



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO

STEPHANE HILDA BARBOSA LIMA

**FORMAÇÃO JURÍDICA, METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A
EXPERIÊNCIA DA GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO
(FGV DIREITO SP)**

FORTALEZA

2018

STEPHANE HILDA BARBOSA LIMA

FORMAÇÃO JURÍDICA, METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A EXPERIÊNCIA
DA GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO (FGV DIREITO SP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Constituição, Sociedade e Pensamento Jurídico.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Lima Guerra.

Coorientador: Prof. Dr. Antonio Jorge Pereira Júnior.

FORTALEZA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- L71f Lima, Stephane Hilda Barbosa.
Formação jurídica, metodologias ativas de ensino e a experiência da graduação da Escola de Direito de São Paulo (FGV DIREITO SP) / Stephane Hilda Barbosa Lima. – 2018.
173 f. : il.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Direito, Programa de Pós-Graduação em Direito, Fortaleza, 2018.
Orientação: Prof. Dr. Marcelo Lima Guerra.
Coorientação: Prof. Dr. Antonio Jorge Pereira Júnior.
1. Formação jurídica. 2. Métodos participativos. 3. Habilidades e competências. 4. FGV DIREITO SP.
I. Título.

CDD 340

STEPHANE HILDA BARBOSA LIMA

FORMAÇÃO JURÍDICA, METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E A EXPERIÊNCIA
DA GRADUAÇÃO DA ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO (FGV DIREITO SP)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Direito. Área de concentração: Constituição, Sociedade e Pensamento Jurídico.

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcelo Lima Guerra (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antonio Jorge Pereira Júnior (Coorientador)
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

Prof. Dr. Hugo de Brito Machado Segundo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho ao meu Pai do céu, aos meus pais na terra e a todos os professores e alunos de Direito.

AGRADECIMENTOS

Esse trabalho é fruto de uma construção coletiva. Agradeço, imensamente, ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Marcelo Lima Guerra, cujos incentivos foram indispensáveis para que eu pudesse escrever sobre esse tema ainda pouco explorado no meio acadêmico, especialmente no âmbito do Direito. Agradeço também ao meu coorientador Prof. Dr. Antonio Jorge Pereira Júnior, cujo contato constante ajudou-me a elaborar melhor minha pesquisa. Agradeço de todo coração ao Prof. Dr. Hugo de Brito Machado Segundo, pelas excelentes aulas participativas, tanto na graduação quanto na pós-graduação, que me tornaram uma aluna melhor. E, por fim, ao prof. Dr. Juraci Mourão Lopes Filho com quem tive a honra de trabalhar e que me ensinou não só sobre a delicada arte da advocacia, mas, principalmente, mostrou-me que nenhum ofício, por mais empolgante e nobre que seja, poderia se sobrepor ao constante cuidado à família.

Também, importante destacar o apoio financeiro da CAPES, que me permitiu dedicação integral à pesquisa que hoje apresento, e, também, às secretárias do programa, Heloísa e Marilene, que sempre me auxiliaram em tudo o que necessitei. Além das professoras Dra. Tarin Mont'Alverne, Dra. Janaína Noletto e Dra. Germana Belchior, mulheres fantásticas com quem pude dialogar e das quais sempre obtive apoio e o incentivo para esta empreitada.

Não tem como não incluir também especial agradecimento à Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas, em nome dos professores Marina Feferbaum e Alexandre Pacheco que me permitiram viver a experiência de ser pesquisadora da instituição no Centro de Ensino e Pesquisa em Inovação. Obrigada pelo acolhimento. Bem como, agradeço a todos os gestores, pesquisadores, professores e ex-alunos da instituição, que me concederam seu tempo para as entrevistas, e os quais apenas não nomeio um a um para lhes preservar o anonimato.

Aos colegas da turma de mestrado, pelas reflexões, críticas e sugestões recebidas, muito obrigada. E, também, aos meus pais, amigos, em especial a todas do grupo de Buenos, e ao meu namorado, que sempre tiveram paciência nessa fase, prometo recompensar lhes por todos os não que eu disse a vocês durante o processo de escrita. Disponho de especial agradecimento ao Jáder Figueiredo, Maysa Cortez, Beatriz Lima, e Nadja Nogueira que compartilharam a luta diária na pós-graduação. Também, impossível não citar Fernando Demétrio, Isabelly Cysne, Clio Radomysler, Victor Nóbrega, muito obrigada pela revisão do trabalho e todas as orientações metodológicas. A todos aqueles que acreditaram que eu seria capaz de produzir um trabalho acadêmico útil, espero sinceramente não os decepcionar.

“É fazendo que se aprende a fazer aquilo que se deve aprender a fazer.” (Aristóteles).

RESUMO

O trabalho se propõe a explorar as habilidades e competências necessárias aos juristas, bem como investiga os meios para desenvolvê-las no âmbito da graduação de Direito, a partir do resgate da importância da dimensão prática do saber jurídico, em consonância com a legislação vigente. Para tanto, adotou-se justificadamente um determinado paradigma de jurista, a partir do qual se constata a necessidade de um bacharel em Direito, no mínimo, saber como lidar com dados; saber como interpretar e como argumentar; e saber como agir e tomar decisões prudentes. Investigou-se ainda o impacto dessa perspectiva formativa no ensino do Direito. Observou-se que a legislação brasileira estabelece o desenvolvimento dessas e de outras competências e habilidades nos graduandos de Direito, no atual contexto constitucional. Em seguida, investigam-se os métodos pedagógicos utilizados para implementar tais mudanças, apresentando-se os principais, para, ao final, a partir de um estudo de caso, questionar qual a pertinência da escolha de tais métodos de ensino para a formação do jurista almejado. A metodologia de pesquisa adotada constou prioritariamente de revisão bibliográfica e de análise de legislação. No capítulo final, realizou-se estudo de caso por meio de pesquisa qualitativa, mediante aplicação de entrevistas semiestruturadas e da análise de documentos, a fim de se investigar a efetividade, contribuições e desafios dos métodos de ensino participativos adotados na Escola de Direito do Estado de São Paulo (FGV DIREITO SP). Concluiu-se haver uma consonância da literatura e da legislação quanto à necessidade de um modelo de ensino ativo, que leve mais em consideração a dimensão prática do Direito. Entretanto, percebeu-se que é necessário amplo esforço institucional e maior investimento para o uso de tais métodos de ensino de modo apropriado em âmbito nacional mais abrangente.

Palavras-chave: Formação jurídica. Métodos participativos. Habilidades e competências. FGV DIREITO SP.

ABSTRACT

This work aims at exploring the basic skills and competences required of lawyers, as well as at investigating the means to develop them through legal education, all from a review of the importance of the practical dimension of legal knowledge, and in consonance with the current legislation. For that, a paradigm of an ideal jurist was adopted and, from which were deduced the essential skills a Law bachelor's degree holder should have: to know how to deal with data; how to interpret the law; how to argue; and how to act and make prudent decisions. The research also dives into how to conduct an investigation of the impact of this notion in the sphere of legal teaching. It was observed that the Brazilian legislation regulates the need for the development of these and other skills and abilities in Law graduates, all based on the current constitutional context. Next, the pedagogical methods used to implement these suggested changes were investigated, presenting the main ones one by one, to finally question from a case study, the limits and the contribution of such teaching methods to the formation of the ideal jurist. The research methodology adopted consisted primarily of bibliographical review and analysis of legislation, however, in the final chapter, a case study was carried out. Through qualitative research, through the application of semi-structured interviews and document analysis, the effectiveness, contributions and challenges of participatory teaching methods adopted at the São Paulo Law School - FGV DIREITO SP. It was concluded that there is a consonance of the literature and legislation regarding the need for an active teaching model that takes more into account the practical dimension of Law. However, it has been realized that a broad institutional effort and greater investment is required for the adoption of such teaching methods more effectively and comprehensively in the national context for legal training.

Keywords: Law School. Actived learning. Skills and competences. FGV DIREITO SP.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Sistematização de saberes práticos básicos exigíveis dos juristas	46
Quadro 2 – Relação entre saberes práticos e a DNC/2004	55
Quadro 3 – Comparativo do perfil do graduando em Direito na reforma das Diretrizes Nacionais Curriculares	56
Quadro 4 – Comparativo das habilidades e competências dos juristas na reforma das Diretrizes Nacionais Curriculares	57
Quadro 5 – Interligações entre métodos ativos, saberes práticos e a DNC/2004	76

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	A DIMENSÃO PRÁTICA DO SABER JURÍDICO E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE DIREITO	15
2.1	A dimensão prática do conhecimento jurídico	15
2.1.1	<i>A retomada da importância do conhecimento prático</i>	<i>16</i>
2.1.2	<i>O que é ser um jurista?</i>	<i>20</i>
2.1.3	<i>Ciência jurídica e seus aspectos práticos.....</i>	<i>23</i>
2.2	As habilidades básicas de um jurista e a necessária prudência do agir	26
2.2.1	<i>Saber como analisar dados</i>	<i>27</i>
2.2.2	<i>Saber como interpretar e argumentar</i>	<i>31</i>
2.2.3	<i>Saber como agir e decidir com prudência</i>	<i>36</i>
2.3	Impactos na formação jurídica contemporânea.....	42
3	FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL E SEUS MÉTODOS DE ENSINO	47
3.1	O ensino jurídico brasileiro e sua regulamentação no atual contexto constitucional	47
3.2	Metodologias ativas de ensino	61
3.3	A mixagem de métodos de ensino e os objetivos de aprendizagem na formação jurídica	64
3.3.1	<i>Método expositivo e seminários</i>	<i>65</i>
3.3.2	<i>Diálogo socrático e método do caso.....</i>	<i>66</i>
3.3.3	<i>Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e clínicas jurídicas</i>	<i>70</i>
3.3.4	<i>Role-play e simulação.....</i>	<i>73</i>
3.3.5	<i>Quadro comparativo dos resultados</i>	<i>74</i>
4	A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE DIREITO DO ESTADO DE SÃO PAULO – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – COM MÉTODOS PARTICIPATIVOS	77
4.1	Metodologia da pesquisa qualitativa	77
4.2	O perfil institucional da FGV Direito SP	84
4.2.1	<i>A proposta de criação da Escola de Direito da FGV</i>	<i>84</i>
4.2.2	<i>Pilares da escola no apoio ao método participativo</i>	<i>87</i>
4.2.2.1	<i>Estrutura curricular diferenciada</i>	<i>88</i>
4.2.2.2	<i>Docentes adeptos aos métodos.....</i>	<i>93</i>

4.2.2.3	<i>Discentes dedicados</i>	97
4.2.2.4	<i>Cultura institucional bem consolidada e aberta ao novo</i>	100
4.3	Habilidades, competências e métodos na visão dos professores e ex-alunos.....	107
4.3.1	<i>Habilidades e competências esperadas dos juristas</i>	108
4.3.2	<i>Exemplos dos métodos de ensino adotados</i>	112
4.4	Mapeamento exploratório de possíveis contribuições e desafios da adoção de metodologia ativa em sala de aula de graduação em Direito	117
4.4.1	<i>Contribuições gerais dos métodos.....</i>	117
4.4.2	<i>Dificuldades dos discentes.....</i>	124
4.4.2.1	<i>Dificuldades na participação durante as aulas</i>	125
4.4.2.2	<i>Dificuldades com sobrecarga de trabalho extraclasse</i>	129
4.4.2.3	<i>Dificuldades na subjetividade da avaliação</i>	132
4.4.3	<i>Desafios docentes.....</i>	135
4.4.3.1	<i>Desafios de motivar alunos à aprendizagem em aulas participativas.....</i>	135
4.4.3.2	<i>Desafio dos custos de preparo e riscos de experimentação de cursos participativos.....</i>	138
4.4.3.3	<i>Desafios da avaliação e feedbacks continuados</i>	141
4.5	Conclusões parciais da análise qualitativa.....	144
5	CONCLUSÃO	150
	REFERÊNCIAS	153
	APÊNDICE A – GUIA USADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	164
	APÊNDICE B – LISTA DOS ENTREVISTADOS.....	165
	ANEXO A – DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES DOS CURSOS DE DIREITO VIGENTE (DNC/2004).....	167
	ANEXO B – PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CES/CNE (07/2017).....	170

1 INTRODUÇÃO

Se, por um lado, o ensino jurídico iniciou no país com uma proposta considerada bastante elitista, mais voltada à formação de profissionais no contexto do fortalecimento de uma burocracia estatal de um Brasil Império recém-independente; por outro, atualmente, o mesmo curso é um dos mais difundidos no país, com aproximadamente 1.157 instituições que o oferecem, sendo 16% dessas públicas e outras 84% pertencentes ao ensino privado (GHIRARDI *et al.*, 2014).

Há indícios de que a qualidade do ensino jurídico, no entanto, não tenha acompanhado o crescimento que possuiu em termos quantitativos. Apenas a título de ilustração, relevante notar que, em 2016, 22% dos inscritos conseguiram lograr êxito no Exame de Ordem (ÍNDICE..., 2016), e que, nesse mesmo ano, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) tenha conferido seu selo de qualidade a um total de 139 cursos de Direito em todo o país (BRÍGIDO, 2016).

Outro dado é o que demonstra que muitos daqueles que conseguiram êxito no certame não conseguem se colocar no mercado de trabalho em sua área de atuação. São formados inúmeros profissionais todos os anos, noticiando-se que o Brasil já ultrapassou o número de 1 advogado para cada 209 habitantes ainda em 2017 (LUPION, 2017). Segundo notícias recentes, o país chega a ter 1 milhão de advogados, sem contar com os bacharéis em Direito que não passaram no Exame da Ordem, e que, por isso, estão inabilitados para exercer sua carreira, pelo menos como advogados (TOTAL..., 2016).

Nos próximos anos, o prognóstico também não parece promissor nem para o futuro da profissão jurídica, nem mesmo para os cursos de Direito. De fato, de um lado tem sido observada mais e mais a automatização e as novas tecnologias impactando no mercado jurídico, o que levam alguns estudiosos e grupos de pesquisas a já se perguntarem qual será a função do profissional do Direito nesse novo cenário (FEFERBAUM *et al.*, 2017). De outro lado, observa-se, no contexto brasileiro, discussões quanto à autorização de cursos tecnológicos em serviços judiciários e notariais voltado para o exercício de funções paralegais, bem como há notícias quanto a pedidos administrativos para aprovação de uma graduação jurídica totalmente à distância (EAD), o que inevitavelmente transformaria ainda mais o cenário atual, com uma expansão imediata do número de vagas ofertadas no curso superior (BARBOSA, 2017).

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) garante que seja assegurado um ensino superior de qualidade, não só aos graduandos em Direito, mas a qualquer cidadão,

especialmente àqueles que estejam impedidos de exercer sua profissão até a conclusão do grau universitário. Isso ocorre em atenção ao art. 5º, XIII, da Carta Magna, que estabelece o livre exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, contando que sejam atendidas as qualificações profissionais que forem estabelecidas pela legislação. No entanto, o tema relativo à qualidade da formação dos bacharéis em Direito se destaca ainda mais em um país onde a própria Lei maior resguarda o desempenho de funções essenciais à justiça apenas àqueles que tenham concluído com êxito sua graduação nas ciências jurídicas. Essas questões ora abordadas já foram tratadas por Ranieri (2003), a qual destacou também a imensa dificuldade de uma consolidação do Estado Democrático de Direito e da persecução de seus objetivos, com a construção de uma sociedade verdadeiramente livre, justa e fraterna, sem antes haver a correta habilitação dos profissionais mais responsáveis por promover a justiça, que são os advogados, juízes, defensores, membros do ministério público, dentre outros, os quais guardam como marca comum a formação básica como juristas.

O contexto atual acima pontuado destaca alguns indícios de problemas do ensino jurídico brasileiro que se contrapõe ao mandamento constitucional de aprimorá-lo para o bom exercício das funções essenciais à justiça e conseqüente promoção da pacificação social. Assim sendo, resta justificada a importância e a inserção deste trabalho dentro da linha de pesquisa “Constituição, Sociedade e Pensamento Jurídico”, vez que se deseja, com a investigação proposta, meios de se fomentar uma formação jurídica de qualidade, a fim de assegurar o cumprimento dos objetivos da República brasileira, através da maior capacitação dos futuros profissionais da Justiça, ora juristas em formação, especialmente competências cognitivas consideradas necessárias para o desempenho de suas funções.

Assim sendo, esse trabalho visa responder à pergunta geral: Quais os saberes práticos básicos (habilidades e competências) necessários aos juristas para a sua atuação profissional e como desenvolvê-los no âmbito da graduação em Direito no Brasil?

Para tanto são investigadas quatro perguntas específicas assim distribuídas:

- a) Qual a importância dos saberes práticos na formação do jurista e quais seriam algumas das competências mais básicas a serem aprimoradas a fim de viabilizar a sua atuação profissional?
- b) Como está regulado o ensino jurídico no país, especialmente no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências dos graduandos?
- c) O que são e quais os métodos ativos (participativos) de ensino sugeridos pela literatura para o desenvolvimento de habilidades e competências no âmbito da formação jurídica?

- d) Como foi a experiência da FGV DIREITO SP com a decisão de adotar metodologias participativas em sala de aula de Direito para o desenvolvimento de habilidades e competência em seus graduados?

Escolheu-se voltar a atenção para um estudo de caso com a Escola de Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV Direito SP), pois esta surge no início do século XXI com um projeto inovador de adoção ampla de um currículo baseado na promoção de habilidades e competências através do uso extensivo de metodologias participativas. Assim, com a observação de sua experiência, pretende-se visualizar em que medida tal escolha contribuiu para sanar algumas das necessidades identificadas na formação dos bacharéis em Direito quanto ao aprimoramento das dimensões práticas do saber jurídico identificadas e justificadas no decorrer do trabalho.

A instituição foi escolhida pois assumiu, desde sua origem, uma postura de defesa e divulgação da metodologia participativa nos cursos de Direito, com a produção de amplo material didático *online* aberto ao público, a publicação de variados artigos e livros sobre o tema do ensino do Direito, bem como, ainda disponibiliza um acervo de casos de ensino em Direito na Casoteca (FGV DIREITO SP, 2018c). Além disso, a FGV DIREITO SP é reconhecida nacionalmente por oferecer cursos e *workshops* de formação docente, com capacitação em métodos participativos, tanto *online* quanto presenciais. Consequentemente, inevitável a escolha dessa instituição privada de ensino superior para investigação mais detalhada sobre a pertinência, as possibilidades e os limites na adoção desses métodos de ensino não convencionais que colocam o aluno como protagonista do seu saber, no âmbito do ensino jurídico brasileiro.

Assim sendo, no primeiro capítulo, partiu-se de uma análise da importância da dimensão prática do saber jurídico para justificar a necessidade de se desenvolver certas habilidades e competências nos estudantes de Direito, concluindo-se que o jurista não pode ser bem formado apenas com o estudo teórico, mas necessita da prática refletida em sua formação para a sua plena atuação.

No segundo capítulo, investigou-se o marco regulatório do ensino jurídico brasileiro, concluindo que este também incentiva a necessidade de uma formação jurídica em sua dimensão prática para o fortalecimento de atuação do profissional do Direito, descrevendo ainda mais detalhadamente as competências e habilidades exigidas, o que se deu especialmente graças ao novo contexto democrático vivenciado após a Constituição de 1988. A partir daí, ainda nesse capítulo, parte-se para explorar sucintamente alguns dos métodos de ensino mais citados como adequados para incrementar a formação do jurista no sentido

explorado. Para tanto, parte-se do paradigma de que o educando seria o protagonista do processo de ensino, através do conceito de andragogia, ensino de adultos, desenvolvido por Knowles (1973) e incorporado aos métodos de ensino participativos que, por sua vez, são utilizados ostensivamente pela instituição superior ora investigada.

No capítulo final, busca-se explorar como a FGV DIREITO SP se situa dentro desse cenário do desenvolvimento de competências, observando-se as particularidades dessa instituição de ensino de elite. Ainda, busca-se aferir as contribuições observadas através do uso dos métodos de ensino participativos e os desafios que enfrentou para a formação de seus juristas no perfil que desejava. Espera-se, com isso, ser possível verificar, através de estudo de caso da graduação da FGV Direito SP, pontos de discussão quanto à pertinência, a contribuição e os limites da adoção de metodologias ativas para a formação do jurista brasileiro capaz de satisfazer não só a atual regulamentação educacional, mas, sobretudo, os vigentes ditames constitucionais.

Para tanto, a metodologia adotada nos dois primeiros capítulos se refere à revisão bibliográfica relativas ao tema e à análise da legislação educacional, com enfoque principal após a Constituição de 1988. No último capítulo, entretanto, preferiu-se adotar metodologia qualitativa de investigação exploratória através de um estudo de caso da FGV Direito SP, vez que a questão principal recaía sobre um conjunto contemporâneo de acontecimentos sobre os quais se tem pouco ou nenhum controle (YIN, 2005, p. 28). Outrossim, foi utilizada, além da revisão bibliográfica de artigos e livros sobre a história da instituição e a análise da documentação pública produzida pelo curso de graduação explorado. Além disso, foram entrevistados pessoalmente, mediante questionário semiestruturado, variados atores da graduação, entre gestores, pesquisadores, professores e ex-alunos, a fim de mapear e coletar variadas percepções sobre os métodos de ensino utilizados em salas de aulas para a formação jurídica.

Visa-se realizar com esse trabalho não apenas uma análise a nível teórico, mas também prático, quanto à pertinência e viabilização desse modelo de ensino participativo no âmbito nacional para o desenvolvimento de competências justificadas como essenciais aos juristas brasileiros.

2 A DIMENSÃO PRÁTICA DO SABER JURÍDICO E O IMPACTO NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DE DIREITO

Neste primeiro capítulo faz-se necessária uma abordagem epistemológica para a compreensão das dificuldades inerentes às discussões sobre metodologia do ensino jurídico. Assim, antes de se tratar sobre as maneiras de se ensinar o Direito, realiza-se reflexão sobre as características do conhecimento jurídico.

Procura-se identificar apenas as características basilares do saber jurídico, em seu viés sobretudo prático, para oportunamente, tratar dos modos de se compreender e de se ensinar o Direito nessa perspectiva da razão prática.

Também se esclarece os atributos da condição de “jurista”, a partir da estratégia institucionalista adotada por Guerra (2007; 2010; 2016b). Parte-se explicitamente do pressuposto de que a formação dada ao aluno na graduação em Direito deve ser capaz de fazê-lo ser identificado por sua comunidade como um jurista, ainda que em desenvolvimento. Ao final, conjectura-se sobre os saberes práticos que os juristas precisam para, minimamente, exercer sua função social, nas diversas tarefas profissionais que lhe são próprias, como advogados, juízes, promotores, assessores, dentre outras possíveis atuações da *práxis* legal, elencando os impactos iniciais disso na formação jurídica.

2.1 A dimensão prática do conhecimento jurídico

Nesse primeiro momento justificar-se-á a importância da dimensão prática na composição do conhecimento jurídico. Tal questão parece ser basilar quando se parte da premissa de que o estabelecimento de métodos de ensino/aprendizado do Direito depende da percepção do que significa ser um jurista, e, logo, do que se acredita fazer parte do campo específico desse conhecimento. A partir da clarificação de tais conceitos, torna-se possível averiguar se um determinado método é, mais ou menos, eficiente para tornar o aluno um jurista, segundo os critérios adotados.

Inicialmente, cabe posicionar o papel do conhecimento prático na formação jurídica. Observa-se que, por vezes, as faculdades de Direito priorizam o ensino teórico em um grau mais aprofundado, sendo o ensino prático reservado a um breve momento apartado já ao final da faculdade. Para os efeitos desse estudo, ressalta-se não se referir aos afazeres sociais externos de um estágio, que familiariza o estudante com o cotidiano operacional de um escritório. Por prática, tem-se, aqui, a atividade interna e própria do jurista no desvendar das

soluções para situações problema. Em razão da falta de percepção desta distinção, muitas discussões infrutíferas são realizadas.

Nessa perspectiva, a academia e a *práxis* jurídica se distinguem, tomando dois caminhos divergentes, que pouco se influenciam mutuamente, mas, ao contrário, desconfiam um do produto que é realizado pelo outro, como explora Posner (2016) em sua obra, *Divergent Paths*, a qual foi escrita no contexto norte-americano, mas se pode observar sua pertinência também ao contexto brasileiro, dentro das devidas especificidades de cada local.

Mas será que, de fato, o aspecto prático do conhecimento jurídico teria um grau menor de relevância no contexto do ensino do Direito do que o conhecimento teórico? Afinal, o que se pretende com o arcabouço teórico? E porque ele próprio assim se consolidou? Qual a função do jurista?

Para se adentrar na resposta a esse questionamento, é preciso determinar aquilo que aqui se compreende por conhecimento prático, em geral, e, posteriormente, verificar quais são os aspectos práticos do conhecimento jurídico, em particular, de modo a identificar seu valor dentro da formação do jurista, o que se fará a seguir.

2.1.1 A retomada da importância do conhecimento prático

Nesse primeiro tópico, cumpre esclarecer que o principal objetivo é apenas o de reforçar as características do saber prático frente àquele mais teórico, sem, no entanto, pretender-se à elaboração de definições mais completas. Assim sendo, foram pontuadas variadas características trazidas por autores acerca dessas dimensões dos componentes do saber. O foco, portanto, não está em formular a definição que deveria se sobrepor às demais trazidas pelos diferentes autores trabalhados, mas sim, em observar que, independentemente da definição adotada, observa-se a relevância que este tipo de saber prático possui, inclusive, para a própria elaboração do saber teórico científico.

Para Polanyi (1966, p. 4), o conhecimento tácito é aquele obtido através da repetição de ações práticas, e que, por isso mesmo, não pode ser colocado em palavras. É o aprendiz quem deve descobri-lo, com seu próprio esforço e, ao desvendar suas características, não consegue também as transmitir por palavras. É prático na medida em que é um conhecimento voltado a embasar uma ação, e não a fundamentar uma conjectura. É um tipo de intuição adquirida, que pode ser transmitida apenas de pessoa para pessoa, mas nunca de forma totalmente explícita e articulada (VESTING, 2016, p. 24-25).

Como não se trataria de uma proposição, mas de uma ação, o produto do conhecimento prático não aceitaria adjetivações de verdadeiro ou falso, mas apenas eficiente ou não, de acordo com um propósito particular que um agente intencionalmente se visa atingir com a performance daquela ação (DETMOLD, 1992, p. 210).

Entretanto, será que essas características seriam o suficiente para afastar tal saber do campo da racionalidade do qual faz parte o saber teórico, reduzindo, por isso, o seu valor no momento de uma formação no grau universitário?

É Gilbert Ryle (2009b) quem apresenta uma teoria do conhecimento preocupada em apontar a relação existente entre saber que algo é o caso (saber-que ou saber teórico) e saber como fazer coisas (saber-fazer ou saber prático), resgatando o valor da primazia do conhecimento prático do qual faz parte o saber-fazer.

Para mencionado autor, as preocupações epistemológicas focam demais nos meios para a descoberta de verdades ou fatos e ignoram que há racionalidade também na descoberta de métodos e maneiras para se fazer algo, ou, quando muito, tentam reduzir esse saber-fazer a uma mera descoberta de fatos.

Em parte de sua obra, chama justamente a atenção de que o saber-fazer não pode ser definido em termos de saber-que, mas, na verdade, esse saber-fazer é um conceito que deve anteceder logicamente o próprio saber-que, e não o contrário. Defende, assim, que a prática deve mesmo anteceder a teoria, existindo uma inteligência própria do agir, a qual independe da formulação prévia de proposições (RYLE, 2009b, p. 225).

Em suas palavras: “Fazer algo de modo inteligente, (seja internamente ou externamente), não é fazer duas coisas, uma em sua cabeça e outra talvez no mundo exterior, mas sim fazer uma só coisa de uma certa maneira”¹ (RYLE, 2009b, p. 224, tradução nossa).

Um exemplo trazido pelo autor facilitará a compreensão da sua tese. O que diferencia uma pessoa que joga xadrez bem daquela que não joga bem? Aqueles que primam pela preponderância da racionalidade do saber teórico podem acreditar que seria possível ensinar o jogador ruim através do ensino de máximas e regras sobre como se jogar xadrez, de modo ao aprendiz conseguir reproduzi-las na partida, afinal, nessa concepção, a prática decorre logicamente da apreensão de uma boa teoria. Entretanto, Ryle (2009c, p. 18) defende que ainda que o aprendiz a enxadrista considerasse seriamente e atentamente toda sua aprendizagem teórica, no momento do jogo, se não houvesse sido exercitada a inteligência

¹ Citação original: “*Intelligently to do something (whether internally or externally) is not to do two things, one in our heads, and the other perhaps in the outside world; it is to do one thing in a certain manner*”.

também no seu agir, ele não saberia escolher a máxima apropriada para usar, ou, ainda que a identificasse, poderia não a seguir por não saber como aplicá-la.

Além disso, pode-se inferir que a própria descoberta das proposições a que se atribuem o valor de verdade, ainda que provisórias (teoria), pressupõe a existência de um saber prático, pois executar experimentações ou raciocinar segundo a lógica com a finalidade de encontrar respostas a certas perguntas, nada mais é do que efetuar uma atividade, um agir, que, por sua vez, pode ser realizado de modo inteligente e eficiente ou não² (RYLE, 2009b, p. 230).

Assim sendo, observa-se que, é necessário o processo de racionalidade e de inteligência não só para a descoberta de verdades (temporárias) propositivas das teorias, mas também e, principalmente, para o exercício da prática, retomando-se a importância de se considerar também a necessidade de aprimoramento da dimensão prática do saber (RYLE, 2009c, p. 18).

O autor alerta, ainda, que o conhecimento em se saber-fazer algo não exige a confecção de proposições, mas se exercita ou se atualiza o saber-fazer através da própria atividade que se faz. Aquele que executa de maneira eficiente sua atividade pode não saber de que modo sua ação é executada. Entretanto, isso não implica que esse conhecimento não possa ser transmitido, ou mesmo aperfeiçoado.

A transmissão desse conhecimento, entretanto, não se dará do mesmo modo que aquele que lida com o conhecimento através de proposições, mas será aprendido durante a ação, a partir de máximas extraídas da conduta daqueles que agem através de uma prática eficiente. Esses princípios extraídos da observação não se propõem a serem verdades sobre o modo de atuação eficiente, mas são imperativos, sendo uma forma de orientar o agir (RYLE, 2009b, p. 231-232).

O conhecimento tácito, assim, também é passível de ser descoberto, mesmo que não se seja capaz de traduzir através de proposições aquilo que exatamente se descobriu. Por exemplo, pode-se aprender a andar bem de bicicleta sem saber dizer racionalmente como se faz isso, e, inclusive, pode-se ensinar a outros como andar, através da prática reiterada, quando o conhecimento é internalizado (POLANYI, 1966, p. 5).

² Para Ryle (2009b, p. 230), até para se saber fazer boas induções é preciso saber fazer algo sem precisar previamente de qualquer indução, senão a primeira indução nunca teria tido oportunidade de ser iniciada, comprovando-se que é necessário um conhecimento prático para a realização de raciocínios científicos que, embora não possam ter sua veracidade comprovada através de procedimentos indutivos, dele se utilizam com frequência.

Através do treinamento, o aprendiz se torna o juiz de sua própria performance, ele aprende com sua própria conduta quais são os erros no seu proceder e como evitá-los, e passa a ensinar a si mesmo como melhorar suas instruções. Ryle (2009c, p. 30) cita o exemplo do alpinista que ao andar sobre as rochas cobertas de gelo, numa noite fria, não mexe os membros, não por hábito, mas por habilidade. Está atento ao contexto e a cada acontecimento. Assim, se erra tende a não cometer mais tal erro. Vai se adaptando e aprendendo como caminhar em uma determinada situação.³

Esse saber-fazer da forma como acima detalhado não se trata, assim, de um conhecimento qualquer, mas é provisório, retificável, passível de crítica, e aprimorável mediante adaptações ao contexto, por meio de tentativa e falha, podendo, portanto, ser considerado também um conhecimento racional. Tal forma de conhecimento é passível de experimentações, e, inclusive, de ser transmitido através do ensino, ainda que não seja possível expressá-lo por meio de proposições.

Collins (2001, p. 119) leciona que uma maneira de se obter conhecimento prático é a partir da imersão em grupos que já tenham esse conhecimento desenvolvido. No caso exemplificado: para se aprender a prática científica, por exemplo, deve-se frequentar os grupos científicos. As habilidades científicas práticas requerem, continuamente, reparos e constâncias promovidas unicamente por interação social, de modo que as habilidades técnicas e, portanto, as habilidades na realização de um dado experimento podem morrer se não foram continuamente praticadas perdendo-se o requisito da replicabilidade de uma experimentação caso se mantenha só o registro da teoria, porque o agir não foi treinado. Conclui-se, assim, haver uma dimensão tácita também no conhecimento experimental, já que não basta saber como o experimento foi feito para se conseguir executá-lo, deve-se saber como reproduzi-lo, o que, nesse aspecto, depende de saberes práticos.

Observa-se, desse modo, que parece ser imprescindível estar atento aos meios para o aprimoramento daquilo que é adquirido apenas mediante conhecimento tácito ou prático também quando se deseja desenvolver o saber científico.

Apesar de não serem muito claras quais as características do saber científico, existindo diversas correntes que visam resolver o problema da demarcação entre o científico e o não-científico, como aborda (MACHADO SEGUNDO, 2016), ainda assim, acredita-se que

³ Nesse ponto, é importante ter clara diferença entre hábito e educação no agir. Os dois são tipos de conhecimento prático, bem como o conhecimento inato. O hábito, ou o condicionamento, não advém do conhecimento inato, mas é aprendido através da interação com o meio e produz automatismos, ou seja, ações que podem ser executadas sem o exercício da inteligência, podendo ser desempenhado por animais irracionais. Entretanto, a educação ou o treino prático produz uma habilidade que será executada de maneira inteligente e é realizada de forma crítica (RYLE, 2009b, p. 234).

quase todos concordariam com a necessidade de se possuir determinadas expertises práticas para o bom desenvolvimento da ciência. Isso porque, é preciso que o cientista saiba como pesquisar; como realizar experimentos; como formular proposições racionalmente válidas e mesmo como verificar a força das inferências, tudo sem o qual dificilmente qualquer saber teórico obteria validação, ainda que mesmo provisoriamente e de modo retificável, como demanda as correntes mais atuais do saber científico (POPPER, 2010, p. 110).

Isso, entretanto, não é decorrência natural de um conhecimento totalmente articulado, e, portanto, teórico, mas sim, provém de uma capacidade específica de habilidades e competências que deverão ser formadas a partir de um ensino consciente da necessidade de desenvolver esse outro tipo de inteligência, voltadas para a ação (VESTING, 2016, p. 26).

Vesting (2016, p. 27) também conclui que o conhecimento implícito tem primazia sobre o conhecimento explícito, inclusive, pois este está arraigado em uma rede pré-existente daquele, de modo que “o conhecimento explícito apenas torna-se compreensível com o pano de fundo das habilidades práticas implícitas e de ‘totalidades situacionais’ invariavelmente já dotadas de significado”.

Se aceitas as conclusões acima enunciadas agora como plausíveis e aplicadas ao campo jurídico, quais seriam as repercussões para o ensino do Direito? Quais os conhecimentos práticos seriam necessários aos juristas para o bom exercício de sua função primordial? Antes disso, no entanto, precisa-se primeiro delimitar o que se compreende que significa ser jurista, para, posteriormente, poder-se enfrentar tais questões sobre os meios de sua adequada formação.

2.1.2 O que é ser um jurista?

Para tratar sobre os meios para a formação jurídica, é preciso ter claros os objetivos que se pretende alcançar. A concepção de que as faculdades de Direito visam à formação de juristas, e não apenas de profissionais técnicos, pode ser constatado não só por um olhar à tradição da própria instituição universitária desde o período de sua criação na idade medieval, mas também hoje, uma vez que apenas o título de graduação não é capaz de servir como prova de habilitação automática para o exercício de qualquer das profissões jurídicas regulamentadas.

Assim sendo, admite-se que as faculdades de Direito têm o principal objetivo formar, primeiramente, juristas. A fim de se cooperar ainda que pontualmente com tal intento,

cumpra inevitavelmente delimitar o que se entende que é esperado de alguém a quem é atribuído o predicado de ser um jurista.

Não recaindo em considerações eminentemente subjetivistas, deve-se considerar a função da utilização da palavra jurista no contexto social. Inicialmente, relembra-se que palavras podem significar tanto indivíduos, quanto essência, entendido aqui como “aquilo que faz o ente ser o que é, e sem o que não seria o tipo de ente que é” (JOSEPH, 2008, p. 42).

Então, o que se pode dizer que significa ser um jurista? Tal pergunta posta dessa forma já esclarece não se tratar da busca da essência de um sujeito em si, mas sim do que significa atribuir esse predicado a um sujeito, conforme estratégia sugerida por Guerra (2010). Assim, “ser jurista” é um atributo que é concedido a alguém que possui certas características, em análise análoga a já explorada pelo mesmo autor em seu texto quando tratou da essência sobre “o que é um juiz”. Mas quais as características que são atribuídas a um indivíduo para que este seja aceito por sua comunidade como um jurista?

Adotando-se, de modo simplificado, o mesmo léxico institucionalista já incorporado na filosofia contemporânea principalmente a partir da obra de Searle (1969) e citado por Guerra (2010), pode-se dizer que um “jurista” não é um fato bruto, mas sim um fato institucional, pois só existem em virtude da pré-existência de uma instituição, ou seja, um sistema prévio de regras constitutivas que disciplinam os requisitos essenciais para a sua existência (GUERRA, 2010, p. 318-319).

Para Searle (1969), a todo fato institucional, subjaz um sistema de regras da forma “X vale como Y, no contexto C”, onde X é o indivíduo em si, Y é o valor institucional que a ele está sendo imputado e C é a comunidade, ou o contexto em que é atribuído valor ao indivíduo. Guerra (2010, p. 519) traz a análise elaborada pelo filósofo institucionalista, apresentando como “exemplos paradigmáticos dos fatos institucionais os atos jurídicos, as jogadas de um jogo, o Estado, dinheiro, etc.”⁴.

Ocorre que, assim como acontece com o termo “juiz”, explorado por Guerra (2010), percebe-se que o termo ora explorado também é ambíguo, vez que “jurista” pode ser usado para se referir tanto ao indivíduo em si (o indivíduo jurista), quanto ao próprio papel que este indivíduo desempenha em um determinado contexto e ocasião (o valor jurista).⁵

⁴ No caso do jurista, acrescenta-se, um bom exemplo para o preenchimento desse esquema de regra parece ser algo do tipo “Paulo Bonavides vale como jurista, no contexto comunidade jurídica brasileira”.

⁵ Guerra (2010, p. 526) utiliza o vocábulo diferenciado para sanar a ambiguidade do termo juiz, que pode se referir tanto ao valor institucional de juiz, através da utilização da expressão V-juiz, quanto ao suporte fático ao qual é atribuído tal valor institucional, com a expressão E-juiz. Entretanto, preferiu-se adotar os termos mais simples indivíduo jurista e valor jurista por se acreditar ser suficiente para os objetivos ora perseguidos.

Esse “ser jurista”, enquanto papel ou valor institucional, precisa ser constituído ele mesmo, como nos recorda Guerra (2010, p. 519), já que não basta só a regra que atribui esse valor a um determinado indivíduo, por se tratar de valor inexistente na natureza. Assim, o mencionado autor complementa a teoria de Searle (1969) ao esclarecer que os valores institucionais são, no mais abstrato nível de discurso sobre eles, possibilidades de ser, o que é feito através do acoplamento de uma nova regra constitutiva. Assim, a regra constitutiva seria não uma única regra, mas um conjunto de regras, a primeira do tipo já abordada de “X vale como Y, no contexto C”, e a segunda do tipo “Se Y, então Z”, onde Y é o valor institucional, e Z é a possibilidade de agir.

Conclui-se, a partir da abordagem acima exposta que o suporte concreto do “indivíduo jurista”, assim, seria apenas o substrato empírico portador do valor “ser jurista”, o qual, por sua vez, traduz-se, na verdade, em suas possibilidades de ser, executar uma determinada atividade ou agir de certo modo. Observa-se que a essência do jurista se traduz não naquilo que o ente seria, em abstrato, mas, naquilo que ele tem a possibilidade de ser, segundo as normas sociais e/ou jurídicas vigentes. É sua capacidade de agir e de atuar de uma determinada forma que o tornará aquilo pelo que ele é reconhecido. O valor institucional “ser jurista”, é, desse modo, apenas uma ferramenta linguística para imputar a alguém específico uma ou mais possibilidades ou expectativas de ação (GUERRA, 2016b).

Disso se infere que não se espera que o “indivíduo-jurista” seja portador só de um conhecimento teórico articulado, mas que ele saiba como utilizar tais teorias como ferramentas para auxiliá-lo em suas possibilidades de agir, essas sim capazes de definir a sua essência, enquanto ser institucional que é.

O “indivíduo-jurista” parece ser, portanto, aquele que possui o atributo do valor de “ser um jurista”, o que autoriza, legitimamente, as pessoas a esperarem que estes possam ou saibam desempenhar determinado espectro de ações. Mas que ações seriam essas?

O recorte do trabalho impossibilita de realizar a interessante análise do imaginário jurídico brasileiro a fim de verificar o conteúdo das normas sociais atuais que ditam os tipos de atuações legitimamente exigíveis de alguém que seja reconhecido como jurista na comunidade brasileira atual. Entretanto, pode-se, de modo mais singelo, a partir da origem clássica do termo, identificar pelo menos um desses tipos de atuação, que parece constituir a base para a expectativa do agir de qualquer pessoa a quem seja atribuída a qualidade de ser jurista, ainda que não seja a única.

A etnologia da palavra jurista deriva do termo latino *ius*, que significa direito. Hervada (2008, p. 53) recorda que jurista, em sua acepção mais clássica, é quem se dedica ao

ius, direito; concretamente, aquele que sabe discernir o Direito e, portanto, dizer o que é o Direito em cada caso. O autor complementa que em qualquer ofício no qual se tenha como requisito saber distinguir o direito em relação a algumas pessoas e a algumas instituições dentro de determinadas e particulares relações sociais, ali estará sendo exercido o ofício do jurista, ainda que de modo auxiliar, visto que só ao juiz é dado poder para fazer cumprir o direito, mediante a sua atuação jurisdicional.

A fim de formar bem um indivíduo a ponto de ele ser considerado legitimamente um jurista, deve-se proporcionar, portanto, no mínimo uma capacitação para que este possa desempenhar o papel de saber discernir o que é o Direito, ou, em outras palavras, saber auxiliar na solução de problemas jurídicos, seja orientando seu cliente, como advogado, ou julgando, como magistrado, de acordo com a ordem jurídica vigente. E, para tanto, é preciso que o jurista tenha o que é necessário para saber dizer o Direito em cada caso, cooperando, assim, para realizar a ordem social justa na sociedade a partir de seu agir e de seu querer (HERVADA, 2008, p. 409).

Agora, consciente do papel do jurista que é o de atuar para uma determinada função, o que seria necessário, a nível conhecimento prático, para capacitar alguém a determinar ou discernir o Direito aplicável a cada caso concreto? Bastaria o conhecimento jurídico explícito teórico da atividade legislativa, doutrina e decisões judiciais? Bem, isso dependerá da visão sobre o conhecimento jurídico que se adote, por isso, no próximo tópico, será apresentada e justificada a concepção utilizada, de acordo com a importância da dimensão prática do saber apresentada no primeiro tópico.

2.1.3 Ciência jurídica e seus aspectos práticos

A ciência do Direito é uma ciência em busca de uma identidade⁶. Desde a crise do positivismo normativo, que será mais explorada abaixo, surgiram diversas concepções do que seria o objeto do Estudo do Direito, como a concepção do pragmatismo, a teoria crítica do Direito, ou do Direito e da Economia. Sugere-se, entretanto, um resgate à ideia do Direito como uma ciência com aspecto eminentemente prático, que remonta a um período antigo e tem sido retomada por autores recentes, como Smits (2012, p. 91).

⁶ Smits (2012, p. 1) afirma o Direito se trata hoje de uma *discipline in crisis* e afirma que a que ciência do Direito se encontra em uma *Cross Road*, precisando ser repensado sobre os seus objetos e seus meios de ensino e pesquisa.

Esse distanciamento do Direito teórico e de seu aspecto prático ocorreu pela diferença entre os conceitos de ciência e técnica ou arte trazidos pela linguagem moderna, como afirma Hervada (2008, p. 408). O autor explicita que ciência e técnica no Direito não podem ser consideradas coisas diferentes porque a ciência do direito não é simplesmente especulativa, mas é uma ciência prática, voltada a reger uma ação. E, como ciência prática, tem por objeto algo realizável, pois é um conhecimento que não termina em si, mas deve ser destinado de maneira intencional a realizar um objeto. Como um pintor precisa saber pintar um quadro, e não apenas ter conhecimento para saber criticá-lo; um jurista precisa saber realizar o Direito e, portanto, precisa saber desenvolver as ferramentas para tanto. Em uma ciência prática, como no Direito, a ideia de realização concreta precisa reger seu método, seu modo próprio de pesquisa (HERVADA, 2008, p. 409), e – complementa-se – seu modo de ensino.

Ainda no século XI, nas primeiras universidades do mundo, que, ressalte-se, já tinha o estudo do Direito como foco, Stolker (2014, p. 92) nos relembra que os alunos eram educados e preparados para se tornar membros valorosos para a sociedade, através de pesquisas que levassem ao aumento do conhecimento, a fim de, conseqüentemente, ajudar a sociedade a compreender melhor o seu próprio mundo e a contribuir para a solução de problemas sociais que eram enfrentados. Mesmo com estudos eminentemente acadêmicos, e não direcionado a um treino para a prática profissional, tratava-se de um estudo que considerava o aspecto prático da ciência jurídica na medida em que se tinha em mente a necessidade de realização do Direito na vida da sociedade.

Toulmin (1990, p. 20) assevera que, também para o clássico grego Aristóteles, o estudo da teoria e da prática eram ambos abertos à análise racional, ainda que de modo variável em cada campo de estudo. Porém, com a modernidade do século XVII, a racionalidade foi limitada a argumentos teóricos que tivessem uma certeza quase matemática, prevalecendo como campo de estudo racional aquele da física e não o do Direito ou da ética.⁷

Afirma, ainda, que não só a ciência, mas também a filosofia moderna não estava tão preocupada com o desenrolar de disciplinas práticas, como o Direito ou a Medicina, preferindo tratar de questões teóricas e universais. Continua lembrando que as questões

⁷ Citação original: “*Rather than expanding the scope for rational or reasonable debate, 17th-century scientists narrowed it. To Aristotle, both Theory and Practice were open to rational analysis, in ways that differed from one field of study to another. He recognized that the kinds of argument relevant to different issues depend on the nature of those issues, and differ in degrees of formality or certainty: what is ‘reasonable’ in clinical medicine is judged in different terms from what is ‘logical’ in geometrical theory. Seventeenth-century philosophers and scientists, by contrast, followed the example of Plato. They limited ‘rationality’ to theoretical arguments that achieve a quasi-geometrical certainty or necessity: for them, theoretical physics was thus a field for rational study and debate, in a way that ethics and law were not.*”

submetidas a análise racional eram atemporais, abstratas, gerais e universais, mas para as disciplinas práticas, cujo maior interesse residia em questões de um determinado tempo, concretas, locais e particulares pouca atenção era dedicada. Em suas palavras: “A partir do tempo de Descartes, a atenção estava voltada para os princípios atemporais, que se mantêm iguais em todos os momentos: o permanente estava dentro, o transitório estava fora [...]”⁸ (TOULMIN, 1990, p. 31, tradução nossa).

Isso, conseqüentemente, repercutiu também no Direito com a adoção de uma ciência jurídica extremamente positivista, no qual se ignorava sua função como disciplina prática que já era identificada ao longo de séculos, conforme nos relembra Lopes Filho (2009, p. 213):

Também na Ciência Jurídica houve uma guinada para o positivismo. O Direito passou a ter por objeto a norma, entendida como um imperativo com feição própria e distinta da moral. Em assim sendo, permitiu a aplicação da concepção empírica, sendo, portanto, a Ciência do Direito calcada na observação dos institutos comuns nas mais variadas ordens jurídicas, que deveriam ser objeto de uma análise racional e pura para explicar seus institutos fundamentais, mediante a apartação entre sujeito e objeto, cuja verdade emergente se imporia a qualquer sujeito, podendo, então, ser transplantada para qualquer país, independentemente de sua história e tradição.

A partir da crença de que o papel do jurista seria unicamente de caráter sistematizador dos materiais normativos, ignorou-se, por muito tempo, o papel ativo que intérprete que possuía dentro do sistema, bem como as especificidades dos casos concretos, priorizando-se conclusões universalmente aceitas, no qual, para se saber dizer o Direito, bastava-se um olhar objetivo sobre as normas existentes de maneira a conhecê-lo de modo objetivo e seguro.

Machado Segundo (2008, p. 73-74) leciona que tal forma de ver o Direito o empobrece como ciência por torná-lo meramente descritivo – e não questionador – de dogmas, e afirma que o Direito deve sempre ser analisado dentro de um contexto social maior, tendo em vista os valores daquela comunidade e os problemas sociais que se visa solucionar.

Assim, refutando-se a ideia da existência de respostas prévias as quais precisariam ser apenas descobertas pelos juristas, mas, adotando-se a compreensão de que o Direito precisa ser discernido em cada caso à luz do seu contexto de modo a concretizar certos objetivos, quais saberes práticos necessários para capacitar o jurista para tanto?

⁸ Citação original: “*From Descartes’ time on, attention was focused on timeless principles that hold good at all times equally: the permanent was in, the transitory was out [...]*”.

2.2 As habilidades básicas de um jurista e a necessária prudência do agir

Mesmo considerando o estudo do Direito em seu viés mais amplo, e assumindo a necessidade de (re)construção da norma no caso concreto a partir da consideração do horizonte hermenêutico do intérprete e dos fatos relativos ao contexto histórico daquela sociedade, as perguntas permanecem: Como educar o jurista à realização do Direito em cada caso?

Através de um simples exemplo adaptado de Detmold (1992, p. 205-207), pode-se observar que o conhecimento utilizado para a construção de respostas jurídicas teóricas em abstrato não significa necessariamente uma habilidade para a elaboração de boas decisões práticas particulares. O citado autor começa: Suponha que seja colocado um problema hipotético para ser resolvido consistente na ocorrência dos fatos A, B e C, em um exame para magistratura. Minha conclusão universal, com base nos meus livros e na jurisprudência, é que, nessas circunstâncias, o réu deve pagar danos. Mas se trata apenas de uma hipótese, não de uma resposta prática, pois minha vontade não está voltada para a execução de qualquer ação, bem como não se verifica fato A, B ou C, nem mesmo qualquer réu contra o qual eu possa atuar. A minha resposta será prática apenas quando for particularizada. Mas seria só esperar que uma situação real se encaixará no meu julgamento universal e eu terei a conclusão por consequência? Eis que começo a trabalhar como juiz e meu primeiro caso é justamente o do exame: fatos A, B, C estão provados e o autor deseja danos. Por que, então eu não consigo resolver tão facilmente a questão?

Detmold (1992) afirma que isso ocorre pois se tratam de dois problemas completamente distintos, um a nível teórico, e outro a nível prático que, por isso, envolve necessariamente fatores antes não considerados. E, para tanto, não importa o quão específico tivesse sido a descrição dos fatos A, B, C de modo antecipado, o problema é o mesmo: como agir diante de uma situação particular? Como cruzar a fronteira, e realizar o salto, entre o universal (a condição preexistente) e o particular (a condição a existir)?

O ensino apenas a partir de casos hipotéticos, não poderia, então, ser percebido como a suficiente para capacitar o jurista à ação. Halpin (2001, p. 11-12), ainda, aduz que, mesmo que se tratassem de casos reais, não é porque se sabe lidar com uma situação em um contexto específico que isso implica saber lidar com a mesma situação em outro contexto. É por isso que são criadas as teorias, de forma a providenciar um modo de explicação quando a experiência prática não é, por si só, suficientemente rica para nos oferecer todas as respostas

de que se precisa. “Em resumo, a teoria é construída a partir da ignorância”⁹ (HALPIN, 2001, p. 12, tradução nossa).

Mas, conforme já foi explorado acima, se saber enunciar teorias (*Know-that*) não garante que haverá inteligência para aplicá-la bem na solução de problemas concretos (*Know-how*) e, por outro lado, se ensinar a resolver um caso prático também não garante que os juristas saberão resolver outro caso, ainda que semelhantes, como, então, capacitar os juristas para o exercício de sua função de saber resolver problemas jurídicos?

Entende-se que é necessária uma mudança de perspectiva para uma maior ênfase na importância da transmissão do *Know-how* (conhecimento prático) necessário à concretização do Direito em cada caso, com o enfoque no desenvolvimento de habilidades e competências que o jurista utilizará para bem exercer sua função de construção do Direito.¹⁰

Compreendendo-se a importância da ênfase da dimensão do conhecimento prático para o desenvolvimento das teorias científicas no geral, e do Direito de modo específico, parte-se para se refletir sobre as habilidades práticas essenciais e gerais no momento da formação jurídica, e que fortaleceriam a competência para o jurista construir uma solução justa e prudente em um caso concreto futuro, tudo sem deixar de considerar o contexto normativo, e, em especial, os valores constitucionais vigentes.

2.2.1 Saber como analisar dados

Muito embora neste trabalho não seja o objetivo descrever todas as habilidades necessárias aos juristas e nem mesmo se tenha a pretensão de identificar todos os dados e conteúdos essenciais ao seu domínio, que, ressalta-se, variarão de acordo com os problemas jurídicos postos a sua análise, acredita-se poder conjecturar sobre os saberes práticos básicos os quais os juristas necessitam ser capacitados.

O primeiro que será abordada é a de que o jurista precisa saber como reconhecer, coletar e analisar os dados acessíveis a sua disposição no momento de propor suas análises jurídicas. Pode-se considerar praticamente consensual a ideia de que quem sabe Direito possui

⁹ Citação original: “*Put bundly, theory is buit on ignorance*”.

¹⁰ Os conceitos de habilidades e competências são muitas vezes confusos, de modo que não há uma interpretação consensual sobre o que significam. Zabala e Arnau (2010), por exemplo, trabalham com o conceito de competência como a capacidade de saber utilizar uma habilidade (um saber-fazer) com o objetivo de se atingir um certo fim, de modo eficaz. Entretanto, Paiva *et al.* (2011) já adotam o conceito de competência de Fleury e Fleury (2001, p. 21), como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e social ao indivíduo”. Neste trabalho, não se fará distinções entre um e outro, utilizando-os simplesmente como sinônimos e compreendidos como um saber-fazer, nos termos explicitados do conhecimento prático no item 2.1.

um conjunto qualificado de informações que compõe o objeto daquele conhecimento, muito embora haja sérias divergências sobre o que integra conteúdo desses dados, se somente normas, ou também valor, ou, ainda, fato, valor e normas (REALE, 2003).

De fato, como nos alerta Hervada (2008, p. 411), apesar de, ao longo dos séculos, ter havido discussões sobre o que ou como se constitui o objeto desse conhecimento específico, fato é que é esperado que um jurista possua informações mais qualificadas a respeito do aspecto legal da sociedade humana. No aspecto mais formal do conhecimento jurídico, assim, afirma o autor que caberia no mínimo o estudo da ordenação social de modo peculiar, isto é, observando-se a ação estruturante e organizadora da vida social, mediante algumas específicas vinculações, relações, direitos, deveres, exigências e mandatos.

Ocorre que, com acréscimo do poder de processamento e armazenamento dos computadores, bem como com a facilitação do acesso à internet, há um crescente volumes de dados jurídicos disponíveis, como se observa nos sites com repositórios legislativos ou jurisprudenciais. Isso pode ter sido um dos responsáveis até pelo maior fortalecimento de utilização cotidiana dos pronunciamentos jurisdicionais, na medida em que a internet fortaleceu os meios de documentação, publicação e acesso às decisões (LOPES FILHO, 2014, p. 94-95).

Ao jurista hoje, portanto, mais importante do que o conhecimento de respostas prévias, é essencial a competência para saber pesquisar rapidamente tais dados, filtrá-los e interpretá-los, de modo a distinguir os relevantes dos irrelevantes para a solução do problema enfrentado. Ainda, é preciso saber identificar o problema e enquadrá-lo como jurídico da forma mais eficiente possível, aprendendo, por exemplo, a não tomar ementa por precedente, mas a saber analisar os elementos do caso concretamente decidido (LOPES FILHO, 2014, p. 98).

Crê-se que esse processo de curadoria qualificada possui uma inteligência específica, por se tratar de uma competência do agir que precisa ser desenvolvida através de um aprimoramento especificamente prático.

Mas, para que isso possa acontecer, observa-se que há uma meta competência do jurista que precisa ser, a priori, desenvolvida, que é a compreensão e o domínio da linguagem utilizada em seu campo. Como todo saber específico, o Direito também possui um léxico próprio sem o qual dificulta, senão impossibilita de sobremaneira a atuação do profissional dessa área. Apesar disso, saber ler e citar, de modo escrito ou oral, o texto da legislação ou o conteúdo das decisões proferidas pelos tribunais, em que pese ser muito importante, em pouco parece agregar ao conhecimento do jurista na era da informação, uma vez que qualquer pessoa

minimamente interessada poderá facilmente acessar os mesmos dados, inclusive com a possibilidade de, com um pouco de esforço, aprender termos jurídicos mediante dicionários específicos disponíveis na internet.

A compreensão do léxico específico, dos esquemas de textos legais, institutos jurídicos e decisões, entretanto, nunca foi suficiente ao jurista, apesar de antes figurar como um diferencial mais importante do que o existente atualmente, pela dificuldade de acesso que existia a tais materiais. Mesmo os teóricos positivistas, como Kelsen (1988), também previam a necessidade de o jurista saber aferir dados fáticos, de modo a se conseguir interpretar o sentido normativo no caso concreto, com a máxima do que acreditavam ser a subsunção normativa, do qual se partia da premissa maior (norma), para a premissa menor (fato), obtendo-se, assim, a conclusão normativa (conduta).

Hodiernamente, observa-se, assim, a necessidade de o jurista aprender a lidar não só com dados sobre a própria realidade da qual o direito subjetivo surge, mas também, com dados relativos à sua concretização, partindo da análise dos argumentos fáticos das provas judiciais, mas também vislumbrando a análise das consequências da adoção de determinado posicionamento.

Isso não significa, entretanto, abrir mão da autonomia da ciência jurídica em relação às outras ciências, mas reafirmar que nenhuma delas é autossuficiente para englobar a totalidade da realidade e que um resultado obtido por outra ciência, muitas vezes, precisa ser usado como dado-verdade provisória a partir das quais o jurista deve partir, e que, portanto, precisa saber conhecê-la, como, por exemplo, se verifica quando o juiz precisa analisar as conclusões das ciências médicas, a fim de verificar o fato alegado acerca da inaptidão de autor que ingressa com pedido de aposentadoria por invalidez (HERVADA, 2008, p. 415).

Por não ser novidade essa necessidade de saber dados de diversos âmbitos para a compreensão e aplicação do Direito, a maioria dos currículos dos cursos jurídicos oferece disciplinas de base não jurídicas, como pode ser percebido, ainda que de modo discreto, já no currículo do curso de Direito desde o Brasil Imperial, quando se previa o estudo da economia política no 5º ano na Lei de 11 de agosto de 1827, responsável pela criação das primeiras faculdades de Direito no país, em Olinda e São Paulo concomitantemente. E, atualmente, são previstas nas grades curriculares dos cursos de Direito no Brasil o ensino de conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia, dentre outros, conforme art. 5º, inciso I, Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004, que regulamenta os cursos de graduação em Direito no Brasil.

Aqui também, todavia, pode-se verificar a dificuldade gerada ao jurista pela facilidade de acesso aos resultados das outras ciências em ambiente externo ao meio acadêmico, em velocidade nunca antes imaginada, por meio do compartilhamento de informações na internet, inclusive com a possibilidade de atualização praticamente instantânea dos artigos mais recentes lançados em periódicos de alto valor científico de todo o mundo, bem como o perigo da disseminação de informações não verdadeiras.

Se o ensino dos conteúdos essenciais das matérias que tem relação mais próxima com o Direito parecia suficiente para capacitar o jurista na hora de sua atuação no caso concreto, hoje a rede mundial de computadores permite a qualquer um encontrar sozinho diversas teorias com conclusões divergentes, ambas com defensores convivendo dentro de um mesmo ramo da ciência, qualquer uma das duas capazes de fornecer subsídios para fundamentar uma conduta jurídica diametralmente oposta.

Assim, observa-se que parece não bastar apenas a transmissão de mais conteúdos, ainda que de outras áreas, para que o aluno saiba, quando formado, lidar com a análise de casos jurídicos futuros. Supõem-se preciso que, no contexto da veloz sociedade que hoje se impõe, seja desenvolvida a habilidade de o jurista saber identificar quais informações possuem uma base de confiabilidade mais sólida em detrimento de outras, aprendendo a verificar as fontes das quais foram extraídas, e verificando-se a solidez das inferências realizadas, bem como das estatísticas apresentadas, o que, ressalta-se, não é tarefa fácil e exige um conhecimento prático eficaz, sendo necessário verdadeiramente desenvolver uma habilidade forte de pesquisa (BRITTO; DUARTE, 2016, p. 78).

O problema agora não é mais a falta do acesso ao conteúdo ou aos dados relevantes em nível teórico, mas o excesso desses dados e a falta de treino para selecioná-los, interpretá-los, bem como realizar o enquadramento jurídico adequado em cada caso. Esses dados a que se refere são de três níveis, o primeiro pertencente àqueles típicos do Direito, como leis e decisões judiciais, o segundo relativo aos dados do próprio caso concreto posto em análise (os fatos), que comportam diferentes modos de terem sua veracidade assegurada em cada situação e, por fim, ainda dados relacionados à realidade da sociedade em si, que também são explorado pelas outras ciências e pela filosofia.

A tendência, assim, é de que a democratização do acesso à tecnologia impacte cada vez mais o mundo do jurídico, de modo que se vislumbre a necessidade de se melhorar a habilidade prática do jurista de aprender, no caso concreto, como acessar, selecionar, e utilizar com inteligência e eficiência alguns dados de três ordens: jurídicos, fáticos, e dados

pertencentes a outras áreas do saber para a solução de questões legais de uma forma nunca antes exigida.

2.2.2 Saber como interpretar e argumentar

Analisar-se-á agora outra competência basilar que parece ainda mais imprescindível ao jurista, que é o de saber formular argumentos jurídicos racionalmente válidos, o que pode ser ainda melhor observado quando se toma posse de uma compreensão da norma jurídica como moldura inferencial, como explorado por Guerra (2016d).¹¹

Observa-se que a deliberação sobre o direito aplicável ao caso concreto, que compõe a função do jurista, exige uma forte competência também para o raciocínio lógico eficaz, uma vez que, como se verá, a norma é realizada sempre mediante uma operação argumentativa, a qual o jurista precisa saber realizar de modo exímio para a efetivação da ordenação social, tudo isso sem desconsiderar os aspectos do agir prudente, que serão melhor abordados no próximo tópico. Isso não significa, entretanto, negar a necessidade de se considerar uma dimensão hermenêutica no momento de se construir a solução jurídica no caso concreto. As competências interpretativas e argumentativas não são contraditórias, mas complementares. As dificuldades para a atribuição de sentidos em textos normativos não será objeto específico dessa pesquisa, mas é também uma importante função do jurista que já foi bem explorada por Pontes (2017).

Em sua dissertação, Pontes (2017, p. 47) afirma que o estado atual da discussão hermenêutica, principalmente após Arthur Kaufmann, permite considerar uma aproximação entre a hermenêutica filosófica e teoria da argumentação, sem qualquer tipo de incompatibilidade. Se, por um lado, essa considera a existência da tradição e o contexto no qual se insere o indivíduo, aquela, por outro lado, a complementa auxiliando que seja justificada a posição que o intérprete adotou através do confronto de suas pré-conceitos com os demais dados aferíveis em cada caso.

É preciso se justificar e argumentar a todo o momento, seja para prestar uma consultoria, seja para fundamentar uma decisão judicial ou para redigir um contrato, antecipando possíveis argumentações, ou mesmo para fundamentar a ocorrência de determinados fatos e analisar a força probatória (GUERRA, 2016e).

¹¹ Sabe-se que esta não é a única utilidade da competência argumentativa no Direito, mas, como a norma jurídica é um objeto que indiscutivelmente compõe o Direito, pode-se concluir pela necessidade de um desenvolvimento sólido da capacidade de argumentação ao se observar a função primordial das normas jurídicas como aquilo que possibilita justificadamente partir de um texto legal para embasar a realização de uma ação.

Assim, entende-se necessário o incremento de meios próprios e específico para o desenvolvimento de competências performáticas de racionalidade argumentativa dentro do âmbito jurídico, como já observados em tópico anterior quando se trata dos meios para o desenvolvimento do saber-fazer.

A formação que é conferida hoje aos juristas, no entanto, mostra-se ainda insuficiente nesse ponto. A maioria dos bacharéis em direito parecem ter receio de lidar com esquemas lógicos argumentativos e não sabem como interagir com a lei nessa perspectiva e isso se constata através da pouca aptidão de raciocínio legal e da fraqueza dos argumentos registrados na atuação profissional do dia a dia.¹²

Para Guerra (2016d), saber argumentar bem não é questão de mera opção dentro do âmbito do estudo jurídico, visto que considera todas as práticas jurídicas, de algum modo, tipos de práticas argumentativas. Normas jurídicas, assim, desempenham uma dimensão argumentativa quando servem de instrumento para justificar a realização de alguma ação, mas não somente, pois também possuem uma inegável dimensão institucional na medida em que são ferramentas mediante as quais atos, relações e processos sociais são criados, motivo pelo qual vem se dedicando ao desenvolvimento da teoria institucional-argumentativa do Direito em seus mais recentes estudos.

Ocorre que saber argumentar com normas não se limita a saber realizar o dito silogismo tradicional formado pela premissa maior (norma), premissa menor (fato) e conclusão. Há algum tempo, este já tem sido percebido como insuficiente para a correta compreensão e aplicação do Direito, não só pela ideia da própria natureza de vagueza e ambiguidade da linguagem, mas também em virtude da intensificação da inserção de valores no mundo jurídico no contexto do constitucionalismo recente (GUERRA, 2016a).

Augsberg (2016) afirma que não basta ao jurista dominar um método de argumentação silogístico, que parte de um conceito geral para decisões particulares. Mas, ao contrário, afirma ser necessário saber fundamentar um tipo de salto de uma condição já existe para outra ainda não existente.

No Direito, a incerteza é inerente a si, não como um déficit, ou algo a ser superado, mas como uma necessidade que exige que o jurista seja mais capaz antes de decidir do que de efetivamente saber conhecer algo, pois:

¹² Observou-se a carência da prática cotidiana ao se deparar durante a atividade profissional da autora com decisões má-fundamentadas, inquéritos pouco instruídos e pedidos jurídicos desconexos em peças judiciais, além de uma litigância excessiva e de uma incapacidade para a resolução prática de problemas, com um menor custo possível.

[...] Se o direito fosse uma mera questão de inferência lógica, ele perderia seu caráter dinâmico e sua capacidade de lidar com novos e emergentes fenômenos sociais. Ele não seria mais capaz de reagir a desenvolvimentos recentes do mundo moderno. (AUGSBERG, 2016, p. 230).

Guerra (2016d) apresenta, então, a noção de norma jurídica como moldura inferencial partindo de uma análise dos usos da linguagem; do conceito de *Inference Ticket* utilizado por Ryle (2009a) e, ainda, filiando-se à noção de argumento racional trazida por Toulmin, Rieke e Janik (1978) e por Toulmin (2006), em seu modelo de argumentação¹³ o que o permitiu não só identificar a estrutura lógica da norma jurídica, como também o possibilitou identificar com precisão sua função primariamente como sendo, não a de prescrever condutas ou sanções, como defendia a doutrina tradicional, mas sim a de justificar inferências argumentativas e, secundariamente, de derrotá-las (GUERRA, 2016d).

O modelo de argumentação do Toulmin pode ser utilizado para se compreender melhor a utilidade prática da norma jurídica, que serve para justificar uma conclusão normativa a partir de dados fáticos aferíveis no contexto, observando-se mais claramente não se tratar de um silogismo judicial, mas sim de um salto entre razões para acreditar na realização de um determinado fato para as razões para se autorizar a execução de uma certa conduta. Este salto pode ser realizado com maior ou menor força argumentativa, dependendo dos desafios que sejam apresentados, sendo tanto mais confiáveis os argumentos que melhor superarem melhores refutações e estejam embasados em melhores apoios (GUERRA 2016d; TOULMIN; RIEKE; JANIK, 1978; TOULMIN, 2006).

Muito embora não seja pertinente explicar detalhadamente o modelo de argumentação de Toulmin¹⁴, cumpre, para o intento aqui objetivado, explicitar o que se trata de considerar a norma jurídica como aquilo que seria melhor expresso através da utilização de uma sentença condicional aberta do tipo “Se X, então Y”, no qual X e Y são duas sentenças

¹³ O objetivo do lógico com o modelo de argumentação foi o de dar subsídios racionais para se sustentar conclusões mesmo que não se tenha pleno acesso a todos os dados e às informações necessárias para garantir sua validade absoluta, oferecendo, assim, uma forma de se medir, a partir dos dados acessíveis no momento, a força dos argumentos, distinguindo os mais fortes dos mais fracos, o que é feito mediante a verificação da qualidade e credibilidade das respostas aos variados desafios propostos.

¹⁴ Foge ao escopo do trabalho a apresentação do modelo de argumentação utilizado por Toulmin (2006), mas é de se registrar que este já vem sendo utilizado como ferramenta para o desenvolvimento de competências argumentativas em outras áreas das ciências, como a matemática, física e a química. Vide os estudos que exploram a potencialidade do desenvolvimento das competências argumentativas através da adoção do modelo Toulmin, no âmbito do ensino das ciências: “Argumentação como recurso didático para o ensino de modelos atômicos no Ensino Fundamental” (LOPES, 2016); “A construção de argumentos em aulas de ciências: o papel dos dados, evidências e variáveis no estabelecimento de justificativas” (SASSERON; CARVALHO, 2014); “Contribuições e limites do padrão de argumento de Toulmin aplicado em situações argumentativas de sala de aula de ciências” (NASCIMENTO; VIEIRA, 2008); “O modelo de Toulmin e a análise da prática da argumentação em matemática” (NUNES; ALMOULOU, 2013); “Esquema de argumentos de Toulmin como instrumento de ensino: explorando possibilidades” (SÁ; KASSEBOEHMER; QUEIROZ, 2014).

abertas que fazem referências a uma gama de fatos independentes,¹⁵ porém inter-relacionados entre si em uma implicação bastante específica).

Ao se considerar a norma jurídica como um instrumento linguístico que expressa uma moldura inferencial, esclarece-se que a sua função primordial é a de servir para autorizar ou legitimar inferências ou argumentos que estão sendo oferecidos, a qual foi melhor trabalhada por Guerra (2016d). A norma é, assim, uma ferramenta que legitima a passagem daquilo que é asseverado como razão (premissa) àquilo que é apresentado como sendo justificado (alegação), ou, em outras palavras, é o que legitima a formulação de um argumento (GUERRA, 2016d).

Nesse ponto, cabe esclarecer ainda a diferença existente entre texto e norma. O texto legislativo pode ter uma variação de formas, mas a norma jurídica é o sentido extraído de uma a sentença normativa completa, a qual, por sua vez, possui a estrutura de uma sentença condicional aberta que precisará ser preenchida no caso concreto e não existe sozinha em abstrato. Daí porque uma a sentença normativa completa, cujo sentido expressa uma norma, pode ser formada com a conjugação de dois ou mais dispositivos de textos legais. Como exemplifica Guerra (2016d), do texto do art. 927, *caput*, e do art. 186 do Código Civil (Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002), por exemplo, extrai-se apenas uma sentença normativa, do tipo “Se x, então y”, ainda que esta estrutura esteja composta por várias molduras sentenciais declarativas ligadas pela conjunção “ou” e “e”.

Observe-se o seguinte exemplo adaptado de Guerra (2016d): Se alguém enuncia uma sentença fechada do tipo “o goleiro Bruno deve ser preso”, pode-se pedir as razões que justificariam aquela alegação, de modo que o enunciador poderia acrescentar a seguinte dado extra “O goleiro Bruno matou Eliza”. Ao fazer isso está apresentado duas asserções, mas não um argumento. A fim de justificar a relação de inferência entre as duas sentenças fechadas, fortalecendo a demonstração da capacidade de uma coisa realmente servir como razão para outra, é necessário considerar a existência de uma sentença condicional aberta do tipo “Se uma pessoa X matar outra pessoa Y, então X deve ser imputado a pena de reclusão”, o que, por si só, não é um esquema capaz de expressar qualquer fato ou conduta, mas é apenas uma moldura inferencial que será preenchida pelos dados obtidos no caso concreto e

¹⁵ Pontes (2017), citando Marcelo Lima Guerra, estabeleceu de modo claro a distinção entre sentenças (declarativas) fechadas, como “a casa é amarela”, sendo estas aquelas com a quais são feitas asserções descrevendo um determinado fato ou estado de coisas, e as abertas, como aquelas em que um dos elementos é uma incógnita, como “X é amarelo”. Como ressaltou, essa diferenciação é importante de ser compreendidas, pois apenas o fato ou estado de coisas representado em sentenças (declarativas) fechadas podem ser classificados como verdadeiras ou falsas, de modo que no caso de sentenças abertas deve-se antes preencher o sentido do elemento incógnita.

legitimará a propositura de um argumento, o qual, por sua vez será tanto mais forte à medida que superadas suas condições de refutabilidade, e que justificados no apoio para a existência dessa dada possibilidade de inferência expressa na moldura sentencial enunciada. O apoio da moldura enunciada, ou seja, da norma, por sua vez, pode ser considerado a interpretação que se faz do próprio texto legal, nesse caso, do art. 121 do Código Penal (Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940), que dispõe que a pena para matar alguém é de 6 a 20 anos de reclusão¹⁶.

Demonstra-se, assim, um vestígio da impossibilidade de qualquer jurista se guiar no mundo do Direito sem antes realizar o desenvolvimento eficaz de competências argumentativas que o permitam identificar a conclusão que se mostra mais razoavelmente justificada com os dados efetivamente acessíveis no momento da realização da inferência normativa, bem como, demandam que o profissional saiba identificar e superar o máximo dos possíveis desafios presentes em tais inferências realizadas, em todos os âmbitos, tanto quanto à veracidade dos dados apresentados, quanto à validade da própria inferência realizada, ou, mesmo quanto à pertinência da interpretação do texto legal apresentada, bem como saiba avaliar o máximo das possibilidades de refutação, verificando a força das conclusões apresentadas em um dado contexto.

Tal compreensão da norma jurídica, como uma relação inferencial, exige ainda, que se torne explícita a existência de um vínculo entre uma sentença que expressa a crença na ocorrência de um fato e uma sentença que expressa um dever, permitindo a observação de que todas as vezes que se age em função de normas jurídicas, seja aplicando-as, seja cumprindo-as, descumprindo-as, planejando sua conduta com base em normas, o que se está fazendo, na realidade, é uma prática justificatória que utiliza uma determinada norma jurídica como meio para legitimar um certo argumento oferecido no caso concreto. A norma jurídica não serve, assim, para prescrever ou disciplinar uma conduta, como afirmam os clássicos, mas para servir de meio para realização de um argumento jurídico (GUERRA, 2016d).

Assim, a partir de tal análise, observa-se o papel que precisa exercer aquele que interpreta e aplica o Direito, uma vez que se entende que os textos legais não são aptos nem a descreverem fatos específicos, nem a prescrevem condutas, como fazem as sentenças fechadas, mas, simplesmente, seus sentidos expressam normas que são estruturas linguísticas abertas que devem obrigatoriamente, no contexto do Estado de Direito, serem consideradas de

¹⁶ Nesse caso, o apoio é o que leva à crença da existência de tal norma jurídica, ou seja, deve ser justificado racionalmente a atribuição daquele determinado sentidos à um texto legal que precisa ser demonstrado como existente e válido (GUERRA, 2016d.).

modo a possibilitar a justificação de qualquer conclusão jurídica, e, ainda, cuja saturação de seus termos (antes ambíguos ou vagos) só podem ser preenchidos a partir de um caso concreto (GUERRA, 2016d).

Mais do que um saber teórico, como afirma Pontes (2017), entende-se que hoje é necessário um saber prático, um verdadeiro *Know-How* cujo âmbito das potencialidades deve ser explorado na formação do jurista, através do aprimoramento das competências argumentativas, tornando-se mais fácil a verificação de falácias, por exemplo, de modo que uma melhor compreensão da norma como moldura inferencial e do modelo Toulmin de argumentação poderiam auxiliar nesse processo de capacitação do jurista.

2.2.3 Saber como agir e decidir com prudência

Observa-se que o foco não está mais apenas na necessidade de um jurista apresentar uma solução a um problema submetido à sua análise, e sim, na competência de realizar bem o processo mediante o qual formulará sua resposta, o que ocorrerá por meio do desenvolvimento também de um raciocínio jurídico diferenciado.

Smits (2012) compreendeu isso e afirmou que ensinar Direito não pode ser traduzido na transmissão de em um conjunto sistemático de conhecimento, mas em treinar uma forma de pensar específica, um jeito particular de utilizar os materiais disponíveis, seja a legislação, os dados da sociedade ou os princípios, para responder a uma pergunta jurídica central de cada caso. E, para esse autor, o centro da atenção da ciência jurídica deveria ser buscar responder à pergunta sobre “o que as pessoas físicas ou jurídicas estão legalmente obrigadas a fazer?”.

Aqui, Smits (2012) não defende um retorno a um caráter positivista do Direito, afirmando que a resposta prévia existe como um dado, mas, nessa outra concepção, o Direito se transforma em uma disciplina eminentemente argumentativa-hermenêutica, a ser construída a solução em cada caso, mediante o desenvolvimento de habilidades e competências específicas àqueles que precisam lidar com tais ferramentas jurídicas.

Assim, compreende-se que o aprimoramento do raciocínio crítico dos estudantes deveria ser a prioridade nos cursos jurídicos, e isso se faz quando os juristas em formação conseguem perceber as possibilidades de argumentos existentes para cada posição, a pensar em suas consequências, considerando diferentes aspectos das sociedades, a escolher e a entender os motivos de suas escolhas, bem como saber defendê-las perante os outros (SMITS, 2012, p. 142).

Para o autor, as teorias, textos legislativos e decisões judiciais precisariam ser vistos como material empírico sobre como lidar com argumentos conflitantes, e não como fonte das respostas certas das perguntas do Direito (SMITS, 2012, p. 76).

Singer (2009, p. 908) se posiciona de modo semelhante ao afirmar que a principal atividade jurídica não é presa à elaboração ou aplicação de normas, mas, principalmente, está ligada à atribuição de um julgamento em uma disputa normativa e, portanto, necessita ser primariamente desenvolvida a capacidade do jurista argumentar e, principalmente, de tomar decisões.

Nesse sentido, a prática jurídica volta a ser considerada uma forma especial de aplicar a sabedoria prática, ou a prudência, retomando aos ensinamentos Aristotélicos (em seus termos *Phronesis*). Reforça-se, desse modo, que é central na atividade do jurista não só saber interpretar e argumentar, mas, também, saber fazer boas escolhas, uma vez que argumentos conflitarão em uma sociedade com multiplicidade de valores, o que gerará quase sempre contraditórias visões do que a lei deve ser em cada caso (SMITS, 2012, p. 61).

Para preparar os alunos para isso, precisa-se considerar a importância da dimensão prática do Direito, de modo a treinar os alunos para o desenvolvimento de habilidades e competências específicas da boa decisão, ainda que sequer se possa anteceder com segurança as características que os problemas jurídicos futuros eles terão que enfrentar.

Toulmin (1990, p. 43) também chega à conclusão que os problemas nas disciplinas práticas como Direito e Medicina, não exigem soluções antecipadas, mas sim conforme a ocasião requer, vez que são intrinsecamente temporais, referindo-se sempre a um momento específico em um determinado contexto, não podendo sequer ser previamente vislumbrado.¹⁷ Assim sendo, habilidades e competências não parecem ser suficientes se não forem desenvolvidas uma atitude prudencial daquele estudante no momento de decidir. O ato hermenêutico não exige unicamente uma competência argumentativa, apesar de dele não prescindir, mas, por outro lado, deve ser um ato guiado por um agir prudente, e, portanto, com a vontade educada à obtenção de determinados valores. Não preciso só ter a mente treinada, mas, principalmente, precisa-se educar a conduta.

Os autores clássicos já tratavam da necessidade de um jurista possuir um agir prudente, porquanto compreendiam o Direito como ciência prática. Entretanto, ao se partir da premissa que a norma jurídica é instrumento apto à formulação de argumentos e que, para

¹⁷ Citação original: “*All problems in the practice of law and medicine are ‘timely’. They refer to specific moments in time-now not later, today not yesterday. In them, ‘time is of the essence’; and they are decided, in Aristotle’s phrase, pros ton kairon, ‘as occasion requires’.*”.

tanto, até mesmo a atribuição de sentido a textos normativos deve enfrentar diversos desafios argumentativos, é possível observar o máximo valor da decisão prudente, especialmente quando, por exemplo, há duas ou mais respostas racionalmente justificáveis, como é bastante comum em um Estado de Direito com uma Constituição fortemente principiológica como a brasileira.

As escolas de Direito precisam, assim, capacitar seus alunos para decidir por soluções que visem atender à finalidade do justo concreto, veja-se:

A dimensão prudencial, que será desenvolvida analiticamente mais adiante, é um contraponto epistemológico à proposta positivista, que transformou o saber jurídico num saber matemático, alienando o mundo do direito numa órbita estritamente especulativa, alheia do campo do agir humano e dos compromissos éticos. Com a reabilitação da filosofia prática na segunda metade do século XX (Perelman, Viehweg, Villey e Reidel), reivindicou-se do profissional do direito um raciocínio que se vinculasse à antiga razão prática aristotélica. (FERNANDES, 2014, p. 192).

A prudência não pode ser confundida com uma mera precaução no ato de decidir, mas, em seu significado aristotélico, é o meio pelo qual, observando os melhores princípios da ação, o homem consegue discernir a melhor maneira de agir em cada caso, visando à obtenção de um bem. É o agir com retidão, partindo de uma busca sincera do real, para, assim, discernir, a partir de um dado contexto, os meios de ação aptos à persecução de um determinado fim, que, para o filósofo grego, deveria ser a felicidade proporcionada por uma vida na virtude (MELO, 2017).

A questão é que, ainda que não seja explicitamente reconhecido, há sempre um bem ou valor a ser perseguido no momento da interpretação e aplicação do Direito e, portanto, da construção de soluções jurídicas, motivo pelo qual se compreende que atuação do jurista não pode ser afastada também das discussões de cunho éticos, ainda que não haja unanimidade sobre o que seja a escolha eticamente correta em cada ocasião.

O agir do homem vem da realidade que é percebida como verdadeira, mas o ser humano tem uma multiplicidade de meios diversos a partir dos quais pode transformar e impactar essa realidade que reconhece. A forma como o bem humano é manifestado modifica-se dependendo do contexto, do local, do tempo. Permanece, entretanto, o último fim do homem, por isso que a ação humana deve sempre, em qualquer caso, buscar ser justa, corajosa e temperante, apesar de as formas concretas de ser realizado este dever seguirem uma variedade de caminhos os quais não podem ser previstos em abstrato (PIEPER, 1960).

Como bem trabalha Fernandes (2014, p. 196), todas as peças do ordenamento jurídicos exigem um sentido na medida em que são manejadas para a solução de casos concretos e reais, visando um determinado fim. Assim, ao se realizar a atividade interpretativa do jurista, é sempre necessário realizar não só uma argumentação consistente, mas adotar uma postura diferenciada a partir da qual será possível a construção de uma solução jurídica adequada, mediante uma escolha consciente daquilo que é o justo para aquele caso.

A fim de se compreender melhor a prudência, Pieper (1960, p. 22) elenca três etapas para a transformação do conhecimento na decisão prudente, as quais envolve a reflexão, o juízo e a decisão, sendo as duas primeiras relativas ao caráter cognoscitivo, enquanto a última etapa representa um caráter diretivo.

Nesse primeiro momento, é necessária uma reflexão para que, analisando a realidade da melhor forma possível, o jurista decida escolher agir da melhor forma para satisfação da justiça no caso concreto, independente das suas vontades e interesses próprios. A partir disso, então, em um segundo momento, este pode decidir, de fato, buscar a realização do bem no justo concreto (PIEPER, 1960, p. 40).

Fernandes (2014, p. 204) também ressalta que por não ser o conhecimento verdadeiro totalmente passível de apreensão objetiva, isso implica que o intérprete deve se contentar com a plausibilidade das conclusões alcançadas, em razão do terreno contingente em que se desenvolve seu labor deliberativo, temperada por circunstâncias históricas e pormenores variáveis do caso concreto, como já mencionados anteriormente.

A decisão prudente não só pode como precisa ser tomada mesmo na incerteza. Todavia, o prudente é aquele que busca a verdade o máximo possível, assumindo um compromisso ético de alterar seu julgamento ao perceber que se baseou em presunções falsas. “O prudente não espera uma certeza onde ela não existe, e não engana a si próprio com certezas falsas” (PIEPER, 1960, p. 29).

Hervada (2008, p. 421) alerta que o homem prudente deve cultivar, ainda, dentre outros, pelo menos as seguintes características: a experiência, a intuição, o conselho, o bom julgamento e a oportunidade do agir. Como também, a equidade ou virtude da resolução dos casos além das normas comuns.

Vistos que tais requisitos não parecem fáceis de obter senão após aquisição de um hábito de agir específico e, principalmente, da adoção contínua de uma postura e um querer voltado à melhor atuação, é importante que o jurista tenha consciência da necessidade de assumir um questionamento crítico constante frente às suas próprias crenças.

Essa desconfiança esperançosa¹⁸ de si mesmo o conduzirá em busca de uma razão ainda melhor para suas decisões, dentro do escopo do Direito e da bondade dos objetivos perseguidos.

Muito embora nunca se tenham meios para exigir tal nível de virtude aos juristas em formação, é possível já ensinar que estes busquem fazer o melhor que puderem dentro de suas limitações no processo de considerações legais e apresentem, de modo pormenorizado, as razões conscientes que os levaram a concluir por determinadas decisões em detrimento de outras, bem como busquem identificar e avaliar o bem ali perseguido em cada caso, a partir dos dados que possuem, decidindo-se firmemente agir em prol do bem e do justo, conforme o Direito.

Isso, infelizmente, ainda parece ser pouco levado em consideração dentro do contexto de formação universitária no ensino do Direito brasileiro. A necessidade de deliberação prudencial, como nos lembra Fernandes (2014, p. 201), é uma necessidade não apenas dos que praticam a jurisdição, propriamente dita, mas de todos os juristas:

Quando o legislador promulga uma lei, o magistrado prolata sua sentença, o advogado presta uma consulta, o promotor propõe uma ação penal, supõe-se que todos esses atores do mundo jurídico deliberaram sobre as variáveis possíveis naquelas circunstâncias concretas e, num momento posterior, elegeram a decisão que melhor se coadunava para aquelas situações.

Essa sabedoria prática (de reconhecer as possibilidades de ação e saber escolher a mais apropriada em cada caso, por exemplo), como afirmam Cantrell e Sharpe (2016), não é uma competência inata, mas deve ser adquirida através do treino que desenvolva o saber prático para a escolha prudente. Em artigo recente, a discussão do ensino jurídico no âmbito internacional tem sido justamente como desenvolver a sabedoria nos estudantes, chamando inclusive os educadores para atuar mais nesse sentido:

Aqui está o que acreditamos e o que nos propusemos testar: a sabedoria não é um traço de caráter inato; ninguém é automaticamente sábio; mas **a sabedoria é aprendida e adquirida**. Mais importante ainda, pode-se aprender e adquirir sabedoria de forma intencional e habilidosa - pode-se praticá-la. E, se a prática for estruturada de maneiras particulares, a prática melhorará a capacidade de agir com sabedoria. Para os advogados, e ainda mais para os estudantes de direito, isso deve ser encorajado. Para os educadores do Direito, a habilidade de melhorar a

¹⁸ A ideia de uma desconfiança esperançosa foi transmitida em uma aula de graduação da disciplina Teoria Geral do Direito, no âmbito na Universidade Federal do Ceará, pelo professor Marcelo Lima Guerra, em 2017, o qual afirmou que a mera desconfiança da própria crença ou da crença de terceiros paralisa aquele que desconfia; mas aquele que tem a postura de uma desconfiança esperançosa questiona as crenças já preestabelecidas apenas a fim de possibilitar a permanência na busca de outras que possam oferecer, ainda, melhores razões do que a anteriormente adotada.

capacidade de agir com sabedoria deve ser um apelo à ação.¹⁹ (CANTRELL; SHARPE, 2016, p. 331, tradução nossa, grifo nosso)

No mesmo artigo, os autores continuam afirmando que o advogado prudente supera ainda em muito aquele que apenas possui um tipo básico de inteligência prática mais simples, porque enquanto este sabe dar conselhos sobre como conduzir os problemas reais e sabem traduzir leis gerais em termos concretos para ação, aqueles conseguem ainda considerar múltiplas visões relevantes em uma situação particular, inclusive quanto à dimensão ética e moral, tudo na fronteira dos propósitos das profissões legais (CANTRELL; SHARPE, 2016, p. 216 e 334).²⁰

Pode-se perceber, assim, que a educação para um agir prudente inclui dentro de seu processo tanto a habilidade para boa análise dos dados, quanto para a interpretação e argumentação eficiente, englobando dentro de si, de algum modo, todas as outras habilidades acima expostas, e, ainda, acrescentando considerações sobre a repercussão moral da ação do jurista, em um caráter mais totalizante, voltado à promoção do bem e do justo no caso concreto.

A sabedoria prática, ou prudência, não é, portanto, propriamente apenas uma habilidade, mas a capacidade de combinar vontade com as diversas habilidades. Como recorda Schwartz e Sharpe (2010), habilidades sem o desejo de atingir um certo fim de uma atividade – que no caso do Direito seria a justiça – pode gerar manipulações, servindo a interesses próprios, e o desejo sem a habilidade, por outro lado gera uma ineficiência atrapalhada no agir que pode deixar as situações ainda piores, mesmo que tenha havido uma ação bem-intencionada. Assim, a sabedoria prática é ainda superior às habilidades técnicas ou artísticas, em virtude de sua grande ênfase moral.

Acredita-se, conseqüentemente, ser necessário não só o desenvolvimento das habilidades acima exploradas, mas de uma competência específica para o agir prudente, que seja pautada na reflexão da ética e da virtude, sem a qual qualquer argumentação serviria para

¹⁹ Citação original: “*Here is what we believe and what we set out to test: Wisdom is not an innate character trait; no one automatically is wise; and **wisdom is learned and acquired**. More importantly, one can learn and acquire wisdom intentionally and skillfully-one can practice it. And, if the practice is structured in particular ways, the practice will improve one’s capacities to act with wisdom. For lawyers, and even more so for law students, that should be heartening. For legal educators, the ability to improve one’s capacity to act with wisdom should be a call to action.*”.

²⁰ Citação original: “*A lawyer with practical intelligence knows how to give guidance about conduct related to real problems people face and how to translate general laws and principles into concrete guidance for action. 2 That practical intelligence becomes practical wisdom if the lawyer knows how to consider multiple viewpoints relevant in the particular situation, to discern the full range of ethical and moral dimensions of the situation, and to consider all of that in light of the broad normative aims or purposes of the lawyering profession.*”.

justificar apenas os fins mais escusos ou egoísticos. Afinal, como já afirmava Aristóteles (2009, p. 144), “é impossível ser prudente não sendo bom”.

Ao se trazer para a competência do jurista essa sabedoria de questionar sobre os critérios morais válidos que devem guiar a excelência do seu agir, bem como saber tomar as decisões apropriadas de modo a realizar o bem a partir de casos reais, tudo fundamentado em uma sólida argumentação jurídica que enfrente ao máximo os seus desafios, o jurista estará, enfim, um pouco mais preparado para agir consciente da dimensão e das consequências de sua atuação em seu contexto.

Como essas amplas e variadas conclusões poderiam impactar o ensino do Direito? É o que se busca explorar inicialmente no próximo tópico, para, no capítulo seguinte, ingressar no estudo propriamente do atual estado do ensino jurídico brasileiro e dos métodos indicados como adequados ao seu aprimoramento, dentro da perspectiva ora adotada da necessidade do desenvolvimento de saberes práticos para a atuação jurídica.

2.3 Impactos na formação jurídica contemporânea

As críticas ao ensino jurídico bacharelesco têm sido incontáveis ao longo do tempo e da literatura nacional sobre a temática, entretanto, muitas das soluções propostas ignoram o aspecto prático e prudencial do Direito e incentivam, na maior parte, apenas mudanças curriculares através da inserção de novas disciplinas.

Tem sido comum denúncias acerca do caráter tecnicista dos bacharéis, os quais, algumas vezes, buscam a faculdade como meio para lograr aprovação em um concurso público, de modo que privilegiam a memorização de leis e de súmulas, em detrimento de estudos voltados ao compromisso com a realidade social e com a pesquisa. Esse ensino dogmatizante e autoritário tornaram os alunos refém do tecnicismo e do reprodutivismo, de modo que isso precisaria ser modificado, segundo alguns autores, através do incentivo ao estudo da teoria do direito, por exemplo. (GONÇALVES; GOMES JÚNIOR, 2014, p. 44-45).

Como solução a essa problemática, há um incentivo a uma maior carga horária no curso do Direito às disciplinas propedêuticas que enfoquem o caráter zetético. Sua finalidade é a de promover o espírito crítico nos alunos, de modo que eles possam, através do questionamento das atuais teorias, apresentar soluções inovadoras às questões jurídicas e, portanto, possam assumir sua responsabilidade social (FREITAS, 2012, p. 93-94).

A solução sugerida para a transformação do ensino jurídico rejeita o ensino tecnicista que ensina a elaborar petições, parecer e decisões e supervaloriza a leitura, a

redação e a publicação de ensaios científicos, contanto que sejam realizados de “modo crítico”, sem maiores detalhamentos do que isso realmente significa. Não parece ser percebido que esse “espírito crítico” que é exigido dos alunos, por sua vez, é formado através de uma gama de conhecimentos performáticos, e, portanto, saberes práticos que também precisam ser desenvolvidos de uma certa forma específica.

Ser crítico nada mais parece ser do que possuir, dentre outras habilidades, a de saber identificar e selecionar dados, mediante uma leitura atenta da realidade; a de saber argumentar com os instrumentos normativos existentes; a de saber interpretar considerando as condições histórico-sociais e os sujeitos envolvidos, e, também; a de saber tomar decisões prudentes dentro do escopo jurídico.

Como estudado acima, a transmissão desse tipo de habilidades compõe o universo de um saber-fazer que é aprimorado através de uma educação do agir, e não automaticamente com a transmissão de um saber teórico. Essa melhoria da prática se dá através da observação do exemplo daqueles que já dominam tais competências, concomitantemente com a reflexão sobre máximas de comportamento aplicáveis e, acima de tudo, com a realização reiteradas de ações, que precisam ser expostas a contínuas reflexões construtivas, que são melhor obtidas em comunidade.

Tal tipo de conhecimento desejado, assim, não é possível de ser compreendido somente por meio de proposições, mas apenas poderá ser internalizado através de uma postura ativa do sujeito aprendiz, com o auxílio do mestre, orientador e crítico, em um ambiente social que incentive aquela determinada prática que se visa desenvolver (GUERRA, 2016c, p. 92-93).

É necessário tempo para que esse tipo de saber prático possa se tornar sofisticado também no âmbito da formação jurídica. A educação do agir precisa ser treinada através da constante exposição, portanto, à experiência certa que seja necessária para sua prática profissional, como, por exemplo, a capacidade de ouvir, de ser justos e de dar conselhos. Como nos relembra Schwartz e Sharpe (2010, tradução nossa):

Uma pessoa sábia é uma pessoa experiente. Sabedoria prática é uma arte e artistas são treinados através das experiências certas. As pessoas aprendem a ser corajosas, disso Aristóteles, ao fazer coisas de maneira corajosa. Isso também vale para honestidade, justiça, lealdade, cuidado, escuta e aconselhamento.²¹

²¹ Citação original: “*A wise person is an experienced person. Practical wisdom is a craft and a craftsmen are trained by having the right experiences. People learn how to be brave, said Aristotle, by doing brave things. So too with honesty, justice, loyalty, caring, listening and counseling.*”

O foco do ensino, conseqüentemente, precisa deixar de ser apenas no conteúdo, e passar a ser na forma como alunos são direcionados para aprender a fazer, de modo autônomo, seus raciocínios jurídicos, bem como a implementar, defender suas escolhas, resolver problemas jurídicos e comunicar suas soluções. E isso, acredita-se, pode estar associado a qualquer disciplina, das mais flexíveis às mais rígidas em termo de conteúdo, como será explorado ao longo, principalmente, do último capítulo, com a análise da estratégia de ensino utilizada pela FGV Direito SP.

Nussbaum (1993), por exemplo, defende a incorporação do estudo da filosofia no campo do Direito, mas faz a necessária ressalva de que nem mesmo essa disciplina teórica poderia se dissociar da prática. Seu principal objetivo, em sua visão, deveria ser capacitar os alunos a pensar em como resolver seus casos dentro do contexto que os limita, aprimorando lhes uma nova forma de raciocinar, e não oferecendo uma simples sistematização dos pensamentos dos filósofos, que é o mais comum de ser verificado. Em suas palavras:

Os juízes nunca são livres para decidir pelo melhor. Eles são limitados pela história, pelo precedente, pela natureza das instituições jurídicas e políticas. Isso significa que qualquer filosofia que vai ser de ajuda para a lei deve ser flexível e empiricamente atenta, em vez de apegada à detalhes desimportantes e remota. O objetivo não deve ser produzir estudantes que pensem como filósofos; o objetivo deve ser produzir estudantes que possam usar os insights da filosofia de forma flexível para lidar com os problemas práticos que eles enfrentam.²² (NUSSBAUM, 1993, p. 1643, tradução nossa).

Assim, a resposta para a transformação do ensino jurídico não parece estar em assumir uma dicotomia entre a teoria e a prática, mas, antes, em considerar o modo como ambas se autoinfluenciam, com o predomínio dessa última, dado que a teoria bem fundamentada só é possível de ser formulada caso seu autor tenha tacitamente um conhecimento prático sobre como realizar bem tal atividade, segundo visto na primeira parte do trabalho.

Isso não significa, em nenhum momento, a defesa do jurista em moldes técnico-dogmatizantes, voltado para a memorização de técnicas prontas, mas sim o incentivo ao desenvolvimento de habilidades críticas, verdadeiro (saber-fazer), que possibilite não só o próprio ato de pensar nas proposições teóricas mais adequadas, mas, também, auxiliá-lo na

²² Citação original: “*Judges are never free to go for the best. They are constrained by history, by precedent, by the nature of legal and political institutions. This means that any philosophy that is going to be of help to the law must be flexible and empirically attentive, rather than prissy and remote. The aim should not be to produce students who think like philosophers; the aim should be to produce students who can use the insights of philosophy in a flexible way in grappling with the practical problems they encounter.*”.

concretização e na criação do Direito no exato momento em que precisar exercer suas diversas atividades.

Guerra (2016c, p. 89) escreveu acerca da temática identificando a falha do ensino jurídico como aquele que se preocupa demasiadamente com o ensino da teoria, mas se olvida de discutir sobre a forma de conhecimento (capacidade cognitiva) a ser desenvolvido por quem se dedica à atividade de interpretar textos legislativos ou aplicar normas jurídicas, de modo que “do ponto de vista das competências cognitivas envolvidas na participação de seus resultados, (a ciência jurídica) é uma desconhecida da própria ciência jurídica”. Segundo sua explicação:

Ademais, tanto para interpretar textos legais quanto para aplicar normas jurídicas é inegável o papel de competências cognitivas voltas ao raciocínio correto, tanto no sentido de o sujeito saber construir argumentos válidos e fortes e como no sentido de saber identificar falácias em argumentos contrapostos, bem como possíveis refutações. (GUERRA, 2016c, p. 90).

Pereira Júnior e Guerra (2016, p. 1) esclarecem ainda que, para bem exercer sua função, mais do que o conhecimento de teorias e de saber lidar com procedimentos de natureza prático-burocrática, como ir ao Fórum, o jurista necessita antes de tudo de meios que possibilitem o desenvolvimento habilidades mentais e comportamentais de ação prática.

No final, observa-se que, na verdade, o incremento das competências cognitivas dos estudantes é o que realmente tem sido procurado por quem se preocupa com a melhoria da qualidade do ensino jurídico, muito embora algumas vezes isso tenha sido proposto através do ensino ainda mais teórico, o que, como já foi visto, não necessariamente resultará em uma prática mais inteligente.

Assim, apresentou-se que para ter condições de se saber discernir o Direito no caso concreto, e, assim, começar a formar-se um jurista, seria preciso, no mínimo que este tenha desenvolvido um conhecimento prático, dentre outros, de saber encontrar teorias e conceitos jurídicos em abstrato e, também, de saber lidar com dados da realidade de modo mais sólido possível; de saber manejar as ferramentas jurídicas de modo a produzir argumentações jurídicas válidas; de saber desenvolver um julgamento prudente no momento de realizar uma decisão, tudo isso em atenção ao contexto histórico social em que está inserido. Tais saberes práticos agora exemplificados e acima já justificados são descritos de modo sistematizado no Quadro 1, a seguir, para uma melhor observação do conteúdo abordado no capítulo.

Quadro 1 – Sistematização de saberes práticos básicos exigíveis dos juristas

Saber como trabalhar com dados	Saber como argumentar e interpretar	Saber como agir de modo prudente
Saber como utilizar o léxico específico do Direito na forma escrita e oral.	Saber manejar as ferramentas de modo a produzir argumentações jurídicas válidas.	Saber julgar de modo mais acertado no momento de realizar escolhas dentro do escopo do Direito.
Saber como acessar, selecionar, e utilizar com inteligência e eficiência alguns dados de três ordens: jurídicos, fáticos, e dados pertencentes a outras áreas do saber para a solução de questões legais.	Saber interpretar considerando as condições histórico-sociais e os sujeitos envolvidos.	Saber como agir após considerar múltiplas visões relevantes em uma situação particular, inclusive quanto à dimensão ética e moral, tudo na fronteira dos propósitos das profissões legais.

Fonte: Elaborado pela autora.

Acredita-se que sem essas habilidades práticas somadas ao enriquecimento do caráter moral de querer proceder de modo reto, muito pouco a transmissão de informações teóricas parece contribuir para a formação do jurista, quando se observa que este é aquele que deverá saber como discernir o Direito no caso concreto.

A proposta aqui adotada, por isso, foi a de eleger justificadamente algumas habilidades práticas que parecem essenciais para o bom cumprimento do papel do jurista, a partir de uma visão específica do conhecimento jurídico enquanto saber prático. No próximo capítulo, estudar-se-á um pouco da legislação brasileira relativa ao ensino jurídico, e, ao final, se mapeará os métodos de ensino sugeridos como aptos a desenvolver as competências cognitivas ora apresentadas e outras que também cumpram os requisitos da regulamentação vigente. Ao final, pretende-se analisar de modo crítico a possibilidade e a pertinência da implementação de transformações metodológicas no ensino jurídico brasileiro, a partir da experiência da FGV Direito SP com o uso e a aplicação dos métodos participativos.

3 FORMAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL E SEUS MÉTODOS DE ENSINO

O intuito deste capítulo é, em um primeiro momento, abordar o atual contexto do ensino jurídico brasileiro, a partir de uma análise do ponto de vista do próprio Direito que o regula, especialmente após a promulgação da Constituição de 1988, a fim de verificar se estes se coadunam com o modelo de jurista traçado no capítulo anterior. Isso será feito por meio do estudo dos atuais instrumentos normativos vigentes em conjunto com os dados fáticos recentes que evidenciam o quadro do ensino jurídico no país. A partir da identificação dos problemas do panorama contemporâneo, conjuntamente com a necessidade de se atender à legislação vigente serão abordados alguns dos métodos de ensino sugeridos pela literatura como possíveis alternativas para a formação prática do jurista, com enfoque na utilização de metodologias participativas (ativas) de ensino.

Por fim, no próximo capítulo, verificar-se-á a proposta metodológica de ensino participativo da FGV Direito SP, a fim de observar as contribuições, limites e desafios da aplicação de alguns desses métodos mediante análise documental e de entrevistas.

3.1 O ensino jurídico brasileiro e sua regulamentação no atual contexto constitucional

O problema do ensino do Direito parece perene no contexto brasileiro, já que as faculdades de direito têm sido alvo de reclamações desde a sua implementação em terras nacionais (FONSECA, 2008). A tônica comum entre as diversas críticas quanto à qualidade da formação do jurista nacional, como se observará, quase sempre assumia uma postura de questionamento quanto aos objetivos da formação em Direito e ao modo como era – e ainda é – realizado o ensino em muitas salas de aula.

No início dos cursos jurídicos no país, a partir da criação da Faculdade de São Paulo e de Recife, em 1827, criticava-se o ensino por ser tipicamente voltada para recrutar burocratas responsáveis por assumir os mais importantes cargos políticos e de gestão no Brasil Império (SILVA, 2009). No modelo de aula adotado nesse período, seguia-se o mesmo estilo da Faculdade de Coimbra, trazendo para o território nacional o respeito e a deferência hierárquica aos mestres e as aulas magistrais em grande parte expositivas (TAGLIAVINI, 2013).

Já em 1931, identificava-se como um dos graves problemas a serem combatidos o destaque excessivo à formação meramente retórica e bacharelesca, sem conexão com o lado prático da profissão (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010).

No contexto de maior força da doutrina positivista nacional, em 1946, Dantas (1955/2009) bravejou contra o sistema de formação dos profissionais alegando se tratar de meio que visava apenas manter o *status quo*, eivado de burocratização estéril, reprodução acrítica de seus conteúdos e um ensino pouco voltado à prática.

O ensino jurídico brasileiro começa a sofrer mudanças mais profundas apenas a partir dos anos 60, graças à edição da primeira versão da Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Essa lei foi a responsável por instituir o Conselho Federal de Educação, órgão dotado de muitas competências no âmbito administrativo, dentre as quais a fixação do tempo e de conteúdos mínimos para o ensino superior, sendo o programa dos planos de ensino de responsabilidade dos professores mediante aprovação pela congregação do substabelecimento, conforme arts. 70 e 71 da LDB de 1961.

Nessa época, no entanto, continuavam sendo percebidas deficiências na formação jurídica, de modo que se adotou, pela primeira vez, o Exame da Ordem a fim de certificar que o candidato possuía o conhecimento mínimo para seu exercício profissional, muito embora este só tenha se tornado obrigatório apenas em 1996 (SILVA, 2009, p. 75-78; RODRIGUES, 2017, p. 54).

A Resolução nº 3, de 25 de fevereiro de 1972, do Conselho Federal de Educação, foi a responsável por fixar, já tomando como base a LDB de 1961, um currículo mínimo para os cursos de Direito, flexibilizando o tempo de graduação e reduzindo-se as disciplinas eletivas (MORAES *et al.*, 2014, p. 8).

Entretanto, o perfil do egresso não foi tratado pela resolução, e, na prática, este continuou sendo excessivamente tecnicista e pouco voltado à pesquisa e à reflexão, com “a fragmentação do conhecimento e perda do sentido de unidade de conhecimento jurídico” (SILVA, 2009, p. 81).

As discussões acadêmicas quanto à qualidade do ensino jurídico foram retomadas com mais ênfase ainda na década de 70 por professores do Sudeste como Oscar Barreto Filho, Ada Pellegrini Grinover e Tércio Sampaio Ferraz Júnior (FERRAZ JR., 1970/2006; ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010).

Também no Nordeste a discussão tomava corpo, e em 1977, Álvaro de Melo Filho publicou sua primeira edição de um livro inteiramente dedicado à Metodologia do Ensino Jurídico, no qual defendia que a dinâmica da vida moderna exigia mudanças e uma nova reflexão sobre a forma de ensino do Direito. Inicia tratando que o livro serve para auxiliar os professores de Direito em sua prática docente, bem como, motivar e estimular novos debates.

Diz se tratar de uma nova tentativa de reacender o assunto, uma vez que, mesmo tendo ocorrido discussões quanto à atualização dos métodos do ensino do Direito no I Congresso Nacional do Ensino Jurídico, sediado de modo pioneiro na Universidade Federal do Ceará, em 1953, desde então não se observou alterações substanciais, seja por parte de apoio administrativo universitário, seja pela postura desinteressada de professores e alunos (MELO FILHO, 1979, p. 10).

A empolgação de alguns autores do período, no entanto, não parece ter sido realmente significativa no sentido de implementar alterações relevantes nos cursos universitários de Direito. O cenário de descompasso do ensino jurídico com a realidade social torna-se ainda mais profunda com a promulgação da Constituição de 1988.

A denominada Constituição Cidadã, surgida após 20 anos de ditadura militar, focou fortemente em assegurar os direitos e garantias fundamentais, o que explicitou a necessidade de uma formação mais humanística e social do jurista, de modo que este viesse a conseguir pautar suas ações e decisões de acordo com essa nova ordem constitucional (MORAES *et al.*, 2014, p. 9).

Assim, essa nova Constituição, de viés fortemente principiológico, necessita ser efetivada, espraiando-se por todo o sistema legal, ao repercutir nos outros ramos do Direito, ao mesmo tempo em que se necessita buscar a construção de um Estado Democrático do Direito com fundamentos na soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa, e o pluralismo político, e tem como um dos seus objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e fraterna (Arts. 1º e 2º da CF/88).

Além disso, a Constituição Federal de 1988 é a mais detalhada em matéria de educação, tratando-a explicitamente como um amplo direito social, reservada à política pública estatal, consoante art. 205 (VIEIRA, 2007, p. 303).

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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. (BRASIL, 1988).

Outras constituições já haviam esboçado a educação como um direito, mas nenhuma tinha ido tão longe como a atual carta constitucional, sendo a primeira de todas a explicitar a autonomia universitária. Em que pese ter abordado mais sobre os aspectos gerais da educação, especialmente da educação básica, a Carta Magna é clara, em seu art. 207, quanto à autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial da

Universidade, e a necessidades de esta obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (VIEIRA, 2007, p. 304).

Diante de todo esse novo contexto, observou-se a necessidade da instauração de um novo paradigma democrático também para a formação dos estudantes universitários, de modo que se possibilitasse um maior acesso da população ao ensino superior, diversificando-se os objetivos do ensino e da formação²³ (USTARROZ, 2016).

Isso repercutiu, também, como não poderia deixar de ser, na regulação do ensino do Direito, que precisava criar meios para que os novos profissionais fossem formados de modo a atender aos novos ditames constitucionais.

A primeira tentativa ocorreu já com a edição da Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994, que trouxe importantes mudanças, conformando um pouco o curso oferecido às exigências constitucionais ao trazer maior reforço da importância da pesquisa e da extensão, muito embora não tenha sido explícita quanto ao perfil esperado do egresso, sendo feito referência apenas à necessidade de se atender genericamente à formação sócio-política, técnico-jurídica e prática do bacharel em direito, em seu art. 3º. E, ainda, nesse momento, apresentou-se, pela primeira vez, o termo de Diretrizes Curriculares no preâmbulo da mencionada portaria porém, em seu corpo foram fixados novamente conteúdos mínimos, de modo que não se percebeu incentivo muito eficaz à inovação curricular (SILVA, 2009).

O artigo que tratou do currículo mínimo do curso de Direito nesse período foi o art. 6º, o qual dispunha que:

Art. 6º O conteúdo mínimo do curso jurídico, além do estágio, compreenderá as seguintes matérias que podem estar contidas em uma ou mais disciplinas do currículo pleno de cada curso:

I - Fundamentais: Introdução ao Direito, Filosofia (geral e jurídica, ética geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com teoria do Estado);

II - Profissionalizantes: Direito Constitucional, Direito Civil, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Processual Civil, Direito Processual Penal, Direito do Trabalho, Direito Comercial e Direito Internacional.

Parágrafo único. As demais matérias e novos direitos serão incluídos nas disciplinas em que se desdobrar o currículo pleno de cada curso, de acordo com suas peculiaridades e com observância de interdisciplinariedade. (BRASIL, 1994).

Desse modo, a mencionada portaria exigia que as faculdades lecionassem pelo menos as disciplinas elencadas nos dois eixos, divididos em fundamentais e profissionalizantes, entretanto, acrescentassem outras de acordo com o currículo pleno de

²³ Plano Nacional de Educação, firmado pelo poder executivo brasileiro, estabeleceu expressamente como uma de suas vinte metas vigentes pelo período de 2010-2020, a Meta 12 que prevê que o Brasil deve procurar meios para “Elevar, de forma qualificada, a taxa bruta de matrícula da educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos” (USTARROZ, 2016, p. 46).

cada curso, sendo aquelas só a base do que deveria ser seguido. Ainda, eram obrigatórios que os currículos plenos contassem com um total de 300 horas de atividade prática simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo de estágio, consoante art. 10º. Nem mesmo aquela regulamentação legal, no entanto, parece ter surtido o efeito esperado de oferecer uma maior variabilidade e melhoria para o ensino do Direito.

Em 1996, complementando o período de reformas pelo qual passava o ensino brasileiro, nasce também a nova LDB²⁴, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, para atender ao art. 209 da Constituição Federal, criou um sistema de avaliação do Ensino Superior baseado no exame nacional de cursos e em avaliações institucionais externas, concentrando a avaliação dos cursos superiores no poder estatal (art. 9, VIII) (MORAES *et al.*, 2014, p. 11).

De fato, no art. 209, a Constituição Federal de 1988 leciona que o ensino pode ser oferecido pela iniciativa privada, contanto que se cumpram as normas gerais da educação nacional; bem como logrem autorização e avaliação positiva de qualidade pelo Poder Público. Para tanto, seria necessário estruturar meios de se cumprir tal intento fortalecendo-se o caráter regulamentar do Governo Federal nessa área.

A título de exemplo, entre os anos 80 e 90, tendo em vista os praticamente inexistentes rankings acadêmicos, estatais ou mesmo de iniciativa privada, o maior destaque nacional para elencar os melhores cursos universitários era realizado pela revista masculina Playboy como iniciativa pioneira. O ranking governamental só veio a surgir em 1995, justamente pouco antes reforma da LDB, denominado Exame Nacional de Cursos, criado pela Lei Nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. É, assim, recentíssimo na história do ensino jurídico brasileiro (CALDERÓN; MATIAS; LOURENÇO, 2013).

A gestão educacional, portanto, hoje é realizada pelos próprios agentes (públicos ou privados), mas hoje é o Estado quem define as normas gerais do ensino superior e tem meios para avaliar seu cumprimento periodicamente, aferindo a qualidade dos cursos mediante critérios próprios que estabelece, o que inclusive foi trazido pelo art. 46 da atual LDB, ao descrever sobre a necessidade de autorização e reconhecimento do curso, bem como credenciamentos das instituições superiores junto aos órgãos públicos.

A reforma da LDB, elaborada em 1996, também foi importante para o contexto de mudança nos cursos jurídicos, pois, em seu art. 53, II, preconiza que as Universidades têm autonomia para fixar os currículos de seus cursos ou programas, de acordo com Diretrizes Gerais, alterando-se a lógica de trabalho de currículos mínimos fixados e válidos para todos

²⁴ Diz-se nova entre aspas, uma vez é nova quando se contrapõe à primeira LDB de 4.024/61, mas não quando se observa que já vigora há mais de 10 anos.

os âmbitos. Ainda, cuidou de definir bem o papel do egresso de alguém formado na Universidade de acordo com a nova ordem constitucional, no seu art. 43, quando dispõem que a finalidade da educação superior seria formar o espírito científico e pensamento crítico de todos os formandos. Isso impulsionou uma mudança legislativa na regulação de um ensino que prepare o aluno de modo mais amplo, em substituição àquele centrado em currículos mínimos também no campo de Direito, e que não seja apenas voltado para a simples memorização da legislação posta e da doutrina que o comenta.

Essa transformação foi impulsionada, no campo da formação jurídica, principalmente através da atual Resolução CNE/CES nº 9/2004, que fixou as Diretrizes Nacionais Curriculares dos Cursos de Direito (DNC/2004), vindo a substituir a Portaria nº 1.886, de 1994, e na qual, pela primeira vez, houve a inclusão expressa do perfil desejado do egresso e a menção explícita à centralidade do desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes, no âmbito da formação jurídica. Ainda, trabalhou-se melhor com o conceito de diretrizes ao ampliar a possibilidade de atuação da instituição a partir de critérios que esta mesma estabeleça em seu projeto pedagógico.²⁵

O que deveria compor o núcleo fundamental do currículo foi trazido, no art. 5º da DNC/2004, mas somente a título exemplificativo. Necessita-se atender aos conteúdos e às atividades das três áreas divergentes, fundamentais, profissionais e práticas, mas não de forma rígida, como anteriormente, mas sim incluídas dentro de um projeto pedagógico maior que precisa ser pensado pela própria instituição que oferece o curso, e que atenda a suas especificidades.

A implementação do projeto pedagógico nos cursos de Direito pode ser considerada um importante avanço da regulação, pois permite um ajuste de cada curso aos seus objetivos e características peculiares. Assim, os cursos precisam demonstrar claramente sua concepção, tudo contextualizado de acordo com sua inserção institucional, política, geográfica e social; ainda, necessita apresentar:

Art. 2º [...] 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, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004).

²⁵ Antigamente, as regulamentações legais partiram de um currículo fixo, que devia ser seguido à risca, posteriormente, alterou-se um currículo mínimo, que permitia uma maior flexibilidade da composição das matérias pela instituição, e, atualmente trabalham-se com os conceitos de diretrizes, que indicam caminhos que devem ser seguidos, mas sem obrigar de modo rígido a instituição, que deve atender ao seu próprio projeto pedagógico, na margem do que disciplina as diretrizes governamentais que podem ser visualizadas na Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2004).

O projeto pedagógico do curso elaborado pela Instituição de Ensino Superior (IES) tem como objetivo demonstrar a forma como aquele curso de Direito é estruturado, devendo sempre ser observadas as Diretrizes Nacionais Curriculares estabelecidas pela Câmara Superior de Educação (CSE), órgão do Conselho Nacional de Educação (CNE). A legislação que disciplina a formação hodierna, visa, desse modo, incentivar o necessário aprimoramento de base humanística e o fundamental incremento de habilidades e competências práticas a serem promovidas através do ensino, da pesquisa, da extensão e dos estágios curriculares. Para tanto, essas diretrizes são guias que, diferentes dos currículos mínimos e dos currículos fixos, conferem ampla margem de discricionariedade para que as instituições de ensino apresentem planos pedagógicos que se adequem a suas peculiaridades institucionais, políticas, geográficas e sociais.

Nesse novo contexto normativo, por exemplo, a carga horária possui uma certa flexibilidade, bem como maleável é a forma de avaliação, que deverá ser ajustada ao cumprimento dos objetivos adotados. Ainda, os conteúdos necessários poderão ser ofertados em formatos que permitam a interdisciplinaridade, não sendo obrigatória a estruturação em disciplinas como as tradicionais, bem como é não só permitida, mas recomendada a adoção de variados métodos de ensino a fim de se obter tal intento de uma formação mais integral. Vide o *caput* do art. 2º da Resolução CNE/CES nº 9/2004.

A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo 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, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2004).

Em que pese a reforma do ensino jurídico com mais força após a instalação do novo contexto constitucional, que teve o seu início com a Portaria nº 1.886, de 1994, e seu ápice com a Resolução CNE/CES nº 9, de 2004, e os instrumentos de avaliação de curso hoje já utilizados para o controle de qualidade pelo Estado, a criação legislativa não tem sido observada como capaz de modificar a realidade fática, alterando-se apenas o conteúdo formal dos documentos apresentados aos órgãos reguladores. Assim, o projeto pedagógico do curso que está escrito é um, mas é comum, na prática, se viver outro totalmente distinto, ainda apegado aos moldes tradicionais do ensino do Direito (FELIX, 2017).

Quanto às habilidades e competências que precisam ser aprimoradas no curso da formação do jurista egresso, a DNC/2004 estabelece, em seu art. 4º, pela primeira vez, uma

série dessas que podem, inclusive, ser aprofundadas ou ampliadas no âmbito do projeto pedagógico. Como se poderá notar, tratam-se de componentes do âmbito dos saberes práticos do jurista (*Know How*), e que, a primeira impressão, parece trazer habilidades e competências ainda amplas do que aquelas já trabalhadas e explicitadas a partir de análise filosófica do capítulo anterior. São elas:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:
 I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
 II - interpretação e aplicação do Direito;
 III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
 IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
 V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
 VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
 VII - julgamento e tomada de decisões; e,
 VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito. (BRASIL, 2004).

Apesar de se tratarem de variadas e amplas habilidades e competências, Rodrigues (2005), um dos redatores da proposta enviada para a elaboração das vigentes Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de Direito, escreveu que todas poderiam ser agregadas em quatro grupo, em suas palavras seriam:

a) competências e habilidades pertinentes à questão da linguagem (leitura, compreensão, redação, correta utilização terminológica, etc.);
 b) competências e habilidades vinculadas, de forma ampla, às questões da hermenêutica e da metodologia jurídica (interpretação e aplicação, utilização do raciocínio lógico e da reflexão crítica, adequada utilização do Direito e sua fontes, domínio de tecnologias e métodos, etc.);
 e) competências e habilidades voltadas à questão específica da pesquisa (pesquisa e utilização das diversas fontes do Direito); e
 d) competências e habilidades relativas, de forma mais imediata, ao agir profissional dos operadores do Direito (adequada atuação técnico-jurídica, capacidade de julgar, de tomar decisões e de mediar conflitos, etc.) – destaque-se que esse último conjunto de habilidades pressupõe, necessariamente, os demais. (RODRIGUES, 2005, p. 172).

Assim, atualmente a legislação traz um total de oito habilidades e competências, divididas em grupos ligados ao domínio da linguagem; à hermenêutica e metodologia jurídica; à competência de pesquisa e ao agir profissional adequado, o que está, em certa medida, em consonância com o que já foi trabalhado anteriormente, já, apesar de não ter tópico destacado, tratou-se do domínio da linguagem como uma meta-competência, no item 2.2.1, e os demais grupos estão, de certa forma, respectivamente abrangidos quando se tratou

sobre saber como lidar com dados; como interpretar e argumentar e saber como agir de modo prudente. Como se observa no Quadro 2, incluindo-se, agora, de modo explícita o grupo de saber como dominar a linguagem jurídica.

Quadro 2 – Relação entre saberes práticos e a DNC/2004

Saberes práticos	Habilidades e competências da DNC/2004 – art. 4º
Saber como lidar com dados	III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
Saber como dominar a linguagem jurídica	I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas; V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
Saber como argumentar e interpretar	II - interpretação e aplicação do Direito; VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica; VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
Saber como agir de modo prudente	VII - julgamento e tomada de decisões; e, IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, observa-se que, apesar de não se saber os pressupostos teóricos e filosóficos utilizados para a elaboração das DNC/2004, percebe-se que estas atendem àqueles saberes práticos fundamentais já tratados e justificados anteriormente, inclusive detalhando-os, o que pode indicar talvez, que, independente da base teórica adotada, essas habilidade e competências seriam tão elementares, que são justificáveis sua obrigatoriedade de desenvolvê-las em qualquer contexto em que se pretenda formar um jurista.

Apesar ainda não se ter constatado muitas mudanças advindas dessa reforma que incluiu dentro dos cursos do Direito a necessidade de formação do jurista também em variadas dimensões práticas, está em curso mais uma alteração a nível regulatório no ensino do Direito.

Tem sido discutida na sociedade diversas propostas para Novas Diretrizes Curriculares das Faculdades de Direito, promovidas pelo CNE, que viriam a substituir a DNC/2004. Em análise realizada por Rodrigues (2017) da terceira versão da minuta, apresentada em 21 de julho de 2017 no XXVI Encontro Nacional do CONPEDI, em Brasília, as mudanças parecem sutis, e especialmente voltadas para o currículo, tratando-se, em seu ver, mais de uma atualização, e não de uma reforma mais profunda.

Pode-se perceber uma maior preocupação com os instrumentos didáticos pedagógicos, os quais devem ser explicitados no plano de ensino fornecidos aos graduandos antes do início de cada disciplina, conjuntamente com os conteúdos e atividades planejadas para o curso e os critérios avaliativos adotados (Parágrafo único do art. 3º da Nova Proposta).

Ainda, quanto ao perfil do graduando, a proposta é a de excluir a menção à formação axiológica, dada a ambiguidade interpretativa, provavelmente, e incluir, expressamente, uma maior atenção às formas consensuais de resolução de conflitos, as quais estão em voga no contexto recente da lei de mediação, Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015, e da vigência do Código de Processo Civil de 2015 (Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015), que inclui sessão específica para se discutir tais questões (art. 3º da Nova Proposta).

No Quadro 3, pode-se perceber mais claramente as alterações sugeridas, que estão grifadas.

Quadro 3 – Comparativo do perfil do graduando em Direito na reforma das Diretrizes Nacionais Curriculares

DNC/2004 vigente (Resolução CNE/CES nº 9, de 29/09/2004)	Proposta Nova DNC (Reunião do CNE/CES, em julho de 2017)
Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.	Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, <u>além das formas consensuais de composição de conflitos</u> , aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. <u>Parágrafo único. Os planos de ensino do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.</u>

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Destaque para as diferenças mais importantes.

A nova proposta de diretrizes curriculares do curso de Direito, por sua vez, visa também incrementar de modo substancial o número e a importância das competências no Direito, consideradas relevantes contexto atual, inserindo ainda novos grupos de habilidades com maiores detalhamentos.

Para iniciar, o termo “habilidades” foi excluído do novo projeto, e inserido o conceito de “competências cognitivas, instrumentais e interpessoais”, a fim de, provavelmente, evitar problemas quanto ao uso de termos semelhantes. Mantiveram-se, em sua essência, todas as competências já trazidas nas DNCs de 2004, bem como foram inseridas outras com o foco de tornar o graduando ainda mais competente para trabalhar em um contexto complexo e globalizado, como o atual.

O Quadro 4, a seguir, auxilia a ver de modo mais fácil as mudanças propostas. Ainda, o sublinhado se refere àquilo que não consta na DNC/2004, e que tem a proposta de

ser modificado, apesar de o conteúdo do dispositivo, em sua essência, já encontrar semelhança com outros dispostos na resolução ora em vigor. Para fins de visualização mais fácil, manteve-se a ordem original dos incisos da DNC/2004, coluna da esquerda, mas reorganizou-se de modo diferente os incisos correspondentes da proposta na coluna do meio, referindo-se explicitamente quanto à nova ordem de apresentação. Na última coluna, comenta-se brevemente acerca do que parece se pretender alterar.

Quadro 4 – Comparativo das habilidades e competências dos juristas na reforma das Diretrizes Nacionais Curriculares

(continua)

DNC Atual	Proposta Nova DNC (CES/CNE 07/2017)	O que se pretende alterar?
Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes <u>habilidades</u> e competências:	Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes <u>competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:</u>	O termo “habilidades” é suprimido e o vocábulo “competências” é detalhado para explicitar variados âmbitos que devem ser trabalhados, não só a nível cognitivo, mas instrumental e interpessoal, que devem ser suficientes para capacitar o graduado.
I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;	(o conteúdo do inciso I passa ao inciso II na nova proposta) II – <u>demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;</u>	Foi explicitada a necessidade de ler, compreender e elaborar textos, atos e documentos com diversas características, não só pertencente ao âmbito normativo, mas também de caráter negocial e processual.
II - interpretação e aplicação do Direito;	(o conteúdo do inciso II passa ao inciso I na nova proposta) I- interpretar e aplicar <u>princípios e regras do sistema jurídico nacional</u> , observando a <u>experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso;</u>	É marcante a preocupação com a interpretação e aplicação do sistema jurídico de modo mais amplo, ressaltando-se a atenção à experiência estrangeira e a sinergia entre teoria e prática, por meio de estudo de caso.
III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;	(o conteúdo do inciso III passa ao inciso VII na nova proposta) VII - <u>compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;</u>	Além da capacidade de pesquisa e utilização das fontes do Direito, incluiu-se a necessidade de se ter atenção à existência de variados métodos interpretativos e hermenêuticos.
IV - adequada atuação <u>técnico-jurídica</u> , em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;	(o conteúdo do inciso IV passa ao inciso VIII na nova proposta) VIII - <u>ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;</u>	Apenas foi suprimido o termo vago técnico-jurídico e incluída a expressão ter competência para atuar.

Quadro 4 – Comparativo das habilidades e competências dos juristas na reforma das Diretrizes Nacionais Curriculares

(conclusão)

DNC Atual	Proposta Nova DNC (CES/CNE 07/2017)	O que se pretende alterar?
V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;	(o conteúdo do inciso v passa ao inciso IX na nova proposta) IX - <u>utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, além do desenvolvimento das habilidades em idiomas estrangeiros, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural;</u>	É excluída referência a uma Ciência do Direito, preferindo tratar sobre a necessidade de saber utilizar corretamente a terminologia e categorias jurídicas. Ainda, se inclui de modo inovador a necessidade de desenvolver idiomas estrangeiros. Por fim, a nova proposta de redação ressalta a habilidade de aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, o que, a meu ver se mostra deslocado nesse inciso, vez que este trata prioritariamente sobre competências relacionadas à linguagem.
VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, <u>de persuasão e de—reflexão crítica;</u> VII - julgamento e tomada de decisões; e,	(o conteúdo do inciso VI e VII passa ao inciso V e III na nova proposta) V- <u>adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;</u> III – <u>demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;</u>	Parecem ter sido combinados os incisos que tratavam sobre raciocínio jurídico, argumentação e o de julgamento e tomada de decisões, explicitando que as técnicas de raciocínio e argumentação jurídica precisam estar voltadas para propor soluções e questões no âmbito do Direito. Foi suprimido o termo vago “reflexão crítica” e o termo “persuasão”. Quanto ao termo persuasão este não fora reinserido explicitamente na nova proposta, mas foi acrescentado inciso que trata sobre a capacidade do jurista se comunicar com precisão, o que incluiria a comunicação persuasiva.
VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.	(o conteúdo do inciso VIII passa ao inciso X na nova proposta) X - <u>possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;</u>	Só foi incluído o verbo “possuir” para manter coesão dentro da nova estrutura adotada. Não se percebeu alteração de sentido.
Sem correspondência direta	IV- <u>dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito</u> VI- <u>desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;</u> XI - <u>desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;</u> e XII - <u>apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.</u>	Acrescenta-se referência explícita ao domínio dos métodos jurídicos; bem como à capacitação em meios consensuais de solução de conflitos e, ainda, à capacitação para trabalhos em grupos e compreensão do Direito de modo transversal a partir dos Direitos Humanos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota: Destaque para as diferenças mais importantes, do que foi suprimido ou incluído.

Percebe-se preocupação da nova proposta com o contexto globalizado, por exemplo, ao se observar que se necessitará levar em consideração a experiência estrangeira e comparada, inserindo tal disposição expressamente quando trabalha com a competência de interpretação e aplicação do Direito, no inciso I, art. 4º da nova proposta, bem como pode-se perceber a explícita referência ao desenvolvimento de habilidades em idioma estrangeiro, e, ainda, a citação relativa à aceitação da diversidade e do pluralismo cultural, no inciso IX, onde antes apenas constava a necessidade de apreensão da terminologia jurídica e da ciência do Direito.

Também, há uma inclinação para voltar o graduado em Direito para lidar com questões não apenas normativas, mas processuais e negociais, com especial ênfase para os meios consensuais de conflito, que ganharia inciso próprio para tratar do desenvolvimento de competências quanto ao tema (Inciso VI).

Ainda, foi observada uma maior preocupação com a aplicação do Direito no caso concreto, sendo feito referência explícita ao estudo de caso (inciso I), bem como a necessidade de se dominar instrumentos de metodologia jurídica e de compreensão dos métodos interpretativos e hermenêuticos para compreensão e aplicação do Direito (Inciso VII).

Por fim, buscou-se explicitar ainda a necessidade de se comunicar com precisão, e trabalhar em equipe, inclusive ressaltando o caráter interdisciplinar que deveria tomar o ensino do Direito. Foi feita referência também ao desenvolvimento de perspectiva transversais aos Direitos Humanos, na mesma linha da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, que fixa as diretrizes nacionais para a educação em Direitos Humanos.²⁶

Rodrigues (2017, p. 49) afirma que, em que pese a DNC/2004 ter trazidos grandes e importantes inovações como a necessidade do desenvolvimento das habilidades e competências e um perfil de egresso mais bem formada, a falta de instrumentos que exigissem que a instituição demonstrasse como estaria implementando essa disposição foi uma das causas da falta de aplicação à realidade. Propõe, então, que isso seja alterado na Nova Diretriz, ao se exigir que sejam explicitados os métodos de ensino-aprendizagem elencados para o desenvolvimento de cada uma das competências perseguidas, conforme o perfil do aluno abordado pelo projeto pedagógico de curso da instituição.

²⁶ Rodrigues (2017, p. 29) além dessa referência ao ensino dos Direitos Humanos, ainda propõe quem sejam incluídas nas novas diretrizes, indicação da obrigatoriedade da Educação Ambiental e da Educação para a terceira idade, de modo a atender à Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, que estabelece diretrizes curriculares nacionais para a educação ambiental, bem como o art. 22 da Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003 (Estatuto do Idoso).

Apesar de as Novas Diretrizes Curriculares para o curso de Direito ainda estarem em discussão, podendo ser alteradas, percebe-se, desde já, uma vontade de se efetivar e aprofundar o ensino do Direito em um viés de formação de competências mais práticas que permitam aos juristas uma atuação mais efetiva no mundo.

Conclui-se, desse modo, que não se confirma a impressão inicial de que o contexto regulatório seria um impedimento para a formação dos profissionais em habilidades e competências práticas, sufocando a dimensão prática do Direito, mas ao contrário, reconhece-o, tanto que incentiva o aprimoramento de um amplo número de habilidades e competências que elenca (USTARROZ, 2016).

No entanto, apesar do embasamento filosófico que justifica a necessidade do desenvolvimento dessas habilidades práticas essenciais ao jurista, como demonstrado no capítulo anterior, bem como da ampla abertura legal, ao longo do tempo, para diferentes propostas do ensino jurídico, há a suspeita de que a prática ainda permaneça majoritariamente adotando uma metodologia preferencialmente teórico-expositiva como se isso fosse suficiente para a habilitação total do jurista.

Observa-se, especialmente após o incentivo ao aumento da oferta do número de vagas no ensino superior, geradas, em parte, pelo novo paradigma constitucional de incentivo à universalização e à democratização do ensino²⁷, a disseminação de técnicas de ensino baseadas em memorização de leis e conceitos jurídicos, muitas vezes voltado meramente a atingir o objetivo da aprovação dos alunos egressos em exames profissionais, como a OAB, possibilitando que os cursos ofertados consigam novos alunos no mercado competitivo da educação superior.

Uma das muitas soluções apontadas para o problema de formação jurídica, assim, é o da necessidade de mudança da metodologia de ensino utilizada em sala de aula, embasando-se em uma nova concepção de ensino que considere o aluno como protagonista do processo de ensino e aprendizagem, e não mais passivo em relação à sua formação e, que, assim, seja capaz de desenvolver nos alunos as competências e habilidades mínimas necessárias para que seja um bom jurista e possa, no mínimo, saber discernir o Direito no caso concreto, dentre outras variadas competências desejadas pelas Diretrizes Nacionais Curriculares e já exploradas acima.

²⁷ Art. 205 da CF/88: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, 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.” (BRASIL, 1988).

3.2 Metodologias ativas de ensino

A necessidade do desenvolvimento de habilidades e competências é constatada tanto em virtude do embasamento filosófico do primeiro capítulo, quanto das próprias normas da regulação do ensino jurídico no Brasil. Entretanto, como desenvolvê-las? Há métodos indicados que pautem essa necessidade para o ensino do Direito?

O ensino tradicional no âmbito jurídico é assim definido como aquele que vêm sendo usualmente adotado nas faculdades de Direito brasileira. Influenciados pelo estilo das grandes aulas de Coimbra do século XIX, os professores seriam aqueles detentores das informações, enquanto os alunos passivamente compreenderiam o Direito através da transmissão oral do conteúdo da letra da lei e das interpretações realizadas pelos doutrinadores.

A proposta de um ensino diferente surge em um contexto em que se percebe a insuficiência do modelo tradicional, não só nas escolas de Direito, mas, inclusive, dentro da própria educação de modo mais amplo. Baseado em novas descobertas do campo da ciência cognitiva, a aprendizagem ganhou um novo paradigma a partir de autores como Ivan Pavlov's; David Kolb, responsável por descrever os quatro tipos de aprendizes e as quatro fases dos ciclos de aprendizagem, Kurt Lewin, e John Dewey. Hoje, no âmbito dos estudos em educação, há consenso sobre o questionamento da atitude passiva do sujeito da aprendizagem e o incentivo à inserção desse sujeito na experiência da construção de seu conhecimento, através da interação deste com o meio em que vivenciava (SONSTENG *et al.*, 2007, p. 389).

Ocorre que, no âmbito universitário, necessário trabalhar ainda melhor com o conceito de ensino para adultos (andragogia), já que este costuma ser o principal público alvo da formação jurídica. O termo andragogia tornou-se conhecido a partir do trabalho de Knowles (1973), muito embora tenha sido cunhado em época anterior. Para o autor, é necessário observar que os adultos possuem diferentes necessidades durante o ensino, que não são compartilhadas com as crianças, dado às suas características próprias enquanto adultos mais maduros.

Em seu trabalho, "*The Adult Learner: A Neglected Species*", Knowles (1973) critica que a maioria das teorias sobre aprendizagem de adultos se baseou nas observações do ensino de crianças (pedagogia), que, por sua vez, basearam-se muitas vezes em experimentos sobre aprendizagem de animais. Afirma, assim, que a consideração das complexidades das

características dos adultos, através da implementação de descobertas da área da psicologia, precisaria transformar as práticas educacionais desses indivíduos.

Inicialmente, o adulto não poderia mais ser visto como uma tábua rasa que necessitava apenas da transferência de informação, sendo totalmente dependente das orientações do professor, mas sim precisa ser visto como um ente autônomo que aprende melhor quando auxilia a traçar seu próprio caminho e sua própria avaliação, é a característica a qual ele denominou “*Self-concept*”. Nesse modelo educacional mais ativo, o professor sai, assim da posição de mestre e passa a ser um tutor, um facilitador da aprendizagem, que deve ser construída em conjuntos com os alunos.

Ainda, o educador identifica outras quatro características dos alunos adultos que devem ser levadas em consideração, são elas: a experiência que o adulto acumula em si configura-se em uma rica fonte para o ensino se não for ignorada - “*Experience*”; O adulto tem prontidão para aprender, contanto que compreenda como aquilo irá lhe auxiliar a desempenhar melhor seu papel na sociedade - “*Readiness to learn*”; O adulto tende a ser mais prático, buscando compreender como aquele conhecimento pode ser aplicado em sua vida - “*Orientation to learning*”; e, por fim, como uma pessoa bem formada, a motivação para aprender não é mais advinda de uma pressão exterior dos seus responsáveis legais, mas, sim, de uma disposição interna para aprender “*Motivation to learn*” – Esta última característica sendo acrescentada posteriormente em seu trabalho (KNOWLES, 1973; SMITH, 2002).

A partir disso, compreende-se que para um melhor desempenho na formação de adultos é importante que se faça uso de uma metodologia de ensino-aprendizagem em que tais características são assimiladas.

Ghirardi (2016, p. 80-81) apresenta, então, a proposta da metodologia participativa (ou ativa), que têm como principal finalidade o desenvolvimento de variadas habilidades, mediante a propositura de situações complexas que necessitam ser analisadas de mais de um ponto de vista. Segundo o mencionado autor, a utilização dos métodos participativos permite um maior engajamento dos alunos com o processo de aprendizagem, pois estes se sentem motivados a agir, ao serem explícitos os motivos pelos quais estão elaborando aquela atividade. Entretanto, não basta apenas a capacidade cognitiva, mas necessário, também, durante o processo, ser levado em considerações o senso prático do aluno, seus valores éticos e políticos. O sujeito, então, passa de ser considerado como um indivíduo que é social e historicamente situado, o qual deve ser levado em consideração em sua completude.

Ainda, muitas vezes, os métodos participativos exigem uma necessária inter-relação com os demais membros, o que gera uma disposição maior para o desenvolvimento de habilidades pessoais de convívio, como saber escutar e saber se posicionar com respeito no momento adequado. Tudo isso parece ser frutífero não só para o ensino em sala de aula, mas para o desenvolvimento do cidadão fora dela (GHIRARDI, 2016, p. 82).

Existe não só um, mas variados métodos participativos, todas nascentes do mesmo pressuposto da necessidade de se trazer o aluno para dentro do processo de aprendizagem como participante ativo. Ghirardi (2012, p. 49) relembra que:

Tais métodos, sendo fruto necessariamente de reflexão constante e reavaliação crítica – como, de resto, acontece com qualquer área do saber –, constituem um conjunto mutável que se expande e se modifica continuamente.

Através desses métodos que levam explicitamente em consideração as bases da andragogia exploradas por Knowles (1973), visa-se ao desenvolvimento de diferentes habilidades e competências, as quais permanecem de modo duradouro na vida do educando, e são capazes de prepara-lo para situações outrora imprevisíveis.

No âmbito da formação jurídica, entretanto, não se pode negar que bons profissionais e professores foram formados pelos métodos ditos tradicionais. Entretanto, apenas uma pequena parcela de alunos parece desenvolver bem a aprendizagem através de métodos estritamente expositivos.

A variabilidade dos métodos utilizados pode garantir uma melhor formação, visto que, por se tratarem de alunos com características diversas, cada um poderá retirar o que há de mais proveito para si de um método específico. Permanecer com a adoção de um único método, como o expositivo e a avaliação por meio de testes, assim, não parece mais ser sustentável, ainda mais quando se percebe que esse meio não seria o mais adequado para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas do jurista atual, que, por se tratar de um saber prático, exige o treino constante.

Esse problema, entretanto, não parece ser exclusivo do contexto brasileiro, mas, também nos países de *common law*, que tem por tradição um ensino baseado em estudos de caso. Observa-se também naquele contexto a crítica ao modelo de ensino por meio de *lecture* (exposição) e a necessidade de ainda maiores mudanças.

A instrução tradicional de ensino de direito centra-se quase exclusivamente no método de ensino baseado em palestra e em um formato de teste temporizado de testes. Somente um pequeno segmento de alunos é capaz de alcançar um alto sucesso acadêmico dentro desse sistema. Muitas vezes, desencorajado de entrar na profissão há um segmento de alunos que podem ser mais adequados a

certos aspectos da advocacia, tais como a interação do cliente, advocacia de ensaio, mediação e negociação, habilidades que permanecem inexploradas e academicamente não reconhecidas em muitas faculdades de direito.²⁸ (SONSTENG *et al.*, 2007, p. 390, tradução nossa).

Não se trata, portanto, em adotar um método em detrimento de outros, mas, tomando-se consciência dos limites e possibilidades dos métodos adotados, escolher bem o objetivo de formação que com ele se visa desenvolver, abrindo-se para a imprescindibilidade do desenvolvimento de variadas habilidades e competências que são essenciais para a formação integral de um jurista.

Ghirardi (2012) afirma que o docente precisa se perguntar o que se deseja ensinar e os motivos pelos quais se está ensinando determinado saber, fazer, ou buscando desenvolver determinada forma de olhar para uma situação. A partir dessas respostas, isso conduzirá a forma como cada professor irá adaptar o método mais adequado, e, também, conseqüentemente, seu processo de avaliação, tudo dentro da perspectiva pedagógica e do público da instituição o qual está inserido.

Para auxiliar nesse intento da adoção de uma metodologia que tenha por pressuposto um maior protagonismo do aluno adulto, no âmbito do Direito, tratar-se-á de alguns desses métodos mais conhecidos e bem delineados abaixo um a um.

3.3 A mixagem de métodos de ensino e os objetivos de aprendizagem na formação jurídica

Ressalta-se que o enfoque aqui será concentrado nos diferentes métodos que foram escolhidos por serem os mais comentados para o ensino ativo do Direito e quais as habilidades e competências eles visam desenvolver, bem como as condições de sua aplicação consoante a literatura especializada. Inicialmente, abordar-se-á o conceito e o contexto em que se verificam a aplicação de cada método. Não se objetiva um detalhamento de cada um deles, o que não seria possível dentro do espaço reservado, mas sim uma apresentação geral e sucinta daqueles mais citados pela literatura que serviriam como meios de implementar o ensino mais ativo por parte do aluno, e que levam em consideração os demais pressupostos

²⁸ Citação original: “*Traditional law school instruction focuses almost exclusively on the lecture-based method of teaching and a timed-essay format of testing. Only a small segment of students are able to achieve high academic success within this system. Often discouraged from entering the profession is a segment of students who may be better suited to certain aspects of lawyering, such as client interaction, trial advocacy, mediation, and negotiation, skills that remain untapped and academically unrecognized at many law schools.*”.

acima elencados da andragogia, para, ao final, refletir sobre as diferentes potencialidades na formação jurídica.

3.3.1 Método expositivo e seminários

O método expositivo em si, que é a transmissão oral organizada de conteúdo, pode ser útil em algumas ocasiões quando se trata de um conteúdo muito complexo, que necessita de uma sistematização, ou mesmo ao abordar conceitos filosóficos de difícil compreensão. Ainda, quando não se possui muito tempo, essa alternativa metodológica parece ser útil para a transmissão de conteúdos, muito embora não seja bem avaliada quanto à capacidade de levar o aluno a efetivamente reter os assuntos abordados em sala. Esta técnica está profundamente associada a uma estratégia que leva à memorização. Os motivos para a sua adoção dependem do objetivo perseguido na aula. Gibbs (1981/2013), por exemplo, comenta sobre variados motivos para não se adotar a aula expositiva se o objetivo for mais variado e complexo do que a transmissão de conteúdo.

Melo Filho (1979, p. 41) já elencava como vantagem do método expositivo a possibilidade de ensinar grandes grupos; apresentar experiências pessoais do professor; maior economia de tempo e dinheiro; possibilidade de sistematizar rapidamente um assunto. Além disso, percebe-se uma vantagem em um maior controle da sala de aula por parte do professor, que adequa o conteúdo e o tempo da exposição, bem como se trata do método mais tradicional e que, portanto, os professores e os alunos já estão mais usualmente adaptados. Por outro lado, percebia que a desvantagem era a de estimular apenas a visão e a audição dos alunos; bem como havia dificuldade de memorização das informações por parte dos alunos. Ainda, a motivação seria mais difícil de ser obtida com esse método, pois a apresentação exclusivamente oral cansaria mais rápido o auditório; e demanda do professor uma capacidade de clareza e didática para o qual nem sempre foi bem capacitado durante sua própria formação acadêmica.

Existem várias formas de lecionar dentro do método expositivo, a qual não precisa ser necessariamente um monólogo, ou palestra, mas pode ser realizada de modo dialogado, na medida do possível, bem como, o tempo da aula pode ser dividido entre a explicação de um tema e a elaboração de outras atividades. O importante é que o professor saiba porque está utilizando este método em detrimento de outros, e não apenas o execute de forma automática (COSTA, 2013).

Além desses métodos, é muito comum o uso de seminários, que também se baseia, em grande parte, no método expositivo, mas tem um grande diferencial por se inverter os papéis tradicionais dos professores com os alunos. O objetivo do seminário, entretanto, desvirtua-se quando o aluno simplesmente é chamado a apresentar um tema, visto que retorna a ser uma aula expositiva de um aluno para os outros e, talvez por isso, alguns alunos consideram seminário como, simplesmente, assumir as responsabilidades do professor em sala de aula.

Entretanto, a atividade de seminário, se bem planejada, pode ser útil para desenvolver a capacidade de pesquisa; leitura e de síntese do aluno, bem como treinar a apresentação oral, o trabalho em grupo e, ainda, a escuta ativa dos demais participantes. De modo que, sendo assessorado pelo professor, pode se tornar uma interessante estratégia de ensino para o desenvolvimento de habilidades e competências ligadas à linguagem e ao trabalho com dados. Há, inclusive, indicação da utilização da técnica seminário para trabalhar com textos conceitualmente complexos, como explica Macedo Junior (2013), contanto que alguns cuidados sejam tomados, como, a limitação do número de alunos em sala, a escolha adequada e prévia do texto, a adequada preparação por parte de todos os alunos - e não só daqueles que serão responsáveis por expor rapidamente as ideias do texto no início da aula - e a postura de intervenção constante do professor como coordenador e fomentador do debate.

3.3.2 Diálogo socrático e método do caso

O diálogo socrático é um método bastante conhecido dentro do âmbito jurídico e cumpre funções específicas de auxiliar o aluno no desenvolvimento do seu raciocínio, através de perguntas e respostas dialogadas entre alunos e professor, para um determinado fim. Normalmente vêm associado ao método do caso, principalmente na tradição estadunidense, pois, através de uma leitura, seja de um caso ou de teorias de autores diversos, o professor convida os alunos ao debate, fazendo-os participar e questionando-os com o objetivo de que eles próprios possam ver a construção dos seus raciocínios. O diálogo socrático é assim denominado, em virtude da atitude de Sócrates que questionava os seus discípulos atrás de descortinar-lhes os pressupostos utilizados, a fim de que sobrasse somente a verdade, conduzindo-os assim para a obtenção de um saber mais seguro (GHIRARDI, 2012).

Esse método, em especial, possui um complicador, vez que necessita de uma desconstrução a ser realizada no modo de crença dos alunos, que, por isso, podem se sentir perdidos e desafiados com a atividade. Além disso, se o professor não tiver tato para conduzir

bem a dinâmica proposta, poderá intimidar os alunos em suas participações, visto que é um fator de estresse para muitos a exposição pública de suas ideias seguidas de novos questionamentos críticos quanto a seus posicionamentos. É pressuposto de utilização do método que este cause desconforto, já que sempre será buscado ampliar o caso, questionando a resposta oferecida, a fim de construir coletivamente uma construção mais completa do conhecimento e, por isso, exigiria uma aplicação mais cautelosa (CARVALHO, 2009, p. 36).

Quanto à vantagem de utilização do método, percebe-se que esse visa estimular habilidades de interpretação e aplicação do Direito, e, principalmente, a de fortalecer a estrutura do raciocínio jurídico, já que permite colocar em ação o filosofar, conduzindo-os a compreender de modo mais crítico a estrutura de seus próprios pensamentos. Como desvantagem, pode-se elencar o tempo longo que necessita ser despendido para que a atividade possa atingir seus objetivos, o desconforto causado nos alunos, que podem se sentir desestimulados a prosseguir nas aulas; e, ainda, necessita de um estudo prévio dos alunos, o que demanda tempo extraclasse para que estes possam se preparar adequadamente para serem confrontados em aula (AREEDA, 1996 *apud* CARVALHO, 2009, p. 43).

A postura do professor, nesse caso, também precisa ser de acolhimento aos posicionamentos dos alunos, ainda que inicialmente equivocados, conduzindo-os a uma reflexão coletiva, sob pena de o método socrático permitir o efeito inverso de uma sala de aula como um espaço de reforço da autoridade do docente, com interrupções no meio das frases; piadas direcionadas às respostas dadas pelos alunos, e uma maior exaltação às explanações do professor ao final, dentre outros problemas (GERSEN, 2017, p. 2326; CHRISTIE, 2010).

Já o método do caso, como originalmente foi pensado, surge no contexto americano. Dentro deste modelo o método existia, principalmente, para auxiliar os formandos a encontrar os princípios jurídicos utilizados nas decisões judiciais que formavam o principal instrumento do corpo jurídico do *common law*. O caso, normalmente, tratava-se, assim, de uma decisão judicial, no qual, através do estudo prévios pelos alunos, seriam conduzidos mediante diálogo socrático a entender as implicações e argumentos usados na decisão, de modo a compreender com mais completude o Direito e suas consequências. Inicia-se, tradicionalmente, requerendo que os alunos apresentem os fatos, após, indaga-se aos alunos quais os argumentos de cada uma das partes e como o tribunal as considerou ou não; pergunta-se sobre o resultado do litígio, a fundamentação da decisão, e, por fim, se o raciocínio e as consequências do julgamento são adequados e o porquê (WEINREB, 2008, p. 116; GORDILLO, 1988, p. 55).

Langdell, reitor da Universidade de Havard, em 1870, foi o responsável por implementar uma série de reformas que tinha por objetivo melhorar a formação jurídica. Ao contrário dos países do continente europeu, que tinha um forte sistema universitário, a formação dos advogados americanos, em geral, era realizada prioritariamente a partir de um sistema assistemático de aprendizado, nos quais os aprendizes seguiam seus mestres, advogados mais experientes. Langdell propôs, então, que o Direito fosse estudado de modo rigoroso como uma ciência, e que, portanto, como ciência que era poderia ter seus princípios extraídos de seus casos, através de um método específico. A universidade, que naquele período possuía mais aulas no estilo *Lecture* (expositivas), modificou-se para competir com o sistema mais prático de formação de aprendizes. Na busca desse meio termo, surge o método do caso, e a utilização massiva do diálogo socrático, em conjunto (AMARAL, 2011, p. 259).

Nos primeiros anos da reforma, entretanto, ocorreu uma rejeição por parte tanto dos alunos quanto dos professores quanto às mudanças, mas, em algum tempo de insistência, tornou-se o *standard* da educação jurídica norte-americana. Ocorre que o uso de tal método, apesar da necessidade da participação ativa do aluno, gerou, com o passar do tempo, inúmeras críticas rigorosas, pois se afirmava que, ao contrário, a rigidez na análise das decisões restringia o espaço para o aluno desenvolver de modo mais livre o seu raciocínio crítico, bem como os casos levados para discussão estariam ultrapassados, e o material de leitura preparatório era muito extenso. Ainda, foram lançadas críticas sobre a eficiência em se perseguir tais princípios imutáveis do Direito através de um método específico aplicados às decisões judiciais, pois se tinha percebido que a interpretação desta variava conforme a compreensão daquele que realizava tal atividade, não podendo, portanto, continuar estática tal análise (SONSTENG *et al.*, 2007).

Como não bastasse, as decisões judiciais, por si só, eram instrumentos complicados de serem usados unicamente como fontes do Direito, já que os julgadores não só poderiam errar, mas, também, as decisões conflitavam entre si, bem como nem todas eram tão bem fundamentadas (WEINREB, 2008, p. 113).

A partir dessa perspectiva da dificuldade do caso no qual se buscava apenas uma resposta correta, surgiu-se uma adaptação no método que começou a ser utilizada inicialmente nas escolas de administração e economia. Nessa nova perspectiva, o caso é visto como uma narrativa com o final aberto que levará os alunos a raciocinar sobre a solução mais adequada aos problemas abordados. Desse modo, admite-se diferentes respostas possíveis, e, durante o caso, o aluno pode entrar em contato com instrumentos jurídicos reais ou não, como contratos, documentos das partes, entrevistas, dentre outros, e não apenas com as decisões judiciais e

peças processuais. Essa forma de aplicar o método do caso assemelha-se à aprendizagem baseada em problemas (ABP) que será melhor pontuada a seguir, muito embora não contenham todo o passo a passo que exija a estrutura de um ABP típico. Cumpre ressaltar apenas que, ainda que hajam outras diversas modalidades para a utilização do caso, em nenhuma destas há simplesmente um treino da aplicação do conteúdo aprendido na aula expositiva. Ou seja, o caso não é um mero exemplo fornecido em sala de aula com um problema real, ou a citação de uma jurisprudência do tribunal, mas sim um instrumento mediante o qual toda a aula se pautará para desenvolver certas competências nos alunos, e através do qual serão estudados determinados conceitos específicos que são abrangidos pelo instrumento jurídico em voga.

Como vantagens, então, do método do caso clássico, pode ser percebido o contato com as decisões judiciais, compreendendo-se como decide o julgador, bem como uma melhor forma de se apropriar dos termos linguísticos utilizados. Ainda, percebe-se um treino da argumentação, ao se permitir a avaliação dos argumentos utilizados pelo julgador, e, ainda, o desenvolvimento do raciocínio analógico, como explorou Weinreb (2008, p. 115). É, possível também, através da utilização da análise de uma decisão judicial, inserir o aluno dentro de um contexto maior ao considerar o contexto político e econômico do período, e o impacto da decisão neste contexto, trabalhando de modo interdisciplinar com outras ciências que dialogam com o Direito, bem como pode-se elaborar produtivos diálogos sobre a justiça da aplicação do Direito em casos difíceis, desenvolvendo uma percepção da prudência do agir e da dimensão do poder da atuação do profissional que, como visto, considera-se também imprescindível ao jurista.

Apesar disso, há críticas ao método do caso que utiliza apenas de decisões judiciais, vez que este possibilitaria apenas o raciocínio analítico retrospectivo, e não prospectivo, não incentivando o jurista a pensar em novas soluções criativas aos problemas, mas a aprender a racionalidade do que foi julgado (RAMOS; SCHORSCHER, 2009).

Uma das maiores dificuldades para ampliar a aplicação do método do caso que não seja unicamente baseado em decisões judiciais parece ser a carência de material didático no contexto brasileiro. Não é encontrado com facilidade casos mais complexos, com narrativas formuladas através da escuta de diversos atores; análise de contratos e instrumentos processuais; formuladas com notas de ensino mediante o qual guiará a aplicação do caso. Enquanto instituições como Harvard tem a própria editora que publica casos e vende a um preço até superior do que os livros de doutrina, não se identifica esse perfil no Brasil, a não

ser por uma ou outra iniciativa isolada, como a Casoteca DIREITO SP da própria instituição que será explorada no próximo capítulo.

3.3.3 Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e clínicas jurídicas

A sigla PBL se origina do termo inglês *Problem Based Learning* e pode ser traduzida como Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Esse método de ensino-aprendizagem consiste na apresentação de um problema complexo (reais ou hipotéticos) para os alunos, o qual irá guiá-lo na busca de conceitos e no desenvolvimento de algumas habilidades e atitudes colaborativas. Surgiu inicialmente nos anos 90 no curso de medicina, mais especificamente na Universidade de McMaster, no Canadá, como proposta de um novo modelo curricular. Através da reestruturação dos problemas postos em análise, o método auxilia os alunos a fixarem o conhecimento na memória, pois conduz ao aprendizado de conteúdo de forma contextualizada, ofertando um conjunto de ferramentas que capacite os alunos a adotar um pensamento semelhante em casos futuros também parecidos (RIBEIRO, 2008).

Duas características marcantes do PBL é que o problema é usado para iniciar a aprendizagem, e não ao final, como nas metodologias tradicionais, como um treino de aplicação de um conceito ou conteúdo. O problema é fornecido, assim, antes da apresentação das teorias. São os alunos quem levantam, a partir dos seus conhecimentos prévios, as hipóteses para sua solução. Essa característica motiva ao engajamento dos estudantes, especialmente se o problema for bem escolhido e demonstrada sua relevância para o contexto de ensino. Ainda, o ensino em PBL exige grupos pequenos de discussão, facilitado por tutores, para que seja realizado da melhor forma possível, o que dificulta sua aplicação em larga escala (RIBEIRO, 2008, p. 19).

Há uma grande discussão se PBL seria uma parte de um currículo baseado em problemas ou um dos métodos de ensino. De fato, há cursos inteiros estruturados no modelo PBL, do qual o aluno parte de um problema para apresentar diversas soluções, trabalhando com temas de modo transdisciplinar²⁹. O PBL pode ser implantado em todo o currículo, em um de dois segmentos paralelos de um currículo (formato híbrido) ou em uma ou mais disciplinas do currículo tradicional (formato parcial), e, ainda, a utilização de PBL pode se dar

²⁹ Na Escola de Direito da University of York, é disponibilizado um guia próprio para o estudante saber como lidar com o PBL em aulas de Direito (UNIVERSITY OF YORK, [2009?]).

em um determinado momento específico de um curso expositivo, de modo que não se trata de um método estanque (RIBEIRO, 2008, p. 21)

Tal como originalmente trazida por Barrows, os passos do PBL são: a) leitura e análise do problema; b) definição do problema; c) tempestade de ideias; d) resumo; e) formulação dos objetivos de aprendizagem; f) busca de informações; g) informe dos resultados (STEFANO, 2007, p. 87).

Dentre as vantagens, pode-se perceber que o ensino baseado em problemas gera integração do grupo, motivando o bom trabalho em equipe, bem como treina a solução criativa de problemas jurídicos e proporciona o desenvolvimento da aprendizagem autônoma. Através do ensino baseado em problemas, impulsiona-se o posicionamento crítico, e, especialmente a capacidade de pesquisa dos estudantes, bem como a competência para o devido enquadramento do problema de modo jurídico (PEREIRA, 2009, p. 67).

Os alunos têm um papel mais central, pois os objetivos didáticos são gerados a partir da análise do problema pelos alunos, e não fornecidos a priori pelo professor. O foco, assim, é na habilidade específica não só de como resolver o problema na prática, mas de se aprender a manejar a referência teórico específico para tal solução. Aprende-se a pensar como agir, através de soluções jurídicas de advindas de uma sólida pesquisa teórica, que cabe ao aluno trazer para a sala de aula, o que pode ser feito com o auxílio do professor (RODRIGUES, 2010).

Como desvantagem, percebe-se uma necessidade de maior preparação do professor para a condução das aulas e facilitação do debate com os alunos, bem como um rigor e preocupação com os problemas escolhidos, que precisam ser relevantes tanto no contexto da aprendizagem quanto para os próprios alunos, de modo a gerar o engajamento esperado. Ainda, por ocorrer em grupos mais reduzidos, e demandar um maior tempo para aplicação, aumenta-se o custo para sua viabilização e reduz-se o número de conteúdos possíveis de serem abrangidos no tempo limitado (RIBEIRO, 2008, p. 69).

Destaca-se também a personalização do ensino através do PBL, pois ao fazer a pesquisa cada aluno estudará de acordo com sua necessidade e seu nível de interesse, ao contrário do ensino expositivo, que é o mesmo oferecido para todos, muito embora nesse não se tenha meios para aferir imediatamente se todos compreenderam a ideia exposta na mesma profundidade (STEFANO, 2007).

A diferença do método do caso para o PBL é que o primeiro tinha surgido originalmente para avaliar o uso de decisões judiciais, buscando-se as razões das normas jurídicas e realizado normalmente através da maiêutica (diálogo socrático) entre aluno

e professor, como já abordado. O PBL, entretanto, parte de uma narrativa de um dilema real, porém ainda não resolvido. No entanto, como já comentado no item anterior, tem havido a utilização do método do caso não apenas a partir de decisões judiciais, mas, também, a partir da descrição de eventos reais ou hipotéticos que exigem um posicionamento do aluno, aproximando-se do método do PBL, ora abordado, ainda que não seja necessariamente realizado em grupos mediados por tutores, que auxiliam nos pequenos grupos de discussão.

Apesar das vantagens apontadas e da valorização das competências neste método de ensino, implantar o PBL, segundo reforça Stefano (2007), exige mudanças na estrutura curricular, no modelo da sala de aula e depende de grande disponibilidade financeira e vontade institucional, sendo, por isso, de difícil viabilização prática.

Quanto às clínicas jurídicas, estas também ganharam força em uma nova reforma do Direito americano, já no final da década de 80, início da década de 90. A ideia era a de preparar melhor o advogado para o mercado de trabalho e, por isso, permitiam-lhes que durante a faculdades este desempenhasse, sob supervisão, algumas atividades da sua prática profissional. Surgiu nos Estados Unidos com a percepção de que o método do caso não é suficiente para a compreensão da complexidade da realidade e de como agir juridicamente diante dela, pois era necessário compreender mais do que uma série de argumentos lógicos extraídos de uma infinidade de julgados.

Scabin e Acca (2009, p. 3) procuraram definir Clínicas de Direito a partir de uma variada gama de experiências individuais, devido à carência de literatura nesse sentido. Assim, afirmam de modo inovador que existem quatro principais características para as clínicas: “(i) a abordagem de problemas jurídicos reais; (ii) a presença de uma causa ou cliente; (iii) a supervisão de um professor; e (iv) a proposição de uma solução real com efetiva intervenção por parte do aluno”.

Como o PBL, a clínica também possibilita uma interação entre aluno e realidade; desenvolve a necessidade de lidar com diversos interesses; a capacidade de lidar com imprevistos. Diverge, entretanto, visto que se busca o acompanhamento de clientes reais, desde a consultoria até a entrega da solução pelos alunos, orientados por um professor responsável.

Tende a se diferenciar de um simples núcleo de assistência jurídica, pois o professor auxilia mais de perto o aluno a aprender com a sua experiência, refletindo sobre as escolhas realizadas, e também, os casos trabalhados tendem a ser mais interessantes, pois formulados especialmente para a aquelas clínicas, que, normalmente, contam com poucos

alunos e são temáticas. Importante ressaltar que, também, clínicas não se assemelham aos estágios, nem por ele podem ser substituídos, pois são realizadas em ambientes pedagógicos, e não em ambiente laboral, no qual os profissionais ali não precisam estar capacitados para exercer a função de ensino. Poderia, entretanto, ocupar a posição de uma disciplina de prática jurídica no currículo, contando como crédito de estágio obrigatório (SCABIN; ACCA, 2009).

Através das atividades da clínica, os alunos ditam as soluções e arcam com as consequências reais de suas escolhas, e, por isso, desenvolvem uma postura de responsabilidade que logo os acompanhará no curso de suas atividades profissionais em medida ainda mais intensa. Além dessas habilidades mais gerais, os alunos ainda desenvolvem outras competências como a de clientes, redigir peças, organizar informações, além disso, o trato com o cliente ensina a extrair informações de um leigo, e transmitir-lhe informações de modo claro (SCABIN; ACCA, 2009).

Como desvantagem, percebem-se aquelas semelhantes ao PBL, somadas, ainda, à necessidade de se firmar parcerias com clientes que estejam dispostos a terem seus casos levados para serem solucionados pelos alunos nas devidas clínicas. Demanda-se, também, que os alunos normalmente já sejam mais avançados no curso, vez que não há controle sobre as variáveis dos problemas postos à análise, sendo recomendado que sejam realizadas mais ao final do curso.

3.3.4 Role-play e simulação

A simulação é bastante utilizada no curso de Direito, especialmente simulações de júri, denominadas com frequência júri simulado. O Role-play também exige que os alunos assumam um papel, mas difere da simulação, pois nestas os alunos incorporam cada um o papel de um personagem, apresentando-se tal qual foram incumbidos, dentro de um contexto também simulado.

Já no Role-play, não há a necessidade de múltiplos papéis, ainda que estes sejam recomendados. Assim os alunos podem ser chamados a se posicionarem todos como membros do Ministério Público, agindo como um, no momento de manifestar um parecer, por exemplo. Na simulação, por outro lado, há o desenvolvimento também da habilidade cênica dos participantes, os quais necessitam se inserir no contexto dos personagens que interpretam, havendo a exploração da forma como entendem o papel que desempenham e a forma como se relacionam, inclusive negociando seus posicionamentos (GHIRARDI, 2012, p. 61).

Alguns cursos utilizam a simulação ou o Role-Play para estimular o ensino do saber prático advocatício, especialmente no contexto norte americano, no qual são treinadas habilidades como técnicas para realização de entrevistas, aconselhamento, negociação, sustentação oral, dentre outros (STUCKEY, 2007).

No Brasil, em que o ensino jurídico não é voltado apenas para a figura do advogado, o Role-play pode ser usado para permitir que os alunos identifiquem e entendam os interesses em jogo, bem como desenhem uma estratégia eficaz, a partir da lógica jurídica apropriada da posição de diversos profissionais do Direito, ou mesmo de terceiros observadores. Na simulação, o enfoque não precisa estar na solução em si, mas no modo como ocorre a interação entre os participantes para que o impasse seja resolvido de forma bem-sucedida. A maior importância da simulação, portanto, é permitir a análise da forma como os alunos se relacionam, sendo interessante que se traga ao contexto simulado componentes de imprevisibilidade para que os alunos possam ser capacitados a gerir conflitos em ocasiões inesperadas (GHIRARDI, 2012, p. 60).

Como desvantagem, percebe-se que se não for bem aplicada, tanto um quanto outro pode se transformar em uma grande brincadeira por parte dos alunos, que não se propõe a ingressar no personagem, bem como o professor precisa esclarecer a pertinência daquela prática ante ao seu objetivo principal, a fim de que os estudantes saibam o motivo pelo qual necessitam atuar como determinado agente.

3.3.5 Quadro comparativo dos resultados

A partir dessa rápida síntese dos métodos, não se pretendeu o esgotamento da temática, mas apenas exemplificar as múltiplas opções já consolidadas que existem para incrementar o ensino de adultos no âmbito do Direito, sabendo que estas não são as únicas.

Independente do método escolhido, ou mesmo de uma mixagem metodológica, com apresentação de uma outra ferramenta para utilização em uma mesma sala de aula, parece ser consenso dos autores abordados a necessidade de se ter consciência do objetivo com a adoção de cada método, dependendo da habilidade, competência ou atitude a ser formada e do tipo de conteúdo a ser transmitido, ciente dos limites de cada um.

Essa clareza é necessária ao professor e aos alunos para o bom encaminhamento do curso, tanto que a nova proposta da diretriz curricular nacional para os cursos de Direito recomendam explicitamente que todo o programa do curso seja oferecido logo ao início do

semestre letivo, a fim de permitir não só a preparação do docente, mas principalmente do discente, que, no método ativo, é chamado a ser o principal responsável pela gestão do seu saber, de acordo com seus interesses.

Gordillo (1988, p. 35, tradução nossa) ainda apresenta outros métodos específicos para lidar com análise de “a) documentos, b) textos normativos, c) fatos, d) realização de casos, e) classe ativa e classe principal, f) trabalho em grupo, g) realização de experiências, vinculando tudo com avaliações e programação global antecipada”³⁰, adotando classificação diversa da explorada, demonstrando que não há uma só classificação estanque para a compreensão de tais métodos.

Cada um desses métodos acima abordados admitem variações e podem ser usados a partir da discussão principal de documentos, textos normativos, análise de fatos, sendo infinitas as capacidades de explorá-lo. Também são apresentadas outras ferramentas para auxiliar no engajamento do aluno, com o incentivo ao uso de tecnologia em sala de aula e o *design thinking* no Direito para a prototipação de solução de problemas jurídicos complexos. As possibilidades são múltiplas, e, dependem, unicamente do objetivo traçado (FGV DIREITO SP, 2015).

Como o objetivo justificado no trabalho é o de desenvolver ao mínimo aquelas habilidades descritas nos capítulos antecedentes, a partir da conceituação de jurista que se adotou, faz-se uma tabela demonstrando como cada método pode melhor auxiliar, em tese, na formação básica do jurista. Como cada método desenvolve, normalmente, mais de uma só competência, bem como muitas vezes são utilizados em conjunto, buscou-se um esforço de identificar aquela que mais representasse o método, em sua forma mais comum de aplicação, muito embora possam haver variadas outras.

O quadro comparativo, é, assim, apenas meramente exemplificativo, já que se compreende suas limitações ante a infinidade de objetivos a partir de qual cada método pode atender. Acrescenta-se a explicitação ao saber pertinente ao domínio da linguagem como grupo autônomo ante a sua importância explícita trazida pelas Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Direito (DNC/2004), dessa forma, sugere-se o esquema exposto no Quadro 5, a seguir:

³⁰ Citação original: “a) documentos, b) textos normativos, c) fallos, d) realización de casos, e) clase activa y clase magistral, f) trabajo grupal, g) realización de experiencias, vinculando luego todo con las evaluaciones y la programación global anticipada”.

Quadro 5 – Interligações entre métodos ativos, saberes práticos e a DNC/2004

Métodos de ensino	Saberes práticos	Habilidades e competências da DNC/2004 – art. 4º
Aula expositiva	Saber como dominar a linguagem jurídica	V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;
Seminários	Saber como dominar a linguagem jurídica	I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;
Método socrático	Saber como argumentar e interpretar	VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;
Método do caso	Saber como argumentar e interpretar	II - interpretação e aplicação do Direito; VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;
PBL/ABP	Saber como lidar com dados	III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;
Clínicas	Saber como agir de modo prudente	IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;
Simulação/ <i>Role play</i>	Saber como agir de modo prudente	VII - julgamento e tomada de decisões; e,

Fonte: Elaborado pela autora.

Assim, sugere-se que podem se conectar, de modo mais simplificado possível, os métodos com as habilidades e competências curriculares e estas com os saberes práticos abordados no primeiro capítulo.

Verificar-se-á, no próximo capítulo, quais contribuições e dificuldades se podem observar com a adoção dessa nova postura do ensino aos juristas, mediante observação da experiência da FGV Direito SP, a qual estabelece como prioridade em seu projeto pedagógico a adoção de metodologias ativas. Com tal mapeamento, pretende-se questionar sobre os meios necessários para ampliar a utilização do ensino participativo no contexto nacional, oferecendo *insights* advindos da experiência ora relatada.

4 A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA DE DIREITO DO ESTADO DE SÃO PAULO – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS – COM MÉTODOS PARTICIPATIVOS

A Escola de Direito do Estado de São Paulo (doravante FGV DIREITO SP) é considerada a primeira no Brasil a trabalhar com uma abordagem de aplicação de metodologia participativa em toda sua graduação em Direito, de modo sistemático, tendo surgido já com uma proposta de ensino inovador.

A instituição, através de seu Núcleo de Metodologia do Ensino (NME)³¹, realiza diversos projetos para difundir a aplicação de seus métodos, como as publicações que disponibiliza *online*, o banco público de materiais de ensino e cursos de formação docente, que impactam diversas outras regiões do país. Desse modo, por seu perfil diferenciado e amplo material fornecido de modo público sobre a forma como construiu seu programa, a instituição foi escolhida para ser analisada, de modo a vislumbrar, no caso prático concreto, os limites e possibilidades do uso do ensino participativo para a formação do jurista.

A fim de se compreender as razões da escolha e o papel desse tipo de metodologia dentro do projeto pedagógico da FGV DIREITO SP, é necessário detalhar o contexto de sua criação, bem como os objetivos de formação perseguidos pela instituição e os meios escolhidos para tanto. Assim sendo, foi realizado estudo de caso com metodologia detalhada a seguir.

4.1 Metodologia da pesquisa qualitativa

Diferente dos demais capítulos, nos quais se utilizaram métodos de revisão bibliográfica e análise de legislação, este utilizará uma abordagem empírica, mediante estudo de caso realizado por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas com os atores relacionados à aplicação do método de ensino utilizado na FGV DIREITO SP. O objetivo com o estudo de caso é de, a partir da descrição do contexto da instituição com detalhes suficientes, permitir que sejam verificáveis a validade e a pertinência das conclusões obtidas para outras situações externas, que apresentem diferentes condições.

³¹ Através de informações obtidas durante período de pesquisa realizado na instituição, soube-se que o Núcleo de Metodologia do Ensino está se fundindo com o Grupo de Ensino e Pesquisa em Inovação para se tornarem um Centro de Pesquisa Interdisciplinar voltado ao estudo das implicações entre Direito, Ensino e Tecnologia. Como durante a realização do trabalho tal fusão não tinha sido concluída, sempre que necessário será feito referência ao grupo de pesquisa apenas utilizando o termo “Núcleo de Metodologia do Ensino” (NME).

Quanto ao uso de entrevista como técnica de pesquisa, ainda que se saiba existir a crença acadêmica de uma certa desconfiança da validade e confiabilidade dessas, consoante afirma Duarte (2004), essa escolha metodológica se justifica, pois, se realizada de modo adequado, é tido como uma maneira apropriada para explorar percepções comuns dos participantes envolvidos em um determinado processo, bem como divergências relativas à especificidade de cada área de atuação (YIN, 2010, p. 118).

As entrevistas são, não só adequadas, mas “fundamentais quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215).

No caso em análise, portanto, a realização de entrevista se mostra como meio eficaz de mapear a prática realizada para a formação dos juristas dentro da graduação em Direito da instituição de ensino eleita, bem como as crenças quanto às contribuições e aos desafios dos métodos de ensino ora investigados.

Cumprе ressaltar que não é o objetivo a realização de generalizações, vez que não se trabalha com uma amostra representativa de todos os atores envolvidos, como seria objeto de uma pesquisa tipicamente quantitativa. O objetivo agora é apenas o de traçar quais seriam possíveis contribuições e desafios, a partir da visão de alguns participantes envolvidos diretamente com a metodologia em salas de aula de graduação de Direito, com vistas a descrever contornos que fogem à análise apenas bibliográfica. Isso permitirá que, posteriormente, em trabalhos futuros, possa-se avançar no estudo sobre cada das nuances observadas, a fim de confirmar impressões, ou mesmo refutá-las.

Em sua página na internet (FGV DIREITO SP, 2018e), é possível encontrar todos os documentos públicos institucionais da FGV Direito SP, a partir do qual foi delineado o panorama contextual da instituição e de seus métodos de ensino, com ênfase no Projeto Pedagógico do Curso vigente (PPC 2017-2019). Ademais, foi também realizada revisão bibliográfica acerca da literatura que tratasse sobre o caso específico da Escola de Direito analisada, tendo sido localizada ampla produção na sessão de publicações do site da própria faculdade sobre o tema investigado. Foi utilizado como base, principalmente, um livro dedicado a narrar todo o processo de criação da faculdade (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010), dentre outra série de livros e artigos voltados à metodologia do ensino utilizada em sala de aula e elaborada por professores da instituição, como textos sobre os métodos de ensino (GHIRARDI, 2009), a construção dos seus programas de ensino

(GHIRARDI; VANZELLA, 2009) e os resultados do 1º seminário de ensino jurídico de formação docente (VANZELLA, 2007).

Além disso, foram executadas entrevistas com membros da diretoria e da coordenação, e pesquisadores do Núcleo de Metodologia de Ensino (NME), bem como com professores e ex-alunos, a fim de explorar nuances quanto à adoção da metodologia participativa em salas de aula de graduação em Direito. O corpo gestor foi escolhido mediante técnica de indicação “*Snow-ball*” (PATTON, 1990), a partir de indicações da coordenadora do núcleo de metodologia do ensino jurídico, que mencionou demais nomes da diretoria, da coordenação e nomes de pesquisadores da instituição que lidassem de modo próximo com a questão investigada.

Quanto aos professores, foram realizadas entrevistas com aqueles que tinham disponibilidade, dando-se preferência aos que melhor atendiam aos critérios de diversidade, a fim de se entrevistar professores tanto jovens, como mais antigos na instituição, quanto com experiência em lecionar disciplinas em variados ciclos de ensino, bem como que oferecessem cursos de diferentes eixos (fundamental, profissional e/ou prática). Tudo isso a fim de se observar o uso dos métodos investigados a partir de diferentes percepções quanto ao momento do curso e aos diversos tipos de disciplinas.

Por fim, foram entrevistados alguns ex-alunos, tanto que tinham se formado recentemente, quanto que se formaram há mais tempo, a fim de se perceber igualmente eventuais variações em suas percepções. Registre-se, ainda, que foram ouvidos apenas ex-alunos que já tinham concluído integralmente a graduação, sendo a amostra heterogênea desde entrevistados que cursaram a primeira turma, até recém-formados, a fim de coletar suas impressões a nível qualitativo de análise sobre a experiência dos métodos participativos que vivenciaram durante seu curso. Não foi considerada, para fins de escolha, o percurso da trajetória profissional de cada egresso, mas, apenas, o ano de sua formação. Apesar disso, constatou-se que todos os ex-alunos mais antigos entrevistados seguiram a carreira de advogado em concomitância com a área acadêmica. Deliberadamente, justifica-se a exclusão da análise da percepção dos alunos ainda em formação, por se compreender que estes, por não terem ainda uma visão completa do seu processo de ensino, não teriam como se situar sobre o impacto de tais métodos para a sua formação enquanto juristas.

As entrevistas com os coordenadores, professores e pesquisadores foram realizadas de modo presencial na própria FGV DIREITO SP. As entrevistas realizadas com os ex-alunos, entretanto, foram realizadas em locais diversos, uma foi realizada em um café, outra no escritório de advocacia onde trabalham, duas na Fundação Getúlio Vargas e outras

três realizadas mediante contato telefônico, a fim de deixá-los mais confortáveis para falar sobre a instituição.

O material das entrevistas foi coletado no período de 11 de novembro de 2017 e encerraram-se em 16 de dezembro do mesmo ano. Cada entrevista durou, em média, entre 30 e 60 minutos e, ao todo, foram obtidas exatamente 11 horas e 39 minutos de material gravado, os quais foram integralmente transcritos. Apenas uma entrevista não foi transcrita por problemas técnicos, mas foram realizadas anotações pormenorizadas durante a exposição da vice-diretora da instituição que permitiram sua análise. Apenas nesse caso não se realizará citação direta, quanto aos demais, será sempre priorizada a exposição integral do trecho referido já que a íntegra não será divulgada, conforme será justificado mais adiante. Oportuno registrar também que, a fim de se manter a fidelidade da fala dos entrevistados, foram conservados ao máximo os termos e construções frasais utilizados no momento da entrevista, de modo que qualquer supressão ou acréscimo posterior está identificado entre colchetes.

Ao todo, foram ouvidas dezoito pessoas, distribuídos na categoria de entrevistados: a) sete gestores (membros da diretoria, da coordenação e pesquisadores do núcleo de metodologia do ensino), b) cinco professores e c) sete ex-alunos, os quais forneceram suas impressões particulares sobre as questões realizadas. Ressalta-se que uma pessoa entrevistada constou em mais de uma categoria, não se indicando exatamente em quais para evitar a identificação.

Foi expressamente informado, durante a coleta dos dados, que o anonimato seria mantido quanto às entrevistas fornecidas por professores da instituição, bem como por ex-alunos, a fim de que estes pudessem abordar tranquilamente todas as dificuldades evidenciadas com a aplicação do método, sem receio de qualquer tipo de constrangimento.

Quanto aos gestores e pesquisadores, por outro lado, foi expressamente requerida autorização para a divulgação das fontes dos dados, a fim de possibilitar um maior grau de confiabilidade às informações coletadas, especialmente quanto aos aspectos institucionais do curso. Tal autorização foi requerida não só no momento da entrevista, mas também por e-mail em momento posterior, de modo que os gestores tiveram acesso aos trechos exatos que seriam usados neste trabalho. Apenas três não responderam ao e-mail. Os demais aceitaram na íntegra ou sugeriram esclarecimentos adicionais que, por sua vez, foram acatados desde que não houvesse mudança no conteúdo em si do trecho utilizado.

Deve ser ressaltado que, porém, uma pessoa desistiu de participar da pesquisa, decisão essa que foi imediatamente respeitada, de modo que sequer resta contabilizada no âmbito deste relatório como entrevista realizada. Esse cuidado adicional, ainda que diferido,

foi essencial para proteger a intimidade dos entrevistados, consoante demanda a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde³².

Quanto aos demais entrevistados, muito embora não seja possível revelar a identidade de cada um dos professores e ex-alunos entrevistados, realiza-se a identificação do perfil dos entrevistados na citação, indicando, no caso de professores, o ano em que iniciaram a docência na instituição, e o tipo de disciplina que mais abordaram no curso de sua entrevista, se pertencente ao eixo fundamental; profissional ou práticas, dentro dos critérios do art. 5º da DNC/2004.

No caso dos ex-alunos, por sua vez, indicou-se o ano e o número de sua turma de ingresso. Em ambos os casos foram atribuídos números aos professores e aos alunos, dependendo da ordem no qual foram realizadas as entrevistas.

Esclarece-se, ainda, que a íntegra da transcrição não será fornecida como anexo, uma vez que em todas as oportunidades de entrevista, foi informado, antes do início de cada uma, que a totalidade da gravação não seria exposta. A escolha por, inicialmente, não divulgar a íntegra na entrevista adveio do receio de que, por ser uma instituição pequena, professores e ex-alunos, especialmente, pudessem ser identificados, já que até mesmo os gestores foram chamados a narrar fatos específicos da sua vivência em sua função. Tal garantia de anonimato engendra maior liberdade de apresentar as próprias opiniões e relatos no momento da entrevista.

Assim, de modo a respeitar a promessa realizada no momento da coleta das entrevistas, não há como disponibilizar agora a íntegra das transcrições, pelo menos nesse primeiro momento, resguardada a possibilidade de posterior autorização dos entrevistados. Mesmo assim, ressalta-se que todas as vezes que for necessário citar trechos em que o nome de algum aluno; professor ou gestor seja citado, este será substituído por letras do alfabeto, como A, B, C, os quais não tem qualquer relação com o nome verdadeiro do sujeito citado. Assim, como, sempre que um professor fizer referência a sua disciplina específica, julgou-se melhor suprimir tais expressões, indicando substituições de palavras mais específicas por outras mais gerais em colchetes. Tudo isso, a fim de buscar meios de resguardar o anonimato.

As perguntas foram realizadas através de roteiro semiestruturado, em apêndice, que se baseava em quatro eixos temáticos principais:

³² Em que pese a pesquisa não ter sido submetida previamente ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará, em virtude da escassez do tempo hábil entre o momento em que surgiu a possibilidade de realização das entrevistas, em outubro de 2017, e o prazo para coletá-las, em novembro e dezembro do mesmo ano, todos os cuidados foram tomados a fim de resguardar a dignidade de todos os entrevistados, de modo a garantir a validade da coleta.

- a) **Habilidades e competências básicas esperadas dos juristas:** foram realizadas a fim de verificar se estas estavam de acordo com as demais elencadas e justificadas ao longo desse trabalho, bem como, a fim de identificar o tipo de formação esperado pelos agentes da instituição investigada;
- b) **Organização institucional e métodos adotados na escola:** foram realizadas a fim de se visualizar de modo prático os métodos adotados na escola e a justificativa da escolha de cada método, bem como verificar a existência de características institucionais que tivessem em correlação aos meios para dar suporte à adoção desse tipo específico de ensino;
- c) **Impressões sobre contribuições do método para a formação jurídica:** quando se perquiriu acerca de que benefícios os entrevistados conseguiam perceber que o método participativo desenvolve em seus alunos, a nível de habilidades e competências, e como era realizada a avaliação da eficiência de tal ensino para a aprendizagem do aluno de Direito.
- d) **Dificuldades ou desafios percebidos com o uso do ensino participativo para a formação jurídica:** visava a investigar as dificuldades que os ex-alunos enfrentaram em seu processo de formação e os eventuais desafios que os grupos entrevistados de professores tenham enfrentado ou ainda enfrentem para a aplicação dessa forma de ensino.

Quanto à metodologia para a análise das entrevistas, buscou-se, ao longo do texto integral da transcrição da entrevista, elementos que fossem relativos aos eixos de perguntas acima especificados. Ademais, cumpre ressaltar que, no curso da análise, percebeu-se outra categoria que não se tinha identificado em um primeiro momento, relativa à relação aluno-professor. Ocorre que quase todos os professores escutados fizeram questão, ainda que não diretamente questionados, de tratar sobre como o papel do professor é alterado com a utilização de métodos participativos, considerando-se, pertinente, portanto, a abertura de uma nova categoria com esse nome: “**Papel docente em aulas participativas**”, quando se identificaram várias respostas relativas ao modo como o professor precisava compreender o ensino e se portar para que o método participativo fosse aplicado de modo frutífero em sala de aula. Tal categoria apareceu como um dos requisitos de suporte à adoção do método, no entanto, se refere a uma característica pessoal do docente. Não se identifica, assim, com a categoria no tocante ao apoio institucional fornecido pela escola para que o ensino participativo fosse viável. Isso justificou a abertura desse novo item de análise. No entanto, este item será analisado ao longo das discussões dos demais, quando pertinente. Não será

elencado tópico específico para sua análise, já que, por ter surgido de forma espontânea durante as entrevistas - e não mediante provocação- nem todos os professores se posicionaram sobre o assunto.

Foi então, atribuído uma cor a cada uma dessas categorias de análise, de modo que, ao longo da leitura das entrevistas, foram feitas marcações de cores específicas relativas ao pertencimento a cada categoria, independentemente do local onde estivesse no texto, início, meio ou final. Assim, ainda que a pergunta realizada fosse destinada a compreender as formas de avaliação, por exemplo, caso o entrevistado discorresse sobre os métodos utilizados, seria realizada a marcação conforme o real conteúdo abordado, e não a marcação relativa à categoria denominada “formas de verificação da efetividade dos métodos adotados”. Ressalta-se que, caso um mesmo trecho pudesse se encaixar em mais de uma categoria, era atribuída uma única categoria que tivesse relação mais direta ao que tinha sido expresso. Desse modo, ao final, com os textos marcados, agregaram-se aqueles trechos que continham marcações de cores semelhantes, suprimindo-se as demais partes, porém tendo o cuidado de preservar a essência e o contexto do que foi dito.

A partir disso, procurou-se nomear o bloco das citações de cada entrevistado de uma mesma categoria com uma descrição mais detalhada do conteúdo abordado. Por exemplo, se o trecho está marcado como pertencente a categoria de “dificuldades ou desafios percebidos com o uso do ensino participativo para a formação jurídica”, o título atribuído pode ser “desafios do engajamento dos alunos” ou “dificuldades com a sobrecarga de trabalho extraclasse”, dependendo do que se tratar o conteúdo.

Ao final, agregaram-se os resultados, especialmente dentro de um mesmo conjunto de entrevistados que compartilhem características em comum, ou seja, gestores-gestores; professores-professores; ex-alunos-ex-alunos; comparando-se preferencialmente dentro de um mesmo grupo as impressões citadas, de modo a observar se são convergentes em suas variadas perspectivas.

Desse modo, passa-se a conhecer melhor a instituição e seu contexto de atuação a fim de interpretar de modo histórico e socialmente adequado o conjunto de falas dos sujeitos entrevistados, tudo a partir da delimitação das teorias desenvolvidas nos capítulos anteriores. Cumpre ressaltar, ademais, que, em vários momentos, serão utilizados textos das entrevistas para auxiliar a traçar o perfil institucional quando estas tiverem relação direta com o tema abordado, especialmente quanto às informações prestadas pelos atuais gestores e coordenadores na instituição.

4.2 O perfil institucional da FGV Direito SP

Esclarece-se desde o início, que não se pretende, com este trabalho, realizar um estudo de caso aprofundado da instituição como um todo, que inclui outros âmbitos, como o GVLaw, responsável pelo programa de educação continuada, e os cursos de Mestrado Acadêmico e Profissional. O foco principal é sempre o método de ensino-aprendizagem utilizado pela instituição no âmbito de sua graduação em Direito, de modo a assinalar eventuais oportunidades e obstáculos que possam ser documentadas a partir da experiência com a adoção da metodologia investigada para a formação jurídica.

Tampouco será analisada toda a formação fornecida pela instituição no âmbito de sua graduação, que incluiria a análise de diversos outros aspectos, especialmente relativas às atividades ofertadas no campo da pesquisa, da extensão universitária e dos intercâmbios proporcionados. Desse modo, qualquer uma dessas características mais amplas do programa de formação da graduação da FGV DIREITO SP só será abordada na medida em que se relacione com o modelo de ensino-aprendizagem eleito pela instituição denominado ensino participativo.

4.2.1 A proposta de criação da Escola de Direito da FGV

A Escola de Direito vinculada à tradicional Fundação Getúlio Vargas iniciou seu processo de criação nos anos 2000, quando a oferta de cursos jurídicos já era excessiva, tanto no Brasil, quanto, principalmente, na cidade de São Paulo (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010).

Percebeu-se uma demanda de mercado reprimida por profissionais do Direito que não fossem estritamente técnicos dentro do ordenamento jurídico, mas que soubessem trabalhar o Direito de uma forma interdisciplinar e tivessem habilidade e competências para propor soluções de problemas jurídicos de uma forma criativa e inovadora, dentro de nova configuração econômica, política e social que se consolidava no Brasil contemporâneo (SUNDFELD *et al.*, 2007, p. 8).

Foram investigados, também, os problemas enfrentados para a formação jurídica desde a criação dos primeiros cursos de Direito no Brasil, sendo elencados, dentre eles: a) a preferência pelo esgotamento dos conteúdos ofertados através da exposição extensiva da lei e da leitura da doutrina, ao invés do foco em temas jurídicos de relevância ao entorno

econômico e social; b) a predominância do modelo de palestra magistral em salas de aulas, em contraposição a um ensino que envolvesse os alunos de um modo mais ativo.

Assim, além de buscarem meios para corrigir essas questões mais básicas do ensino jurídico, os idealizadores da escola procuraram também uma forma de credenciar os profissionais ali formados para atuarem em uma sociedade complexa, no âmbito de um mundo em constante transformação (FREITAS FILHO, 2013).

São listados como desafios hodiernos para o ensino jurídico não só no Brasil, mas no mundo, pelo atual Diretor da instituição, por exemplo: a) o rápido processo de integração global, em que as relações e os negócios se dão em ambientes cada vez mais globalizado, flexível, fragmentado, autorregulado e fluidos e b) o exponencial desenvolvimento tecnológico, que tem tornado não só mais fluidas as barreiras espaciais, mas também tem aumentado a velocidade da informação e popularizado o seu acesso de modo antes impensável (VIEIRA, 2012, p. 30-33).

Assim, a proposta de criação da Escola de Direito da FGV visou superar não apenas o problema explorado nos capítulos anteriores, quanto aos comuns vícios da formação jurídica brasileira até então identificados, mas, também, tem como missão viabilizar meios para a criação de um jurista adaptável e criativo frente aos desafios específicos trazidos pelo século XXI (LUCCAS, 2018).

Desse modo, foram reunidas pessoas interessadas, especialmente jovens pesquisadores, e algumas pessoas com já bastante experiência no ensino do Direito, para pensarem juntos e construïrem um novo paradigma para a docência e o ensino-aprendizagem do Direito no Brasil, a fim de preparar uma elite intelectual jurídica brasileira que fosse capaz de retomar espaços de relevância nas discussões sobre os caminhos do Estado brasileiro e de sua economia, de modo a fomentar o desenvolvimento nacional (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 108).

A fim de cumprir a missão estabelecida, foram elencadas, dentre outras prioridades, a promoção da inovação e da excelência nos campos da pesquisa e do ensino em Direito. Quanto ao ensino, especificamente, a fim de se alcançar a posição de centro de referência, foi fomentada uma dinâmica que privilegiasse:

[...] o protagonismo, a cooperação e a responsabilidade do aluno, a aquisição de habilidades profissionais, a qualificação para a pesquisa, o domínio das novas tecnologias de informação, a formação de um pensamento crítico, uma excelente formação ética [...]. (VIEIRA, 2012, p. 20-21).

Assim, desde o princípio, os métodos participativos foram eleitos como ponto de partida para habilitação dos alunos à atuação desejada, visando lhes inculcar um espírito de autonomia e responsabilidade pelo rigor dos argumentos jurídicos produzidos, e pela viabilidade real da solução proposta. Esses métodos de ensino tinham como aspecto em comum basear-se no protagonismo na obtenção de conhecimento, redefinindo a relação entre professor e aluno. Assim, não mais caberia ao docente transmitir o conteúdo e ao aluno a escuta passiva, mas aquele deveria estimular este e guiar o seu aprendiz no curso do processo de aprendizagem, como se observa em documento que relata a proposta da criação da escola (SUNDFELD *et al.*, 2007, p. 11).

Além disso, partiu-se também da premissa da necessidade de um estudo interdisciplinar do Direito, de modo a ofertar ferramentas para que os estudantes pudessem compreender melhor a sociedade no qual estão inseridos, e, assim, entender as razões do Direito que a regula; inclusive, uma das preocupações foi a inserção na grade de matérias como contabilidade, finanças, micro e macroeconomia (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 54).

Buscou-se, portanto, uma formação inovadora, aproveitando-se da vocação da Fundação Getúlio Vargas, que já tinha uma das escolas de negócios mais reconhecidas do Brasil. A ideia, então, era de montar um currículo que, focado no desenvolvimento de variadas habilidades e competências e partindo de ampla interdisciplinaridade proporcionasse ao formando uma capacitação para lidar especialmente com escritórios e departamentos jurídicos voltados ao apoio de empresas. No entanto, a ideia não se fixou em uma escola profissionalizante na área de negócios, mas visava ofertar grande base humanística aos seus estudantes, permitindo que os alunos conseguissem compreender o Direito de modo inserido no mundo concreto, habilitando-os para atuar em variadas áreas, como advogados; formuladores de políticas públicas ou mesmo acadêmicos (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 107).

Cumprido, assim, investigar um pouco mais a forma como foi estruturada a graduação da FGV DIREITO SP, especialmente no tocante ao apoio institucional ofertado à adoção do ensino participativo, que começou desde a montagem do currículo – que previa recortes profundos em termos de conteúdo e uma integração interdisciplinar em ciclos; até o perfil dos docentes selecionados para compor o quadro da instituição; bem como influenciou também o tipo de dedicação exigida dos docentes. Ressalta-se que essa proposta inicial da Escola, da qual se parte, já foi bastante reformulada, de modo que serão explorados, no curso

da análise, os motivos para as recentes modificações, desde que essas tenham relação com os métodos de ensino.

Conforme se observará, o material coletado em documentos e entrevistas demonstram a existência da fundação de uma verdadeira cultura com o objetivo de dar condições para fazer florescer, na prática, um tipo de ensino que, no Brasil, parecia constar apenas em livros e artigos que criticavam a anterior formação dos juristas. Bem como, a proposta que foi considerada inovadora no seu surgimento foi ainda reformulada, a fim de atribuir novo significado ao protagonismo do aluno, enquanto busca corrigir as dificuldades identificadas com as experiências anteriores com o uso dos métodos ativos de ensino.

4.2.2 Pilares da escola no apoio ao método participativo

Alguns pilares foram estabelecidos para chegar ao objetivo da instituição na formação de seu jurista. Foi dada preferência inicial pelo regime de dedicação exclusiva dos professores à docência e à pesquisa; foi percebida a necessidade de dedicação integral por parte dos alunos, nos três primeiros anos de curso; foram selecionados jovens doutores – que não portassem ainda comportamentos viciosos advindos da vivência do sistema universitário tradicional – para compor parte do corpo docente; e, principalmente, foi realizado um esforço coletivo e decidido em renovar a metodologia do ensino, com o principal objetivo de capacitar os alunos a resolverem, de modo mais autônomo, os problemas jurídicos, mediante o desenvolvimento de variados saberes práticos (MATTOS FILHO, 2010, p. 21-24).

Tudo isso foi atrelado à completa reforma da grade curricular; com a divisão do ensino por meio de ciclos; oferta de matérias jurídicas e não jurídicas; enfoque no domínio da língua inglesa; e aulas práticas voltadas à habilitação dos profissionais em técnicas julgadas importantes, como escrita e redação de textos e negociação, por exemplo (MATTOS FILHO, 2010, p. 21-24).

Assim, serão observados melhor esses quatro pilares para traçar adequadamente o perfil da instituição: a) currículo, b) perfil docente; b) perfil discente; d) um último pilar voltado aos aspectos fomentadores de uma cultura institucional de pesquisa e experimentação em métodos participativos.

4.2.2.1 *Estrutura curricular diferenciada*

Desde o início, a graduação investigada adotou um currículo diferenciado daqueles existentes nos moldes tradicionais, a fim de permitir um ensino mais participativo. As diversas particularidades da estrutura curricular podem ser melhor compreendidas a partir da ideia de que elas servem para tornar mais efetivo também o ensino participativo. Para tanto, focou no desenvolvimento de algumas habilidades e competências específicas, e buscou formular meios para que os alunos pudessem, de modo mais autônomo, apropriarem-se de conteúdos mais estruturantes daquela área do saber, como abordou a atual Vice-Diretora Adriana Ancona no curso de entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Em que pese não se tenha acesso à transcrição dessa entrevista por problemas técnicos já mencionados (áudio corrompido), a gestora indicou artigos acadêmicos publicados no qual abordou, a partir da sua experiência durante anos como coordenadora de graduação, as premissas curriculares a partir do qual se torna possível a formação do tipo de jurista almejado pela FGV DIREITO SP, ou seja, um profissional criativo e atento às demandas de um mundo em rede, veloz e globalizado. (FARIA, 2013; FARIA, 2014)

Dentre tais premissas consta um currículo mais atento ao desenvolvimento de competências e habilidades, como se observa da leitura do atual projeto pedagógico. Assim, não se observou a preocupação dos gestores ou professores em se abordar toda a extensão do diploma normativo de uma determinada matéria em sala de aula, mas apenas aquelas questões ou temas que sejam mais estruturantes para que os alunos possam atuar de modo crítico dentro do contexto social, econômico e político em que vivem.

Um dos professores entrevistados partilhou seu ponto de vista sobre a necessidade de evitar o apego exagerado ao conteúdo, já que vê como tarefa praticamente impossível esgotá-lo no tempo normal de aula concedido. A estratégia que ele concebe, então, é a de selecionar temas gerais da matéria, que serão iluminados através da propositura de alguns problemas específicos aos alunos.

Eu já abro mão dos conteúdos quando estou desenhando uma estrutura de cortes. [...] Porque, pensa bem... Se você disser assim: “Ah, o tema da aula é [...]” mesmo que eu aborde todos os dispositivos do Código Civil [...] significa que eu esgotei o tema [...]? Então, quaisquer desses temas nominados desse jeito- pensando na minha disciplina- eles são por si só inesgotáveis em uma hora e quarenta, [...] então a escolha do problema já vai dar mais ênfase a um elemento em detrimento do outro. [...] existem grandes questões que são repetidas e que voltam travestidas de maneira diferente ao longo do semestre. Então, as disciplinas acabam sendo [...] ou deveriam ser -na minha percepção-, monoproblemáticas: você tem um conjunto de temas, mas eles estão articulados em função de um dado problema. [...] Questões gerais são as mais importantes e os temas têm que ser organizados para iluminar essas questões

mais gerais, porque os alunos têm que desenvolver habilidades que lhes permitam atacar este problema geral. Embora, ele nunca apareça na vida real como este problema geral, ele vai vir sempre como um problema pequenino [...] mas essas questões pequenas estão envolvidas nessa questão mais ampla [...]. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Outra professora, ao ser demandada sobre a mesma questão acerca de como aborda os conteúdos em sala de aula em um tempo limitado, apresentou que não tem tal preocupação, mesmo em disciplinas mais dogmáticas, dada a opção pedagógica selecionada desde o início pela Escola, em focar no desenvolvimento de determinadas habilidades, o que permite uma maior liberdade de escolhas relacionadas a campos mais estruturantes.

Desde o começo na concepção do curso, a gente se desincumbiu de passar muito conteúdo, justo essa formulação ela não se coloca pra gente, porque o ensino está todo pensado em função de determinadas habilidades, então o/a aluno/aluna precisa compreender a estrutura da [matéria], as implicações, o que o juiz precisa decidir, o que um leitor de um tipo [legal] precisa ter em mente. E se for um tipo [legal] diferente, a habilidade de operar com tipos [...] ela é muito semelhante, então a gente faz justamente escolhas do ponto de vista das normas de direito material, [...] e [...] processual [...] que a gente vai trabalhar. [...]. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

A grade curricular também foi reformulada para permitir uma redistribuição total dos conteúdos das disciplinas. A fim de evitar repetições de temas, que são abordados por duas ou três disciplinas diferentes, desaparece da grade curricular, por exemplo, a matéria isolada de Direito Civil, surgindo, por exemplo, Direito Contratual; Direito da Propriedade, Direito da Responsabilidade, no qual podem ser abordados temas que antes seriam típicos do Direito Civil, Administrativo e do Penal, tudo de forma a permitir um ensino mais transdisciplinar, o que facilita a inserção de métodos de estudo de casos, por exemplo (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 67-68).

Além disso, foram inseridas no currículo disciplinas acessórias ao apoio de uma formação voltada à compreensão da área de negócios, como era a vocação originária da escola ante ao contexto social de seu surgimento na grande cidade de São Paulo, são exemplos as disciplinas de contabilidade; micro e macroeconomia.

As bases para se lidar com problemas reais, que, por sua vez, costumam abranger diferentes facetas, não apenas jurídicas, mas também a outras áreas afetas ao Direito, também permitem um maior espaço para a adoção de métodos mais participativos, como afirma a Coordenadora da área de Metodologia do Ensino:

Porque a gente, no ensino tradicional, acaba tendo um tipo de ensino fragmentado. Então, a gente tem, em geral, nos currículos, Direito Civil I, II, III, IV, V e, quando você trabalhar o ensino participativo a partir de situações concretas, que dá para o aluno fazer o recorte jurídico do problema, você acaba empoderando esse aluno para que, no futuro, ele saiba lidar com qualquer tipo de situação. [...]. (FEFERBAUM, Marina. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2017. Coordenadora da área de Metodologia de Ensino da DIREITO SP).

Outra inovação – trazida desde o início da escola – é que a grade curricular foi dividida em ciclos de formação. Atualmente, no currículo de 2017, são três ciclos, nos quais nos dois primeiros são exigidos a dedicação exclusiva por parte dos alunos, que possuem aulas em período integral, manhã e tarde, sendo permitido estagiar apenas no último ciclo, que compõe os últimos dois anos, conforme o PPC 2017-2019 (FGV DIREITO SP, 2016).

O primeiro ciclo se chama “pensamento jurídico”, equivale ao primeiro ano e é responsável por abordar questões multidisciplinares do Direito e permitir ao aluno que tenha um contato inicial com a organização do Direito e do mundo, aprendendo também, a raciocinar a partir de normas.

O segundo ciclo, com duração de 2 anos, denominado “grandes áreas do Direito”, permite que os alunos possam conhecer a organização dos diplomas normativos que estruturam a principal parte do Direito e avance em discussões teóricas e conceituais mais complexas, por meio de análise temática seletiva e interdisciplinar.

Já o terceiro e último ciclo, relativo aos quartos e quinto ano é denominado “estudos avançados”, e volta sua atenção para disciplinas eletivas, desenvolvimento de projetos interdisciplinares e para as atividades práticas, como as clínicas jurídicas. A ideia é a de permitir uma maior possibilidade de escolha dos alunos para sua especialização de acordo com suas preferências (FGV DIREITO SP, 2016).

É interessante notar – também aqui – que a organização em ciclos parece contribuir para a adoção de disciplinas com um viés mais participativo, visto que se busca trabalhar com a compreensão de conceitos a partir daquilo que é mais próximo à realidade do aluno. No início do curso, por exemplo, trabalhavam-se questões do direito de família e sucessões, mas algumas disciplinas mais teóricas são transferidas para adiante no curso, quando o aluno já tem uma melhor compreensão de seu objeto de estudo. A coordenadora da área de metodologia do ensino da escola nos explica o porquê destas escolhas:

[...] é interessante que todo o nosso currículo foi estruturado de maneira a não afastar o aluno, necessariamente, da prática profissional no começo. Porque, em geral, os currículos colocam as propedêuticas sempre num primeiro momento, ou seja, filosofia, sociologia, economia, no começo do curso, e deixa a prática para o final. A gente quis sempre não fazer isso porque a gente começa o nosso currículo com direito de família, por exemplo. Por quê? Porque todo tem família, todo mundo

já viu histórias de família, todo mundo viveu isso, justamente para o aluno já começar a entender essa relação do direito enquanto ciência aplicada. E é claro que, com o tempo, o ensino participativo acaba sendo... Ele foi muito radicalizado aqui na escola, desde o momento zero a gente acabou optando por criar uma escola que adotasse essa metodologia. Isso traz diversas consequências para [...] que[m] adota isso. (FEFERBAUM, Marina. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2017. Coordenadora da área de Metodologia de Ensino da DIREITO SP).

A questão da prática jurídica, assim, não é reservada apenas a um momento final do curso, mas se espalha por toda a formação do aluno, permitindo uma maior intensificação no aprimoramento de saberes práticos a partir dos métodos de ensino investigados.

Antes da recente reforma curricular, que será melhor explorada a seguir, a carga horária exigida para a prática jurídica era cumprida com a realização de clínicas jurídicas, nos dois últimos anos de curso e oficinas diversas nos três primeiros anos, nos quais eram exploradas habilidades mais específicas, como oficina de redação e estratégia contratual; oficina de jurisprudência e de legislação, dentro outras. No novo currículo, implementado para resolver algumas dificuldades observadas, e que serão posteriormente comentadas, os trabalhos dessas oficinas foram incorporados às disciplinas em si, aumentando-se a carga horária e reduzindo-as em número. As clínicas, por sua vez, permanecem autônomas.

A coordenadora de prática jurídica e atividades complementares da instituição explica esse movimento de mudança e no que consistem as clínicas ofertadas pela instituição, destacando sua vantagem frente à adoção de um núcleo de práticas jurídica, em consonância com o que foi abordado no capítulo anterior:

[...] as clínicas são disciplinas obrigatórias no curso de direito. Elas acontecem no sétimo e oitavo semestres e são disciplinas de 4 créditos, ou 60 horas. Têm viés estritamente prático, pois a proposta das clínicas enquanto estágio curricular obrigatório é o preparo para a prática profissional. Assim, o formato das clínicas pressupõe grupos menores, que trabalham com uma média de 10 alunos, sob orientação de um professor com bastante experiência prática na área e voltados à resolução de casos concretos, na maior parte das vezes reais. A grande vantagem da escolha pelo modelo de clínicas é poder optar pelo tipo de caso e pelo tipo de habilidades que a gente quer desenvolver no aluno de forma muito customizada, diferentemente do que acontece em um atendimento de balcão, onde normalmente as demandas são repetitivas dentro de áreas limitadas. (HIRAI, Cássia M. Nakano. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. coordenadora de Prática Jurídica e Atividades Complementares da DIREITO SP).

Assim sendo, observa-se toda a preocupação da instituição com um currículo que esteja voltado a atender aos seus objetivos específicos, permitindo todas as condições necessárias para uma transformação no ensino do Direito, em todos os seus âmbitos. Isso foi levado em consideração desde o momento em que a ideia da escola foi idealizada, até a sua efetiva concretização, já tendo sofrido constantes ajustes com vistas a adequar ainda melhor

sua estrutura às condições ideais para a formação de um aluno mais hábil para uma atuação consciente de impacto relevante no contexto brasileiro e global.

A escolha de criar uma graduação diferente de todas as outras gerou algumas consequências imediatas. Uma delas foi a necessidade de elaboração de um novo material didático para ser utilizado em cada curso ministrado. Não era possível utilizar manuais ou doutrinas já formatadas, pois as disciplinas não mais se organizavam da forma como os conteúdos eram apresentados nos livros bases. Assim, no início da escola, foi selecionado e contratado um grupo de jovens pesquisadores, que, junto a alguns professores mais experientes, puderam elaborar coletivamente o material a ser usado no curso, antes que esses recebessem seus primeiros alunos.

O fato de o material didático ter sido elaborado nesse formato mais artesanal é a de permitir que fossem pensadas atividades para lidar com variados instrumentos importantes para a prática jurídica, como diversas fontes e documentos, tais quais decisões judiciais, textos legais, contratos, tratados internacionais. Bem como, foram planejados diversos recursos artísticos e audiovisuais, como filmes, fotografias, que foram usados em sala a fim de possibilitar ao aluno outro olhar e compreensão do Direito. Ademais, a pesquisa para a montagem do material também possibilitou uma discussão criativa e inédita, sendo possível explorar novos temas, de acordo com a importância de cada um no contexto da formação. O uso de tecnologia para a proposição dos cursos e de suas atividades didáticas também foi bem incentivado (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 162-164).

Nesse tempo, foram elaborados estudos e pesquisas sobre a relação entre o material didático e os métodos participativos convenientes para cada aula. Assim, variadas dinâmicas foram montadas e testadas durante algumas experiências. Tudo isso aconteceu antes de a primeira turma ingressar na escola, permitindo tempo para uma discussão mais aprofundada sobre temas relativos ao ensino jurídico. Um dos professores fundadores³³, Carlos Ari Sundfeld, comenta o episódio:

[...] a construção do material didático, nós começamos a fazer dois anos antes do início das aulas, então os professores fundadores foram incumbidos de fazer processos seletivos de pesquisadores, formar equipes, juntar então essas equipes pra discutir, [...]Tá, agora vamos pegar um grupo de experiência, então muitos de nós dávamos aula em outro lugar, [...] então vamos fazer experiências. [...] tem coisa que deu errado e eles diminuíram, cortaram, melhoraram, esclareceram, reavaliaram, trocaram coisas... [...] nós tivemos um enorme trabalho, em geral nós tivemos que apresentar umas equipes para outras [...] então nós investimos muito nisso e procuramos, no decorrer do tempo, ir revendo o currículo, aí foi com o tempo

³³ Muito embora Carlos Ari Sundfeld seja denominado como professor fundador, este será tratado como da categoria dos gestores, pois acompanhou todo o processo de formação da escola.

ficando mais difícil. Com a escola já construída, todo mundo estava muito mais ocupado, e ter de juntar todas as pessoas para apresentar o seu material didático [...], mas isso vem sendo feito, por grupos menores, então isso foi algo que a gente procurou fazer. (SUNDFELD, Carlos Ari. Entrevista concedida em 28 de novembro de 2017. membro do corpo de professores fundadores da DIREITO SP).

Essa sinergia inicial na preparação do material didático possibilitou muita congruência entre os participantes da escola, que teve sua primeira turma em 2005.

Os materiais didáticos e os métodos que seriam utilizados nas disciplinas eram pensados de maneira colaborativa por aqueles que compartilhavam uma crença comum quanto à necessidade de desenvolver o protagonismo do aluno. Durante tal processo, foram construídos fóruns coletivos de discussão a fim de testar e colocar à prova os métodos de ensino que seriam aplicados nas aulas da faculdade que abriria quase dois anos depois desse primeiro momento.

Assim, além dos aspectos curriculares já mencionados para se atingir os objetivos particulares de formação, percebem-se também adaptações nos materiais didáticos e no perfil dos docentes da escola.

4.2.2.2 Docentes adeptos aos métodos

O objetivo dessa seção é o de descrever o perfil dos docentes que compõe a instituição e quais características permitem que estes tenham maior aproximação ao ensino participativo perseguido pela Escola.

Desde o início, como já relatado no tópico antecedente, os docentes e pesquisadores contratados pesquisaram e testaram variados métodos de ensino participativos, o que permitiu a criação de uma cultura de predisposição à utilização do método. Hoje em dia, vários desses pesquisadores se tornaram professores da instituição e permanecem até hoje, e mesmo os que não estavam naquela época inicial podem aprender o método participativo, seja a partir da experiência de seus antecessores, seja por meio do apoio oferecido pela Escola. Ademais, a escola possui um quadro bastante estável de professores, e procura levar em consideração, no momento da contratação, o alinhamento do pensamento do professor tipo de modelo de ensino adotado na instituição.

Um dos professores antigos da instituição relatou a importância desse período inicial de discussão sobre os métodos de ensino para se sentir mais capacitado arriscar seu uso em sala de aula. Comentou, no entanto, que a dinâmica atual da instituição, com as mais

variadas demandas, dificulta por parte do professor a pesquisa, o encontro e a discussão colaborativa sobre as dinâmicas e experiência de ensino a ser adotadas.

[no início] você tinha tempo para se dedicar a estudar essas abordagens metodológicas ditas inovadoras. Você arriscava com um pouco mais de conhecimento de causa, vamos dizer assim, mas a verdade é que, como toda e qualquer aula, tinha uma grande aposta, a gente não sabia quantas coisas funcionariam e quanto de ajuste iria ser necessário, por exemplo, as descobertas relativas a dificuldade de avaliar participação, a dificuldade de medir adequadamente conteúdos de leitura prévia. [...] O esforço acho, que desde sempre, uma vez que você tem uma dinâmica cotidiana da instituição é como garantir esses fóruns coletivos eles seguem existindo, mas eles são mais excepcionais do que eram no início. E quando eu falo em início não é uma questão de início idílico, mas é que assim, muito provavelmente, no primeiro ano da escola a gente deveria ter o mesmo número de professores e pesquisadores do que de alunos. O que significa que o grau de dedicação que as pessoas tinham àquela turma era muito maior do que é possível hoje, você não tinha Mestrado, boa parte dos professores não dava aula também no GVlaw, não tinha os índices de publicação, então o volume de dedicação ao projeto graduação era mais intenso. [...] Nem todos os professores conseguem dirigir o mesmo grau de energia para mesma iniciativa e acho que a escola reconhece isso, as pessoas têm perfis diferentes e o que acontece é que você tem fóruns coletivos mais excepcionais. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Como já mencionado, esse investimento inicial permitiu a criação de uma cultura propensa a reduzir uma possível resistência docente à proposta da Escola. Para isso, foram oferecidas condições que permitiam a familiarização destes com o tema do ensino participativo. Inclusive, os outros professores mais recentes que não participaram desse primeiro momento também são expostos a essa cultura, bem como existe uma estrutura de apoio, a partir do Núcleo de Metodologia do Ensino (NME) para incrementar sua capacitação nesses tipos de métodos. Assim dispôs um dos fundadores quando tratou sobre como foram realizadas as contratações dos professores.

Mas você falou que uma das dificuldades era a contratação de professores que soubessem aplicar essa metodologia, mas no caso da FGV como tem sido essa experiência?

[...] no nosso caso quando nós começamos a faculdade [...] aqueles que foram professores no primeiro semestre eram os que estiveram envolvidos no período anterior na preparação, na discussão, da criação da escola, na preparação do material didático, então pessoas que conquanto não tivessem sido formados naquele método passaram dois anos preparando pra isso ou menos, porque teve gente que entrou no meio do caminho, mas, enfim, estavam preparados por força desse movimento de organizar o material, de discutir etc., então foi assim. Aí depois que você cria um grupo crítico, quando substitui um professor, o que vem é exposto a uma cultura e, vai receber um programa que o seu colega anterior fazia, o material didático e ele vai procurar reproduzir o método, e a gente evidentemente tem alguns eventos que procuram, fazer com que esses professores, potenciais professores novos, sejam treinados então, isso é uma das missões do núcleo, agora centro, da Marina. Ir treinando pessoas para que um dia quem sabe eles virem professores e eles já estão nesse, nessa pegada assim de métodos participativos, e eles recebem o material que já existe e vão melhorando aquilo. Sofrem um pouco no início eventualmente, mas

assim caminha, é assim que a gente tem procurado atender. Então, a existência do centro, agora centro, ele é importante porque ele ajuda a formar pessoas que vão, na hora que entrarem na graduação, já tenham uma emborradura né? Isso tem acontecido nos últimos anos - porque já estamos funcionando há doze anos na graduação - nos últimos anos nas mudanças de professores ou na ampliação, porque a escola aumentou, de 50 para 80 alunos, tem duas turmas agora por ano, muitos professores que eram professores do GVlaw, que é um programa de especialização, alguns professores vieram desse programa do GVlaw e se tornaram professores da graduação. [...] Como eu disse também, o grau de estabilidade é alto, é diferente das grandes escolas que tem uma gestão mais financeira que de repente renova 50% do seu corpo docente, isso nunca acontece na escola. (SUNDFELD, Carlos Ari. Entrevista concedida em 28 de novembro de 2017. membro do corpo de professores fundadores da DIREITO SP).

Na percepção do coordenador da graduação Roberto Silva, a forma como o professor é selecionado e capacitado dentro da escola, bem como o apoio oferecido, atrelado à alta estabilidade do corpo docente, permite que haja menos resistência para o uso do método, ainda que alguns professores sejam mais habilidosos que outros na condução das dinâmicas.

E do ponto de vista dos professores assim, você percebe que há alguma dificuldade, alguma resistência para esse tipo de metodologia, para aplicar este tipo de metodologia?

Resistência propriamente não sinto, porque o professor que é selecionado por nós ou o professor que até mesmo tem o interesse em vir para cá, é um professor que sabe que a gente vai adotar [...] este tipo de metodologia e não tem outra opção, ele não é contratado para dar aula aqui para ser um grande palestrante, não é isso que a gente procura, então há muito pouca resistência dos professores em relação a isso [...] Há professores que tem mais desenvoltura com esse tipo de método outros que têm menos, até porque a gente contrata professores com esse objetivo [...] Tem toda uma teia de apoio, pra isso, com o próprio núcleo de metodologia que é muito ativo até mesmo pra que possam dar apoio aos professores que estão sentindo mais dificuldades em pensar em estratégias metodológicas ativas[...]. (SILVA, Roberto Baptista Dias da. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Coordenador de Graduação da DIREITO SP).

A fim de manter a cultura de aplicação dos métodos participativos, percebe-se uma clara preferência pela contratação de docente com simpatia a esse tipo de ensino, mas, também, é mantido um quadro estável de professores que já possuem experiência com esses métodos, o que dá suporte à possibilidade de existirem disciplinas únicas adaptadas ao perfil de quem a leciona. Uma das professoras entrevistadas comenta que a adoção de tais métodos demanda professores mais estáveis, tornando o papel do professor mais exigente dentro e fora de aula, o que repercute também no papel do aluno.

Há um alto custo com investimento de o professor pensar e preparar todo o curso, mediante seu perfil, e depois aprender como aplicá-lo, e isso faz com que o professor não seja facilmente substituível. É um outro elemento que me parece um desafio, mas que se for um problema para mim é um daqueles problemas que vale a pena a gente ter na vida, que é as estratégias de ensino participativo elas estão muito ligadas ao perfil do próprio professor. O componente “perfil do professor” conta muito nessa estratégia, me parece. Diferente de uma aula mais conteudista em que, se não der tempo, você consegue fixar um conteúdo e fazer a troca de professores e

o conteúdo de certa forma vai ser ministrado. Isso em estratégias que são diferentes o papel do professor ele acaba sendo mais exigente e dos alunos também. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Por ser necessário um maior espaço de dedicação docente, pensou-se inicialmente na contratação de professores de dedicação exclusiva, para que pudessem ser realizadas pesquisas, que também são bastante incentivadas na instituição; bem como que o docente tivesse tempo para realizar atendimento dos alunos em horários extraclasse, e preparando aulas mais elaboradas e atualizadas. Entretanto, logo foram percebidos benefícios também com a atuação de professores que tinham experiência profissional, como comenta Oscar Vilhena Vieira, atual Diretor da instituição:

Logo percebemos que não se faz uma escola apenas com professores em período integral ou apenas com professores em período parcial. É bom para o aluno ter o professor aqui o tempo todo, sempre pronto a atendê-lo da melhor maneira possível. Mas, por outro lado, também é muito bom ter como professor alguém que acabou de sair de uma mesa de negociação e fechou um grande acordo, ou alguém que está defendendo um grande caso. Ainda que esse professor não tenha lido o último artigo que saiu na revista de Yale, ele é o profissional que fechou um grande negócio, que defendeu uma causa de peso, que sabe como o mundo funciona. Isso também é muito importante. [...]. (VIEIRA, 2008 *apud* ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010, p. 71).

O PPC 2017-2019 (FGV DIREITO SP, 2016), no entanto, é explícito na propensão pela contratação de professores doutores com ampla atuação em atividades acadêmicas, como ensino, pesquisa e extensão, e que desejem trilhar um regime de trabalho integral, mas também abre espaço para profissionais com ampla experiência na sua área de atuação e interesse acadêmico da Escola.

Em seu quadro de professores, consoante disposto no seu site da instituição (FGV DIREITO SP, 2017a), para o segundo semestre de 2017, a instituição contou com 49 professores, dos quais 44 são doutores ou doutoras, e apenas 5 mestres. É de notar, também, que 49% do quadro se dedica em regime integral ou de dedicação exclusiva e 51% exerce tempo parcial, mas podem se dedicar a outras funções de pesquisa na instituição, como ocorreu com um dos entrevistados.

Os dados encontrados estão de acordo com o perfil do docente descrito no projeto pedagógico do curso, que prioriza docentes que se dediquem de modo prioritário ao ensino e à pesquisa, bem como sejam abertos à formação contínua em novas metodologias de ensino. Ademais, percebe-se no projeto pedagógico da Escola uma preocupação institucional explícita com a remuneração de professores por horas extraclasse para o desenvolvimento de pesquisa,

elaboração das aulas e participação em outros projetos. Por fim, o projeto propõe ainda uma atenção à limitação de horas de trabalho em sala de aula pelos docentes (FGV DIREITO SP, 2016).

Tudo isso pode contribuir também para permitir o sucesso do método, que parece exigir um maior tempo de dedicação do professor, como será melhor abordado no tópico relativos aos desafios docentes.

O objetivo aqui foi o de perceber o perfil do docente desejado pela instituição e os meios dos quais a Escola tem se utilizado para possibilitar a dinâmica de um ensino mais participativo, no que se observa toda uma estrutura voltada a assegurar docentes estáveis, bem remunerados, altamente capacitados, alinhados aos objetivos da instituição, e que encontram suporte institucional para o desempenho de suas atividades. Mas como se altera o perfil do aluno dentro desse novo contexto?

4.2.2.3 *Discentes dedicados*

A seção busca detalhar o perfil geral dos alunos que compõe o corpo discente da FGV DIREITO SP, a fim de verificar em que medida suas características podem ser relacionadas com os métodos de ensino adotados.

Um perfil de docente diferenciado exigiu também uma maior cautela na seleção dos discentes. Desde o início os candidatos a uma vaga como alunos na instituição são submetidos a um vestibular específico, dissertativo, com um menor número de conteúdos e uma segunda fase de exames orais em pequenos grupos, com a apresentação de situação problema a ser debatida. Segundo informações extraídas do próprio Projeto Pedagógico do Curso, isso tem o objetivo de selecionar candidatos que possuam certas qualidades prévias sem as quais se torna difícil acompanhar as atividades exigidas pela faculdade (ensino participativo) (FGV DIREITO SP, 2016, p. 81-83).

A FGV DIREITO SP tem realizado processos seletivos que buscam um aluno com certas qualidades prévias. O vestibular segue uma rigorosa seleção baseada na capacidade do candidato de: ler, compreender e produzir textos; observar e interpretar documentos; raciocinar, argumentar e criticar; analisar e sintetizar; diagnosticar situações e propor soluções; dominar diferentes linguagens; usar o conhecimento para compreender a realidade. (FGV DIREITO SP, 2016, p. 81).

Um dos ex-alunos entrevistados citou que o próprio vestibular já seleciona pessoas mais preparadas para lidar com os métodos que a GV pretende utilizar durante a sua

graduação, e, que, desde o começo das aulas há uma explicação sobre os tipos e objetivos dos métodos aplicados, em suas palavras:

A primeira fase do vestibular é escrita, ele tem provas de matemática, português, inglês, geografia, história, ele não tem química, não tem física – acho que até por isso que eu passei. Ele cobra uma lista de referência de artes, músicas, filmes muito interessantes. No meu ano caiu uma música da Amy Winehouse, caiu uma música do Gilberto Gil. É toda dissertativa, não tem teste. Tem uma prova em inglês que é um texto normalmente do The Economist, de 3 a 4 páginas. Você tem que escrever três redações a partir desse texto, duas em inglês e uma em português. Eles já selecionam alunos que sabem falar um inglês melhor, porque tem muito texto em inglês durante a graduação também. Essa prova já seleciona muito, bem puxada, você tem que escrever muito. Por mais que você saiba o que o cara está te perguntando, se você não souber colocar aquilo no papel de uma forma clara, você não vai passar, e é um pouco disso. Na segunda fase é uma fase oral, é uma dinâmica de grupo em que você se apresenta, depois têm algumas frases que você tem que escolher uma para fazer uma pequena dissertação. E, depois, uma dinâmica de grupo sobre um tema, no meu caso era sobre publicidade de produtos alcoólicos, se eu não me engano, foi bem interessante por que foi um debate [...]. Acho que o próprio vestibular já traz esse perfil de aluno mais líder, que vai atrás com mais proatividade e mais senso crítico, você tem que opinar sobre a sua própria prova. (Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

É marcante que um ex-aluno, após graduado, consiga dissertar e lembrar com tantos detalhes sobre seu processo seletivo, indicando-o como um dos fatores que auxiliam os ingressantes no curso a se preparar para o tipo de ensino que será exigido em sala.

Também foi notório que, ao ser perguntado sobre os tipos de dinâmicas aplicadas em sala, outros ex-alunos conseguiram apontá-las pelos nomes técnicos, sabendo distingui-las muito bem uma das outras. Uma das ex-alunas, que não seguiu carreira docente, mas encontra-se na advocacia, soube citar pelo menos três tipos de métodos diversos, como “role-play”, “método socrático” e “método do caso”, o que parece indicar uma certa preocupação para a explicação das metodologias adotadas durante as aulas pelos docentes aos seus alunos:

E quando você chegou à escola, quais foram as dinâmicas, as atividades que você percebeu que foram aplicadas em sala, de que você se lembra? Eram diferentes, eram as mesmas, como foi esta dinâmica para você?

Eles explicaram bem. E os professores sempre tentam mesclar as dinâmicas. O que eu tive bastante contato durante a faculdade é que teve bastante role-play, que a gente assumia a posição de uma parte e atuava nos casos era como os júris simulados. Então nós já fomos ministro do STF, fomos partes. Além do role-play, também tem o método socrático que tem professores que levam até o extremo assim, que aplicam na forma pura digamos assim, estudos de casos também e muitos casos assim que são reais e a gente, inclusive tem contato no escritório. [...]. (Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Apesar de serem oferecidas bolsas de estudos que buscam oportunizar o acesso ao curso a alunos de baixa renda, o custo da mensalidade bastante elevada³⁴ é um dos fatores que pode dificultar a atração de grande diversidade de perfis de aluno. Também, outro fator é de que o curso exige um regime de dedicação integral pelos três primeiros anos, o que impede que alunos que precisem trabalhar para se sustentar frequentem as atividades. Como resultado, a maioria dos discentes é composta por pessoas bastante jovens, advindas de classes sociais de poder econômico elevado, e aprovadas em um processo seletivo que pré-seleciona discentes mais adaptados às exigências da instituição. Também, a dedicação exclusiva nos anos iniciais foi identificada como importante para que eles conseguissem atender à volumosa carga de leitura exigida na preparação para as aulas participativas, as quais, inclusive, muitas vezes eram demandadas em língua estrangeira. Essas e outras questões serão tratadas com maior detalhamento e referências às entrevistas no momento da descrição das dificuldades dos alunos.

No momento, apenas por ser pertinente para auxiliar no perfil discente, cumpre destacar que um dos ex-alunos elencou como uma de suas maiores dificuldades o domínio da língua inglesa. Relata que, por não ter tido a oportunidade de ter estudado em escolas bilíngues, como muitos de seus colegas de turma, precisou realizar intercâmbio para habilitá-lo para lidar com os textos necessários para as dinâmicas.

A dificuldade que eu tive foi com o Inglês Jurídico, a turma era de um pessoal muito bom em inglês, gente que estudou em escola americana e tudo mais. Eu ficava entre os melhores alunos nas outras matérias, mas, em inglês eu estava entre os 10% piores. E isso envolvia apresentação de seminários, participação em aula com expressão mais verbal de língua em inglês e tudo mais, então foi uma dificuldade forte que eu tive. [...] Sempre, em todas as matérias, muito inglês e espanhol. Eu também tinha dificuldade porque eu tinha o tempo muito puxado e perdia muito tempo para ler, eu acabei indo para os Estados Unidos para tentar resolver isso; melhorou muito, mas ainda foi uma dificuldade ter muita utilização de língua estrangeira. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

Assim, em linhas gerais, percebe-se que são selecionados alunos de classes sociais de poder econômico elevado com formação educacional prévia de excelência. Ressalta-se que o perfil dos alunos durante o curso, relativos a seu nível de dedicação, por exemplo, será melhor abordado no tópico relativo às contribuições e desafios verificados, uma vez que os relatos obtidos dos ex-alunos sobre o processo de formação quase sempre eram seguidos de uma tomada de posição quanto aos aspectos positivos ou negativos vivenciados.

³⁴ O valor corrente dos encargos financeiros da mensalidade do ano de 2018 para ingressantes do 1º semestre é R\$ 5.139,89 (FGV DIREITO SP, 2017b).

O perfil do discente que ingressaram na instituição, assim, parece ser bem homogêneo dentro de um certo espectro, que, por sua vez, não é muito grande, já que são selecionados anualmente apenas 80 alunos por ano, que são divididos em duas turmas de 40. Antes da reforma curricular, implantada em 2017, eram apenas 60, por ano. Trata-se, portanto, de uma escola ainda muito pequena, que adotou todas as estratégias possíveis a fim de configurar um ambiente capaz de viabilizar seu objetivo e missões institucionais, através de um tipo de aluno que tenha meios para seu engajamento ativo tanto dentro como fora de sala de aula, nos momentos de preparação.

Além de tudo o que já foi explorado, foram verificados ainda outros aspectos da cultura de apoio aos métodos, especialmente relativos ao envolvimento da coordenação, que busca incentivar a experimentação e a inovação.

4.2.2.4 Cultura institucional bem consolidada e aberta ao novo

Nesse momento, investiga-se sobre os demais aspectos institucionais que poderiam ser compreendidos como um apoio à adoção do ensino participativo, sendo identificadas a liberdade docente para escolha das atividades aplicadas em sala de aula; o suporte e proximidade da coordenação com a avaliação docentes; o apoio à pesquisa, experimentação e inovação; dentre outros.

Crê-se que a Fundação Getúlio Vargas foi a pioneira em montar um projeto pedagógico do curso de graduação em Direito totalmente voltado a assegurar desenvolvimento consciente de habilidades e competências, através do uso de métodos ativos de ensino.

E, para tanto, não foi eleito um método em detrimento dos demais. Para a atual coordenadora de metodologia de ensino da Escola, não existe um catálogo de métodos que deva ser adotada por cada professor para persecução de seus objetivos, mas todos são livres para escolher as ferramentas que considerem úteis para conduzir aos objetivos de formação delimitados de acordo com o contexto do projeto pedagógico do curso.

Os professores são livres para escolher que tipo de atividade participativa podem usar na sala de aula ou existe uma lista a ser seguida?

[...] Os professores são totalmente livres. A gente fez essa opção aqui na escola, porque a gente acabou não optando por seguir um único método. Algumas escolas daqui, da Fundação Getúlio Vargas, acabaram fazendo essa opção. Então, por exemplo, a escola de economia utiliza só metodologia do PBL. Aqui na escola a gente não acredita [nisso]. Você precisa dar uma liberdade justamente para casar com o objetivo do professor. Então, o importante não é a metodologia em si, mas qual é o objetivo que aquele professor tem. Por isso a gente não opta por métodos e

sim pelo ensino participativo. Por essa concepção de ensino. É uma mudança de paradigma e não um método específico. (FEFERBAUM, Marina. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2017. Coordenadora da área de Metodologia de Ensino da DIREITO SP).

Assim, sendo claro para o educador o referencial teórico do qual parte, e a compreensão da sua função em aula, podem-se adotar quaisquer ferramentas metodológicas que considerem necessárias para os alunos atingirem a formação perseguida.

Um dos pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da instituição, responsável pela constante investigação acerca de novos métodos de ensino, reforça que não há um só método possível, mesmo quando já se tenha um objetivo bem delimitado. Após ter descrito que percebe a capacidade de responder a problemas como uma das habilidades básicas a ser aprimorada no jurista discorre sobre a inexistência de correlação fixa entre método e objetivo, orientando, que, por isso, não se fique restrito a um único modelo de ensino.

Com relação a esse aspecto que você descreveu, especificamente, sobre essa capacidade de resolver problemas, qual seria a metodologia que você poderia pensar, indicar, para o desenvolvimento dessa?

Particularmente, acho que [...] não existe a relação de um para um entre método e objetivo. Então, acho que todos os métodos podem servir para todos os objetivos, de maneira combinada, ou não, mais ou menos combinada, com as devidas alterações. Então, por exemplo, se quero desenvolver nos alunos a capacidade de solucionar problemas - e solucionar problemas colaborativamente - provavelmente eu vou usar uma problematização, um PBL, [...] você oferece um problema para os alunos e você estimula eles a resolverem esse problema olhando por diferentes aspectos. Só que essa habilidade também não é desenvolvida só por esse tipo de método. Então, por exemplo, se você pede para os alunos fazerem um seminário, mas esse seminário visa que ao final do curso os alunos sejam capazes de resolver o problema? Então é um seminário que serve para que eles vão construindo passo a passo como eles vão solucionar o problema. Estou combinando dois métodos. Então, acho que existem métodos mais ou menos apropriados [...] para desenvolverem determinados objetivos, mas todos eles são capazes de, em maior ou em menor medida, atingir todos esses objetivos. Então cabe a você fazer a melhor cesta de métodos para atingir isso. Então, procuro não ficar restrito, e é uma orientação que pelo menos eu dou para as pessoas não ficarem restritas a apenas um único método. (KLAFKE, Guilherme Forma. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Esse não apego a métodos específicos abre espaço para um debate entre os professores, coordenadores e alunos, para que estes, juntos, possam compreender se os objetivos elencados estão sendo atingidos com os métodos escolhidos ou não. Isso, no âmbito da instituição investigada, ocorre nas reuniões periódicas de metodologia, no *feedback* repassado pelos alunos durante o ano letivo à coordenação, aos professores, e também foi realizado com muita ênfase no início da montagem do material didático curso, como já tratado

em item anterior. Observe-se a experiência de um dos professores que participou desse período inicial da escola:

O que eu nunca tinha feito [antes de entrar na instituição] era pensar em produção de material didático para aula coletivamente. Havia um debate coletivo sobre os materiais proposto aula a aula por cada um dos integrantes da equipe, embora você produzisse o material sozinho para uma aula X, o programa e mesmo a maneira como a aula se conectava com as outras aulas etc., como tinha que ser discutido com o grupo, fazia que você acabasse se obrigando a pensar o curso de maneira integrada. [...] quando você apresenta para os colegas uma das primeiras coisas que aparecem é isso, quão claro está a sua proposta. Se não está claro para os seus colegas muito provavelmente não vai ficar claro para os seus alunos e se não ficar claro para os alunos é muito pouco provável que eles façam ou, pelo menos, desempenhem na medida em que você espere que eles desempenhem, o que acontece quando você discute com os colegas é isso, te ajuda a ter mais clareza sobre as opções que você fez, as contradições que porventura tenha incorrido. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Percebe-se, assim, também o apoio da coordenação e a estrutura de pesquisa voltada para assegurar um novo paradigma de ensino, direcionado à efetiva aprendizagem do aluno através de sua intensa participação.

Quanto ao modo de ouvir e considerar os alunos na escolha dos métodos utilizados, o professor Roberto Baptista afirmou que ele frequenta as turmas pessoalmente para realizar uma avaliação da percepção dos alunos sobre o curso, e, posteriormente, repassa o *feedback* para necessários para os docentes. Observe-se a descrição do procedimento:

A minha função na coordenação em relação especificamente a metodologia participativa especialmente, diz respeito primeiro a estimular os professores que intensifiquem este tipo de estratégias metodológicas, na medida em que a escola tem como um dos seus pilares o protagonismo do aluno nessa relação de ensino-aprendizagem, então, isso é sempre reforçado e sempre intensificado no caso da graduação[...]o que a gente pede é que basicamente o professor exponha quais são os objetivos da disciplina, exponha basicamente quais são as leituras obrigatórias que vão ser feitas previamente a cada encontro pra que as atividades participativas sejam feitas com efetiva participação qualificada, então via de regra ele vai dizer, quais as leituras básicas que ele vai exigir semana a semana e depois quais as atividades que ele tá pensando pro semestre,[...] depois eu vou a cada uma das salas pra fazer uma avaliação de como tá indo o curso de cada uma das disciplinas, no meio do semestre, dou um *feedback* para todos os professores, para que eles percebam o que tá acontecendo, tanto as coisas que estão indo bem, como as coisas que não estão indo tão bem, para que, no meio do semestre ainda, eles possam abrir uma conversa com a turma para que eventualmente possam fazer eventuais ajustes ainda no meio do semestre [...] tem esse momento intermediário do curso em que a coordenação vai a sala, cada uma das salas, e depois tem o momento final, que é antes da avaliação, que aí é o momento oficial mesmo, mais formal da avaliação, até por questões regulatórias, e que os alunos já fizeram avaliação quantitativa do curso [...] e a coordenação junto com a presidente da CPA [Comissão Própria de Avaliação], nós vamos até a sala para dizer olha essas foram as notas que vocês deram para cada uma das disciplinas em relação à dinâmica, desenvolvimento, relação professor-aluno e autoavaliação, [...] pra que a gente, então, entenda exatamente porque que aquela nota foi alta ou porque que aquela nota foi baixa, o que aconteceu naquele

semestre e aí depois, depois das provas, os professores recebem essa avaliação tanto quantitativa, quanto à qualitativa naquele semestre, isso obviamente envolve questões relacionadas à análise do ensino participativo, das dinâmicas que foram dadas em aula, etc. (SILVA, Roberto Baptista Dias da. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Coordenador de Graduação da DIREITO SP).

Essas percepções coletadas dos alunos, então, podem servir para reformular as estratégias adotadas, mas não são determinantes, pois se compreende que, especialmente no início, costuma haver um certo estranhamento à adoção dos métodos participativos, que serão mais abordados quando se tratar das dificuldades discentes.

Assim, a vice-diretora Adriana Ancona tratou em sua entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017, que a coordenação precisa reconhecer e acolher essa dificuldade inicial (que os alunos sentem com o uso de métodos participativos), permitindo um certo espaço para que o docente se sinta confortável para testar novas estratégias. Em seu ponto de vista, a coordenação tem que entender que desenvolver habilidades e competências é um processo lento, que demanda muito dos alunos e, também, do professor, e deve fornecer as condições necessárias para que essas mudanças ocorram.

Além disso, foi desenvolvido um suporte também por parte de uma configuração de uma coordenadoria voltada à metodologia do ensino e, também, um núcleo de pesquisa em metodologia do ensino, que possui pesquisadores contratados para investigar novos métodos docentes. Segundo uma das pesquisadoras ouvidas, é papel do núcleo promover a formação docente e concretizar o banco de ensino de materiais, por exemplo, que é um espaço destinado a compartilhar experiências docentes aos outros locais do Brasil. Há, ainda, reuniões da coordenadoria de metodologia com os professores.

De que forma essa coordenadoria de metodologia do ensino e o núcleo de metodologia do ensino auxiliam na utilização de metodologia participativa por parte dos professores da instituição? Enfim, de que forma é promovida essa metodologia participativa dentro da escola?

Bom, primeiro a gente tem várias linhas para responder essa resposta. Uma das fundamentais que a gente tem é a formação docente. A gente se preocupa muito com todos os professores que ingressam nessa instituição. Eles acabam tendo algum contato com algum curso de formação docente que o núcleo promove. Isso é uma coisa. Outra coisa é que a gente tem o banco de materiais de ensino, que dá concretude para toda essa experiência e esse acúmulo de *know how* de ensino que a gente foi criando, inventando, errando muito, durante esses anos. Então, esse material é disponibilizado para todo e qualquer professor que queira aprender um pouco, se inspirar, enfim, contribuir também, porque ele é aberto a contribuições, para que seja um espaço de troca. Então é um ambiente em que você pode ter acesso a todas essas coisas. Além disso, a gente faz um acompanhamento em reuniões de coordenadoria, na coordenadoria de graduação, com os professores. São reuniões mensais de alinhamento de programa, todos os professores, no começo do semestre, precisam apresentar o seu programa para os colegas, justificar o porquê dessas escolhas. Então, esse diálogo entre professores é muito importante. E, quando a gente tem professores testando o curso, a gente acaba trazendo esses professores para uma reunião específica do núcleo de metodologia, mas isso vem muito de

acordo com as demandas que são trazidas pontualmente sobre alguns desafios de professores, como montar um curso diferente, enfim. Aí a gente faz esse acompanhamento também nessas experiências que os professores estão trazendo até a gente. É basicamente isso. (CORRÊA, Luiza Andrade. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Desde 2009, a FGV DIREITO SP já tem relatos sobre seu impacto em outras instituições, que a procuram a fim de descortinar maneiras de também adotar tais metodologias participativas (ANGARITA; AMBROSINI; SALINAS, 2010).

Com relação especificamente ao banco de ensino de materiais, um dos pesquisadores comentou que é através dele que muitos entram em contato com a instituição e acabam levando o método para outros locais no Brasil.

[...] a gente vai fazer formação docente, que é outra tarefa que a gente costuma fazer aqui, em outras instituições e aí, quando a gente chega lá, os professores falam – alguns: “Ah, eu vi o banco de materiais de vocês de ensino de metodologia participativa. Peguei uma dinâmica.” Geralmente é empresarial, de contratos. “Peguei uma dinâmica lá, apliquei com os meus alunos, foi muito bacana. Eu já ouvi isso do sul ao norte. Então, a gente percebe que está tendo visibilidade.” (KLAFKE, Guilherme Forma. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Ademais, esse pesquisador destacou que, dentre outras atitudes de apoio ao método, percebe que há investimento interno para projetos de inovação na área de ensino. Destaca, assim, que a instituição oferece todo o suporte para que o professor, se quiser, possa inovar. Ressaltou, também, que a existência de uma das notas ser necessariamente para avaliar participação auxilia para que o professor escolha adotar um ensino mais participativo.

Na visão do pesquisador, como você sente que é o apoio institucional da faculdade para aplicação de metodologia participativa?

[...] A gente tem projetos, que são projetos muito importantes para manter a faculdade com pioneirismo. Então, com pioneirismo externo e interno. Por quê? A gente tem projetos que procuram desbravar o que está acontecendo de mais novo em termos de metodologia de ensino. Projetos internos, nos quais a gente recebe financiamentos internos. [...] Tem uma parte do orçamento que vai toda para o núcleo de metodologia de ensino, para que mantenha a equipe, que vai ser a equipe que vai continuar fazendo esse experimentalismo, que vai atrás de experiências internacionais, nacionais. Conhecer novos métodos. [...] A gente passa isso para a nossa diretoria. [...] Então, a gente tem esse espaço para oxigenar dentro e fora. Como pesquisador, ainda, o que a gente vê é que a gente dissemina isso para fora. Então, a gente tem muita visita institucional. Só nesse tempo em que estive aqui, a gente recebeu gente da Faculdade Baiana de Direito, a gente recebeu gente da Universidade de Toledo, da Federal da Paraíba, da Estadual de Pernambuco. Todo mundo vindo discutir método aqui. Então, a gente também é um cartão de visita, uma porta de entrada, para discutir com gente de fora. Então, assim, como pesquisador, o que vejo de apoio institucional, para o núcleo, é isso. E, para a graduação, vejo assim: você tem uma estrutura física, pessoal e procedimental em que, se a pessoa quiser inovar, ela inova. [...] Se você quer fazer uma dinâmica com mais salas, você pode fazer uma dinâmica com mais salas. Se você precisar de material, você pode solicitar material, pode providenciar material. Então, assim, o

que eu vejo é isso. [...] E o que eu vejo é: os professores têm constrangimentos internos, que são importantes. Então, por exemplo, você tem que ter, no mínimo, três notas de avaliação [...]. Então, você tem três notas, mínimo, e, pelo menos, você tem que ter participação. Participação é obrigatória. (KLAFKE, Guilherme Forma. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

A vice-diretora Adriana Ancona, em entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017, admitiu que para romper com o modelo tradicional foi necessária uma revolução, e muito esforço. Entretanto, agora que já está consolidada a proposta escolhida, bem como frente aos resultados obtidos, percebe que é necessário incrementar. E destaca que a Instituição não pretende parar de experimentar e inovar, investigando, inclusive, se haverá saberes que irão decair, ou quais os mais relevantes nesse novo contexto de inovações tecnológicas.

De fato, houve, recentemente, uma mudança no currículo, no qual se buscou reduzir o número de disciplinas, a fim de incentivar o período de estudos extraclasse e permitir projetos práticos transdisciplinares, como abordou uma das pesquisadoras responsáveis por auxiliar na nova proposta:

Pode explorar um pouco mais essa mudança? O que se deu e como foi alterado isso?

A escola começou, uns anos atrás, com essa ideia de aluno protagonista, que era uma ideia muito inovadora na época. [...] Deu muito certo isso, por muito tempo, mas a gente notou que uma coisa inovadora que estava sendo aplicada há 10 anos já estava ficando tradicional para a nossa escola. [...] Um efeito colateral disso é que a gente percebeu que os alunos tinham muitas tarefas. Mesmo com dedicação exclusiva, eles tinham muitas disciplinas, disciplinas isoladas. [...] Eles reclamavam muito de cansaço e eles estavam, realmente, sobrecarregados, especialmente nos três primeiros anos em que a dedicação era integral. Então, o que a gente fez? A gente resolveu fazer uma reforma bem grande no currículo. [...] A gente diminuiu drasticamente o número de disciplinas, tentando integrar melhor as disciplinas, aumentando o número de disciplinas eletivas. Então, cada aluno pode fazer mais ou menos a sua própria trilha de aprendizagem e a gente incluiu projetos. Tem disciplina eletiva de projeto, tem disciplinas bastante inovadoras e tem um semestre que é um “projeto”, em que ele se dedica exclusivamente a isso. Uma nova grade. Começou agora, então a gente ainda está aprendendo muito. (CORRÊA, Luiza Andrade. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Um dos objetivos da alteração foi, então, o de favorecer ainda mais o ensino participativo, uma vez que se notou que os alunos não estavam conseguindo se preparar adequadamente para as aulas, por excesso de leitura demandada em cada disciplina, como será analisado melhor no tópico relativo a sobrecarga de trabalho extraclasse.

O atual coordenador de graduação, também abordou os motivos da mudança, vez que foi sentida a necessidade de intensificar o método participativo mediante o que chamou de “desdisciplinarização”, o que permitiria o aprofundamento da preparação discente.

[...] a gente ficou praticamente dois anos discutindo a reforma curricular que foi implantada agora em 2017. No começo [...], vários pontos eram discutidos sobre a mudança, entre eles um problema que vinham surgindo que era o fato de a gente exigir a participação ativa efetiva dos alunos nos encontros e, muitas das vezes, para aferir isso fazia com que os alunos - e isso foi uma expressão que um aluno adotou - e nos incomodou de forma positiva e produtiva foi, “nós estamos nos transformando em tarefeiros” [...] isso não é produtivo, já que a gente quer reflexão, a gente quer qualidade da reflexão, a gente quer discutir de forma mais aprofundada, mas está afunilando mil trabalhinhos, mil questões para poder se aferir efetivamente as pessoas que estão vindo preparadas pros eventos, pros encontros etc. né, [...] a gente tem que desdisciplinarizar, se a gente quer intensificar o método participativo, a gente tem que desdisciplinarizar e aí então a reforma curricular caminhou muito para [...] reduzir o número de disciplinas, então para permitir que cada disciplina pudesse ter um aprofundamento na verdade [...] ao mesmo tempo a gente pudesse ampliar a interdisciplinariedade e a gente pudesse desenvolver de forma mais efetiva as habilidades que nós entendíamos que eram essenciais pra aquele, pra aquela pessoa quer se formar em Direito, e aí a gente, então, reduziu o número de disciplinas e ao mesmo tempo, a gente fez com que as disciplinas pudessem ter uma parte delas feita fora de sala, extraclasse, então muitas das disciplinas obrigatórias passa a ter mais tempo, geralmente tinham 60 horas na grade anterior e passaram a ter 90 horas na grade nova, sendo que 30 horas em sala e [...] 60 horas em sala 30 horas extraclasse. [...] a gente não tirou conteúdo, mas lógico, é obvio que quando a gente reduz o número de disciplinas alguns temas ficam de fora das disciplinas em si, mas eventualmente não ficam fora de outras atividades não disciplinares que vão desenvolver outras habilidades, outras competências com mais autonomia dos alunos, então foram mudanças bastante importantes, me parece, que tinha como questão central exatamente intensificar as estratégias metodológicas participativas. (SILVA, Roberto Baptista Dias da. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Coordenador de Graduação da DIREITO SP).

Assim, em que pese as entrevistas terem sido elaboradas com ex-alunos que cursaram os currículos anterior à mencionada reforma, perceber-se-á que muitas das dificuldades e desafios que foram relatados e serão expostos a seguir já foram considerados no momento de elaboração da nova estrutura curricular que está em curso.

Como a primeira turma desse novo currículo foi em 2017, não foi possível encontrar um *feedback* de como tem sido recebida pelos alunos. A ideia da reforma foi a de que a redução do número de disciplinas permitiria um maior controle e integração entre os professores do mesmo ano, e concederia aos alunos mais tempo para se prepararem para as aulas, aprofundando na qualidade do método participativo e da reflexão realizada em sala.

Por tudo que foi descrito, percebeu-se, assim, quatro pilares como suporte às inovações metodológicas nas salas de aulas de graduação em Direito na FGV DIREITO SP. Inicialmente, o currículo mais focado em habilidades e competências auxilia que os assuntos sejam tratados de modo mais interdisciplinar, através da escolha de algumas temáticas relevantes. Isso permite que seja transmitido pelo professor, em sala de aula, um número menor de conteúdo, o qual, por sua vez, precisa ser obtido mediante o esforço e a participação ativa dos alunos também em momentos extraclasse. Em segundo lugar, os professores são motivados ao uso do ensino participativo e são capacitados para tanto, bem como, observa-se

uma preocupação institucional em remunerá-los adequadamente, inclusive pelo tempo dedicado extraclasse. Além disso incentivo, há o incentivo à pesquisa e inovação em sala de aula. Ainda, quanto aos alunos, esses são selecionados para eleger os mais aptos aos métodos, por meio de vestibular diferenciado com formato único. Também, desde o primeiro dia de aula, eles são expostos e explicados sobre como funciona a dinâmica dentro e fora de sala e as razões pelas quais sua participação é exigida. Por fim, a coordenação atua junto aos alunos e professores, coletando dados sobre a percepção destes com as disciplinas e trabalhando para realizar ajustes com velocidade. Também, os gestores demonstraram parecer entender que o professor necessita de uma margem no qual possa errar, a fim de experimentar novos métodos em sala de aula.

Tudo isso parece criar um ambiente propício para que os métodos participativos sejam aplicados com sucesso para o desenvolvimento de saberes práticos nos juristas, já que há espaço para a educação do agir mediante participação ativa dos estudantes. No entanto, mesmo assim, foram verificadas algumas dificuldades e desafios dos ex-alunos e professores com a participação em sala de aula, que, após debate coletivo sobre o tema, foi, inclusive, o que motivou a recente reforma curricular citada e já implementada para sanar tais questões.

4.3 Habilidades, competências e métodos na visão dos professores e ex-alunos

Após a apresentação do perfil institucional da escola e de como seus pilares se relacionam com os métodos de ensino participativo, cabe verificar as habilidades e competências dos juristas consideradas importantes pelos professores e ex-alunos entrevistados, e como estas se correlacionam aos métodos adotados na FGV DIREITO SP.

Nesse ponto, cumpre destacar que o perfil de jurista que a FGV DIREITO SP considera relevante para formar é diferente do que aquele que fora descrito no capítulo inicial deste trabalho. Enquanto aqui se identifica como desejável a formação a fim de que o aluno saiba, no mínimo, discernir o direito em cada caso à luz de seu contexto, a instituição investigada visa à formação de uma elite de profissionais capazes não só de discernir o Direito, mas também de criar soluções relevantes em variados contextos. Visa, assim, preparar seus discentes para enfrentar desafios jurídicos ainda sequer existentes, desejando que seus juristas possam impactar, de modo relevante, o futuro da sociedade brasileira, consoante descrito em tópico antecedente. Isso, em certa medida, parece ser motivado e justificado por seu contexto social particular, já que se encontra inserida em uma grande metrópole global, onde são situadas variadas empresas nacionais e multinacionais.

Apesar de o foco da escola ser a formação um perfil de profissional bem particular, buscou-se nesse tópico, tentar identificar, a partir da percepção dos professores e ex-alunos, quais seriam as habilidades e competências que eles identificavam como mais básicas para que alguém pudesse ser identificado como um jurista. Justifica-se a escolha apenas dessas duas categorias de entrevistados para análise, pois são estes os agentes diretamente envolvidos em sala de aula, possuindo visão voltada ao ensino-aprendizagem que ocorre no dia a dia da instituição. O objetivo do questionamento foi o de perceber se, mesmo com esse contexto de formação particular da instituição, ainda poderia ser identificada na fala dos entrevistados algum denominador comum entre suas percepções sobre o que constitui um jurista e os saberes práticos explorados a nível teórico no capítulo inicial deste trabalho.

Por fim, explorou-se também os métodos efetivamente utilizados em sala de aula, perguntando-se explicitamente aos professores sobre quais métodos adotavam para desenvolver as habilidades e competências que julgassem relevantes, descrevendo os métodos utilizados nas salas de aula de Direito. Aqui, o intuito era o de buscar as razões para a escolha dos métodos adotados, a fim de analisar a pertinência da conexão entre métodos, habilidades e competências esperadas.

4.3.1 Habilidades e competências esperadas dos juristas

A seção visa explorar como professores e ex-alunos percebem os aspectos básicos essenciais à formação jurídica, especialmente, em relação ao desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis a esses profissionais. Iniciou-se com a percepção coletadas a partir dos professores, comparando-as internamente; para, em contraposição à posição adotada pelos alunos, concluir que, na verdade, todos mantêm um discurso bastante coerente entre si.

Em todas as respostas, de alguma forma, observou-se que, no geral, os professores entrevistados entendem que os alunos precisam, no mínimo, sair habilitados para resolver problemas jurídicos práticos.

Para tanto, enfatizaram a necessidade de os juristas saberem como lidar melhor com dados fáticos, aprendendo, inclusive, a enquadrar e a definir bem o problema jurídico; bem como apontaram a necessidade de se treinar principalmente o raciocínio jurídico, através, também, da utilização dos materiais normativos disponíveis, não só para solucionar o problema, mas para identificá-lo bem. Observa-se:

Então, assim, um jurista com “J” maiúsculo não é só um sujeito que te dá a solução do problema que outra pessoa lançou, é o sujeito que de alguma forma manipula o problema para fazer com que esse problema seja passível de solução. Não é só a regra que você manipula em direito, os fatos também são - e quando eu digo manipulação não estou dizendo subversão, mas, eu digo que a maneira como recorta, como você pensa o que seja esse problema, pode ser também em si inovadora. Na maioria das vezes a minha opinião é essa: quando você recorta o problema de uma maneira diferente, você vai se obrigar a fazer uma solução de um jeito diferente. Eu acho que é um pouco por aí. – [...] Mas o central é efetivamente essa apresentação de uma solução possível dado o conjunto normativo que a gente tem, e isso implica, por vezes, inclusive ser capaz de dizer qual é o problema porque tem uma coisa que é interessante [...] eu assumo como premissa que o que é objeto de discussão em direito é, inclusive, dizer o que é o problema. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Outro, ainda, destacou que tal habilitação para a soluções de problemas jurídicos deve enfatizar uma certa articulação entre teoria e a prática, a fim de evitar que o ensino do Direito recaia em uma ideia de que qualquer solução seja aceitável. Bem como, o aluno deve saber analisar e entender os diferentes lados de um problema.

É interessante que faça mais coisas, mas para mim graduação é o mínimo. A pessoa que consegue, em uma situação fática problemática, identificar qual é o problema jurídico ou as formas de pensar o problema juridicamente e as formas de pensar soluções juridicamente, acho que para graduação está ótimo. [...] Mas a habilidade básica, já que a gente está falando de habilidades básicas, vem disso, uma capacidade de entender os diferentes lados, mas aí ter textos e aulas que não deixem isso virar um certo cinismo, um certo ceticismo de que no direito vale tudo. Porque a concordância? Qual o argumento bom? Quais são as premissas? Isso fica de pé aquilo, não fica. A partir de quais pressuposto isso traz consequências? [É preciso] uma articulação que dê um certo significado para isso, senão fica tudo muito cínico. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Ainda, uma professora ressaltou a necessidade de aguçar a percepção do jurista também à escuta dos atores do sistema, e dos diferentes lados envolvidos, de modo a colocá-los em contato com a realidade, principalmente em disciplinas ligadas ao campo de formação mais básica, quando não se tem tanto material normativo ou jurisprudencial disponível.

[...] E, no campo da formação mais ampla [...] esse elemento da observação me parece essencial porque ele ativa um outro componente do jurista que é a escuta. A profissão, por excelência, é baseada na oratória e na boa redação, mas tem um elemento da escuta, da compreensão de determinados problemas, do acolhimento, da empatia com determinados atores do sistema tanto na posição de vítima quanto na posição de réu que precisam ser desenvolvidas e tematizadas também. (Professora 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

O próximo professor entrevistado afirmou que, no seu ponto de vista, o principal na formação jurídica, no que compete a habilidades e competências, é a necessidade de se formar uma intuição jurídica. Isso seria a capacidade de fazer com que seus alunos se sintam seguros para extrair questões jurídicas relevantes e decidir dentro de tempo hábil, utilizando as mais variadas e complexas informações existentes. Ainda, ressaltou a importância de os discentes estarem conscientes das consequências dos seus atos e de suas escolhas. Assim, o professor também precisa prepará-los para assumir as consequências de suas escolhas, forjando neles um senso de responsabilidade para com o outro advindo de suas atuações profissionais que transcende até mesmo a resolução do problema em si.

[...] você precisa formar uma intuição jurídica no seu aluno ou na sua aluna. O que eu quero dizer com isso? No dia a dia seja enquanto advogado, seja na posição de magistrado, seja na posição de advogado público, só para não restringir a uma esfera de advogado privado, ou qualquer outra dimensão do que significa ser jurista, o que dá para perceber é o seguinte: a realidade ela se apresenta de maneira muito caótica. Então, por exemplo, quando você está lidando com casos, você tem fatos muitas vezes que não são ali 100% coerentes, fechados; você tem narrativas concorrentes, por exemplo, em que uma parte vai dizer uma coisa outra parte vai dizer outra; você tem clientes que vão poder mentir para você; você tem advogados que vão recortar a realidade de maneira a os beneficiar. [...] E eu não vou me limitar apenas ao advogado, uma estratégia inclusive para o juiz decidir, porque ele está lidando com um conflito na qual ele vai precisar de uma estratégia ali para que ele lide bem com todos os interesses envolvidos. Então, nesse sentido quando eu digo intuição, eu dividiria intuição nesses diversos fatores: a segurança; a capacidade de organização; a capacidade de extração do que é juridicamente relevante do que não é; a identificação de um problema; a identificação da norma aplicável e; por fim, uma estratégia de como lidar com o caso. Então eu vou tomar essa decisão agora, eu vou adotar essa corrente agora, eu vou decidir dessa maneira, mas, lá na frente eu sei que esta minha decisão traz consequências e eu já vou me preparar para essas consequências. Não é, "-eu resolvi, matei o meu problema, minha responsabilidade se esvaiu" - não, não, não. A sua responsabilidade ela é permanente [...]. (Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Percebe-se, portanto, que os professores investigados têm um discurso bastante homogêneo quanto às habilidades e competências esperadas de um jurista, ainda que tenham aprofundado aspectos distintos. Mas será que os ex-alunos compartilham da mesma percepção?

Ao serem perguntados sobre suas percepções particulares acerca das habilidades e competências (saberes práticos) básicas esperadas de um jurista, tanto um ex-aluno da primeira turma, quanto um outro que se formou em 2017, na 9ª turma, responderam de modo semelhante aos seus docentes, enfatizando, ainda mais, a necessidade de aprimorar o raciocínio jurídico, de modo a saber interpretar uma regra, não pré-existente, mas nascida em contexto e cuja aplicação trará consequências variadas para os diversos atores envolvidos.

Habilidades básicas: saber escrever bem e aí, por escrever bem, de uma maneira consistente com o que o raciocínio jurídico exige, leia-se o raciocínio silogístico [...], e saber falar bem, não é tanto um exercício de retórica, mas muito mais um exercício de clareza e objetividade na construção do teu argumento, as duas precisam existir. [...] Em termos de habilidades também, saber construir argumentos é essencial, e saber construir argumentos, sempre com essa clareza de saber identificar o que é a regra, o que é a elaboração da regra, os *outcomes* das regras e saber aplicá-las ao caso concreto. Isso, para mim, é absolutamente essencial. Não tem como se formar em direito se você não souber fazer isso. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

O jurista tem que ser formado para aprender a pensar a lei em contexto, eu acho que é isso. [...]. Então, você tem que entender alguma coisa sobre ela [a lei], obviamente, porque a palavra é o seu ponto de partida, mas, uma vez que ela depende do contexto, você tem que ser um bom analista de contexto, e acho que isso demanda um conhecimento sobre muita coisa que não seja Direito, [...]. Então são duas coisas, primeiro você tem que ter um bom domínio do contexto, para saber interpretar o contexto, mas você também precisa dessa habilidade, mais de forma de Direito do que de conteúdo, que é de como você encaixa esse conteúdo que vai para além da palavra, no significado da palavra [...] seria mais ou menos isso. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

Um dos ex-alunos formados na primeira turma e que trilhou a área da pesquisa acadêmica foi mais detalhado e destacou, ainda, além da necessidade de se desenvolver a argumentação jurídica, a sugestão de melhorar os saberes práticos em métodos e em estatística, a fim de capacitar os alunos a lidar melhor com análise de dados volumosos e complexos da realidade. Também apontou as vantagens advindas de uma maior interdisciplinaridade do estudo do Direito com outras áreas, bem como acrescentou uma habilidade extra que é a de o jurista saber como se comunicar, não só entre seus pares, mas com pessoas leigas.

Agora quanto a habilidades eu, até por foco de estudo, acho fundamental que o sujeito saiba argumentar, juridicamente, ainda que não tenha uma clareza muito grande do que é argumentação jurídica e do que não é argumentação jurídica. Isso envolve alguma técnica, envolve alguns tipos de argumentos que o sujeito precisa dominar, precisa saber debater, e que eu acho que são fundamentais na graduação. [...]. Uma que eu acho que eu sou bastante minoritário, mas por mim todo graduando teria um contato mínimo com estatística, não para ser um produtor de estatística, mas, para ser um consumidor informado de estatística. Muita gente sai da graduação e lê uma pesquisa que envolve dados, envolve percentuais estatísticas e não sabe exatamente como aquilo é construído, quais são as limitações, para que serve ou não serve [...]. Uma habilidade não sei se posso dizer assim, mas, muito geral, é de poder se apropriar de conhecimentos de áreas novas com relativa facilidade. Por que eu digo isso? Por exemplo, quando você vai lidar com direito econômico, se você não tem o mínimo de noção de economia fica muito difícil de entender o ponto da regulação e poder aplicá-la da maneira mais correta. Isso vale para uma miríade de coisas, se você vai para o direito ambiental, você tem que entender minimamente dos problemas ambientais, se vai para o tributário você tem que ter algum conhecimento de contabilidade [...] Ou seja, você tem que se tornar um consumidor informado de vários tipos de conhecimentos. [...]. Também, para conseguir se comunicar de maneira eficiente, essa comunicação tem que variar de mais técnico a [...] conseguir traduzir os termos técnicos para uma linguagem mais acessível.

Porque todos esses profissionais do direito, em algum momento, vão ter que se comunicar com leigos e eles vão precisar se comunicar em uma linguagem mais eficiente, [...] Isso envolve um domínio grande de comunicação, são esses os principais que eu me lembro agora. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

Assim, foram encontradas como respostas nessa primeira exploração não apenas os saberes práticos considerados básicos neste trabalho, quais sejam, a capacidade de manejar dados, argumentar, interpretar e decidir e cuja importância aqui foi ratificada na fala dos entrevistados, em certa medida, mas, também se percebe outras sugestões de habilidades voltadas já para enfrentar os desafios de uma sociedade ainda mais dinâmica e heterogênea, o que guarda consonância com o projeto apresentado pela escola desde sua fundação que visa a formar um jurista mais criativo. Percebe-se, dessa forma, uma ênfase grande, tanto por parte dos professores da instituição, quanto por parte dos alunos, em fomentar habilidades imprescindíveis à escuta de diversos atores, à compreensão de contextos complexos, ao manuseio, não só de dados variados da realidade, mas das consequências da atuação profissional. Tudo isso sem se olvidar o caráter pela responsabilidade ética na construção do enquadramento jurídico dos problemas bem como na oferta de novas soluções.

A partir disso, questionou-se, então, quais os meios utilizados para a formação das habilidades e competências descritas acima pelos entrevistados, de modo que os resultados encontrados serão abordados no bloco posterior.

4.3.2 Exemplos dos métodos de ensino adotados

A fim de trazer mais concretude ao estudo, questionou-se também especificamente aos professores acerca de exemplos de métodos que adotavam em sala, de modo que se apresentam os resultados a seguir, e se buscam correlações entre eles, as habilidades e competências exploradas acima, e os métodos explorados no capítulo antecedente.

Uma professora comentou o método que tem aplicado em uma disciplina de base mais fundamental. Com o objetivo de torná-la atrativa para que os alunos se envolvam na atividade e desejem participar, cada estudante pode escolher um problema jurídico concreto que o acompanhará no decorrer do semestre, de acordo com o seu interesse e, então precisam articulá-lo dentro de um quadro teórico abordado na disciplina, que é o mesmo para todos.

Varia muito conforme a disciplina [o método], justamente as disciplinas que tem um elemento processual ou de compreensão da engrenagem do sistema de justiça

exigem um tipo de método em sala de aula, me parece, e outras que, são mais argumentativas, mais de formação como [propedêuticas], também tem outro estilo de formulação, outros tipos de exigência. [...] cada aluno logo no início do curso, na primeira aula, escolhe um problema jurídico concreto que irá acompanhá-lo no decorrer de todo semestre. Então cada um tem o seu problema jurídico concreto em função das afinidades, eles estão no terceiro ano, então os alunos já gostam de determinadas coisas, então esse é o modo também de atraí-los para o debate, [...] quem gosta de questões empresariais discutirá um problema empresarial, quem gosta de penal discutirá penal e assim por diante. [...] Os exercícios de habilidade de articulação do quadro teórico com problemas jurídicos concreto, o quadro teórico é o mesmo para os diversos alunos, são textos que a gente debate nos seminários, mas cada um tem o seu próprio problema jurídico de forma que o resultado, os exercícios, eles são muito individuais, não tem como estabelecer um parâmetro geral [...] os problemas jurídicos individuais são utilizados para os exercícios individuais que eles fazem no decorrer do semestre. [...] o que eu indico como elemento para eles como critério de avaliação é a clareza e a força dessa articulação entre o quadro teórico, uma ferramenta teórica que discutimos em aula, e o problema jurídico concreto. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Não se conseguiu identificar, durante sua exposição, qual tipo de método foi adotado pela entrevistada, considerando-se o quadro teórico do capítulo anterior. Isso pode indicar certa liberdade para a formação do método, dependendo dos objetivos de cada professor. Esse docente indica que sua justificativa para a adoção dessa forma de ensino era encontrar meios para atrair a atenção dos alunos à uma disciplina do eixo fundamental, já que disputa espaço com outras disciplinas voltadas à atuação mais profissionalizante, que, conforme dispôs, atrairiam mais naturalmente o interesse dos alunos daquele ciclo formativo.

Ainda, outro professor esclareceu que alterna os métodos usados em sala de aula, de modo a conseguir envolver variados tipos de alunos nas atividades, sejam aqueles que desejam seguir a prática profissional, realizar concursos, ou mesmo trilhar carreira acadêmica.

E como você lida com essas diferentes expectativas dos alunos [...] que querem seguir na prática profissional, outros que querem fazer concurso, outros que querem ir mais para a área acadêmica, como você consegue?

Pluralidade de métodos, fundamentalmente é isso. Você, ao variar, você começa a ter a sensibilidade do que funciona mais ou menos com que tipo de aluno. O mais importante do curso é que você precisa, na verdade, é perceber que os métodos importam para você engajar os alunos. (Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

A liberdade dos professores para montar seus cursos conforme considere mais apropriado transparece também quando um deles, ao contrário do entrevistado anteriormente citado, parece decidir exclusivamente aplicar em suas aulas o método socrático como o mais adequado aos seus propósitos, mediante a reflexão em sala coletiva de textos teóricos que são indicados aos alunos previamente.

Aplico sempre a metodologia participativa que podemos chamar de método socrático. Se quisesse uma explicação muito simples, a base é que cada aula tenha material previamente estabelecido, via de regra será um texto de doutrina, jurisprudência, um comentário, mas, em resumo, um texto, digamos assim, de uma fonte do direito ou de um comentário, que todos os participantes leram previamente [...] Eu faço o possível para que todos tenham lido e toda nossa aula se desenvolve sobre esse texto. Isso permite com que haja uma certa igualdade [entre alunos e professores].

Eu acho que ele [o método socrático] pode ser utilizado em todas as disciplinas. Me parece que toda e qualquer disciplina pode ser ensinada dessa maneira, fazendo alguns ajustes que são necessários, por exemplo, [...]. Se eu fosse dar uma disciplina bem técnica, bem concreta, eu estabelecería um método, uma forma, para que o aluno se apropriasse desse conteúdo. [...] Aquilo que será discutido são justamente os problemas da disciplina, aquele momento em que você vai entender qual é a finalidade, se há controvérsias, quais são as etapas de desenvolvimento, onde há problemas, porque a jurisprudência varia, então, isso é dizer que o objetivo da discussão são aqueles pontos realmente cruciais em que você precisa discutir. [...] Vamos imaginar, se você for lecionar qualquer disciplina processual, há sempre essa ideia da historicidade, da mudança de modelos, da discussão sobre o papel do juiz, das formas de argumentação, do conceito de verdade, das provas. Então, todo esse conteúdo, que é um conteúdo rico mutável, de conflitos, de controvérsias, eu ia dar na sala de aula sem paralelo, se por algum motivo -tipo OAB- ficasse claro de que o aluno precisa ter um conhecimento técnico, eu estabelecería uma forma paralela de ele adquirir aquele conhecimento. [...] Mas digamos, onde não há controvérsias, onde não há possibilidades de as pessoas discutirem, de entender lógica, mecanismos, dinâmicas, eu acho que não há motivo para aula. (Professor 3. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2007 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Dentre as justificativas para a aplicação desse método em detrimento dos demais, elenca a possibilidade de desenvolver a habilidade de uma leitura ativa, e fazer com que os alunos possam desconfiar da autoridade, fortalecimento a capacidade de argumentar.³⁵

O primeiro que me parece uma habilidade que não fica clara no começo, mas se você participar mais semanas em um curso desse tipo, o curso te leva a desenvolver aquilo que eu chamo de leitura ativa. [...], então eu preciso me preparar diante dessa competição saudável, isso é a primeira habilidade, que é de desconfiar do teste, desconfiar da narrativa, desconfiar da forma em que o autor está fazendo uma conclusão certa, então aí é uma habilidade. [...].

A segunda é que independentemente, isso aliás é um motivo para que o curso de direito, em específico seja aplicado o método é a habilidade de argumentar, tanto se preparar em casa para rebater possíveis argumentos do autor, dos seus colegas que podem se apresentar, como naquele momento em que cada um vai falar por 30 segundos depois vai retomar a palavra de novo. [...] então resumindo nós temos que ter leitura ativa dos documentos para dinamizar aquele nosso momento. E segundo, aprender a argumentar, tanto na tranquilidade do seu pensamento, como improvisando, rebatendo argumentos do outro, então são duas habilidades básicas. (Professor 3. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2007 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

³⁵ Isso, mais adiante, no tópico seguinte, será confirmado por um dos estudantes como uma contribuição que percebeu da aplicação do método participativo em sala de aula.

Outro, no entanto, prefere situar seu curso em métodos de abordagens centrada em problemas. Para isso, realiza recortes temáticos com o intuito de também de aprimorar o raciocínio jurídico, mas, dessa vez, não apenas a partir de textos, mas principalmente do uso dos instrumentos normativos e contratuais em contexto. Veja-se:

Eu não sei se são métodos, o que eu posso dizer é que minha abordagem é sempre centrada em problemas, isso não tem dúvidas, eu não gosto de começar aula por temas, e não as organizo por temas, [...] mas basicamente o que eu tenho é um caso, uma questão, um exercício para usar um termo bem vago, que eu espero que na resolução do dilema apresentado por esse exercício, os alunos tenham que discutir entre eles em algum momento e depois coletivamente mediados por mim no coletivo alguns temas que podem ser úteis para resolver esse problema. E o meu papel é, tanto no coletivo quanto quando estamos discutindo em grupos, é servir às vezes de mediador ou as vezes de complicador, ou seja, quando os alunos de um determinado grupo conseguem resolver o problema muito facilmente é colocá-los num desafio novo, quando assumem uma determinada premissa a partir dela estando resolvendo boa parte do raciocínio é questionar a premissa e depois de alguma maneira provocá-los para que de alguma maneira, coletivamente, a gente chegar a alguns pontos, estabelecer qual é o problema, quais são as regras que normalmente são mobilizadas para resolução daquele problema, quais são as vantagens ou desvantagens de certos argumentos apresentados para resolução daquele problema. É um pouco essa a dinâmica das aulas. E aí se eu vou usar análise de jurisprudência, ou se vou montar um caso fictício, ou se vou pegar um caso mais complexo tudo vai depender da quantidade de encontros que eu vou destinar a temas, o tipo de interesse que determinado assunto vai despertar ou não nos alunos. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Ao ser demandado sobre quais as contribuições percebem na adoção desta metodologia, compreende que, dentre outras, ela capacitaria o aluno a avaliar o quanto as soluções jurídicas são desafiáveis dentro de um contexto normativo vigente, e o quanto elas são viáveis a partir da análise também de uma demanda social, econômica ou política existente.

De maneira muito genérica, depois eu posso tentar consolidar, mas o que eu acho que é fundamental nas disciplinas que eu ensino, que são disciplinas de dogmática, é que sujeitos sejam capazes de desenvolver raciocínio jurídico. [...] Eu sou da opinião de que você tem que ser capaz de trabalhar com os materiais normativos- digamos assim- no limite e com as regras; você tem que ser capaz de fazer silogismos; você tem que ser capaz de fazer inferência; você tem que ser capaz de identificar possíveis consequências decorrentes da universalização de um raciocínio que você usou para aplicação da regra; você tem que ser capaz de fazer analogias, o que eu espero que os alunos desenvolvam é, -óbvio que eu quero que eles criam um repertório de conteúdos, [...] mas, mais do que isso eu quero que ele seja capaz de identificar problemas peculiares a esse tipo de instituto, que tipo de problema é recorrente nessas operações -pensando na disciplina de contratos- e quais são os repertórios e solução normalmente imobilizados com base em precedentes, com base na doutrina e se ele é capaz de fazer um juízo, ou seja, se ele é capaz de avaliar esse conjunto de soluções. [...] Então, seria: ser capaz de identificar problemas, ser capaz de apresentar ou conhecer as soluções que são dadas e ser capaz de avaliá-las. [...] Então, esse exercício de ver o quanto essas soluções são desafiáveis, vamos dizer assim, me parece relevante, ou seja, a ideia de um raciocínio dogmático como um raciocínio que está preocupado com a melhor solução possível até este momento e,

portanto, até que alguém venha com uma explicação melhor ou até que a regra se altere e, portanto, a explicação tenha que ser alterada porque as nossas explicações, em uma disciplina dogmática, tem que estar minimamente pautadas pelas regras. [...] É importante que ele seja capaz de mobilizar esses repertórios interdisciplinares, mas em diálogo com aquilo que ele tenha que saber fazer que é raciocinar juridicamente. E quando eu digo raciocinar juridicamente estou fazendo um recorte bem específico, ou seja, aplicar ferramentas de lógica de argumentação, lógica formal, à aplicação de regras jurídicas a caso concreto, e inclusive perceber quando, por exemplo, a solução dada desta forma pode não ser suficiente no que diz respeito a demandas econômicas, políticas ou sociais. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Foram observadas, desse modo, alguns dos métodos utilizados e a utilidade de cada método específico na medida em que abordados pelos entrevistados. Percebe-se, assim, uma diversidade metodológica na escola, não se verificando correlação exata entre métodos e competências a serem desenvolvidas, já que mesmo o raciocínio e a argumentação jurídica foram indicados como possíveis de serem desenvolvidos tanto por meio do método socrático, quanto por meio da abordagem centrada em problemas, por exemplo, dependendo de como o professor conduza tal atividade.

Nem sequer foi possível distinguir com facilidade o método usado por cada docente dentro da exatidão do quadro teórico apresentado no capítulo anterior, a não ser pelo método socrático, que parece ser aplicado em sua forma mais tradicional. Quanto aos demais, percebe-se adaptações dependendo dos objetivos esperados, como se pode perceber com uma disciplina baseada em problemas, mas aplicada em salas maiores, sem todos os passos descritos do PBL (ABP); ou o uso de estratégias, que não se enquadram bem, a priori, em nenhuma das classificações abordadas anteriormente. Assim, a mistura de métodos parece ter sido escolhida como a mais apropriada para se permitir o engajamento dos diversos estudantes e o aprimoramento de variadas habilidades práticas em momentos distintos do curso.

Parte-se, agora, para uma análise das percepções docentes e discentes, a fim de mapeá-las quanto às contribuições percebidas e dificuldades e desafios enfrentados. Esclarece-se que, assim como foi feita referência aos professores quando necessário para montar o perfil institucional, também serão feitos comentários pelos gestores no tópico abaixo, mas o enfoque continuará sendo na visão dos docentes e discentes.

4.4 Mapeamento exploratório de possíveis contribuições e desafios da adoção de metodologia ativa em sala de aula de graduação em Direito

Até o momento, verificou-se certa concordância dos entrevistados quanto às habilidades esperadas dos juristas, bem como se constatou a escolha do ensino participativo como aptos a desenvolvê-las, através da adoção de uma variedade de métodos. Buscou-se descrever, nesse segundo momento, as contribuições que teriam sido percebidas através do uso dos métodos participativos, e, também explorar dificuldades e desafios sentidos por ex-alunos e professores durante a dinâmica adotada em sala de aula a partir do enfoque no protagonismo dos alunos.

4.4.1 Contribuições gerais dos métodos

Em um momento da entrevista, demandou-se sobre as contribuições gerais observadas com a utilização de metodologias participativas para a formação do jurista almejado, tanto do ponto de vista dos alunos, quanto dos próprios membros da instituição.

Um dos fundadores e idealizadores da escola, professor Carlos Ari Sundfeld, afirmou ser bem difícil verificar exatamente a contribuição de tais métodos isoladamente, mas sente que os alunos formados em Direito na FGV-SP, em regra, têm mais confiança e abertura para enfrentar novos desafios.

É muito difícil fazer uma avaliação rigorosa porque dependeria de uma pesquisa impossível hoje porque você teria que avaliar seus próprios alunos e comparar com alunos de outras instituições, isso seria um trabalho gigantesco de pesquisa que até hoje ninguém fez cuja viabilidade é baixa, tendo em vista até que eles se espalham. Agora se eu me basear na resposta que eu tenho dos profissionais que empregam os meus ex-alunos, e seu eu avaliar pelo resultado da vida desses ex-alunos, o que que é que eu sinto? Primeiro o mercado identifica nossos alunos como alunos de alto nível, eles são melhores que os alunos da São Francisco? [...] eles são muito melhores que os outros alunos? Eu não sei dizer se são, mas uma coisa eu posso te dizer: eles são equivalentes. Tá, desse ponto de vista assim do conhecimento, o sujeito entra no Machado Meyer... nos grandes escritórios, vai lá desempenha como outro e desempenha bem na questão do jurídico, da habilidade, da competência... Então desse ponto de vista é, sinto assim, tranquilo porque nós fizemos opções de conteúdo, de métodos que importou em não expor os alunos a coisas que eles são expostos lá na São Francisco, então, sinto que não fez falta. Agora, eles têm coisas que os outros não tem e que talvez vão além da capacidade de operação jurídica? A minha sensação é que sim, enfim é um pouco arriscado fazer essa análise, e eu arrisco de qualquer modo, porque eu sinto nos alunos da FGV, comparando com os alunos que eu tive na PUC - eu fui professor da PUC por 30 anos, então dei muito tempo lá- eu sinto [...] nesses alunos um grau de abertura para fazer coisas diferentes, como opção profissional é maior. [...] eu acho que nossos alunos eles são, nossos ex-alunos, eles são mais abertos. Por que? Talvez porque nosso currículo seja mais contemporâneo, talvez porque os nossos métodos e aí falando né, do tema que

mais te interessa, os preparem mais pra se virarem, então quem se vira tentando soluções jurídicas de um problema, se vira pra ocupar um cargo público de gestor, entende? Então eu acho que eles são, na média, mais abertos do que os seus colegas, e isso dá pra perceber inclusive pela área de atuação... no começo as pessoas diziam, a FGV fez opções que vai levar os alunos - falando de conteúdo - vai levar os alunos mais pra área empresarial, serão advogados empresariais, [...] Bom, mas, apesar disso, os nossos alunos então talvez tiveram menos preparo pra temas de Direito Penal, Direito Processual, Direito ou de Gestão Pública, eles se espalharam com grande eficácia por aí ... é o que mostra que se a gente não deu conteúdo tanto quanto deu uma escola equivalente, como o Mackenzie sei lá, nós demos para ele confiança de que, talvez até uma certa arrogância, de que ele se vira com qualquer coisa, de que ele é capaz, que esse sempre foi o nosso objetivo talvez mais profundo de todos. Nós sabemos que grande parte dos nossos ex-alunos, normal, não é só os da FGV, vão fazer outra coisa na vida, que não tem nada a ver especificamente com profissão jurídica. E o que é fundamental para ele? É poder viver bem profissionalmente, é que ele sinta confiante para enfrentar os desafios mais inusitados, isso depende muito de confiança o cara se achar capaz [...] Eu acho que os nossos alunos são mais preparados pela escola para essa abertura. (SUNDFELD, Carlos Ari. Entrevista concedida em 28 de novembro de 2017. membro do corpo de professores fundadores da DIREITO SP).

Questionando-se aos ex-alunos acerca das contribuições observadas durante sua formação com o uso do ensino mais participativo, muitos destacaram ter desenvolvido a proatividade e a capacidade de saber buscar as soluções dentro de um ambiente complexo. Veja-se um depoimento de um dos ex-alunos quanto aos benefícios que percebeu com a sua formação, especialmente o de questionar e desconfiar do argumento de autoridade:

Antes da faculdade eu era do tipo que sabia de tudo, tudo tinha uma manifestação e depois eu aprendi a ficar muito mais calado quando eu não sei onde estou me metendo e, quando eu sei, escutar e ser menos crítico na interpretação dos argumentos, mas, ao mesmo tempo, ser aberto de não pré-julgar nada, considerar mais os argumentos. Um segundo ponto, é não respeitar autoridade, não diria não respeitar, mas rejeitar o argumento de autoridade. E um terceiro, é quase uma lógica de formação de raciocínio jurídico [...] que tenta olhar com mais variáveis, que não se satisfaçam fácil. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

Cumprir destacar apenas que alguns dos ex-alunos entrevistados seguiram a linha de não saber identificar se esses benefícios verificados ocorreram devido ao método de ensino ou a outras atividades complementares também vividas no âmbito de sua graduação.

Com certeza vejo vantagens, como eu falei o método participativo traz muita qualidade para o ensino. Forma alunos muito mais proativos, muito mais críticos porque o ensino participativo não te ensina a lei, eu não sei o Código Civil, não sei decorado o Código Civil e não faço a menor ideia do que está falando lá. Mas, se eu ler eu vou entender, porque eu aprendi o raciocínio, eu aprendi a pensar o Direito Civil e eu acho que em algumas aulas mais expositivas você aprende a lei[...] Então, o ensino participativo ele te traz muito mais senso crítico, muito mais mão na massa, muito mais coragem e capacidade oral, eu chego no trabalho e, se meu chefe fala uma coisa e eu discordo, eu consigo olhar pra ele e dizer “-eu não concordo, eu acho que é isso, eu faria de outro jeito, tipo X, X, Y, Z”, e, claro, em tom de humildade. Dizem que a GV tem muito aluno de nariz empinado, que fala não, eu não faço carga de processos, eu não faço cópia, eu não vou no fórum tirar foto, tem muito

aluno assim. Mas eu acho que isso também é dado a condição econômica de muitos alunos, mas, também é um pouco do nosso ensino que nos prepara para ter a mão na massa, a gente não chega no escritório precisando aprender a fazer pesquisa, ou a pensar, pra depois fazer os trabalhos mais desafiadores. [...] Mas, por muito tempo foi no Cejur [Centro de Estudos Jurídicos Júnior] que eu aprendi muita coisa lá como gestão de pessoas, liderança, área comercial, gestão de projetos, mesmo lidar com conflitos, lidar com questões que você nunca viu, perseverança. [...] Eu acho que enriquece muito essas coisas, tanto a abertura a atividades práticas, extras: as competições, a empresa júnior, o centro acadêmico, estágios de férias, atuação em projetos pro-bono, ou de assistência jurídica gratuita [...]. (Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

O ex-aluno referenciado ressaltou a importância das atividades de extensão para a formação, além do ensino. Em seu caso, a empresa júnior foi importante, especialmente para desenvolver atividades de gestão de pessoas, de projetos, a parte comercial, que gerou um diferencial no momento da contratação, sendo um projeto de extensão que foi desenvolvido por uma das alunas, com o apoio dos professores.

Em outro caso, o entrevistado ressaltou também a importância das participações em competições internacionais em momentos extraclasses para complementar sua formação, a qual também utilizava o método participativo do PBL, ainda que não necessariamente acompanhados por um professor.

Mas tem uma estrutura inteira de cursos que podem ser feitos ou de atividades discentes que podem ser desenvolvidas, como as competições nacionais e internacionais, que são baseadas em PBL – um problema concreto, e você precisa atuar como advogado ou como árbitro ou como mediador. Papel que a competição te propõe, mas você precisa atuar naquele caso para resolvê-lo, para um lado, para o outro, para os dois. Esse, sim, é um método que parece muito eficiente porque gera necessidade de criar habilidades de pesquisas desenvolver habilidades de pesquisa, desenvolver habilidades de redação e de apresentação oral. [...] participei de muitas competições. Participei de três competições internacionais. [...] Curiosamente, eram as únicas atividades da escola que não eram, necessariamente, acompanhadas por um professor. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Outro destacou ainda diversas contribuições, como a capacidade de realizar pesquisas mais célere e especializada, ou o desenvolvimento da boa expressão oral, mas também, como os demais, não sabe em que medida isso advém da utilização direta de tais métodos.

[...] não sei se tem vantagem com o método participativo, mas, no geral estávamos bastante acostumados a fazer trabalho e ler jurisprudência, pesquisas. Então, quando eu entrei no escritório [...] rapidamente fomos acumulando mais funções e, nos tornando um centro de pesquisas para vários advogados porque estávamos muito acostumados a ler, fazer pesquisa de jurisprudência, resolver e mostrar como uma tese poderia funcionar. Enquanto os outros estagiários do mesmo ano acabavam fazendo umas atividades mais burocráticas, porque não estavam muito acostumados com isso. [...]. E acho que a expressão oral que vem da participação ajudou e a

preparação prévia que estava também muito vinculada ao método participativo da GV, também ajudou porque estamos acostumados a trabalhar bastante com [...isso]. E era basicamente tudo que se fazia no escritório de advocacia, uma pesquisa, você fazer uma preparação prévia e apresentar, então a gente tinha uma maior desenvoltura para lidar com esse tipo de demanda. [...] Eu me dei bem como advogado, como acadêmico, eu espero que tenha alguma relação com o método participativo. Uma vez ouvi o professor G. fazer uma pergunta muito importante que dizia “o quanto de verdade o método que a gente está aplicando, ou que a gente está fornecendo aos alunos influência o que eles estão aprendendo?”, isso é uma coisa bastante difícil de mensurar. [...] Às vezes eu não sei o quanto a efetiva condução das aulas teve um papel nisso, muito difícil avaliar. A avaliação bem geral é que serviu, depois de fases de desespero, estagiando me senti relativamente bem preparado para lidar com os desafios profissionais, mas eu não tenho tanta certeza de quanto do método ou quanto da aplicação do método tem a ver com isso, e quais partes do método tem a ver com isso. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

Observando a função da Comissão Própria de Avaliação da Instituição, responsável pela avaliação da instituição, através de documentos institucional no site (FGV DIREITO SP, 2018a), buscou-se investigar como era aferido a contribuição da utilização dos métodos participativos para a formação dos alunos. Verificou-se que há várias métricas para acompanhar os resultados da escola no processo de formação do aluno, mas não foi possível localizar uma que medisse o impacto dos métodos participativos na formação desses. O que parece existir são avaliações gerais da instituição, das disciplinas, bem como acompanhamento do egresso, mas não da eficácia de um método de ensino isolado.

Assim, observa-se que, o método de ensino em si parece ser parte de um conjunto maior do projeto da graduação que inclui também a pesquisa, a extensão, dentre outras atividades, como já citado também pelos ex-alunos. Como outra forma de avaliação da formação do aluno é o Exame da Ordem – ainda que questionável a qualidade desse instrumento – questionou-se também se uso de métodos participativos teria sido um problema aos alunos para a preparação e aprovação na prova da OAB, que parece possuir um foco mais voltado à memorização de uma ampla gama de conteúdos, mediante aplicação de testes.

No tocante à ausência de determinados conteúdos no programa isso não foi percebido como uma dificuldade para a formação discente. Os alunos relataram não ter tido problemas na aprovação da OAB ou no desempenho profissional após ingressarem no mercado de trabalho, mesmo com o ensino focado em habilidades e competência.

Você sentiu falta de conteúdo no sentido, por exemplo, de preparar para uma OAB, para algo assim?

Nenhum problema, na verdade. O que eu percebo é que, obviamente, o que você vai ter é, para a OAB, você tem um exercício muito maior de memorização, e de técnicas específicas que são muito próximas às técnicas de concurso [...] a gente perdeu ao longo dos anos esse traquejo de responder a testes, a ideia de que você não tem a resposta do teste, mas, às vezes, você fazendo uma técnica de eliminação

ou de comparação entre itens que você tem dúvidas, isso a gente teve que retomar no nosso quinto ano. [...] então quando eu vi a prova da OAB o que eu tive que fazer, na verdade, como treino para a prova da OAB, não era adquirir conhecimento, no final das contas era calibrar a minha capacidade de fazer aquela prova. [...]. (Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Quanto a esta pergunta acima, pensava-se que seria abordada como uma dificuldade advinda da escolha da utilização desses métodos mais práticos, no entanto os alunos relataram facilidade para aprovação no exame, de modo que convém sua colocação na seção relativa a possíveis contribuições. Essa escolha se justifica não porque o ensino participativo seja o melhor meio para auxiliar o aluno com a aprovação no exame da OAB, mas, porque, a adoção desse método, apesar do recorte de conteúdo operado, não prejudicou os alunos a lograrem êxito no exame certificatório.

Ainda, alguns professores relatam o sucesso de seus alunos na prova da OAB, apesar de ser cobrada uma maior carga de conteúdo, e não uma articulação tão bem elaborada do pensamento crítico do jurista. Assim, os alunos, em determinado período são preparados para relembrar como fazer testes, e, assim, logram sua aprovação com facilidade.

O que eu acho das aulas preparatórias para OAB fazem aqui dentro da instituição?

Elas ambientam os alunos a fazerem provas de múltipla escolha, porque eles fazem quase nada aqui e a como responder uma prova dissertativa da OAB. Porque, sendo muito franco, eles não precisam saber para passar na prova da OAB, é lógico que precisam saber um pouco de Direito, mas o crucial é saber fazer a prova. [...] Eles assimilam com muita facilidade e eles sabem com muita rapidez onde procurar (as respostas). É um curso bastante habilitador, e, em seis meses, eles se preparam e passam para as provas. Aqui o [curso preparatório] de primeira para segunda fase dura um mês. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Pode-se perceber, assim, que não houve prejuízo na utilização de metodologia participativa para aprovação na OAB, sendo que no XVIII Exame de Ordem, a instituição investigada divulga em suas páginas oficiais que obteve a segunda colocação entre todas as instituições privadas no Brasil (FGV DIREITO SP, 2018d).

Já quanto ao desempenho profissional, a escolha da metodologia participativa parece ter se constituído em um diferencial aos ex-alunos, já que os relatos colhidos mostraram semelhança entre as razões para a progressão na carreira e as contribuições do uso dos métodos descritos acima. A principal característica ressaltada foi a de que os alunos da FGV DIREITO SP eram mais capazes de saber onde procurar respostas criativas, principalmente em casos vivenciados em ambientes complexos e multidisciplinares.

Aos ex-alunos, questionou-se explicitamente sobre o que a faculdade não os teria preparado para o mercado de trabalho. Muitos deles, entretanto, tiveram a percepção de que aqueles conteúdos não ensinados no âmbito da graduação não foram essenciais para seus desenvolvimentos profissionais, justificando também tratar a resposta dessas perguntas no tópico relacionado aos possíveis benefícios de utilização desses métodos de ensino, e não nas dificuldades verificadas. Isso pode ser constatado tanto nos ex-alunos mais antigos, quanto nos mais recentes, como se lê dos relatos a seguir:

Algumas pessoas se tocavam relativamente cedo de que nós não estávamos mesmo preparados para chegar a falar o que a lei dizia, isso era uma consciência que eu tinha quando eu cheguei no estágio. [...] Mas, isso depende da forma como você se posiciona, por saber que isso era um fraco meu, eu nunca tentei me posicionar como uma pessoa que sabia o que o Código Civil falava de ponta a ponta. Agora, quando você tem um problema na vida real, eu acho que estou muito mais preparado para isso, inclusive, de apresentar soluções de uma forma diferente. E também tem uma característica da entrada no mercado de trabalho. Como você entra no mercado de trabalho como estagiário, seu trabalho realmente está mais próximo da aplicação do que for mais óbvio da legislação. [...] Mas eu acho que no médio prazo, apesar de estar trabalhando há 1 ano, eu sinto que na minha área, principalmente Direito Administrativo, Direitos Regulatórios, que lida com questões muito complexas, junto com o tributário- acho que são as áreas mais demandantes do ponto de vista de interpretação do direito- eu me acho muito preparado para lidar com o que eu lido. [...] Como eu falei é uma opção, a opção entre conhecer o conteúdo da norma e conhecer o raciocínio, de aplicação dela, é uma escolha. Então, eu não acho que dá para ter tudo de uma vez só. E eu acho que é muito mais útil o que eu acabei tendo na formação do que outro tipo de conhecimento. Então realmente eu não sinto que faltou alguma coisa. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

É... graduação inclui um passo que é o estágio, o espaço fora de faculdade. [...]quando cheguei ao estágio, sentia dificuldade de conseguir resolver problemas. Eu era ótimo em identificar problemas. Mas eu sentia dificuldade de conseguir dar uma solução concreta que atendesse ao interesse do meu cliente. [...] Graduação não te prepara para isso, mas ela te prepara para, vendo um problema, dizer: “isso aqui me parece ser a melhor solução. Vamos entrar com uma ação de obrigação de fazer.” Como eu entro com essa ação? Onde eu levo o papel? Precisa de token, não sei. Mas é desse nível de conhecimento prático que eu sentia falta[...] Então, evidentemente, se precisasse saber onde protocolar uma peça, eu não saberia, mas esse é o espaço que o escritório e o estágio têm de resolver. E é uma coisa que você ensina em uma semana de trabalho. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Foi requerido aos ex-alunos que procurassem explorar dificuldades que sentiram após o ingresso no mercado de trabalho, ou seja, após o final da faculdade, mas todos retrataram aquelas vividas a partir do período do estágio profissional realizado fora da instituição, o que altera um pouco a análise, já que o estágio em si compõe parte integrante da própria formação universitária.

No caso da graduação da Escola de Direito Fundação Getúlio Vargas, cumpre lembrar que o estágio é postergado apenas para o quarto ano da graduação, já que até o

terceiro ano a dedicação é integral, o que pode justificar um pouco o motivo pelo qual já os ex-alunos já conseguiriam lidar com casos mais complexos desde seu primeiro estágio. Inclusive, importante ressaltar que alguns ex-alunos relataram também ter sentido ansiedade para ingressar logo no estágio profissional, mas hoje creem que foi uma boa escolha terem postergado o início da sua prática profissional para o final da faculdade, pois, assim, puderam se dedicar melhor ao ensino participativo proposto pela escola, que demandava muita dedicação também foram de sala de aula.

Quando eu estava na graduação eu me incomodava um pouco com o fato de não podermos estagiar, só podíamos estagiar no quarto ano e eu ficava um pouco desesperada, eu falava “-ai meu Deus estou perdendo tempo, os alunos de outras faculdades tem mais experiência do que eu”. Só que quando a gente estava na GV integral era dedicação exclusiva. A minha vida era faculdade, eu estudava muito, fazia todas as tarefas, lia os textos, tinha uma dedicação mesmo. E quando eu fui estagiar, o meu nível de dedicação caiu, porque eu continuei indo às aulas, fazendo as tarefas, mas era só meio período, eu tinha trabalho também. E eu vi que como foi importante para mim ter tido esses três anos integrais, porque eu me comparei com alunos de outras faculdades, [...] muita gente tinha falta de conteúdo por não ter aproveitado tanto a faculdade, eu acho que eu tive uma mudança de percepção, eu gostaria de ter tido outra experiência de estágio, [...] porém, eu vejo a importância que foi o período integral. [...] Eram coisas simples, as coisas administrativas, mexer em sistema, fazer protocolo, questão de procedimento, eram bem coisas administrativas, mas coisas que você pega rápido. Mas as habilidades que são mais difíceis de desenvolver como fazer uma pesquisa, escrever, essas coisas a GV me preparou muito bem, então eu sabia fazer o difícil, mas o simples e fácil, não, mas eu peguei rápido, com dois, três meses já estava dominando. (Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Como já afirmado, os ex-alunos, no geral, relataram que progrediam rapidamente na carreira, pois sabiam como resolver problemas de modo mais complexo e criativo. Bem como, sabiam como procurar as respostas, mas relataram uma certa dificuldade de saber trabalhar com a burocracia básica, como saber onde fazer um protocolo, por exemplo e outro abordou dificuldade por não ter tido tanto foco na parte do contencioso. Entretanto, relataram aprender isso em pouco tempo:

[...] você tem dificuldades com algumas coisas simples que você percebe que os outros estagiários já sabem, mas que são coisas que depois que você entra você aprende muito rápido. Você tem um baque inicial, como que faz protocolo? como que faz não sei o que? coisas de controle de processo, principalmente, para quem vai lidar com algum grau de contencioso que não é muito o foco da faculdade, sente muita dificuldade. Mas, por outro lado você já está um pouco mais preparado e acostumado com discussões um pouco mais avançadas que os outros estagiários ou pessoas do seu grau não estão. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

[...] Me faltou muito conteúdo em contencioso, [...] eu acho que a GV tem uma formação muito moderna com conteúdo de contabilidade, de micro e macroeconomia, de inglês jurídico, arbitragem... Então, você torna um

administrador mesmo também, você se torna um advogado que está mais preparado para entender o mundo. [...]. (Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Assim, observa-se que, em que pese dois alunos tenham abordado necessidade de aprimoramento em algum nível de conhecimento em contencioso, sentem-se capacitados para exercer sua função através da formação que lhes foi oferecida e que era focada em habilidades e competências, e não em conteúdos apenas.

Não se podem colocar as percepções coletadas como aquelas que representem todos os componentes do grupo ex-alunos em geral, mas se percebe um indício de que, provavelmente, o ensino participativo teria sido eficiente para formar profissionais que são mais aptos à resolução prática de problemas, segundo o Direito, através da análise dos dados disponíveis no momento da decisão, e que sejam mais capacitados a elaborar soluções mais criativas e estratégicas a problemas complexos.

Portanto, ainda que os entrevistados relatem que não sabem se tais características que possuem foram necessariamente fruto do uso de métodos participativos em sala de aula, ao se comparar a visão dos alunos, consegue-se verificar certa unidade entre eles, mesmo entrevistando atores que frequentaram turmas com mais de 10 anos de diferença. Isso, aliado às habilidades que se buscam desenvolver e os métodos elegidos para tanto, parece ser um indício da eficácia dos métodos participativos no aprimoramento de variados saberes práticos. Ademais, identificou-se como uma possível contribuição a confiança e a proatividade que esse tipo de ensino parece desenvolver nos alunos, o que costuma ser identificado, por eles mesmos, como um diferencial quando ingressam no mercado de trabalho, através do estágio profissional.

Entretanto, quais dificuldades realmente se apresentaram para os discentes com os métodos participativos e quais os desafios enfrentados pelos docentes na adoção desse tipo de curso?

4.4.2 Dificuldades dos discentes

Abordar-se-ão algumas das dificuldades organizadas em pequenas categorias que surgem a partir da análise das falas dos discentes entrevistados. As dificuldades percebidas variaram entre aquelas sentidas durante a participação dos alunos na aula em si; aquelas relativas à sobrecarga de trabalho extraclasse devido à forma como era exigida a preparação

prévia, e, ainda, dificuldades relativas à subjetividade percebidas nas avaliações de participação.

4.4.2.1 Dificuldades na participação durante as aulas

Alguns discentes relataram sentir certas dificuldades na condução dos métodos em sala de aula, seja porque não compreendiam de modo claro a finalidade das discussões propostas, seja porque não se sentiam à vontade para se posicionar em público. Muitos trataram que o primeiro desses problemas advinha, em verdade, de uma estratégia adotada pelo docente que não transmitia bem aos alunos a razão da atividade proposta, ou mesmo aparentava perder o controle da condução de debates. Veja a seguir o relato de um dos alunos da primeira turma da escola durante a aplicação do método socrático, que retrata bem a diferença percebida na postura de cada professor por ele identificado, mas cujos nomes originais ditos na entrevista foram substituídos por letras do alfabeto a fim de resguardá-los.

Tinha uma diferença brutal, tinha professores que pareciam aplicar muito bem [o método]. O professor A. e o professor B. eles claramente dominavam [...] eles conseguiam conduzir a turma, fazer a gente chegar em reflexões interessantes, com pouca intervenção. Só me incomodava alguns alunos porque diziam, “mas, o professor não serve pra nada, ele não está me expondo nada”, mas eles conseguiam fazer com que a gente chegasse onde eles queriam que a gente chegasse, e no final das contas você tinha discutido vários pontos juridicamente importantes, com o mínimo de intervenção deles, e por isso que eles conduziam muito bem. [...] A gente teve outras experiências que talvez o professor não tivesse entendido bem o ponto ainda ou não conseguisse domar a turma, a professora C, apesar de ser supercompetente, eu gostava bastante dela, teve uma época que ela perdeu o controle da turma para discutir se cachorro era pessoa. A gente gastou umas três aulas discutindo se cachorro era pessoa, não chegava a lugar nenhum e foi uma perda de tempo tremenda, e poderia ter cortado dizendo “gente, cachorro não é pessoa conforme o artigo, por causa disso” e pronto, mas ela estava querendo estimular muito o debate e às vezes o debate se perdeu em achismos não fundamentados dos alunos. Então tinham algumas falhas de condução diversas. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

Outro ex-aluno, também da primeira experiência realizada pela escola, abordou desconforto semelhante ao afirmar que em alguns momentos a discussão perdia em qualidade, pois os alunos queriam fazer muitas intervenções, mas acrescentavam pouco às discussões.

Em alguns momentos por exemplo, alguns professores que não estavam no projeto original, da minha perspectiva como aluno, confundiam o método participativo com simplesmente abrir uma espécie de microfone para que os alunos simplesmente falassem alguma coisa na aula, [...]. Em alguns momentos os professores simplesmente faziam o aluno bater o ponto da sua participação aula a aula, ele/ela falava qualquer bobagem, o professor se dava por satisfeito e a aula perdia em qualidade em relação a discussão. Isso foi minoria absoluta, mas aconteceu em

algumas oportunidades, e os alunos percebiam isso. (Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Essa falta de clareza que os alunos relatavam sentir durante a aplicação em sala de aula de alguns métodos de ensino os deixava confusos inclusive acerca do modo como deveriam proceder em sala de aula a fim de serem bem avaliados. Como relata outro ex-aluno, ele considerou angustiante o processo de perceber o que o docente realmente esperava deles nas aulas, se seria a reprodução do conteúdo de textos da preparação prévia; a desconstrução de seus argumentos; ou mesmo a correlação entre ideias presentes em textos diversos.

Eu, às vezes, sentia falta de clareza dos professores do que eles queriam com o texto. Vou te dar um exemplo: a gente tinha, às vezes, professores que falavam claramente “estou te dando esse texto, que vai ser o que a gente vai trabalhar em sala de aula.” E aí o objetivo dos textos eram basicamente trabalhar as reações dos alunos em relação àquele texto, ou a percepção que eles tiveram [...] E tinham professores que davam texto e queriam que a gente desconstruísse o texto [...] E tinham professores que queriam que a gente relacionasse todos os textos que eram dados, dois ou três textos numa aula, ou textos de uma semana para outra. Às vezes, o professor não deixava claro o que ele queria. [...] Eu lembro que, às vezes, as discussões em sala de aula, que a gente estava acostumado com um professor, eram basicamente: reproduza aquele texto, que me parecia um coisa meio inútil, porque eu já tinha lido o texto, então não tinha porque ficar reproduzindo-o, mas tudo bem. Essa era a perspectiva daquele primeiro professor. Quando o segundo professor veio, ele queria que a gente desconstruísse os textos, só que ele não avisou. Então foi um exemplo de muita gente ali depois ficando inconformada que os textos não serviam para nada, porque a gente estava aprendendo o oposto. Até o final do curso era angustiante, na aula, até você perceber que tinha de utilizar outra matriz de comunicação com o professor. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

O segundo problema verificado, entretanto, parece estar relacionado ao perfil dos próprios alunos, que ou ficavam ansiosos para falar, buscando meios de obter uma melhor avaliação no critério de participação ou, por sua característica mais reservada, não se sentiam bem em expor suas crenças em público. Um dos ex-alunos entrevistados fazia parte do grupo dos que ficavam nervosos com a atividade participativa, por ter receio de não conseguir contribuir com as discussões em sala e, assim, não ser bem avaliado:

Uma outra dificuldade tínhamos também era como lidar com a ansiedade de falar. Por que, qual é a ideia? Para alguns alunos, eu me coloco exatamente nesse grupo de alunos, eu ficava nervoso com a atividade, porque eu tinha um medo danado de que todos os argumentos pudessem serem ditos e eu não tivesse nenhum espaço para falar e contribuir de maneira positiva, de maneira consistente. Então o que eu fazia muitas vezes, eu me adiantava para falar. Em algumas atividades, isso não se mostrava nem um pouco prejudicial, se o professor perguntasse “alguém se voluntaria para falar?”, eu já me voluntariava, mas naquelas que tinha uma ordem e eu ficava por último, por exemplo, isso me angustiava muito e prejudicava minha participação... [...] Não é quem fala mais, mas é quem consegue compreender que aquele é um espaço de voz compartilhada, é um espaço em que todos tem que falar de maneira qualificada. Não é uma corrida para ver quem extingue todos os

argumentos possíveis. Isso eu tinha dificuldade e foi só com o tempo que eu fui percebendo que, às vezes, eu não precisava falar por 20 minutos, às vezes eu poderia fazer uma intervenção de 2 a 3 minutos, desde que bem colocada, que já era mais do que o suficiente para eu ser bem avaliado em uma atividade como essa. (Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Isso levava o ambiente de sala de aula a se tornar um tanto competitivo pelo espaço da fala, principalmente porque a nota de participação é relevante na composição da nota final, o que define, inclusive, os alunos que poderão usufruir de bolsas de estudos³⁶. Isso será melhor abordado nos problemas relativos à subjetividade da avaliação participativa. No momento, cumpre destacar que os alunos identificaram a necessidade da intervenção do professor, como mediador eficiente, a fim de evitar discussões estereis em salas de aulas participativas. Vejamos:

[...] Sei que tinha gente que era competitivo. Tipo uma competição por poder falar, mas não era uma coisa que me incomodava não. Tinha uma dificuldade de gerenciamento dos professores de quem iria falar. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Eu acho que a principal dificuldade com o método participativo é você não transformar ele em uma conversa sem critérios, ou um debate sem critérios, enfim. [...] Não é nem uma questão de ordem, de todo mundo falar um monte de coisa ao mesmo tempo, mas é mesmo de, se você não tiver um professor que faça uma intervenção, ou que consiga direcionar o debate para manter a pertinência das participações, acaba virando um negócio onde todo mundo fala qualquer coisa. Principalmente na GV, isso tinha um grande incentivo porque a nota de participação era uma nota relevante, a escola era difícil, de forma geral, para você conseguir pontuar nas matérias, então, você precisava mesmo de nota de participação para passar nas matérias e o incentivo disso era que todos ficavam falando o tempo todo qualquer coisa, como se qualquer coisa fosse participação relevante para fins da matéria. [...]. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

Os mesmos alunos citados acima relataram sentir também certo desconforto por serem levados a apresentar respostas as quais não sabiam, advindas de textos densos os quais não estavam acostumados a ler, o que gerava um certo estresse ao serem demandados em aula a participarem de forma relevante, mas, por outro lado, indicam que isso os habilitou a encarar desafios desde o início de sua formação.

[...] A segunda, às vezes, é que faltava clareza dos próprios alunos. Às vezes a gente parecia não ter maturidade para entender aquele texto, porque eram textos muito densos, especialmente no primeiro ano de faculdade. Imagina tentar discutir história

³⁶ Uma das bolsas de estudo não reembolsáveis é a bolsa mérito Dr. Luiz Simões Lopes, que é concedida aos três alunos do segundo, terceiro e quarto ano com maior média geral no ano letivo imediatamente anterior. Ou, no primeiro ano, aos três melhores colocados no vestibular e, no último ano; aos três melhores colocados no concurso de monografia, no total de 100%; 70% e 30% de desconto, dependendo da ordem de colocação (FGV DIREITO SP, 2018b).

do direito lendo Pufendorf sem fazer ideia do que você vai discutir em sala depois[...] A gente não tinha base para poder fazer uma análise do texto. Você lia e replicava o texto... Essa era a desvantagem. Por outro lado, tem uma vantagem [...]: começou a nos estimular desde o começo a encarar mais desafios desses textos. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

[...] outra dificuldade também é de você aprender a reagir às coisas na aula também, vezes, a matéria era muito densa, os textos muito densos, então, mesmo que você estivesse se esforçando muito para fazer uma contribuição relevante, as vezes você só não consegue se ligar na hora e, eu acho que isso era uma dificuldade razoavelmente grande. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

Outra ex-aluna, ainda, relatou que tinha dificuldades por ser de um perfil mais tímido e que, por isso, não gostava de se impor sem ter sua vez de falar reconhecida pelo professor. Ainda, comentou que o método socrático, em específico, se não for bem conduzido, pode gerar uma pressão, inclusive, de gênero, pois as meninas costumam ter a voz mais fraca frente a voz masculina, o que tornaria mais difícil serem escutadas em um debate sem mediação, sendo que também isto precisaria ser ajustado pelo docente.

É que, para mim, eu gosto de me sentir mais confortável, quando eu me sinto acolhida, quando eu me sinto confortável, eu consigo participar mais. [...] Só que duas matérias especiais, não era assim que funcionava, você podia ficar a aula inteira com a mão levantada que o professor não ia te chamar. Você tinha que ver o momento, meio que atropelar os outros e colocar a sua fala, e me incomoda muito [...] você tinha que participar e toda sala precisava participar, então era um momento de stress. Eu ficava só pensando coisas para falar e não conseguia aproveitar a aula, [...] parecia uma selva, de verdade, é um negócio absurdo. [...] E uma coisa que eu acho, e muitas mulheres concordam comigo, é que o método socrático ele tem um fundo machista, porque geralmente os professores eles tendem a chamar os meninos, mesmo as professoras elas tendem a chamar os meninos. Os meninos tendem a falar mais e quando, por exemplo, duas pessoas começam a falar juntas o menino e a menina, o menino geralmente tem a voz mais grossa e mais forte, com isso a voz do menino vai preponderar sobre a da menina. E a tendência é que, a menina, tendo a voz mais fraca se cale e o menino continue a falar, é bem complicado isso. [...] Eu sentia também que as meninas que conseguiam se posicionar eram aquelas, digamos, grossas, meio que venceu no grito, interrompiam, então eu tinha essa dificuldade... (Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Percebe-se, com isso, que tal dificuldade pode ser superada com uma cautela dos professores na condução das aulas, para que não só busquem esclarecer aos alunos os motivos das escolhas metodológicas; também saibam gerenciar os diversos tipos de personalidade dos estudantes em sala de aula. Assim, a postura do professor e a relação que este desenvolve com o aluno também será primordial para uma condução de aula mais tranquila, agradável e verdadeiramente participativa, e que gera acréscimo na formação do estudante, ainda que esta só seja perceptível a longo prazo, como relata um dos ex-alunos:

No começo do curso era uma questão de fé, a gente esperava que fosse aprender alguma coisa, outros foram perdendo a fé rapidamente no método participativo, depois a gente resgatou, acho que no final depois de formados todos tem alguma certeza de que deu certo. A gente não foi enganado, mas durante o processo foi bastante difícil, principalmente, no começo, ainda mais quando comparávamos com pessoas de outras faculdades e todos estavam aprendendo coisas, eles sabiam coisas e a gente fazia perguntas, perguntas, perguntas e não chegava a lugar nenhum, estava discutindo, principalmente, no primeiro ano, algumas questões muito amplas sobre direitos fundamentais, ciências políticas, criminologia, enquanto o pessoal já estava aprendendo as leis. A sensação era de desespero absoluto. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

O choque inicial com o método também foi sentido e relatado por outros ex-alunos, e será ainda melhor abordado na perspectiva dos docentes, quando estes apresentam meios para superar os desafios de manter o aluno engajado no curso do processo de ensino-aprendizagem até que estes vejam resultados.

Percebeu-se, assim, dificuldades dos discentes durante o curso de aulas participativas quando estes não compreendem bem os objetivos da discussão; ainda, quando não há uma mediação efetiva de suas falas pelo professor, que precisa levar em consideração as diversas características pessoais dos estudantes, para que a mediação ocorra de modo saudável. Isso será melhor explorado posteriormente quando se aborda os desafios docentes.

4.4.2.2 Dificuldades com sobrecarga de trabalho extraclasse

Os discentes identificaram como dificuldade também conseguirem ler e entender com profundidade todo o material indicado como preparação anterior às aulas. Os ex-alunos relataram que quase sempre era exigido preparo prévio para as disciplinas, inclusive com a indicação de textos e artigos com linguagem mais elaboradas, e isso era pré-requisito para a boa participação em aula.

Precisa-se atenção, assim, para a carga de trabalho ativo demandada dos estudantes. Mas o que era comum, é que existia sempre o preparo prévio, e o preparo prévio na aula é uma coisa fundamental para o desenvolvimento dos alunos. E a participação nem sempre pela própria participação, mas, o risco de você ter que participar e ser chamado a participar, isso te obrigava de alguma maneira realmente a levar a sério este tipo de preparo. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

[...]. Agora muitas vezes no meio do percurso você tem uma sensação de falta de base, porque as vezes, você está discutindo coisas muito complexas e tem coisas muito simples na base, só que é lógico que você se vira para entender a base, mas, se você não tiver feito o trabalho de casa você fica perdido. [...]. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

Percebeu-se que a compreensão do material pelos alunos parece ser necessária para que a aula cumpra seu propósito de engajar o discente no protagonismo de sua aprendizagem, já que estes precisam, por si só, buscar as bases de seu conhecimento e se apropriar dos textos indicados. Ainda assim, alguns ex-alunos apresentaram os motivos pelos quais, às vezes, não conseguiam acompanhar o curso, mesmo estando sob regime de dedicação exclusiva na instituição até o final do terceiro ano.

De preparação prévia, o que tinha de problema, ao menos na época em que fui aluno, era de calibrar a quantidade de trabalhos que seria razoável e humanamente possível para o aluno. Tínhamos muitos textos para a semana e muitos trabalhos para fazer, [...] Isso deixava todos bastante nervosos, tinha um aluno X quem fazia tudo, mas ele constantemente dizia que não tinha vida, ele tinha uma rotina de estudos de 5 a 6 horas por dia e mais os finais de semana, fora o período integral de estudos, então algo que não parecia muito razoavelmente exigível de ninguém. A maior parte do pessoal, a gente às vezes, se dividia, quem dominava mais uma matéria, ia e ensinava para o outro. Eu não lia todos os textos, por que não conseguia dar conta de toda a preparação prévia[...] como éramos constantemente instados a participar, você poderia passar vergonha pública se falasse alguma besteira [...]. Em alguma medida era bom, porque forçava as pessoas a se manterem estudando, mas como era um pouco descompensada a carga de trabalho, em alguma medida era desesperador. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

Os alunos, então, apesar da dificuldade de se prepararem previamente, visto que frequentavam período integral de aula, montavam estratégias para lidar com a alta carga de leitura, pois esta era necessária para obter boa avaliação em participação. Assim, alguns alunos ficavam até bem tarde na faculdade, bem como outros selecionavam os textos que iriam ler.

Eu sempre tive muita facilidade não só de ler, mas eu fazia parte de um grupo na minha turma que eram os alunos que liam com muita frequência. Então, não tínhamos grandes dificuldades e nos interessávamos bastante pelos textos. O fato da faculdade ser em período integral ajudava bastante a gente ter tempo e organizar o nosso tempo. [...] a escola só fechava as 11 horas da noite naquela época. Tudo isso criou um ambiente adequado para eu conseguir me preparar. (Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Depois que pega o ritmo, você acostuma, é lógico que você tem que selecionar não dá para ler tudo. É uma carga de leitura muito alta, mas depois que pega o ritmo vai, não colocaria como uma dificuldade não, sempre tem um peso de adaptação. Digamos que o primeiro semestre ele educa, mas, depois entra na própria sistemática e no próprio respeito ao método dessa exigência, que funciona daquele jeito, isso é muito claro para todo aluno. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

Alguns estudantes relataram, que no seu período de curso, antes da reforma, a sobrecarga de trabalhos extraclasse era tanta que alguns desistiam do curso, outros tinham problemas ligados a estresse e ansiedade, relacionados à pressão para entregar todo o

resultado esperado. Também, muitos ressaltaram que creem que esse cenário foi alterado com a modificação do currículo na grade nova, que levou à redução de disciplina, com parte da carga horário exigida pela regulação podendo ser feito fora de sala de aula.

Na sua turma, você lembra ou teve alguém que desistiu no meio do caminho?

Sim, muita gente. Na minha turma entraram 50 pessoas e saíram 13 eu acho, isso entre reprovações e desistências, [...]. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

[...] Eu não tive uma experiência muito boa para ser sincero, eu tinha muita dificuldade porque a GV é muito difícil, é um curso muito puxado, muito texto, textos densos, então assim, muitas vezes você tem que ler 60 páginas para o dia seguinte, as vezes em inglês, e um texto super denso do Kelsen, e você teve 6, 7 horas de aula em um dia e você precisa chegar em casa e conseguir ler 60 páginas, para o dia seguinte, entender para ir debater com o professor. Isso é extremamente desgastante e cansativo, eu acho que essa pressão acaba penalizando muito os alunos, eu tive 3 semestres muito ruins em questão de desempenho e aprendizado, e eu fui diagnosticado com transtorno e déficit de atenção e hiperatividade[...]E aí no final você tem uma série de alunos com *burnout*, totalmente estressados, fazendo uso de drogas, café em excesso, energéticos, até tomando remédios controlados pra tensão, isso eu vi muito, sem serem diagnosticados, com transtornos de atenção, mas tomando remédios, porque não aguenta o ritmo de toda semana ter três trabalhos por matéria, ter 50 páginas para ler, então, o método é muito bom, mas, tinha que ser repensado, talvez com a grade nova que eles estão implementando isso seja modificado. [...] Você está sempre atrasado, tem sempre textos para você terminar de ler que você não conseguiu terminar, tem sempre coisas pendentes para entregar, então é muito desgastante. De certa forma, eu acho que eles tentam simular um pouco o mercado de trabalho no seu pior lado que é “como assim você não consegue fazer? O que você faz da meia-noite às seis da manhã?” [...] Eu sei que isso me preparou para qualquer coisa no mercado de trabalho, eu viro uma noite trabalhando se precisar, estou acostumado, mas, não parece saudável, não é um ambiente saudável, é muita competição por nota, por vaga, por intercâmbio, por média, as pessoas se esfaqueiam muito, estão competindo por tudo e acaba sendo um pouco enlouquecedor. [...]A nova grade está mitigando isso não sei se é oficina, atividade planejada, alguma coisa assim, que é cada aula em vez de valer 4 créditos, vale 6, e você tem um horário fora do horário de aula em que você tem aquele horário da sua agenda para estudar para matéria. No meu caso não foi assim, no meu caso era, você tem 4 créditos, 4 créditos são 4 horas de aula por semana, e se vira para conseguir estudar para o resto das aulas, chega aqui sabendo o texto. (Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Outros ex-alunos relataram que, no quarto e quinto ano, a relação com a preparação prévia e com os métodos participativos são alterados, mas não se chegou em uma homogeneidade nas respostas, já que um ex-aluno abordou que, com a redução de disciplinas obrigatórias, conseguiu se dedicar mais às leituras, de modo crítico, mas para outra ex-aluna, nos últimos anos, em virtude de estágio, não desejava realizar ainda mais atividades extras da faculdade, mas somente ansiava por ter aulas mais expositivas.

[...] A leitura prévia, para ela ser realmente boa, para você conseguir participar bem de um debate de sala de aula, não é uma coisa de ler o texto uma vez, e eu acho que a grande contribuição do método participativo é você conseguir trazer outras coisas para sala de aula. E o problema é que quando você tem 9 matérias e uma carga de

leitura muito grande, as pessoas acabam fazendo a leitura do básico, do básico, de todos os textos e no final das contas só sabe do que o texto fala. [...] E só mesmo quando o número de matérias diminuiu, no quarto e no quinto ano, foi que eu consegui me apropriar do material antes de ir para a sala de aula. [...]. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

Esses métodos participativos uma hora cansa, a gente suplica por uma aula expositiva no fim do curso porque a gente está envolvido com muita coisa, fazendo TCC, fazendo estágio, a gente só quer ir para aula e ficar quietinho, tranquilo. [...] na grade nova parece que eles estão tentando diminuir a quantidade de trabalhos, atividades, tarefas. Mas, eu lembro que tinha muito, muito, quase todas as matérias tínhamos coisas toda semana e a gente cansa, acho bem cansativo. (Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Com isso, percebe-se que os alunos sentiram dificuldades advindas de seu próprio protagonismo, pois precisavam se dedicar mais aos cursos, não só dentro de sala de aula, mas fora desta. Entretanto, uma atenção e cautela especial precisa ser direcionada à seleção do material de preparação, a fim de que seja viável que os estudantes consigam se preparar de modo adequado para sua participação qualificada em sala de aula. Esse tópico tem relação com os desafios na montagem do material didático de cursos participativos, que serão abordados também no tópico relativo à percepção dos professores quanto ao tema.

4.4.2.3 Dificuldades na subjetividade da avaliação

Na instituição, há uma regra, a fim de motivar atividades participativas, nenhuma nota sozinha pode ter peso maior de 40%, ofertando liberdade para o docente de compor seu quadro avaliativo dentro disso, contanto que haja pelo menos uma nota relativa à participação do aluno em aula.

Tem uma regra no regulamento que nenhuma nota pode ter mais de 40% de peso, então os professores dividem as suas avaliações em notas que não podem, nenhuma delas pode ter mais do que 40% [...] falando em uma média 6 significa que nenhuma atividade pode, por si só, reprovar o aluno [...] então via de regra os alunos os professores [...] tem a liberdade pra compor dentro disso mas, sempre tendo uma parte que é participativa, isso já é avaliação da participação. (SILVA, Roberto Baptista Dias da. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Coordenador de Graduação da DIREITO SP).

Quando questionados sobre os critérios utilizados justamente apenas nessa avaliação de participação, os alunos imediatamente demonstraram isso como uma dificuldade, já que consideravam os critérios por demais subjetivos, ainda que estes tivessem sido apresentados no início do curso pelos docentes junto ao programa das atividades aula a aula.

Existiam vários tipos de avaliação na GV nessa época. Tinham pelo menos três. Uma era sempre participação. O nome da avaliação era essa: participação. Aí tinha que se utilizar pelo menos outros dois métodos. Um deles costuma a ser uma prova final ou trabalho final, clássico. E, no meio, tinha outra coisa que, às vezes, envolvia atividade. Então, acho que tua pergunta se relaciona com o que significa essa participação e essa atividade. Participação era uma coisa que gerava muito desconforto, porque era um critério que, para a gente, era totalmente – para mim, era, é e sempre continuará sendo – totalmente subjetivo. E haviam tentativas de objetivar. Subjetivo porque eram alunos que, às vezes, gostavam de falar depois da aula com o professor e tal e parecia que estava puxando saco e tinha boa nota de participação. Alunos que ficavam quietos não tinham nota de participação, mas não significa que os alunos não tinham lido. E as tentativas de objetivar isso eram basicamente estabelecer critérios claros de participação, por exemplo: te chamei para falar sobre o texto, você soube falar sobre o texto? Sim, Ponto. Não, desconta ponto. [...] Mas, assim, ainda assim, me parece subjetivo, a pessoa pode ter lido e não lembrado, e a pessoa pode não ter lido e, na hora, identificado um pedacinho e falado alguma coisa. Nos exercícios avaliados, aí acho que é desconforto de qualquer avaliação. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

os professores que mais nós, não apenas elogiávamos em relação a atividade, mas que mais nós nos sentíamos parte da atividade, eram aqueles que nos disponibilizavam, não digo o peso de cada item da avaliação, mas que disponibilizam o que seria avaliado. “-O que eu vou avaliar? Eu vou avaliar clareza; postura; o uso dos conceitos presentes no texto base; a capacidade de ser criativo, de acordo com a condução do debate, e assim por diante” [...] Sem esses critérios disponibilizados previamente é muito difícil você perceber como você poderá se preparar bem. Você vai arriscar, muitas vezes você pode não ter as suas expectativas alinhadas com a do professor, quando você não tem os critérios de maneira geral previamente estabelecidos. (Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Um demonstra até que, com o amadurecimento no curso, a turma combinava de não realizar tantas intervenções para que a aula pudesse ser mais objetiva, pois já sabiam o que impactaria ou não na nota de avaliação daquele docente, realizando intervenções mais planejadas.

Quando chegou no terceiro eu já tinha menos exposições dialogadas e também os alunos mudaram o perfil de participação deles. O pessoal ficou mais safo, então o pessoal discutia de maneira mais objetiva, nem todos se manifestavam toda hora, as pessoas sabiam que as vezes a discussão tinha que acabar para aula andar, também acho que mudou tanto o comportamento dos professores quanto o comportamento dos alunos na utilização do método participativo. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

O ex-aluno relata, ainda, que a objetividade na fixação de critérios é uma questão que, às vezes, na nota de participação também pode acarretar problemas, pois os critérios podem não ser suficientes para a verificação do atingimento do objetivo final, apesar de serem bem claros e rigorosos, veja sua descrição do caso:

a percepção que eu tinha e acho que os alunos no geral é que os critérios de avaliação variavam muito por professor, eram bastante fluídos e totalmente

obscuros. [...] Por exemplo, a professora Y, que eu gosto muito, mas ela acostumava a dar, dentro da avaliação dela de participação, a dar 1 ponto de participação para quem levava o Código Civil para aula. Me lembro uma vez eu que não tinha comprado ainda o Código [...] mas eu peguei o Código Civil de alguém usei e fiz uma manifestação na aula, mas eu não ganhei o ponto porque tinha que levar o Código Civil, e não me manifestar com base no código civil. E eu falei “-professora, mas esse é um critério estúpido!”, e ela falou “-é um critério estúpido, mas é objetivo”. Então existiam dois tipos de problema, às vezes o critério era estúpido, porém objetivo, e às vezes ele não é estúpido, porém não é objetivo. Então é um pouco desesperador a avaliação de participação. A gente achava que era meio uma questão de fé. (Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005 da DIREITO SP).

Para os discentes, era necessário não só disponibilizar os critérios prévios, mas se ater a ele, sob pena de ser por demais subjetiva a análise.

[...] [Nota de participação] não só é uma coisa muito subjetiva, mas tiveram vários professores que deram vários problemas porque simplesmente viravam e falava tirou 5. E quando ia saber porque você tirou 5, diziam “ah, não gostei das suas participações”, mas, eu li todos os textos, falei em todas as aulas, e respondiam -“ah, mas você não contribui para o debate”. Sem contar alunos que são mais introvertidos[...] essa nota de participação é um pouco opressora. (Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Baseavam-se, então, na experiência de ex-alunos ou a partir da postura que iam observando do que era valioso ao professor no meio do curso, o que alterava, inclusive, o tipo de participação deles.

[...] O histórico do professor é o que orientava a gente, mas, em termos de critérios, até tinham alguns que tinham critérios claros e eles apresentavam isso em aula, quando eles passavam as notas, eles passavam a sua pontuação em cada critério. Mas muitos professores davam a impressão que a nota de participação era só falar qualquer coisa, e se um dia você falar algo que preste, ok, se não falar também, ok, vida segue... Eu acho que a avaliação é um dos pontos que podia melhorar no que está se ensinando nesse método. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

A avaliação, portanto, pode também ser compreendida como um desafio, já que os discentes identificam como difícil aceitar uma nota baixa nesse sentido. Entretanto, muitos indicam que o peso da participação na avaliação ser o que realmente foi o diferencial para que eles buscassem se preparar bem e atuar em todas as aulas. Parece ser necessário, portanto, encontrar um equilíbrio entre o peso da avaliação de participação e os critérios para aferi-la, de maneira a evitar arbitrariedades. O modo como é realizada a avaliação pelos professores será mais explorada no tópico pertinente aos seus desafios na aplicação de tais métodos.

4.4.3 Desafios docentes

O termo “desafio” foi escolhido ao invés de “dificuldade” para o trecho sobre os docentes não por acaso, mas porque, enquanto os ex-alunos enfrentaram dificuldades e a superaram, terminando a sua graduação; os professores são expostos a desafios cotidianos no âmbito do exercício de sua profissão, precisando encontrar meios contínuos para driblá-los, a fim de exercer bem sua função em sala de aula.

Investigar-se-á, agora, a percepção dos docentes quanto aos desafios que precisam enfrentar para que o ensino seja pautado em um método mais participativo, no âmbito da instituição. Quanto a esses, percebe-se que o docente possui o desafio extra de engajar os alunos à participação, sem o qual a aula não ocorrerá já que depende de sobremaneira da dedicação dos alunos; bem como desafios relativos ao preparo das aulas, que são mais exigentes que as totalmente expositivas e requerem experimentações; e, por fim, desafios de realizar uma avaliação da participação e oferecer um *feedback* que permita o desenvolvimento de cada aluno.

4.4.3.1 Desafios de motivar alunos à aprendizagem em aulas participativas

Como há uma grande exigência de trabalho extraclasse e os alunos relatam ter pouca clareza do que está acontecendo em aula, somados à ausência de percepção quanto a resultados imediatos, a tendência é de que isso gere reclamações por parte dos alunos aos professores e à coordenação. Vários professores relatam, no entanto, que essa resistência à adoção dos métodos é drasticamente reduzida com o passar dos semestres.

Os alunos afirmam, ainda, que têm dificuldade de se adaptar ao método proposto, pois parece que não estariam aprendendo nada, em contraposição aos seus colegas de outras universidades, que já tem uma ampla gama de conteúdos, como se observa do relato abaixo. No entanto, quando ingressam no mercado de trabalho conseguem notar tal diferença, como já exposto no item relativo à contribuição. Isso pode ocorrer uma vez que, por se tratar de saberes práticos, exigem certo treino recorrente para a perfeita execução, com uma educação do agir, o que demanda um tempo maior do que a transmissão e compreensão de conteúdos.

E a última era que o resultado para este tipo de método, não era uma coisa aparente de forma rápida. Então é muito comum que às vezes o semestre inteiro, às vezes o primeiro ano[...] Eu acho que você só lá para o terceiro ou quarto ano de faculdade, que você começa a olhar para trás e falar, “não, tudo bem, eu realmente acho que o fato de ter bastante diálogo em minhas matérias, me permitiu ser uma pessoa que

consegue criticar o meu próprio pensamento muito rápido, e eu consigo desconstruir as coisas mais do que ver elas como dadas”. Isso é muito legal quando você está no final do processo, mas se for no começo e no meio, você não sente isso, e vários alunos reclamaram várias vezes que eles sentiam que não estavam fazendo nada, que era tudo enrolação, e que no final das contas, a gente só estava fingindo que estava aprendendo alguma coisa. (Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 2 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012).

Um dos professores, então, abordou na entrevista as estratégias adotadas para gerar uma confiança nos alunos na efetividade dos métodos adotados, especialmente em outro ambiente que não tenha a cultura institucional da FGV Direito SP. Assim, apresentou que os estudantes necessitam serem explicados não só como será o procedimento didático usado em aula, mas também os motivos pelos quais vale a pena aquele engajamento requerido, realizando uma espécie de mútuo compromisso entre professor e alunos antes de iniciar a sua disciplina. Indicou também a necessidade de realizar periodicamente um fechamento com a síntese do que efetivamente os estudantes obtiveram participando daquela experiência ativa, naquele formato proposto. Isso permitiria que os alunos possam ter uma noção mais clara do seu processo de formação, mesmo que só perceba resultado após alguns anos.

[...] acho que tem muitos professores que tentam implementar sozinhos o ensino participativo e desistem por conta dessa resistência, por conta desse estranhamento. Só que eles têm que usar duas ferramentas em favor deles, primeiro é crucial a pactuação com a turma [...] O certo é discutir a relação e o justificar as escolhas com os alunos, isso aqui também precisa, mas em um ambiente que não apoia institucionalmente mais. E acho que em um segundo momento, é você mostrar para os alunos os resultados, porque o processo é muito angustiante, isso tanto aqui (na GV), quanto lá (em outras instituições), o processo é angustiante e é angustiante porque o aluno trabalha, trabalha muito, é exigido, é demandado e como você tem um método socrático, muitas vezes, o aluno não sabe se aprendeu. [...] Precisa ter momentos do curso em que os alunos percebem o que eles aprenderam e é difícil fazer isso, [...] eu acho que isso que é o mais importante no método participativo, ele não é um método mais divertido, é um método melhor de aprendizado. [...] e fora daqui (da GV) eu fui bem-sucedido nisso, usando essas ferramentas, o estranhamento foi “o que é isso?” Na primeira vez que se faz uma roda as pessoas acham engraçado, na segunda vez as pessoas falam: “-não professor, vamos ter uma aula de verdade”, na terceira aula “-poxa professor você não vai falar, você não vai dar resposta? O que está acontecendo? A gente vai reclamar para diretoria”. Daí é uma hora de entrar com uma dinâmica, ou algum produto ou algum momento do curso que mostra como aquelas conversas, ou aqueles debates, viraram aula. Então, com diferentes estratégias em diferentes momentos, mas com pactuação, momentos de fechamento, com dinâmicas, ou produtos, ou atividades, que mostram o quanto que as pessoas sabem, esse incômodo passa. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Como já observado nos itens anteriores, a cultura institucional da escola é um diferencial para o suporte do ensino do Direito que habilite os estudantes em alguns saberes práticos imprescindíveis à profissão. Esse discurso dentro da instituição permite, inclusive,

reduzir a resistência inicial por parte dos alunos que não estariam adaptados a tais métodos de ensino.

Um dos professores entrevistados apontou que a forma como a escola se posiciona, perante o aluno, provavelmente, é uma das causas que auxilia os aprendizes em formação a se adaptarem às demandas exigidas.

[...] nesse sentido a escola é muito eficiente, você nota a diferença dos alunos do primeiro para o segundo. O nível de intensidade da experiência faz com que, em pouco tempo, os alunos entendam qual é a lógica da escola. Uma coisa que eu acho que varia de uma turma pra outra mas, ainda sim em um limite padrão, é o grau de disponibilidade dos alunos pra fazer as coisas. Por exemplo, você tem que ler, preparar, vir para cá para resolver, uns vão fazer mais outros menos, mas todos vão fazer. Quando você dá um exercício para resolver em aula ninguém te pergunta porque que ele tem que fazer aquilo. [...] Porque eu acho que eles assumem que esse é o jeito de aprender aqui. [...]. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

No quarto e no quinto ano, quando ao aluno é permitido estagiar no âmbito da instituição investigada, alguns professores e coordenadores relataram que o desempenho do aluno começa a se tornar mais difícil, especialmente na preparação prévia das aulas, motivo pelo qual a própria grade curricular prevê uma redução das disciplinas e trabalhos obrigatórios nesse período, exigindo, também, uma estratégia diferenciada do professor. A título exemplificativo:

A gente precisa cada vez mais de alunos que estejam tão engajados quanto o professor nesse processo, então situações com muitas disciplinas ou com uma carga de trabalho muito pesadas quando eles já estão no quarto e quinto ano, isso tende a dificultar bastante a utilização dessas estratégias justamente pelo menor espaço de dedicação, que eles têm ao momento da sala de aula. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Até mesmo para os engajamentos dos alunos nas clínicas que compõe parte da carga horária de prática jurídica da instituição tem sido sentida essa dificuldade da falta de engajamento fora de sala de aula devido muitas vezes à falta de tempo do aluno nesse período de vida, de modo que a escola compreende e adapta seus métodos.

[...] agora em termos muito práticos, olhando com a lente de coordenação, o aluno que no currículo atual chega na clínica ele também já iniciou o estágio fora da escola, então é um caso real na clínica versus um caso real no estágio, sendo que no estágio ele está em outro ambiente, ele tem que se provar como novo profissional e ele é remunerado. A competição entre esses dois espaços é muito evidente e inclusive aparece nas avaliações finais. Nesse sentido, é difícil pedir a mesma dedicação que se tem no estágio, embora haja, sim, algumas clínicas que pedem inclusive encontros fora do horário da aula. Isso vai muito de cada professor e do engajamento que ele vai sentindo do grupo. Às vezes o tema é tão instigante que os

alunos mesmos têm a iniciativa de se encontrar fora e trabalhar, outras vezes não, mas esse é um grande desafio. [...]. (HIRAI, Cássia M. Nakano. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. coordenadora de Prática Jurídica e Atividades Complementares da DIREITO SP).

Percebe-se, assim, a necessidade de se adequar os requisitos e as aulas ao contexto dos alunos, mas, também, saber motivá-los a não desistir de se engajarem em aula, seja por um simples estranhamento inicial, já que não tiveram contato anterior com um ensino nesse sentido; seja porque o aprimoramento de saberes práticos exige um maior custo de tempo para se conseguir observar seus resultados. Isso demanda um desafio adicional ao professor, que precisa, além de preparar as aulas participativas, motivar os alunos para participar, sabendo mediá-los ao longo de seus posicionamentos, a fim de atingir o objetivo traçado.

4.4.3.2 Desafio dos custos de preparo e riscos de experimentação de cursos participativos

Um dos maiores desafios elencados pelos professores é acerca do custo de sua preparação para a realização de cursos totalmente participativos. Afirmam a necessidade de ter tempo de montar um material didático que faça sentido dentro da proposta, com um material de preparação prévia de qualidade, mas em quantidade razoável para que o aluno possa se apropriar da leitura; bem como, prever variadas formas de conduzir a atividade, levando em consideração diferentes perfis de alunos, o que não precisa ser considerado em uma aula expositiva, no qual se poderia apenas reproduzir o conteúdo de um manual já pronto.

Isso passa pela seleção dos textos, que precisam ser curtos [...] tem que ser uma carga viável para os bons alunos lerem, aliás para todos lerem. Porque se os bons alunos quiserem ler duas vezes, eles consigam ler duas vezes, ou três vezes porque são textos difíceis. [...] você tem absolutamente total controle do que vai acontecer do início ao fim, em todas as aulas que você dar uma aula expositiva. Então preciso dar em 8 salas, eu decoro uma aula e eu decoro as piadas e as pausas e tudo que tem que fazer, o ambiente é meu. Então eu não preciso lidar com diversidade, se 10 pessoas ou 300, não faz diferença... [...]. Muitas vezes a diferença entre o professor e o aluno nesse modelo [expositivo] é de 20 minutos, que o tempo que o professor teve para reler o manual, ajeitar na cabeça o que eram mesmo as classificações e fazer isso, citando, e o aluno só precisa ouvir e, descaradamente, dormir na cara do professor. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

O mesmo entrevistado afirma que sente dificuldade na montagem do curso até mesmo para indicar textos de sua disciplina em português, pois estes seriam bastante deficitários em sua área de estudos, por mais que seja uma disciplina básica. Ainda, o material

didático construído exige uma constante atualização do curso a problemas atuais e pertinentes ao público dos alunos.

Uma dificuldade que eu tenho muito é achar um bom material nacional. Acabo recorrendo muito a literatura estrangeira, isso é uma facilidade que eu tenho aqui na GV, de poder cobrar. [...] tem uma série de iniciativas hoje em dia de compartilhamento de dados, a própria GV tem um banco do ensino participativo, que tem casos e como montar dinâmicas. Você tem materiais didáticos que fazem isso [...] de curso só do direito, tem o do professor José Reinaldo, do Thiago Acca, do Mafei também, que não era um manual clássico ou um curso clássico. [...] Acho que mudou, mudou, acho que tem muito material para pensar dinâmicas hoje em dia na internet, nossa, tem muito. O maior problema é bibliografia. [...] A qualidade é baixa, tem produção mas a qualidade é muito baixa. Ela é pouco problematizante, ela é naturalizante. Ela se perde em classificações que são irrelevantes ou mal feitas, são maus manuais, de modo geral, os artigos reproduzem maus manuais, a estrutura de maus manuais. Acho muito ruim, e eu me ressinto de, em um curso introdutório, ter que colocar literatura estrangeira. [...] Eu quero que tenha equilíbrio regional, eu quero que tenha equilíbrio de gênero, eu quero que tenha esse equilíbrio de coisas, mas a produção nacional é muito ruim. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Assim sendo, como, no contexto geral, o benefício financeiro é igual para o professor que aplica ou não tais métodos, outro professor vê nisso um dos motivos para a preferência pela adoção da aula expositiva em larga escala, que é mais comercial e escalável, especialmente útil em instituições que não têm a força de uma cultura institucional como a da FGV DIREITO SP de incentivo aos professores.

Eu, com uma aula [expositiva], que eu gastei bastante tempo, nos outros anos eu vou ter um pequeno tempo dedicado para esta aula e eu consigo dar mais aulas, dar mais cursos, e eu sou remunerado pelo tempo que estou na sala de aula, o que me dá incentivo para eu sempre escalar cada vez mais conteúdos que eu criei. Numa aula participativa, nem sempre é assim, eu vou gastar muito tempo para elaborar, 3 a 4 vezes mais; eu não vou ser remunerado por esse tempo a mais em comparação a uma aula expositiva que eu faria, então na verdade, o tempo que eu estou gastando eu estou recebendo menos do que eu receberia quando eu penso uma aula expositiva, e mais do que isso, você tem várias outras coisas que o método participativo impõe para que você dê. Por exemplo, o *feedback*, porque se os alunos participaram eles vão perguntar e – “aí professor qual foi o meu desempenho? Você gostou ou não gostou? Onde eu errei? O que eu errei? Me dê o *feedback* sobre os pontos que eu preciso melhorar”. [...] O cálculo economicamente racional é, dê a maior parte das aulas expositivas: é menos esforço, é mais tranquilo, você escala o seu conteúdo e você tem uma interação menor com os alunos e, portanto, uma responsabilidade menor em relação a como você os avalia. Porque você faz uma prova, uma matriz objetiva de correção da prova entrega e diz: “-você não citou artigo tal, então você não sabe a matéria da disciplina”. Simples assim... (Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

No modelo de aula do método participativo, o professor também precisa estar aberto a ouvir críticas e *feedbacks* por parte do aluno. Haveria a necessidade de dar assistência

aos alunos inclusive fora de sala de aula, bem como interessante se permitir experimentar esses novos métodos e dinâmicas e permitir-se ser questionados por tais escolhas.

A necessidade de modificação da postura docente também foi abordada pelos entrevistados. É relatado um novo tipo de autoridade que precisa ser estabelecida em sala de aula, o que gera tempo e engajamento por parte do docente, disposto a ouvir também e a compreender os alunos. Quase todos os professores entrevistados abordavam espontaneamente a postura da relação docente-discente como algo importante a ser levado em consideração no momento de realizar sua prática profissional.

É interessante a congruência de pensamento tanto de um professor mais antigo na instituição, quanto de um contratado há menos tempo, com mais de 8 anos de diferença entre o período que começaram a lecionar na graduação de Direito da GV.

O conhecimento está lá no mundo, o papel do professor em primeiro lugar é ajudar o aluno a ter acesso a esse conhecimento, que seria a ideia do guia turístico você mora em um país onde não fala o idioma, não conhece o país, alguém vai dizer “-olha visite isso, atue dessa maneira, vista-se dessa forma.” Então, primeiro você regula um acesso ao conhecimento e a aula é apenas para discutir a forma de construção desses conhecimentos e suas mudanças entender como que o negócio funciona.[...] então a turma é uma dinâmica onde a participação, eu diria, é quase exclusiva dos alunos, o professor tem mais o papel de coordenar, de suscitar um ponto de discussão do que fazer assertivas. (Professor 3. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2007 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Eu acho que para o ensino participativo funcionar, o espaço da sala de aula tem que ser amplamente horizontalizado, sem diferenças de funções, sem diferenças de papéis. [...] É uma autoridade diferente... é uma autoridade baseada no fato de que é uma pessoa que se mostra capaz de ajudar essas pessoas a atingirem ou seus objetivos ou os objetivos que elas toparam ao adentrarem em determinada instituição. E isso... [o professor] precisa abdicar de um certo poder. Você precisa aceitar que você vai estar errado... seu curso vai sofrer críticas... que você não vai ter resposta para tudo, porque você não tem que ter resposta para tudo. Se o tom de autoridade sobre seus alunos é pelo fato de você saber mais do que eles, puff.. isso some. Você tem internet, a pessoa pode dar um Google e saber mais que você na hora. Isso é ridículo, então eu acho que isso muda o que é o papel do aluno e o papel do professor, profundamente. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Os dois admitem que é necessário que o professor seja um coordenador do conhecimento, abrindo mão de uma postura de autoridade na sala de aula. Assim, os docentes selecionados e formados pela escola são incentivados a adotar essa postura de atuar como educadores, a fim de construir autonomia docente, tudo dentro da forte identidade construída e imaginada pelos criadores desse projeto educacional voltado a, na prática, testar ideias para inovar no ensino jurídico.

Esse espaço para a experimentação e o erro têm sido uma constante dentro da própria escola, que busca inovar sempre. Uma das ex-alunas elogiou a mudança de estratégia adotada por professores no meio do curso, quando percebeu que o método inicialmente escolhido não estava sendo adequado aos objetivos propostos.

Eu sempre falo que o slogan da GV é tradição e inovação. E eu sempre falo que esse slogan resume tudo. Tradição mostra que tem um passado, que tem história, e inovação mostra que está sempre olhando para o futuro, planejando mudanças. O curso de direito da GV, apesar de ter somente 9, 10 anos, quer dizer um pouco mais pois começou antes. Mas ele já está com uma grade nova, já teve reformulação, porque a gente vê faculdades que já estão a cem anos sem mudar a grade, enquanto a GV em 10 anos, já achou que era hora de mudar, de inovar, de fazer diferente, fazer ajustes.[...]. O professor percebia a falta de engajamento dos alunos, colocava isso para os alunos, os alunos falavam para os professores e os professores mudavam radicalmente o método. Eu lembro disso ter acontecido em três matérias diferentes com professores diferentes. [...] Nessa matéria que tinha apresentação toda aula, a gente não estava mais aguentando, o professor percebeu e pediu para a gente dar opinião em um papel mesmo, o que funcionava o que não funcionava que podia mudar. Ele mudou radicalmente o curso, passou a dar aula expositiva levou convidados, fez umas dinâmicas diferente e acabou essa história de apresentação toda aula. Ele ouviu a gente e mudou a dinâmica isso aconteceu em outras duas matérias também. (Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013).

Há, assim, o desafio que o docente deve suportar para a inovação, permitindo-se adaptar estratégias adotadas quando necessário dentro da liberdade ofertada pelo projeto pedagógico da escola. Assim, não basta pensar o material didático, as dinâmicas e a preparação prévia de modo adequado e viável, mas, também, testá-la e modificá-la no curso da disciplina dado o ambiente encontrado e o *feedback* dos estudantes, abrindo-se ao risco do erro advindo da experimentação como algo natural no exercício de sua profissão docente.

4.4.3.3 Desafios da avaliação e *feedbacks* continuados

Assim como os alunos definiram a avaliação como um problema nesse tipo de métodos, os professores, muito embora soubessem indicar claramente como avaliam os métodos adotados, relatam também certa dificuldade quanto à realização de *feedbacks* de modo continuado, que deveriam, inclusive, transcender ao próprio espaço de sala de aula para serem mais efetivos.

Eu acho que uma coisa importante, é que você tem que ter *feedbacks* parciais. A avaliação continuada é um processo de *feedbacks* continuados. [...] Em segundo lugar, tem dentro da sala de aula também, você tem que como docente realizar algumas mediações, quando existe alguma violência de gênero, ou de raça, ou uma certa pressão em cima de algum dos alunos. [...] Então pegar alguém de canto “- Olha, eu notei que você acompanha a aula, mas você não fala, porque?”. O contato

bastante pessoal faz toda diferença. Eu tive casos muito bem-sucedidos de pessoas que travam sem falar nada, achavam que eram burras, que os outros alunos eram melhores ou que isso ou que aquilo, uma série de questões e que ao serem encorajadas depois da aula ficam “-bom ponto que você falou” ou no meio da aula mesmo “-essa é a teoria de fulano”. As pessoas passam por esse processo de encorajamento, mas não dá para acontecer tudo dentro da sala de aula. Existe uma retroalimentação entre momentos dentro e fora da sala. (Professor 4. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Indicam que, para que faça sentido o desenvolvimento desses saberes práticos, é necessário permitir que o aluno possa se corrigir, e, portanto, necessário dar retorno continuados quanto à quantidade e qualidade de suas avaliações.

Dois professores comentaram ainda os critérios de avaliação que utilizavam em sua disciplina, afirmando que é mais fácil avaliar conteúdo, mas a avaliação da participação tem de ser feita por critérios bem definidas, e aferidas caso a caso, ao longo de todo o semestre de forma contínua, permitindo ao estudante rever sua postura.

É muito mais fácil avaliar conteúdo: o meu filho de 13 anos pode corrigir uma prova de conteúdo para mim, “a resposta é essa e tem que localizar ela” [...], Então, eu faço diversos exercícios na sala de aula para desenvolver essas atividades e eu tenho utilizado há muitos anos uma estratégia de avaliação que os alunos chamam de refazer. Eu estabeleço uma valoração a partir daquilo que é aprovação, que na graduação é a partir de 6, e aquele que não atingir os objetivos, a partir dos critérios que estabeleço para cada exercício, eu peço que os alunos refaçam até o momento em que eles atinjam os objetivos previstos. [...] Isso faz com que os exercícios tenham que ser sempre muito baseados em algum componente muito individual do/a próprio/a aluno/aluna, do contrário seria só copiar do colega que tirou 10. [...] o que eu indico como elemento para eles como critério de avaliação é a clareza e a força dessa articulação entre o quadro teórico, uma ferramenta teórica que discutimos em aula, e o problema jurídico concreto. Essa ferramenta permitiu que você observasse coisas do problema que você não havia observado antes, de que modo? E assim por diante. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

O que eu tento fazer ao longo do semestre inteiro, por mais de um instrumento, é verificar três variáveis que me indicam a maior aproximação ou não com esse objetivo, que é o exercício do argumento de maneira clara, sintética e rigorosa. [...] É a capacidade mesmo de fazer esse juízo claro, sintético e rigoroso de uma solução - porque se a gente está partindo de problemas, então seria dá uma solução- e aí você tem juízos complementares se ela ou não é uma solução criativa, ou seja, é um uso de uma regra pra algo que nunca foi feito; se ela é uma solução que, além de rigorosa dentro do sistema, atende melhor as demandas sociais ou políticas, isso é também de novo um ponto positivo. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Um dos professores citados acima afirmou que esse tipo de avaliação não seria possível se tivesse que lidar com um grande número de turmas, ou turmas de vários alunos; bem como pretende adaptar a dinâmica utilizada quando a turma aumentar no novo currículo,

já outro diz não ter problemas em organizar dinâmicas e avaliá-las em turmas maiores, utilizando, também um monitor que o auxilia.

Tem inúmeras dificuldades, o número de alunos em sala de aula é uma exigência, é um desafio bastante grande durante [...] Então ainda não sei como que eu vou me organizar no ponto de vista pedagógico numa sala com 40 pessoas, porque várias dessas estratégias exigem uma troca muito direta com os alunos e manter uma turma toda atenta quando estou trocando informações com um ou dois alunos, isso, em uma turma grande, coloca uma série de dificuldades. (Professor 2. Entrevista concedida em 8 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental).

Você podia fazer mesmo com uma turma maior, o que acontece é que os desafios são um pouco diferentes, a maneira como você vai organizar a atividade é diferente, mas não que não seja inviável, impossível, o ponto fundamental é que quando você tem 25, você faz coisa que você não consegue fazer com 50, mas não que não tenha o que fazer com 50 a não ser dar uma aula expositiva. Você pode fazer isso na mesma aula, você tem uma hora e quarenta, você pode usar 30 minutos para uma discussão em pequenos grupos, 20 minutos para o plenário, mais 30 minutos para uma discussão em pequenos grupos, então você pode separar a sala plenária de uma hora e quarenta em outras unidades menores. (Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Para um professor mais recente dentro dos quadros da instituição, essa tarefa da avaliação é muito facilitada com auxílio de um monitor ou pesquisador acompanhando a aula com quem pode trocar essas impressões acerca das avaliações dos alunos.

Eu digo que eu sou um privilegiado, porque se eu tivesse sozinho, eu teria muito mais dificuldade em avaliar porque, enquanto eu dou aula, é difícil manter um registro. Eu teria que gravar a aula para depois repensar ali as participações. Com o pesquisador [monitor], ele, consciente ali de quais são os critérios, eu tenho esse privilégio de, ao final, ter um registro incrível, consistente de como se deu a participação de cada um dos alunos para fins de avaliação. E eu apresento os critérios para os quais eles vão ser avaliados desde o primeiro dia de aula. (Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Um pesquisador da instituição comenta que a estratégia da utilização do monitor para auxiliar a lidar com turmas maiores têm sido bem aceita, e que não é mais viável o acompanhamento anterior que se tinha, quando o coordenador de graduação conhecia cada um dos alunos pessoalmente e os professores, por terem poucos alunos, poderiam discutir coletivamente sobre o desempenho de cada um.

Então, os professores, geralmente, principalmente aqueles que são do mestrado, têm monitores que são do mestrado. Então, eu comecei a ouvir muito mais agora, desde que entrei, professores falando “meus monitores, meus monitores, meus monitores.” Então, acho que isso foi importante, para dar conta. O que eu notei foi a tentativa de um esforço maior de você tentar coletivizar esse acompanhamento. Isso já existia, antes, no conselho de graduação. Para mim foi sintomático porque, quando entrei

aqui, o coordenador era o Fred. Ele me mostrou lá que, na sala da coordenação, ele tinha um enorme mural, com a foto de todos os alunos da GV. Todos! E aí o espaço da coordenação do conselho de graduação era um espaço em que se tinha discussão coletiva dos alunos, sobre os alunos, dos professores. (KLAFKE, Guilherme Form. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Percebe-se, assim, que a instituição também enfrenta desafios quanto à instituição do método, ainda que seja em menor escala dada a sua preocupação desde o princípio com o ensino participativo, ajustando-se às novas demandas na medida em que elas surgem. Com o ingresso de novos professores no quadro e de um maior aumento no número de alunos, foram perseguidas estratégias adicionais que surgiram a partir do investimento da instituição em pesquisa nessa área de metodologia, bem como com a admissão de novos monitores que auxiliam os professores na avaliação de participação continuadas dos estudantes.

4.5 Conclusões parciais da análise qualitativa

Observou-se, desse modo, que o método participativo é exigente, no sentido de requerer uma estrutura para que possa ser eficaz, apesar de se vislumbrar sua eficiência no tocante ao desenvolvimento de habilidades e competências importantes aos juristas. O contexto da FGV DIREITO SP facilita a utilização do método, entretanto, mesmo assim foram observadas dificuldades e desafios vivenciados pelos ex-alunos e docentes da instituição. Para isso, inclusive, como já citado, foi aprovada reforma curricular com o objetivo de permitir um engajamento e protagonismo do aluno sem que este seja sobrecarregado em suas demandas extraclasse, por exemplo, e que teve início em 2017. Assim, se por um lado adoção do método participativo parece pertinente no tocante ao aprimoramento dos saberes práticos nos juristas, por outro, algumas cautelas precisam ser observadas para sua utilização, especialmente em instituições que não ofereçam o suporte institucional encontrados na escola analisada.

Para tanto, aos ex-alunos que conhecem a sistemática FGV DIREITO SP, e hoje são professores em outras instituições, demandou-se se estes utilizam métodos participativos, quando todos afirmaram utilizar, mas em variadas medidas, pois enfrentavam diversas dificuldades, especialmente relativas à falta de tempo para o planejamento detalhado das aulas, ao excesso de alunos em sala de aula, e até mesmo à inviabilidade de espaço dentro da sala de aula, que não é preparada para permitir uma participação mais intensa.

[...] Eu gostaria de saber se você enfrentou ou enfrenta alguma dificuldade de aplicação da metodologia participativa e outras instituições e quais seriam elas? [...]

Existem várias dificuldades. A primeira: quantidade de alunos. Todas as instituições que lecionei têm muitos alunos por sala e é muito difícil você conseguir fazer um trabalho participativo com muita gente. Acima de 30 pessoas é impossível, eu acho.

- Por quê?

Porque a metodologia participativa exige também que o professor tenha um grau de atenção muito específico para os alunos. E aí, se você trabalhar com 30 alunos, já passa a ser difícil você trabalhar com o tipo de atenção que você deveria dar e eles precisam. Exige um tipo de atenção de você ter sensibilidade e percepção de saber quando o aluno não está interessado no curso, no texto ou tem dificuldade de saber se expressar oralmente, mas ele é bom de se expressar redigindo alguma coisa, enfim. O professor passa a ser um pouco de gestor também. Tem que ter uma noção de gestão para saber onde ele consegue utilizar o ensino daquele aluno a partir da percepção que ele tem em sala de aula. Então, isso é muito difícil. Com muita gente, impossível de fazer, a não ser que tenha vários professores. Mas por núcleos. Segunda questão que acho que é importante: a própria estrutura de sala de aula, aquelas salas gigantes, às vezes meio estádio, quase cinema, dificulta o tipo de interação participativa, seja para fazer trabalhos em grupos, seja para fazer role-play, seja para fazer o próprio método socrático, porque uma pessoa que está falando no fundo não vai ser ouvida por outra pessoa que está no outro canto da sala. E o barulho da sala e a estrutura acústica da sala interferem. Tem uma dificuldade de você – e isso se relaciona com o primeiro ponto – de conseguir dar o *feedback* para os alunos logo depois da atividade participativa. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

O mesmo ex-aluno que também atualmente leciona em outras instituições, ao ser perguntado se acreditava que era possível usar métodos participativos em outros locais com perfis diferentes da FGV, no que ele respondeu que isso depende muito mais do perfil do professor, mas que vê sim que pode ser implementados ainda que não seja em todo o currículo, enfatizando a importância das competições internacionais (atividades extracurriculares) para chamar atenção ao ensino por meio do PBL:

[...] Acho que é facilmente exportável. Acho que fazer um curso baseado em metodologia participativa exige uma dedicação docente que talvez exija um perfil de professor que a GV tenha um pouco mais que outras faculdades. Dedicção exclusiva, maior foco em pesquisa, em alguns pontos, em algumas disciplinas, com foco em pesquisa de metodologia, mas não acho que é um diferencial absoluto, não. Acho que todos e qualquer outra faculdade conseguem fazer isso. E acho que a tendência do mercado mostra isso, quando você vê que várias outras faculdades estão implementando, aos poucos, estão conseguindo fazer inserções participativas.

[...] A própria São Francisco, por grupos de estudos e por professores mesmo. Muitos professores gostam de dar aulas com menos alunos e aí, claro, não é por curso com 150 alunos. Mas, para aqueles cursos eletivos, eles preferem dar metodologia participativa. A PUC tem isso em cursos específicos, que estão relacionados com essas competições. Até onde sei o Mackenzie começou a implementar isso. A PUC-RS também começou a implementar isso, a Unisinos implementou isso. Então, não tem exclusividade por causa da estrutura, até porque ninguém consegue fazer um curso 100% participativo. As pessoas conseguem fazer inserções participativas, a própria FGV. [...] Muitas faculdades querem participar de competições de arbitragem, de processo, direitos humanos e o fato de elas quererem participar tem exigido que os alunos aprendam a trabalhar com PBL, com esse tipo de habilidade que os métodos participativos trazem e os professores têm percebido

que, para preparar os alunos, eles têm de implementar esse tipo de metodologia em sala de aula, ainda que em cursos menores, específicos de uma área. (Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005).

Outro ex-aluno que é professor em outras instituições comenta sua experiência ao tentar aplicar métodos participativos em outros contextos, e destaca a dificuldade com a falta de tempo para preparo de atividades em sala, especialmente por se dedicar a outra função além da docência.

[...] Talvez eu tenha alguma dificuldade de tempo, então, quer dizer, você quer fazer uma coisa mais elaborada e você precisa de tempo para se dedicar aquilo e eu respeito muito isso. [...] óbvio que isso acaba impactando a minha impossibilidade de aplicar metodologias alternativas em algum grau [...] Com certeza, ou talvez, se não em tempo integral, um professor com poucas matérias, que tenha poucas aulas ao longo da semana. Ele pode até não ser em tempo integral, mas, se ele tem poucas ele consegue dar um foco maior naquilo [...] Acho que talvez muita preocupação de aluno com avaliação, isso as vezes têm metodologias alternativas em que a avaliação é um pouco mais subjetiva ou foge um pouco do comum, e aluno é muito preocupado com isso, então estranha. E se você inova muito ele vai reclamar em coordenação, e os professores de coordenação não são tão ambientados com isso. Então, você tem que passar por uma fase, que é quase uma superação de questionamentos quanto à legitimidade daquele método. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

O mesmo entrevistado ao ser questionado sobre os motivos pelo qual há uma maior aceitação ao método dentro da instituição onde estudou, reforçou o contexto em que a FGV DIREITO SP fixou o método.

É quase uma visão institucional, estava enraizado na cultura da faculdade. Então as pessoas já viam isso como grande valor da faculdade, os professores tinham apoio para impulsionar os alunos e ao mesmo tempo tinham alunos com tempo integral para se dedicar. Isso era o próprio desenho da instituição. (Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008).

Mesmo diante de todo esse cenário específico da Fundação Getúlio Vargas, os gestores da instituição acreditam ser viável a adoção de métodos participativos em outros contextos do ensino do Direito. Eles reconheceram a especificidade de sua história, mas acreditam ser possível implementar iniciativas de ensinamentos cujos alunos sejam mais protagonistas mesmo em outros ambientes, mesmo sem as condições ideais. Ainda, acredita que o ensino tradicional não é capaz de sozinho, habilitar o jurista à atuação plena. Veja-se:

Por fim, para você, o fato de a FGV ter esse perfil específico, faria ou dificultaria, por exemplo, que o ensino participativo fosse promovido por outras instituições, com outros perfis, ou você acha que não tem essa ligação assim?

A GV é uma fundação privada. Então, você permite que ela não tem fins lucrativos. Então, permite que ela tenha algumas atividades que são deficitárias. É um aspecto importante. Então, você não tanto problema se isso vai dar lucro, ou não. O que eu tive de contato com outras pessoas, coordenadores de outros cursos, que queria adotar o ensino participativo, é que eles tinham dificuldade de resolver a equação viabilidade versus recursos. [...] Essa era uma questão que eu vi de choque entre o nosso contexto e o contexto de outros lugares. Outra coisa que vi: os alunos que entram aqui são alunos que têm capacidade de pagar mensalidade de mais de R\$ 4 mil. São alunos, então, que já vem com uma bagagem cultural e mesmo de habilidades já desenvolvidas que outros alunos não têm. Então, por exemplo, você vai cobrar inglês? Você pode. São alunos que fizeram, às vezes, escola bilíngue. Tem isso. E aí eu vejo em outros lugares muita gente falando isso. [...] Então, não acho que isso seja um problema, mas inspira cuidado. E eu não acho que outras instituições não possam adotar o método participativo, seja porque isso não impede que elas adotem espaços das grades destinados a métodos participativos nisso que a gente fala de incrementar e ir difundindo aos poucos e tudo mais, seja porque elas não vão sobreviver se não implantarem o ensino participativo, na minha opinião. [...] O certificado ou a tradição uma hora vai ceder lugar, porque você vai precisar mudar e aí, enfim, elas vão ter que achar uma solução para isso, na minha opinião. (KLAFKE, Guilherme Forma. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

Um dos atuais professores da instituição comenta que algumas instituições incentivam os métodos de ensino participativo, mas não fornecem as condições necessárias para que estes sejam implementadas já que não é racional para o docente a realização dessa escolha.

Se você não tiver um compromisso institucional com o método participativo, sabendo que o professor no tempo que ele não está em aula, ele está trabalhando, ele está interagindo com os alunos, ele efetivamente ele está ali contribuindo para o aprendizado dos alunos, mesmo que não em sala de aula, [...], você na verdade vai desincentivar drasticamente o método participativo na sua instituição. Porque a não ser por alguns abnegados, economicamente, não é racional você montar um curso em que majoritariamente você aplica o método participativo, e esse é um drama para instituições que, na verdade, não tem um compromisso institucional, mas incentivam o método participativo. (Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional).

Sobre se a falta de apoio institucional inviabilizaria o método, a coordenadora de metodologia do ensino comenta que isso dificulta, mas que sempre é possível realizar atividades participativas, dependendo das condições de cada local e objetivos de cada um.

Você acredita que outras instituições de ensino do direito poderiam aplicar a metodologia participativa ou não? O contexto específico no qual a GV surgiu a torna, de alguma forma, diferenciada, para conseguir que tenha essa aplicação bem-sucedida?

Sem dúvida. Essa é uma questão que toda hora chega a nós. A gente acredita que o ensino participativo é possível em qualquer situação, porque de novo, é uma mudança de paradigma de como aquele professor entende o ensino, então ele é possível em uma sala de 1.000 alunos e em uma sala de 10. Depende muito de como você vai construir isso, com quais ferramentas, com quais objetivos, etc. Mas a gente acredita que ele sempre é possível. O que é difícil é ter as condições ideais

para ele acontecer; é ter uma instituição que apoia; ter um currículo que seja orgânico, que os professores dialoguem. Ou seja, muitos fatores [...] precisam acontecer também. [...] Então, por exemplo, se tenho 15 professores que dão aula de um jeito, a instituição cobra que não pode reprovar aluno, é muito difícil ter as condições ideais de ter, de fato, ensino participativo como um todo, mas a gente acredita que sempre é possível fazer [algo], mesmo que pelas beiradas. Ou seja, em atividades de extensão, projetos com alunos, ou em algumas aulas, mas é sempre possível sim usar essa metodologia. (FEFERBAUM, Marina. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2017. Coordenadora da área de Metodologia de Ensino da DIREITO SP)

Assim, percebe-se novamente a importância do suporte institucional, porém, é possível a utilização dos métodos em outros contextos. Uma das pesquisadoras destaca que vale a pena enfrentar as dificuldades e desafios para o uso do ensino participativo, a fim de provocar uma aprendizagem mais significativa nos estudantes. Em seu ponto de vista, em um contexto onde o acesso à informação não é mais tão restrito, a ida à sala de aula precisa ser justificada pelo desenvolvimento em habilidades intra e interpessoais.

Não precisa romper com todo o ensino e criar um ensino completamente inovador. Mas, inserindo essas dinâmicas de sala de aula ativas, já cria uma boa saída, criando células disruptivas dentro das instituições, para que os alunos, os professores e a instituição vão se acostumando com esses espaços até que a gente consiga fazer uma mudança mais efetiva.

[...] acredito que a gente fala muito ensino e a gente tem de falar em aprendizagem. Esse método me parece mais eficiente para aprendizagem efetiva, profunda, do aluno, que ele não esquece mais. Depois que ele passa por um projeto em que ele próprio teve de pesquisar as respostas, assim como no estágio, é muito mais difícil ele esquecer. A experiência marca muito mais a gente do que a fala, só a audição, ouvir alguém falar e ficar repetindo o que a pessoa falou. Outro motivo é que o mundo mudou e o ensino não mudou. Obter informação hoje é muito fácil. Lembro, no meu primeiro ano de faculdade, que o meu professor leu praticamente todos os artigos da parte geral do Código Civil com a gente. Isso não faz menor sentido hoje. Eu pego no smartphone e procuro lá: edifício edilício, como aprendia as relações entre os vizinhos. E ele ficava lendo artigo por artigo e na prova a gente tinha de marcar o Xiszinho na resposta certa. Pego meu smartphone e encontro lá, dou o artigo do Código e as respostas. Então, como a internet, os Hds externos e a nuvem são ótimos sistemas para memorização, organização e sistematização de conteúdo, no modelo atual de mundo não faz sentido que essas sejam as competências prioritárias de ensino. E no ensino hoje a competência prioritária do aluno é memorização, reprodução e sistematização de conteúdo, e não resposta efetiva a problemas jurídicos relevantes. (CORRÊA, Luiza Andrade. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP).

O questionamento que resta após a análise é, como atender às necessidades para um ensino mais focado em habilidades em um contexto nacional mais amplo, que é tão diversificado em alunos e em demandas econômicas e sociais? O ensino participativo pode ser inclusivo, do ponto de vista de sua adoção por variadas instituições ou estaria reservado àquelas instituições que possuem meios para investir em pesquisa, inovação e na valorização docente?

Não se pode desistir, ante às particularidades do caso investigado, de se cumprir as exigências para a boa formação jurídica, especialmente no contexto constitucional hoje vivenciado. A fundamentação filosófica, a legislação hodierna e a doutrina sobre o tema justificam e fundamentam a necessidade de se retomar atenção ao desenvolvimento de saberes práticos no jurista, sejam aquelas mais básicas, como esboçadas no capítulo inicial, ou mesmo as mais avançadas em congruência com as complexas demandas da atualidade, como busca fazer a instituição explorada. A realidade empírica, todavia, parece indicar que é necessário um grande esforço institucional, investimento e uma verdadeira mudança de cultura no processo educacional para que isso possa, de fato, ser expandido para outras regiões e que, possivelmente, uma nova alteração legislativa das Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Direito não terá o condão de, sozinha, transformar o modo de ensino nas salas de aula de Direito.

A consciência sobre essas dificuldades e desafios com a adoção dos métodos participativos não deve conduzir ao desânimo, mas visa, assim, contribuir com um diálogo conjunto acerca da propositura de soluções para viabilizar um ensino mais efetivo dos juristas em habilidades e competências que o permitam aprender como efetivar um mais pleno Estado Democrático de Direito.

5 CONCLUSÃO

A partir da percepção de que o ensino jurídico brasileiro não parece estar sendo capaz de gerar juristas aptos ao cumprimento de suas funções constitucionais, este trabalho investigou meios para incrementar a formação destes profissionais e, assim, fomentar a promoção de uma sociedade mais livre, justa e fraterna. Isso foi realizado através do enfoque nos saberes práticos (habilidades e competências) necessárias para a atuação de um jurista. Para tanto, visualizou-se a importância do conhecimento prático dentro do Direito, percebendo-se que um jurista, para que seja reconhecido enquanto tal, necessita, no mínimo, ter meios para conseguir discernir o Direito no caso concreto.

Para tanto, necessitam desenvolver variadas habilidades e competências, cujas básicas foram identificadas como saber trabalhar com dados de variadas ordens, seja normativos, fáticos e mesmo extrajurídicos; saber argumentar e interpretar os instrumentos normativos vigente em contexto; e, adicionalmente, saber julgar a solução mais acertada em cada caso, mediante o aprimoramento da escolha prudente.

Tudo isso exige o treino da ação prática, ou seja, uma ação voltada à educação do agir, já que não decorre de uma aplicação automática de um conhecimento teórico em si, mas, como explorado pelos autores investigados no curso do trabalho, é fruto de uma prática reflexiva, reiterada, mediante acompanhamento daqueles já experientes em conduzir tal atividade.

O impacto disso no ensino do Direito é o de que, para além da transmissão de conteúdo, precisam ser desenvolvidos nos estudantes tais habilidades e competências por meio de estratégias que permitam que estes fortaleçam seus saberes práticos. Esse saber-fazer não se traduz na indicação de uma disciplina específica que precisaria ser acrescentada no currículo das faculdades de Direito, mas trata-se de se pensar estratégias que possibilitem que os alunos comecem a agir conforme lhes será exigido ao final de sua formação.

Posteriormente, observou-se que tais conclusões teóricas já estão amparadas em uma regulação do ensino jurídico superior em Direito, especialmente desde as Diretrizes Nacionais Curriculares de 2004, quando esta descreve uma variada gama de habilidades e competências que precisam ser aprimoradas nos estudantes de Direito. Esse olhar voltado para a plena capacitação profissional, ainda, ganha força no contexto constitucional vigente, a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Ainda, observou-se que há um movimento no sentido de consolidar ainda mais a importância do desenvolvimento de competências de variadas ordens, cognitivas, intrapessoal

e interpessoais nos graduandos em Direito com a nova proposta das Diretrizes Nacionais Curriculares. Isso torna necessária a verificação dos meios mediante o qual a habilitação dos alunos nesse sentido seria possível.

Observou-se, então, que os métodos participativos, tomando como base o protagonismo do aluno adulto e outros princípios da andragogia, são indicados pela literatura como meio para o desenvolvimento de uma variada gama de saberes práticos no âmbito do Direito. Foram então listados e descritos rapidamente os métodos que, por já terem sido mais estudados e aplicados ao campo do Direito, ganharam denominação própria. Compreendeu-se, entretanto, que, apesar do esforço para correlacioná-los aos saberes práticos perseguidos, não existe um catálogo de métodos no qual se possa encontrar o mais apropriado para o desenvolvimento de cada habilidade perseguida.

Por fim, escolheu-se investigar um caso concreto, a fim de averiguar a pertinência, dificuldades e contribuições observadas na utilização de metodologias participativas para o desenvolvimento de habilidades e competências em jurista. O objetivo foi o de auxiliar outras faculdades e docentes que pretendessem fazer uso de metodologia semelhante para que estes estivessem conscientes tanto de suas possibilidades, quanto de seus limites, a partir da experiência de uma instituição já reconhecida no contexto nacional como referência no uso do ensino participativo.

Foi analisado o caso da FGV Direito SP, mediante análise documental e escuta de atores. Encontrou-se um ambiente que foi pensando, desde o início, para fomentar o ensino participativo, com diversas condições e pilares institucionais oferecidas para que este pudesse ser bem efetivado. Foram feitas mudanças desde o tipo de vestibular adotado para o ingresso de aluno, até o perfil de professor contratado; bem como houve uma limitação inicial da quantidade de alunos em sala e do número de turmas, além de toda assistência oferecida com a criação de uma coordenadoria voltado aos métodos participativos, por exemplo.

Tudo foi pensado a fim de permitir condições para o pleno protagonismo discente em seu processo de ensino-aprendizagem na habilitação dos seus saberes práticos, que não se limitaram àqueles listados nesse trabalho ou mesmo na atual regulamentação, mas a ultrapassam em quantidade e exigência devido ao tipo de jurista que a instituição investigada escolheu formar.

Apesar disso, foram verificados, ainda que em menor medida, dificuldades e desafios para a adoção do método participativo também nesse contexto, especialmente relacionados à ansiedade causada nos alunos pelas frequentes demandas de participação em sala de aula; à dificuldade de se justificar notas de participação; bem como relativos à

necessidade de atenção para se montar um curso com uma dinâmica e material didático diferenciados e que permitam uma preparação dos estudantes que não os sobrecarregue.

Assim, ainda que tenham sido relatados variados possíveis benefícios e contribuições com o uso dos métodos participativos no desenvolvimento de distintas habilidades e competências, por um lado não se sabe quantificar exatamente o quanto o método de ensino em sala de aula em si contribuiu para a formação jurídica - já que se verificam também influência da pesquisa e da extensão-, e, por outro, sua adoção aspira cautelas, advindas da mudança das dinâmicas durante as aulas.

Percebe-se, assim que, os métodos participativos de ensino parecem ser, em teoria, os mais aptos à formação do jurista para o desenvolvimento de seus saberes práticos, não apenas os básicos, mas aqueles que assim se desejem, dependendo do objetivo perseguido. No entanto, sua adoção em outros contextos parece ser dificultada por fatores de ordem eminentemente práticas, como a dificuldade para a avaliação de participação; a falta de preparação docente nesses novos métodos; a falta de tempo para os estudantes que trabalham e estagiam se prepararem e, acima de tudo, a falta de investimento e de um suporte institucional, que foi percebido como o diferencial da FGV DIREITO SP.

Isso não significa, entretanto, que a utilização dos métodos participativos seja inviável por aqueles que não possuem as mesmas condições da institucionais da FGV DIREITO SP, mas significa que é preciso ter clareza do jurista que se deseja formar, a fim de possibilitar estratégias para tanto, ainda que não seja viável a adoção de grandes mudanças.

Talvez seja difícil a utilização do método participativo nos moldes adotados pela instituição investigada, mas, se o esforço nesse sentido já se justifica para habilitar o jurista em sua atuação prática no mundo atual, tanto mais será necessário para habilitá-lo no futuro, com a crescente utilização de novas tecnologias que têm o condão de reformular a compreensão atual que se tem do que significa ser um jurista. Isso, entretanto, é apenas uma conjectura e serve como estímulo para outras pesquisas nessa área. Por ora, espera-se apenas ter conseguido contribuir para a reflexão crítica sobre a importância do desenvolvimento dos saberes práticos nos juristas e os meios para fomentá-las, a partir das graduações em Direito no contexto constitucional e regulatório vigente.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Antonio Carlos Rodrigues do. **Ensino jurídico e método do caso: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais**. São Paulo: Lex Magister, 2011.
- ANGARITA, Antonio (Coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Direito GV: Construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa, docência**. São Paulo: Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2010.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução, textos adicionais e notas de Edson Bini. São Paulo: EDIPRO, 2009.
- AUGSBERG, Ino. Fé e conhecimento no direito. *In*: FORTES, Pedro; CAMPOS, Ricardo; BARBOSA, Samuel (Coords.). **Teorias contemporâneas do direito: o direito e as incertezas normativas**. Curitiba: Juruá, 2016. v. 1, p. 221-235.
- BARBOSA, Renan. Cursos tentam formar profissionais da área jurídica sem faculdade de direito. **Gazeta do Povo**, Fortaleza, 28 abr. 2017. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/justica-e-direito/cursos-tentam-formar-profissionais-da-area-juridica-sem-faculdade-de-direito-e20s9b0tku4ikyrfm0x5bh990>>. Acesso em: 9 mar. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1º out. 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 maio 2012b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dm/documents/rcp002_12.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- _____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: <http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 10 jan. 2018.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.
- _____. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, RJ, 31 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

BRASIL. Lei de 11 de agosto de 1827. Crêa dous Cursos de ciencias juridicas e sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, 1827, p. 5, v. 1, pt. I. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38401-11-agosto-1827-566698-publicacaooriginal-90225-pl.html>. Acesso em: 6 fev. 2017.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4024compilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/l9131.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394compilado.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jan. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 3 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/l10741.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar. 2015a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Lei nº 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 nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 29 jun. 2015b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13140.htm>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 jan. 1995a. Disponível em: <http://www.migalhas.com.br/arquivo_artigo/art20100108-03.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

BRÍGIDO, Carolina. Apenas 11% dos cursos de direito no país recebem certificado de qualidade. **O Globo**, Brasília, 13 jan. 2016. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/apenas-11-dos-cursos-de-direito-no-pais-recebem-certificado-de-qualidade-18464112>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

BRITTO, Marcel; DUARTE, Renan. Considerações sobre o ensino jurídico: entre o discurso e a tradição. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 64-84, jul./dez. 2016.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio; MATIAS, Raone Cezar; LOURENCO, Henrique da Silva. Os rankings na educação superior: uma aproximação ao ranking playboy das melhores faculdades do Brasil. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, XXVI., 2013, Recife. **Anais...**, Recife: ANAPE, 2013. Não paginado. Disponível em: <<http://www.anape.org.br/simposio26/1comunicacoes/AdolfoCalderon-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2018.

CANTRELL, Deborah J.; SHARPE, Kenneth. Practicing Practical Wisdom. **Mercer Law Review**, Colorado, v. 67, p. 331-381, 2016. Disponível em: <<http://scholar.law.colorado.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=articles>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. *In*: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito**: conceitos básicos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31-47.

CHRISTIE, Christie A. Linskens. What critiques have been made of the socratic method in legal education: the socratic method in legal education: uses, abuses and beyond. **Eur. J.L. Reform.**, Utrecht, v. 12, n. 3-4, p. 340-355, 2010.

COLLINS, H. M. What is tacit knowledge? *In*: SCHATZKI, Theodore R.; CETINA, Karin Knorr; SAVIGNY, Eike von (Eds.). **The practice turn in contemporary theory**. London and New York: Routledge, 2001. p. 115-128.

COSTA, Bárbara Silva. **Saberes propedêuticos e formação do bacharel em Direito no Brasil**: (re)pensando a educação jurídica a partir das percepções discentes e docentes. 2013. 395 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2013.

DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago (1955). A educação jurídica e a crise brasileira. *In*: DANTAS, Francisco Clementino de San Tiago *et al.* **Cadernos FGV Direito Rio**: Educação e Direito. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2009. v. 3, p. 9-37.

DETMOLD, M. J. Law as practical reason. *In*: AARNIO, Aulis; MACCORMICK, D. Neil (Eds.). **Legal reasoning**. New York: New York University Press, 1992. v. 1, p. 185-220.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Avaliação institucional**. São Paulo: FGV Direito SP, 2018a. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/avaliacao-institucional>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Bolsas de estudos**. São Paulo: FGV Direito SP, 2018b. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/bolsas-de-estudo>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO DA FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS.

Casoteca DIREITO SP. São Paulo: FGV Direito SP, 2018c. Disponível em:

<<http://direitosp.fgv.br/casoteca>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Corpo docente 2017-2.** São Paulo: FGV Direito SP, 2017a. Disponível em:

<http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/AVALIACAO/corpo_docente_2017-2.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Desempenho da DIREITO SP no Exame de Ordem.** São Paulo: FGV Direito SP,

2018d. Disponível em: <<http://direitosp.fgv.br/graduacao/oab>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. Design thinking. **Ei! Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 22-25, 2015.

Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/download/57647/56169>>. Acesso em: 10 mar. 2018..

_____. **Documentos institucionais.** São Paulo: FGV Direito SP, 2018e. Disponível em:

<<http://direitosp.fgv.br/node/591>>. Acesso em: 17 fev. 2018.

_____. **Encargos Financeiros 2017:** Curso de Graduação em Direito. São Paulo: FGV

Direito SP, 2017b. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/condicoes_de_oferta_do_curso_-_encargos_financeiros_2017_-_graduacao.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

_____. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação:** PPC FGV Direito SP, 2017-2019.

São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/ppc_2017-2019.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

FARIA, Adriana Ancona de. A formação de novas competências: articulação da grade curricular e de metodologias participativas no curso de DIREITO GV. *In:* SILVEIRA, Vladimir de Oliveira; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; COUTO, Mônica Bonetti (Orgs.). **Educação jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2013. p. 25-37.

_____. Reflexões sobre a educação jurídica: desafios ao ensino e à pesquisa. **Academia**, Buenos Aires, ano 12, n. 24, p. 37-58, 2014.

FEFERBAUM, Marina *et al.* **Law and Innovation Research Group and the Legal Teaching Research Group from The Fundação Getúlio Vargas School of Law, São Paulo, Brazil – Written evidence (AIC0177).** London: Committee on Artificial Intelligence, 6 set. 2017. Disponível em: <<http://data.parliament.uk/writtenevidence/committeeevidence.svc/evidencedocument/artificial-intelligence-committee/artificial-intelligence/written/69690.pdf>>. Acesso em: 9 mar. 2018.

FELIX, Loussia Penha Musse. Projeto pedagógico *versus* autonomia docente: implementando projetos políticos-pedagógicos em cursos superiores. *In:* SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO JURÍDICO E FORMAÇÃO DOCENTE, VI., 2017, Belém. **Anais...** Belém: CESUPA; UFPA; ABEDI; FGV Direito SP, 2017.

FERNANDES, André Gonçalves. **Ensino do direito e filosofia:** a prudência e a hermenêutica jurídicas, aprendidas com o estudo de caso de identidade crítica, como fundamentos da

formação para a justiça como prática social. 2014. 377 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

FERRAZ JR., Tercio Sampaio (1970). Reforma do ensino jurídico: reformar o currículo ou modelo? *In*: FERRAZ JR., Tercio Sampaio; ARGUELHES, Joaquim Falcão e Diego Werneck; SÁ, João Zacharias de. **Cadernos FGV Direito Rio: Educação e Direito**. Rio de Janeiro: Escola de Direito do Rio de Janeiro da Fundação Getúlio Vargas, 2006. v. 2, p. 5-10.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

FONSECA, Ricardo Marcelo. Vias da modernização jurídica brasileira: a cultura jurídica e os perfis dos juristas brasileiros do século XIX. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, Belo Horizonte, v. 98, p. 257-293, 2008.

FREITAS, Denys Tavares de. A desatualização do estudo da ciência do Direito no Brasil. *In*: VASCONCELOS, Arnaldo (Coord.); SOARES, Evanna; BRILHANTE, Tércio Aragão (Orgs.). **Temas de epistemologia jurídica**. Fortaleza: EdUECE/UNIFOR, 2012. v. 3, p. 79-102.

FREITAS FILHO, Roberto. As normas abertas e o método do ensino jurídico. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013. p. 71-94.

GERSEN, Jeannie Suk. The socratic method in the age of trauma. **Harvard Law Review**, v. 130, n. 9, p. 2320-2347, oct. 2017.

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

_____. **Narciso em sala de aula: novas formas de subjetividade e seus desafios para o ensino**. São Paulo: FGV Direito SP, 2016. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/17694/Narciso-em-sala-de-aula.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **O instante do encontro: questões fundamentais para o ensino jurídico**. São Paulo: FGV, 2012.

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

GHIRARDI, José Garcez *et al.* **Observatório do Ensino do Direito: Ensino Superior 2012 – Instituições: cursos de direito, instituições de Ensino Superior, mantenedoras e grupos educacionais**. São Paulo: FGV Direito SP, 2014. (Relatório, v. 2, n. 1). Disponível em: <http://direitosp.fgv.br/sites/direitosp.fgv.br/files/arquivos/relatorio_oed_nov_2014quem_oferece_os_cursos_de_direito_no_brasil.pdf>. Acesso em: 06 fev. 2017.

GIBBS, Graham (1981). **Twenty terrible reasons for lecturing**. Oxford, UK: Oxford Brookes University, Oxford Centre for Staff and Learning Development, 2013. Disponível em: <<https://www.brookes.ac.uk/services/ocslid/resources/20reasons.html>>. Acesso em: 7 fev. 2018.

GONÇALVES, Flávio José Moreira; GOMES JÚNIOR, Francisco Tarcísio Rocha. Educação e direito: a teoria do direito como instrumento de transformação no ensino jurídico. *In*: GONÇALVES, Flávio José Moreira (Org.). **Teoria e filosofia do direito**: estudos em homenagem ao Prof. Raimundo Bezerra Falcão. Fortaleza: Premius, 2014. p. 31-53.

GORDILLO, Agustín. **El método en derecho**: aprender, enseñar, escribir, crear, hacer. Madrid: Civitas, 1988.

GUERRA, Marcelo Lima. **Argumentação e decisão judicial**: o modelo Toulmin e a fundamentação racional da atribuição de sentidos normativos. Manuscrito fornecido pelo autor, 2016a.

_____. Fatos institucionais e o NCPD: implicações ontológicas e epistemológicas. *In*: DIDIER JR., Fredie (Coord.); MACÊDO, Lucas Buril de; PEIXOTO, Ravi; FREIRE, Alexandre (Orgs.). **Novo CPC doutrina selecionada**: parte geral. 2. ed. Salvador: JusPodivm, 2016b. v. 1, p. 71-106.

_____. Formando juizes. *In*: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; GUERRA, Marcelo Lima; CARDOSO, Nardejane Martins (Orgs.). **Aprendendo direito**: didática do ensino jurídico. Fortaleza: Boulesis, 2016c. v. 1, p. 81-98.

_____. **Normas, inferências e práticas**: uma teoria institucional-argumentativa do direito. Manuscrito fornecido pelo autor, 2016d.

_____. O que é um juiz? **Revista Pensar**, Fortaleza, v. 15, n. 2, p. 513-534, 2010.

_____. Premissas para a construção de um modelo normativo racional de formação de magistrados. **Revista de Doutrina da 4ª Região**, Porto Alegre, n. 19, ago. 2007. Disponível em: <http://revistadoutrina.trf4.jus.br/artigos/edicao019/Marcelo_Guerra.htm>. Acesso em: 2 mar. 2016.

_____. **Prova judicial**: uma introdução. Fortaleza: Boulesis, 2016e.

HALPIN, Andrew. **Reasoning with law**. Portland, US: Hart Publishing, 2001.

HERVADA, Javier. **Lições propedêuticas de filosofia do direito**. Tradução de Elza Maria Gasparotto. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2008.

ÍNDICE de aprovação na XX fase do Exame de Ordem fica em 22%. **Revista Consultor Jurídico**, Brasília, 25 dez. 2016. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-dez-25/indice-aprovacao-xx-fase-exame-ordem-fica-22>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. Tradução e adaptação de Henrique Paul Dmyterko. 3. ed. São Paulo: É Realizações, 2008.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

KNOWLES, Malcola. **The adult learner: a neglected species**. Houston, TX: Gulf Publishing Company, 1973.

LOPES, Bruno Elias Rocha. **Argumentação como recurso didático para o ensino de modelos atômicos no Ensino Fundamental**: estudo de caso. 2016. 80 f. Dissertação (Mestrado Nacional Profissional no Ensino de Física) – Universidade Federal de Rondônia, Ji-Paraná, 2016.

LOPES FILHO, Juraci Mourão. Linguagem e método: abordagem hermenêutica do direito como alternativa ao purismo metodológico. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, v. 7, n. 11, p. 199-223, 2009.

_____. **Os precedentes judiciais no constitucionalismo brasileiro contemporâneo**. Salvador: JusPodivm, 2014.

LUCCAS, Victor N. **Mais teoria, mais prática e mais método**: uma tentativa de renovação do ensino jurídico brasileiro no século XXI. Manuscrito fornecido pelo autor, 2018.

LUPION, Bruno. Por que o Brasil tem tantos advogados. **Nexo**, [s. l.], 2 jan. 2017. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/01/02/Por-que-o-Brasil-tem-tantos-advogados>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

MACEDO JUNIOR, Ronaldo Porto. Como dar seminários sobre textos conceitualmente complexos. **Academia**, Buenos Aires, ano 11, n. 22, p. 55-73, 2013.

MACHADO SEGUNDO, Hugo de Brito. **O direito e sua ciência**: uma introdução à epistemologia jurídica. São Paulo: Malheiros, 2016.

_____. Por que dogmática jurídica? **Rev. Fac. Dir. Sul de Minas**, Pouso Alegre, v. 27, p. 59-86, 2008.

MATTOS FILHO, Ary Oswaldo. Prefácio: A razão de ser da DIREITO GV. *In*: ANGARITA, Antonio (Coord.); AMBROSINI, Diego Rafael; SALINAS, Natasha Schmitt Caccia. **Direito GV: Construção de um sonho: inovação, métodos, pesquisa, docência**. São Paulo: Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, 2010. p. 21-24.

MELO, Rafael Veras Castro. **A formação do jurista na prudência como desafio do ensino jurídico**. 2017. 96 f. Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Universidade de Fortaleza, Fortaleza, 2017.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do ensino jurídico**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1979.

MORAES, Patrícia Regina de *et al.* O ensino jurídico no Brasil. **Direito em Foco**, [s. l.], v. 1, p. 1-16, 2014. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/revista_eletronica/revistas/direito_foco/artigos/ano2014/ensino_juridico.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2018.

NASCIMENTO, Silvania Sousa do; VIEIRA, Rodrigo Drumond. Contribuições e limites do padrão de argumento de Toulmin aplicado em situações argumentativas de sala de aula de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 1-20, 2008.

NUNES, José Messildo Viana; ALMOULOU, Saddo Ag. O modelo de Toulmin e a análise da prática da argumentação em matemática. **Educ. Matem. Pesq.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 487-512, 2013.

NUSSBAUM, Martha C. The use and abuse of philosophy in legal education. **Stanford Law Review**, v. 45, n. 6, p. 1627-1645, 1993.

PAIVA, Kely César Martins de *et al.* Competências profissionais e interdisciplinaridade no Direito: percepções de discentes de uma faculdade particular mineira. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 355-373, maio/ago. 2011.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1990.

PEREIRA, Thomaz Henrique Junqueira de Andrade. Problem-Based Learning (PBL). *In*: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito**: conceitos básicos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 61-72.

PEREIRA JÚNIOR, Antônio Jorge; GUERRA, Marcelo Lima. O duplo desafio do professor do professor de Direito. *In*: PEREIRA JÚNIOR, Antonio Jorge; GUERRA, Marcelo Lima; CARDOSO, Nardejane Martins (Orgs.). **Aprendendo direito**: didática do ensino jurídico. Fortaleza: Boulesis, 2016. v. 1, p. 1-5.

PIEPER, Josef. **Virtudes fundamentais**. Tradução de Narino e Silva e Beckert da Assumpção. Lisboa: Aster, 1960.

POLANYI, Michael. **The tacit dimension**. London: Routledge & Kegan Paul, 1966.

PONTES, Fernando Demétrio de Sousa. **Fundamentação das decisões judiciais e interpretação jurídica**: estudo comparativo entre as contribuições da hermenêutica filosófica e do modelo Toulmin de argumentação racional. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017.

POPPER, Karl. O problema da indução. *In*: MILLER, David (Org.). **Popper**: textos escolhidos. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010. p. 101-115.

POSNER, Richard A. **Divergent paths**: the academy and the judiciary. Cambridge: Harvard University Press, 2016.

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

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. Visão crítica da legislação sobre o ensino jurídico. *In*: ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL (Org.). **OAB ensino jurídico: formação jurídica e inserção profissional**. Brasília: OAB; Conselho Federal, 2003. p. 126-139.

REALE, Miguel. **Teoria tridimensional do direito**. 5. ed. São Paulo: Saraiva, 2003.

RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo. **Aprendizagem baseada em problemas (PBL): uma experiência no Ensino Superior**. São Carlos: EdUFscar, 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de direito: uma leitura crítica da proposta apresentada pelo CNE, em julho de 2017, no Encontro Nacional do CONPEDI. *In*: GRUBBA, Leilane Serratine (Org.). **Direito, democracia, desenvolvimento e sustentabilidade**. Porto Alegre: Editora Fi, 2017. p. 21-76. Disponível em: <https://docs.wixstatic.com/ugd/48d206_e47287dd074a48c2a6120c86feab2507.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

_____. **Pensando o ensino do direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

_____. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 39-57, 2010.

RYLE, Gilbert. 'If', 'So' and 'Because'. *In*: RYLE, Gilbert. **Collected Essays: 1929-1968**. London and New York: Routledge, 2009a, v. 2, p. 244-260.

_____. Knowing how and knowing that. *In*: RYLE, Gilbert. **Collected Essays: 1929-1968**. London and New York: Routledge, 2009b, v. 2, p. 222-235.

_____. **The concept of the mind**. New York: Routledge, 2009c.

SÁ, Luciana Passos; KASSEBOEHMER, Ana Claudia; QUEIROZ, Saete Linhares. Esquema de argumentos de Toulmin como instrumento de ensino: explorando possibilidades, **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, p. 147-170, 2014.

SASSERON, Lucia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. A construção de argumentos em aulas de ciências: o papel dos dados, evidências e variáveis no estabelecimento de justificativas. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 393-410, 2014.

SCABIN, Flávia; ACCA, Thiago. Clínica de Direito. *In*: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos básicos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 1-22.

SCHWARTZ, Barry; SHARPE, Kenneth. **Practical wisdom: the right way to do the right thing**. New York: Riverhead Books, 2010.

SEARLE, John R. **Speech acts: an essay in the philosophy of language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SILVA, Daniel Pereira Militão da. **Desafios do ensino jurídico na pós-modernidade**: da sociedade agrícola e industrial para a sociedade da informação. 2009. 280 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

SINGER, Joseph William. Normative methods for lawyers. **UCLA Law Review**, v. 56, n. 4, p. 889-982, 2009.

SMITH, Mark K. Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. **The Encyclopedia of Informal Education**, 2002. Disponível em: <www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm>. Acesso em: 10 mar. 2018.

SMITS, Jan M. **The mind and method of legal academic**. Cheltenham, UK: Edward Elgar, 2012.

SONSTENG, John O. *et al.* A legal education renaissance: a practical approach for the twenty-first century. **William Mitchell Law Review**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 303-472, 2007.

STEFANO, Isa Gabriela. **Um novo método de ensino jurídico**: a aprendizagem baseada em problemas. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

STOLKER, Carel. **Rethinking the law school**: education, research, outreach and governance. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2014.

STUCKEY, Roy. **Best practices for legal education**: a vision and a road map. New York: Clinical Legal Education Association, 2007.

SUNDFELD, Carlos Ari *et al.* Princípios gerais da proposta do curso de Direito – FGV-EDESP. **Cadernos Direito GV**, São Paulo, v. 4, n. 4, p. 7-23, 2007.

TAGLIAVINI, João Virgílio. **Aprender e ensinar direito**: para além do direito que se ensina errado. São Carlos, Editora do Autor, 2013.

TOTAL de Advogados no Brasil chega a 1 milhão, segundo a OAB. **Revista Consultor Jurídico**, 18 nov. 2016. Disponível em: <<http://www.conjur.com.br/2016-nov-18/total-advogados-brasil-chega-milhao-segundo-oab>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

TOULMIN, Stephen Edelston. **Cosmopolis**: the hidden agenda of modernity. Chicago: University of Chicago, 1990.

_____. **Os usos do argumento**. Tradução de Reinaldo Guarany. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____; RIEKE, Richard D.; JANIK, Allan. **An introduction to reasoning**. New York: Macmillan, 1978.

UNIVERSITY OF YORK. York Law School. **Guide to problem-based learning**. York, UK: University of York, [2009?]. Disponível em: <https://www.york.ac.uk/media/law/documents/pbl_guide.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2018.

USTARROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica**: limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Org.). **Experiências e materiais sobre os métodos de ensino-aprendizado da Direito GV**. São Paulo: Direito FGV SP, 2007. (Cadernos direito GV. Seminário: 18).

VESTING, Thomas. O direito moderno e a crise do conhecimento comum. *In*: FORTES, Pedro; CAMPOS, Ricardo; BARBOSA, Samuel (Coords.). **Teorias contemporâneas do direito**: o direito e as incertezas normativas. Curitiba: Juruá, 2016. v. 1, p. 19-41.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do ensino jurídico num mundo em transição: o projeto da Direito GV. *In*: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do Direito para um mundo em transformação**. São Paulo: FGV, 2012. p. 17-57.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **R. bras. est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, 2007.

WEINREB, Lloyd L. **A razão jurídica**: o uso da analogia no argumento jurídico. Tradução de Bruno Costa Simões. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Case study research**: design and methods. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2010.

_____. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. **Como aprender e ensinar competências**. Tradução de Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2010.

APÊNDICE A – GUIA USADO PARA REALIZAÇÃO DAS ENTREVISTAS

1. Quadro de identificação:

Categoria:	
Vínculo com a instituição:	
Nome:	
Formação do entrevistado:	
Data e local da entrevista:	
Anonimato:	Sim ou Não

2. Guia para perguntas:

1. Habilidades e competências desejadas (almejadas) para os juristas:

1. Pelos gestores e pesquisadores da FGV.
2. Por professores.
3. Por ex-alunos.

2. Métodos de ensino percebidos como utilizados na escola e suporte institucional:

Características institucionais percebidas como apoio à adoção de tais métodos.

3. Contribuições (habilidades e competências) percebidas como desenvolvidas com os métodos e formas de aferi-la:

1. Pelos gestores e pesquisadores da FGV.
2. Por professores.
3. Por ex-alunos.

4. Dificuldades e desafios da adoção no ensino participativo em um curso de graduação em Direito:

1. Desafios da exigência de preparação prévia.
2. Desafio da qualificação e preparação dos professores.
3. Desafios da avaliação.
4. Desafios regulatórios.
5. Desafios da cultura educacional.
6. Dificuldades gerais extras percebidas.

5. Observações adicionais:

Tem experiência com os métodos participativos em outro contexto?

APÊNDICE B – LISTA DOS ENTREVISTADOS

ANCONA, Adriana de Faria. Entrevista concedida em 6 de dezembro de 2017. Vice-Diretora Administrativa da DIREITO SP.

CORRÊA, Luiza Andrade. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP.

FEFERBAUM, Marina. Entrevista concedida em 21 de novembro de 2017. Coordenadora da área de Metodologia de Ensino da DIREITO SP

HIRAI, Cássia M. Nakano. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. coordenadora de Prática Jurídica e Atividades Complementares da DIREITO SP.

KLAFKE, Guilherme Forma. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Componente do corpo de pesquisadores do Núcleo de Metodologia do Ensino da DIREITO SP.

SILVA, Roberto Baptista Dias da. Entrevista concedida em 5 de dezembro de 2017. Coordenador de Graduação da DIREITO SP.

SUNDFELD, Carlos Ari. Entrevista concedida em 28 de novembro de 2017. membro do corpo de professores fundadores da DIREITO SP.

Professor 1. Entrevista concedida em 12 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2006 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional.

Professor 2. Entrevista concedida em 08 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2005 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental.

Professor 3. Entrevista concedida em 1º de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2007 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental.

Professor 4. Entrevista concedida em 06 de dezembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2015 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação fundamental.

Professor 5. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Iniciou atuação como professor(a) em 2013 da DIREITO SP. Tratou sobre disciplina do eixo de formação profissional.

Ex-aluno 1. Entrevista concedida em 23 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005.

Ex-aluno 2. Entrevista concedida em 29 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005.

Ex-aluno 3. Entrevista concedida em 05 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 4ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2008.

Ex-aluno 4. Entrevista concedida em 02 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 8ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2012.

Ex-aluno 5. Entrevista concedida em 4 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013.

Ex-aluno 6. Entrevista concedida em 11 de dezembro de 2017. Ex-aluno(a) da 9ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2013.

Ex-aluno 7. Entrevista concedida em 24 de novembro de 2017. Ex-aluno(a) da 1ª turma da DIREITO SP, ingressando em 2005.

**ANEXO A – DIRETRIZES NACIONAIS CURRICULARES DOS CURSOS DE
DIREITO VIGENTE (DNC/2004)**

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR**

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.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CES/CNE nºs 776/97, 583/2001, e 100/2002, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito, propostas ao CNE pela SESu/MEC, considerando o que consta do Parecer CES/CNE 55/2004 de 18/2/2004, reconsiderado pelo Parecer CNE/CES 211, aprovado em 8/7/2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 23 de setembro de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior em sua organização curricular.

Art. 2º A organização do Curso de Graduação em Direito, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais se expressa através do seu projeto pedagógico, abrangendo 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, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico.

§ 1º O Projeto Pedagógico do curso, além da clara concepção do curso de Direito, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e sua operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

III - cargas horárias das atividades didáticas e da integralização do curso;

IV - formas de realização da interdisciplinaridade;

V - modos de integração entre teoria e prática;

VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

VIII - incentivo à pesquisa e à extensão, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica;

X - concepção e composição das atividades complementares; e,

* CNE. Resolução CNE/CES 9/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 1º de outubro de 2004, Seção 1, p. 17.

XI - inclusão obrigatória do Trabalho de Curso.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, oferta de cursos de pós-graduação lato sensu, nas respectivas modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes habilidades e competências:

I - leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos ou normativos, com a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

II - interpretação e aplicação do Direito;

III - pesquisa e utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

IV - adequada atuação técnico-jurídica, em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

V - correta utilização da terminologia jurídica ou da Ciência do Direito;

VI - utilização de raciocínio jurídico, de argumentação, de persuasão e de reflexão crítica;

VII - julgamento e tomada de decisões; e,

VIII - domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito.

Art. 5º O curso de graduação em Direito deverá contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua Organização Curricular, conteúdos e atividades que atendam aos seguintes eixos interligados de formação:

I - Eixo de Formação Fundamental, tem por objetivo integrar o estudante no campo, estabelecendo as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo dentre outros, estudos que envolvam conteúdos essenciais sobre Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

II - Eixo de Formação Profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se necessariamente, dentre outros condizentes com o projeto pedagógico, conteúdos essenciais sobre Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - Eixo de Formação Prática, objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais Eixos, especialmente nas atividades relacionadas com o Estágio Curricular Supervisionado, Trabalho de Curso e Atividades Complementares.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as Instituições de Educação Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Supervisionado é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando,

devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O Estágio de que trata este artigo será realizado na própria instituição, através do Núcleo de Prática Jurídica, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho competente, podendo, em parte, contemplar convênios com outras entidades ou instituições e escritórios de advocacia; em serviços de assistência judiciária implantados na instituição, nos órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou ainda em departamentos jurídicos oficiais, importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, na forma definida na regulamentação do Núcleo de Prática Jurídica, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

Art. 8º As atividades complementares são componentes curriculares enriquecedores e complementadores do perfil do formando, possibilitam o reconhecimento, por avaliação de habilidades, conhecimento e competência do aluno, inclusive adquirida fora do ambiente acadêmico, incluindo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mercado do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. A realização de atividades complementares não se confunde com a do Estágio Supervisionado ou com a do Trabalho de Curso.

Art. 9º As Instituições de Educação Superior deverão adotar formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, sistemáticas, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica.

Art. 10. O Trabalho de Curso é componente curricular obrigatório, desenvolvido individualmente, com conteúdo a ser fixado pelas Instituições de Educação Superior em função de seus Projetos Pedagógicos.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 11. A duração e carga horária dos cursos de graduação serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art. 12. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos no período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 13. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Portaria Ministerial nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994 e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO B – PROPOSTA DE ALTERAÇÃO CES/CNE (07/2017)**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR****RESOLUÇÃO Nº __, DE __ DE ____ DE 20__**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, com fundamento no art. 9º, § 2º, alínea “e”, da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei nº 9.131, de 25 de novembro de 1995, e as Diretrizes Curriculares Nacionais elaboradas pela Câmara Consultiva Temática de Política Regulatória do Ensino Jurídico, propostas ao CNE pela SERES/MEC, **RESOLVE:**

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, Bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior - IES em sua Organização Curricular do Curso - OCC.

Art. 2º A OCC, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais, se expressa por meio do Projeto Pedagógico do Curso - PPC, no qual deverão constar:

I - o perfil do graduando;

II - as competências/habilidades e os conteúdos curriculares básicos, exigíveis para uma adequada formação teórica, profissional e prática;

III - a prática jurídica;

IV - as atividades complementares;

V - o sistema de avaliação;

VI - o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC;

VII- o regime acadêmico de oferta; e

VIII - a duração do curso.

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso;

II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;

III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;

IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso;

V - formas de realização da interdisciplinaridade, da internacionalização e do incentivo à inovação;

VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas;

VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;

VIII- modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;

IX- incentivo, de modo discriminado, à pesquisa, ao ensino e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;

X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Prática Jurídica - NPJ;

XI - concepção e composição das atividades complementares; e,

XII - inclusão obrigatória do TCC.

§ 2º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no PPC a perspectiva da articulação do ensino continuado entre a graduação e a pós-graduação.

§ 3º Os cursos de direito devem articular o ensino a pesquisas de caráter institucional, sejam empíricas, dogmáticas ou outras.

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além das formas consensuais de composição de conflitos, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania.

Parágrafo único. Os planos de ensino do curso, especialmente em seus objetivos, devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

I - interpretar e aplicar princípios e regras do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico e o estudo de caso;

II - demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas;

III – demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão;

IV- dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito;

V- adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito;

VI- desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos;

VII - compreender os métodos interpretativos e da Hermenêutica, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito;

VIII - ter competências para atuar em diferentes instâncias, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos;

IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas, além do desenvolvimento das habilidades em idiomas estrangeiros, da aceitação da diversidade e do pluralismo cultural;

X - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito;

XI - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar; e

XII - apreender conceitos deontológico-profissionais e desenvolver perspectivas transversais sobre direitos humanos.

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá contemplar, no PPC e na OCC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas:

I - **Formação geral**, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, abrangendo, dentre outros, estudos que em atenção ao PPC envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História do Direito, Psicologia e Sociologia;

II - **Formação técnico-jurídica**, que abrange, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência do Direito e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais, incluindo-se, necessariamente, dentre outros condizentes com o PPC, conteúdos essenciais referentes às áreas de Direito Constitucional, Direito Administrativo, Direito Tributário, Direito Penal, Direito Civil, Direito Empresarial, Direito do Trabalho, Direito Internacional e Direito Processual; e

III - **Formação prático-profissional**, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nas demais perspectivas formativas, especialmente nas atividades relacionadas com a prática jurídica e o TCC.

§ 1º. As atividades de caráter prático-profissional e a ênfase na resolução de problemas devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal e permanente, em todas as três perspectivas formativas.

§ 2º. A OCC contemplará as três perspectivas formativas, em respeito aos objetivos definidos no PPC, considerados os domínios estruturantes necessários à formação jurídica, a filosofia do curso, problemas emergentes e transdisciplinares ou novos desafios de ensino e pesquisa que se estabeleçam para a formação pretendida.

§ 3º. As IES poderão definir na OCC conteúdos sob a forma de “Tópicos Especiais” visando desenvolver conhecimentos de importância regional, nacional e internacional, bem como articular novas competências e saberes necessários a novos desafios que se apresentem ao mundo do Direito.

Art. 6º A OCC de graduação em Direito estabelecerá expressamente as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular de acordo com o regime acadêmico que as IES adotarem como pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º A Prática Jurídica é componente curricular obrigatório, indispensável à consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus colegiados próprios, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º A Prática Jurídica de que trata este artigo será realizada na própria instituição através do NPJ, que deverá estar estruturado e operacionalizado de acordo com regulamentação própria aprovada pelo conselho competente podendo, em parte, contemplar convênios com entidades ou instituições e escritórios de advocacia; serviços de assistência judiciária implantados na instituição; órgãos do Poder Judiciário, do Ministério Público e da Defensoria Pública ou, ainda, em departamentos jurídicos oficiais importando, em qualquer caso, na supervisão das atividades e na elaboração de relatórios que deverão ser encaminhados à Coordenação de Estágio das IES, para a avaliação pertinente.

§ 2º As atividades de Prática Jurídica poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com as competências gradualmente reveladas pelo aluno, na forma definida na regulamentação do NPJ, até que se possa considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício das diversas carreiras contempladas pela formação jurídica.

§ 3º O planejamento das atividades a serem desenvolvidas no NPJ levará em conta práticas de resolução de conflitos e práticas de tutela coletiva, bem como a prática do processo judicial eletrônico.

Art. 8º. As atividades complementares são componentes curriculares que objetivam enriquecer e complementar os elementos de formação do perfil do graduando e que possibilitam o reconhecimento da aquisição discente de conteúdos, habilidades e competências adquiridas dentro ou fora do ambiente acadêmico, especialmente nas relações com o campo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade ou de caráter social.

Parágrafo único. A realização dessas atividades não se confunde com a da Prática Jurídica ou com a do TCC, e podem ser articuladas com ofertas disciplinares que componham a OCC.

Art. 9. De acordo com as concepções e objetivos gerais do curso, nos termos do PPC, contextualizados com relação às suas inserções no âmbito geográfico e social, as IES poderão definir na OCC conteúdos e atividades didático-formativas que constituem componentes curriculares que possibilitam o desenvolvimento de saberes, competências e habilidades necessárias à formação jurídica, e podem ser desenvolvidas por meio de estratégias e práticas pedagógicas diversificadas, inclusive extraclasse e sob a responsabilidade de determinado docente, com planejamento prévio definido em plano de ensino, nos termos do artigo 10.

Art. 10º. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos graduandos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, inclusive extraclasse se houver, a metodologia do processo de ensino e aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e as referências bibliográficas básicas e complementares.

Art. 11º. As IES adotarão formas específicas e alternativas de avaliação, interna e externa, de caráter sistemático, envolvendo todos quantos se contenham no processo do curso, centradas em aspectos considerados fundamentais para a identificação do perfil do formando.

Art. 12º. O TCC é componente curricular obrigatório, conforme fixado pela IES no PPC.

Parágrafo único. As IES deverão emitir regulamentação própria aprovada por Conselho competente, contendo, necessariamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas com a sua elaboração.

Art. 13º. A duração dos cursos de graduação terá carga-horária mínima de 3.700 horas e integralização em cinco anos, observada a Resolução CES/CNE NF N° 2, de 18 de junho de 2007.

Art. 14º. O curso de graduação terá até 20% de sua carga horária destinada às atividades complementares e de prática jurídica.

Parágrafo único. A distribuição do percentual previsto neste artigo será definida no PPC.

Art. 15º. A Prática Jurídica compreenderá, no mínimo, 12% da carga horária total do curso.

Art. 16º. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas IES, obrigatoriamente, no prazo máximo de até dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta norma.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das DCN aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta norma.

Art. 17º. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução CNE /CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, e demais disposições em contrário.