



Coordenadoras:

Raquel Bellini Salles

Aline Araújo Passos

ANAIS
DO I SEMINÁRIO
DE ENSINO JURÍDICO
DA FACULDADE DE DIREITO
DA UFJF

Juiz de Fora

Vol. 1, n. 1 (2017)

Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da UFJF (1.,19 junho 2017: Juiz de Fora, MG).

Anais do I Seminário de Ensino Jurídico – Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF – Faculdade de Direito (Campus Universitário, Rua José Lourenço Kelmer, s/n - São Pedro, Juiz de Fora - MG, 36036-900) / Organizadores: Raquel Bellini Salles; Aline Araújo Passos – Juiz de Fora: Faculdade de Direito, 2017.

98 p.

ISSN 2764-0094

1. Direito. 2. Ensino jurídico. 3. Oratória. 4. Direitos fundamentais. 5. Direito tributário I. Salles, Raquel Bellini Salles. II. Passos, Aline Araújo. III. Título.

CDU 34

EDITORIAL

A fim de realizar alguns objetivos traçados em nosso planejamento estratégico, especialmente "executar o projeto pedagógico do curso buscando fortalecer e promover a ampliação e diversificação das atividades acadêmicas voltadas à formação crítica em Direito e à atuação profissional" e, ainda, "promover a integração da comunidade acadêmica", realizou-se em 19 de junho de 2017 o *I Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da UFJF*, que contou com a participação de professores da UFJF e de outras instituições de ensino superior, públicas e privadas, mestrandos, doutorandos, coordenadores e gestores de cursos de Direito, bem como alunos de graduação interessados. O evento se propôs a incentivar discussões necessárias sobre a inovação no ensino jurídico, com palestras e apresentação de trabalhos. Foram abordadas, entre outras temáticas, as perspectivas dos cursos de Direito no Brasil, o uso de tecnologias em sala e à distância, a produção científica, as publicações acadêmicas, metodologias ativas, debates competitivos, estudos de casos, o ensino associado à pesquisa e à extensão e o diálogo entre professores e alunos. A proposta da Direção é que o evento se realize anualmente, fomentando o crescimento institucional, a coesão do corpo docente e uma positiva troca de vivências entre professores de instituições diversas.

Os presentes ANAIS são a reunião de resumos ou artigos referentes a alguns dos trabalhos apresentados no Seminário e a outras temáticas. Agradecemos a todos e todas que participaram, como apresentadores de trabalho ou como ouvintes, e esperamos que os próximos Seminários de Ensino Jurídico sejam ainda mais profícuos, contribuindo para a inovação das práticas metodológicas e avaliativas dos cursos de Direito, para a formação discente e docente e para o diálogo interinstitucional.

Juiz de Fora, outubro de 2017.

Aline Araújo Passos e Raquel Bellini Salles
Diretora e Vice-Diretora da Faculdade de Direito da UFJF

ÍNDICE

Programação do I Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito5

ARTIGOS

A ORATÓRIA COMO COMPETÊNCIA ESSENCIAL DO ENSINO JURÍDICO - *Luiz Antonio Alves Gomes e Nicole Estevão dos Santos*..... 6

O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA “OFICINA DE LINGUAGEM JURÍDICA”: sobre a utilização de seminários temáticos e debates competitivos como metodologias participativas – *Roberta Freitas Guerra*..... 12

MÉTODOS INOVADORES DE ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: O CASO DO *e-PORTFÓLIO* E SUA IMPORTÂNCIA CURRICULAR - *Ciro di Benatti Galvão*. 33

UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA NA ABORDAGEM DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS - *Waleska Marcy Rosa, Kélvia Faria Ferreira, Lays Gomes Martins, Iasmim Cúgola do Espírito Santo e Rafael Carrano Lelis*.....45

A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO DIREITO: EXPERIÊNCIA COM O LIVRO A BALADA DE ADAM HENRY - *Waleska Marcy Rosa, Kélvia Faria Ferreira, Lays Gomes Martins, Iasmim Cúgola do Espírito Santo e Rafael Carrano Lelis*63

A ARTE DE ENSINAR DIREITO TRIBUTÁRIO - *Elizabete Rosa de Mello*..... 75

RESUMOS

O ENSINO JURÍDICO EMPREENDEDOR À LUZ DA LEI DAS EMPRESAS JUNIORES – *Raquel Bellini de Oliveira Salles*90

A IMERSÃO EM REALIDADE VIRTUAL NA APRENDIZAGEM JURÍDICA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS COMO SECOND LIFE, SANSAR E ÓCULOS VR - *Lívia Barletta Giacomini*.....96

Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da UFJF

19/06/17 - Segunda-feira

Local: Auditório da Faculdade de Direito



9h15min – Abertura – Professoras **ALINE ARAÚJO PASSOS** e **RAQUEL BELLINI SALLES** – Diretora e Vice-Diretora da Faculdade de Direito da UFJF

9h30min - **Desafios e perspectivas para o ensino superior em Direito no Brasil** – Prof. **GILVAN LUIZ HANSEN** (Mestre em Filosofia pela PUC do Rio Grande do Sul, Doutor em Filosofia pela UFRJ, Professor do curso de Direito, do Mestrado e do Doutorado em Justiça Administrativa da UFF e do Mestrado e do Doutorado em Ciências Jurídicas e Sociais da UFF)

10h30min - Debate

10h50min – **Tecnologia e inovações metodológicas no ensino jurídico** - Prof. **LUIZ ANTONIO ALVES GOMES** (Mestre em Direito Constitucional pela UFF, Professor da Pós-Graduação do IBMEC, Conselheiro da ABEDI – Associação Brasileira de Ensino do Direito, Coordenador do Centro Universitário Carioca)

11h50min – Debate

14h - **O ensino jurídico e as publicações acadêmicas** - Prof. **SIDDHARTA LEGALE** (Mestre em Direito Constitucional pela UFF, Professor do curso de Direito da UFJF – campus de Governador Valadares)

14h30min – Debate

14h45 - **O ensino entre a pesquisa e a extensão: capacitação para a elaboração de projetos** – Prof. **SIDDHARTA LEGALE**

15h15min - Debate

15h30min – Intervalo

15h45min - **Compartilhando experiências pedagógicas**

GT1 – Coordenadores de mesa: Prof.ª **LUCIANA GASPAR MELQUÍADES DUARTE** (Professora da Graduação e da Pós-Graduação e Coordenadora do curso diurno de Direito da UFJF, Mestre em Direito Administrativo e Doutora em Direito Público pela UFMG) e Prof. **JOÃO BECCON DE ALMEIDA NETO** (Professor da Graduação e Coordenador do curso noturno de Direito da UFJF, Mestre em Ciências Criminais pela PUC/RS, Mestre em Bioética e Direito pela Universitat de Barcelona – Espanha, Doutorando em Bioética e Saúde Coletiva no Programa Interinstitucional de Pós-Graduação UFRJ/UERJ/UFF/Fiocruz - PPGBIOS)

A utilização de seminários temáticos e debates competitivos na disciplina de Oficina de Linguagem Jurídica no Curso de Graduação em Direito da UFV - Prof.ª **ROBERTA FREITAS GUERRA** (Mestre e Doutora em Direito do Trabalho pela PUC/MG, Especialista em Direito do Trabalho e Processual do Trabalho pela Universidade Estácio de Sá, Professora da UFV, Advogada)

Métodos inovadores de acompanhamento da produção científica - Prof. **CIRO DI BENATTI GALVÃO** (Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Universidade de Lisboa e em Direito do Estado pela USP, Professor do IPTAN e da Pós-Graduação da UFSJ).

O ensino jurídico empreendedor à luz da Lei das Empresas Juniores - Prof.ª **RAQUEL BELLINI SALLES** (Mestre e Doutora em Direito Civil pela UERJ, Especialista em Direito Civil pela Università di Camerino – Itália, Professora do curso de Direito da UFJF, Orientadora da Colucci Consultoria Jurídica Júnior, Advogada)

Uma nova proposta metodológica na abordagem dos direitos fundamentais - Prof.ª **WALESKA MARCY ROSA** (Mestre em Direito Público pela UERJ e Doutora em Direito, Estado e Cidadania pela Universidade Gama Filho, Professora da Graduação e da Pós-Graduação da Faculdade de Direito da UFJF), **IASMIN CÚGOLA DO ESPÍRITO SANTO** (Graduanda em Direito pela UFJF), **KELVIA FARIA FERREIRA** (Mestranda em Direito e Inovação pela UFJF), **LAYS GOMES MARTINS** (Mestranda em Direito e Inovação pela UFJF) e **RAFAEL CARRANO LELIS** (Graduando em Direito pela UFJF)

17h – Intervalo

17h15min - **GT2** – Coordenadoras de mesa: Prof.ª **ALINE ARAÚJO PASSOS** (Mestre e Doutora em Direito Processual Civil pela PUC/SP, Professora do curso de Direito da UFJF, Advogada) e Prof.ª **RAQUEL BELLINI SALLES**

A monitoria como espaço de inovação no ensino do Direito: experiência com o livro A Balada de Adam Henry - Prof.ª **WALESKA MARCY ROSA**, **IASMIN CÚGOLA DO ESPÍRITO SANTO**, **KELVIA FARIA FERREIRA**, **LAYS GOMES MARTINS** e **RAFAEL CARRANO LELIS**

Na prática, a teoria NÃO é outra: ensino, pesquisa e extensão no/pelo Direito - Prof. **ANDREY DA SILVA BRUGGER** (Pós-Graduado em Direito Público pela PUC/MG, Mestrando em Ciências Sociais pela UFJF, Professor da Graduação do Centro Universitário Estácio Juiz de Fora, da Pós-Graduação da PUC/MG e da Pós-Graduação da Universidade Salgado Filho, Advogado)

A imersão em realidade virtual na aprendizagem jurídica e a utilização de recursos como second life, sansar e óculos VR - Prof.ª **LÍVIA BARLETTA GIACOMINI** (Mestre em Direito, Professora e Assistente Acadêmica do curso de Direito da Unipac/JF, Professora Pesquisadora do Curso Técnico de Administração EAD no IFET- Campus Juiz de Fora)

"Questões de Desafio" em matéria tributária: metodologia do caso concreto - Prof.ª **ELIZABETE ROSA DE MELLO** (Doutora em Direito pela Universidade Gama Filho, Mestre em Direito Público pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Direito Público e Direito Privado pela mesma Universidade e pela EMERJ, Professora do curso de Direito da UFJF)

Quem sou eu para discordar de um professor de Direito? Da maiêutica socrática ao nihilismo nietzschiano: a sala de aula como espaço de construção intersubjetiva - Prof. **BRUNO STIGERT DE SOUSA** (Mestre em Direito Público pela UERJ e Doutor em Sociologia e Direito pela UFF, Professor da Pós-Graduação da PUC Minas e da Graduação em Direito da FACSUM)

A ORATÓRIA COMO COMPETÊNCIA ESSENCIAL DO ENSINO JURÍDICO

*Luiz Antonio Alves Gomes¹
Nicole Estevão dos Santos²*

Resumo: O presente artigo propõe-se ao estudo da oratória como competência essencial no ensino do direito e das novas habilidades necessárias em razão da implementação progressiva de plenários virtuais onde a sustentação oral, tradicionalmente realizada pelos advogados, passará a ser gravada em vídeos editados.

Palavras-chave: Educação. Direito. Argumentação. Oratória.

Introdução

O Curso de Direito deveria preparar o seu discente para, ao seu término, estar preparado para desenvolver com destreza as carreiras jurídicas, tendo adquirido durante a sua formação os conhecimentos, habilidades e atitudes que, por via de regra, se esperam dos operadores do Direito.

Em razão da complexidade inerente às ciências jurídicas, o Curso de Direito deve buscar um difícil equilíbrio entre as disciplinas Zetéticas (voltadas para a formação humanística e interdisciplinar) e as disciplinas Dogmáticas (destinadas à obtenção do saber profissional).

O enorme percentual de egressos que busca a aprovação em concursos públicos e o fato de parte do reconhecimento dos cursos de direito serem lastreados no sucesso deste empreendimento fez com que as disciplinas dogmáticas ganhassem espaço pelo fato de muitos concursos praticamente repetirem a letra da lei em seus certames.

Por outro lado, a emergência da sociedade global e os conceituados “direitos de nova geração” demandam que o operador do direito possua conhecimentos cada vez mais interdisciplinares com incursões na economia, antropologia, filosofia e sociologia entre outros saberes.

¹ Mestre e Doutorando em Direito pela Universidade Federal Fluminense; Coordenador do Curso de Graduação em Direito da UniCarioca; Professor dos Cursos de Pós-Graduação do IBMEC-RJ. Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: lgomes@unicarioca.edu.br

² Acadêmica do Curso de Direito da UniCarioca. Rio de Janeiro – Brasil. E-mail: nicoleestevao@gmail.com

Espremida nesta luta entre disciplinas Zetéticas³ e Dogmáticas, uma das maiores habilidades que se espera de um egresso dos bancos jurídicos jaz esquecida em segundo plano. Trata-se da oratória, tida como a arte de falar de forma a influenciar ou entreter os ouvintes através do discurso.

A boa oratória é figura indissociável do aplicador do Direito visto que este sempre busca o convencimento através de sua explanação. Apesar disto, salvo raras exceções, não há tradição no ensino jurídico brasileiro do ensino formal da oratória, com disseminação de técnicas de melhoria de fala, dicção, impostação de voz, posturacorporal, gestual, utilização de microfone e afins.

Praticamente todo o ensino da oratória nos cursos de direito atuais é repassado através da repetição, pelos discentes, dos modelos utilizados pelos docentes mais eloquentes reproduzindo uma linguagem própria do mundo jurídico que tem claro destaque de outros sistemas linguísticos tanto por buscarem a utilização da norma culta quanto pelos jargões técnicos e, por vezes, pelo uso de brocados latinos.

Além da repetição da forma de oratória dos mestres, a reiterada leitura de textos jurídicos e peças processuais também é um elemento de reprodução da linguagem com conteúdo semântico próprio. Neste sentido:

A linguagem jurídica exige que os termos estejam sempre em seus devidos lugares, ou seja, empregados especificamente para a situação determinada. Há de se destacar que um repertório verbal preciso e tecnicamente adequado somente se adquire ao longo de muitas pesquisas e leituras jurídicas, vivência nas lides forenses. Os termos jurídicos adquirem conteúdo semântico próprio e o emprego de sinônimos pode alterar o sentido e desvirtuar a expressão legal. (SYTIA, 2002, p. 23)

Não restam dúvidas que a boa utilização da linguagem é uma habilidade essencial ao profissional do Direito. Mais que isso, a boa utilização do vernáculo e da oratória é uma habilidade esperada, pois é – através da linguagem – que o profissional do direito pode exercer seu poder de persuasão. É certo, portanto, que a linguagem jurídica tem contornos próprios. Assim, VIEIRA (2016) afirmou que:

³ “Zetéticas são, por exemplo, as investigações que têm como objeto o direito no âmbito da Sociologia, da Antropologia, da Psicologia, da História, da Filosofia, da Ciência Política, etc. Nenhuma dessas disciplinas é especificamente jurídica. Todas elas são disciplinas gerais, que admitem, no âmbito de suas preocupações, um espaço para o fenômeno jurídico. À medida, porém, que esse espaço é aberto, elas incorporam-se ao campo das investigações jurídicas, sob o nome de Sociologia do Direito, Filosofia do Direito, Psicologia Forense, História do Direito etc.” (FERRAZ JUNIOR, 2003, p. 39-44)

[...] a linguagem jurídica é um meio comunicativo especial, técnico-científico e lógico, utilizado pelos operadores do Direito no exercício de suas funções, em nível culto, sendo que o dado estilístico de suas composições textuais deve traduzir uma preocupação formal e, em mesmo nível, um cuidado material, de conteúdo e sentido.

Desenvolvimento: As novas habilidades de oratória exigidas do operador do direito

Dos pensamentos introdutórios restou claro que: I) Existe uma linguagem própria ao mundo jurídico; II) A boa oratória (eloquência) é uma qualidade desejável nos egressos dos cursos de direito e III) A quase totalidade da oratória apreendida durante o curso é perpetuada através da repetição de modelos pré-existentes.

Ocorre que, recentemente, a oratória deixou de ser representada unicamente nas interações presenciais, tendo aumentado consideravelmente o número de ocasiões em que ela passa a ser realizada através da gravação de vídeos para exposição em evento futuro.

O primeiro grupo de egressos dos cursos de direito a ser alcançado pelas gravações em vídeo foi o dos professores, sobretudo os professores de cursos para concursos, que passaram a gravar suas aulas de forma a atingir o maior número de alunos em municípios distantes do local de gravação.

É também cada vez maior o número de aparições de profissionais das diversas carreiras jurídicas em programas de televisão. É corriqueira a participação de Advogados, Defensores Públicos, Delegados, Juízes entre outras carreiras em decorrência do aumento de interesse da população sobre as decisões judiciais em geral e, sobretudo, em alguns casos de “espetacularização” dos julgamentos, onde o interesse midiático é mais evidente.

Cabe aqui um parêntese para tratar da necessidade de simplificação da linguagem utilizada no ambiente jurídico. Não se trata de abolir a norma culta, mas de buscar – sempre que possível – utilizar uma linguagem que aproxime a população de seus direitos.

Na vida jurídica não apenas a linguagem da lei deve reunir os predicados de simplicidade, clareza e concisão, também a constante dos contratos e de outras modalidades de negócios jurídicos. Ainda nas sentenças judiciais a linguagem hermética, inacessível, é um mal a ser evitado. A este respeito, louvável a campanha encetada pela Associação dos Magistrados Brasileiros (AMB), em 2005, em prol da simplificação da linguagem jurídica. Não se preconiza o abandono da terminologia própria do Direito, pois a linguagem jurídica, como se tem afirmado, não é uma questão de estilo, mas de precisão de conceitos. (NADER, 2015, p. 226)

As sessões de julgamento de alguns tribunais passaram a ser transmitidas ao vivo pela internet, pela TV Justiça e pelos Sites dos Tribunais, como ocorre nas sessões plenárias do Supremo Tribunal Federal, em todas as sessões do Tribunal Superior do Trabalho e em todas as sessões do Tribunal Superior Eleitoral.

Na seara penal, a Lei 11.900, de 8 de janeiro de 2009 alterou o Código de Processo Penal para prever a possibilidade de realização de interrogatório e outros atos processuais por sistema de videoconferência.

Alguns julgamentos já ocorrem integralmente em ambiente virtual, através do que se convencionou chamar de “plenário virtual”, adotado com ineditismo no país pelo Supremo Tribunal Federal em 2011 e hoje já seguido pelo Conselho Nacional de Justiça e por, pelo menos, outras cinco cortes, casos do Tribunal Regional Federal da 2ª Região (que abrange os Estados do Rio de Janeiro e Espírito Santo) e dos Tribunais de Justiça dos Estados de Minas Gerais, Mato Grosso, Rondônia e São Paulo, o que faz crer que em um futuro não muito distante haverá a possibilidade de apresentar a sustentação oral em vídeo como passo obrigatório a ser assistido em julgamentos virtuais.

É de se considerar que os discursos jurídicos passam a ter significados que hoje suplantam o interesse interno aos tribunais, em tempos de judicialização extrema da sociedade, o Judiciário ganhou espaço em todos os noticiários, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou mesmo esportivos.

Essas significativas alterações no modo de apresentação da oralidade – que deixou de ser apenas presencial, passando a se tornar também à distância – traz consigo a ruptura do paradigma anterior, lastreado na repetição de tradições orais, visto que a geração anterior não estava integrada a esta demanda.

Em razão dessa ruptura – que transferiu o debate jurídico dos tribunais para outros campos de oralidade diversos – não é raro que se observe uma inadequação do linguajar, da postura, do gestual e principalmente da oratória trazida pelo profissional jurídico a essa nova realidade.

Existe ainda o agravante de que, ao contrário do que ocorria intramuros da justiça, essas gravações se perpetuam pela internet podendo ser acessadas a qualquer momento – muitas vezes utilizando apenas o nome do profissional em um site de pesquisas como o Google.

É importante ressaltar, que o objetivo não é defender que as características de oralidade em vídeo sejam superiores a oralidade tradicional dos tribunais, são apenas

qualidades diferentes. Como exemplo verifica-se que a forma de prender a atenção do ouvinte nos dois discursos são distintas, pois os elementos distratores também o são.

Conclusão: Da necessidade de se repensar o ensino da oratória nos Cursos de Direito

A real alteração das formas de comunicação do profissional do Direito, sobretudo a transferência da oralidade direta, direcionada apenas aos que se encontram no recinto, para a oralidade distante, transmitida através das diversas tecnologias de comunicação, demandam a revisão do ensino de oratória nos Cursos de Direito.

A participação de profissionais egressos dos cursos de direito em vídeo é um fenômeno crescente e muito impulsionado pelo ambiente virtual onde se verifica um fecundo meio de propagação de ideias, pelo que se evidencia a necessidade de preparar esse profissional para essa habilidade que, se não é nova, foi significativamente alterada recentemente.

O desafio dos cursos de direito é capacitar seus egressos para serem capazes de exercer a tradicional oralidade jurídica, mantendo sua linguagem diferenciada, e ao mesmo tempo adaptar-se aos novos meios de transmissão dessa mensagem, com público alvo mais amplo e com a necessidade de se entender a estrutura de comunicação por trás desses novos mecanismos.

Referências

FERRAZ JUNIOR, Tércio Sampaio. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Atlas, 2003.

NADER, Paulo. **Introdução ao Estudo do Direito**. 37. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes. **O Direito e suas Instâncias Jurídicas**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2002.

VIEIRA, Roberta. **Argumentação jurídica, persuasão e metáfora**, disponível em <http://robertavieira3705.jusbrasil.com.br/artigos/284606892/argumentacao-juridica->

persuasao-e-

metafora?utm_medium=facebook&utm_source=jusbrasil&utm_campaign=socialsharer
&utm_content=artigo, acessado em 25/03/2016.

O ENSINO-APRENDIZAGEM DOS CONTEÚDOS DA DISCIPLINA “OFICINA DE LINGUAGEM JURÍDICA”: sobre a utilização de seminários temáticos e debates competitivos como metodologias participativas

*Roberta Freitas Guerra*⁴

Resumo: Este artigo é a reprodução na forma escrita de nossa apresentação oral realizada por ocasião do I Seminário de Ensino Jurídico, promovido em 19 de junho de 2017 pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, *campus* Juiz de Fora-MG. Além disso, este escrito corresponde à parte já concluída do relatório final a ser apresentado ao Projeto de Pesquisa em Ensino, estruturado no início do segundo semestre letivo de 2016, no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa-MG, e fomentado com o objetivo de perquirir sobre a adequação e a viabilidade do emprego de seminários temáticos e debates competitivos como metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina “Oficina de Linguagem Jurídica”, ministrada, pela primeira vez, no primeiro semestre letivo de 2017, aos discentes matriculados no 3º período do Curso de Bacharelado em Direito da mesma Instituição de Ensino. Na investigação acerca destas duas metodologias de ensino, o que nos serviu de referencial teórico foi o método do ensino participativo, no qual o discente é transformado em agente na construção de seu próprio conhecimento, por sua participação ativa no processo de aprendizado, tendo a pesquisa se desenvolvido a partir de uma revisão da literatura produzida na perspectiva do ensino jurídico no Brasil e no exterior. Ao final do estudo, também deixamos sinalizada a metodologia que norteará uma abordagem qualitativa em pesquisa de campo, com previsão de aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas a discentes e docentes do Departamento de Direito da UFV como forma de complementação do relatório parcial que ora se apresenta.

Palavras-chave: Oficina de Linguagem Jurídica. Ensino jurídico. Ensino participativo. Seminário temático. Debate competitivo.

⁴ Mestre e Doutora em Direito do Trabalho pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Professora Adjunta do Departamento de Direito da Universidade Federal de Viçosa-MG, onde leciona as disciplinas Direito do Trabalho, Direito Processual do Trabalho, Prática Processual Trabalhista, Direito Previdenciário e Oficina de Linguagem Jurídica. Advogada Trabalhista e Previdenciária.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é a reprodução na forma escrita da apresentação oral por nós realizada por ocasião do I Seminário de Ensino Jurídico, promovido em 19 de junho de 2017 pela Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora, *campus* Juiz de Fora-MG. Naquela ocasião, referida apresentação se fez incluir no Grupo de Trabalho 1 e intitulou-se: “A utilização de seminários temáticos e debates competitivos na disciplina Oficina de Linguagem Jurídica no Curso de Graduação em Direito da UFV”.

Além disso, é conveniente destacar que este escrito corresponde à parte já concluída do relatório final a ser apresentado ao Projeto de Pesquisa em Ensino, estruturado no âmbito da Pró-Reitoria de Ensino da Universidade Federal de Viçosa, *campus* Viçosa-MG, e fomentado com o objetivo de perquirir sobre a adequação e a viabilidade do emprego de seminários temáticos e debates competitivos como metodologias voltadas ao ensino-aprendizagem dos conteúdos da disciplina “Oficina de Linguagem Jurídica”, ministrada, pela primeira vez, no primeiro semestre letivo de 2017, aos discentes matriculados no 3º período do Curso de Bacharelado em Direito da mesma Instituição de Ensino.

A parte já finalizada do referido relatório é concernente à revisão da literatura produzida no Brasil e no exterior na perspectiva do ensino jurídico e das metodologias participativas, estando a mesma dividida em quatro tópicos. Neles apresentamos um relato: a) do contexto e das preocupações que nos guiaram na tarefa de definição do conteúdo analítico da recém-criada disciplina Oficina de Linguagem Jurídica; b) da concepção do Projeto de Pesquisa em Ensino, conduzido entre o início do segundo semestre letivo de 2016 e o término do primeiro semestre de 2017; c) dos supostos benefícios pedagógicos decorrentes do emprego das metodologias de seminários temáticos e de debates competitivos no âmbito da referida disciplina; e, finalmente, d) dos moldes como foram aplicadas as mencionadas metodologias na primeira vez em que se ministrou a disciplina em questão, no primeiro semestre letivo de 2017.

A parte da pesquisa que ainda resta ser realizada consiste na aplicação de questionários e entrevistas semi-estruturadas a discentes e docentes do Departamento de Direito da UFV, com vistas a constatar a percepção de tais agentes do processo de ensino-aprendizagem no tocante aos resultados da utilização daquelas metodologias participativas. Daí porque, no quinto tópico do presente estudo, nos limitamos a deixar

sinalizada a metodologia que nos norteará na abordagem qualitativa dos dados que ainda pretendemos coletar como forma de complementação do relatório de pesquisa.

2 SOBRE A DISCIPLINA “OFICINA DE LINGUAGEM JURÍDICA”: O CONTEXTO E AS PREOCUPAÇÕES QUE GUIARAM A DEFINIÇÃO DE SEU CONTEÚDO ANALÍTICO

No início do primeiro semestre letivo de 2016, aprovou-se nova Matriz Curricular para o Curso de Graduação em Direito da Universidade Federal de Viçosa (UFV), elaborada tanto em razão da necessidade de sua adequação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Bacharelado em Direito definidas pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC)⁵, como pela necessidade de se conferir maiores *autonomia* e *responsabilidade* ao bacharelado em Direito da UFV na construção de seu próprio conhecimento. Com ela, entre outras novas disciplinas obrigatórias, criou-se a “Oficina de Linguagem Jurídica”, planejada para ser ministrada em 30 horas/aula, aos discentes regularmente matriculados no 3º período do Curso e contendo dois créditos totais, sendo um deles teórico e o outro, prático (BRASIL, 2016).

Segundo o Programa Analítico da disciplina em questão, os conteúdos por ela abarcados são a Argumentação, a Lógica e o Discurso Jurídicos, todos explorados dentro da perspectiva da produção verbal da Linguagem Jurídica (BRASIL, 2017). Elementos estes que alcançam especial destaque em um Estado Democrático de Direito, como é o caso brasileiro.

Como se vê, trata-se de disciplina das mais importantes na nova configuração do Curso de Graduação em Direito da UFV, vez que pensada e estruturada com o objetivo de permitir aos discentes nela matriculados o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis ao desempenho das profissões jurídicas em geral. Afinal de contas, o que se espera do profissional egresso dos Cursos de Graduação em Direito é que não apenas domine o conhecimento jurídico, mas também, e acima de tudo,

⁵ Segundo a Resolução CNE/CES 9, de 29 de setembro de 2004, em seu artigo 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”. (BRASIL, 2004).

demonstre a capacidade de externar tal conhecimento de maneira coerente, concisa e persuasiva, tanto na linguagem verbal, como na escrita. E, enquanto esta última forma de linguagem sempre pôde ser trabalhada de maneira tangencial em toda e qualquer disciplina de um curso jurídico – como, de resto, sempre se procedeu quanto ao Curso de Direito da UFV –, a linguagem verbal requer forma específica de tratamento, a qual, na UFV, somente passa a ser implementada 24 anos depois da criação do curso, a partir da mencionada disciplina Oficina de Linguagem Jurídica, prevista para ser ministrada pela primeira vez no primeiro semestre letivo do ano de 2017.

Note-se, nesse ponto que, a despeito de, no imaginário popular, presumir-se que os profissionais do Direito já possuam inatamente a habilidade e a desenvoltura para o exercício da linguagem verbal, a realidade é bem diferente. A linguagem verbal em sua essência, além de demandar a complexa tarefa de construção do raciocínio e do argumento – *in casu*, jurídicos –, é uma competência que não preexiste nem é transmitida geneticamente entre os indivíduos, exigindo-se, portanto, que seja aprendida por aquele que a pretende desenvolver. Aliás, não há que se confundir, nesse sentido, a linguagem verbal, enquanto competência específica da linguagem, com características pessoais (essas sim prevalentemente inatas ao indivíduo), como a extroversão, a desenvoltura, o desembaraço ou a sociabilidade.

Neste sentido, é que a recém-criada disciplina Oficina de Linguagem Jurídica se mostra de especial pertinência, vez que, enquanto a construção da linguagem escrita é diariamente abordada e cobrada dos bacharelados em Direito de maneira indireta e reflexa em todas as disciplinas, obrigatórias e optativas, a linguagem verbal restou relegada a segundo plano (e isso não apenas na UFV, como também na ampla maioria dos cursos jurídicos nacionais), trabalhada, quando muito, de maneira superficial nas disciplinas de prática jurídica.

Note-se também que, na atual quadra histórico-jurídica brasileira, o desenvolvimento da linguagem verbal pelos profissionais do Direito se mostra ainda mais necessária. A estruturação da construção do Direito de maneira democrática e, em especial, das decisões judiciais, tal como determinado pela Constituição Federal de 1988, inaugura um novo cenário. Como bem ensina Dierle José Coelho Nunes:

[...] a percepção democrática do direito rechaça a possibilidade de um sujeito solitário captar a percepção do bem viver em sociedades altamente plurais e complexas e, no âmbito jurídico, a aplicação do

direito e/ou proferimento de provimentos, fazendo-se necessária a percepção de uma procedimentalidade na qual todos os interessados possam influenciar na formação das decisões. (NUNES, 2012, p. 203).

O exercício desse direito de influir na construção das normas jurídicas, sobretudo da decisão judicial, se dá exatamente por meio da boa utilização da linguagem escrita e, acima de tudo, verbal, eis que a estrutura procedimental voltada ao seu exercício tem cada vez mais se conformado sob o viés da oralidade, seja em audiências judiciais, audiências públicas e/ou sessões de julgamento.

De nada adianta, portanto, que os egressos dos Cursos de Graduação em Direito sejam exímios falantes na linguagem escrita, se lhes falta igual habilidade na linguagem verbal. Neste contexto, a disciplina Oficina de Linguagem Jurídica configura-se um importante instrumento para desenvolvimento dessa competência.

3 A CONCEPÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA EM ENSINO COMO ESTRATÉGIA DE ENFRENTAMENTO À ATUAL CRISE DO ENSINO JURÍDICO

Não é de hoje que os juristas nacionais têm se esmerado, com seus estudos, em tentar demonstrar os problemas e as dificuldades que têm perpassado o ensino jurídico na atualidade. Esses mesmos juristas, inclusive, são pródigos em afirmar da existência de uma verdadeira *crise* instalada no ensino do Direito no Brasil. Como contornos dessa crise, costumam apontar uma grande variedade de fatores, entre eles a distância guardada entre o ensino do Direito e a realidade. Segundo preconizam Frederico Almeida, André Lucas Delgado Souza e Sarah Bria de Camargo:

A aproximação do Direito (e do ensino do Direito) da realidade sempre foi um dos principais motes das críticas que, desde os anos 1970, alertam para a crise do ensino jurídico no Brasil. Essas críticas foram, por sua vez, impulsos fundamentais às reformas do ensino do Direito experimentadas nos últimos 40 anos, especialmente por meio das mudanças na legislação educacional [...].

O ensino jurídico não tem conseguido acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas pelas quais o país tem passado [...]. O ensino do Direito excessivamente legalista e formalista, sem instrumentos de compreensão da realidade dinâmica da sociedade [...] apenas aumentaria essa distância entre o “país real” e o “país legal”. (ALMEIDA; SOUZA; CAMARGO, 2013, p. 19).

Dáí porque, resultante dessa crise, os Cursos de Bacharelado em Direito têm produzido cada vez mais meros *operadores do direito* em detrimento de profissionais éticos e preocupados com a construção e o exercício da cidadania, capazes de transcender o pensamento tradicionalista e dogmatizado do Direito e de interferir efetivamente na sociedade em que vivem com vistas a torná-la melhor e mais justa.

Outro motivo da crise frequentemente divisado diz respeito às metodologias tradicionais com que trabalham a ampla maioria dos Cursos Jurídicos, consistentes em aulas eminentemente expositivas, o que, no mais das vezes, coloca os discentes na cômoda e acrítica posição de meros receptores e reprodutores dos conhecimentos que lhes são transmitidos. Como se eles fossem *pedaços de papéis em branco* onde começariam a ser escritas as linhas definidoras de seu conhecimento, a partir das informações mecanicamente transmitidas por seus professores (MIGUEL; GONÇALVES, 2012, p. 95).

Outra das críticas mais contundentes diz respeito às estratégias e iniciativas de ensino de que geralmente lançam mão os professores dos Cursos de Direito no Brasil. É que, quase sempre, tais técnicas são destituídas de qualquer respaldo teórico e se baseiam em processos empíricos, construídos a partir de tentativas, erros e acertos – mais erros que acertos, diga-se de passagem. Isto é decorrência do ainda escasso e incipiente diálogo entre pedagogos e juristas em torno do processo de ensino e aprendizagem do Direito no Brasil (RODRIGUEZ, 2009, p. 271).

Atente-se para o desolador quadro a seguir descrito por Luciana Vieira Nascimento e Graça Léia Melhado Tovo:

Em sua maioria as faculdades não oferecem um ensino jurídico voltado ao questionamento, à crítica, seja às normas, às formas de atuação dos Poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), ou mesmo à passividade da sociedade e a sua falta de informação.

O que o mercado universitário visa é formar profissionais, os quais serão arremessados no mercado de trabalho, porém, sem nenhuma visão crítica, nenhuma noção do que a formação jurídica deveria representar para a sociedade.

Nos bancos das faculdades não se formam juristas, mas sim “operadores do direito”, como se a profissão de advogado, juiz, promotor se resumisse em seguir uma cartilha (código civil, tributário, penal), e assim, simplesmente operacionalizar o direito.

Traçando uma analogia com a medicina, poderia mencionar que admitir que o ensino jurídico se limite a formar operadores do direito seria o mesmo que aceitar que nas universidades de medicina simplesmente

ensinem aos futuros médicos a compreenderem o bulário. (NASCIMENTO; TOVO, 2008, p. 4773).

Sem termos a pretensão de esgotar a enunciação dos fatores da referida crise, podemos afirmar, só pelas razões acima explicitadas, que a aprendizagem do Direito, na realidade atual do ensino jurídico, tem se aproximado cada vez mais de uma aprendizagem mecânica, repetitiva, memorística, já que os discentes, além de não demonstrarem disposição para aprender, apenas recebem os conteúdos que lhe são ministrados em sala de aula, não sendo instados a relacioná-los com os conceitos presentes em sua própria estrutura cognitiva.

É preciso que os cursos de Direito passem a incentivar, inclusive em seus respectivos Projetos Político-Pedagógicos, estratégias e iniciativas inovadoras de ensino que sejam capazes de modificar o cenário de crise aqui retratado. Ainda mais considerando a importância dos conteúdos trabalhados no Programa Analítico da disciplina Oficina de Linguagem Jurídica para a formação de qualquer profissional do Direito:

Ensinar significa mostrar um sentido. Portanto, a atividade de ensinar envolve necessariamente o uso da linguagem, que é requerida, v.g., para descrever ou compreender alguma coisa. Para ensinar Direito, o professor deve estimular os estudantes a desenvolver seus próprios pensamentos sobre problemas jurídicos. As mais relevantes questões jurídicas devem ser resolvidas usando-se noções de argumentação jurídica, logo é muito importante que os estudantes sejam encorajados a usá-las sempre que forem úteis. O estudo da argumentação jurídica mostra por que argumentos formais não são suficientes para encontrar uma solução para problemas jurídicos. E importante também é que o professor siga as regras de racionalidade na sala de aula, de sorte que os resultados das técnicas empregadas possam ser mais efetivos. (MOTA, 2007, p. 1226).

Por tudo isso – em função das motivações mais comumente apresentadas à crise do ensino jurídico, a dizer: a) a sua distância em relação à realidade social; b) o amplo e irrestrito apelo a metodologias tradicionais, de que são exemplos as aulas eminentemente expositivas; e c) a utilização de estratégias de ensino sem qualquer respaldo teórico-científico-experimental a respeito de seus possíveis resultados no processo de aprendizagem –, é que, sendo a primeira vez em que se ministrariam tais conhecimentos no Curso de Graduação em Direito da UFV, conforme ressaltado linhas atrás, aproveitamos o ensejo e formatamos um Projeto de Pesquisa em Ensino, com início de

suas atividades previsto para o segundo semestre letivo de 2016, antes, portanto, do oferecimento da disciplina Oficina de Linguagem Jurídica.

À época da concepção do projeto, o objetivo norteador da iniciativa era o de que se realizasse um estudo teórico sério e comprometido com fins a investigar quais metodologias se colocariam como as mais adequadas à otimização e dinamização do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos relacionados à mencionada disciplina que, de tão abstratos, tínhamos o temor de afastar ainda mais os discentes em relação aos problemas sociais que os circundam, ao invés de aproximá-los. O que foi feito, a partir de uma revisão da literatura produzida na perspectiva do ensino jurídico no Brasil e no exterior. Tudo para que, definidas tais metodologias, as mesmas pudessem ser empregadas na disciplina Oficina de Linguagem Jurídica, ministrada, como se disse, ao longo do primeiro semestre letivo de 2017.

Os resultados da referida investigação serão descritos no item a seguir.

4 AS METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS E SEUS POSSÍVEIS GANHOS DE APRENDIZAGEM: UM ESTUDO SOBRE OS SEMINÁRIOS TEMÁTICOS E OS DEBATES COMPETITIVOS

Desde o início de nossa investigação – como, aliás, restou bem claro a partir de nossa caracterização acerca da crise do ensino do Direito –, éramos movidos por uma única certeza: a de que, para ministrar os conteúdos relacionados à Linguagem Jurídica na perspectiva de sua produção verbal, não se mostrava adequado lançar mão de uma metodologia tradicional de ensino do Direito, centrada no papel do docente como transmissor do conhecimento e em aulas eminentemente expositivas por este proferidas. Isto porque tínhamos a convicção de que o percurso das aulas da disciplina poderia e deveria ir muito além da simples exposição dos conteúdos disciplinares.

Por outro lado, tínhamos inúmeros questionamentos a respeito de qual metodologia utilizar para alcançar os objetivos pedagógicos previstos para a novel disciplina Oficina de Linguagem Jurídica. Objetivos pedagógicos estes que foram primordiais para voltarmos os olhos para as ditas *metodologias participativas*, também chamadas *metodologias ativas de ensino*.

À guisa de conceituação, observe-se o seguinte excerto:

É nessa perspectiva que se situa o método ativo – tido aqui como sinônimo de metodologias ativas – como uma possibilidade de deslocamento da perspectiva do docente (ensino) para o estudante (aprendizagem) [...].

Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa.

Assim, em contraposição ao método tradicional, em que os estudantes possuem postura passiva de recepção de teorias, o método ativo propõe o movimento inverso, ou seja, passam a ser compreendidos como sujeitos históricos e, portanto, a assumir um papel ativo na aprendizagem, posto que têm suas experiências, saberes e opiniões valorizadas como ponto de partida para construção do conhecimento. Com base nesse entendimento, o método ativo é um processo que visa estimular a autoaprendizagem e a curiosidade do estudante para pesquisar, refletir e analisar possíveis situações para tomada de decisão, sendo o professor apenas o facilitador desse processo [...]. (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017, p 270-271).

Definida a necessidade da nova abordagem metodológica, restava ainda selecionar a que seria por nós adotada para o ensino da disciplina.

Considerando que metade de sua carga horária semestral constitui-se em aulas práticas – o que, de certa forma, se denota por sua denominação como *oficina* –, a disciplina em questão foi pensada para ser um espaço para encorajar os discentes a colocar em prática, e de forma intuitiva, seus conhecimentos sobre Argumentação, Lógica e Discurso Jurídicos – de que deveriam se apropriar a partir das aulas teóricas e das leituras recomendadas ao longo das mesmas –, sempre com o objetivo de reagir a problemas concretos do seu cotidiano. Foi justamente isto que nos levou a considerar os *seminários* como uma metodologia participativa a princípio adequada, muito por conta de uma de suas fases de realização, a dizer a fase de apresentação e exposição oral por parte dos discentes⁶.

Outro elemento que nos direcionou ao potencial emprego dos seminários foi a necessidade de valorizar a história de vida e os conhecimentos jurídicos já previamente desenvolvidos na estrutura cognitiva dos discentes envolvidos no processo de ensino-

⁶ Para Ilma Veiga, o emprego do seminário como metodologia participativa de ensino implica três fases, cada uma delas marcada por diferentes encargos para o docente e para os discentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além da segunda fase já explicitada – de apresentação e exposição oral, debate e discussão por parte dos discentes –, fala-se de uma primeira fase, voltada à preparação, que engloba a pesquisa e investigação a serem realizados pelos discentes, e de uma terceira fase, consistente na avaliação da atividade, a ser desenvolvida pelo docente, ao atribuir notas e menções aos discentes (VEIGA, 1991, p. 110-112).

aprendizagem. A preocupação aqui era a de que discentes tão jovens e ainda iniciantes no Curso de Direito – matriculados, como dissemos, no 3º período – não se sentissem desestimulados a aprender, mesmo sendo expostos a conteúdos construídos com tamanha carga de abstração, como os trabalhados no Programa Analítico da disciplina Oficina de Linguagem Jurídica. Esta a razão de nossa opção pelo perfil específico dos *seminários temáticos*, em detrimento dos seminários de leitura e de pesquisa, já que, dentre todos, este é o tipo de seminário que mais privilegia a criatividade e a inventividade dos discentes, que, assim, são instados a aprender a pensar e a investigar a partir de sua estrutura cognitiva prévia.

Segundo Machado e Barbieri,

O *seminário de leitura* tem como objeto de estudo um texto indicado pelo professor. Essa atividade visa a aprofundar a matéria estudada, esclarecê-la ou mesmo introduzir novo tema de estudo, além de treinar os alunos na técnica de leitura crítica e analítica.

[...]

O *seminário temático* segue o mesmo propósito do seminário de leitura, mas se diferencia do anterior por demandar do aluno que busque mais livremente os subsídios que irão orientar a sua exposição [...].

[...]

O *seminário de pesquisa* é muito utilizado na pós-graduação. De certa forma, o seminário de pesquisa é um seminário de leitura, pois também há um texto previamente determinado para a discussão. A especificidade do seminário de pesquisa é que se trata de uma oportunidade para os alunos discutirem seus projetos de pesquisa em andamento ou em fase de elaboração [...]. (MACHADO; BARBIERI, 2009, p. 93-96).

Aliás, tendo em vista os já referidos conteúdos da disciplina Oficina de Linguagem Jurídica, sendo a construção discursiva do Direito o foco central a ser nela trabalhado, cogitamos também de outra metodologia participativa por meio da qual fossem os discentes levados a exercitar o seu raciocínio, bem como a sua capacidade para a formulação e exposição de argumentos e contra-argumentos a respeito de temas específicos: os *debates* (PEIXOTO, 2009, p. 23).

Na visão de Antonio Carlos Gil, este e outros benefícios podem ser elencados como decorrentes da utilização de tal ferramenta didática, tais como:

[...] contribui para estudar um assunto sob diferentes perspectivas; [...] amplia a consciência dos estudantes acerca da tolerância à ambigüidade (*sic*) e à complexidade; [...] incentiva estudantes a reconhecer e

investigar suas suposições; [...] encoraja a ouvir de forma atenta e respeitosa; [...] desenvolve nova apreciação *for continuing differences*; [...] incrementa a agilidade intelectual; [...] ajuda os estudantes a se manterem conectados com um tópico; [...] estimula o respeito a opiniões e experiências dos estudantes; [...] ajuda os estudantes a prender os processos e os hábitos do discurso democrático; [...] afirma os estudantes como co-produtores (*sic*) do conhecimento; [...] desenvolve a capacidade para a comunicação clara das idéias (*sic*) e dos significados; [...] desenvolve hábitos de aprendizagem cooperativa; [...] incrementa a capacidade de respeitar outras opiniões e tona os estudantes mais empáticos; [...] ajuda os estudantes a desenvolver habilidades de síntese e de integração; [...] conduz à transformação. (GIL, 2007, p. 154).

No entanto, apesar do elevado valor pedagógico do debate enquanto técnica voltada à aprendizagem, pouco já se produziu no Brasil em termos de teorias propedêuticas. A maioria dos estudos existentes nesta temática são decorrentes de experiências pedagógicas conduzidas no exterior, principalmente na Inglaterra e nos Estados Unidos, onde a prática dos debates é amplamente incentivada nas escolas, qualquer que seja o nível de ensino, inclusive no jurídico.

Um exemplo de experiências voltadas ao ensino jurídico vem da tradicional Academia Militar de West Point, nos Estados Unidos. Conforme relata Steven P. Vargo, professor de Direito Constitucional naquela instituição de ensino, após tentar vários outros métodos inovadores de ensino do Direito, entre eles, a exibição de vídeos, leituras de artigos de notícias e a implementação de pequenos grupos de discussão oral, acabou por introduzir o modelo de ensino por meio de debates. Segundo suas próprias palavras,

Since my introduction of the debate model, I have seen increased cadet preparation for class and an improvement in my cadets' ability to persuasively and succinctly articulate a legal position on constitutional issues that run the gamut from the commerce clause and presidential seizure power to due process in wartime. Still, as the semester drags on, I notice cadet enthusiasm dwindling. As a response, I have replaced debates with other teaching methods with meager results. Upon conducting a survey of my three sections, I found that the majority of the class wanted to continue debating, though there existed in most sections a minority of students that wanted nothing more to do with debates. (VARGO, 2012).

A par do aperfeiçoamento das habilidades de persuasão e articulação e do entusiasmo em aprender que passou a identificar em seus alunos, o Professor Vargo também notou um aumento do pensamento crítico, além de maiores engajamento e

independência por parte dos mesmos no processo de aprendizagem dos conteúdos ministrados:

Most importantly, debate offers an opportunity for students to move beyond the acquisition of basic knowledge in a subject matter and progress into the types of higher order critical thinking skills that good debate requires. Debaters must analyze, synthesize and evaluate the knowledge they have acquired in order to propose, oppose and make competing choices. Debaters apply course material through the use of well-reasoned arguments that are capable of being understood by not only their professor but also their peers. This process develops and improves oral communication skills, and at the same time, hones students' listening skills as a necessity to make effective rebuttals. Though some may question the competitive nature of debate in the classroom, it can actually create unique opportunities for students to develop empathy. Through exposure to contrasting viewpoints or by the defense of a position to which a student is opposed, students learn to listen to both sides of an argument and to see things from the other point of view. Debate also provides an opportunity to reduce instructor bias toward subject matter and encourages the introduction of logic and reason into a class that might otherwise be overcome by personal opinions. Though not an all-inclusive list, these are among some of the many reasons why debate has been recognized as one of best methods of learning for two thousand years. (VARGO, 2012).

Talvez por isso a prática dos debates seja uma ferramenta pedagógica há tempos institucionalizada pelas *Law Schools* para a preparação de seus discentes. Dentro de uma variada gama de modalidades existentes, uma das mais comumente utilizadas consiste nas Competições de Julgamento Simulado – as chamadas *Moot Courts* –, em que os discentes são chamados a, como o próprio nome já denota, simular um julgamento judicial, adotando papéis que seriam desempenhados se aquela se tratasse de uma situação real (PARK, 2009).

Este, inclusive, é o formato de debates adotado em uma Instituição de Ensino brasileira em particular: a Faculdade de Direito de Vitória, localizada em Vitória-ES. Todos os anos, desde 2006, lá se realiza a chamada Olimpíada Jurídica, de que participam vários bacharelados de Direito de todo o país, num julgamento simulado sobre a temática dos Direitos Humanos:

Ao propor aos alunos situações concretas a serem solucionadas, a Olimpíada Jurídica trabalha com a aprendizagem significativa. Esta estratégia apresenta as condições necessárias para que se dê esta modalidade de aprendizagem. [...].

A primeira dessas condições é a disposição para aprender. Envolvido numa competição, há motivação para a aprendizagem. A solução de

casos exige aprendizado e não mera memorização. Somente por meio da real apropriação do conhecimento e pelo estabelecimento de relação entre eles conseguirá o aluno solucionar o caso proposto. O trabalho em nível de memorização não é suficiente para obter resultados satisfatórios.

[...]

A importância, o significado, do conteúdo surge naturalmente diante do grande desafio de solucionar as situações apresentadas. Quando se trata do caso final, a relevância é maior, pela complexidade do caso e pelo fator emocional que está envolvido. A experiência de apresentar uma proposta de solução para o caso é marcante e há envolvimento emocional considerável. (MIGUEL; GONÇALVES, 2012, p. 110).

Como existem vários formatos possíveis à ferramenta consistente na realização de debates, um estudo avaliativo mais profundo sobre os mesmos nos levou a optar por um modelo que, nos últimos anos, vem ganhando bastante prestígio entre os discentes do Ensino Superior, seja em competições nacionais e internacionais, seja em sociedades de debates constituídas no âmbito de diversas universidades brasileiras e do mundo inteiro: o dos *debates competitivos em British Parliamentary*.

[O] *British Parliamentary Debate*, também conhecido como *BP*, [é o] modelo de debates competitivos utilizado internacionalmente (inclusive no *WUDC – World Universities Debating Championships*) e inspirado no funcionamento dos debates do parlamento inglês. Dessa forma, o tema a ser debatido em cada partida é apresentado na forma de uma Moção (ou Proposição) – ou seja, é a ideia contida em um projeto de lei.

No formato original, 4 (quatro) duplas de debatedores são divididas entre as duas bancadas do debate: *The Government* e *The Opposition*. Tanto a Moção quanto as duplas que participarão de cada partida (e suas posições no debate) são definidas por sorteio pouco tempo antes do início dos debates (por exemplo, 15 minutos) reservando-se esse intervalo para que as duplas revisem suas notas sobre o tema da Moção e articulem suas estratégias. (INSTITUTO, 2016, p. 3).

Baseando-nos em todos esses pontos positivos, e no intuito de promover um permanente estado de reflexão em sala de aula, no primeiro semestre letivo de 2017, no âmbito da disciplina Oficina de Linguagem Jurídica, pusemos em prática as duas metodologias de ensino pesquisadas. Os moldes como foram as mesmas empregadas, bem como as dificuldades enfrentadas e as adaptações promovidas serão objeto de explanação no próximo item.

5 A EXPERIÊNCIA POSTA EM PRÁTICA NO ÂMBITO DA DISCIPLINA “OFICINA DE LINGUAGEM JURÍDICA” E OS RESULTADOS ESPERADOS DA PESQUISA EMPÍRICA AINDA A SE REALIZAR

Logo que aberto o primeiro semestre letivo de 2017, nos deparamos com uma primeira dificuldade para a implementação de qualquer metodologia participativa de ensino: o número bastante elevado de discentes matriculados na disciplina Oficina de Linguagem Jurídica. Tínhamos, com isto, o primeiro desafio a enfrentar: saber de que maneira faríamos a experimentação das ferramentas cujas características havíamos pesquisado – os seminários temáticos e os debates competitivos – em uma turma de 60 discentes.

A par disso, tínhamos de lidar com outra dificuldade, também decorrente do montante de discentes matriculados: de que forma poderiam ser realizados debates competitivos entre todos os 60 discentes se esta ferramenta, em função do perfil que optamos por aplicar em nossa disciplina, envolve a participação de até 8 discentes a cada debate? Ora, sendo formadas 4 duplas de debatedores por vez – 2 delas pela defesa de uma determinada moção e as outras 2, pela oposição –, restaria inviabilizada a metodologia se fôssemos utilizá-la na totalidade da turma, vez que 4 discentes ficariam de fora dos debates.

Por conta de tais empecilhos, acabamos por definir os seminários temáticos como a metodologia a ser empregada durante as aulas práticas da disciplina. Além de poder envolver a totalidade da turma – bastando que, para tal, esta se dividisse em grupos menores –, seria possível à docente observar a forma como os discentes construiriam seus raciocínios e argumentos a respeito de algum assunto específico, precisamente no ato em que estivessem expondo aos seus colegas o que haviam planejado apresentar em cada seminário.

No entanto, antes das apresentações dos seminários temáticos, seria preciso que os discentes tomassem contato com a perspectiva teórica dos conteúdos analíticos da disciplina em questão, até para que tivessem algo para colocar em prática. Por este motivo, definimos por planejar nossas aulas teóricas, não no intuito de ensinar técnicas de argumentação e oratória – o que não nos ergueria do comum de diversos cursos preparatórios existentes no mercado, muitos deles, inclusive, formatados fora da dimensão jurídica –, mas para conscientizá-los da importância do aspecto discursivo de

construção do Direito, principalmente nos dias atuais. Daí porque julgamos extremamente oportuno aprofundar tópicos da obra de Tércio Sampaio Ferraz Jr., intitulada *Direito, retórica e argumentação: subsídios para uma pragmática do discurso jurídico*, publicada em 1997, pela Editora Saraiva⁷. Justamente o que fizemos ao longo das primeiras 6 aulas teóricas da referida disciplina, por meio da metodologia de aulas expositivas dialogadas⁸.

Nas 9 aulas seguintes, dividida a turma – em 6 grupos de 7 discentes e 3 outros grupos de 6 discentes cada –, revezaram-se os mesmos nas apresentações de seus seminários temáticos. No intuito de aproximar os discentes da realidade sócio-político-econômica por que passa o País, realidade esta, em nossa opinião, intimamente conectada com a crise institucional atualmente vivida pelo Estado Democrático de Direito brasileiro, definimos estes como os temas a serem desenvolvidos por meio dos seminários:

- O exame da OAB como requisito para a prática advocatícia;
- O ativismo judicial no Brasil;
- O programa de colaboração premiada nos casos decorrentes da Operação Lava-Jato;
- Aspectos de Direito Internacional Humanitário no caso do Conflito Armado da Síria;
- Aspectos de Direito Internacional Comunitário no caso do BREXIT;
- A atual Reforma Previdenciária;
- A atual Reforma Trabalhista;
- A atual Reforma Política;
- A metodologia e o processo de escolha dos Ministros do STF.

Para que todos os grupos trabalhassem em plena igualdade de condições, dois expedientes foram fundamentais na fase de preparação dos seminários. Em primeiro lugar, a liberação dos temas não se deu de uma só vez no início do semestre letivo, mas

⁷ Como, no aspecto da linguagem jurídica, assim como da lógica, da argumentação e do discurso jurídicos, existem inúmeras obras importantes passíveis de ser trabalhadas, a escolha da obra de Tércio Sampaio Ferraz Jr. em detrimento de todas as demais será um dos pontos a serem perspectivados tanto nos questionários quanto nas entrevistas semi-estruturadas que ainda pretendemos aplicar aos discentes da disciplina, até para que possamos definir se esta será a base científica a ser desenvolvida nas aulas teóricas do próximo semestre letivo de seu oferecimento.

⁸ Mesmo com relação às aulas teóricas, tivemos o cuidado que fossem realizadas o mais dialogadamente possível, razão por que solicitamos aos discentes a leitura prévia de tópicos da obra de Tércio Sampaio Ferraz Jr. à medida em que iam sendo trabalhados em sala de aula.

paulatinamente ao longo do mesmo, de modo a permitir que cada grupo dispusesse exatamente de 2 semanas para a preparação de seu seminário. Em segundo lugar, considerando que os discentes eram apenas iniciantes no Curso de Bacharelado em Direito e que, por esta razão, muito provavelmente, ainda não teriam tido a oportunidade de tomar contato mais profundo com nenhum desses temas ao longo das disciplinas já integralizadas durante a graduação, eles puderam contar com a colaboração de 5 outros docentes do Departamento de Direito da UFV. No total, contabilizamos 6 docentes envolvidos, 3 de nós, prestando auxílio a 2 grupos cada, e os outros 3 docentes, a 1 grupo de discentes cada, dentro de nossas respectivas áreas de especialidade na carreira docente.

Além disso, sobre esta primeira fase de preparação dos seminários, relevante ressaltar também a inteira autonomia conferida aos discentes para que pesquisassem os seus respectivos temas da forma como bem entendessem e nas obras de referência que bem quisessem. Os únicos pontos que não dependeram de sua escolha foram, conforme já explicitamos, a delimitação dos temas e a indicação dos docentes que lhes prestariam auxílio, docentes estes a quem deveriam entrevistar, dentro das 2 semanas anteriores a cada apresentação, apenas para que tivessem um ponto de vista abalizado e pudessem ser orientados a respeito da adequação ou não dos caminhos e das metodologias de pesquisa por eles escolhidos para a preparação dos seminários.

Sobre a fase de exposição oral dos conteúdos dos seminários, esta se desenvolveu a partir da combinação de dois expedientes: os primeiros 50 minutos de cada aula prática destinaram-se às apresentações dos discentes – apresentações estas nas quais todos os integrantes do grupo foram instados a se envolver, já que seriam avaliados individualmente neste quesito – e os outros 50 minutos finais, com discussões com toda a turma, conduzidas e intermediadas pela docente.

Acerca da terceira fase dos seminários temáticos – precisamente a voltada a sua avaliação –, oportuno destacar que os discentes, além de avaliados individualmente pelo conteúdo oral apresentado em sala de aula, conforme, aliás, já frisado acima, também foram avaliados enquanto grupo. Quesito em que tomamos em consideração a qualidade e a técnica com que confeccionados os roteiros apresentados aos colegas de turma, quando da apresentação dos seminários.

Apresentados todos os seminários e definidas 2 das 3 notas da disciplina, reservamos as 2 últimas aulas previstas para a aplicação da avaliação derradeira. Avaliação esta que seria alternativa, a depender da escolha a ser comunicada pelos

discentes antes do início da realização dos seminários temáticos. A eles coube optar entre participar de um debate competitivo ou responder a uma prova dissertativa sobre os conteúdos teóricos trabalhados nas 6 primeiras aulas da disciplina. O debate realizou-se num dia e a prova, no seguinte, somente para aqueles que não se interessaram em debater.

Como 16 dos 60 discentes manifestaram sua escolha por debater, realizaram-se dois debates competitivos, um consecutivo ao outro, cada um dos quais com a duração aproximada de 1h 30min. Dessa forma, solucionou-se o primeiro dos dilemas a nós apresentados, relativo à inviabilidade de se realizarem debates com a totalidade dos matriculados na disciplina.

Com relação aos temas dos debates, como deveriam ser escolhidos a partir daqueles já trabalhados nos seminários, para que nenhum discente pudesse ser injustamente beneficiado, por, por ventura, debater sobre aquele previamente estudado por seu grupo na dinâmica anterior, os temas para os debates foram definidos por sorteio, e as moções, a partir deles, formuladas. Eis os temas e as moções, divulgados com a antecedência de 2 semanas em relação à data dos referidos debates⁹:

- Tema: Aspectos de Direito Internacional Comunitário no caso do BREXIT/ Moção: “Esta casa apoia o saída do Reino Unido da União Europeia”;
- Tema: Aspectos de Direito Internacional Humanitário no caso do Conflito Armado da Síria/ Moção: “Esta casa acredita que a União Europeia deve criar um mecanismo de acolhimento permanente e obrigatório para os refugiados da Guerra da Síria”.

Sobre a preparação dos debates competitivos, cabe asseverar que, seguindo as regras do *British Parliamentary*, as duplas previamente formadas pelos próprios discentes só tomaram ciência tanto da posição que deveriam sustentar em relação às moções, quanto da ordem em que deveriam discursar – se primeira ou segunda duplas de defesa ou se primeira ou segunda duplas de oposição – nos 15 minutos que antecederam cada um dos

⁹ Quanto a este ponto, no intuito de permanecer na mesma sistemática adotada para os seminários temáticos, foi preciso promover uma adaptação em relação às regras do *British Parliamentary*: ao invés de as moções serem disponibilizadas com apenas 15 minutos de antecedência – como no formato original adotado nas competições e nas sociedades de debate –, optamos por disponibilizá-las, assim como os temas a partir dos quais foram definidas, 2 semanas antes da realização dos debates.

debates, justamente o lapso de tempo que dispuseram para acertar entre si as estratégias de raciocínio e argumentação de que lançariam mão.

Iniciados os debates, também segundo as regras do *British Parliamentary*, aos membros de cada uma das duplas foi dado discursar sobre o seu próprio ponto de vista por no máximo 7 minutos. Além de discursar livremente, durante este tempo os oradores também puderam ser instados a responder a colocações acaso formuladas pelos membros de duplas contrárias – os chamados pontos de informação. Razão por que foram julgados tanto pelos discursos quanto por sua desenvoltura diante dos pontos de informação apresentados.

Os julgadores dos debates competitivos – chamados de adjudicadores – foram 3 dos 6 docentes envolvidos com a metodologia dos seminários temáticos e as notas atribuídas a cada um dos 16 discentes oradores, obtida a partir da média aritmética das notas individualmente definidas.

Empregadas tais metodologias participativas, resta-nos agora verificar se as mesmas se prestaram aos objetivos metodológicos esperados. Falamos aqui da dinamização e otimização do processo de ensino-aprendizagem que, a partir de nossas percepções, julgamos ter auferido em relação aos conteúdos abordados na disciplina Oficina de Linguagem Jurídica. Daí porque tencionamos, por meio da aplicação de questionários e de entrevistas semi-estruturadas aos discentes e docentes envolvidos com a experimentação posta em prática, para que também as suas percepções possam ser, dentro da perspectiva da pesquisa qualitativa, coletadas, registradas e analisadas.

7 REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Frederico de; SOUZA, André Lucas Delgado; CAMARGO, Sarah Bria de. Direito e realidade: desafios para o ensino jurídico. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (orgs.). **Ensino do direito em debate: reflexões partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente**. São Paulo: Direito GV, 2013, p. 19-32.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução CNE/CES 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras

providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Viçosa. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Direito. **Currículo do Curso de Direito: Bacharelado**, 2016. Disponível em: <http://www.dpd.ufv.br/wp-content/uploads/Matriz-Direito-2016.pdf>. Acesso em: 3 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Universidade Federal de Viçosa. Pró-Reitoria de Ensino. **Catálogo de Graduação 2017: Direito: DIR 107 – Oficina de Linguagem Jurídica**. Disponível em: <http://www.catalogo.ufv.br/PDF/VICOSA/DIR107.pdf>. Acesso em: 2017.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. 1.ed. 2.reimp. São Paulo: Atlas, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE DEBATES. Parli Brasil. **Guia de estudos: debate competitivo**. 2017. Disponível em: http://ibdebates.org/site/docs/Guia_Estudos_2017.pdf. Acesso em: 3 set. 2017.

MACHADO Ana Mara França; BARBIERI, Catarina Helena Cortada. Seminário. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate**. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 89-100.

MIGUEL, Paula Castello; GONÇALVES, Luísa Cortat Simonetti Gonçalves. Aprendizagem significativa no ensino jurídico: a experiência da olimpíada jurídica FDV. In: CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO/UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE. **XXI Congresso Nacional do CONPEDI/UFF**: direito, educação, ensino e metodologia jurídicos. Florianópolis:

FUNJAB, 2012, p. 93-119. Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/publicacao/livro.php?gt=137>>. Acesso em: 31 maio 2016.

MOTA, Marcel Moraes. Ensino e raciocínio jurídicos: ensinar ou ensinar a pensar?. In: CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO. **XVI Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008, p. 1168-1187. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVI+Congresso+Nacional+-+Belo+Horizonte+\(15%2C+16+e+17+de+novembro+de+2007\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVI+Congresso+Nacional+-+Belo+Horizonte+(15%2C+16+e+17+de+novembro+de+2007).pdf)>. Acesso em: 31 maio 2016.

NASCIMENTO, Luciana Vieira Nascimento; TOVO, Graça Léia Melhado. A crise do direito e o seu reflexo na qualidade do ensino jurídico no Brasil. In: CONSELHO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO. **XVII Congresso Nacional do CONPEDI**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2008, p. 1168-1187. Disponível em: <[https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+\(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008\).pdf](https://s3.amazonaws.com/conpedi2/anteriores/XVII+Congresso+Nacional+-+Bras%C3%ADlia+(20%2C+21+e+22+de+novembro+de+2008).pdf)>. Acesso em: 31 maio 2016.

NUNES, Dierle José Coelho. **Processo jurisdicional democrático**. 1.ed. 4.reimp. Curitiba: Juruá, 2012.

PARK, Julian. **The use of debates as a learning or assessment tool**. London: University of Reading – Centre for the Development of Teaching and Learning, 2009. Disponível em: <https://www.reading.ac.uk/web/FILES/cdotl/The_Use_of_Debates_as_a_Learning_or_Assessment_Tool.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

PEIXOTO, Daniel Monteiro. Debate. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). **Métodos de ensino em direito**: conceitos para um debate. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 23-30.

RODRIGUEZ, José Rodrigo. A gestão da onipotência: ensinar direito a iniciantes. 2007. In: GHIRARDI, José Garcez; VANZELLA, Rafael Domingos Faiardo (Orgs.). **Ensino jurídico participativo**: construção de programas, experiências didáticas. São Paulo: Saraiva, 2009, p. 271-290.

VARGO, Steven P. **Teaching by debate**. West Point: United States Military Academy – Center for Faculty Excellence, 2012. Disponível em: <http://www.usma.edu/cfe/literature/vargo_12.pdf>. Acesso em: 31 maio 2016.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. O seminário como técnica de ensino socializado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino**: por quê não? Campinas: Papirus, 1991, p. 103-113.

MÉTODOS INOVADORES DE ACOMPANHAMENTO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA: O CASO DO *e*-PORTFÓLIO E SUA IMPORTÂNCIA CURRICULAR¹⁰

Ciro di Benatti Galvão¹¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo traçar a conexão entre a ferramenta denominada *e*-portfólio e o aperfeiçoamento da capacidade científica dos alunos de ensino superior que dela se valem ao longo de sua trajetória acadêmica. Ao discorrer sobre os variados benefícios da implementação de tal ferramenta em nível institucional, almeja-se alcançar como resultados a evidenciação de que tal ferramenta de aprendizagem, primeiramente e, principalmente, potencializa a superação de um paradigma comportamental acadêmico passivo para um mais atuante e comprometido, reverberando significativamente no aperfeiçoamento das habilidades curriculares do aluno para o mercado de trabalho e, secundariamente, o aprimoramento da produção científica da instituição que os acolhe durante as respectivas trajetórias acadêmicas. O referencial teórico que servirá de embasamento para o desenvolvimento do tema encontra-se na obra de nos chamados portfólios reflexivos ou *learning portfolios*, já que o *e*-portfólio é uma derivação aplicativa dessa técnica de produção científico-acadêmica. A metodologia empregada para trabalhar o tema baseou-se na revisão de literatura sobre o assunto principal e os que o tangenciam, a partir da consulta de dados primários buscados em artigos e obras existentes sobre o tema principal e os seus subtemas.

Palavras-chave: *e*-portfólio; portfólio reflexivo; interdisciplinaridade; produção científica; aprendizagem inovadora.

Abstract: *This article analyze the relationship or the connection between the tool called e-portfolio and the improvement of the scientific capacity of the students of higher education that use it throughout their academic trajectory. When discussing the various benefits of implementing such a tool at the institutional level, it is hoped to achieve as*

¹⁰ Texto originado da apresentação oral do autor no “Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF” em 19 de junho de 2017.

¹¹ Professor do curso de Direito do UNIPTAN. Mestre em Direito do Estado pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Ciências Jurídico-Políticas pela Universidade de Lisboa (UL). Membro da Academia Barbacenense de Ciências Jurídicas (ABCJ). E-mail: dibenatti@yahoo.com.br

results the evidence that such a learning tool, first and foremost, potentiates the overcoming of a passive behavioral paradigm for a more active and committed one, reverberating significantly in improving the students' curricular skills for the job market and, secondarily, collaborating to improve the scientific production of the institution that welcomes them during their respective academic trajectories. The theoretical framework that will serve as a basis for the development of the theme lies in the work of the so-called reflexives portfolio or learning portfolios, since e-portfolio is an application or derivation of this technique of scientific-academic production. The methodology used to work on the theme was based on the literature review on the main subject and those that tangle it, from the consultation of primary data sought in existing articles and works on the main theme and its subtopics.

Keywords: *e-portfolio; reflective portfolio; interdisciplinarity; scientific production; innovative learning.*

We want to help our students to become critical thinkers and adept writers, to make connections between different fields of knowledge, and to prepare for future careers (Dorothe J. Bach, 2007)

INTRODUÇÃO

Não há dúvidas de que o contexto atual no qual se inserem os processos de aprendizagem vem se alterando, gradativamente. Seja nas ciências naturais, exatas ou sociais aplicadas, tal ideia tem se tornado um fato incontestável em razão da sua imposição existencial. A partir disso, torna-se perceptível que a intenção de Dorothe Bach, transcrita acima, a respeito de se obter perfil crítico dos estudantes para que possam enfrentar, com mais preparo, os desafios da carreira profissional, perpassa pela análise da realidade dos ambientes de aprendizagem no âmbito do ensino superior.

O contexto de mundo, enquanto referencial importante para a construção e aplicação do conhecimento, bem como a constante preocupação com o mercado de trabalho em que os alunos serão inseridos ao finalizarem o ensino superior, forçam a reanálise da relação entre os dois atores do processo ensino-aprendizagem (professor e

aluno), assim como a postura pedagógica adotada pelas instituições de ensino superior em razão da função social que desempenham.

A noção paradigmática até então compartilhada pela comunidade científico-acadêmica era a de que o professor, em razão de sua pressuposta formação “completa”, deveria se portar como transmissor ou emissor de conhecimentos previamente obtidos. Tal perspectiva, reveladora de certo autismo educacional, fomentava a existência, na maioria das vezes, de um perfil acrítico, desestimulado e não propositivo de aluno.

Tradicionalmente entendidos como figurantes passivos, restringidos, apenas, ao papel de receptores acríticos do conhecimento, o estudante, gradativamente, vem sendo estimulado a sair dessa zona de conforto, passando o professor a ocupar um novo papel: o de indutor na construção do conhecimento a partir de novas práticas ou técnicas de ensino.

Em termos institucionais, as estratégias metodológicas inovadoras acabam proporcionando, também, alterações de perfil: as instituições passam a perceber que, como o mercado de trabalho acaba exigindo capacidade reflexiva maior, suas propostas de atuação devem acompanhar essas mudanças.

Assim, levando-se em consideração as competências exigidas por um mercado profissional em constante mutação e exigente em termos qualitativos, indaga-se: que ferramentas ou técnicas podem ser trabalhadas no âmbito do ensino superior, de forma a potencializar algumas das habilidades dos estudantes ao mesmo tempo que, ao transformá-lo, transforma-se, também, o próprio espaço acadêmico?

A hipótese levantada no presente texto está na compreensão e na utilização de uma espécie de portfólio reflexivo (PR) ou “*learning portfolio*”, denominada e-portfólio ou portfólio reflexivo eletrônico (PRE), como método que, ao induzir o estudante na elaboração de textos de cunho científico, acaba por oportunizar o desenvolvimento de habilidades dos futuros egressos, que são valorizadas pelo mercado de trabalho, tais como: a criticidade; a autonomia ou proatividade na resolução de questões práticas, bem como a familiaridade em buscar soluções a partir da conexão entre áreas temáticas que devem dialogar.

Há, também, outros ganhos mediante a implementação institucional dessa ferramenta de produção técnico-científica ao longo do curso, pois ela oportunizará aos professores novas vivências em termos de aprendizagem compartilhada com colegas, em razão da interdisciplinaridade na confecção dos textos escritos pelos estudantes,

contribuindo, assim, para a melhoria dos índices de produção científica da própria instituição de ensino, fazendo com estejam em sintonia concreta com um dos pilares do ensino superior, qual seja: a pesquisa científica.

1 O ENSINO SUPERIOR E AS METODOLOGIAS ATIVAS

A proposta de discussão colocada pelas “metodologias ativas” tem como ponto de partida o fomento e a obtenção da autonomia dos alunos como atores principais do próprio processo de ensino-aprendizagem ou percurso de sua formação, de maneira que sejam encarados como corresponsáveis pelo mesmo, comprometendo-se mais com o conhecimento, que, agora, não passará a ser obtido por mera transmissão de um emissor, mas construído a partir de sua maior intervenção ou engajamento durante as atividades desenvolvidas ao longo do curso. Tal raciocínio encontra respaldo no pensamento de Morán (2015, p. 18) para quem as metodologias ativas “são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Percebe-se que o estímulo ou fomento à autonomia do aluno para que ele integre a cadeia formativa do conhecimento é o mote das metodologias ativas de aprendizagem, discussão não totalmente nova, mas que tem se tornado uma das principais pautas do ensino superior na atualidade. Afirma-se que o assunto não tem tanto ineditismo, pois o aprendizado, em conformidade com Freire (2009), já em 1996 (ano da primeira edição da obra “Pedagogia da Autonomia”), era encarado como um aprender que deveria respeitar a curiosidade do aluno, a sua inquietude, bem como a linguagem, incentivando a liberdade e a busca de identidade no processo global de ensino-aprendizagem. Na literalidade de pensamento de Freire tem-se que:

todo ensino de conteúdos demanda de quem se acha na posição de aprendiz que, a partir de certo momento, vá assumindo a autoria também do conhecimento do objeto. O professor autoritário, que recusa escutar os alunos, se fecha a essa aventura criadora. Nega a si mesmo a participação neste momento de boniteza singular: o da afirmação do educando como sujeito do conhecimento (negrito nosso) (2009, p. 41)

Acredita-se que, no contexto do ensino superior, o assunto tem ganhado projeção em razão da constatação, na maioria das vezes, do não engajamento crítico dos alunos e,

também, da insuficiência de maior comprometimento em termos formativos, dando continuidade a uma realidade deficitária prévia, inclusive. Ao estabelecer a comparação entre a metodologia tradicional e as formas ativas de aprendizagem, Marra (2015, p. 17) observa que enquanto aquela se preocupa e ocupa com o conteúdo do “ “o quê” deve ser transmitido”, forma que é muito “dependente do método de repetição e memorização dos alunos”, as formas ativas ou significativas voltam a sua atenção para o “ “como” o aluno vai adquirir o conhecimento”, acreditando-se que ele aprende fazendo.

Qual a alternativa adotada pela comunidade acadêmica e que se tornou uma tradição que conseguiu êxito? Foi a de estimular a juventude a fugir da rotina escolar, deixando de somente deglutir informações e regurgitá-las nos dias das provas, de passar o curso inteiro sem fazer nada além de assistir aulas, terminar o curso, pegar o diploma e tentar se inserir no mercado de trabalho. **Isso gera no estudante uma atitude passiva, não desenvolve seu senso de análise crítica, inibe as idéias inovadoras e, principalmente, lhe confere uma impressão errônea de que o ensino superior é um “colégio de 3º grau”, com uma rotina igual àquela dos ensinos fundamental e médio.** Ele vai para o mundo, inserindo-se na sociedade com uma visão de difícil compreensão da verdadeira realidade (MORAES; FAVA, 2000, p. 74) (negrito nosso)

Soma-se a isso o quase inexistente e/ou insuficiente contato com abordagens mais inter e/ou transdisciplinares, durante o curso superior, que conduzam o aluno a ter melhores habilidades para a diferenciação no mercado de trabalho quando se tornar um egresso do ensino superior. Aliás, o mercado de trabalho tem evidenciado, já há algum tempo, a qualidade formativa do ensino superior e os reflexos que ela tem no aproveitamento funcional-prático manifestado no cotidiano das atividades a serem exercidas pelos egressos.

deixa-se de lado a importância da qualidade do ensino e do reconhecimento dos esforços individuais dos alunos para ampliar o número de diplomados. O resultado é um mercado de trabalho insatisfeito com os jovens profissionais e, conseqüentemente, uma produção (intelectual, de produtos ou de serviços) com qualidade aquém do esperado e do necessário [...]O mercado, aliás, precisa de inovações concretas. Ele quer profissionais totalmente integrados à contemporaneidade e às possibilidades que ela anuncia para todas as áreas. Para o Ensino Superior, isso se traduz em uma fórmula muito simples: quebra de antigos preconceitos e busca de novos formatos (CARDIM, 2012) (negrito nosso)

Tais problematizações podem ser minimizadas a partir do aperfeiçoamento da pesquisa científica mediante diferentes ferramentas de aproximação do aluno ao campo investigativo, a exemplo do que se passa com os chamados e-portfólios, ferramentas que envolvem o aluno na construção do conhecimento a partir do tratamento científico de certo tema (preferencialmente a partir de viés inter ou multidisciplinar), que será objetivado em uma produção científica escrita posterior.

2 A PRODUÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO SUPERIOR: SUPERANDO PARADIGMAS

Sônia Vasconcelos (2015), pesquisadora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), em entrevista dada ao Jornal da Universidade Federal de Goiás (UFG), observou que um dos mais significativos desafios na área da pesquisa e da produção científica esteja no estabelecimento de uma “política de governança da pesquisa” que, associada a investimento nas áreas, “fomente uma cultura de integridade científica nas instituições”.

A pesquisadora acredita que o ato de fomento a essa cultura poderá contribuir objetivamente para a formação crítica de pesquisadores, comprometidos com a qualidade de suas produções, podendo, ainda, contribuir para o estímulo de condutas responsáveis no processo de geração de conhecimento acadêmico. Dessa forma, o conhecimento é, realmente obtido, a partir do abandono de práticas simplistas de memorização acrítica como maneira de alcançá-lo.

Tal desafio é constante, pois é sabido que a pesquisa e a produção científica desenvolvidas tradicionalmente vêm, há algum tempo, passando por alguns percalços. Raras são as instituições que têm se preocupado com a implementação de programas de produção técnico-científica e, principalmente, mantê-los ativos ou operantes. Nas que conseguem implementá-los e mantê-los, a produção acadêmica realizada acaba se restringindo a resultados de grupos de estudos ou de iniciação científica, de maneira a abarcar um contingente de alunos interessados menor do que o desejado, até mesmo pelo baixo índice de adesão de membros com real perfil investigativo ou que queiram desenvolvê-lo.

Embora se observem raras decisões estratégicas e de vontade política de instituições privadas no sentido de desenvolverem pesquisa, ainda

há uma diferença enorme nesta atividade a favor das instituições fomentadas pelo poder público. Este dado é importante, pois a qualidade docente e a do ensino são diretamente vinculadas à geração e ao domínio do conhecimento e não apenas à sua transmissão (MORAES; FAVA, 2000, p. 73) (negrito nosso)

Prepondera, frequentemente e, em escala maior, no que tange à produção científica, a sua existência a partir dos chamados trabalhos de conclusão de curso (TCC), produção que, na generalidade das vezes e, embora vislumbre fazer com que haja um mínimo de contato com pesquisa ou investigação científica por parte dos alunos de graduação, revela a existência de baixo teor de raciocínio crítico, prevalecendo uma postura investigativa mais descritiva do que reflexiva e propositiva, sendo, também, uma produção “solitária” em termos de tratamento ou desenvolvimento, já que se verifica, geralmente, baixa interface disciplinar ou curricular no tratamento adequado e crítico acerca do tema a ser abordado pelos alunos.

Chama-se a atenção, ainda, para o fato de que esta espécie de produção “científica” possui, geralmente, divulgação “intramuros”, não projetando a construção do pensamento do próprio aluno, comprometendo, também, a projeção da própria instituição de ensino no que tange a um dos pilares do ensino superior, que é a atividade de pesquisa científica.

Com o propósito de modificar esse cenário, a experiência ou modelo denominado de *e-portfolio* (derivação do chamado *learning portfolio* ou portfólio reflexivo) evidencia, conforme exposto por Zubizarreta (s.d.), a existência de um flexível processo que combina reflexão e documentação, encorajando ou estimulando análises colaborativas e críticas de assimilação do conhecimento, focando em resultados propositivos em termos de aprendizado. Zubizarreta (2009) sintetiza: “é instrumento flexível, baseado em produções dos estudantes, que evidencia a construção do conhecimento ao longo da disciplina e que os motiva a uma contínua e reflexiva análise de aprendizagem, com base na colaboração”.

Tal método se caracteriza, conforme observado por Cotta, Mendonça e Costa (2011), por desenvolver competências e habilidades, respeitando o ensino em diferentes contextos, focando em *resultados centrados no processo*, e não na forma pontual e quantitativa utilizada nas avaliações tradicionais.

Trazendo essa abordagem inicial para o tema proposto, pode-se afirmar que a proposta do *e*-portfólio é fazer com que os alunos, ao longo do percurso de formação, desenvolvam produções de cunho científico (a exemplo de resumos expandidos, artigos científicos, resenhas, etc.), realizadas em fluxo contínuo em cada semestre letivo, desde o início do curso, visando o aperfeiçoamento de competências, de maneira a poder divulgar seus resultados em plataformas eletrônicas, como blogs, redes sociais de cunha acadêmico (a exemplo da plataforma “academia.edu”), dentre outros canais eletrônicos em que o alcance de visualização e publicidade acaba sendo maior.

A partir dessa proposta “inovadora” de produção científica, acredita-se que o perfil discente, até então caracterizado por não ser proativo e desinteressado, possa ser alterado, em razão do fomento ao aperfeiçoamento de sua capacidade de elaboração de raciocínio escrito e de desenvolvimento crítico sobre temáticas que serão trabalhadas por ele a partir dessa proposta de produção científica, fomentando-se uma cultura acadêmica mais coerente com a necessidade de construção de conhecimentos que possam ter significado para o próprio aluno, que almeja não somente a sua alocação no mercado de trabalho, mas maiores possibilidade de ascensão ou melhoria ao exercer a sua profissão (ao menos é o que se espera).

Isso tudo, com o devido acompanhamento dos docentes que atuam consigo em cada disciplina do semestre ou período letivo, pulverizando-se a responsabilidade entre a equipe responsável, já que a referida produção pode (e, é importante que isso seja estimulado) estar conectada a mais de um conteúdo curricular, em razão do recorte temático atribuído pelo aluno ao tema que irá trabalhar.

O acompanhamento, durante a implementação dessa nova forma de produção acadêmica e, na medida do possível, poderá ser feita a partir de mais de um professor, em razão dos desdobramentos do tema por ele escolhido. Nesse sentido, supera-se ou, ao menos minimiza-se, outro percalço frequente no desenvolvimento das produções acadêmico-científicas: o perfil “egoístico” na abordagem de temas dos programas de ensino pelos respectivos professores, que passam, a partir da implementação dessa metodologia ativa, a interagir mais com os respectivos colegas, compartilhando pontos (tópicos) curriculares comuns que podem ter tratamento diferenciado em cada disciplina, complementando-se.

Tendo ciência de que o tema a ser trabalhado pelo aluno pressupõe a abordagem de mais de uma das correspondentes disciplinas que ele esteja cursando, podendo

contribuir para uma maior maturação do raciocínio a ser desenvolvido por ele, a participação por compartilhamento de visões ou perspectivas diferenciadas sobre o tema acaba fomentando a existência de benefícios tanto para o aluno quando para os professores envolvidos, pois encontrarão em seus pares oportunidades de tratamento dialógico sobre parte dos conteúdos de suas próprias disciplinas.

Trata-se, portanto, de uma proposta metodológica, em termos pedagógicos, que se guia pela interdisciplinaridade, entendida, conforme observado por Cabral (2015, p. 4-5), como uma maneira de se driblar posturas isolacionistas de geração de conhecimento, priorizando-se a atuação mútua e horizontalizada de várias disciplinas em prol de um interesse comum: o aperfeiçoamento do próprio conhecimento. Afinal, conforme Leis (2005, p. 9), “conhecimento e ensino se constituem, por excelência, como fruto de um esforço interdisciplinar, no contexto de uma transformação cultural que possa facilitar tal esforço”. Nem poderia deixar de ser diferente já que o conhecimento a ser produzido a partir da interação disciplinar, volta-se à construção de criticidade de situações-problema próprios do mundo da vida e com os quais os alunos devem ter contato, podendo atuar de maneira propositiva para solucioná-los e, ao fazê-lo, serem chamados a se posicionar sobre eles. Há, dessa forma, nítida proximidade, conforme observado por Favarão e Araújo (2004, p. 106), entre a possibilidade de promoção da superação do tratamento dissociados das experiências escolares entre si e entre elas e a realidade social, na qual tanto o aluno quanto a instituição a qual ele se vincula, estão inseridos, devendo-se compreender a interdisciplinaridade não apenas como algo pedagógico, mas como uma questão epistemológica.

Afinal, é inegável que a abordagem interdisciplinar favorece a construção de raciocínio argumentativo mais enriquecido e verossímil, garantindo a elaboração de um perfil estudantil mais propositivo em razão da riqueza de conhecimento construído e passível de ser colocado em prática. No fim das constas, ganha o aluno em termos de qualificação com maiores chances de atratividade curricular para o mercado de trabalho profissional.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do texto estava na necessidade de ressignificar a produção decorrente da pesquisa acadêmica em prol do incremento profissional do aluno de graduação, já que ela é um dos sustentáculos do ensino superior.

Brevemente, foram apontadas as fragilidades da abordagem tradicional dada à pesquisa científica, mediante a exposição de uma alternativa atual de fomento à capacidade investigativa denominada *e*-portfólios ou portfólios reflexivos eletrônicos que propiciam uma série de vantagens para a discussão acerca da modernização do processo de produção científico-acadêmica, tais como:

a) maior atratividade pelo perfil de aluno construído ao longo do curso, que passa a ter domínio ou mais segurança em externar características valorizadas, cada vez mais, pelo exigente mercado de trabalho profissional como, por exemplo: maior capacidade de síntese argumentativa; criticidade analítica; cooperação; proatividade e aprofundamento cognitivo mais vasto;

b) fomento maior à interdisciplinaridade curricular, visto que o aluno desenvolve seu raciocínio com foco em uma produção escrita a cada semestre a partir da cooperação com mais de um docente, dependendo do tratamento dado ao tema escolhido. Neste caso, beneficia-se também o próprio corpo docente, que se sensibiliza para a necessidade de tratamentos de certos tópicos de seus conteúdos programáticos de maneira cooperada com seus pares, quando possível, gerando maior integração acadêmica;

c) Maior possibilidade de divulgação e de acesso aos resultados da produção escrita dos alunos (mediante a utilização de plataformas digitais como blogs, sites especializados como o “academia.edu”, etc.), favorecendo, por consequência, a projeção da própria instituição de ensino que lhe oportunizou o aperfeiçoamento dessas habilidades decorrentes da capacidade investigativa fracionada ao longo do curso, mas com constância ou regularidade.

Pretendeu-se, assim, colaborar, a partir de uma diferenciada proposta metodológicas, em termos de produção científica, colaborar para a consolidação de um novo perfil de aluno que se pretende construir, “ativando-o” para o seu aperfeiçoamento profissional.

REFERÊNCIAS

BACH, D. J. The Learning Portfolio: Promoting Intentional Learning. In: **Teaching Concerns. Newsletter of the Teaching Resource Center for Faculty and Teaching Assistants.** Center for Teaching Excellence, 2007. Disponível em: http://cte.virginia.edu/wp-content/uploads/2013/06/Fall07_learning-portfolio.pdf.

Acesso em: 05 de jul. 2017

CABRAL, C.C. Interdisciplinaridade e inovação: duas perguntas sobre arquitetura e preservação do patrimônio moderno. **4º Seminário Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo.** Inovação e ética na pesquisa em arquitetura e urbanismo, 22-23 de outubro de 2015. Disponível em: <http://www.anparq.org.br/htm/Artigos/CABRAL.pdf>. Acesso em 16 jul. 2017

CARDIM, P. A. G. O cenário do ensino superior no Brasil: avanços e desafios. **Portal Direto da Reitoria.** Belas Artes, 17 out., 2012. Disponível em: <http://www.belasartes.br/diretodareitoria/artigos/o-cenario-do-ensino-superior-no-brasil-avancos-e-desafios>. Acesso em: 14 jul. 2017

COTTA, R.M.M; MENDONÇA E.T; COSTA G.D. Portfólios reflexivos: construindo competências para o trabalho no Sistema Único de Saúde. **Revista Panamericana de Salud Publica.** 2011:30(5):415–21.

DOROTHE, J.B. The Learning Portfolio: Promoting Intentional Learning. **Teaching Concerns.** Newsletter of the Teaching Resource Center for Faculty and Teaching Assistants, 2007

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE – Revista de Educação da UNIPAR,** Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004. Disponível em: <http://revistas.unipar.br/index.php/educere/article/view/173/147>. Acesso em: 07 jul. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 2009.

LEIS, H. R. Sobre o conceito de interdisciplinaridade. **Cadernos de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**, vol. 6, n. 73, FPOLIS, agosto de 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/issue/view/523>. Acesso em: 11 jul. 2017

MARRA, V. L.N. Metodologias de Aprendizagem Ativas na graduação médica: uma proposta de ensino-aprendizagem de segurança do paciente. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 2015

MORAES, F.; FAVA, M. A iniciação científica: muitas vantagens e poucos riscos. **São Paulo em Perspectiva**, vol. 14, n. 1. São Paulo, jan./mar., 2000

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

VASCONCELOS, S. Caminhos da Pesquisa: desafios para a produção científica no Brasil. **Jornal da UFG**, ano IX, n. 71, abril, 2015. Publicação da Assessoria de Comunicação da Universidade Federal de Goiás. Disponível em: <https://jornalufgonline.ufg.br/n/80181-caminhos-da-pesquisa-desafios-para-a-producao-cientifica-no-brasil>. Acesso em: 11 jul. 2017

ZUBIZARRETA, J. The Learning Portfolio: Reflective Practice for Improving Student Learning. [s.d]. **The Teaching in Higher Education FORUM**. Wisconsin's Polytechnic University. Disponível em: <https://goo.gl/bJ92kf>. Acesso em: 11 jul. 2017

ZUBIZARRETA, J. **The Learning Portfolio**: Reflective Practice for Improving Student Learning. San Francisco: Jossey-Bass; 2009

UMA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA NA ABORDAGEM DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS

*Waleska Marcy Rosa*¹²
*Kélvia Faria Ferreira*¹³
*Lays Gomes Martins*¹⁴
*Iasmim Cúgola do Espírito Santo*¹⁵
*Rafael Carrano Lelis*¹⁶

Resumo: Pretende o artigo apresentar os resultados parciais alcançados através da mudança da metodologia de ensino implementada nas turmas de terceiro período do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. A mudança metodológica guiou-se pela Pedagogia da Autonomia, bem como pela noção de Sala de Aula Invertida. A pesquisa foi conduzida pela metodologia da observação participante, através da qual verificou-se o aumento do interesse e comprometimento dos estudantes com a disciplina após a adoção da nova metodologia. Conclui-se, então, pela necessidade de adoção de metodologias ativas de ensino, para que o professor contribua efetivamente na formação dos discentes.

Palavras-chave: Metodologia de Ensino. Pedagogia da Autonomia. Sala de Aula Invertida. Direitos Fundamentais.

1 INTRODUÇÃO

Em tempos de grandes avanços tecnológicos, nos quais as informações estão disponíveis por diversos e facilitados meios, a educação tradicional, com o emprego de metodologia bancária de ensino, mostra-se incapaz de, sozinha, contribuir satisfatoriamente para a construção do saber. Sendo possível ao educando acessar

¹² Professora na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹³ Mestranda em Direito e Inovação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁴ Mestranda em Direito e Inovação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁵ Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁶ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

praticamente todo tipo de informação pela Internet, a sala de aula e o professor perdem atratividade, ocasionando desinteresse nos educandos e desmotivação nos educadores.

Atentando-se a tal questão, implementou-se nova metodologia de ensino na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, ministrada para as turmas de terceiro período do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Adotou-se metodologia ativa de ensino, especificamente a Sala de Aula Invertida, na qual o educando se torna o protagonista na construção do conhecimento.

Deste modo, pretende o presente artigo responder à indagação se tal metodologia possibilita maior envolvimento dos estudantes, despertando seus interesses e contribuindo real e positivamente para o aprendizado, apresentando-se os resultados preliminares da utilização desta nova metodologia.

Na primeira seção, será apresentado o marco teórico que conduziu a mudança metodológica, qual seja, o conceito de Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996) – que defende a necessidade de se retirar o estudante da passividade conferida a ele pela metodologia tradicional de ensino, e torná-lo sujeito ativo na construção de seu saber – e a noção de Sala de Aula Invertida, como categoria de metodologia ativa de ensino.

A segunda seção dedica-se ao relato das escolhas que compuseram a mudança metodológica, apresentando-se o planejamento da disciplina, bem como as habilidades que se pretendeu desenvolver com cada uma das atividades propostas.

A terceira seção tem por objetivo apresentar os resultados parciais alcançados com a implementação da nova metodologia de ensino. Para tanto, utilizou-se como metodologia de pesquisa a observação participante, através da qual a professora responsável pela disciplina, suas orientandas de mestrado, em realização de estágio docência, e os monitores da disciplina aplicaram a metodologia, acompanharam e avaliaram o desenvolvimento das turmas, a fim de chegar aos resultados aqui apresentados.

Como resultado parcial da pesquisa, pode-se observar um verdadeiro avanço quanto ao interesse dos alunos que se mostraram receptivos à nova metodologia, participaram das atividades propostas e, majoritariamente, realizaram as leituras recomendadas.

Ao fim, pode-se concluir pela necessidade de se propor e implantar mudanças metodológicas, as quais devem acompanhar também as mudanças tecnológicas.

2 A SALA DE AULA INVERTIDA NA PEDAGOGIA DA AUTONOMIA

Os debates concernentes à educação e às metodologias de ensino não se inauguraram recentemente, contudo, após o advento da era digital, se intensificaram em grande medida, porque o acesso à informação não é, atualmente, uma dificuldade enfrentada pelos estudantes, que podem encontrar praticamente qualquer conteúdo através da Internet. Assim, a metodologia tradicional de ensino, na qual o professor assume a função de transmissor do saber aos alunos, mostra-se cada vez mais ineficaz.

Torna-se um desafio crescente para o professor manter o interesse dos estudantes nas aulas e efetivamente contribuir para a formação deles. A insistência em metodologia bancária de ensino, em que o aluno mantém-se em posição de total passividade, devendo receber o conhecimento através do professor, torna o papel do docente irrelevante na construção do saber discente.

O professor, enquanto ser humano com todas as limitações relativas a esta própria condição, não é detentor de todo o conhecimento referente à disciplina que ministra, sendo um esforço hercúleo e despropositado a tentativa de competir com a tecnologia. Sendo assim, o professor deve estar ciente de que seu papel na formação discente não é o de transferidor de conhecimento, já que este está disponível a todo o tempo pelos mais diversos e facilitados meios. É neste sentido que Paulo Freire (1996, p. 12), ao apontar os saberes necessários à formação docente, ressalta:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (grifo no original).

Atentando-se para o papel do professor enquanto criador das possibilidades de construção do conhecimento, faz-se necessário mirar o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos estudantes. Deste modo, o professor deve preocupar-se em formar sujeitos críticos, analíticos e reflexivos, de maneira que, ao analisarem a realidade, ou mesmo estudarem determinada teoria, não o façam sem questionamentos. O estudante deve ser capaz de *ir além* do texto, indagando, por exemplo, quais fatores políticos, sociais e históricos contribuíram para a construção de determinada teoria. O discente deve

ser sujeito questionador da realidade, não devendo contentar-se com quaisquer justificativas que lhe sejam apresentadas.

Para que se formem sujeitos com tais habilidades, é preciso modificar a forma como se ensina. A metodologia bancária de ensino, na qual o professor transmite os saberes aos alunos, através de aulas expositivas monologadas, é incapaz de contribuir satisfatoriamente para o desenvolvimento destas capacidades do sujeito.

Segundo Moran (2015, p. 22):

Podemos fazer mudanças progressivas na direção da personalização, colaboração e autonomia ou mais intensas ou disruptivas. Só não podemos manter o modelo tradicional e achar que com poucos ajustes dará certo. Os ajustes necessários – mesmo progressivos – são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor.

Por conseguinte, é preciso retirar o aluno da inércia a qual está habituado em decorrência das metodologias tradicionais adotadas desde que se inicia em sua jornada escolar. Freire (1996, p. 13) salienta que o fato de o estudante ter sido acostumado à posição passiva não o impede de abandoná-la, não incapacita o desenvolvimento de outras habilidades esquecidas pelas metodologias tradicionais de ensino:

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o estudante mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

Desta forma, refletindo sobre tais questões, é que se modificou a metodologia de ensino utilizada nas turmas da disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi eleita metodologia ativa de ensino, na qual os alunos tornam-se protagonistas na construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo múltiplas habilidades – escrita, oral, interpessoal, analítica, crítica, reflexiva – de forma autônoma e emancipadora. A metodologia ativa de ensino escolhida foi a Sala de Aula Invertida (SAI).

A Sala de Aula Invertida é metodologia ativa na qual os alunos assumem o papel principal na construção do saber. Deixam de ser sujeitos passivos que apenas recebem o conhecimento emanado pelos professores, tornando-se os principais produtores do conhecimento. Isto significa que, ao invés de o aluno ser apresentado ao conteúdo na sala de aula, através da explanação do professor, terá contato com este conteúdo antes da aula. Os professores que adotam a SAI disponibilizam antecipadamente aos estudantes os textos e materiais relativos à matéria a ser trabalhada, para que estes o leiam sem a interferência dos docentes. Na sala de aula, serão realizadas atividades focadas no desenvolvimento das diversas habilidades de que são dotados os alunos:

No modelo disciplinar, precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. Misturando vídeos e materiais nos ambientes virtuais com atividades de aprofundamento nos espaços físicos (salas) ampliamos o conceito de sala de aula: invertemos a lógica tradicional de que o professor ensina antes na aula e o aluno tente aplicar depois em casa o que aprendeu em aula, para que, primeiro, o aluno caminhe sozinho (vídeos, leituras, atividades) e depois em sala de aula desenvolva os conhecimentos que ainda precisa no contato com colegas e com a orientação do professor ou professores mais experientes (MORAN, 2015, p. 22).

A finalidade é conferir autonomia aos estudantes, bem como afastar o contágio destes por possíveis convicções pessoais do professor. Ao ter o primeiro contato com o conteúdo sozinho, o aluno é capaz de formar suas próprias impressões sobre o que leu, sem o desvio que pode ser criado através da fala do professor, que também imprime seus próprios preconceitos, experiências de vida e convicções pessoais no texto.

Garante-se o respeito aos saberes e à autonomia do educando, bem como se assume consciência do inacabamento (FREIRE, 1996).

As conexões feitas entre o conteúdo do texto lido e os conhecimentos preexistentes dos estudantes não serão tolhidas pela interferência do professor, assegurando-se, desta forma, o respeito aos saberes do educando e à sua autonomia. Assim, ao manter o primeiro contato com o texto sozinho, o aluno está livre para criar as interligações daquele conteúdo com seus conhecimentos anteriores e com suas experiências pessoais.

Por outro lado, o educador assume a consciência de que o saber é inacabado, admitindo que a sua interpretação não é a única correta. Ao dotar os educandos de

autonomia, o conhecimento é expandido, na medida em que os saberes dos educandos agregam ao saber do educador e vice-versa, eis que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 12). Ensinar não é transferir conhecimento.

Utilizando-se a Sala de Aula Invertida, o momento da aula deixa de ser o de explanação de conteúdo, tornando-se o momento para consolidação das impressões a respeito do material lido. Esta consolidação pode ocorrer através de debates, formulação de questões-problema provocadoras de reflexão, correlação do conteúdo com a arte (exibição de filmes/documentários), atividades lúdicas, atividades práticas. O mais importante é que o professor mantenha-se no papel de coadjuvante, permanecendo os alunos como protagonistas:

O papel do professor é mais o de curador e de orientador. Curador, que escolhe o que é relevante entre tanta informação disponível e ajuda a que os alunos encontrem sentido no mosaico de materiais e atividades disponíveis. Curador, no sentido também de cuidador: ele cuida de cada um, dá apoio, acolhe, estimula, valoriza, orienta e inspira. Orienta a classe, os grupos e a cada aluno. Ele tem que ser competente intelectualmente, afetivamente e gerencialmente (gestor de aprendizagens múltiplas e complexas) (MORAN, 2015, p. 24).

Por fim, vale salientar que o professor, que se pretende progressista e emancipador, não deve enxergar a tecnologia como inimiga da educação e do ensino. Deve, na verdade, incorporá-la sempre que possível¹⁷ no processo de aprendizagem. Portanto, o recurso às plataformas digitais das universidades, às informações disponíveis *online* e a todas as inúmeras formas de inovações tecnológicas devem ser motivadas.

Passa-se, portanto, à exposição da maneira como a sala de aula invertida foi implementada na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, no curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹⁷ Enilton Ferreira Rocha (2014) observa que muitos professores mostram-se resistentes à utilização da SAI por crerem que esta depende de recursos tecnológicos, muitas vezes, inexistentes em seus ambientes de trabalho. Todavia, pondera o autor que a incorporação da tecnologia, embora desejada, não é obrigatória, havendo meios de implementar este tipo de metodologia ativa em qualquer ambiente, ainda que carente em termos tecnológicos.

3 A APLICAÇÃO DA NOVA PROPOSTA METODOLÓGICA

Conduzindo-se pelos conceitos de Pedagogia da Autonomia (FREIRE, 1996) e Sala de Aula Invertida (MORAN, 2015), como categoria de metodologia ativa de ensino, implementou-se a mudança de metodologia na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, ministrada no curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A primeira escolha metodológica feita pela professora responsável pela disciplina foi a supressão de provas escritas tradicionais, limitando a possibilidade de seu uso apenas para segundas chamadas, aplicadas ao final do semestre letivo, acaso o discente não realize alguma das atividades propostas.

Deste modo, no primeiro encontro do semestre, esta opção eleita pela educadora é exposta aos alunos, bem como são agendadas todas as atividades do período e informado o valor de pontos atribuídos a cada uma delas.

As avaliações são distribuídas em oito atividades, a serem realizadas durante o período com intervalo entre elas de aproximadamente duas semanas. Assim, os alunos realizam atividades avaliativas em semanas alternadas no decorrer do período. Os cem pontos da disciplina são dispostos em seis atividades com valor máximo de dez pontos (as seis primeiras) e duas atividades com valor máximo de vinte pontos (as duas últimas). As atividades têm como objeto de avaliação o conteúdo da disciplina e sempre se embasam em textos cuja leitura é previamente indicada pela professora.

No primeiro dia de aula, os alunos também são orientados quanto à necessidade da leitura para o processo de construção do conhecimento. Portanto, são informados de que, para a realização de todas as atividades, devem fazer a leitura do conteúdo correspondente nos três livros-texto indicados na bibliografia obrigatória da disciplina¹⁸. Além disso, para todas as atividades, são indicadas leituras de outras obras e outros textos, que tratam de maneira mais detida sobre cada ponto do programa, já que os livros-texto têm como característica abordarem genericamente todo o conteúdo relacionado ao Direito Constitucional.

¹⁸ Tratam-se das obras: MENDES, Gilmar Ferreira Mendes; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva; ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros; SARLET, Ingo Wolfgang **A Eficácia dos Direitos Fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado.

Por sua vez, as atividades avaliativas são diversificadas entre si, intentando trabalhar as múltiplas habilidades dos discentes. A primeira habilidade que se busca desenvolver com tais atividades é o trabalho em equipe e a sistematização conjunta do conhecimento. Assim, os alunos são encorajados a formar duplas e mantê-las, sempre que possível, ao longo do semestre; todavia, não é vedada a realização das atividades de maneira individual. Trabalhando em dupla, é possível debater as questões propostas e alcançar a solução coletivamente.

Sabendo-se que cada um apreenderá de maneira única o produto da leitura, eis que influenciado por fatores externos ao próprio texto – tais como sua experiência de vida, suas convicções pessoais e seus conhecimentos prévios (FREIRE, 1996; FERES, 2008) – o debate com o colega acrescenta na construção do conhecimento de ambos. Por outro lado, desenvolvem-se, ainda, as habilidades da socialização e do comprometimento com o outro, de modo que cada integrante da dupla se torna responsável não apenas pelo seu próprio desempenho acadêmico, mas também pelo do seu colega.

Portanto, as atividades pretendem desenvolver as habilidades: escrita, oral, interpessoal, criativa, crítica, reflexiva e analítica dos discentes.

A primeira atividade proposta tem como foco a habilidade interpessoal, a reflexiva e a criativa. Consiste na elaboração de uma linha do tempo demonstrando a construção histórica dos direitos fundamentais e do constitucionalismo. Para o desenvolvimento desta tarefa, é indicada a leitura de texto específico sobre o tema, afora a leitura da bibliografia obrigatória. Esta é a única atividade do semestre realizada por mais de dois alunos, sendo permitida a junção de duas duplas, dado o caráter lúdico do exercício. A professora distribui cartolinas e canetas hidrográficas coloridas e permite a disposição dos alunos na sala da forma que entenderem mais confortável. Os estudantes devem refletir e decidir quais os pontos principais dos textos lidos que devem constar da linha do tempo, além de serem criativos, para que seus trabalhos fiquem atrativos e didáticos, capazes, portanto, de gerar o interesse em quem o lê. Os critérios avaliativos consistem na correção das informações, no uso adequado da linguagem, na menção aos pontos principais e na criatividade na elaboração da linha do tempo.

A segunda, a terceira, a sexta e a sétima atividades lidam especialmente com as habilidades escrita, interpessoal, crítica e reflexiva dos estudantes. Logo, metade das avaliações têm por objetivo desenvolver tais habilidades. Estas atividades consistem em

estudos dirigidos¹⁹ sobre temas da disciplina. A professora indica textos para leitura prévia, de forma semelhante à primeira avaliação, situação que se repete em sete das oito avaliações. Na data da atividade, são apresentadas questões a serem respondidas pela dupla, cujo suporte teórico está nos livros-texto e nas leituras complementares indicadas. São propostas três questões, cuja solução não se restringe à reprodução de trechos da bibliografia, mas que necessita da análise crítica e reflexiva dos alunos, inter-relacionando os textos e os conteúdos anteriores.

A quarta avaliação, além das habilidades escrita, interpessoal, crítica e reflexiva, também visa desenvolver a habilidade analítica dos discentes. Trata-se de análise jurisprudencial de caso julgado pelo Supremo Tribunal Federal, limitando-se a avaliação ao voto de um ministro²⁰. Para a realização desta atividade, os alunos têm acesso anterior ao número do julgado que será objeto do exercício, bem como aos textos complementares relativos ao tema debatido no julgado. A avaliação consiste em preencher determinado roteiro de análise de julgado, por conseguinte, apresentam-se as informações que devem ser identificadas pelos alunos no voto, sendo estas tanto de aspecto estrutural, quanto de aspecto material. Através desta atividade, os estudantes constroem o conhecimento necessário para a análise formal de qualquer decisão judicial.

Para a realização das seis atividades anteriormente apresentadas, os alunos podem consultar todo o material da bibliografia obrigatória e complementar, a Constituição brasileira de 1988 e os julgados relativos à atividade, bem como é permitida a utilização de dispositivos eletrônicos com acesso à rede mundial de computadores (*notebooks, netbooks, tablets e smartphones*). Não é permitido consultar as demais duplas nem o uso de resumos e resenhas, elaborados pelos próprios alunos ou não. Tais proibições têm como principais objetivos: a) reforçar o comprometimento entre os integrantes de cada dupla, de modo que se um deles não realizar as leituras ou não se comprometer com a construção das respostas, estará prejudicando o colega, que não poderá recorrer às demais duplas; b) evitar que os estudantes restrinjam a construção de suas respostas a esquemas previamente elaborados, buscando diretamente a solução em trechos, já que o que se espera é a compreensão global dos textos e não de fragmentos pontuais.

¹⁹ O termo é aqui utilizado de forma genérica, pois as atividades propostas não pretendem inquirir o conhecimento dos alunos sobre determinado texto, mas proporcionar a reflexão a respeito do tema de forma abrangente e inter-relacionada entre todos os textos.

²⁰ A limitação deve-se à extensão dos julgados e ao limite temporal para realização da atividade – duas horas-aula.

A quinta avaliação compõe-se de atividade concentrada nas habilidades oral, interpessoal, crítica e reflexiva dos estudantes. Nesta, os alunos são desafiados a responderem um questionamento formulado oralmente pela professora, tendo como único recurso disponível, no momento da avaliação, o outro componente da dupla. Em sentido análogo às avaliações anteriores, são indicadas leituras prévias, que devem ser realizadas juntamente à leitura dos livros-texto. Na data da avaliação, a professora chama uma dupla por vez para a arguição, aguardando o restante da turma do lado de fora da sala de aula, e faz o questionamento. Os alunos têm entre três e quatro minutos para responder²¹, podendo utilizar este tempo da maneira que melhor lhes aprouver, ou seja, podem os estudantes debaterem entre si, formularem a resposta e, ao final, responderem; podem, ainda, responder sem debater, de modo que um complemente a fala do outro no decorrer da explanação. A única exigência é que ambos contribuam para a resposta. Os critérios de avaliação abarcam o acerto do questionamento, a participação de ambos, a linguagem utilizada e a sistematicidade da argumentação no momento da resposta.

Por fim, a oitava e última avaliação do semestre letivo, além de abranger todas as habilidades trabalhadas no decorrer do período – escrita, oral, interpessoal, criativa, crítica, reflexiva e analítica – trabalha a interdisciplinaridade. A atividade é proposta já no primeiro dia de aula e é conduzida em conjunto com a disciplina Metodologia de Pesquisa. Propõe-se aos alunos a elaboração de um projeto de pesquisa ou de um resumo expandido cujo tema aborde um dos assuntos trabalhados ao longo do semestre na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional. Deste modo, a professora responsável por esta disciplina avalia o projeto no seu aspecto material e o professor responsável pela disciplina Metodologia de Pesquisa o avalia em seu aspecto formal. Este trabalho também é desenvolvido em duplas e cada dupla conta com dois encontros com a professora para orientação²². Nestes encontros, os estudantes apresentam o tema de seu interesse e são estimulados a retirarem todas as dúvidas quanto à elaboração do projeto, sendo sugeridas leituras que se adequem ao marco teórico eleito por eles.

²¹ O tempo varia de acordo com o tamanho da turma, quanto maior o número de duplas, menor o tempo para resposta. No entanto, o mínimo concedido, até a última turma pesquisada, foi de três minutos.

²² São reservados três ou quatro dias de aula (seis ou oito horas-aula, respectivamente) para orientação dos discentes, a depender do tamanho da turma. A orientação é feita separadamente para cada dupla, mas cada integrante dela tem direito a uma orientação, tendo, por isso, cada dupla, duas orientações. Os alunos que optam por realizar o trabalho sozinhos, podem solicitar à Professora um segundo encontro, acaso o primeiro não seja suficiente para sanar todas as suas dúvidas.

Há também orientação realizada pelo professor de Metodologia, que direciona a produção do projeto em seus aspectos formais. No dia da entrega do trabalho, os alunos socializam seus trabalhos por meio de comunicação oral para o restante da turma, com roteiro previamente indicado pela docente. Na comunicação, os discentes expõem seu tema, problema de pesquisa, marco teórico e metodologia de pesquisa. Tal qual na avaliação oral, é requisito avaliativo a participação de ambos os componentes de cada dupla e o tempo de apresentação varia entre três e quatro minutos. Sendo assim, há dois momentos avaliativos nesta atividade. O primeiro deles ocorre no momento da comunicação oral e o segundo no momento da leitura dos projetos. Em ambos os casos, os critérios avaliativos são semelhantes, diferindo, obviamente, quanto à avaliação da capacidade comunicativa oral e escrita. Os critérios são a adequação do tema à disciplina, a delimitação do problema, a eleição do marco teórico – se possui este pertinência com o tema escolhido – e a construção das referências bibliográficas.

Em todas as atividades realizadas, é feita a vista da avaliação pelos alunos, que consiste na entrega dos trabalhos corrigidos, apresentação do padrão de resposta esperado e dos critérios de correção. Em tais ocasiões, são ressaltadas as questões nas quais a incidência de erros foi maior, permitindo que os discentes esclareçam suas dúvidas que ainda permanecerem.

As atividades avaliativas ocupam de trinta a quarenta por cento do semestre letivo, por sua vez, as aulas expositivas dialogadas também preenchem cerca de trinta por cento do semestre. Optou-se por restringi-las àqueles conteúdos de caráter mais abstrato e teórico da disciplina. No entanto, mesmo nas aulas expositivas, os alunos são estimulados a participar, evidenciando o caráter dialógico das exposições. Nestas aulas, nenhum questionamento formulado pelos discentes é julgado como inoportuno, ainda que sua interligação com o conteúdo não esteja, à primeira vista, clara. Todos recebem a atenção da professora, que debate, ouve opiniões contrárias dos demais alunos e evita eleger um posicionamento como correto, em especial quando se trata de temas polêmicos. Ao contrário, a docente busca sempre ressaltar que a divergência de entendimentos é comum à ciência do Direito, demonstrando que, o que se faz necessário é a devida argumentação e fundamentação da posição que se defende.

Durante as aulas expositivas dialogadas, por vezes, são formulados questionamentos relativos a outras disciplinas do curso de Direito ou, até mesmo, que fogem à seara deste. Nestes casos, a professora, quando necessário, busca auxílio de

outros professores e responde as dúvidas na aula seguinte. Em outros casos, orienta os alunos sobre onde encontrar as respostas, incentivando a pesquisa e a autonomia dos estudantes.

Os alunos também realizam duas atividades não-avaliativas, que são entregues à professora, corrigidas e feita vista, de forma análoga às avaliações. A primeira delas consiste em estudo dirigido realizado no início do semestre, antes da primeira atividade avaliativa, a qual tem por finalidade auxiliar os estudantes a compreenderem o que significa ter um direito e o que faz com que um direito seja fundamental. A segunda delas constitui-se em análise jurisprudencial, realizada anteriormente à atividade avaliativa afim, e tem por finalidade assegurar o primeiro contato dos alunos com um julgado e permitir que sanem suas dúvidas sobre a forma de se analisar uma decisão judicial.

Além disso, utiliza-se recurso audiovisual ao menos em uma oportunidade durante o semestre. Nesta ocasião, é exibido documentário sobre a temática em estudo, após aula expositiva dialogada²³. Também são realizadas duas leituras dirigidas durante o semestre, oportunidades nas quais forma-se uma roda de leitura e cada aluno lê, ao menos, um parágrafo do texto sugerido, fazendo-se intervenções para esclarecimentos e possibilitando questionamentos.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS PARCIAIS OBTIDOS

Adotou-se como metodologia de pesquisa no presente trabalho, a pesquisa descritiva, recorrendo-se à técnica da observação participante.

O caráter descritivo da pesquisa desenvolvida traduz-se no seu objetivo de relatar o comportamento dos alunos face à nova proposta metodológica adotada. Assim, o objetivo principal da pesquisa é verificar em que medida a adoção desta nova metodologia de ensino gera nos alunos maior interesse e adesão do que a metodologia tradicional.

Entretanto, o trabalho também se aproxima da pesquisa explicativa, vez que também pretende, em certa medida, apontar a natureza da relação entre metodologia e interesse dos estudantes:

²³ Até o momento, exibiu-se documentário sobre a temática da liberdade religiosa. Pretende-se, acrescentar a exibição de mais dois vídeos, um sobre a Magna Carta Inglesa e um relativo à história dos direitos fundamentais, ambos a serem exibidos no início do semestre.

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias. (GIL, 2012, p. 28)

Portanto, pretende a pesquisa verificar a relação entre as variáveis metodologia de ensino e envolvimento dos alunos e, além disso, verificar a natureza desta relação, de modo a “identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2012, p. 28). No caso do presente trabalho, o fator que se pretende verificar como determinante ou não para a relação entre as variáveis é a autonomia conferida aos discentes.

Para alcançar tais objetivos, a técnica eleita foi a observação participante, a qual se constitui pela imersão do pesquisador no ambiente que se pretende pesquisar. Tal imersão pode ocorrer em graus variados, do menor envolvimento possível, ao envolvimento máximo. Segundo Angrosino (2009, p. 75), o pesquisador que utiliza a estratégia da observação participante pode portar-se como: observador-como-participante, participante-como-observador ou participante totalmente envolvido.

Na pesquisa que se desenvolveu, adotou-se a opção de participante-como-observador, situação na qual o pesquisador “está mais completamente integrado à vida do grupo e mais envolvido com as pessoas; ele é igualmente um amigo e um pesquisador neutro” (AGROSINO, 2009, p. 75).

De fato, em se tratando de relação acadêmica, na qual os pesquisadores também são a professora responsável pela aplicação da nova metodologia, as estagiárias doentes e os monitores, a participação do investigador na vida do grupo é inevitável. Ademais a integração é ampla, vez que os pesquisadores conduzirão uma das variáveis. No entanto, isto não impede que, investidos do papel de pesquisadores, seja impossível desenvolver a observação de forma neutra.

Além do comprometimento dos pesquisadores com o resultado da pesquisa, intentou-se relativizar a influência eventual ascendência entre professora e alunos. A minimização deste viés foi alcançada, precisamente, com a participação na pesquisa das orientandas de mestrado da professora, em realização de estágio docente, bem como dos monitores da disciplina. Desta maneira, a participação de estudantes acrescentou novos olhares à observação, intentando diminuir o peso da relação entre professor e alunos.

Genericamente, foi possível observar que os alunos demonstraram boa aceitação da metodologia implementada. Os casos de abandono da disciplina foram mínimos – em média um aluno por turma – não havendo motivos suficientes para se concluir que tal abandono se deveu à metodologia adotada.

Através dos resultados das avaliações percebeu-se que as leituras recomendadas, em geral²⁴, foram feitas, eis que as respostas eram, em sua grande maioria, bem estruturadas, com respeito à argumentação e fazendo as interconexões entre os textos lidos.

A mudança metodológica refletiu, até mesmo, nas aulas expositivas dialogadas. Os questionamentos formulados pelos estudantes demonstraram o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, sendo feitas correlações com temas trabalhados em atividades avaliativas anteriores, com outras disciplinas e com situações do cotidiano de cada um deles.

Na aplicação da primeira atividade avaliativa observa-se o quão dispostos são os estudantes ao aprendizado, em especial quando são solicitadas tarefas lúdicas e inabituais. Verifica-se, até mesmo, certa empolgação da turma ao realizar uma atividade diferente, muitos optando por reunir seus grupos no chão da sala, outros preferindo utilizar as mesas da sala de estudo, devido ao maior espaço.

Cada grupo demonstra a criatividade na elaboração da linha do tempo de uma forma. Há grupos que optam por elaborar uma linha do tempo tradicional, utilizando esquemas de cores para diferenciar os eventos, entre históricos e jurídicos, por exemplo; ou utilizando desenhos das bandeiras dos países nos quais surgiram os primeiros textos constitucionais. Há outros grupos que inovam na criação, citando-se como exemplos trabalhos que elaboraram linha do tempo semelhante à do Facebook, linha do tempo em forma de amarelinha, linha do tempo em formato de jogo de tabuleiro.

Com esta atividade, os alunos desenvolvem, além das habilidades citadas, a capacidade sistemática, praticando uma das formas de esquematização de estudos que pode ser utilizada para praticamente qualquer conteúdo.

A avaliação oral, inicialmente, gera muito receio nos estudantes. Quando é proposta, a turma demonstra apreensão e medo de não conseguir realizá-la. No entanto, a

²⁴ Em continuação à presente pesquisa, pretende-se trabalhar com aspectos quantitativos que serão coletados por meio de questionários de avaliação da disciplina aplicados ao final do semestre, por meio de formulário eletrônico a ser acessado pelos alunos por meio dos diversos dispositivos eletrônicos.

avaliação em si transcorre naturalmente. Nota-se a importância da concessão da autonomia e do trabalho em equipe, sendo a resposta formulada através do debate entre a dupla que, sem necessidade de intervenção, é capaz de concatenar os textos lidos.

A outra avaliação que demonstra plenamente o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos estudantes é a última do semestre, o projeto de pesquisa. Os alunos apresentam problemas de pesquisa, muitas vezes, relacionados a situações presentes no seu dia-a-dia ou a questões sociais com as quais estão engajados, fazendo a correta interseção entre teoria e prática. Exemplificativamente, já foram apresentados projetos de pesquisa cujo tema abordava a acessibilidade no *campus* universitário e a discriminação na doação de sangue por homossexuais do sexo masculino.

Os marcos teóricos eleitos pelos alunos também demonstram, não apenas o envolvimento com a realização da tarefa, como também a capacidade de raciocínio interdisciplinar. Em sua maioria, os alunos não restringiram o marco teórico às obras trabalhadas durante o semestre, buscando embasamento em autores estudados nos períodos anteriores ou mesmo em obras de outras áreas de conhecimento²⁵.

Após a comunicação oral e o término das atividades, algumas duplas procuraram a professora, pedindo orientação sobre como deveriam fazer para desenvolver as pesquisas de seus projetos.

Respondendo ao questionamento da presente pesquisa, foi possível verificar que os estudantes, não apenas aceitaram a nova proposta metodológica, mas se envolveram com a realização das atividades e com a disciplina. O teor dos questionamentos feitos modificou-se, os alunos se mostraram participativos, críticos e, principalmente, habilitados para a busca de suas indagações, emancipando-se da tutela professoral.

Portanto, é possível verificar que, entre as variáveis metodologia de ensino e interesse dos alunos, há estrita conexão, tratando-se mesmo de relação causal. Modificando-se a metodologia de ensino, modifica-se o interesse dos estudantes. No caso pesquisado, a adoção de metodologia ativa de ensino estimulou o interesse e a participação dos alunos, verificando-se que a autonomia dos discentes é positiva para a efetiva construção do conhecimento.

²⁵ Notou-se, em especial, a utilização de autores da Psicologia.

5 CONCLUSÃO

No campo jurídico, ainda vigora, em grande medida, um modelo ultrapassado de ensino que Paulo Freire chama de concepção "bancária" da educação: o professor seria uma fonte de saber vertendo todo o conhecimento sobre seus alunos, os quais são tomados como tábulas rasas. Tal sistema não potencializa nem leva em consideração as capacidades e particularidades de cada aluno, bem como impede que estes se tornem autônomos.

Dessa forma, esse tipo de ensino jurídico que não mais se adequa à realidade social e tem permanecido arraigado às velhas concepções sobre o próprio direito e a sociedade à qual ele se volta, não liberta, não emancipa e nem é emancipado.

As metodologias de ensino adequadas podem ajudar a superar o hiato entre professor e aluno, vencendo a postura apática e impessoal dentro das salas de aula. Desse modo, pequenas modificações na escolha dos métodos de ensino, como a proposta desenvolvida na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, trazem resultados imediatos no sentido de estimular os alunos a assumirem seu papel na condução de sua aprendizagem. Há uma compreensão de que o processo de ensino-aprendizado é como uma construção de relações e não como um preenchimento de um espaço vazio.

Além disso, é possível ainda traçar um paralelo com a "teoria da ação dialógica" de Paulo Freire, através da qual busca-se superar a dicotomia educador/educando e os dogmatismos jurídicos que petrificam o conhecimento. Ao aplicar-se a ação dialógica e a interdisciplinaridade ao ensino jurídico, verificou-se que é possível obter um ensino que atinja objetivos emancipatórios, que promova a interação do indivíduo com o mundo e que possibilite a apreensão do fenômeno jurídico como fenômeno histórico, múltiplo e, também, inacabado e em permanente construção.

Como uma ciência que atua na resolução de conflitos sociais, a necessidade do diálogo é primordial no direito. É preciso que o ensino se volte para o entendimento e não para o êxito. Nesse sentido, a aproximação entre os estudantes, por meio da atuação em conjunto, permite experienciar o diálogo e a construção conjunta de soluções para problemas propostos.

Com a proposta metodológica em execução, professor e aluno são colocados como partes igualmente importantes no processo de produção do conhecimento, em uma lógica que permite que o professor saia do centro do processo e se torne participante.

Em uma sala de aula invertida, o professor se torna o orientador do aluno. Ele cuida e direciona, além de valorizar, estimular e inspirar o aluno. Descobrir-se protagonista do próprio aprendizado contribui não somente para a formação do indivíduo enquanto aprendiz de uma ciência, mas também para sua própria cidadania.

6 REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, v. 98, p. 205-229, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

MENDES, Gilmar Ferreira Mendes; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. v. 2. Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33.

ROCHA, Enilton Ferreira. **Metodologias Ativas**: um desafio além das quatro paredes da sala de aula. 2014. Disponível em: <http://www.wr3ead.com.br/img/artigos/44_metdativas3.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2017.

SARLET, Ingo Wolfgang **A Eficácia dos Direitos Fundamentais**: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009.

A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO NO ENSINO DO DIREITO: EXPERIÊNCIA COM O LIVRO A BALADA DE ADAM HENRY

Waleska Marcy Rosa²⁶
Kélvia Faria Ferreira²⁷
Lays Gomes Martins²⁸
Iasmim Cúgola do Espírito Santo²⁹
Rafael Carrano Lelis³⁰

Resumo: o artigo trata de novas abordagens metodológicas no ensino jurídico, indicando possíveis alternativas ao modelo tradicional adotado nas instituições de ensino superior do Brasil. Delineia-se o trabalho a partir de um relato de práticas de ensino baseadas nas atividades conduzidas, em maio de 2017, no projeto de monitoria da disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. O projeto teve como base o conceito de imaginação narrativa concebido pela filósofa norte-americana Martha Nussbaun. A partir desta experiência, desenvolveu-se a presente pesquisa qualitativa, orientada em campo pela estratégia da observação participante para a coleta de dados. Foi possível a obtenção de resultados parciais, verificando-se uma notável dedicação dos alunos às atividades propostas, destacando-se a elaboração de estudos que subsidiaram a realização das tarefas propostas.

Palavras-chave: Metodologia do Ensino Jurídico. Direito e Literatura. Autonomia. Direitos Fundamentais. Imagem Narrativa.

INTRODUÇÃO

O ensino superior no Brasil recebeu maciços investimentos na primeira década do século XXI, permitindo a expansão das universidades e o aumento do número de alunos em sala de aula, especialmente nas instituições públicas. Todavia, esse crescimento não foi acompanhado de maior preocupação em se renovar as tradicionais metodologias empregadas nas disciplinas, muitas delas obsoletas diante da atual realidade no que se

²⁶ Professora na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora.

²⁷ Mestranda em Direito e Inovação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

²⁸ Mestranda em Direito e Inovação na Universidade Federal de Juiz de Fora.

²⁹ Graduanda em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

³⁰ Graduando em Direito pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

refere ao acesso às informações em geral e, em particular, às informações técnicas. Tal situação fortalece um cenário no qual muitos estudantes se veem desmotivados e desestimulados a seguirem seu curso de graduação. Ainda mais preocupante é a conjuntura do ensino jurídico no país: com faculdades demarcadas pelo formalismo e pelo conservadorismo, nas quais atuam professores de carreiras técnicas mais tradicionais do Direito e que não se dedicam integralmente à docência, o empenho em inovar em sala de aula cede lugar ao conforto de se repetir, semestre após semestre, a mesma estrutura de ensino enraizada no sistema da educação superior. Sendo assim, apesar de muitos esforços, ainda são poucos os espaços encontrados nos cursos de Direito para metodologias que destoem da tradicional exposição de conteúdo, negligenciando a importância do olhar crítico e da educação baseada no desenvolvimento de competências, o que destoa das diretrizes curriculares do Curso, estabelecidas pela Resolução 009, de 2004, da Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação (CNE/CES). Nas atuais diretrizes, há foco no desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para a atuação profissional, o que não vem sendo satisfatoriamente contemplado nas práticas docentes no ensino do direito.

Diante do domínio que os estudantes, atualmente, possuem sobre o conhecimento da tecnologia para o acesso à informação qualificada, o ensino focado no conteúdo se torna impregnado de obsolescência se não for articulado com o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias ao desempenho profissional, à atuação como cidadão e ao desenvolvimento como pessoa, objetivos traçados, pela Constituição, para a educação e, conseqüentemente, para o ensino.

Nesse contexto, evidencia-se a necessidade de buscar alternativas ao modelo majoritariamente vigente, visando a um maior estímulo dos discentes, possibilitando a formação de profissionais mais bem preparados. Nesse contexto, não se pode ignorar que os estudantes chegam ao curso inseridos em um contexto de utilização de tecnologias para as quais estão amplamente habilitados, frequentemente mais que os docentes com os quais irão dialogar no processo de ensino-aprendizagem.

Desse modo, partindo do marco teórico da *capability approach* proposto por Martha Nussbaum, centrou-se a investigação em torno do seguinte questionamento: uma metodologia de ensino jurídico que permita maior autonomia (capacidade necessária ao exercício de qualquer atividade) aos alunos gera algum impacto em sua motivação e dedicação aos estudos? Como hipótese inicial ao questionamento, adota-se a suposição

de que a maior liberdade do aluno na construção de seu próprio ensino o permite focar em seus pontos de maior interesse, ampliando, conseqüentemente, tanto seu estímulo para os estudos quanto seu próprio rendimento na percepção e na análise de conteúdos.

Visando aferir a pertinência da hipótese levantada, utilizou-se o método investigativo de observação participante, tendo como laboratório o projeto de monitoria da disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Desse modo, o objetivo principal da pesquisa é demonstrar que as metodologias alternativas de ensino jurídico, utilizadas na atividade proposta, apresentam efetividade quanto à adesão do aluno e ao estímulo para a busca e o tratamento de informações (conteúdo) pertinentes aos temas propostos e que integram o programa da disciplina à qual a monitoria encontra-se vinculada.

1 INSERÇÃO DA IMAGINAÇÃO NARRATIVA NO ENSINO JURÍDICO

Influente pensadora nos campos da filosofia e do ensino, a estadunidense Martha Nussbaum (2011) desenvolveu uma teoria de aprendizagem baseada em capacidades ou competências. Na ideia construída pela autora, ao aluno não deveria ser ensinado, especificamente, determinado conteúdo, funcionando, o discente, como receptáculo às informações repassadas pelo professor; mas ser estimulado a desenvolver determinadas capacidades que se mostram essenciais para a efetivação de diversos elementos da vida. Sendo assim, a chamada *capabilities approach* consiste em um tipo de liberdade (NUSSBAUM, 2011, p.20-21). Isto é, ao desenvolver uma diversidade de capacidades combinadas, o aluno se torna livre para aprender e compreender quaisquer outros conteúdos de forma independente, não mais necessitando que a explicação parta de outra pessoa.

Dentre as variadas capacidades descritas por Nussbaum está a chamada imaginação narrativa, que compreende o desenvolvimento de um exercício de alteridade por parte do estudante, colocando-se no lugar do outro para a melhor apreensão de suas vivências. Nesse sentido, perpassam-se, também, os conceitos de empatia e de comunicação dialógica, permitindo ao aluno assumir o papel (*role play*) de seu objeto de estudo.

A forma como a filósofa compreende o papel das emoções na vida pública é o ponto de partida para que se possa compreender o conceito de *imaginação narrativa* e a

aplicação que ele pode vir a ter. Dessa forma, Nussbaum (1995; 2008), no decorrer de suas obras, busca refutar a ideia difundida, de que razão e emoção constituem antônimos incapazes de coexistirem. Critica aqueles que veem as emoções como componentes apenas da dimensão não cognitiva, ligada à irracionalidade, não passando de respostas a instintos irrefletidos que só fazem aproximar o homem de seu lado *animal*, afastando-o do lado *civilizado*, e que por isso não deveriam ser incorporadas à vida pública. Nussbaum (2008) acredita que as emoções são de grande importância para a formação da racionalidade pública, pois, para ela, as emoções permeiam a sociedade, a vida pública, tanto quanto a racionalidade, sendo, ambas, do mesmo modo, fundamentais para os julgamentos de valor e a formação do pensamento ético, como evidenciado neste trecho de Paisajes del pensamiento:

se as emoções estão imbuídas de inteligência e discernimento e se contêm em si mesmas consciência de valor e importância, não podem, por exemplo, deixar-se facilmente de lado na hora de dar conta do juízo ético, como tem sucedido frequentemente na história da filosofia (NUSSBAUM, 2008, p. 21)³¹.

Porém, para que as emoções continuem a fazer parte do juízo moral, a autora ressalta que elas precisam ser filtradas e limitadas, ou seja, precisam ser cultivadas e educadas, pois dessa forma podem ser lapidadas para contribuir da melhor forma à formação cidadã. Sendo assim, a proposta educacional de Nussbaum (2015) preza pelo cultivo de valores humanistas, por acreditar que as humanidades constituem um elemento essencial para construir uma sociedade mais democrática. O papel de lapidar as emoções cabe também às escolas, devendo as disciplinas das ciências humanas e as artes passar a compor os currículos das instituições de ensino, independentemente do nível (básico ou superior), pois trabalhariam melhor com as emoções e potencializariam a formação dos discentes, tornando-os cidadãos universais, o que contribuiria para a construção de uma sociedade mais democrática.

Para que os valores humanistas possam ser desenvolvidos, a filósofa (NUSSBAUM, 2003) entende ser necessário que as pessoas dominem três capacidades: a capacidade de argumentação, a capacidade de reconhecimento e a capacidade de imaginação narrativa. Essas três capacidades se relacionam e não basta que apenas uma

³¹ Tradução livre.

delas seja exercitada. O projeto em análise se desenvolveu com base na terceira capacidade, que será, portanto, o foco deste trabalho.

A capacidade de imaginação narrativa seria composta basicamente por duas condutas: a de se colocar no lugar do outro, realizando um exercício de empatia; e a de interpretação, dos sentimentos, desejos e expectativas do outro. Para Nussbaum (2003), a aquisição dessa habilidade é feita por meio da literatura, mais precisamente por meio do romance, sendo esse considerado o instrumento ideal para estímulo da empatia, pois as histórias descritas envolvem o leitor ao ponto de fazer com que ele se preocupe com o destino dos personagens, deixando-se levar pelas circunstâncias da trama literária que estão muitas vezes distantes da realidade na qual está inserido. A filósofa busca mostrar que o uso de materiais puramente teóricos é insuficiente para que se formem cidadãos preparados para lidar com as situações complexas da atualidade (CORDEIRO, 2016).

Visando à concretização desse ideal da imaginação narrativa, alguns meios são apontados como facilitadores do desenvolvimento da capacidade, tal como a utilização de obras de ficção, notadamente textos literários e produções cinematográficas (NUSSBAUM, 1995), o que foi implementado no projeto de monitoria ora em foco.

Transportando a ideia apresentada para o campo do ensino jurídico, é possível vislumbrar diversas convergências para sua aplicabilidade. Uma das mais proeminentes formas, e que será trabalhada no artigo, é a simulação de julgamentos a partir de reflexões trazidas por obras literárias de ficção. Tal modalidade permite não somente a humanização do Direito, a partir de sua conexão com a literatura, bem como possibilita ao aluno experienciar algumas das situações enfrentadas por profissionais que atuam em cargos que ele potencialmente poderá ocupar, tais como a magistratura e a advocacia. Permite, ainda, que o estudante desenvolva habilidades argumentativas de forma muito mais eficiente, possibilitando que o discente aprimore sua desenvoltura oral e escrita.

2 O DÉFICIT NO SISTEMA DOMINANTE DE ENSINO

O sistema de ensino que predomina nas salas de graduação no Brasil ainda mantém, majoritariamente, os tradicionais métodos de aulas expositivas e avaliações quanto a seu conteúdo. Uma estrutura como essa, além de não inovar metodologicamente, provocando o desestímulo dos estudantes, impede a autonomia do aluno, deixando-o

parcialmente vinculado às escolhas feitas pelo professor. Nesse sentido, como destaca Bourdieu (2013, p.215-218) em seu estudo do sistema de ensino francês, arrisca-se uma alienação do corpo discente, que será apresentado aos posicionamentos dominantes e previamente determinados, sem que tenha desenvolvido a capacidade para distingui-los.

Quando se trata, especificamente, do ensino jurídico, o cenário não é diferente. Em uma sistemática de repetição acrítica de legislação em sala de aula, as temáticas do Direito são abordadas de forma superficial, estimulando os estudantes, apenas, a decorar as informações transmitidas pelo professor e tornando-os reféns de obras manualescas (FARIA, 1993, p.54-55). Sendo assim, é evidente o déficit na formação dos bacharéis em Direito e sua capacidade de análise autônoma dos institutos e das problemáticas jurídicas.

Aprofundando-se ainda mais na questão, o sociólogo Luis Alberto Warat (2000) sinaliza a existência de duas principais vertentes do ensino jurídico: uma construída de forma burocrática e por meio da mera reprodução, que é a primazia nas instituições brasileiras; a outra, um modelo de ensino crítico, interdisciplinar e que compreende o desenvolvimento de habilidades artísticas no entendimento do Direito. É justamente a segunda forma descrita por Warat que coincidirá com um modelo que promova o aprendizado de capacidades e permita maior emancipação e autonomia do aluno.

Nesse sentido, é precisamente visando à superação do atual modelo descrito, que se desenvolveu o presente estudo. Dessa forma, pretende-se demonstrar, a seguir, algumas das vantagens advindas da utilização de abordagens alternativas em sala de aula, indicando resultados parciais da pesquisa empírica realizada.

3 A MONITORIA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO

Na tentativa de entender qual seria o impacto gerado por metodologias não tradicionais de ensino nos cursos de Direito, vislumbrou-se a possibilidade de uma aplicação mais livre das ideias por meio de um projeto de monitoria. Dessa forma, concebeu-se o projeto de monitoria da disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional na Faculdade de Direito da UFJF.

No âmbito da monitoria, foram pensadas atividades que permitissem o desenvolvimento da habilidade de imaginação narrativa (NUSSBAUM, 1995), servindo-se da interface entre Direito e Literatura. Para tanto, extraíram-se três casos para a realização de julgamentos simulados da obra *A balada de Adam Henry* (McEWAN,

2014). Após a confecção do cronograma, foi apresentada a proposta de trabalho às turmas do curso diurno e noturno da disciplina, dentre os quais 16 (dezesesseis) estudantes decidiram participar das atividades, que não eram obrigatórias e também não concediam qualquer nota.

A partir desse momento, ocorreram, ao longo de cinco segundas-feiras do mês de maio de 2017, os encontros conduzidos pelos monitores e acompanhados pela professora da disciplina.

Dessa forma, no primeiro encontro foram apresentados os três casos a serem simulados e indicado aos alunos que, livremente, realizassem a divisão de papéis. Posteriormente, nos demais encontros, foram feitas as simulações de cada um dos julgamentos que seguiam os moldes descritos no livro e abordavam, direta ou tangencialmente, diversos aspectos referentes aos Direitos Fundamentais.

A história contida na obra condutora da atividade é narrada pela personagem principal, uma juíza do Tribunal Superior inglês, especialista em Direito de Família que ao longo da carreira proferiu decisões emblemáticas. Apesar de o livro concentrar-se em apenas um caso que trata da necessidade de transfusão de sangue para um jovem Testemunha de Jeová, chamado Adam Henry, personagem que dá nome à obra, traz também informações sobre outros dois casos de grande repercussão. Um deles discute a guarda de filhas de pais judeus ortodoxos e o outro trata da separação de irmãos siameses. Em todos esses casos, direitos fundamentais estão em pauta, sendo mais evidentes os direitos fundamentais à vida e à liberdade religiosa. Para que os temas pudessem ser mais bem explorados, foi proposto que os alunos se dividissem em grupos e simulassem os julgamentos de cada um dos casos nos moldes dos tribunais ingleses.

Após divididos os grupos, foram separados os papéis que cada aluno deveria representar nos julgamentos, com base nos personagens trazidos pelo livro: a juíza, os advogados de defesa e acusação, as partes e as testemunhas. Nesse encontro buscou-se deixar claro que os alunos deveriam realizar obrigatoriamente a leitura do livro, mas que não precisariam pautar suas apresentações somente nos argumentos contidos no texto, até porque o desafio, mais do que a encenação do julgamento, consistia em aplicar aos casos as normas e entendimentos do ordenamento brasileiro, sendo-lhes dada autonomia para que formulassem as linhas de argumentação para a apresentação.

No quinto, e último, encontro foi exibido o filme *My Sister's Keeper* (Uma Prova de Amor), seguido de debates que envolveram não somente as questões referenciadas no

filme, mas, também, aspectos referentes ao livro *A balada de Adam Henry*, condutor da atividade, e à avaliação da atividade como um todo.

Para produção deste artigo, realizou-se uma abordagem qualitativa de pesquisa utilizando a estratégia da observação participante para coleta dos dados. Tal técnica de pesquisa qualitativa pode ser desenvolvida em ambientes nos quais prevaleçam as relações sociais, sejam elas humanas ou não, e busca compreender os fenômenos sociais *por dentro*, através de diversas maneiras de análise desses fenômenos (ANGROSINO, 2009).

Esta estratégia de pesquisa permite a interação entre o pesquisador e o grupo, não ocorrendo o protagonismo do observador durante as atividades, devendo a interação se restringir ao necessário. Deste modo, a interação dos monitores e da professora com o grupo, ocorreu de modo mínimo, apenas na proposição da atividade, organização das inserções dos alunos e acompanhamento da realização das tarefas propostas.

Por meio da observação participante, foi possível constatar alguns resultados parciais quanto aos efeitos da metodologia aplicada. Os estudantes se dedicaram profundamente ao estudo do caso de cuja simulação de julgamento participariam, tendo realizado pesquisas extensas e muito além do mínimo necessário para sua atuação, sem qualquer orientação por parte dos monitores ou da professora. Neste sentido, foi possível observar que os alunos realizaram levantamento de dados para subsidiar os argumentos que utilizariam durante o *role play*.

No caso da separação do casal de judeus ortodoxos, a questão central girava em torno da guarda das filhas do casal, com a consequente decisão a respeito da escola que seria frequentada pelas meninas. O pai queria a guarda das meninas e desejavam que elas fossem criadas na cultura ortodoxa, frequentando escola com tal orientação pedagógica. A mãe pretendia que as filhas fossem educadas na cultura judaica, mas não na ortodoxia, pretendendo, portanto, que as filhas frequentassem escola judia que interagisse com outras culturas. Para representar os papéis de juíza, advogados e testemunhas, os alunos envolvidos na atividade estudaram sobre o tipo de educação oferecido em cada uma das escolas. Estudaram, ainda, o modo de vida das comunidades judaicas ortodoxas e não ortodoxas. Obtiveram, por fim, informações a respeito de aspectos do direito de família e do direito à educação.

Na situação ficcional referente à separação dos gêmeos siameses, os alunos participantes se envolveram com informações a respeito da questão religiosa e a respeito

do papel do hospital e dos médicos que atendiam os gêmeos. Apresentaram argumentos técnicos sobre a viabilidade da vida de cada um dos gêmeos, diante do compartilhamento de alguns órgãos vitais. Foi particularmente interessante a representação da mãe dos gêmeos, ao dar seu testemunho a respeito da opção que os pais das crianças faziam pela não realização da cirurgia de separação.

Por fim, no caso principal, que dá nome à obra literária, verificou-se uma profunda pesquisa por parte dos alunos a respeito de questões referentes à ética médica, a procedimentos médicos alternativos à transfusão de sangue, à capacidade do adolescente de compreender sua decisão (em necessária interface com o Direito Civil e a noção de capacidade). No aspecto normativo, os estudantes levantaram normas do Conselho Federal de Medicina e observaram questões referentes à responsabilidade do hospital e da equipe médica. Neste caso, foi particularmente interessante o testemunho da médica responsável pelo caso.

Em todas as simulações, ficou evidente que alunos mais tímidos em sala de aula não se furtaram a participar da atividade, alguns deles tendo atuações muito enfáticas e convincentes.

Outro aspecto a ser ressaltado, no que se refere à simulação, foi o desafio, para as alunas que representaram a juíza, de prolatar a decisão na hora, logo após as falas e os debates. Para além de aspectos técnicos, que, não poderiam ser exigidos, tendo em vista que nenhum dos discentes participantes teve contato técnicas processuais, as decisões prolatadas na simulação levaram em consideração os argumentos apresentados por defesa e acusação. Foram textos compreensíveis, claros e objetivos, o que evidencia a esperança de que, em futuro não muito distante, os textos técnicos da área do direito possam abandonar o hermetismo que impede o leigo de compreendê-los.

Em todos os momentos da atividade proposta, os estudantes demonstraram grande interesse, engajando-se profundamente nas discussões e evidenciando uma construção de maior criticidade com relação aos pontos levantados no debate.

A mudança de ambiente também é um elemento que deve ser levado em consideração para a postura dos alunos. A organização espacial é algo relevante para o aprendizado e pode se tornar aliada dos docentes. Sendo assim, para que o projeto se realizasse, a sala de aula habitual foi trocada pelo anfiteatro da Faculdade de Direito, que conta com uma mesa típica de tribunais. O cenário foi elemento estimulador para que os

discentes assumissem postura mais ativa e realizassem com mais segurança as suas considerações.

A mesma postura participativa e crítica foi verificada entre os estudantes quando dos debates realizados após a exibição do filme no último dia de atividade. Foi observado que os alunos, ao se manifestarem, conseguiram estabelecer um diálogo entre o livro e o filme, por meio de argumentos comuns às problemáticas apresentadas nas duas obras artísticas.

CONCLUSÃO

O ensino jurídico brasileiro ainda se delinea de forma bastante formalista e legalista, prescindindo, em geral, da utilização de metodologias de ensino voltadas para a possibilidade de vivenciar situações típicas das profissões da área. Com um corpo docente majoritariamente composto por profissionais com conhecimentos insuficientes de pedagogia, as Faculdades de Direito ainda se veem dominadas por modelos de aula tradicionais e que pouco estimulam o desenvolvimento crítico do aluno. Nesse sentido, o artigo se estruturou na tentativa de identificar uma relação entre a autonomia do estudante e sua motivação para os estudos, tendo como base a teoria da *capability approach* e a noção de imaginação narrativa, propostas por Martha Nussbaum.

Em um primeiro momento, dedicou-se à apresentação do marco teórico adotado, expondo os conceitos de capacidade e imaginação narrativa concebidos por Martha Nussbaum. Posteriormente, foi feita uma breve apresentação do sistema atual de ensino jurídico, apontando as principais falhas e possíveis aspectos passíveis de aprimoramento.

Finalmente, foi descrita a estrutura do projeto de monitoria e a metodologia utilizada nas atividades, sendo indicados os resultados parciais atingidos pela investigação até o momento.

Conforme descrito, foi possível verificar, por parte dos estudantes que participaram da atividade proposta, postura interessada, responsável e autônoma em relação ao estudo e levantamento aprofundado de informações sobre as temáticas que permearam a atividade. Evidenciou-se que os alunos não se restringiram à coleta e à compreensão de informações estritamente jurídicas a respeito dos casos com os quais

trabalharam. Em todas as simulações, foi possível observar que aspectos culturais, éticos e comportamentais foram agregados aos argumentos construídos para as simulações.

Dessa forma, em resposta ao problema inicialmente levantado neste trabalho, as observações realizadas indicaram que a autonomia e a liberdade concedidas aos alunos durante o projeto tiveram como consequência sua maior motivação e interesse nos estudos, possibilitando uma absorção mais profunda das temáticas trabalhadas. Sendo assim, ao menos com relação a esse ponto, uma metodologia que permita essa maior autonomia se provou bastante eficiente para o ensino do Direito.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e Observação Participante**. São Paulo: Bookman, 2009.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

CORDEIRO, Lilian Cláudia Xavier. **O cultivo da imaginação em Martha Nussbaum: Uma conexão entre a literatura e a educação**. 2016. Reunião Científica Regional da ANPED. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/eixo12_LILIAN-CLÁUDIA-XAVIER-CORDEIRO.pdf>.

Acesso em: 03 ago. 2016.

FARIA, José Eduardo. Mudar cenários e substituir paradigmas teóricos. In: **OAB Ensino Jurídico: parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1993.

McEWAN, Ian. **A balada de Adam Henry**. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

NUSSBAUM, Martha Craven. **Poetic justice**. Boston: Beacon Press, 1995.

_____. **Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal education**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

_____. **Paisajes del pensamiento: la inteligencia de las emociones**. Barcelona: Paidós, 2008.

_____. **Creating Capabilities:** the human development approach. Cambridge: Harvard University Press, 2011.

_____. **Sem fins lucrativos.** Por que a democracia precisa das humanidades. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência Jurídica e seus dois maridos.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

A ARTE DE ENSINAR DIREITO TRIBUTÁRIO
THE ART OF TEACHING TAX LAW

*Elizabete Rosa de Mello*³²

Resumo: Este artigo trata da experiência de uma Professora, Elizabete Rosa de Mello, que ministrou aulas de Direito Tributário, Coordenou Cursos de Pós-graduação *Lato sensu* por mais de quinze anos em instituições públicas e particulares, demonstrando ser possível desmistificar os conteúdos de uma disciplina que, geralmente, não tem muita aceitação entre os alunos. O artigo sugere metodologias, procedimentos e recomendações para chegar a ter resultados satisfatórios de aprendizagem, detectados por diversas formas de avaliação. Para ensinar é necessário primeiro ter conhecimento, metodologias adequadas e requisitos de ordem subjetiva e objetiva. Tudo isso pode ser apreendido, não somente para Disciplinas que tratam do Direito Tributário, como também para outras, já que ensinar é uma arte interdisciplinar de constante transformação.

Palavras-chave: Direito Tributário. Metodologias. Ensino. Aprendizagem. Interdisciplinariedade.

Abstract: *This paper discusses the experience of a teacher, Elizabete Rosa de Mello, who has taught Tax Law for over ten years in public and private institutions, demonstrating possible demystify the contents of a discipline that usually does not have much acceptance by the students.*

The article suggests methodologies, procedures and recommendations for achieving satisfactory results have learning, detected by various forms of assessment.

To teach you must first have knowledge of, appropriate methodologies and requirements of subjective and objective order. All this can be learned, not only for subjects dealing with the Tax Law, as well as for others, since teaching is an interdisciplinary art of constant transformation.

Keywords: *Tax Law. Methodologies. Education. Learning. Interdisciplinarity.*

³² Professora Doutora de Direito Tributário da UFJF.

INTRODUÇÃO

Poucos professores e alunos interessam por disciplinas que envolvem o Direito Tributário, devido ao fato de não conhecerem seu conteúdo ou não perceberem sua inter-relação com outras disciplinas e sua compatibilização entre teoria e prática.

Este artigo trata de sugestões de como deve ser o ensino do Direito Tributário, sobre a necessidade de conhecer seu conteúdo para poder ensiná-lo, sua interdisciplinariedade com outras disciplinas e outras áreas, e de metodologias que possam servir de alicerce ao ensino aprendizagem.

Alguns procedimentos e requisitos também serão sugeridos com o intuito de qualificar o docente, e algumas formas de avaliação serão explicadas, tudo baseado em atividades empíricas realizadas pela autora deste artigo, por mais de quinze anos, que foram aceitas em instituições públicas e particulares, onde coordenou cursos e ministrou aulas e ainda ministra.

1. O ENSINO DO DIREITO TRIBUTÁRIO

Ensinar é uma dádiva, saber o conteúdo de um tema de Direito e transformá-lo em algo entendível aos alunos, é uma arte, que pode ser apreendida.

Ensinar disciplinas que tratam do Direito Tributário, como Legislação Tributária, Introdução ao Estudo do Direito Tributário, Direito Financeiro e Tributário, Direito Tributário Internacional, Direito Tributário Ambiental ou, simplesmente, Direito Tributário, por mais de quinze anos em várias Universidades, públicas e privadas foi mais do que um mister, não foi fácil, demandou e ainda demanda muita dedicação, já que primeiro aprende-se a entender o conteúdo, interpretando-o, depois aprende-se a ensiná-lo para alunos de diversas faixas etárias, classes sociais e de diferentes níveis, oriundos ou não das cotas sociais e raciais e, por último, aprende-se a avaliar o aluno.

Como ensinar uma Disciplina que os alunos, geralmente, não têm empatia, na verdade têm aversão?

O primeiro passo é desmistificar a disciplina, trazê-la para realidade dos alunos, para seu cotidiano, com exemplos e casos concretos que são tratados pelos Tribunais, pela mídia; jornais, boletins, revistas, por meio da internet e outros.

O segundo passo é demonstrar que o Direito Tributário, apesar de ser positivista, deve ser humanizado. A humanização do direito vai além da subsunção do fato à norma, o aluno deve estar consciente dos fundamentos, formação e evolução do Direito Tributário, para poder compreendê-lo e entender o Sistema Tributário Brasileiro.

Ser docente é tratar o conteúdo aparentemente difícil em algo de fácil assimilação por qualquer um mas, principalmente, pelos próprios alunos, é ser didático.

A metodologia de ensino deve ser apreendida e utilizada pelo docente, e pode ser conservadora ou inovadora, o que será tratado posteriormente no item 3 deste artigo.

2. CONHECIMENTO PARA ENSINAR

O conhecimento do conteúdo, que se pretende ensinar, deve ser bem planejado, de acordo com o Plano de Ensino, com seu conteúdo programático, bibliografia e métodos pré-estabelecidos pela instituição onde se oferece a Disciplina de Direito Tributário. Isso não significa que o docente não possa inovar, já que possui liberdade de cátedra.

Para cada aula é necessário buscar o entendimento de vários autores sobre o tema e, inclusive da jurisprudência, e dos verbetes e informativos dos Tribunais Superiores. Na área do Direito Tributário, a doutrina interpreta a legislação da forma que considera correta e o aluno também pode interpretá-la de outras maneiras, dependerá de como o docente irá informar o conteúdo, não como verdade absoluta, por existir a liberdade de interpretação no nosso Estado Democrático de Direito.

O bom docente nunca deve parar de estudar para ensinar. Fazer cursos de atualização, especialização, mestrado, doutorado, pós-doutorado é uma obrigação de quem ensina, só aprende a ensinar quem aprende a aprender.

Discutir o que se estuda é fundamental, para isso, participar de Congressos, Seminários, de reuniões em Institutos e Associações, de Grupos de Pesquisa e de Estudos é relevante para o docente, para poder esclarecer e debater temas complexos com seus pares e seus discentes.

2.1. Interdisciplinaridade do Direito Tributário

Ensinar Direito Tributário sem relacioná-lo com outros ramos e áreas é afastá-lo da realidade jurídica e social.

Geralmente as disciplinas relacionadas ao Direito Tributário como Legislação Tributária, Introdução ao Estudo do Direito Tributário, Direito Financeiro e Tributário, Direito Tributário Internacional, Direito Tributário Ambiental ou, simplesmente, Direito Tributário são ministradas nos últimos períodos da Faculdade por ser uma disciplina de caráter profissional, de especialização e, muitas vezes, não são relacionadas com os demais ramos e áreas do Direito, fazendo com que o aluno imagine ser uma disciplina totalmente nova, o que é um grave engano, por termos disciplinado a tributação no Brasil desde a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 e, atualmente, pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e pelo Código Tributário Nacional de 1966.

O Direito Tributário inter-relaciona com todas outras áreas do Direito, a saber: com o Direito Constitucional, que é a base de sua fundamentação, por estar o Sistema Tributário Nacional disciplinado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; com o Direito Financeiro por ser o tributo a principal fonte de receita orçamentária do Poder Público; com o Direito Administrativo por serem atos administrativos os atos tributários praticados pelos agentes fiscais, considerados como servidores públicos; com o Direito Empresarial diante teoria das sociedades empresariais e títulos de crédito, que em suas relações jurídicas incidem variados tributos; com o Direito do Trabalho pela tributação retida na fonte empregadora; com o Direito Previdenciário diante do pagamento das contribuições previdenciárias; com o Direito Penal perante os crimes contra a ordem tributária; com o Direito Processual para viabilizar concretamente o direito material tributário; com o Direito Civil diante do disposto no artigo 110 do Código Tributário Nacional(CTN) no sentido de que podemos utilizar conceitos de direito privado, como alguns conceitos do Direito Civil, como propriedade, inventário, casamento e outros, sem alterar sua definição, evidentemente, porque conceitos milenares não devem ser afastados pela CTN criado em 1966; com o Direito Ambiental por utilizar a tributação na sua função extrafiscal como forma de educação e de proteção do meio ambiente; com o Direito Imobiliário diante de toda transação imobiliária estar sujeita a tributação, exceto às protegidas pelos benefícios fiscais, como imunidade, isenção, anistia, moratória e remissão, finalmente, com o Direito Internacional perante a tributação internacional, tributos sobre o comércio exterior, repatriação de bens e valores encaminhados indevidamente para o exterior, preços de transferência, e Tratados e Convênios Internacionais.

Ainda, o Direito Tributário relaciona-se com a Ética já que os agentes fiscais devem pautar suas condutas na boa-fé objetiva, conduta socialmente recomendada; com a Antropologia, na medida em que ao estudar o homem, pode-se tratar de fundamentos de igualdade e de mínimo existencial para afastar a tributação em determinadas localidades do país; com a Sociologia, para interpretar as leis tributárias num viés macro, entre a coletividade e o Estado, como por exemplo, a influência que causaria uma isenção geral para um Município que não pode deixar de arrecadar o IPTU (imposto sobre a propriedade territorial urbana); com a Economia por estar o *déficit* e *superávit* de um país relacionados à tributação nacional e internacional; com a Deontologia Jurídica e com a Filosofia, já que primeira é parte da segunda, no sentido de tratar a finalidade social que se tem com arrecadação de determinados tributos.

Enfim, percebe-se que o Direito Tributário não é uno, isolado, ele necessita ser estudado e inter-relacionado com outras disciplinas e com a realidade social.

3. METODOLOGIAS PARA ENSINAR

No decorrer das aulas, o uso de metodologia adequada para o conteúdo a ser ministrado é de extrema importância e irá fazer a diferença entre ensinar bem ou mal.

O ensino jurídico tradicional, segundo Álvaro Melo Filho (1976, p. 11) “[...] repousava na aula magistral expositiva em que o mestre explicava o Direito a um auditório *passivo*. Toda a pedagogia era centrada na ação unilateral do *magister dixit*”. O que ainda é praticado por muitos docentes, considerada como metodologia conservadora.

A metodologia inovadora não significa que está sendo criada pela primeira vez, mas no sentido de afastar do ensino a aula somente expositiva sem a participação do aluno, passando a dar ênfase na participação dos discentes por meio da aula dialogada, unindo teoria e prática, o que já vem sendo estudado desde 1976, em matéria tributária, pelo mencionado autor Álvaro Melo Filho (1976).

A metodologia inovadora defendida neste artigo, baseia-se no ensino teórico-prático com a participação efetiva dos alunos, é possível unir teoria com a prática, por meio da aula dialogada, sempre desenvolvendo nos discentes o saber-pensar e interpretar, que para Álvaro Melo Filho (1976, p. 15) significa:

[...] Na sociedade tecnológica não se deve perder de vista a concomitância desses dois objetivos, exigindo que o ensino do Direito seja, a um só tempo, suficientemente teórico, para insuflar, no discente, o conhecimento geral da ciência jurídica, o sentimento do Direito e aquela dose de idealismo e de ética, indispensável àqueles que militarão no exercício diário da profissão, e o suficientemente prático para que o bacharel, ao findar seu curso de Direito, não se sinta estonteado e incapaz ante as dificuldades que tem de enfrentar na vida forense e na advocacia preventiva.

A aula dialogada propicia ao docente a aprender a lidar com a tensão entre a palavra e o silêncio, e ao discente a fazer perguntas, que segundo Paulo Freire (1989, p. 2-3):

[...] Se alguém como educador não resolve bem esta tensão, pode ser que sua palavra termine por sugerir o silêncio permanente dos educandos.

Se não sei escutar os educandos e não me exponho a palavra deles, termino discursando “para” eles. Falar e discursar “para” termina sempre em falar “sobre”, que necessariamente significa “contra”.

Viver esta experiência de tensão da palavra e o silêncio não é fácil. Exige muito de nós.

Temos de aprender algumas questões básicas, como estas, por exemplo: não existe pergunta boba nem resposta definitiva.

A necessidade de perguntar é parte da natureza do homem. A ordem animal foi dominando o mundo fazendo-se homem e mulher sobre o alicerce de perguntar a perguntar-se.

É preciso que o educador testemunhe aos educandos o gosto pela pergunta e o respeito à pergunta.

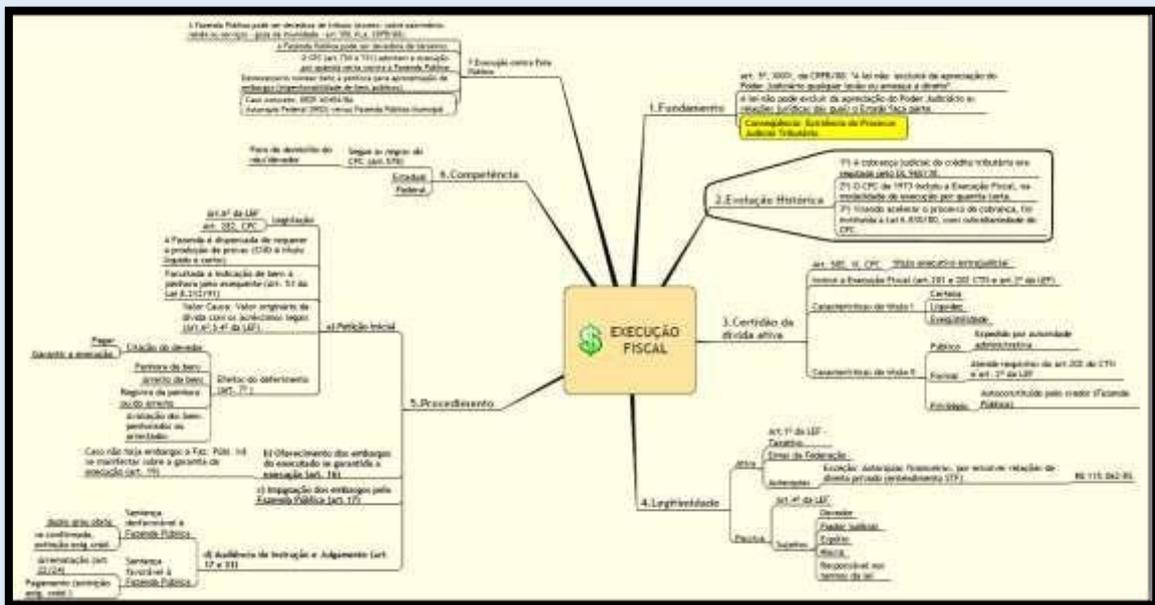
[...] É necessário desenvolver a pedagogia da pergunta, porque o que sempre estamos escutando é uma pedagogia da contestação, da resposta. De maneira geral, nós professores, respondemos a perguntas que os alunos não fizeram.

Incentivar os alunos a formular perguntas é o primeiro caminho, elogiar é fundamental para que continuem perguntado, das perguntas sobrevêm novas perguntas que poderão ser respondidas pelo docente ou novamente perguntadas aos alunos na forma de questão de desafio, um dos métodos que serão abordados no próximo item deste artigo.

Como no Direito Tributário há uma constante mudança na legislação, diante da quantidade de tributos existentes no Brasil, o docente deve utilizar de métodos e instrumentos necessários a melhor aprendizagem do aluno, na medida em que não basta somente conhecer a legislação atual, o discente deve entendê-la para saber critica-la, e quem sabe altera-la, por meio de sugestões de projetos de lei, ou de interpretações de acordo com os princípios ou com a Constituição Brasileira.

Pode-se citar o uso de mapa mental ou conceitual, de tabelas comparativas, de roteiros de aulas, de filmes, de noticiários, de questões de desafio e de casos concretos, instrumentos a serem utilizados na aula dialogada para buscar sempre interagir a teoria com a prática.

O mapa mental ou conceitual servirá como uma forma de sintetizar o conteúdo, apresentando ao aluno: do todo, para depois ele entender cada parte, a seguir apresentase um exemplo de mapa mental, sobre a ação de execução fiscal, o qual deverá ser complementado pelos alunos e docente no decorrer da exposição da aula:



Fonte: Elaborado pela autora desse artigo.

As tabelas comparativas, por exemplo, sobre os tributos visam trazer informações essenciais como os dispositivos constitucionais e legais, o conceito de cada tributo, características, fato gerador, contribuinte ou responsável e benefícios fiscais. Outro exemplo é a tabela comparativa entre decadência e prescrição, institutos que os alunos confundem em qualquer área do Direito, demonstrando suas semelhanças e diferenças.

Os roteiros de aulas são direcionamentos para o estudo do aluno sobre o conteúdo do Plano de Aula que será ministrado. Ao final de cada aula, no mesmo dia em que for ministrada a aula, o docente encaminha ao aluno o roteiro correspondente por meio eletrônico, o que faz com que, o aluno sinta-se prestigiado, fazendo parte do processo ensino-aprendizagem. O docente também poderá colocar o roteiro, semanalmente, na

página do *facebook*, abrindo um Grupo de Estudos de Direito Tributário, uma vez que é notório que a maioria dos alunos acessa o *facebook*, que também pode ser utilizado como instrumento de acesso ao conhecimento e à aprendizagem, com a criação desse grupo o professor poderá incluir notícias dos Tribunais, alterações legislativas e benefícios fiscais relacionados ao Direito Tributário.

Em cada roteiro é necessário que seja colocada uma advertência no sentido de que a simples leitura do roteiro não substitui a bibliografia indicada ao final, no próprio roteiro. Nenhum roteiro, tabela, mapas substituem livros que contribuirão para análise crítica do conteúdo a ser ministrado, apenas ajudarão nos estudos.

Apresentações de filmes, noticiários demonstrando o direito vivo, como a apreensão de mercadorias e bens pertencentes a contribuinte que não efetuaram o pagamento de tributos, nos portos e aeroportos, realizada por fiscais da Receita Federal, demonstra que o conteúdo tratado em aula está mais perto da realidade do discente do que ele imagina.

O incentivo aos alunos para responderem questões de desafios e casos concretos, não se trata de “obrigar” o discente a escrever algo, mas oportuniza-lo a pensar e interpretar, mostrando que pesquisar, aplicar e concluir é mais importante do que decorar um instituto para passar em uma prova.

Aqui, temos duas metodologias diferenciadas: a do caso concreto (AMARAL, 2011, p. 39) e a da questão de desafio, para esta última devem ser observados os seguintes procedimentos: o docente ministra a aula e diante de um assunto que ele ainda irá tratar, ele faz um questionamento aos alunos solicitando para eles pesquisarem e trazerem a resposta para a próxima aula, a maioria dos alunos se sentem desafiados a acertarem e, trazem de forma escrita a resposta, o docente rubrica e devolve para o aluno antes de respondê-la, e na data da prova o aluno entrega todas as questões respondidas para que seja atribuída a pontuação acordada entre docente e discente no início do período letivo.

A questão de desafio deve gerar no aluno uma necessidade de pesquisar, para que o discente não venha de plano com a resposta, para obtê-la terá de pesquisar a legislação, doutrina e jurisprudência. O docente deverá sempre informar o tema relacionado à questão de desafio, como no exemplo abaixo:

**TEMA: SUPENSÃO DA EXIGIBILIDADE DO CRÉDITO
TRIBUTÁRIO
QUESTÃO DE DESAFIO:**

Para o contribuinte, pessoa física ou jurídica, recorrer na esfera administrativa ele deve depositar 30% do valor do crédito tributário? Responda de forma fundamentada informando o atual entendimento do STF.

Na metodologia do caso concreto refere-se ao conteúdo extraído dos julgados dos tribunais brasileiros na forma de questão a ser elaborada pelo docente e, a cada aula o discente entrega ao professor as respostas, que são rubricadas pelo docente e devolvida ao discente. O aluno recebe pontuação pela tempestividade, por ter feito a tarefa no dia que foi determinado e pontuação pela correção do docente de todos os casos concretos, fazendo com que o aluno assista às aulas e corrija as respostas dos casos concretos e, principalmente, opine a respeito das respostas de outros colegas e traga sua contribuição, na medida em que reflète sobre vários temas tributários.

Tanto na metodologia da questão de desafio, como na do caso concreto, nem sempre a maioria dos alunos consegue chegar à resposta correta, ou porque não tentaram com dedicação ou porque não conseguiram mesmo por falta de hábito ou de conhecimento de como e onde pesquisar. A resposta é construída com a participação dos alunos, depois o docente explica como chegou àquela conclusão e onde deveria ser pesquisado, que tipos de expressões foram utilizadas para a pesquisa, em quais sites, livros e revistas jurídicas o tema está sendo abordado. Todavia, o mais importante é que foi desenvolvido o senso crítico do aluno, sua argumentação, essencial não somente para o aluno enquanto estudante de direito, mas para depois que obtiver o título de bacharel ou ter êxito no concurso da prova da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), enfim como profissional do direito.

Para ilustrar a metodologia do caso concreto, apresentamos a seguir um caso concreto como exemplo do que foi tratado:

TEMA: SUJEIÇÃO ATIVA E PASSIVA

CASO CONCRETO:

Em contrato de locação de imóvel, localizado na zona urbana do Município de Juiz de Fora, ficou pactuado entre locador, locatário e a empresa administradora do imóvel que o locatário assumiria todos os encargos incidentes sobre o imóvel, ficando a empresa responsável pela administração e fiel execução de todas as cláusulas contratuais, que exigissem a sua intervenção. Considerando-se que o locador é o proprietário do imóvel, responda de forma fundamentada:

- a) Em caso de inadimplemento do IPTU, de quem o Município de Juiz de Fora deverá cobrar o imposto?
- b) O locatário é parte legítima para impugnar o lançamento deste imposto, caso ele não concorde com o seu valor?

Responda de forma fundamentada informando o entendimento majoritário do STJ.

O caso concreto ajuda o aluno a relacionar teoria com a prática, que na visão de Paulo Freire (1989, p. 6-7) é uma das principais virtudes do educador:

[...] Outra virtude é a de viver intensamente a relação profunda entre a prática e a teoria, não como superposição, mas como unidade contraditória. Viver esta relação de tal maneira que a prática não possa prescindir da teoria.

Temos de pensar a prática para, teoricamente, poder melhorar a prática. Fazer isto, demanda enorme seriedade, uma grande rigorosidade (e não superficialidade). Exige estudo, criação de uma disciplina séria.

Pensar que tudo que é teórico é mal, é algo absurdo, é absolutamente falso.

[...]

Não há porque negar o papel fundamental da teoria.

Entretanto, a teoria deixa de ter qualquer repercussão se não existir uma prática que a motive.

Ainda Paulo Freire (1989, p. 8) entende que “[...] toda a leitura de texto pressupõe uma rigorosa leitura do contexto”, independente do grau de instrução dos educandos é necessária a experiência indispensável de ler a realidade sem ler as palavras. Para que inclusive, se possa entender as palavras”.

Assim, o docente ao levar para a sala de aula uma cópia de uma certidão de inscrição de dívida ativa eivada de vícios, retirada de um processo de uma ação de execução fiscal, deverá informar ao aluno o contexto daquela certidão, oriunda de qual Município e em qual ano foi inscrita. Com estas informações o aluno poderá identificar o que está disposto no artigo 202 e parágrafo único do Código Tributário Nacional (requisitos da certidão de inscrição em dívida ativa), com a cópia da certidão que está em suas mãos. O discente presenciará o direito vivo, identificando quais falhas ocorreram em um processo com uma certidão nula, que durante muitos anos tramitou e por fim, foi julgado o pedido sem o julgamento do mérito, causando prejuízo para às partes, de tempo e de investimento, por não ter o aplicador do direito observado a teoria com a prática.

Depois do término de um curso, seja de Graduação ou Pós-graduação *Lato sensu*, o aluno seguirá sozinho. E como trabalhar sozinho? Somente sabendo pesquisar. E como saber pesquisar se não aprendeu a fazê-lo? O docente deve ensinar o aluno a pesquisar e orientá-lo a desenvolver suas respostas nos seguintes pilares: legislação, princípios, jurisprudência e doutrina e, preferencialmente, nesta ordem. Evidentemente, a opinião do aluno deve ser explicitada, afinal ele pode inovar, concordar ou discordar com o que vem sendo tratado a respeito do Sistema Tributário brasileiro.

4. REQUISITOS PARA SER UM BOM DOCENTE

Não basta aplicar determinada metodologia para ser um bom docente, a metodologia é o instrumento que não deve somente ser aplicado, deve ser bem aplicado, este é um dos requisitos objetivos sugeridos.

Um bom docente ajuda o aluno a pensar e a interpretar determinada lei ou instituto jurídico e fatos, segundo o autor Eros Roberto Grau (2005, p. 71):

Praticamos a interpretação do direito não – ou não apenas – porque a linguagem jurídica é ambígua e imprecisa, mas porque, [...] interpretação e aplicação do direito são uma só operação, de modo que interpretamos para aplicar o direito, e ao fazê-lo, não nos limitamos a interpretar (=compreender) os textos normativos, mas também compreendemos (= interpretamos) os fatos. O intérprete autêntico procede à interpretação dos textos normativos e, concomitantemente, dos fatos, de sorte que o modo sob o qual os acontecimentos que compõem o caso apresentam vai também pesar de maneira incisiva na produção da(s) norma(s) aplicável(veis) ao caso.

Outro requisito objetivo é a quantidade de conhecimento, não basta apenas ministrar o conteúdo determinado no Plano de Aula, deve ser tratado com qualidade, envolvendo sempre a legislação, jurisprudência e doutrina atuais, não se esquecendo de mencionar os clássicos do Direito Tributário, cada qual no seu contexto social. Muitos alunos dizem que alguns professores sabem muito, mas não conseguem entender o que o docente quis dizer ao tratar de determinado assunto jurídico, por isso, insistimos, a metodologia é essencial para tornar o conteúdo que aparentemente é complicado em algo de fácil entendimento.

A metodologia de ensino deve ser estudada anteriormente à aula, quando o docente prepara a aula, de forma concomitante no decorrer da aula e, posteriormente, quando avalia seus alunos.

Os requisitos de ordem subjetiva são os que dependem da conduta do profissional da educação, do docente, estamos na era da Humanização do Direito, não basta o docente somente chegar à sala de aula e dizer onde parou com a matéria, primeiro que ele deveria ter anotado para não fazer este tipo de pergunta. Deve antes de iniciar a aula, tratar seus alunos com urbanidade, cumprimentando-os, perguntando se estão bem, demonstrando que está ali porque gosta de ensinar e importa-se com a aprendizagem dos alunos, porque são os seus alunos.

Outros requisitos de ordem subjetiva são facilmente identificáveis, como a pontualidade e a assiduidade, que são qualidades imprescindíveis para qualquer profissional, a pontualidade não deve ser medida apenas por meio de um ponto eletrônico, o que adianta um docente usar o ponto eletrônico e demorar a adentrar na sala de aula, ou estar em sala de aula sem sequer tratar do conteúdo programático e da metodologia? Ser pontual é chegar com antecedência para ministrar a aula mas, além disso, é iniciar a aula no horário programado, os alunos vão se adaptando a chegar no horário programado e também encerrar a aula no horário, já que os discentes poderão ter outras aulas e outras atividades.

A assiduidade é também necessária, um docente ausente não interessa ao aluno, mesmo que ele seja o melhor dos professores, sem estar com os alunos não adiantará nada. As faltas frequentes são sinônimas de ausência de comprometimento com a turma e consigo, já que o docente deve ensinar o conteúdo proposto pela Faculdade.

Outro aspecto relevante é a postura do docente, que se traduz desde sua vestimenta, seu linguajar e suas críticas em relação à instituição onde ensina. O docente é a imagem modelo para o aluno, ir para sala de aula de tênis de corrida e camiseta, como se estivesse indo fazer um lazer ou produzido(a) como se estivesse indo para uma festa, ou sentar em cima de uma mesa de qualquer jeito, não convém. O professor que pretende se aproximar dos alunos falando gírias apenas os incentivam a continuar com este linguajar, o que para a carreira jurídica é inapropriado. Nossa língua portuguesa deve ser correta, polida, formal em qualquer matéria que se pretenda ensinar, para evitar interpretações incorretas.

Criticar de forma negativa a instituição onde se ministra aulas além de ser antiético é desagradável, existem formas de fazer isso, até mesmo sem que o docente necessite ser identificado, como por meio de caixas de sugestões ou diretamente perante às Coordenações de Cursos. O docente sempre deve zelar estritamente pela aprendizagem do aluno, esta é uma de suas atribuições determinada pelo artigo 13, inciso III da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Portal do MEC, 2014).

As tarefas extracurriculares dos professores, como o preenchimento das pautas com os lançamentos de todas e frequências, não é uma exigência somente da instituição de ensino onde se ministra as aulas, é também do MEC, além de ser essencial para o aluno acompanhar sua vida acadêmica.

Nas instituições públicas o docente deve se preocupar não somente com ensino, mas também com pesquisa e extensão, mas não deve esquecer-se de seus alunos graduandos, que são sua razão de ser, sem eles ficará inviável pesquisa e extensão. Ministrando uma boa aula, melhor, uma excelente aula, dependerá de muito planejamento, dedicação, estudo e metodologias de ensino para chegar ao objetivo final: educar seus alunos para a vida.

Um docente pode começar como um bom professor, mas poderá atingir ao status do ótimo docente, para isso, deve ser entendido e compreendido por seus alunos, antes, durante e depois das aulas.

5. AVALIAÇÃO

A cada semestre a avaliação dos discentes acaba sendo a pior parte do trabalho dos docentes, muitos reclamam que devem corrigir provas de diversas turmas e acabam passando madrugadas fazendo isso.

A avaliação é necessária para que o docente verifique se a sua metodologia de ensino deu certo, servirá tanto para analisar se o aluno conseguiu entender a matéria quanto para o professor, se foi apto o suficiente para informar, transformar e educar seus alunos.

Há várias espécies de avaliação do aluno, desde sua autoavaliação, pouco utilizada, até as provas escritas, provas orais, seminários, simulados, grupos de debates e avaliação contínua, durante às aulas pela participação dos alunos.

Com a metodologia do caso concreto e das questões de desafio é possível esta avaliação contínua, o discente tenta elaborar uma resposta, e terá a oportunidade de falar sobre ela em sala, treinará sua oratória e argumentação.

As provas escritas sobre o conteúdo ministrado é a espécie de avaliação mais utilizada, incontestada, pois expressa o conteúdo que o aluno conseguiu reter ou apreender, de forma escrita. Dependerá muito do docente ao elaborar sua prova para ser uma forma de avaliação eficiente, de sua metodologia empregada.

Todo docente deveria fazer um curso ou oficina de como elaborar questões objetivas e discursivas, para poder apreender os diversos níveis de dificuldades das questões, e saber montar uma prova. Não se pode partir do pressuposto que um professor já nasce professor, ele aprende a ser professor, e quando mais aprende, melhor será.

A prova é um contínuo processo de aprendizagem, anterior, concomitante e posterior a sua realização, o docente deve escolher o conteúdo que será utilizado na prova, dentre os que foram tratados em sala de aula, com seus níveis de dificuldade, ao fazer a prova o aluno está testando tempo versus conteúdo, se consegue naquele curto período de tempo expressar em palavras o que conseguiu aprender ou fixar e, posteriormente, diante do gabarito apresentado pelo docente, o discente verifica o que acertou e o que errou. E, por fim, teríamos a avaliação após o gabarito, de aplicar uma prova oral somente com os alunos que erraram, para eles explicarem o motivo de tais respostas erradas e quais seriam as respostas corretas, já que na maioria das vezes o aluno ao ter o gabarito guarda ou descarta a prova, sem entender bem os erros que cometeu. O erro também é uma forma de aprendizagem para chegar ao acerto.

Estas foram apenas algumas sugestões que poderão ser aperfeiçoadas com o objetivo de concretiza a arte de ensinar, de tornar-se um educador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar envolve aprendizagem contínua, primeiro do próprio docente, de como ele deve transmitir o conteúdo, a maioria dos professores não costuma fazer cursos de atualizações jurídicas, de didática, de como ensinar, de como elaborar questões, de como aprender técnicas de aprendizagem, de como utilizar a voz da melhor maneira possível, de como utilizar novas tecnologias e até mesmo a lousa.

Conclui-se que ensinar não é fácil, ser educador, ser professor é a arte da transformação, que exige muita dedicação, muitos desafios e aprendizagem contínua na busca da interdisciplinariedade, da compatibilidade entre teoria e prática, de novas metodologias e principalmente, da humanização do Direito.

O professor já capacitado com o conhecimento do conteúdo da matéria que pretende ministrar, deve saber como utilizar estes instrumentos que o auxiliará na conquista de seu maior objetivo: ensinar com qualidade.

REFERÊNCIAS

AMARAL, Antônio Carlos Rodrigues. **Ensino Jurídico e Método do Caso: ética, jurisprudência, direitos e garantias fundamentais**. São Paulo: Lex Magister, 2011.

GRAU, Eros Roberto. **Ensaio e discurso sobre a interpretação: aplicação do direito.** 3. ed. São Paulo: Malheiros, 2005.

FILHO MELO. Álvaro. **Direito Tributário: metodologia e aplicação.** Rio de Janeiro: Forense, 1976.

FREIRE, Paulo. **Virtudes do Educador.** *In* pronunciamento verbal realizado no dia 21 de junho de 1985, na Reunião Preparatória da III Assembléia Mundial de Educação de Adultos promovida pelo CEAAL (Conselho de Educação de Adultos da América Latina). Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1475#page/4/mode/1up>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

Portal do MEC: Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comContent&view=article&id=13088:legislacao-e-normas&catid=323:orgaos-vinculados>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

O ENSINO JURÍDICO EMPREENDEDOR À LUZ DA LEI DAS EMPRESAS JUNIORES

*Raquel Bellini de Oliveira Salles*³³

Palavras-chave: Direito. Ensino. Educação. Empreendedorismo. Empresa júnior.

Propostas de inovações metodológicas, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³⁴, vêm norteando importantes mudanças nos projetos pedagógicos dos cursos de Direito e incentivando o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas à proatividade do aluno na construção de seu próprio conhecimento. Nessa esteira, as empresas juniores vêm desempenhando um papel sobremaneira relevante nas universidades e apresentando perspectivas empreendedoras para o desenvolvimento do ensino, pesquisa e extensão.

O ensino por meio de disciplinas que compõem a grade curricular é essencial para uma formação de base, mas uma atividade complementar como a participação em empresa júnior propicia aprofundamentos de conteúdos teóricos e a vivência do Direito em relações concretas, instigando a responsabilidade profissional do estudante por meio de prática real bem diversa das práticas simuladas e até das práticas reais comumente oferecidas em estágios curriculares. Isso porque oportuniza ao discente, desde o início do curso, experiências de gestão empresarial, de consultoria e de redação de contratos e outros documentos jurídicos. Ademais, por meio de capacitações e treinamentos focados em competências multi e interdisciplinares, do desenvolvimento de projetos em diversas áreas do Direito, do atendimento a clientes e da cultura empreendedora, os participantes podem ter experiências muito além do ensino em sala de aula. Podem trabalhar em equipe desempenhando papéis diversos, seja na gestão, no planejamento ou na execução de

³³ Professora Adjunta da Faculdade de Direito da UFJF. Mestre e Doutora em Direito Civil pela UERJ. Especialista em Direito Civil pela Università di Camerino, Itália. Professora Orientadora da Colucci Consultoria Jurídica Júnior. Advogada.

³⁴ Estabelece a Lei nº 9.394/96, no artigo 3º, IX, entre os princípios norteadores da educação, a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”, e, no artigo 43, entre as finalidades da educação superior, “VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade” e “VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.”

serviços, e realizar pesquisa aplicada a casos concretos, construindo soluções reais e aprimorando seu raciocínio jurídico e crítico. Essas vivências permitem aos alunos identificarem o que mais gostam de fazer e, a partir daí, os caminhos que podem trilhar para a sua formação profissional e para a sua colocação no mercado de trabalho.

A atuação de empresas juniores nas universidades coloca em voga algumas aplicações do empreendedorismo:

(i) empreendedorismo para a educação, voltada à capacitação do docente para o desenvolvimento de metodologias inovadoras, e educação empreendedora no ensino superior, voltada à formação do discente, valorizando a autonomia, a criatividade e as habilidades necessárias para a implementação de ideias e construção de soluções. O trabalho de orientação na empresa júnior possibilita também maior aproximação entre professor e aluno, pois o processo de ensino aprendizagem dá-se de modo particularizado, permitindo ao docente conhecer mais de perto as aptidões e dificuldades de cada discente e colaborar sensivelmente para o alcance de seu potencial. Isso reforça o quanto o professor pode desempenhar um papel transformador da instituição em que leciona e de seus alunos e o quanto a universidade, como motor do empreendedorismo (ISENBERG, 2010), pode desempenhar um papel transformador da sociedade.³⁵ A propósito, afirma-se que “universidade empreendedora é a comunidade acadêmica, inserida em um ecossistema favorável, que desenvolve a sociedade por meio de práticas inovadoras”³⁶;

(ii) empreendedorismo corporativo, tanto na empresa júnior quanto na universidade, seja privada ou pública (OLIVEIRA FILHO, 2016), incentivando uma orientação empreendedora (por quem gere) e um comportamento empreendedor (de todos os envolvidos, em relação às funções que desempenham) (VALADARES, 2012). Esta aplicação é evidenciada pela própria missão do Movimento Empresa Júnior (MEJ)³⁷, que é “formar, por meio da vivência empresarial, empreendedores comprometidos e capazes de transformar o Brasil”. A “vivência empresarial”, construída com base no *continuum da maturidade* (COVEY, 2010), permite, num processo evolutivo e emancipatório, não só a capacitação (dependente de alguém), mas também a execução (independente, mas

³⁵ A pesquisa Empreendedorismo nas Universidades Brasileiras, realizada pela Endeavor e Sebrae em 2016, disponível em <<http://info.endeavor.org.br/eub2016>>, demonstra a importância da educação empreendedora para o desenvolvimento dos países, mas apresenta um diagnóstico não satisfatório das universidades brasileiras no desempenho desse papel, sobretudo se comparadas a universidades estrangeiras, e aponta a necessidade de adoção de novas estratégias no ensino superior.

³⁶ Conforme Índice de Universidades Empreendedoras, desenvolvido pela Brasil Júnior – Confederação Brasileira das Empresas Juniores, disponível em <<http://brasiljunior.rds.land/indice2017>>.

³⁷ <https://www.brasiljunior.org.br/conheca-o-mej>

focada no sujeito que executa) e a liderança (interdependente, porque voltada à articulação de todos os envolvidos) (NEVES, 2016);

(iii) empreendedorismo no Direito, rompendo com a tradicional correlação do empreendedorismo estritamente à área de administração de empresas. Nessa linha, a empresa júnior dá ensejo, mais imediatamente, a uma vivência prática similar à de um escritório de consultoria, orientado por práticas inovadoras de gestão e de prestação de serviços jurídicos voltados à prevenção e à solução extrajudicial de conflitos, excluída a atuação no âmbito judicial. Contudo, para além da advocacia, a empresa júnior é um meio para o discente assimilar a prática do empreendedorismo também em outras carreiras jurídicas, privadas ou públicas³⁸, e em outros campos profissionais em que venha a atuar.

A Lei nº 13.267/2016 consolidou o marco legal da educação empreendedora no ensino superior no Brasil, e estabelece a atuação de empresas juniores a partir da iniciativa dos próprios alunos, por meio de associações civis devidamente registradas, com gestão autônoma em relação a qualquer entidade acadêmica, fins educacionais e não lucrativos para seus membros, mediante prestação de serviço voluntário, mas com sustentabilidade financeira (CARNEIRO, 2016). Vale lembrar que o Movimento Empresa Júnior, iniciado na França em 1967, prega o trabalho voluntário, de modo que a remuneração auferida com a prestação de serviços reverte-se em favor do desenvolvimento da própria associação e, por conseguinte, da educação.

No contexto da empresa júnior, o professor orientador não é o protagonista, pois a empresa, fruto de associação civil, não decorre de projetos específicos de docentes. No entanto, a vinculação a uma instituição de ensino superior e a professores orientadores é não só exigida por lei, mas também fundamental para o processo de ensino aprendizagem, sobretudo considerando-se que os fins precípuos da empresa júnior são educativos. Além disso, a prestação de serviços jurídicos é atividade privativa de advogado, daí a necessidade de o professor orientador ser devidamente inscrito na OAB.

Para o professor orientador, são múltiplas as possibilidades de trabalhar o ensino, a pesquisa e a extensão a partir da empresa júnior. Por meio da orientação dos serviços

³⁸ O empreendedorismo no Direito, inclusive em carreiras públicas, pode ser bem exemplificado pelas ações submetidas ao Prêmio Innovare, que tem como objetivo identificar, divulgar e difundir práticas que contribuam para o aprimoramento da Justiça no Brasil, e que é realizado pelo Instituto Innovare, “associação sem fins lucrativos que tem como objetivos principais e permanentes a identificação, premiação e divulgação de práticas do Poder Judiciário, do Ministério Público, da Defensoria Pública e de advogados que estejam contribuindo para a modernização, a democratização do acesso, a efetividade e a racionalização do Sistema Judicial Brasileiro” (<http://www.premioinnovare.com.br>).

jurídicos prestados, o docente encontra terreno fértil de casos, dados e aplicações dos conteúdos teóricos objeto de suas disciplinas, o que provoca novas reflexões, dinamizando e enriquecendo aqueles mesmos conteúdos. Ante o necessário enfrentamento de problemas concretos, a vivência da orientação também instiga a produção científica e permite o compartilhamento de ideias e experiências entre professores de diversas áreas, favorecendo a interdisciplinaridade. Dada a sua relevância em termos educacionais e institucionais, a orientação desenvolvida pelo professor pode e deve ter sua carga horária computada no respectivo plano individual de trabalho, aspecto que valoriza e incentiva o desempenho do docente.

A atuação de empresas juniores apresenta notórias vantagens e resultados positivos para os alunos participantes, para toda a comunidade acadêmica, para os clientes contratantes e para a sociedade. Para os discentes, considerando-se a realidade da UFJF e o respectivo Regulamento Acadêmico da Graduação, tal é uma atividade complementar, que comporta carga horária de 60h/aula por semestre. Mais do que isso, a prática da advocacia consultiva e preventiva, orientada por professor habilitado, possibilita o desenvolvimento de habilidades e técnicas para o trabalho em equipe, gestão de pessoas e projetos, planejamento estratégico, redação jurídica, pesquisa aplicada e empírica, captação de clientela e análise de riscos contratuais. Possibilita, ainda, a vivência da ética e da responsabilidade profissional, a preparação para o mercado de trabalho e oportunidades de estágios e empregos. Para a comunidade acadêmica em geral, as empresas juniores comumente agregam com a realização de eventos acadêmicos e contribuem para a integração do corpo discente ao propiciarem o trabalho conjunto de alunos de cursos e períodos diversos. Para os clientes, as empresas juniores oferecem serviços acessíveis, mediante remuneração inferior à habitualmente praticada no mercado, empreendem projetos *pro bono*, assessoram o terceiro setor e favorecem uma formação atenta à responsabilidade social e às boas práticas de *compliance*. Enfim, as empresas juniores são um instrumento para a promoção do desenvolvimento econômico e social³⁹, seja porque fomentam o empreendedorismo de seus integrantes, seja porque,

³⁹ A Lei nº 13.267/2016 dispõe, no artigo 5º, os seguintes objetivos das empresas juniores:

“I - proporcionar a seus membros as condições necessárias para a aplicação prática dos conhecimentos teóricos referentes à respectiva área de formação profissional, dando-lhes oportunidade de vivenciar o mercado de trabalho em caráter de formação para o exercício da futura profissão e aguçando-lhes o espírito crítico, analítico e empreendedor;

II - aperfeiçoar o processo de formação dos profissionais em nível superior;

III - estimular o espírito empreendedor e promover o desenvolvimento técnico, acadêmico, pessoal e profissional de seus membros associados por meio de contato direto com a realidade do mercado de

no âmbito específico do Direito, operam em prol da conformidade de organizações, instituições e relações com o ordenamento jurídico.

Referências

CARNEIRO, Gevalmir Facioli; GALIL, Gabriel Coutinho; CASTRO, Fernando Guilhon de. **Estrutura estatutária das empresas juniores**. In: MARQUES, Alessandro et al (Coord.). A lei das empresas juniores – Estudos sobre o marco legal da educação empreendedora no ensino superior. Salvador: JusPodivm, 2016. pp. 91-118.

COVEY, Stephen Richards. **Os 7 hábitos das pessoas altamente eficazes**. Tradução de Alberto Cabral Fusaro, Márcia do Carmo Felismino Fusaro e Cláudia Gerpe Duarte. 40. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2010.

ISENBERG, Daniel. **Universities as an engine of the entrepreneurial revolution**. Disponível em: <http://entrepreneurial-revolution.com/2010/10/21/universities-as-an-engine-of-the-entrepreneurial-revolution/>.

NEVES, Daniel Pimentel; BRANDÃO, Ianna Fernandes de Almeida. **Vivência empresarial: a educação empreendedora no ensino superior brasileiro**. In: MARQUES, Alessandro et al (Coord.). A lei das empresas juniores – Estudos sobre o marco legal da educação empreendedora no ensino superior. Salvador: JusPodivm, 2016. pp. 55-69.

OLIVEIRA FILHO, José Glicério de; MEYER, Roberto. **A empresa júnior no contexto das universidades públicas: o caso da “CFH” e os mitos em torno da atuação privada**

trabalho, desenvolvendo atividades de consultoria e de assessoria a empresários e empreendedores, com a orientação de professores e profissionais especializados;

IV - melhorar as condições de aprendizado em nível superior, mediante a aplicação da teoria dada em sala de aula na prática do mercado de trabalho no âmbito dessa atividade de extensão;

V - proporcionar aos estudantes a preparação e a valorização profissionais por meio da adequada assistência de professores e especialistas;

VI - intensificar o relacionamento entre as instituições de ensino superior e o meio empresarial;

VII - promover o desenvolvimento econômico e social da comunidade ao mesmo tempo em que fomenta o empreendedorismo de seus associados.”

no ensino público superior. In: MARQUES, Alessandro et al (Coord.). A lei das empresas juniores – Estudos sobre o marco legal da educação empreendedora no ensino superior. Salvador: JusPodivm, 2016. pp. 71-90.

VALADARES, Josiel Lopes et al. **O fenômeno do empreendedorismo público: um ensaio sobre a aplicabilidade desse construto na administração pública brasileira.** Disponível em: http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2012_APB1546.pdf.

A IMERSÃO EM REALIDADE VIRTUAL NA APRENDIZAGEM JURÍDICA E A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS COMO SECOND LIFE, SANSAR E ÓCULOS VR

*Lívia Barletta Giacomini*⁴⁰

Palavras-chave: Tecnologias. Virtualização na educação. Realidade aumentada.

O presente trabalho possui como objetivo realizar uma breve análise e promover a reflexão e discussão acerca da inserção de ambientes realísticos integrados ao ambiente educacional. Os educadores contemporâneos possuem o desafio de aliar o aprendizado a métodos que proporcionem uma sala de aula participativa e interativa. Com isso, a tecnologia torna-se aliada em adaptar o conceito de um novo modelo de sala de aula, onde o aluno não é mero espectador e sim criador e agente ativo na produção do conhecimento.

Nesta feita, imprescindível se faz com que este sinta-se parte para produzir, pesquisar e agregar conhecimentos nas mais diversas esferas do saber. Os recursos tecnológicos permitem a exploração de conteúdos e ambientes de forma pouco usual, porém inaugurando uma nova tendência a ser explorada em ambientes educacionais. Estes são facilitadores do processo de ensino e aprendizagem capazes de ampliar as relações entre alunos e professores no plano físico e virtual.

A utilização dos computadores bem como da internet em substituição às antigas enciclopédias inaugurou com êxito uma nova era educacional voltada à pesquisa e aproveitamento acadêmico. O desafio, além de manter o aluno alinhado a fontes de pesquisas confiáveis, é orientá-lo a se tornar parte no processo de aprendizagem, produzindo e se reinventando. Porém, assevera-se que o computador e qualquer outro recurso sempre será o meio, através do qual o aluno poderá executar ou desenvolver algo e, nunca, o fim.

Apresentando de forma inédita um mundo interativo totalmente virtual, o Second Life foi criado em 1999 e desenvolvido em 2003 pela Linden Labs, alcançou índices impressionantes de participantes ativos em curto espaço de tempo, tornando-se altamente lucrativo e despertando olhares curiosos e interessados. A ideia apresentada era inovadora

⁴⁰ Mestre em Direito, Professora e Assistente Acadêmica no Curso de Direito da Unipac/JF. Professora Pesquisadora no Curso Técnico de Administração EAD no IFET- Campus Juiz de Fora.

e promissora: possibilitar uma realidade virtual onde as pessoas poderiam explorar suas atividades, além de suas possibilidades físicas e materiais.

Nesse contexto, à época várias empresas e algumas instituições de ensino adquiriram “ilhas” virtuais para exercerem suas atividades comerciais e acadêmicas. No campo educacional este programa trouxe à tona uma série de possibilidades e ferramentas inovadoras, possibilitando a inserção de conteúdo em plataforma 3D, bem como simulações de situações, como audiências, conferências e a própria sala de aula, de uma maneira inusitada e reformulada.

Dessa forma, o professor também representado graficamente pode exercer suas atividades em laboratórios ou em sala de aula virtual, recebendo convidados para palestras e entrevistas. O conteúdo também é disponibilizado em biblioteca virtual e esses alunos devem realizar matrículas online para receberem certificados sobre as atividades de que ali participarem.

A proposta é possibilitar um ambiente enriquecedor e de maior interação entre os acadêmicos transformando-os em agentes ativos, construindo e descobrindo-se profissionalmente. Obviamente esta também é direcionada ao ensino presencial, porém cabe ressaltar a incidência cada vez maior de alunos que melhor se comunicam através de aplicativos do que presencialmente.

Posteriormente às possibilidades trazidas pelo Second Life, a Linden Labs inova mais uma vez ao apresentar o denominado Project Sansar. Tal programa revoluciona as ferramentas que podem ser aplicadas ao campo educacional, simplesmente pelo fato de introduzir o aluno na realidade virtual aumentada com a utilização dos óculos VR.

Dessa maneira, este poderá experimentar as mais diversas situações, simulando profissões e praticando atividades em ambiente virtual realístico. Assim, é totalmente possível a realização de audiências, conferências web, palestras, cursos, apresentações de trabalho através da utilização desta ferramenta.

Nesse contexto, a Samsung desenvolveu um aplicativo a ser utilizado conjuntamente com os óculos de realidade virtual, para ajudarem as pessoas a tratarem de suas fobias.

Com esse propósito, qualquer acadêmico recém formado no curso de Direito, por exemplo, poderia simular a experiência de participação em sua primeira audiência. Ou aquele recém formado em Medicina, poderia experimentar a simulação de uma cirurgia, interagindo inclusive com instrumentos. Por mais que as instituições trabalhem a

desenvoltura e os coloquem em situações simuladas, a sensação dificilmente poderá ser reproduzida. O que a Samsung oferece com o desenvolvimento deste aplicativo é a simulação das sensações vivenciadas em diversas circunstâncias.

Da mesma forma, aqueles que possuem aversão de falar em público poderão treinar sua argumentação enfrentando seus temores com a utilização dos óculos e o enfrentamento de um público virtual. O objetivo é o de que os alunos consigam “mergulhar” 360 graus nos conteúdos estudados, atuando, interagindo e descobrindo suas preferências e aptidões antes mesmo de ingressarem no mercado profissional.

Atualmente é possível encontrar em diversos países a disponibilização de acervos, reconhecidos mundialmente, e tours nos mais renomados museus através de realidade virtual aumentada, onde é possível inclusive interagir com os objetos ali expostos.

Obviamente, tais recursos devem ser inseridos como aliados e não substitutos. Uma visita pessoalmente a um museu será sempre enriquecedora e inesquecível. A inserção do aluno em núcleos de práticas, por exemplo, será sempre fundamental para que este vivencie o contato com seus pares, sua experiência humana ao tratar os problemas do outro. Portanto, o professor possui um papel excepcional como mediador no processo de ensino e aprendizagem, conduzindo e incentivando seu aluno a não ser apenas observador do mundo, e mostrando-lhe com isso a importância de ser crítico e participativo.