



Coordenadoras:

Raquel Bellini Salles

Aline Araújo Passos

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

Faculdade de Direito da UFJF

Juiz de Fora

Vol. 2, n. 1 (2018)

Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da UFJF (18 junho 2018: Juiz de Fora, MG).

Anais do II 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, 2018.

65 p.

ISSN 2764-0094

1. Direito. 2. Ensino jurídico. I. Salles, Raquel Bellini. 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 18 de junho de 2018 o *II 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, já em sua segunda edição, buscou incentivar discussões necessárias sobre a inovação no ensino jurídico, com palestras e apresentação de trabalhos, fomentando o crescimento institucional, a coesão do corpo docente e uma positiva troca de vivências entre professores de instituições diversas. Foram abordados, entre outros temas, os desafios para a efetivação da educação inclusiva nos cursos superiores, projetos inovadores de cursos de Direito, novas metodologias de ensino e avaliação, perspectivas para as clínicas de direitos fundamentais, possibilidades de diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão, bem como competências e habilidades propostas pelas novas diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação. O *II Seminário* também contou com uma oficina sobre o uso do sistema Prezi no ensino superior, ministrada pelo Professor Caio Lara, da Escola Superior Dom Helder Câmara.

Os presentes ANAIS são a reunião de resumos ou artigos referentes aos trabalhos apresentados no *II Seminário*. 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, dezembro de 2018.

Aline Araújo Passos e Raquel Bellini Salles

Diretora e Vice-Diretora da Faculdade de Direito da UFJF – gestão 2014-2018

ÍNDICE

Programação do II Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito	5
--	---

ARTIGOS

ENSINO JURÍDICO E INOVAÇÃO: ANÁLISE DE UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA REFLEXIVA – <i>Víctor Luna Vidal</i>	7
ANTROPOLOGIA JURÍDICA: METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO - <i>Ícaro Trindade Carvalho e Raimundo de Freitas Neto</i>	23
EDUCAÇÃO EM DIREITO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA - <i>Deo Campos Dutra, Humberto Gomes Pereira e Laira Carone Rachid Domith</i>	35

RESUMOS

MÉTODOS AVALIATIVOS E SUA COLABORAÇÃO PARA O APRENDIZADO - <i>Lays Gomes Martins e Marcos Felipe Lopes de Almeida</i>	51
UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASO: MÉTODO DIFERENCIADO PARA O ENSINO JURÍDICO - <i>Henrique Sabino de Oliveira</i>	54
O USO DE PORTFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO EM DISCIPLINA DE PRÁTICA JURÍDICA - <i>João Beccon de Almeida Neto</i>	56
DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PRÁTICA: CLÍNICA DE DIREITOS FUNDAMENTAIS NA FACULDADE DE DIREITO DA UFJF E CIDADANIA LOCAL - <i>Bruno Stigert de Souza</i>	60
O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO: DESENVOLVIMENTO DO PROJETO INTEGRADOR NA REDE DE ENSINO DOCTUM E OS REQUISITOS LEGAIS DE AVALIAÇÃO DO MEC - <i>Ariete Pontes de Oliveira e Morgana Garcia Carvalho</i>	63

II Seminário de Ensino Jurídico da Faculdade de Direito da UFJF

Local: Auditório da Faculdade de Direito



Manhã

18/06/18 – Segunda-feira

9h30min - Abertura: Direção da Faculdade de Direito

9h40min - **Palestra:** Desafios para a efetivação da educação inclusiva nos cursos superiores – Prof.^a SANDRELENA DA SILVA MONTEIRO (Educação – UFJF)

10h30min - Debate

10h50min - **Palestra:** Projetos inovadores de curso de Direito: desafios para construção e avaliação - Prof.^a MARIA PAULA DALLARI BUCCI (Direito - USP)

11h40min - Debate

Tarde

14h - Ensino jurídico e inovação: análise de uma construção metodológica reflexiva – VICTOR LUNA VIDAL

14h20min - Métodos avaliativos e sua colaboração para o aprendizado – LAYS GOMES MARTINS e MARCOS FELIPE LOPES DE ALMEIDA

14h40min - Utilização de estudos de caso: método diferenciado para o ensino jurídico – HENRIQUE SABINO DE OLIVEIRA

15h - Antropologia jurídica: metodologias ativas e aprendizagem do aluno do curso de Direito – ÍCARO TRINDADE CARVALHO e RAIMUNDO DE FREITAS NETO

15h20 – O uso de portfólio como método de avaliação em disciplinas de prática jurídica – JOÃO BECCON DE ALMEIDA NETO

15h40min – Direitos fundamentais na prática: clínica de direitos fundamentais na Faculdade de Direito da UFJF e cidadania local – BRUNO STIGERT

16h – Educação em direito: a contribuição do projeto integrador para uma educação inovadora – DEO CAMPOS DUTRA, HUMBERTO GOMES PEREIRA e LAIRA CARONE RACHID DOMITH

16h20min - O diálogo entre o ensino, a pesquisa e a extensão: desenvolvimento do projeto integrador na Rede de Ensino Doctum e os requisitos legais de avaliação do MEC – ARIETE PONTES DE OLIVEIRA e MORGANA GARCIA CARVALHO

16h40min - Intervalo

17h - **Palestra:** Pensando o curso de Direito a partir das competências e habilidades propostas pelas novas diretrizes curriculares do Conselho Nacional de Educação

- Prof.^a KELLY CRISTINE BAIÃO SAMPAIO (Direito - UFJF)

17h50min - Debate

19/06/18 – Terça-feira

14h - **Palestra:** Conhecendo o sistema Prezi para aplicação no ensino superior

14h40min às 16h10min – **OFICINA:** O sistema Prezi e a linguagem de comunicação audiovisual - Prof. CAIO LARA (Direito – Escola Superior Dom Helder Câmara)

O evento é aberto a professores, mestrandos, doutorandos, coordenadores e gestores de cursos de Direito, bem como a quaisquer interessados. Para a obtenção de certificado como ouvinte (de 15 horas), deverão ser realizadas inscrições até a data do evento, na Secretaria da Faculdade de Direito da UFJF ou por e-mail (eventodireitoufjf@gmail.com), mediante indicação de nome completo, função e vínculo institucional.

ARTIGOS

ENSINO JURÍDICO E INOVAÇÃO: ANÁLISE DE UMA CONSTRUÇÃO METODOLÓGICA REFLEXIVA

*Víctor Luna Vidal*¹

Resumo: O presente artigo objetiva a análise e a proposição de um modelo de ensino jurídico orientado pela inovação no processo de conhecimento no curso de Direito. Para tanto, são analisados dois modelos complementares entre si. O primeiro, referente à sistematização coletiva do conhecimento, pressupõe a ruptura da relação tradicional verticalizada entre professor e aluno para um modelo participativo em que todos podem contribuir com a formação do conhecimento. O segundo, referente ao portfólio, corresponde a atividade avaliativa reflexiva que permite a organização do conhecimento. Como substrato teórico, adota-se a definição de Jaume Carbonell Sebarroja quanto à inovação educacional, conceito que abarca a compreensão sistêmica e interdisciplinar do ensino. Como conclusão, a adoção da presente reflexão tem como objetivo contribuir com o aprimoramento do ensino jurídico e a com a formação dos profissionais do Direito.

Palavras-chave: ensino jurídico; inovação; dialeticidade.

1. Introdução

Em se tratando de uma ciência social aplicada, o Direito deve ser compreendido a partir de um processo de interação com o meio social. Quando analisada a referida ciência sob a perspectiva do ensino, identifica-se um espaço de reprodução de violência simbólica e de dominação em que o professor, em maior ou menor medida, tende a impor seu conhecimento como uma verdade incontestável, cabendo aos alunos tão somente a reprodução desse discurso (CHEIN FERES, 2008).

A partir do reconhecimento da verticalidade e da assimetria de tal relação, o presente trabalho pretende expor, ainda que de modo sucinto, dois dos problemas concernentes ao ensino jurídico na realidade brasileira: a incompatibilidade da proposta de um curso superior que objetiva formar profissionais que atuarão em carreiras, públicas ou privadas, de impacto na sociedade, com a estrutura curricular vigente, e a institucionalização de um modelo de educação jurídica fundado majoritariamente na difusão de dogmas e formalismos que impedem a construção de um conhecimento crítico e autônomo pelos alunos.

¹ Mestrando em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Como substrato teórico, indica-se a definição de Carbonell (2002) quanto à inovação educacional, conceito que abarca a compreensão sistêmica e interdisciplinar de práticas, decisões, intervenções e processos inseridos num planejamento estratégico e dinâmico que permite a redefinição dos papéis de professores e alunos. Por meio de tal conceito, aborda-se a inovação no ensino superior como um conjunto de atitudes que promovem a reflexão quanto aos objetivos da educação superior na sociedade e a sua vocação para a promoção de mudanças.

Nesse contexto, questiona-se, no primeiro item, a predominância de uma estrutura curricular cujas disciplinas são predominantemente dogmáticas e pouco sensíveis à interdisciplinaridade.

No segundo item, investiga-se um elemento intrinsecamente relacionado ao problema anterior: a utilização intensiva de aulas expositivas no curso de Direito e o distanciamento da referida prática de um modelo que permita o redimensionamento crítico quanto ao papel do professor e do aluno no processo de formação do conhecimento. Para tanto, é investigado conceito de violência simbólica estudado por Chein Feres (2008).

Identificadas as premissas enunciadas, o terceiro item, com base no referencial teórico adotado, analisa a proposta de uma metodologia de ensino que permita a reconstrução do processo de aprendizagem a partir de uma abordagem crítica e que também possibilite a participação ativa e autônoma dos profissionais em formação. Tal metodologia envolve a substituição do paradigma de uma relação verticalizada entre docente e discente para outra horizontal, em que todos têm a possibilidade de integrar o discurso e partilhar o conhecimento.

Estando associado à proposta de ensino dialógica, o portfólio, instrumento avaliativo que envolve atividades realizadas e registradas ao longo do curso, é tratado no quarto item como ferramenta que permite a organização e a consolidação do conhecimento.

Destaca-se que a contribuição que a presente proposta assume para a capacitação de alunos não se restringe à promoção das habilidades de assimilação e reprodução de conteúdo, mas, principalmente, das competências de análise, diálogo e produção. Reconhece-se que o presente trabalho não objetiva encerrar a discussão quanto à metodologia do ensino, mas possibilita propor o desenho de um novo esquema de

orientação acadêmica que permita a contínua reflexão quanto ao papel da educação jurídica.

2. Estrutura curricular do curso de direito e ensino tradicional

Como ciência social aplicada, o curso de Direito tem como propósito a formação de profissionais de diferentes carreiras relacionadas a questões de elevada essencialidade em sociedade. Seja atuando na esfera pública, seja na privada, enquanto sujeitos organizados em sociedade, são demandados dos profissionais do Direito não somente conhecimentos de natureza técnica, mas também competências como a sensibilidade e a capacidade de ação interdisciplinar.

Para o desenvolvimento de tais habilidades, a formação jurídica, em sua estrutura curricular, deve propiciar a articulação entre disciplinas propedêuticas, dirigidas à formação reflexiva, humanística e interdisciplinar, e disciplinas dogmáticas, voltadas à formação profissional²².

Muito embora o equilíbrio seja necessário, a estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil reflete um modelo profissional tecnicista baseado na assimilação conteudística, em que a dicotomia anteriormente destacada é referencial difundido em todo o país. Tal paradigma, nascido com a Reforma Universitária (Lei n.º 5.540/68), teve sua consolidação com a reforma curricular promovida pelas Resoluções n.º 03/72 e 15/73, do Conselho Nacional de Educação, que definiu a redução das disciplinas de caráter reflexivo e interdisciplinar e possibilitou a expansão das disciplinas voltadas diretamente ao mercado de trabalho. Inserida num processo mais amplo de reforma do ensino superior no Brasil, a suposta modernização do ensino enfraqueceu o papel das universidades na promoção da pesquisa científica e do papel reflexivo da academia (DE LIMA, 2005).

Mais do que a mera classificação dicotômica entre propedêutica e dogmática, a reforma promovida no século passado conduziu a um modelo de pensamento que tendeu à desvalorização, no âmbito acadêmico, das primeiras disciplinas, em detrimento das

²² – Ressalva-se, desde já, que a dicotomia entre disciplinas de âmbito teórico e disciplinas de cunho prático reflete, na verdade, um modo de compreensão da estrutura curricular e, por consequência, da própria forma como se organiza o curso de Direito, em uma divisão que pouco contribui para o debate produtivo quanto à formação jurídica dos alunos, na medida em que todas as disciplinas, resguardadas as suas peculiaridades, apresentam implicações tanto empíricas quanto teóricas. Devem as disciplinas ser tratadas, portanto, como equivalentes em importância tanto para a tomada de decisões corriqueiras no cotidiano profissional quanto para o desenvolvimento de um processo reflexivo crítico.

segundas. O modelo proposto, ao valorizar em maior medida as disciplinas dogmáticas, que são consideradas, supostamente, como o verdadeiro saber jurídico indispensável à formação de profissionais, reflete um modelo profundamente marcado pela recorrente memorização de conteúdos, o que corresponde a uma visão limitada da realidade profissional.

Considerando uma visão mais ampla da formação jurídica, são exigidas do profissional do Direito competências como a capacidade de diálogo e expressão, o desenvolvimento de raciocínios tanto simples quanto complexos, além do conhecimento do funcionamento do ordenamento jurídico. O modelo tradicional, baseado em aulas monológicas conteudísticas e majoritariamente distribuídas em disciplinas dogmáticas, oferece ao aluno, no máximo, e ainda de forma limitada, o desenvolvimento da última competência enunciada. Isso ocorre, entre outros fatores, tanto pelo modelo monológico das aulas quanto pela ausência de efetiva proposta interdisciplinar no curso.

Em sala de aula, a predominância da estrutura curricular dogmática traduz-se no cultivo de tecnicismos e fórmulas jurídicas antiquadas que não contribuem nem para a reflexão nem para a aplicação prática. Nesse contexto, são caracterizadas duas vertentes de formalismo: a primeira, considerada antiga, contempla o exemplo citado, em que se verifica a dualidade entre um plano ideal, em que o Direito pode ser aplicado dedutivamente; e a segunda, em que o Direito deve ser compreendido e interpretado a partir dos interesses subjacentes às políticas legislativas que originaram as normas. Apesar de a segunda vertente apresentar alguns avanços com relação à primeira no que concerne à preocupação com a ação interpretativa do jurista, a dependência do emprego dos referidos padrões arcaicos, na medida as fórmulas descritas em que não se prestam à crítica do ordenamento jurídico, das instituições e das práticas profissionais, não atende nem à proposta de um desenvolvimento teórico sólido, nem à utilidade profissional imediata (UNGER, 2006).

Embora o modelo descrito ainda exista, a possibilidade de flexibilização da estrutura curricular em benefício de um novo modelo começou a se tornar possível a partir da década de 1990, com a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Por meio do instrumento legislativo em tela, tornaram-se possíveis, além da flexibilização, a descentralização administrativa e acadêmica. Nos cursos de Direito, tal proposta ocorreu pela inserção de disciplinas opcionais, ênfases de habilitação e atividades complementares, além de adotar como obrigatórios conteúdos como

“Filosofia (geral e jurídica); Ética (geral e profissional), Sociologia (geral e jurídica), Economia e Ciência Política (com Teoria do Estado)” (DE LIMA, 2005, p. 77).

As alterações curriculares nos cursos de Direito avançaram com a Resolução n.º 9, de 24 de setembro de 2004, do Conselho Nacional de Educação. Por meio dessa norma, ressaltou-se a necessidade de desenvolvimento das capacidades, entre outras, de argumentação e de reflexão crítica do aluno. Para tanto, foram ampliados os conteúdos essenciais, abarcando disciplinas como Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia.

Embora conserve autonomia com relação aos demais ramos do saber, o Direito não corresponde, assim como os demais conhecimentos, a uma estrutura hermética e distante da realidade social. Por consequência, a adoção de disciplinas de conteúdo variado e interdisciplinar advém do reconhecimento de que a formação jurídica deve estar em sintonia com a pluralidade de pensamento, o que permite, por consequência, que o aluno esteja preparado para atuar em circunstâncias múltiplas no contexto profissional.

3. Violência simbólica em sala de aula

Conforme explicitado, o padrão de ensino formalista, fundado em dogmas e pouco sensível à autocrítica, além de não capacitar adequadamente os profissionais, evidencia, no âmbito acadêmico, a manifestação de um espaço de reprodução de violência simbólica pelas seguintes razões: 1) a ação pedagógica é exercida de maneira arbitrária, isto é, de forma unilateral pelo professor; 2) o modelo imposto pelo docente não é verbalizado, não havendo a oportunidade, portanto, para o diálogo e para a análise quanto ao caminho metodológico traçado (CHEIN FERES, 2008).

Em maior ou menor medida, por meio do uso recorrente de preciosismos, o ensino jurídico repete-se na dualidade dos papéis tradicionais de professor, agente possuidor de todo o conhecimento e detentor do poder de ditar o conhecimento, e alunos, sujeitos passivos no processo do conhecimento, ou seja, meros receptores da verdade professada pelo primeiro ator. A distinção apresentada torna clara, portanto, a existência de uma estrutura vertical e hierarquizada em que a possibilidade de compartilhamento e de desenvolvimento de um conhecimento sob a perspectiva coletiva se revela dificultada ou, até mesmo, impossibilitada.

Sendo a proposta do ensino, pelo menos em tese, a reunião dos diferentes sujeitos em torno da construção do saber intersubjetivo e dialógico, a perpetuação do modelo tradicional corresponde, no mínimo, a um desperdício do potencial de aproveitamento que os indivíduos, em conjunto, poderiam alcançar com o exercício da comunicação inclusiva e participativa. Mais do que desperdício, a violência simbólica interfere até mesmo na possibilidade de os alunos, individual ou conjuntamente, aprenderem de forma autônoma, tendo em vista a força simbólica da relação de submissão entre aluno e professor.

A abordagem ortodoxa do ensino jurídico representa uma visão limitada do próprio conceito de aprendizagem, na medida em que, ao assumir uma perspectiva essencialmente conteudística, em que os alunos devem, de um modo geral, memorizar o conteúdo transmitido pelo professor para a sua reprodução nas avaliações, outras habilidades relacionadas ao conhecimento não são estimuladas, como, por exemplo, as capacidades de relacionar, analisar e sintetizar conteúdos variados, a capacidade de aplicar aquilo que foi estudado e o potencial de criação autônoma.

Além disso, revela-se no mínimo contraditório um curso que, no contexto contemporâneo, tenha como preocupação a formação de profissionais que trabalhem com conceitos como justiça, liberdade e democracia e, concomitantemente, não insira ou não busque implementar, de modo efetivo, práticas discursivas que permitam a participação de todos no debate ou que não possibilite a autocrítica.

Estando o discurso acadêmico inserido no âmbito da comunicação, assim como também o é o discurso jurídico, a necessidade de articulação coerente entre aquilo que é defendido ou estudado nos cursos de Direito, isto é, o seu objeto de investigação, e a forma como esse conteúdo é trabalhado, deve ser alvo de constantes reflexões pela comunidade acadêmica. Nesse contexto, até mesmo a ciência jurídica, com base em investigações inerentes ao seu meio ou tendo o apoio de outras áreas do conhecimento, como a Filosofia da Linguagem, apresenta propostas que podem e devem ser aplicadas à relação entre professor e aluno. Exemplificativamente, o pós-positivismo jurídico, movimento teórico surgido nas últimas décadas do século XX, ao buscar a racionalização e a democratização do discurso jurídico, tem, em alguns de seus estudiosos, como Alexy (2005), a identificação de pressupostos essenciais ao exercício do discurso de forma livre e racional.

Sendo liberdade e racionalidade características necessárias não somente ao discurso jurídico, mas também ao meio acadêmico, a aplicação das orientações reunidas por Alexy (2005) para o desenvolvimento do discurso em sua Teoria da Argumentação Jurídica pode contribuir para a ruptura com o modelo monológico comumente verificado. Exemplificativamente, quando o autor trata do discurso prático geral, em que são definidas, entre outras proposições, regras fundamentais, regras de razão e regras de argumentação, são delimitados requisitos, respectivamente, como a necessidade de que o falante não seja contraditório, o que na esfera acadêmica pode ser traduzido na vedação à imposição de um raciocínio arbitrário e incoerente pelo docente, a possibilidade de participação no discurso por qualquer falante, o que corresponde, a observância da igualdade de oportunidades de fala e de não discriminação ou coerção dos sujeitos, a busca pela fundamentação dos argumentos levados ao discurso, de modo a que os falantes se comprometam a participar da atividade acadêmica de modo racional.

O objetivo da aplicação dos conceitos tratados por Alexy (2005), quando inseridos no contexto de sala de aula, não implica, como pode parecer em virtude do elevado nível de procedimentalização e de rigor técnico do referido autor, o recurso a um modelo de acentuado formalismo em que a obediência às regras se torna um fim em si mesmo. Na verdade, a grande contribuição do trabalho apresentado para o desenvolvimento do discurso, seja o discurso jurídico, seja o acadêmico, é dirigir a atenção dos sujeitos que integram tais práticas de modo a se tentar atingir maior racionalidade nos debates e oportunidades iguais de fala para todos os indivíduos. Assinala-se um compromisso, portanto, com a ruptura do paradigma da verticalidade no discurso em benefício de uma proposta horizontalizante.

Como será observado no próximo item, a ideia de transição do padrão de tradicional de ensino para um modelo que rompa com a reprodução da violência simbólica na esfera acadêmica está vinculada essencialmente ao conceito de inovação educacional investigado por Carbonell (2002) e pela sistematização coletiva do conhecimento proposta Chein Feres (2008).

4. Inovação educacional e sistematização coletiva do conhecimento

Em sua obra vasta obra acadêmica sobre o processo de ensino e aprendizagem, o sociólogo e pedagogo espanhol Jaume Carbonell Sebarroja examina a educação sob a

perspectiva de reformulação democrática da escola e da identificação de alternativas à estrutura acadêmica tradicional. Desse modo, dois livros de sua autoria apontam caminhos semelhantes para a geração de mudanças efetivas nesse meio.

Na obra *Pedagogias do Século XXI*, com base na contribuição de professores que pesquisam as diversas formas de ensino e de aprendizagem na Espanha, são analisados onze modelos pedagógicos distintos. Como fio condutor da investigação, ressalta o Carbonell (2016) que, na contemporaneidade, a divisão anteriormente considerada estanque, característica do século XX, entre teoria e prática no meio educacional passa a ser considerada maleável a partir do reconhecimento de novas práticas propostas a partir do final do século passado. Por meio das novas formulações identificadas, o autor propõe-se ao diálogo e à análise das distintas experiências surgidas, reunindo as principais contribuições de cada metodologia apresentada.

Desse modo, ao longo dos oito capítulos da obra são abordadas diferentes perspectivas metodológicas. No primeiro capítulo, são analisadas pedagogias adotadas fora do ambiente escolar, culminando em modelos não institucionais e alternativos à grade curricular tradicional. Nesse item, são destacadas propostas de formação do conhecimento a partir de uma visão coletivista. No segundo capítulo, pedagogias de cunho emancipatório, como as idealizadas por Paulo Freire e por Jürgen Habermas, são estudadas sob a perspectiva de seu potencial de transformação social e de libertação. No item seguinte, são analisados modelos pedagógicos alternativos ao processo de ensino escolar tradicional, em que preponderam a flexibilidade de conteúdo e de tempo na aprendizagem, além da identificação do professor como sujeito responsável por estimular e facilitar a busca pelo conhecimento (CARBONELL, 2016).

O quarto capítulo centra-se na tentativa de alcance de justiça material por meio do estímulo à educação inclusiva. No capítulo seguinte, aprofunda-se o debate filosófico entre a organização temporal da vida escolar, em que elementos como período letivo e carga horária são confrontados com pedagogias consideradas lentas, ou seja, padrões de ensino que trabalham com a consideração da importância do tempo como espaço de contemplação. O sexto capítulo aborda a pedagogia sistêmica, alternativa de ensino que pretende romper com o pensamento binário em benefício da interpretação pluralista do mundo. No sétimo capítulo, são exploradas pedagogias que se utilizam de esquemas de análise e de pensamento interdisciplinar dirigidos à construção de uma proposta integral. Por fim, o último capítulo sensibiliza-se com a identificação de inteligências múltiplas e

os esforços da ciência e da pedagogia para o seu estímulo no contexto escolar (CARBONELL, 2016).

Já na obra *A aventura de inovar: a mudança na escola*, o autor dirige sua atenção em torno da construção das escolas como ambientes democráticos cujo papel social fundamental corresponde ao atendimento dos interesses da comunidade e à busca de igualdade material por meio do processo educacional. Desse modo, o compromisso com o bem-estar, individual e social, do aluno e com o seu desenvolvimento como cidadão é a preocupação central da proposta do autor. Para tanto, assim como sugerido anteriormente neste trabalho com relação à obra de Alexy (2005), que aborda a temática específica do discurso jurídico, Carbonell (2002) entende que o cumprimento de requisitos como a liberdade e a igual participação no discurso e o respeito à diferença são essenciais à democratização do seu objeto de estudo, o que, no caso do último autor, corresponde ao espaço escolar.

Para o alcance verdadeiro do ideal democrático de escola, são definidas cinco medidas a serem implementadas e aprimoradas: 1) concretização e equilíbrio de liberdade e a igualdade; 2) compreensão do modelo democrático como uma atribuição conjunta de direitos e de deveres aos indivíduos; 3) compreensão da democracia como um espaço para o exercício da tolerância de forma crítica, ou seja, tolerância não é sinônimo de relativismo; 4) favorecimento da autonomia com fundamento na relação dialógica entre os sujeitos e na integração plural dos mesmos; 5) busca pela eficiência máxima da democracia como meio de formar pessoas aptas a dialogar e a criar no meio coletivo (CARBONELL, 2002).

Em ambas as obras destacadas, assinala-se o compromisso do autor com um projeto de inovação educacional enraizado em fundamentos democráticos. Desse modo, a tentativa de produção de uma nova sensibilidade crítica no âmbito escolar tem como objetivo a formação de sujeitos também democráticos por meio do exercício dos valores de liberdade e igualdade no cotidiano acadêmico.

Correspondendo à aplicação de um complexo de processos e decisões sob uma visão sistêmica dirigida à modificação da cultura e das atitudes dos sujeitos, mediante inclusive a adoção de novos conteúdos, materiais e estratégias escolares, o conceito de inovação educacional sugerido por Carbonell (2002, 2016) requer não somente a mudança das ideias e do discurso pedagógico, mas também a introdução de ações efetivas.

Considerando que o ensino jurídico manifesta um conjunto de atos representativos de violência simbólica, o Chein Feres (2008) atribui tal característica à compreensão comum dos professores da área quanto ao seu objeto de estudo, que é fortemente vinculado à noção de poder. A partir dessa noção, a ideia de dominação desdobra-se na manifestação de atos estratégicos que permitem a identificação da relação hierárquica entre os sujeitos inseridos no processo educacional. Além de antidemocrático, retomando os argumentos do item anterior, o padrão de ensino preponderante resulta em um processo de aprendizagem que se alimenta do recurso frequente à memorização, o que resulta em baixo estímulo à criação e ao fortalecimento da autonomia dos discentes (CHEIN FERES, 2008).

Embora não faça referência expressa aos parâmetros definidos por Carbonell (2002, 2016), Chein Feres (2008) sugere a adoção de ações efetivas semelhantes para a criação de um ambiente acadêmico democrático que rompa com os referidos paradigmas de dominação e de reprodução. Para tanto, o autor propõe a aplicação da sistematização coletiva do conhecimento, originária de pedagogias progressistas de natureza marxista. Partindo desse ideário, atribui-se ao conhecimento teórico a importante tarefa de contextualização do Direito nas esferas social, econômica e política, o que resulta no reconhecimento de duas vertentes de pensamento distintas: 1) a teoria como guia da ação prática, em que se valoriza a ideia em relação à ação; 2) a teoria como a expressão da ação prática, em que prepondera a resolução de problemas de ordem prática. Para o autor, a última corrente é mais adequada para o ensino superior, na medida em que o aluno “é capaz de expô-los [os conhecimentos no momento da aprendizagem, atuando, pois, ativamente no processo de ensino” (Chein Feres, 2008, p. 215).

Partindo da noção de um conhecimento contextualizado e, portanto, vinculado à realidade, a sistematização coletiva do conhecimento passa por mudanças comportamentais entre aluno e professor na medida em que ao segundo é mitigada a noção de superioridade hierárquica em benefício da posição de agente facilitador do conhecimento. Não é mais compatível a identificação do professor como sujeito detentor de todo o conhecimento sob a perspectiva da nova metodologia. Prevalece, por consequência, a sua tarefa de orientador no processo de aprendizagem caracterizado pela relação dialética entre as esferas teórica e empírica.

Para que o novo modelo seja efetivado, Chein Feres (2008) destaca que devem ser implementadas também mudanças físicas e organizacionais do espaço da sala de aula. O

estímulo à horizontalidade pressupõe, por exemplo, a disposição de alunos e professores em círculos ou semicírculos. Por meio dessa prática, estimula-se a efetiva participação dos alunos na discussão pelos seguintes fatores: 1) enquanto no modelo tradicional as carteiras são dispostas em filas, concentrando a atenção dos alunos na fala do professor de forma hierárquica, a organização em círculos ou semicírculos possibilita que o professor esteja mais próximo de todos os alunos; 2) enquanto o primeiro padrão impede, ou, pelo menos, limita o relacionamento que os alunos têm uns com os outros, visto que, para serem ouvidos é necessário que aqueles que estão posicionados com maior proximidade do professor precisem se virar para ouvir os colegas que estão nas posições mais distantes, a proposta de Chein Feres (2008) permite que todos estejam em igual posição tanto para se manifestar quanto para ouvir.

Considerando que as mudanças organizacionais e comportamentais descritas transformam a posição do aluno da condição de passividade para outra de participação ativa, construindo um projeto de aprendizagem coletiva, aos maiores benefícios proporcionados aos discentes é agregada maior responsabilidade com o desenvolvimento da disciplina estudada. Desse modo, o fortalecimento de um processo de construção conjunta do conhecimento requer a leitura de textos e a realização de atividades com frequência ao longo do período letivo. Como resultado, tem-se a assimilação gradual do raciocínio concernente ao conteúdo estudado, garantindo maior segurança e naturalidade ao aluno quando da realização das avaliações (CHEIN FERES, 2008).

Como se torna evidente, as ideias de Carbonell (2002, 2016) e Chein Feres (2008) estão relacionadas por pontos centrais em seus estudos. Num primeiro momento, identificam-se pela necessidade de modificação do papel do professor no âmbito acadêmico. Incumbido do papel de orientador do conhecimento, o seu papel como transmissor e detentor único do conhecimento é trocado pela articulação de um sistema didático que busca na realidade fática recursos para o desenvolvimento do debate em sala de aula. Em se tratando de uma proposta contextualizada, tem-se como pressuposto, tendo em vista que a empiria é complexa e multifacetária, a realização do estudo por meio da interdisciplinaridade.

Além disso, outro ponto de proximidade entre as discussões trazidas por Carbonell (2002, 2016) e Chein Feres (2008) concerne à intersubjetividade. A ruptura com o paradigma da hierarquia entre professor e aluno pressupõe a criação de um novo parâmetro de vínculo entre os indivíduos. Dada a aproximação com a noção de

horizontalidade, em que todos podem participar do discurso, levando à discussão suas ideias e interesses, não mais subsiste a exclusividade da relação professor-aluno no processo de aprendizagem, identificando-se também a relação aluno-aluno, em virtude do estímulo à autonomia dos indivíduos inseridos na metodologia proposta. Como resultado da promoção da intersubjetividade e da contextualização, o aluno tende a se envolver em maior medida com a matéria tratada, buscando maior aproveitamento da disciplina, tendo em vista a sua maior proximidade com o debate proposto. Em comparação com o modelo tradicional, o estímulo decorre da substituição de um conteúdo imposto pelo professor por outro que condiz com a realidade do estudante.

Com relação a um terceiro aspecto, assinalam os autores que o processo educacional não se restringe à transmissão do conhecimento, mas simboliza um compromisso com o aprimoramento do ser humano como agente promotor de mudanças na ordem social, sendo essencial o desenvolvimento de sua consciência de cidadania e de seus direitos e deveres nas esferas cultural, econômica e política. Conforme sugerido, o pressuposto para o pleno exercício de tais competências somente é alcançado pela intersubjetividade, tendo em vista que a comunicação livre é o canal que permite que os indivíduos compartilhem não somente o conhecimento, mas também suas dúvidas, interesses e sentimentos.

5. Breves considerações sobre o processo avaliativo: o portfólio

Sendo a inovação educacional um conceito, conforme descreve Carbonell (2002), que assume dimensão sistêmica, está contemplada em sua definição a articulação de um projeto pedagógico que abarque um conjunto de elementos como a estrutura curricular, a relação entre professores e alunos, o material utilizado, os mecanismos de comunicação e participação dos indivíduos e o método avaliativo.

De modo a contribuir com essa visão organizativa, investiga-se a aplicabilidade do portfólio como ferramenta avaliativa. Em sintonia com o processo de aprendizagem participativo e gradual, a proposta pedagógica em análise corresponde a um método avaliativo em que é realizado o registro de atividades realizadas durante o período letivo.

Procedimentalmente, o referido instrumento pode ser veiculado em meio físico ou digital. Para o meio físico, é recorrente o registro de informações e trabalhos em uma pasta em que são guardadas as atividades realizadas e são feitas avaliações dos alunos

quanto ao seu desempenho e comprometimento durante o período letivo. Como forma de avaliação do aproveitamento do curso e da metodologia aplicada pelo professor, a ferramenta pode também conter a avaliação dos alunos quanto à sua relação com a disciplina e com as atividades propostas. Como ferramenta de controle das ações desenvolvidas, os trabalhos realizados são verificados por professores ou monitores (MUSSE; NETO, 2013).

Em meio digital, outras vantagens são acrescentadas ao modelo físico, como a possibilidade de interação entre professor e aluno pelo compartilhamento de mensagens *on-line*, o envio de textos para a leitura e para a realização de atividades em sala ou extraclasse e o registro da data e do horário em que os trabalhos foram feitos. Em plataformas digitais interativas, tem-se ainda a possibilidade de desempenho de tarefas conjuntas pelos estudantes, como a realização de textos de autoria coletiva (Id., 2013). Especificamente com relação aos trabalhos coletivos, identifica-se um estímulo ao aprimoramento da formação dos discentes quanto ao trabalho em grupo, uma vez que a realização das tarefas demanda a cooperação, e à autonomia, na medida em que os sujeitos os alunos, de modo a controlar a qualidade e a operacionalidade do trabalho, tem o papel de distribuir as tarefas entre si sem que haja a intervenção de professores ou monitores.

Considerado uma metodologia ativa, o portfólio tem como princípio o estímulo ao desenvolvimento da autonomia dos alunos no processo de aprendizagem, na medida em que exige dos discentes o controle das tarefas desenvolvidas ao longo do curso. Além disso, a possibilidade de participação autônoma pelos alunos também é ampliada pela possibilidade de inserção pelos mesmos de conteúdos relacionados à disciplina estudada para que as outras pessoas tenham acesso e sejam convidadas ao debate.

Em conclusão, a estratégia apontada permite não somente o estímulo à autonomia e à participação dos sujeitos, mas é ferramenta que se adapta de forma natural às ideias de inovação educacional propostas por Chein Feres (2008) e Carbonell (2002, 2016).

6. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo analisar alguns dos principais problemas do ensino jurídico no Brasil e apontar sugestões para o aprimoramento do debate nessa área. Para tanto, ressaltou-se a necessidade do desenvolvimento de um modelo de ensino que estimule a criatividade e a autonomia dos alunos por meio do redesenho das relações

entre professor e aluno, que transita de um padrão hierárquico tradicional para outro de natureza horizontalizante. Em substituição ao papel do professor como detentor de todo o conhecimento, a presente reflexão propõe que sua atuação seja pautada pelo incentivo ao conhecimento.

Para tentar atingir a meta pretendida, o primeiro item tratou das falhas da estrutura curricular do curso de Direito resultantes de um processo de reestruturação acadêmica com tendências mercadológicas realizado de forma acrítica a partir da década de 1960 no Brasil.

No segundo item, discorreu-se sobre as falhas advindas do modelo tradicional de ensino-aprendizagem em que se ressaltou o seu caráter de imposição e reprodução acrítica. Para tanto, tratou-se do conceito de violência simbólica analisado por Chein Feres (2008), manifestação de uma estrutura hierárquica antidemocrática e impositiva com tendência à autorreprodução no meio acadêmico.

No terceiro item, foram analisados os trabalhos Pedagogias do Século XXI e A aventura de inovar: a mudança na escola, do sociólogo espanhol Jaume Carbonell Sebarroja. Por meio contribuições citadas e especialmente pelo conceito de inovação educacional cunhado pelo autor, foi possível traçar parâmetros para a ruptura com um modelo tradicional ensino para outro de conteúdo democrático e participativo. Além da contribuição do autor narrado, a proposta de sistematização coletiva do conhecimento de Chein Feres (2008) foi utilizada como modelo de comparação com as ideias debatidas no referido item.

No quarto item, em sintonia com os modelos inovadores indicados no texto, foi investigada a ferramenta avaliativa denominada portfólio. Como mecanismo de controle do desempenho das atividades realizadas durante o período letivo, foram apontadas suas contribuições como o estímulo à participação dos alunos de forma autônoma e responsável, e avaliação realizada pelo professor quanto à eficácia da metodologia trabalhada.

Referências

ALEXY, Robert. **Teoria da argumentação jurídica**. A teoria do discurso racional como teoria da justificação jurídica. Zilda Hutchinson Schild Silva (trad.). São Paulo: Landy, 2005.

BRASIL. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CABRAL, Arlinda. A construção da escola democrática. Uma reflexão com base em Jacques Delors, Licínio Lima e Jaume Carbonell Sebarroja. **Revista Lusófona de Educação**, [S.l.], v. 9, n. 9, jul. 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/647>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: ArtMed, 2002.

CARBONELL, Jaume. **Pedagogias do século XXI: bases para a inovação educativa.** Editora Penso: Porto Alegre, 2016.

CHEIN FERES, Marcos Vinício. Proposta para uma nova metodologia de ensino: a sistematização coletiva do conhecimento. **Revista Brasileira de Estudos Políticos.** Belo Horizonte, v. 08, p. 205-230, jul.–dez., 2008. Disponível em: <<https://pos.direito.ufmg.br/rbep/index.php/rbep/article/view/74/0>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DE LIMA, Abili Lázaro Castro. A função e a importância das disciplinas propedêuticas na estrutura curricular dos cursos de Direito no Brasil. **Revista da Faculdade de Direito UFPR**, Curitiba, PR, Brasil, jun. 2005. ISSN 2236-7284. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/5180>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso; TAVARES, Cristina Zukowsky. Inovação e a universidade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente.** São Paulo: Direito GV, 2013. P. 33-46. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

MUSSE, Luciana Barbosa; NETO, Emésio Dario de Araújo. Ensino jurídico participativo por meio de extensão acadêmica sob uma abordagem dialógica. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Org.). **Ensino do direito em debate: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente.** São Paulo: Direito GV, 2013. P. 169-186. Disponível em <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

PEREIRA, Jocilene Gordiano Lima Tomaz; HAMERMÜLLER, Douglas Ortiz. Pedagogias do século XXI. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 33, n. 63, p. 315-319, fev. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/49809/31751>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

UNGER, Roberto Mangabeira. Uma Nova Faculdade de Direito no Brasil. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 243, p. 113-131, jan. 2006. Disponível em:

<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/view/42553>>. Acesso em: 04 ago. 2018.

ANTROPOLOGIA JURÍDICA: METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM DO ALUNO DO CURSO DE DIREITO

*Ícaro Trindade Carvalho*³

*Raimundo de Freitas Neto*⁴

Palavras-chave: antropologia; metodologias ativas; altruísmo.

1. Introdução

Direito como ciência humana precisa, necessariamente, de outras disciplinas, especialmente as propedêuticas, para a formação geral e humana do aluno. A Antropologia Jurídica tem a intenção de apresentar aos alunos a cultura do outro, de forma que ele possa analisar, pensar em si e respeitar as diferenças, promovendo a cultura do altruísmo, alterando pré-conceitos existentes e promovendo também a alteridade.

A capacidade de promover um novo olhar para a observação da realidade faz a Antropologia Jurídica essencial para a transformação do discente; ele precisa de um novo olhar para uma contemporaneidade e, sendo assim, ser capaz de se colocar frente aos problemas dos outros e reconstruir uma nova observação mais participante da realidade.

Neste trabalho, o objetivo é, sem dúvida, revelar aos discentes novas capacidades de observação quanto a lugares antes visitados ou, através do estranhamento da observação, mudar o rumo de nossas percepções, indo além de um simples conhecimento acadêmico, mas alterando a formação dos sujeitos em questão.

Percebe-se que, apesar da temática proposta, o discente tinha conhecimento prévio do local da visitação, onde realizaria o Caderno de Campo; porém, segundo ele, surpreendentemente, é tomado por novos olhares, sensações, cheiros, percepções e visões de uma nova realidade e de um ambiente que de novo nada teria. Assim é tomado por sensações múltiplas que o fazem emocionar-se por poder vivenciar esses novos olhares e aprendizados.

Logo, percebe-se que a disciplina Antropologia Jurídica, com uma velha metodologia da Antropologia (Caderno de Campo), mas sob uma nova versão acadêmica,

³ Coordenador e Professor Mestre das Faculdades Doctum - Campus João Monlevade.

⁴ Discente do Curso de Direito das Faculdades Doctum - Campus João Monlevade.

é capaz de reconstruir conhecimentos, conceitos, sentimentos e mudar radicalmente a visão de si para com o outro, através da observação participante, permitindo que o “estar lá” se recomponha em “estar aqui”, e o processo de construção do novo se estabeleça.

Por fim, propomo-nos mostrar que este processo de um novo olhar para a realidade de cada aluno é transformador a partir da introdução da Antropologia Jurídica com sua interdisciplinaridade em sala de aula e fora dela, buscando interações com as novas metodologias, promovendo ensino, pesquisa e extensão.

2. Direito como ciências sociais e sua interdisciplinaridade

Percebe-se com a leitura do texto de Albano Marcos Bastos Pêpe, Direito e Ciências Sociais, que a responsabilidade e o compromisso das ciências em construir no nível teórico um campo de investigação efetivo e um campo de investigação social que sejam capazes de permitir a integração das teorias com a prática, que sejam capazes de traduzir do mundo aparente e possível de observação por meio de instrumentos de rigor e alcances variáveis o teórico e o real inter-relacionando-se, conversando e desenvolvendo os campos entre o real e teórico. Logo, as práticas sociais supõem as práticas teóricas sem fronteiras conceituais concretas.

O conhecimento social elaborado a partir do saber jurídico deve ir ao encontro do real. Assim, as teorias devem ter movimentos próprios e relativos aos modos operacionais para que não se desenvolvam dicotomias com as práticas sociais, pois como diz Warat: “os conceitos só adquirem significado quando se vinculam ao processo da vida real”. Claramente, nota-se que vida real é o campo, com sua observação, a experimentação, onde um conjunto de teorias dialoga, interage e troca experiências, constantemente. Dessa forma, a construção do conhecimento terá que passar pelos campos teóricos e pelas investigações sociais.

Entretanto, o estudo social do conhecimento é o lugar teórico onde se encontram as diversas teorias sociais de sala com o campo e elas se interdependem, comunicam-se, não permitindo o abrigo e a solidez da teoria pura. Porém, o objeto do conhecimento se apodera do real, mas não cria conceitos ideais ou alheios ao real.

Assim, a prática de campo, após as ponderações antropológicas em sala de aula, desenvolve uma aguçada vontade no estudante de Direito, que é característica do Antropólogo; o observar, o descobrir percepções, os sons, os olhares, os cheiros, as

descobertas fascinantes em cada visita de campo, positivas ou negativas, aqui nesse momento não se discutem, mas são muitas vezes invisíveis aos olhos, aos sentimentos, ao toque, à observação sem direcionamento, sem intervenção.

Todavia, a interdisciplinaridade conduz, sabiamente, a reconstrução do imaginário real, sim, imaginário real, porque sem a Antropologia e a atividade de campo (Caderno de Campo), acreditamos que esse processo de reconstrução do real ficaria perdido. Para a área do Direito perceber que é possível ver algo novo no velho que se apresenta diante dos olhos, só é possível através desta interdisciplinaridade conduzida e direcionada em sala de aula, apresentando vários caminhos possíveis, deixando ao aluno de Direito o livre arbítrio por onde observar, explorar a realidade ora já vivida, ora ainda não. Importante aqui é perceber que o aluno tem apenas a obrigação de observar e relatar este fato, claro que com o olhar do momento e buscando alteridade com a realidade vivenciada.

Portanto, as ciências sociais e as ciências jurídicas discursando, isoladamente, constroem máscaras das práticas sociais, do real, do campo, distanciando da investigação científica, ou seja, construindo teorias idealistas.

Assim, as formas de produção do conhecimento provocam o surgimento de um conhecimento comum, em que teorias e práticas sociais se articulam, sem restringir conceitos teóricos das Ciências Sociais e das Ciências Jurídicas. Logo, o pluralismo teórico e o pluralismo das práticas sociais podem desenvolver e interagir disciplinarmente, criando um campo comum de vigilância e quebra de paradigmas.

A disciplina Antropologia faz parte desse leque de conhecimentos e métodos que permitem ao aluno fazer essas pontes citadas anteriormente. “A atitude interdisciplinar evidenciada na parceria pretende que, ensinando, se faça pesquisa e, pesquisando, se faça ensino” (FAZENDA, 2002).

Logo, em termos de interdisciplinaridade, ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor, um regime de copropriedade, de interação que irá possibilitar o diálogo entre os interessados, dependendo basicamente de uma atitude cuja tônica primeira será o estabelecimento de uma intersubjetividade. A interdisciplinaridade depende então, basicamente, de uma mudança de atitude perante o problema do conhecimento, da substituição de uma concepção fragmentada pela unitária do ser humano (FAZENDA, 2002).

Assim, a questão da interdisciplinaridade, especialmente no campo educacional, não é, sobretudo, uma questão de método de investigação e nem de técnica didática. A

questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e, fundamentalmente, no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico.

Como Ciência Social na essência do campo educativo, na busca da produção do conhecimento, na prática da docência de socialização é, efetivamente, social e integrada. Infere-se os processos educativos nas relações e pelas relações sociais, logo se constituindo parte dessas relações. Os processos educativos enquanto objeto de investigação ou enquanto práticas pedagógicas somente podem ser adequadamente analisados se tomados como objeto das ciências sociais.

A multiplicidade de relações sociais antecede os conceitos sociais e históricos da humanidade. Assim, a produção do conhecimento e sua socialização ou negação não são alheias ao conjunto de práticas e relações que produzem os homens num determinado tempo e espaço, mas sim de efetiva materialidade histórica.

Efetivamente, a experiência de campo na atividade que foi proposta em sala “Caderno de Campo”, em temática da interdisciplinaridade, promove a reconstrução do conhecimento a partir de um novo olhar para uma velha problemática ou, simplesmente, uma questão de consciência social. Como prática de sala de aula, propõe-se o fato de “estar lá” e “estar aqui” como vivências distintas que são.

Logo, a aproximação da observação consciente, colocando-se no lugar do outro e tentando perceber e extrair esses sentimentos como se seus fossem, promove e evidencia que a experiência de campo é capaz de reconstruir conceitos da mais íntima teia de significados (Geertz).

Durante a produção do conhecimento, a interdisciplinaridade é fundamental; visto que o caráter da realidade social de cada indivíduo é diferente, isso determina que metodologias ativas sejam interlocutoras do aprendizado individual e coletivo, pelo que se impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam dos limites do objeto investigado.

Logo, percebe-se que aquele processo de construção do conhecimento trabalhado pela interdisciplinaridade desenvolve um novo olhar para o velho e o “novo” conhecido ou não no ambiente de campo a ser estudado. Nota-se no trabalho de campo, a saber, que o aluno leva para o campo os efeitos do “remédio” antropológico:

“Hoje em especial para o trabalho de campo venho, despido e com um olhar aguçado, procurando tudo e todos, até por um momento, não sabendo como observar e, por outro deslumbrado com tantas coisas que

descobria ao observar de fora, que nas outras muitas vezes que aqui estive não percebi, passou invisível aos olhos e à alma. Emociono-me. Siga na missão.” (NETO, Raimundo Freitas, aluno de 1º período do curso de Direito, Faculdade Doctum João Monlevade, MG. Relato do Caderno de Campo - 2017)

Contudo, a interdisciplinaridade se funda na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que produzem o conhecimento. Assim, devem-se superar as heranças fortes do empirismo e do positivismo para que o trabalho interdisciplinar torne-se essencial, porém não se deve cindir e caminhar para o abandono do plano histórico-empírico e se fundamentar no plano discursivo.

Não há caminho sem dificuldade capaz de superar as armadilhas do empirismo, positivismo e estruturalismo. Como fundamento desse caminho, o objetivo é desenvolver o novo e, também necessário, o rompimento das concepções metafísicas da realidade social. Assim, a produção do conhecimento social é de caráter unitário e sua existência traz relações e práticas sociais que misturam dimensões biológicas, psíquicas, intelectuais, etc. Entretanto, o foco da interdisciplinaridade sob o ponto de vista da investigação daquelas dimensões para a produção do conhecimento não se produz sem a relação com as demais.

Todavia, percebe-se que a aproximação do sujeito observador do campo da observação pode modificar o olhar e transformar a percepção antes ativa em uma percepção que transpassa a observação. Sem dúvida, quando o discente encontra, como relata no Caderno de Campo, alguém que lhe aproxime e o traga para o momento presente, como aconteceu o encontro entre o aluno observador (Raimundo) e o Sr. Osvaldo, morador do Abrigo São Judas Tadeu, essa observação passa por conflitos pessoais, pela inferência sentimental da aproximação e da vontade de ceder um pouco de si.

É doloroso, segundo o aluno (sujeito), perceber como é e como ocorre o processo de indiferença, de invisibilidade social do alvo de suas observações e estudos, passando neste momento a sentir-se integrado e participante desse, trazendo para si a responsabilidade de todo coletivismo, que é modificar para melhor a realidade, sem perceber que seu papel momentâneo é observar e transcrever para o interlocutor as descobertas.

Como nas ciências sociais o trabalho interdisciplinar não é exclusivo para a produção do conhecimento, a objetividade é alcançada juntamente com o intercâmbio crítico da intersubjetividade dos sujeitos que investigam um objetivo ou problemática.

Logo, o processo de conhecimento revela uma ação ativa do sujeito à construção e compreensão dos fatos. Esse processo é marcado por vícios do sujeito em seu plano de formação do senso comum e de diferentes concepções teóricas e ideológicas, além de traços culturais, físicos e temporais.

A produção do conhecimento e o desenvolver interdisciplinar do trabalho envolvem o fato de os homens produzirem o processo de sua vida real sob as relações de classe social. No entanto, a produção do conhecimento está ligada aos meios de produção material que controlam os meios de produção intelectual (MARX, K. e ENGELS, 1986). Assim, infere-se que a produção e divulgação do conhecimento não se faz diverso dos conflitos sociais. A produção do conhecimento é parte e expressão dessa luta. Logo, é necessário constituir uma força material e uma consciência crítica para transformar a relação social cingida pela alienação e exclusão intelectual. Portanto, a interdisciplinaridade entra como precursor das discussões acadêmicas para formação e produção do novo.

É importante que o trabalho interdisciplinar seja capaz de revelar concepções, conhecimentos e pressupostos, e que estes sejam criticamente explicitados. O educador tem que aprender a fazer a articulação entre o sujeito que aprende e o sujeito da aprendizagem. Dessa forma, a interdisciplinaridade desenvolve os processos concretos de produção e reprodução do conhecimento dos sujeitos sociais envolvidos no processo.

Multidisciplinaridade e diversidade do conhecimento possibilitam uma maior universalização na produção do conhecimento, permitindo encaminhar criativamente a solução para múltiplos problemas. Dessa forma, não seria o sentido de todo o esforço do trabalho interdisciplinar?

O trabalho desenvolvido em sala foi capaz de promover o altruísmo a partir da capacidade de se colocar no lugar do outro, segundo o aluno, captando as percepções da realidade daqueles que ali estavam no Asilo. O Caderno de Campo foi capaz de vislumbrar novas características que estavam encobertas pelo preconceito natural de julgamento daqueles que estão de certa forma, diferentemente, vivenciando e convivendo com outra realidade, ainda que de certo modo mais confortável.

Portanto, essa dicotomia entre o velho e o novo é rompida através do processo da interdisciplinaridade, do ensino na prática de campo do Caderno de Campo, na observação, participação, do “estar ali” e “estar aqui”, sendo, portanto, eficaz para superar os desafios da formação crítica à forma fragmentada da produção e socialização do

conhecimento. Entretanto, com interdisciplinaridade, um novo modelo de produção é capaz de desenvolver e socializar o conhecimento intelectual, social e real, rompendo com a exclusão e a alienação da produção e socialização do conhecimento, promovendo o altruísmo e a alteridade.

3. Importância da antropologia para o curso de Direito

O processo de construção do saber científico do conhecimento do Direito conta com a Antropologia e seus métodos de estudos e, especialmente, a Antropologia Jurídica e a capacidade de contribuir de forma significativa para o enriquecimento do saber científico sem se furtar às próprias convicções.

A Antropologia como ciência que oferece a possibilidade de mapeamento, decodificação, compreensão das correlações dos processos de representações é necessária para o curso de Direito. Para a Antropologia Jurídica e para o Direito, essa gama de possibilidades da disciplina, da teoria para a atividade de campo, comunga e interage com os conhecimentos, alicerçando e compreendendo todas as possibilidades para a evolução do Direito.

A Antropologia Jurídica, tendo como berço a Antropologia Social e a Antropologia Cultural, busca interpretar a existência de regras jurídicas em diversas sociedades, como mecanismo de descobertas de práticas jurídicas das mais diversas formas e normas.

Assim, Malinowski, sabiamente utilizando-se do olhar antropológico sobre a sociedade, da etnografia de campo, revela a existência de uma visão futura e inovadora sobre as formas jurídicas e a ordem social.

Como primeira ciência humana a realizar o trabalho de campo, integrando o pesquisador ao universo pesquisado, a Antropologia pode trazer do passado para o presente o conhecimento dos processos de evolução e estabelecer caminhos para solução dos conflitos futuros. Com Malinowski, aquele trabalho de campo empreende uma inovação para a qual denominamos observação participante. Logo, registra Malinowski (1976):

O pesquisador de campo depende inteiramente da inspiração que lhe oferecem os estudos teóricos [...] conhecer bem a teoria e estar a par de suas últimas descobertas não significa estar sobrecarregado de ideias

preconcebidas. Se um homem parte numa expedição decidido a provar certas hipóteses e é incapaz de mudar seus pontos de vista, constantemente, abandonando-os sem hesitar ante a pressão da evidência, sem dúvida seu trabalho será inútil [...] As ideias preconcebidas são perniciosas a qualquer estudo científico; a capacidade de levantar problemas, no entanto, constitui uma das maiores virtudes do cientista – esses problemas são revelados ao observador através de seus estudos teóricos.

Os estudos antropológicos propostos por Malinowski, como a etnografia de campo, são reveladores para o Direito e para a Antropologia Jurídica, esculpindo uma vasta e robusta forma de solução de conflitos, coincidindo mais com a prática do que com as normas, ora verbalizadas, ora informais. Entretanto, as observações revelam um processo de transição gradual dos modos informais de solução de conflitos para um processo jurisdicional com a presença forte do Estado.

Todavia e não diferentemente de Malinowski, os jusantropólogos identificam o direito como forma de controle. As percepções sobre as formas de solução de conflitos, a aplicabilidade das normas e condutas são evidentes e, paulatinamente, buscam o controle social. Assim, as formas são tão importantes que vários antropólogos estudam os efeitos para solução das lides. Logo, as simbologias das formas na comunicação ou no comportamento e seu respeito são indispensáveis para solução dos conflitos.

É, portanto, uma forma peculiar e iminentemente construtiva que chama a atenção de antropólogos como Elisabeth Colson, Phil Gulliver, Sally Falk Moore e Max Gluckman para os efeitos do respeito às formas sobre a resolução de conflitos. E, quando essa forma simbólica superior é dispersa, coloca em nível de igualdade juízes e litigantes.

Percebemos, no entanto, que, para o Direito, a pesquisa da Antropologia Jurídica no espaço e no tempo é duradoura. Todavia, essa observação busca trabalhar sobretudo a estrutura social e cultural para observação das normas. A observação etnocêntrica antropológica traria formas iniciais de solução de conflitos, institucionais ou não, mas próximas em si. No entanto, entender como se processou a solução de conflitos no passado é perceber quanto é comum a busca por soluções conflituosas, e uma olhadela (MALINOWSKI, 1976) para o passado revela-se importante para o devido embate jurídico antropológico do direito e as colocações do realismo jurídico.

Perceber o dinamismo e a transição do direito é papel do Antropólogo Jurídico e, notadamente, controverso para uma análise dinâmica formal, coloca a Antropologia Jurídica em destaque no cenário cultural oferecendo respostas construtivas às questões.

Para o antropólogo jurídico, estar na sociedade e dela participar, em processo de observação, escrita e construção é uma união indissolúvel.

Entretanto, os desafios dos jusantropólogos⁵ na contemporaneidade seriam identificar o futuro da Antropologia Jurídica. Em um processo de globalização, homogeneização das culturas e da justiça, da aproximação do tempo e espaço são questões da Antropologia Jurídica abertas para o tempo, para as observações e direcionamentos, reflexões e construções de um novo direito.

Assim, o processo antropológico jurídico que se aplica à técnica da observação participante contribui para uma melhor compreensão e maior conhecimento do nosso “caráter jurídico”. Logo, o processo etnográfico da Antropologia Jurídica é revelador de pressupostos e escolhas para solução do conflito litigioso.

Todavia, a Antropologia Jurídica pode perceber e confrontar se um processo formal de justiça, afeto a diferentes grupos sociais, pode comungar para um conhecimento jurídico comum ou diverso para as sociedades.

Assim, um grupo pode acreditar que tem a acesso à justiça e o outro acreditar que não o possui, mas a Antropologia Jurídica é capaz de identificar e mostrar que essas percepções são errôneas e, na verdade, o acesso à justiça não está com quem a percebe na acepção da palavra, mas sim da prática.

Portanto, para o processo de construção do saber científico do Direito, a Antropologia enquanto Antropologia Jurídica aparece como mentora da construção do saber Direito. As olhadelas antropológicas, suas observações participantes permeiam o presente e processa o futuro da globalização, do encurtamento do tempo e do espaço, da multiculturalidade, das identidades híbridas, das descobertas sociais, das revelações culturais, do empoderamento do ser e, logo, sobrevive e alimenta-se do futuro.

Dessa forma, a Antropologia constrói para a sociedade um Direito mais igualitário, equilibrado, dinâmico para as percepções sociais e transformador para o futuro do Direito.

4. Conclusão

⁵ Jusantropólogos: Antropólogos pensando o Direito; o Direito pensado pela Antropologia.

A Antropologia Jurídica como disciplina propedêutica tem como principal objetivo apresentar aos alunos a cultura do outro, de forma que ele possa observar, pensar, pensar em si, colocar-se no lugar do outro e assim respeitar as diferenças, promovendo a cultura do altruísmo.

Dessa forma, o Direito como ciência humana precisa, necessariamente, de outras disciplinas, especialmente as sociais, para a formação geral do aluno, capacitando-o para promover um novo olhar para a observação dessa realidade.

Somente a transformação do discente em um novo observador das diversas questões da sociedade contemporânea pode ser sentida ao se colocar à frente dos problemas sociais dos outros e, assim, construir um novo ser humano que fará parte dessa nova realidade.

Neste trabalho, o objetivo é, sem dúvida, revelar que o discente, ao realizar o trabalho de campo - lugar que ele inclusive já conhecia, tornou a observar a realidade do local visitado de uma forma diferente; todavia, essa observação agora foi realizada com teoria e direcionada por uma metodologia ativa.

A metodologia ativa usada na disciplina de Antropologia é capaz de reconstruir um olhar sobre a realidade de um ambiente o qual o discente conhecia e, na sua inicial percepção, de novo nada teria. Todavia, diante das reflexões e observações propostas pelo professor, o aluno é tomado por sensações múltiplas que o fazem repensar e, até mesmo, emocionar-se pelo estabelecimento de uma nova forma de conexão do conhecimento ao se colocar no lugar do outro.

Desse modo, essa antiga forma metodológica de conhecimento é lapidada e reconstruída. Assim, torna-se mais adequada e capaz de reconstruir conhecimentos, conceitos e sentimentos. Logo, radicalmente, foi capaz de mudar a visão de si para com o outro, através da observação participante, permitindo que o “estar lá” se recomponha em “estar aqui”, e esse processo de reconstrução dos paradigmas entre o velho e o novo se estabeleça de forma excepcional.

Todavia, o que se propõe é mostrar que esse processo de um novo olhar para a realidade de cada aluno é transformador a partir da introdução das novas metodologias na disciplina de Antropologia Jurídica com sua interdisciplinaridade em sala de aula e fora dela.

Enquanto metodologia de pesquisa e renovação conceitual da realidade, a Antropologia Jurídica tem a capacidade de unir a dicotomia entre sala e campo, professor

e aluno em um único objetivo, que é desenvolver a capacidade de desmitificação de preconceitos sociais patriarcais e transformar o velho olhar em um novo olhar mais altruísta para a realidade social e a realidade de cada aluno.

Igualmente, a Antropologia Jurídica como disciplina propedêutica do Direito pode, sem dúvida, contribuir para a construção de uma nova base fundamental para o Direito, voltada para uma construção social, preocupada com todas as novas formas de desenvolvimento sociocultural, que sejam capazes de mudar o contexto microssocial e macrossocial de um povo.

Portanto, sendo objetivo da disciplina de Antropologia Jurídica a promoção da abertura de um novo olhar e a efetiva participação social, preparando, dessa forma, uma nova geração de defensores dos direitos humanos e fundamentais capazes de realizar a equitativa e distributiva aplicação da justiça, respeitando a dignidade da pessoa humana, propondo o altruísmo, a fim de estabelecer mudanças eficazes para a contemporaneidade.

Referências

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental**. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural. 1976.

PÊPE, Albano Marcos Bastos. **Direito e Ciências Sociais**. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/16762/15333>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A Interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste – Campus de Foz do Iguaçu**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º semestre de 2008. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso: em 26 julho de 17.

GROSSI, Miriam Pillar; RIAL, Antonella Tassinari Carmen. **Ensino de Antropologia no Brasil: formação, práticas disciplinares e além-fronteiras**. Florianópolis, SC – 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpel.edu.br:8080/handle/123456789/1710>. Acesso em: 26 de julho de 2017.

HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do Curso de Direito da Anhanguera Educacional / Faculdade Atlântico Sul em Pelotas**. Disponível em: http://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/123456789/1710/1/Ana_Clara_Correa_Henning_D_issertacao.pdf. Acesso em: 26 de julho de 17.

GRANDE, Elisabetta. A contribuição da Antropologia para o conhecimento jurídico. **Revista Jurídica das Faculdades Secal – Ponta Grossa – v. 1 – n. 1. jan./jun. 2011| 9**. Disponível em:

<http://www.secal.edu.br/revista/pdf/009%20a%20055%20a%20contribuicao.pdf>.
Acesso em: 27 de julho de 17.

PETER, Fry. **Formação ou educação: os dilemas dos antropólogos perante a grade curricular**. Universidade Federal do Rio de Janeiro/IFCS. Disponível em:
http://www.clam.org.br/bibliotecadigital/uploads/publicacoes/1753_318_EnsinoDeAntr opologia.pdf#page=56. Acesso em: 27 de julho de 2017.

MOTTA, Íride Luiza de Oliveira Murari. **Dificuldades na escrita dos alunos de ensino superior**: uma análise das narrativas escritas dos alunos da Faculdade Eduvale. Disponível em:
http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/LSGowDfu5iUfJnK_2015-12-18-21-48-8.pdf. Acesso em: 27 de julho de 2017.

EDUCAÇÃO EM DIREITO: A CONTRIBUIÇÃO DO PROJETO INTEGRADOR PARA UMA EDUCAÇÃO INOVADORA

*Deo Campos Dutra*⁶

*Humberto Gomes Pereira*⁷

*Laira Carone Rachid Domith*⁸

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar o Projeto Integrador enquanto componente curricular da Graduação em Direito adotado pela Faculdade Doctum de Juiz de Fora enquanto instrumento metodologicamente inovador, viabilizador de uma educação cidadã e emancipadora, sistematizador dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o semestre letivo; promotor da oxigenação e atualização da estrutura curricular; estimulador da vivência prática-profissional mediante aplicação dos conhecimentos em situações práticas; e potencializador da iniciação científica e da extensão. Como referencial teórico foram eleitas as ideias de Paulo Freire e Humberto Maturana no que dizem respeito ao protagonismo que o aprendente deve assumir no contexto da relação ensino-aprendizagem, sendo, ao mesmo tempo, produto e produtor do processo de conhecimento. Em termos metodológicos a pesquisa é qualitativa, essencialmente bibliográfica e documental.

Palavras-chave: ensino jurídico; projeto integrador; interdisciplinaridade; protagonismo do aprendente; educação emancipadora.

Entre os anos de 1978 e 1979 a Universidade de Brasília promoveu os “Encontros da UnB” que pretendiam fomentar, em nível acadêmico, a análise sistemática e o debate qualificado de temas relevantes da atualidade nacional, sendo um deles o ensino jurídico no país. Um dos textos que serviram de mote às discussões foi de autoria de Jean Carbonnier, Professor na Faculdade de Direito de Paris, publicado na França em 1959, o qual explicava que

No século passado, o Direito podia ser ensinado como um encadeamento de certezas. Havia poucas leis, que quase não se modificavam. Se elas existiam, eram respeitadas; se não existiam, não se as reclamavam. As reações jurisprudenciais eram lentas e muito estudadas. Alguns princípios, enfim, faziam a coerência do conjunto: os princípios do liberalismo, autonomia da vontade, respeito aos direitos adquiridos, responsabilidade pessoal etc., –

⁶ Doutor em Direito pela Universidade Paris Nanterre e pela PUC Rio, Estágio Pós-doutoral na ENS/Paris. Mestre em Ciências Jurídicas pela PUC Rio e em Direito Comparado pela Universidade Paris Pantheon-Sorbonne, Graduado em Direito pelo Instituto Vianna Junior.

⁷ Doutorando em Letras Vernáculas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestre em Letras pela Universidade Vale do Rio Verde, Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto, Graduado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Graduado em Letras pelo Centro Universitário de Jales.

⁸ Mestre em Direito Público e Evolução Social pela Universidade Estácio de Sá, Especialista em Direito da Saúde pela Faculdade de Ciências Médicas e da Saúde de Juiz de Fora, Graduada em Direito pelo Instituto Vianna Junior.

certezas supremas que permitiam encontrar todas as outras. O que subsiste hoje de todo esse ordenamento? A dúvida se introduziu por toda parte. À incerteza das fontes cresce a incerteza das idéias (CARBONNIER, 1979, p. 59).

Na tentativa de aclarar e sistematizar as ideias que nasceram ou foram manifestadas nestes “Encontros”, houve a publicação de compilação dos resultados desta iniciativa acadêmica e os textos/ensaios dela constantes são absolutamente relevantes, dada sua atualidade ainda que quase quarenta anos após a realização deste projeto.

Consta daquela sistematização um texto escrito por Tércio Sampaio Ferraz Júnior apontando que a crise do ensino jurídico reside “na própria concepção de ensino, que coloca mal o problema do saber especializado, vendo-o como um tecnicismo neutro, uma arte de saber fazer sem se preocupar em saber porque” (1979, p. 70).

Naquela mesma ocasião, outros alertas foram externados. O estudo restrito das leis em vigor e a jurisprudência dominante – ainda quando estas sejam avançadas ou progressistas – já não se mostrava suficiente para libertar os discentes dos grilhões de uma dogmática estreita, que obscurece as raízes sócio-culturais do fenômeno jurídico, gerando a falsa impressão de que o Direito é apenas uma técnica para organizar a força ou uma panacéia para resolver conflitos (COELHO, 1979, p. 142).

Seria, portanto, “inútil pretender reformar o ensino jurídico do Direito através de leis. Trata-se de reformular o ensino em função de uma nova concepção da formação do bacharel” (BARRETO, 1979, p. 85), sendo imprescindível a relação entre esta reforma e o tipo de sociedade na qual deseja-se viver.

Por fim, destacam-se as seguintes ideias de San Tiago Dantas, também constantes da referida publicação:

Como, porém, iniciar, na atmosfera de crise em que vivemos, um movimento de restauração da supremacia da cultura jurídica e de confiança no Direito como técnica de controle do meio social?

Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica, e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades.

O ponto de onde, a meu ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as suas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha auladouta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático (DANTAS, 1979, p. 54)

Expostas estas ideias iniciais, impossível não transpô-las, exatamente como foram escritas no passado, para o cenário da educação jurídica contemporânea, escancarando visceralmente o fato de que aquela crise nunca foi superada e se aprofundou.

Aquela visão bancária da educação continua a existir, sendo os alunos vistos como seres da adaptação, do ajustamento, e quanto mais são estimulados a serem depósitos de conteúdos que lhes são transmitidos pelo professor, tanto menos desenvolverão a consciência crítica fundamental para que sejam sujeitos de transformação do mundo (FREIRE, 1987, p. 34). Assim, a concepção bancária da educação produz seres autômatos, negando sua ontológica vocação de Serem Mais (FREIRE, 1987, p. 35).

A esta concepção que mostrou-se insuficiente e ultrapassada contrapõe-se o fato de que na atualidade se vive um momento diferenciado do ponto de vista do ensinar e aprender. Aprende-se de várias formas, em redes, sozinhos, por intercâmbios, em grupos etc. Para ele, essa liberdade de tempo e de espaço em processos de aprendizagem configura um novo cenário educacional onde várias situações de aprendizagem são possíveis com a ajuda das metodologias diferenciadas (MORAN, 2013).

É neste encontro entre o histórico cenário adverso e o desafiador momento presente da Educação Jurídica que o presente trabalho apresenta a experiência do curso de Direito da Faculdade Doctum de Juiz de Fora com a adoção do Projeto Integrador enquanto componente curricular metodologicamente inovador, viabilizador de uma educação cidadã e emancipadora, sistematizador dos conhecimentos adquiridos pelos estudantes durante o semestre letivo; promotor da oxigenação e atualização da estrutura curricular; estimulador da vivência prática-profissional mediante aplicação dos conhecimentos em situações práticas; e potencializador da iniciação científica e da extensão.

Tais características vão ao encontro da Resolução 9/2004 do Conselho Nacional de Educação (Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito) que expõe a necessidade da formação geral, humanística e axiológica do egresso para o desenvolvimento das habilidades e competências esperadas do mesmo, quais sejam, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação e análise crítica-reflexiva dos fenômenos sociais e jurídicos e a aptidão para que a aprendizagem se dê de forma autônoma e dinâmica, reforçando o protagonismo do aprendente neste contexto, sendo tudo isso indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (BRASIL, 2004).

Assim, “o professor deve tornar o aluno um sujeito de sua aprendizagem. Ao ser coparticipante do processo, o discente aprenderá a planejar, a trabalhar com hipóteses e a encontrar soluções para os problemas reais” (PELEIAS *et al*, 2011, p. 500-502). Em outras palavras, Feres explica que

O processo de emancipação pressupõe não só a noção de horizontalização na relação professor-aluno, mas também a ideia de ensino libertador, isto é, cabe ao professor ensinar o aluno a aprender por si mesmo. Neste contexto, a educação afasta-se do dogmatismo tradicionalista reprodutor e aproxima-se do ensino dialogado em que o aluno ocupa posição central e torna-se agente no processo de aprendizagem tanto quanto o professor (2008, p. 210).

A noção de emancipação está diretamente ligada à de conscientização: quanto mais conhecimento o indivíduo tiver, “maior será a sua capacidade de movimentar-se criticamente no mundo, mais essencial será a sua apreensão da realidade, mais as contradições sociais serão desveladas por ele” (MATURANA, 2000, p. 2).

De acordo com Maria, é função social da Educação Superior “contribuir para se formarem profissionais de alto nível, com domínio da técnica e, ao mesmo tempo, tendo uma forte consciência de cidadania” (1998, p. 68). Assim, “o Direito deve ser entendido sempre no seu aspecto dinâmico e dialógico e, sobretudo, na sua interação constante com a realidade” (FERES, 2008, p. 207).

Para efetivar tais propostas, o Projeto Pedagógico do curso de Direito da Faculdade Doctum de Juiz de Fora adotou as práticas da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, da interdisciplinaridade e da contextualização e criticidade dos conhecimentos, sendo que sua implementação encontra terreno fértil no bojo do Projeto Integrador.

O mesmo foi adotado pelo referido curso no primeiro semestre de 2014 e integralizado no segundo semestre de 2017, sendo ofertado do primeiro ao oitavo período. Possui natureza diversa das disciplinas tradicionais, principalmente pelo fato de não possuir conteúdo programático a ser seguido. Contudo, é obrigatório, cobra-se frequência nos encontros semanais e há nota, havendo possibilidade de reprovação, portanto.

O papel do docente é orientar os alunos para a realização das atividades propostas pelos professores das demais disciplinas do semestre em curso, fomentando leitura, produção científica, criatividade, raciocínio crítico e a compreensão do Direito enquanto fato social e a interdisciplinaridade entre seus ramos.

O ensino jurídico não deve jamais deixar de conferir atenção na oferta de um ambiente cultural rico, no qual os alunos possam expandir seus horizontes pessoais sobre o significado de ter uma vida com sentido (“meaningful life”) através de seu treinamento e conhecimento jurídico, seja como um jurista prático, seja como um simples cidadão (MACEDO JÚNIOR; MARTES, 2014, p. 70)

No Projeto Integrador o importante é compreender a proposta do método, em que o professor deve assumir os papéis de facilitador, orientador, moderador e observador; o aluno, o de protagonista da sua aprendizagem; e a sala de aula, palco dos debates sobre o aprofundamento dos conteúdos sob a orientação daquele, momento em que o mesmo se dedica à medição da avaliação da aprendizagem, ao esclarecimento de pontos conflitantes sobre a compreensão e apropriação do conteúdo antecipado.

Na ação interdisciplinar o docente deve ousar, buscando, na prática, os desafios propostos na teoria estudada. A proposta de uma pedagogia integradora solicita o profundo conhecimento e vivência da interdisciplinaridade.

Neste sentido, e “para que os novos currículos montados sob o paradigma da complexidade e do pensamento sistêmico sejam eficazes, requer-se uma nova postura institucional, com o envolvimento de docentes e estudantes” (PELEIAS *et al*, 2011, p. 502), sendo inaceitável um ensino retalhado e descentralizado onde não exista um projeto coletivo.

Desta maneira, a interdisciplinaridade, deve ser fomentada “sem padronizar, sem julgar, sem abrir mão da coerência na intencionalidade da ação que fazemos” (FERREIRA, 2011), sendo certo que “as articulações entre teoria e prática constituem desejos de ambos os lados” (SANTOS; VIEIRA, 2011).

O desafio, aqui, é ultrapassar as amarras históricas estabelecidas pelo bacharelismo liberal reinante no ensino jurídico brasileiro (ADORNO, 1988), onde o professor desempenha a função de transmissor e o aluno de receptor, em direção a construção de novas figuras, “o professor-orientador” e o “aluno-pesquisador”.

Percebe-se o antagonismo entre a concepção bancária do ensino e este novo formato instrumentalizado pelo Projeto Integrador. Enquanto aquela dá ênfase na permanência, este reforça a mudança:

A “bancária”, por motivos óbvios, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade. A problematizadora, comprometida com a libertação, se empenha na desmistificação. Por isto, a primeira nega o diálogo, enquanto a

segunda tem nele a indispensável relação ao ato cognoscente, desvelador da realidade. A primeira “assistencializa”; a segunda criticiza. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora (FREIRE, 1987, p. 41).

Embora não exista conteúdo programático a ser seguido, o desenvolvimento do Projeto Integrador exige planejamento tanto do professor integrador quanto dos demais professores, já que as atividades passadas por estes norteiam o trabalho daquele. Para garantir essa interação e considerando o caráter interdisciplinar daquele, as notas nele obtidas influenciam nas das demais disciplinas num percentual de 40%.

Constata-se que o planejar é roteiro de partida, sem certeza dos pontos de chegada. Conforme ressalta Alves, no planejamento “tudo vai depender da sensibilidade do profissional, de sua capacidade de pensar outras coisas que não sejam apenas os conteúdos” (ALVES, 2002, p.45). No contexto da educação superior é primordial estar atento ao que é pretendido com a ação pedagógica praticada.

Para a designação dos professores integradores, deve-se atentar para o perfil dos mesmos, pois é essencial que seja aberto ao diálogo e encoraje os alunos a se expressarem, manifestarem suas opiniões. Oportunas as palavras de Freire alertando que

Os homens que não têm humildade ou a perderam, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem Sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (1987, p. 46)⁹.

É fundamental, portanto, uma postura docente que seja, ao mesmo tempo, potencialmente condutora do processo de reflexão crítica, mas essencialmente libertadora, preocupada em proporcionar ao aluno a identificação do próprio “caminho da autonomia individual vinculado à necessidade de pensar a partir da própria vida, do cotidiano vivenciado” (MATURANA, 2000, p. 4).

Desta forma, “refletir sobre o processo de conhecimento, e, por conseguinte, de aprendizagem é, antes de tudo, falar da construção de significados. Uma pessoa aprende um conteúdo quando é capaz de imprimir-lhe um significado”, donde se conclui que: a)

⁹ No mesmo sentido, continua Freire: “Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos alunos, mas a revolução organizada, sistematizada” (FREIRE, 1987, p. 47).

a aprendizagem é uma síntese individual; b) o indivíduo é, ao mesmo tempo, produtor e produto do processo de conhecimento; c) o conhecimento é um processo de auto-organização do indivíduo, realizando-se através e nas relações que o mesmo constrói com seu entorno. Portanto, “o conhecimento não se organiza em função das exigências externas e sim de exigências internas, do próprio indivíduo” (MATURANA, 2000, p.5-9).

Além das atividades e objetivos já explicitados, no Projeto Integrador é cobrado como trabalho final – a ser realizado em grupo e apresentado no encerramento do semestre – o estudo de um conteúdo pré-definido no início do período que alinhava tópicos da estrutura curricular nele trabalhada. Referido trabalho, necessariamente, precisa ter natureza científica, contemplando o eixo da pesquisa, bem como ter viés extensionista, devendo ser, de alguma forma, levado ao conhecimento da comunidade, maximizando-se o papel do Ensino Superior.

A definição do tema a ser trabalhado em cada período orientar-se-á pela interdisciplinaridade entre conteúdos das disciplinas nele ofertadas, devendo estar adstrita à macro temática “Direitos Humanos e Direitos Fundamentais” que orienta as atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão da Faculdade Doctum.

No primeiro período há que se promover a interdisciplinaridade entre as disciplinas Formação Geral, Metodologia do Trabalho Científico, Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), Antropologia e Introdução ao Estudo do Direito I. A ideia é que o aluno observe a diversidade e o multiculturalismo (Antropologia) para perceber que as formas de organização linguística (formação Geral), política (Ciência Política) e jurídica (IED I) de cada comunidade dependerá das particularidades das relações sociais nela inseridas. Em suma, os alunos do períodos deverão ser trabalhados no sentido de identificar as diferenças, iniciando o processo de “pensar outramente” fundamental ao operador do Direito.

No segundo período trabalha-se a interdisciplinaridade entre Introdução ao Estudo do Direito II, Sociologia Jurídica, Filosofia Geral, Teoria da Constituição, e Direito Civil I (Parte Geral). Ainda com o propósito de construir o hábito do “pensar outramente”, para além da identificação das diferenças, pretende-se chegar ao reconhecimento das mesmas através do tratamento que o Direito confere às suas múltiplas dimensões. Assim, o aluno deverá perceber que a pessoa – física ou jurídica – está no centro do ordenamento jurídico e que a tutela da pessoa humana é a tônica do Direito contemporâneo (D. Civil I), o que

se encontra sedimentado constitucionalmente (Teoria da Constituição). O aluno deve compreender que o processo de confecção e aplicação da lei (IED II) deverá ser norteado pela proteção e promoção da dignidade da pessoa humana, o que não é um fenômeno constitucional, apenas, mas resultado de uma evolução filosófica (Filosofia Geral) e sociológica (Sociologia Jurídica) neste sentido.

No terceiro período promove-se a interdisciplinaridade entre Direito Constitucional I, Civil II (Obrigações), Penal I (Parte Geral), Teoria Geral do Processo, Economia e Filosofia do Direito. Partindo-se do pressuposto de que o aluno já sedimentou o caráter multicultural da contemporaneidade, objetiva-se que conheça alguns universos específicos da inclusão cidadã, bem como as demandas e reivindicações das minorias sociais pela concretização de seus direitos. Trabalha-se neste semestre a temática “identidade e gênero” em suas diversas nuances. Questiona-se a validade da normativa existente e sua efetividade através da perspectiva do conceito de Justiça e da luta pelo Direito (Filosofia do Direito); dos direitos fundamentais em suas diversas gerações (D. Constitucional I) e econômica (Economia). A partir destas considerações gerais, o aluno estará apto a refletir sobre a inclusão de mulheres, homossexuais, transgêneros, dentre outros no contexto binário e excludente da heteronormatividade, permitindo o desenvolvimento da consciência de como o Direito pode constituir-se em mecanismo de exclusão quando, por exemplo, qualifica as pessoas como criminosas (D. Penal I) ou como desprovidas de autonomia para manter relações obrigacionais (D. Civil II). A exclusão pode operar-se, inclusive, na forma de privação do direito de ação (TGP), quando se alega a carência sob a justificativa de não haver possibilidade jurídica de um pedido que não se conforma à norma positiva vigente, muitas vezes eivada de um conservadorismo que refletia as relações sociais do passado e ainda não foi devidamente atualizada.

No quarto período a interdisciplinaridade ocorre entre Direito Constitucional II, Civil III (Teoria Geral dos Contratos e Contratos em espécie), Processual Civil I (Conhecimento), Penal II (Parte Geral) e Processual Penal I. Continuando com o objetivo de conhecer as minorias sociais e promover a reflexão acerca da necessidade da inclusão cidadã, o foco é o estudo de “raça e etnia”. Objetiva-se que o aluno perceba que os processos de exclusão neste âmbito específico ocorrem de forma sistemática, inclusive no que diz respeito às relações político-institucionais (D. Constitucional II), como nos casos do negro e do índio. A vulnerabilidade do índio precisa ser estudada e atualizada

pelo Direito Contratual (D. Civil III). Com relação aos negros e índios também é importante que o aluno consiga notar que o Direito Penal (D. Penal II) incide sobre os mesmos de formas diferentes, quer seja seletivamente, quer seja desconsiderando suas particularidades culturais. Ademais, como no quarto período o aluno inicia o estudo do processo civil e penal, deve conseguir captar que o direito processual ou instrumental serve para que o direito material seja colocado em prática, devendo compreender sua importância para que os direitos das minorias seja salvaguardado através da tutela jurisdicional.

No quinto período é elucidada a interdisciplinaridade entre Direito Constitucional III, Civil IV (Contratos em Espécie), Processual Civil II (Recursos), Penal III (parte especial), Processual Penal II e Administrativo I. Nesta semestralidade a inclusão cidadã tem como foco a deficiência e o meio ambiente. O aluno deverá perceber que a inefetividade dos direitos sociais (D. Constitucional III) e da garantia de um meio ambiente sadio passa pela falta de ações positivas por parte do Estado-administrador (D. Administrativo I). O aluno precisa entender que a vulnerabilidade dos deficientes e do meio ambiente precisa ser objeto de atenção por parte do Direito Civil com relação aos contratos que os envolva enquanto sujeitos ou objeto sobre os quais recaem direitos, respectivamente. O Direito processual Civil deverá ser vislumbrado, neste contexto, como meio para se atingir a efetividade dos direitos sociais. Por fim, o Direito Penal deve ser evocado neste contexto tanto com relação aos crimes ambientais quanto relativamente ao abandono ou qualquer forma de abuso dos deficientes, devendo o Direito Processual Penal ser manejado para que o direito material se efetive nestes casos.

No sexto período a interdisciplinaridade é feita entre Direito Civil V (Reais), Penal IV (parte especial), Processual Civil III (Execução), Administrativo II, Trabalho I e Empresarial I através da abordagem da temática “conflitos econômicos e sociais”. Pretende-se que o aluno compreenda a relação entre os universos econômico (D. Empresarial I) e social (D. Trabalho I) mediados pelo Direito Administrativo, Penal e Civil. O Direito Processual Civil neste contexto é usado novamente como instrumento para a resolução de conflitos surgidos naquelas relações.

Depois de entenderem o que é pensar outramente e conhecerem a realidade de algumas minorias vulneráveis e dos conflitos econômicos observados na sociedade, o aluno já é capaz de refletir criticamente sobre acesso à justiça, temática a ser trabalhada sob o prisma da interdisciplinaridade no sétimo e oitavo períodos. No sétimo período

deverão ser conjugadas as disciplinas Direito Civil VI (Família), Trabalho II, Empresarial II, Processo civil IV, Processo do Trabalho, Práticas Jurídicas Simuladas Cível I e Penal. No oitavo período a interdisciplinaridade deve ser trabalhada entre Direito Empresarial III, Civil VII (Sucessões), Ambiental, Tributário I e Práticas Jurídicas Simuladas Cível II e Trabalhista. .

Frise-se que dentro dessas temáticas sugeridas, cabe ao professor e aos alunos encontrarem subtemas que despertem o interesse destes para que sejam objeto de pesquisa e extensão. Novamente citando Freire, pode-se afirmar que a construção do conteúdo programático para a ação é de ambos (alunos e professores), não podendo ser de exclusiva eleição por parte dos educadores (1987, p. 49).

É importante que o aluno alcance a generalização científica desde sua vivência prática, “a partir de problemas específicos com os quais ele se depara no seu dia-a-dia. Ao mesmo tempo, o conteúdo apreendido no âmbito formal do sistema de ensino deve ser passível de aplicação na solução de questões práticas em sua comunidade” (FERES, 2008, p. 212).

Há uma verdadeira redefinição da compreensão do ato de pesquisar que passa a ser compreendido não só como uma “construção técnica do conhecimento”, mas começa a ser entendido como o processo de edificação de um sujeito autônomo, com uma consciência crítica capaz de lhe oferecer condições de constituir um conjunto de interlocuções e reflexões que, além de críticas, são capazes de circular longe de amarras epistemológicas, porém metodologicamente rigorosas, entre as diversas disciplinas do Direito.

Não se pode ignorar que este processo foi criado para ser desenvolvido num contexto em que pensar problemas jurídicos ainda consiste em afiliar-se a determinadas correntes doutrinárias pré-concebidas e não qual há um desperdício de “tempo e energia com falsos dilemas, contraposições inventadas e citações desnecessárias, ao invés de se focar em uma investigação que busca, primordialmente, entender a realidade concreta” (PRADO, 2014, p. 121)

A pesquisa passa a ser, então, compreendida como uma prática educativa, uma verdadeira estratégica de ensino, onde “o currículo passa a ser concebido como um processo não linear e rotineiro, onde as disciplinas deixam de ser verdades acabadas e serem repassadas e transmitidas” (PRADO, 2013, p. 2).

Para que se tenha um substrato propício à aplicação da metodologia característica do Projeto Integrador,

O que temos que fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação. (...) Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete sua situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987, p. 49).

Portanto, a busca pelas temáticas específicas a serem trabalhadas por cada grupo já é, por si só, dialógica e fomentadora da educação como prática da liberdade na medida em que admite, desde o seu processo de formulação, o “desafio, (de) não mais pensar na apropriação de conteúdos reveladores de uma verdade única e universal”. Ao contrário, todo o processo educativo visa “colocar como pressuposto a pluralidade de ideias, a multiplicidade de verdades construídas individual e coletivamente” (MATURANA, 2000, p. 11)

Levando em consideração a realidade em que estão inseridas as instituições particulares de ensino superior, pautadas substancialmente no ensino e sem financiamentos, sejam públicos ou privados, para a realização de pesquisas científicas, é fundamental a adoção de uma visão da pesquisa como pedagogia, onde a pesquisa é entendida como uma maneira de educar, um modo de aprender (DEMO, 2011, p. 22).

Há, desta maneira, uma verdadeira ação que impacta profundamente o tradicional currículo da graduação em Direito, o que leva, inclusive, ao surgimento de resistência por parte de diversos docentes. Isto porque o conteúdo das disciplinas deixa de ser “fechado”, substancialmente delimitados anteriormente por uma ementa pré-concebida e passa a ser apenas a primeira referência que irá dividir seu espaço democraticamente -em importância e influência- com um processo de “produção coletiva” de conhecimento que é pautado numa “ação crítica” comunitária (PRADO, 2013, p. 3).

Seria não apenas um desperdício esse conhecimento produzido através da pesquisa ficar circunscrito ao âmbito interno do curso de Direito da Faculdade Doctum, como permaneceria incompleta a tríade ensino-pesquisa-extensão. Assim, efetivando a missão institucional de transformar a vida das pessoas através da educação, ao final do semestre

é promovido o Ateliê Científico – aberto ao público externo e aos alunos dos demais cursos da Doctum – como forma de extensão. Conclui-se, assim, o clássico tripé da educação superior brasileira.

A prática extensionista também é observada através da distribuição de cartilhas produzidas pelos alunos sobre os temas que desenvolveram, as quais são disponibilizadas no Núcleo de Prática Jurídica, nos eventos institucionais ou de parceiros e após seminários por eles realizados em escolas públicas ou privadas para alunos do Ensino Médio.

Exatamente pelo fato de ter assumido o desafio de transformar a tradicional prática pedagógica no Direito, a implementação do Projeto Integrador experimentou inúmeros percalços, tendo encontrado resistência de alunos e professores, dada sua metodologia inovadora para os padrões bacharelescos do curso. Neste sentido, sobre as mudanças paradigmáticas no processo de ensino, Feres aponta que

A resistência a mudanças é flagrante. Pouco a pouco, contudo, os alunos percebem o quanto podem aprender se se inserirem nessa nova metodologia, como seres pensantes e independentes. Acostumados a informações sedimentadas e acabadas, os alunos são opositores atrevidos ao novo método de ensino, já que sofrem uma verdadeira desestruturação nos seus padrões tradicionais de aprendizado, senso, pois, obrigados a refletirem e discutirem, assim como a lerem e a aprenderem por si próprios independentemente do pensamento ou da linha de raciocínio do professor” (2008, p. 220-221).

De forma paralela, é importante clarificar, em que pese o tradicional e enviesado discurso autointitulado neutro que prevalece na prática educativa jurídica, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática”. Esta afirmação de Freire destaca o processo crítico e político que está por trás o ato de ensinar. O Projeto Integrador não nega esta realidade e assume, desde sua formulação, os desafios enfrentados para a ressignificação do processo educacional.

Considerações finais

O Ensino Superior está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais? Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos. Nesse contexto, o docente, os especialistas em educação e as equipes de suporte

técnicos das IES são fundamentais no processo de uma constante reavaliação dos seus planos pedagógicos institucionais.

Acredita-se que não há mais como evitar as novas metodologias sob pena de o professor acelerar o seu processo de exclusão das novas tendências na educação do século XXI, onde a inovação pedagógica não está somente nas tecnologias, mas, sim, na capacidade e comprometimento do professor em achar a sua identidade docente e desenvolver novas habilidades para exercer o difícil papel de orientador da aprendizagem na cultura digital, marcada pelo massacre de informações desestruturadas, divergentes, de fácil acesso e massificadas.

Importante frisar que a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora. É na compreensão dessas demandas que surge a proposta do Projeto Integrador, com visão inovadora, crítica, política e emancipadora.

Enquanto os métodos tradicionais privilegiam a transmissão de informações pelos professores – o que era uma prática recorrente num contexto de restrição à informação – com a Internet e a divulgação aberta de materiais, videoaulas, livros etc pode-se aprender em qualquer lugar, a qualquer hora, tendo como um dos alicerces a diferença.

E é justamente isso que o Projeto Integrador propõe: modelos mais inovadores, disruptivos, com disciplinas integradas, que redesenham os conteúdos curriculares, baseados em atividades individuais e em cooperação, desafios, problemas onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade.

Esta série de inovações, por sua vez, não poderia ser bem-sucedida se este mesmo projeto não se assumisse, desde sua formulação, passando por sua execução e busca por resultados, como um processo crítico de ensino através da pesquisa, onde a autonomia intelectual dos discentes é o objetivo primordial a ser alcançado, afinal uma educação só pode ser inovadora se for libertadora.

Referências

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

ALVES, Rubem. Só aprende quem tem fome. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n. 152, p. 45-47, maio de 2002.

BARRETO, Vicente. Sete notas sobre o ensino jurídico. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979, p. 73-86.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf Acesso em maio de 2018.

CARBONNIER, Jean. A parte do direito na angústia contemporânea. Tradução de Anna Maria Villela. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979, p. 55-66.

COELHO, Inocêncio Mártires. A reforma universitária e a crise do ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979, p. 131-144.

DANTAS, San Tiago. A educação jurídica e a crise brasileira. In: **Encontros da UnB: ensino jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979, p. 47-54.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. O ensino jurídico. In: **Encontros da UnB**. Brasília: Universidade de Brasília, 1979, p. 67-71.

FERES, Marcos Vinício Chein. Proposta para uma nova metodologia do ensino jurídico: a sistematização coletiva do conhecimento. In: **Revista Brasileira de Estudos Políticos**, n. 98, jul/dez 2008, p. 205-230.

FERREIRA, Nali Rosa Silva. **Atitude interdisciplinar, formador do professor e autonomia profissional**. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

MACEDO JÚNIOR, Ronaldo Porto; MARTES, Ana Cristina Braga. Ensinar direito: o sentido de criar sentidos. In: Ensino jurídico e pesquisa em direito nas Américas: ideias fora do lugar. In: **Cadernos FGV Direito Rio: Educação em Direito**, v. 9, Rio de Janeiro, 2014, p. 65-82. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12036/Cadernos%20FGV%20DIREITO%20RIO%20-%20Vol.%209.pdf;sequence=2>. Acesso em: 04/05/2018.

MARIA, Joaquim Parron. A interdisciplinaridade no ensino universitário. In: WACHOWICZ, Lilian Anna (org.). **A interdisciplinaridade na universidade**. Curitiba: Champagnat, 1998.

MATURANA, Humberto. **Desfazendo os nós**: educação e autopoiese (2000). Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/desfazendo-nos-educacao-e-autopoiese>. Acesso em: 20/07/2018.

MORAN, J. M. **Razão e emoção**: componentes fundamentais do conhecimento. 5º Simpósio Hipertextos e Tecnologias na Educação. 1º Colóquio Internacional de Educação com Tecnologias. Recife: UFPE, 2013. Entrevista a Karla Vidal. Disponível em: Acesso em: 03 ago. 2018.

PELEIAS, Ivam Ricardo et al. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior**: Análise da Percepção de Professores de Controladoria em Cursos de Ciências Contábeis na Cidade de São Paulo. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v16n3/v16n1a02>. Acesso em: 20/07/2018.

PRADO, Maria Renata. Pesquisa como estratégia de ensino: uma proposta inovadora em faculdades privadas. In: **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, n.11, 2013.

PRADO, Mariana Mota. Ensino jurídico e pesquisa em direito nas Américas: ideias fora do lugar. In: **Cadernos FGV Direito Rio**: Educação em Direito, v. 9, Rio de Janeiro, 2014, p. 119-128. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/12036/Cadernos%20FGV%20DIREITO%20RIO%20-%20Vol.%209.pdf;sequence=2>. Acesso em: 04/05/2018.

SANTOS, D. R.; VIEIRA, L. C. **A importância da interdisciplinaridade no ensino superior**. Trabalho de Conclusão de Curso. (Especialização em Gestão Estratégica em Educação) – Faculdade de Montes Belos – FMB. São Luis de Montes Belos: 2011.

RESUMOS

MÉTODOS AVALIATIVOS E SUA COLABORAÇÃO PARA O APRENDIZADO

*Lays Gomes Martins*¹⁰

*Marcos Felipe Lopes de Almeida*¹¹

Palavras-chave: metodologias ativas; sala de aula invertida; pedagogia da autonomia.

Durante a formação acadêmica, todos os alunos são submetidos a exames avaliativos, seguindo os mesmos moldes que foram aplicados no decorrer de suas vidas escolares. São testes que pretendem verificar se houve o aprendizado do conteúdo ministrado em sala de aula.

Ocorre que a maioria das avaliações que os professores aplicam aos alunos consistem em uma prova com questões fechadas ou abertas, sem consulta a cadernos, livros e, em algumas circunstâncias, não é possível utilizar nem as leis pertinentes à disciplina.

Considerando que diversos alunos estudam tão somente na véspera das provas, que alguns possuem facilidade para decorar o conteúdo e que a avaliação em si pode deixar de alcançar o fim desejado, houve a mudança na disciplina Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, ministrada no 3º (terceiro) período da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

Sendo assim, os alunos em realização de estágio docente na disciplina mencionada, através da metodologia de observação participante, foram capazes de verificar habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, para que pudessem realizar as novas avaliações da disciplina.

As provas antigas foram deixadas de lado e no lugar delas, foram inseridas 9 (nove) avaliações. Nelas, os alunos têm liberdade para consultar textos, celulares, computadores e tablets. Mesmo sabendo que uma grande preocupação dos professores consiste no fato de o aluno se valer de uma “cola”, de um material previamente preparado para consultar indevidamente, nestas avaliações não há essa preocupação, pois ainda que os alunos desejem, não serão capazes de resolver as atividades sem a devida compreensão do conteúdo ensinado.

¹⁰ Mestranda em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

¹¹ Mestrando em Direito e Inovação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

Além disso, mais do que compreender o que foi ministrado em sala de aula, o aluno precisará desenvolver outras habilidades para solucionar as atividades avaliativas. É preciso ampliar uma visão crítica acerca do conteúdo, ter a capacidade de fazer associações, interpretação não somente de textos, mas também de casos a serem trabalhados, além de desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe ou em dupla, pois todas as atividades são realizadas com 2 (duas) ou 4 (quatro) pessoas.

A opção metodológica empregada na disciplina baseia-se na Pedagogia da Autonomia e na noção de Sala de Aula Invertida. A partir dessas ideias, busca-se reduzir o caráter meramente expositivo das aulas, transformando o aluno em agente ativo do processo de aprendizagem e o professor em um orientador.

Na sequência, serão sucintamente explicitadas as nove avaliações que compõem a disciplina. Ao final, será dada ênfase à avaliação oral, a partir dos referenciais teórico-metodológicos supracitados, tendo em vista a inovação que tal atividade representa para o estudante do curso de Direito.

Na primeira atividade eles devem demonstrar sua capacidade criativa, pois consiste na execução de uma linha do tempo que aborde todos os direitos fundamentais conquistados no decorrer dos anos. Vale ressaltar que não somente nessa atividade, mas em todas, há o envio de leitura prévia a ser realizada pelos alunos.

Quatro das atividades a serem realizadas (segunda, terceira, sexta e sétima), possuem a função de desenvolver nos alunos a habilidade de escrita e de crítica, pois são estudos dirigidos sobre os conteúdos ministrados em sala. Importa esclarecer que apenas o conhecimento das bibliografias indicadas não é o suficiente para responder as questões, pois há uma necessidade de relacionar com os textos e conteúdo anteriormente vistos.

Uma das avaliações, especificamente a quarta, consiste na análise de uma decisão do Supremo Tribunal Federal, cujo foco consiste nos argumentos suscitados por um único Ministro. Cabe ao aluno compreender não somente o aspecto estrutural do julgado, mas também o aspecto material.

A quinta avaliação, totalmente diversa das anteriormente ministradas, consiste em uma avaliação oral. Os alunos possuem um tempo delimitado para responder as questões, com suporte em quatro textos previamente indicados, sendo dois teóricos e dois jornalísticos, todos relativos às ações afirmativas e ao direito de igualdade.

A oitava avaliação é a elaboração de um mapa mental. No verso do cartaz em que construíram a linha do tempo (primeira atividade), eles devem fazer um mapa associando

todo conteúdo ministrado em sala de aula. Mais uma vez é preciso que sejam criativos e estratégicos ao abordar o conteúdo.

Já a última atividade avaliativa consiste em um trabalho de livre escolha temática dos alunos, desde que o tema escolhido se ligue diretamente aos Direitos Fundamentais. Nessa atividade, eles precisam desenvolver-se como pesquisadores, estudar com maior profundidade o tema escolhido, além de contar com a ajuda do professor de Metodologia de Pesquisa. Cabe ao aluno a elaboração de um resumo expandido ou um projeto de pesquisa e um único trabalho servirá para avaliação nas duas disciplinas.

Agora, dar-se-á enfoque à avaliação oral. Embora não seja o intuito da disciplina, esse se torna o primeiro exame oral para aqueles que pretendem prestar concurso público e que se submeterão à prova oral como uma das fases do certame. O fato de estarem sendo avaliados oralmente lhes proporciona a capacidade de desenvolver até mesmo calma e a postura adequada para situações na vida profissional de um bacharel em Direito.

Ressalta-se que as diretrizes curriculares do Ministério da Educação para o curso de Direito e o Projeto Político-Pedagógico da graduação em Direito da UFJF reconhecem a necessidade de desenvolver a expressão oral como uma das habilidades do graduando. Não obstante tais previsões, a partir da vivência dos autores como egressos da instituição, foi possível perceber que referida habilidade é desenvolvida em poucos momentos durante a graduação, estando restrita à apresentação de textos em seminários.

De modo diverso, na disciplina de Direitos Fundamentais e Interpretação Constitucional, pretende-se que o aluno estabeleça conexões entre os textos indicados para responder as questões apresentadas. Um elemento importante nessa avaliação é que as perguntas têm um aspecto de problematização, com estímulo à reflexão crítica, afastando-se de uma mera arguição repetidora de informações. Apesar dos discentes ficarem inicialmente apreensivos, conseguem desenvolver o raciocínio ao longo da atividade, alcançando ótimos resultados.

Por fim, verifica-se como 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.

UTILIZAÇÃO DE ESTUDOS DE CASO: MÉTODO DIFERENCIADO PARA O ENSINO JURÍDICO

*Henrique Sabino de Oliveira*¹²

Palavras-chave: metodologia de ensino; didática; estudos de caso.

Durante o século XXI, notadamente a partir do ano de 2003, o ensino superior teve os seus investimentos intensificados, em especial as instituições públicas estaduais e federais, o que fez, dentre outras coisas, com que o número de alunos aumentasse. Contudo, esse incremento dos recursos financeiros aplicados não acarretou necessariamente renovações na metodologia de ensino a ser empregada nas disciplinas ministradas pelo corpo docente, que muitas vezes apresenta-se como obsoleta frente ao dinamismo atual das tecnologias existentes e às exigências do corpo discente.

Muitas instituições de ensino superior contam com professores defasados e pouco empenhados em aprimorar e desenvolver seus métodos de ensino e a sua didática, atendo-se a repetir, ao longo dos semestres, o conteúdo das aulas ministradas. Prova disso é a utilização, por parte de alunos recém ingressos nas faculdades, de materiais elaborados e confeccionados por antigos alunos, inclusive já formados há alguns anos.

Majoritariamente, o que se vê é a transmissão do conteúdo pelos professores aos alunos por meio de aulas exclusivamente expositivas. No que se refere às avaliações, nota-se que os alunos, para serem aprovados na disciplina, são obrigados a reproduzirem de maneira praticamente idêntica o que foi exposto pelos professores durante as aulas. Como destaca Bourdieu em seu estudo do sistema de ensino francês (2013, p. 215-218), arrisca-se uma alienação do corpo discente, que será apresentado aos posicionamentos dominantes e previamente determinados sem que tenha desenvolvido suas plenas capacidades para distingui-los.

¹² Mestrando em Direito pela Universidade Católica de Petrópolis. Bolsista CAPES. Estágio Docente realizado na disciplina História do Direito, com o Professor Felipe Dutra Asensi. Graduado em Direito pela UFJF. Pós-graduando em Direito Imobiliário pela Faculdade Legale. Pós-graduado em Mediação, Conciliação e Arbitragem pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Verbo Jurídico) (2017), em Gestão de Negócios e Marketing (MBA Executivo) pela Universidade Cândido Mendes (2016) e em Direito do Consumidor, também pela Universidade Cândido Mendes (2015). Juiz Leigo junto ao Juizado Especial Cível de Juiz de Fora - MG (função assumida em março de 2016).

Por muitas vezes, essa realidade lança ao segundo plano o desenvolvimento de habilidades e competências que poderiam ser exploradas pelo corpo discente, o que contraria as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito*, dispostas na Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004.

Na busca por alternativas a esse modelo de ensino ainda vigente, apresenta-se uma proposta de ensino e de avaliação inovadoras, em especial para alunos dos primeiros períodos da Graduação em Direito. O principal objetivo da ideia que a partir de agora passa a ser abordada é demonstrar que as metodologias alternativas de ensino jurídico podem apresentar grande efetividade quanto à adesão dos alunos e quanto ao estímulo para a busca de soluções para os problemas que poderão ser propostos.

Sabe-se que, em grande parte dos Cursos de Direito das Instituições de Ensino Superior nacionais, as disciplinas de teor prático são ministradas apenas a partir de períodos mais avançados do Curso em questão. Aqui, não será analisada a pertinência dessa estratégia de ensino, que não será elogiada ou mesmo criticada de forma negativa. O que se propõe é que, ainda que as disciplinas práticas só sejam abordadas em momento posterior, já nos primeiros períodos letivos, possam ser apresentados estudos de casos práticos aos alunos, que serão incentivados a buscar soluções para os problemas propostos. Por razões óbvias, muitas vezes os alunos carecerão de conhecimento técnico para possíveis resoluções aos casos apresentados. Todavia, os alunos, já nas disciplinas iniciais, são colocados em contato com valores e princípios que, claramente, poderão auxiliá-los na resolução de problemas que envolvam essas questões.

Essa estratégia didática simula a realidade das audiências judiciais realizadas diariamente em nosso país. Desde que conduzida de forma adequada pelo professor, essa metodologia tem a capacidade de encantar os estudantes, que serão inseridos na realidade prática de algumas das profissões mais almejadas por aqueles que um dia buscam a graduação em um Curso de Direito.

O que se verifica do método aqui abordado é uma maior adaptação dos alunos, uma afinidade com a vivência profissional do Direito e um maior desenvolvimento das habilidades relativas às técnicas de debate e de oratória.

Conclui-se, então, que o professor deve estar sempre disposto a inovar em sua metodologia de ensino, de modo a sempre colaborar com o aprendizado e com o desenvolvimento de seus alunos.

O USO DE PORTFÓLIO COMO MÉTODO DE AVALIAÇÃO EM DISCIPLINA DE PRÁTICA JURÍDICA

*João Beccon de Almeida Neto*¹³

Portfólio pode ser entendido “enquanto ferramenta pedagógica para uma coleção organizada e planejada de trabalhos produzidos pelo(s) estudantes, ao longo de um determinado período de tempo, de forma a poder proporcionar uma visão alargada e detalhada da aprendizagem efetuada bem como dos diferentes componentes do seu desenvolvimento cognitivo, metacognitivo e afetivo” (AMBRÓSIO, 2013, p. 23). Por ter um caráter longitudinal em sua formação, tem a potencialidade de se permitir verificar dificuldades e agir em processo. “Possibilita a compreensão tanto da complexidade como das dinâmicas inerentes ao crescimento do saber pessoal” (AMBRÓSIO, 2013, p. 24). Os trabalhos vão mostrar psitas, evidências dos conceitos, fatos.

O uso de portfólio no ensino superior como método de avaliação discente constitui em importante avanço. A potencialidade de seu uso está justamente no espaço que o aluno e/ou aluna tem para manifestar-se e racionalizar sua própria experiência. “Os portfólios constituem peças únicas, cuja singularidade traduz-se no caráter particular das vivências nele descritas e refletidas, no quadro de referências pessoais que balizaram a reflexão e as interpretações feitas” (DESPREBITERIS; TAVARES, 2009, p.149-150). A formação do portfólio provoca uma revisão das atividades realizadas a partir da disciplina, sendo um estímulo à realização e à interação com outras promovidas em diferentes vivências, como estágios, iniciação científica, projeto de extensão etc. Ser avaliado ou avaliada pelo que mais considera importante é inverter a ordem das avaliações ditas tradicionais, em que o docente acaba exigindo conteúdos que ele considera mais importante dentro do plano de sua unidade pedagógica, não levando em conta a própria vivência discente, podendo acabar servindo mais como forma disciplinadora do que a percepção do próprio percurso formativo.

O conhecimento não é algo transferido, mas construído a partir do encontro. O cartógrafo não descreve simplesmente o que enxerga, como se estivesse equidistante, mas

¹³ Professor Adjunto da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Bioética e Saúde Coletiva (UFF/UFRJ/UERJ/FIOCRUZ).

é implicado ao próprio território. O território, neste sentido, não é somente algo em que habito, mas da mesma forma uma extensão de mim mesmo (ROLNIK, 2006). Apesar do currículo e dos cursos de direito apresentarem nos últimos anos importantes avanços e procurarem incorporar diferentes métodos e abordagens em sala de aula, ainda é importante não perdemos de vista que estamos diante de uma área marcada pela tradição, influenciada diretamente pelo pensamento racional moderno (BAUMER, 1990). A formação profissional reproduz esta estética, onde a replicação de determinado discurso é exacerbada, normalmente disfarçada pelo argumento de autoridade. A disputa desses espaços discursivos não deixa de guardar relação com a definição de campo científico descrita por Bourdieu (1989), onde cada um dos atores adstritos em suas visões de mundo mais reforçam suas verdades (*habitus*) do que convidam ao diálogo.

Neste sentido, ainda podemos inserir Kuhn (1998), em que o paradigma não significa necessariamente a mesma coisa para toda a forma de produção de ciência. A ideia de ciência normal é mais relacionada com as pesquisas desenvolvidas nas ciências naturais. Nas ciências sociais, sobretudo, não há a regência de um único paradigma, sendo que os pesquisadores não chegam a um consenso sobre os problemas e métodos. Nestes casos, é mais comum os pesquisadores disputarem espaços do que ocorrer a sobreposição do trabalho de cada pesquisador. O Portfólio, assim sendo, faz parte do processo de construção dialético, em que o próprio docente logra melhor identificar como o percurso formativo de sua unidade pedagógica atingiu ou não seus objetivos. Não se resume em saber se o conteúdo programático foi devidamente apresentado, mas a percepção de como este conteúdo foi construído nos encontros em sala de aula, potencializando uma formação mais crítica.

Em qualquer disciplina esta forma de avaliação pode ser utilizada, obedecendo a diferentes formatos e sempre pensando a partir do objetivo que se quer buscar com o uso do portfólio. Em disciplinas de Práticas Jurídicas, que invariavelmente estão vinculadas mais diretamente à formação profissional do/da estudante, por comporem as horas em estágio dos currículos de direito, o uso do portfólio pode apresentar uma excelente forma de avaliação, em razão da necessidade da disciplina convergir aspectos propedêuticos em direito material e processual já vivenciados durante o curso com a redação de peças, bem como a análise dos espaços discursivos presentes no campo profissional. No currículo do curso de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), em Juiz de Fora, as disciplinas de práticas no eixo de formação profissional do curso, são formadas quatro

disciplinas de 75h propostas de forma híbrida, em que parte dessas horas é promovida em sala de aula e outra parte com estágio obrigatório, atividades de atendimento ao público no Núcleo de Prática Jurídica, com visita técnicas, com atividades simuladas, bem como a necessidade de assistir audiências em órgãos vinculados ao Poder Judiciário (UFJF, 2014). Como docente da disciplina de Prática Jurídica III (Prática em Processo Penal), desde 2014, para alunos e alunas matriculados no nono período do curso, sempre utilizei o portfólio como ferramenta final avaliativa, sendo proposto um pequena roteiro a orientar na formação dos mesmos. Os títulos dos itens não são obrigatórios constar, uma vez que o portfólio se mostra como uma proposta de construção individual, mas eles servem como forma de elencar os elementos que serão analisados. Assim, nas disciplinas de prática jurídica III, passei a utilizar o seguinte roteiro:

- 1) INTRODUÇÃO – Breve apresentação de si e objetivos com o curso e expectativas com a disciplina.
- 2) DIÁRIO DE ATIVIDADES – atividades, pesquisas, dificuldades em relação a disciplina de prática penal, com o grupo de colegas em sala de aula, etc... Item obrigatório: Relatório das audiências assistidas. (Total de cinco, sendo pelo menos três de instrução, limitado até duas audiências com o mesmo magistrado)
- 3) DIÁRIO DE LEITURA – registro das leituras, opiniões sobre o textos, fichamento, atividades em outras disciplinas, estágio curricular, relatório de audiências, etc ... Item obrigatório: Relacionar material ou expressão cultural, como literatura, filme, poema, música, obra de arte, ilustração, charge, etc. com o Direito Penal ou Processo Penal.
- 4) AUTO-AVALIAÇÃO – reflexão crítica sobre o seu aprendizado, objetivos alcançados, pontos a serem melhorados.
- 5) AVALIAÇÃO CONSTRUTIVA – críticas e comentários sobre o período, indicando pontos positivos e a melhorar, e como melhorar.
- 6) CONCLUSÕES – fechamento do portfólio com suas impressões sobre o mesmo.

A experiência no uso dessa ferramenta tem se mostrado muito interessante a cada semestre, pois permitiu perceber o quanto os alunos e alunas se mostravam reticentes em se posicionarem em sala de aula, sendo invariavelmente ressaltado o quanto se sentiam não ouvidos em sala de aula ou tolhidos a reproduzir determinado discurso fomentado durante o curso. Muito embora o objetivo fosse a análise da vivência acadêmica durante os encontros da disciplina, as manifestações sobre o curso como um todo foram invariavelmente expostas. Além disso, da mesma forma, não é incomum os alunos ao fim

do portfólio destacarem o processo formativo do semestre, seja pelas discussões em sala de aula, seja pelo próprio aproveitamento das atividades propostas a partir da disciplina. Destarte, ainda que para mim docente, não deixou de ser uma constante reflexão a cada semestre e um (re)pensar sobre as propostas das discussões e atividades, uma vez que a cada portfólio foi possível perceber o quanto estas propostas se distanciavam ou aproximavam do objetivo da unidade pedagógica. Além de críticas, os discentes também sugeriram atividades que posteriormente foram incorporadas aos encontros da disciplina, dando-lhe a mesma fluidez e atualização.

Referências

- AMBRÓSIO, M. **O uso do portfólio no ensino superior**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BAUMER FV. **O Pensamento Europeu Moderno: séculos XIX e XX**. Lisboa: Edições 70; 1990.
- BOURDIEU P. **Poder Simbólico**. Trad: Fernando Tomaz. Difel: Lisboa; 1989.
- DESPREBITERIS, L.; TAVARES, M. R. **Diversificar é preciso: instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Senac, 2009.
- KHUN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 5ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.
- ROLNIK S. **Cartografia Sentimental: transformações contemporâneas do desejo**. Porto Alegre: Sulina; 2006.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA (UFJF). FACULDADE DE DIREITO. **Projeto Pedagógico**. Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <http://www.ufjf.br/direito/files/2014/09/Projeto-Pedago%C2%B4gico_vers%C3%A3o-final.pdf>. Acesso em: 27 mar 2019.

**DIREITOS FUNDAMENTAIS NA PRÁTICA: CLÍNICA DE DIREITOS
FUNDAMENTAIS NA FACULDADE DE DIREITO DA UFJF
E CIDADANIA LOCAL**

*Bruno Stigert de Souza*¹⁴

O método clínico surgiu nos Estados Unidos na década de 1930, como alternativa ao ensino jurídico tradicional. Tendo por objetivo combater diversas deficiências na formação usual dos advogados, as clínicas jurídicas aliam o estudo à atuação prática, constantemente sujeita à reflexão. Ao longo de sua história, o modelo adquiriu feições e funções diversas, destacando-se o papel na construção de uma visão crítica do direito, voltada para as possibilidades de transformação social. O ensino clínico aparece, portanto, como oposição, sendo relevante compreender a que ele se contrapõe.

As clínicas de direitos fundamentais e/ou direitos humanos se consolidaram nas últimas décadas como efetivos espaços de pedagogia dos direitos fundamentais. O termo clínica jurídica é pouco utilizado na língua portuguesa (BRANDÃO, 2014, p. 61) e isso se deve ao fato de que o surgimento da expressão clínicas jurídicas nas faculdades de Direito do Brasil somente ocorreu no século XXI (WILSON, 2010, p. 88).

O pensador e jurista americano defensor do realismo jurídico, Jerome Frank, escreve “Why not a clinical Lawyer-school?” em 1933 e jogou luzes sobre as clínicas jurídicas. A obra é uma forte crítica ao ensino jurídico então vigente. Para Frank, o “case system” era falho por que a atividade do advogado, nessa concepção, resumia-se a redação de peças e para isso bastaria a leitura incessante das opiniões doutrinárias e jurisprudenciais. Frank argumentou que o método desvinculava os estudantes da prática, da vida dos tribunais, enclausurando-os nas bibliotecas. Deste modo, quando formados, os advogados estavam despreparados para lidar com casos específicos, para os quais as opiniões judiciais estudadas pouco contribuía. Os novos profissionais não sabiam interagir com os atores da corte, pois estavam afastados da vivência desta instituição.

Como alternativa às metodologias convencionais, Jerome Frank propõe o método clínico do estudo do direito, em alguma medida inspirado nas escolas de medicina. Nesse

¹⁴ Diretor Geral da Escola Superior de Advocacia da 4ª Subseção de Minas Gerais. Professor Assistente da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre em Direito Público pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Doutor em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense.

ambiente professores e estudantes se familiarizam com a prática profissional, aprendendo a lidar com a imprevisível realidade. Assim, os estudantes de direito, auxiliados por professores, aprendem a partir da prática jurídica refletida, desenvolvendo habilidades que o mero estudo das opiniões judiciais não permite (FRANK, 1933, p. 907-923).

No decorrer dos anos as clínicas jurídicas se transformaram em espaços que proporcionam uma educação clínica dentro da universidade. Este tipo de educação visa romper com os métodos tradicionais do ensino do Direito. Os métodos tradicionais através da memorização de códigos, leis e precedentes jurisprudenciais são questionados por esta metodologia clínica que, segundo Huerta: “pretende desenvolver nos alunos habilidades e destrezas argumentativas e analíticas de entrevista ao cliente, assessoria, interrogatórios, estratégias de litígio etc” e arremata dizendo que “é um modelo transformador do ensino tradicional do direito que busca criar estudantes com capacidades analíticas, críticas e inovadoras mediante o uso de casos reais na sala” (HUERTA. In: VILLARREAL; COURTIS, 2007, p. 6).

Assim, a pedra de toque da concepção de educação clínica é de que os estudantes de Direito devem aprender a verdadeira arte e prática da advocacia antes de saírem da faculdade. Nas palavras de Bloch (2011, p. XXII), “[...] os professores de clínica ensinam os estudantes de Direito sobre o que os advogados fazem, o que eles deveriam fazer e como eles deveriam fazer”.

As clínicas proporcionam a formação de defensores de Direitos Humanos através de metodologia participativa que foca o aprendizado nos estudantes, promovendo a aplicação do direito de forma criativa e fortalecendo a autoestima dos participantes. Ademais, possibilita o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e emocionais, com ganhos de habilidades para intervenções jurídicas e especialmente não jurídicas, de modo a interagir com diversos atores sociais. Por fim a educação clínica: (i) viabiliza parcerias constantes com organizações da sociedade civil; (ii) materializa o enfoque interdisciplinar no processo de aprendizagem; e (iii) amplia os horizontes do discente para questões que envolvam as relações sociais, políticas, econômicas e culturais (BRANDÃO, 2014, p.87)

Acreditamos que uma educação clínica em direitos fundamentais e ética pública irá formar defensores ativos dos Direitos Humanos e fundamentais e assim mais preparados para os desafios da sociedade brasileira.

Deste modo é imperioso reforçar que os cursos jurídicos brasileiros, no ponto a Faculdade de Direito da UFJF, devam promover educação clínica em Direitos Fundamentais e ética pública, tendo como pilares: (i) o comprometimento com a Justiça Social; (ii) adotar metodologia de ensino participativa; (iii) articular a teoria e prática dos Direitos Humanos, com enfoque interdisciplinar, de modo a integrar atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Referências

ABRAMOVITCH, Victor E. **La enseñanza del derecho en las clínicas legales de interés público**. In: VILLAREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). *Enseñanza Clínica del Derecho – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*. México: ITAM, 2007. p. 91-121.

BLOCH, Frank S. (coord.). **The Global Clinical Movement – Educating Lawyers for Social Justice**. Estados Unidos da América: Oxford University Press, Inc., 2011.

FRANK, Jerome. **Why not a clinical lawyer-school?** *University of Pennsylvania Law Review*, Estados Unidos da América, vol. 81, n.8, p. 907-923, junho 1933.

HUERTA, Gabriela Rodríguez. Prólogo. In: VILLARREAL, Marta; COURTIS, Christian (coords.). **Enseñanza Clínica del Derecho – Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados**. México: ITAM, 2007. p. 5-7.

WILSON, Richard J. *Clínicas de Legislação para Formação de Defensores de Direitos Humanos*. In: CLAUDE, Richards e ANDREOPOULOS, George (orgs.). **Educação em Direitos Humanos para o Século XXI**. Tradução de Ana Luiza Pinheiro. São Paulo: Editora da USP: Núcleo de Estudos da Violência, 2007. p. 389-410.

_____. **Teaching International Law: Lessons from Clinical Education**. *American Society of International Law – ASIL*. Washington/EUA, Proceedings 104th Annual Meeting, p. 87-101, March 24-27, 2010.

**O DIÁLOGO ENTRE O ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO:
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO INTEGRADOR NA REDE DE ENSINO
DOCTUM E OS REQUISITOS LEGAIS DE AVALIAÇÃO DO MEC**

*Ariete Pontes de Oliveira*¹⁵

*Morgana Garcia Carvalho*¹⁶

Palavras-chave: associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão; educação desdogmatizada; projeto integrador.

A Rede de Ensino Doctum compõe o conceito de rede de melhores práticas, com unidades de ensino para oferta de educação infantil a pós-graduação nos Estados de Minas Gerais e Espírito Santo. A Instituição oferece 10 cursos de Direito em diferentes Faculdades isoladas. A Instituição de Ensino Superior (IES) tem por missão “transformar a vida das pessoas pela Educação”. A fim de atender a missão institucional a Rede de Ensino Doctum, desde 2012, reorganizou sua política de ensino com o objetivo de trabalhar focada na aprendizagem do aluno e na criação de autonomia deste como um sujeito aprendiz, ofertando um currículo mais flexível, interdisciplinar e que contribua para a compreensão da realidade atual e contextualizada. Como estratégia de ensino a Instituição inseriu em seus projetos pedagógicos o componente curricular Projeto Integrador em seus Cursos e, dentre eles, no Curso de Direito. As atividades ofertadas por meio do Projeto Integrador têm por objetivo fomentar a oferta inter-relacionada do ensino, da pesquisa e da extensão, em um mesmo componente curricular, de modo a transversar a temática direitos humanos fundamentais. Na estrutura curricular dos cursos de Direito o componente curricular Projeto Integrador é ofertado do 1º ao 8º período, de modo a garantir a temática direitos humanos fundamentais na horizontalidade do semestre, proporcionando a interdisciplinaridade, e no plano vertical do Curso garantindo a transversalidade da temática, bem como a formação holística do aluno . A oferta dos componentes temáticos que orientam as atividades do semestre é eleita tendo em vista o reconhecimento do Direito à tutela da pessoa humana e sua alteridade, entendendo que

¹⁵ Doutora em Direito Privado: Direito do Trabalho, modernidade e democracia pela PUC Minas. Professora da Rede de Ensino Doctum. Assessora Acadêmica dos Cursos de Direito da Rede de Ensino Doctum. Advogada.

¹⁶ Procuradora Institucional da Rede de Ensino Doctum. Especialista em Gerenciamento de Projetos pela FGV. Graduada em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pelas Faculdades Doctum de Caratinga.

no tempo da pós-modernidade a humanidade se constitui em pluralidade e em problemas complexos. Assim, inicialmente, as atividades do ensino, via leitura de textos-base, da pesquisa, via realização de produtos científicos e da extensão, via diálogo com a sociedade, perspassam o conceito da identificação das diferenças. O corpo docente e discente, de forma interdisciplinar, trabalham toda a diversidade humana e sua necessária tutela, no 1º período, para então, nos períodos seguintes, i) 2º período, trabalharem a temática reconhecendo a diferença; ii) no 3º período a temática explorada é Cidadania e Inclusão: gênero e identidade; iii) no 4º período o foco é dado a temática cidadania e inclusão: raça e etnia; iv) já no 5º período trabalha-se a cidadania e Inclusão: deficiência e meio ambiente; v) no 6º período estudam-se conflitos econômicos e sociais; vi) no 7º período e 8º período quando o alunado cursará as disciplinas de Práticas Jurídicas a temática transversará Jurisdição e Justiça: o acesso à justiça. Como produtos da pesquisa atenta-se para a aprendizagem num plano crescente de maturidade científica do alunado. As atividades são iniciadas com o fichamento, passando a resenha, resumo, *paper*, artigo para então chegar ao Trabalho de Conclusão de Curso (9º e 10º período), na forma da monografia, momento em que o corpo discente demonstrará sua competência a argumentação jurídica crítica e reflexiva, preferencialmente, contextualizando a problemática jurídica à realidade social local. A mesma metodologia é utilizada no plano das atividades extensionistas, que num primeiro momento fomenta atividades de visitas técnicas com elaboração de relatórios, feitura de painel integrador, de mesa redonda, de seminário para a comunidade, para então, serem realizadas as atividades de atendimento junto ao Núcleo de Prática Jurídica. Os temas-problema eleitos a cada período cursado são aprovados pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) dos Cursos de Direito, a fim de resguardar o conceito temático de cada período e o próprio conceito do Curso que, pretende ofertar um Curso crítico e desconstrutor da epistemologia dogmática. A IES defende a oferta de cursos atentando-se para formação humanista e interativa de seu corpo discente com sua localidade de modo a garantir que o ensino, por meio do componente curricular Projeto Integrador, seja associado a pesquisa e a extensão e assim, se compromete com a aprendizagem vinculada com as necessidades reais da coletividade dos espaços em que está inserida. Desta forma, por meio da oferta do componente curricular Projeto Integrador, a IES além de cumprir sua função social, atenta-se para o cumprimento dos requisitos legais, dentre eles: i) a temática direitos humanos fundamentais transversa todo o conceito dado ao curso, que se dedica a ofertar no seu

plano vertical o ensino, a pesquisa a extensão comprometidos com a temática (in)efetividade dos direitos humanos fundamentais, entendendo que ora haverá reconhecimento e efetividade a tutela dos direitos humanos fundamentais e ora o que restará será a violência pelo não reconhecimento aos novos sujeitos; ii) a educação ambiental, em seu conceito de tutela a meio ambiente natural, artificial, cultural e do trabalho perpassa o estudo da afirmação da pessoa e toda a tutela a ela conferida, e especialmente, cuida-se da temática quando da oferta do Projeto integrador no 5º período; iii) a educação das Relações Étnico-Raciais - Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é ofertada componente específico nessa IES, e também observada nas temáticas exploradas desde o 1º período, que cuida de identificar as diferenças, no 2º período cuida-se de estudar o reconhecimento das diferenças, dentre elas a tutela às relações étnico-raciais e no 4º período o foco das atividades volta-se a temática cidadania e inclusão: raça e etnia. Por fim, a IES defende por meio das atividades do Projeto Integrador, a educação focada na pessoa humana, capaz de emancipar o corpo discente habitando-o a ser sujeito transformador de seu entorno social, vez que se encontra habilitado a questionar de forma reflexiva a efetivação dos direitos humanos fundamentais, sendo capaz de construir seus argumentos teóricos-crítico. Portanto, por meio do Projeto Integrador oferta-se a educação significada com a responsabilidade social.

Referências

- BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Capítulo X: O desenvolvimento da atitude científica nos alunos. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MADEIRA, Miguel Carlos; SILVA, Rosa Maria Alves. **Ensinar na Universidade: didática para professores iniciantes**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto *et al.* Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010. ISSN 1516-4896.
- SUMONO, João Henrique. Práticas inovadoras em educação: uma visão complexa, transdisciplinar e humanística. *in* MORAES, Maria Cândida; NAVAS, Juan Miguel Batalloso. **Complexidade e Transdisciplinaridade em Educação: teoria e prática**.