de Janeiro: São Paulo, v. 4, n. 48, p. 34-41, 2010. Disponível em: <<http://revistapiaui.estadao.com.br/edicao-48/questoes-juridicas/o-supremo-quousque-tandem>>.

DWORKIN, Ronald. **O Império do Direito**. 2. ed. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

FERRAZ JR., Tercio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1996,

HART, Herbert. **O Conceito de Direito**. Tradução de A. Ribeiro Mendes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1986.

MANGABEIRA UNGER, Roberto. **The Critical Legal Studies Movement**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

**DIRETORIA NACIONAL DA
ABEDi – BIÊNIO DE 2016-
2018**

Presidente. Alexandre Veronese, Professor Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – UnB. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/2645812441653704

Vice-Presidente. Maria Vital da Rocha, Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC – e do Centro Universitário 7 de Setembro – UNI7. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4707388T6

Secretário-Geral. Otavio Luiz Rodrigues Junior, Professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP. CV Lattes: lattes.cnpq.br/1609405947054420

Diretor Financeiro. Bernardo Bissoto Queiroz de Moraes, Professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP. CV Lattes: lattes.cnpq.br/4176554416272099

Diretora de Formação Docente. Venceslau Tavares Costa Filho, Professor da Universidade de Pernambuco – UPE. CV Lattes: lattes.cnpq.br/56802545455841

Diretor de Relações Institucionais. Daniel Torres de Cerqueira. CV Lattes: lattes.cnpq.br/55435335333213220

Diretor Científico. Roberto da Silva Fragale Filho, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF. CV Lattes: lattes.cnpq.br/5181655086414402

Diretor de Comunicação. Renato Duro Dias, Professor na Faculdade de Direito e no Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4774520Z020

Diretor de Assuntos Legislativos. Ivan Dias da Motta, Professor Permanente do Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. CV Lattes: lattes.cnpq.br/518145534343242125

Diretor de Relações Discentes. José Garcez Ghirardi, Professor em tempo integral da DIREITO GV/SP. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4768007J66312

Diretor de Pós-Graduação. Martonio Mont'Alverne Barreto Lima, Professor Titular da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4707311E154354

Conselheiro Fiscal. Eduardo Manuel Val, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF – e da Universidade Estácio de Sá. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4705373735344111

Conselheiro Fiscal. Reinaldo de Souza Couto Filho, Professor da Universidade do Estado da Bahia. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4705376868454544

Conselheiro Fiscal. Alexandre Torres Petry, Professor da Escola Superior de Advocacia da OAB/RS. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4257792904518890>

Conselheiro Fiscal. Luiz Antonio Alves Gomes, Professor do Centro Universitário Carioca – UNICARIOCA. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2070620343634255>

Conselheiro Fiscal. Ernani Santos Schmidt, Professor da Universidade Católica de Pelotas – UCPel. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8433393617208380>

Conselheiro Fiscal. Antonio Jorge Pereira Júnior, Professor da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. CV Lattes:

<http://lattes.cnpq.br/9157292274442994>

Diretora Regional Sul. Andréa de Almeida Leite Marocco, Professora da Universidade Comunitária Regional de Chapecó - UNOCHAPECÓ.

CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1921959878876556>

Diretor Regional Sudeste. Rafael Mario Iorio Filho, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF – e da Universidade Estácio de Sá. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556597388531401>

Diretor Regional Centro-Oeste. Atalá Correia, Professor do Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8387009298373829>

Diretora Regional Nordeste. Larissa Leal, Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5680381647240048>

Diretor Regional Norte. Sandro Alex de Souza Simões, Professor do Centro Universitário do Pará – CESUPA. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2124140489726435>

**DIRETORIA NACIONAL DA
ABEDi – BIÊNIO DE 2018-
2020**

Presidente. Maria Vital da Rocha, Professora da Universidade Federal do Ceará – UFC – e do Centro Universitário 7 de Setembro – UNI7. CV Lattes: lattes.cnpq.br/K4707388T6

Vice-Presidente. Alexandre Veronese, Professor Faculdade de Direito da Universidade de Brasília – UnB. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/2645812441653704

Secretário-Geral. Otavio Luiz Rodrigues Junior, Professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/1609405947054420

Diretor. Atalá Correia, Professor do Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP. CV Lattes: lattes.cnpq.br/8387009298373829

Diretor. Felipe dos Reis Barroso, Professor do Centro Universitário Sete de Setembro – UNI7. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/4905780125939051

Diretor. Horacio Wanderlei Rodrigues, Professor do IMED – Faculdades Meridional. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/1611197174483443

Diretor. Rafael Mario Iorio Filho, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF – e da Universidade Estácio de Sá. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6556597388531401>

Diretor. Bernardo Bissoto Queiroz de Moraes, Professor da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – FDUSP. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/4176554416272099

Diretora. Larissa Leal, Professora da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5680381647240048>

Diretor. Martonio Mont’Alverne Barreto Lima, Professor Titular da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/K4707311E154354

Diretor. Ivan Dias da Motta, Professor Permanente do Programa de Mestrado em Direito do Centro Universitário de Maringá – UNICESUMAR. CV Lattes: lattes.cnpq.br/518145534343242125

Diretor Regional Sudeste. Roberto da Silva Fragale Filho, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/5181655086414402

Diretor Regional Sul. Renato Duro Dias, Professor na Faculdade de Direito e no Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. CV

Lattes: lattes.cnpq.br/K4774520Z020

Diretora Regional Centro-Oeste. Loussia Penha Musse Felix, Professora da Universidade de Brasília – UnB. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3556134368503448>

Diretora Regional Norte. Loiane Prado Verbicario, Professor do Centro Universitário do Pará – CESUPA. CV

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4100200759767576>

Diretora Regional Nordeste. Ana Paula Araújo de Holanda,
Professora da Universidade de Fortaleza – UNIFOR. CV
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2759783740712786>

Conselheiro Fiscal. Eduardo Manuel Val, Professor da Universidade Federal Fluminense – UFF – e da Universidade Estácio de Sá. CV
Lattes: lattes.cnpq.br/K4705373735344111

Conselheiro Fiscal. Thiago Fernando Cardoso Nalesso, Professor da Centro Universitário Salesiano de São Paulo (Americana) – UNISAL. CV Lattes: lattes.cnpq.br/1978952677592373

Conselheiro Fiscal. Júlia Maurmann Ximenes, Professora do Instituto Brasiliense de Direito Público – IDP. CV
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4707000313816507>

Conselheiro Fiscal. Alexandre Torres Petry, Professor da Escola Superior de Advocacia da OAB/RS. CV
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4257792904518890>

Conselheiro Fiscal. Luiz Antonio Alves Gomes, Professor do Centro Universitário Carioca – UNICARIOCA. CV
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2070620343634255>

Conselheiro Fiscal. Caio Gracco Pinheiro Dias, Professor da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo – USP. CV Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5308659949928261>



ISBN 978-85-68973-02-8



9 788568 973028