



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO – UFPE
FACULDADE DE DIREITO DO RECIFE – FDR
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS – CCJ

FÁBIO ALBERT MESQUITA

**ENTRE CINZAS FRIAS E HORAS ARDENTES:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS NA DISCIPLINA DE HERMENÊUTICA
JURÍDICA DA UFPE**

RECIFE

2020

FÁBIO ALBERT MESQUITA

**ENTRE CINZAS FRIAS E HORAS ARDENTES:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS NA DISCIPLINA DE HERMENÊUTICA
JURÍDICA DA UFPE**

Monografia apresentada ao Curso de Direito da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de bacharel em Direito.

Orientador (a): Prof. Gustavo Just da Costa e Silva

RECIFE

2020

FÁBIO ALBERT MESQUITA

**ENTRE CINZAS FRIAS E HORAS ARDENTES:
UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO JURÍDICA ATRAVÉS DE EXPERIÊNCIAS
PEDAGÓGICAS PARTICIPATIVAS NA DISCIPLINA DE HERMENÊUTICA
JURÍDICA DA UFPE**

Monografia apresentada como Trabalho de Conclusão do Curso de Direito da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para obtenção do título de bacharel em Direito.

Recife, ____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Gustavo Just da Costa e Silva (orientador)
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof. Dr. Alexandre Ronaldo da Maia de Farias
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

Prof.^a Dr.^a Mariana Pimentel Fischer Pacheco
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por uma vida de amor, abraços e ternura, e por sempre terem investido em minha educação antes de tudo;

A Cris, pelas duas décadas de companheirismo, de apoio, de alegrias e angústias, e por ser uma grande irmã;

Ao professor Gustavo Just, pelas horas de orientação atenciosa, pelo exemplo de docência, por ter me ensinado o valor da modéstia na pesquisa científica, e por todos os preciosos conselhos. As lembranças das aulas de Hermenêutica Jurídica, seja como aluno, monitor ou pesquisador em formação são as que levo com mais apreço;

Aos amigos e às amigas que encontrei no caminho, pelos cinco anos e alguma coisa que vivemos na faculdade: a Clara, Alice e Gio, amizades construídas entre os fichamentos do primeiro período; a Thaianny, pelas risadas espontâneas e pelo coração verdadeiro; a Ana, pelo acolhimento nos bons momentos de descontração; a Letícia, pelos melhores resumos e pela praticidade implacável; a Milena, pelas trocas, poesia e sonhos; a Jasmine, pela confiança e amizade sincera; a Larissa, Marcos e Priscila, pelo estímulo bem-humorado para concluir esta monografia; a Carol, pelos sorrisos; a Péricles e Matheus, pelas conversas e confiança; a Rogério, Jéssica, Kerol e Deborah, por serem as melhores companhias de jantar na Boa Vista;

A vocês, ao tempo, aos poetas, e a tantas outras pessoas que me ajudaram a ter coragem de buscar algo que faça meu coração arder.

*E dessas horas ardentes
Ficou esta cinza fria.*

– Esta pouca cinza fria....

(Manuel Bandeira)

RESUMO

As novas demandas sociais, as transformações na cultura e as inovações tecnológicas do presente impactaram em grande medida as concepções sobre a Educação em todos os seus níveis. Não só novas maneiras de articular o conhecimento passaram a ser discutidas, mas as próprias formas de ensino começaram a se modificar. Nos cursos de Direito, no entanto, ainda se nota grande resistência em romper com os modelos tradicionais de ensino, pautados em aulas expositivas, na passividade do aluno e na fragmentação de conteúdos. Diante desse cenário, propõe-se uma reflexão sobre a educação jurídica a partir do estudo concreto das práticas adotadas em Hermenêutica Jurídica na Universidade Federal de Pernambuco durante o segundo semestre letivo de 2019. Objetivou-se construir um retrato das estratégias pedagógicas da disciplina, que envolvem atividades participativas e instrumentos avaliativos que fogem do padrão historicamente construído. Para atingir esse objetivo, analisaram-se documentos relativos ao curso de graduação em Direito da UFPE, bem como os materiais utilizados pelo docente ao longo do semestre. Como instrumentos de coleta de dados, realizaram-se observações empíricas das aulas e aplicaram-se questionários aos alunos, a fim de obter impressões pelo olhar daquele que aprende. Ao final da pesquisa, constatou-se que, embora a lógica do ensino tradicional ainda esteja enraizada no processo educativo, as estratégias participativas são possibilidades viáveis para transformar a educação jurídica, na medida em que ressignificam o espaço da sala de aula e modificam o sentido das práticas pedagógicas. Verificou-se, também, que as estratégias participativas somente podem funcionar se houver planejamento consciente das atividades e se docentes, discentes e gestores assumirem seus papéis de corresponsáveis pelo processo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Jurídica; Ensino participativo; UFPE.

LISTA DE FIGURAS

Tabela 1 – Perguntas e Alternativas de resposta do Questionário.....	59
Figura 1 – Gráfico – Perfil de Idade.....	63
Figura 2 – Gráfico – Perfil de Ocupação.....	64
Figura 3 – Gráfico – pergunta 1.....	64
Figura 4 – Gráfico – pergunta 2.....	65
Figura 5 – Gráfico – pergunta 3.....	65
Figura 6 – Gráfico – pergunta 4.....	66
Figura 7 – Gráfico – pergunta 5.....	66
Figura 8 – Gráfico – pergunta 6.....	67
Figura 9 – Gráfico – pergunta 7.....	67

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1. “SOU BEM-NASCIDO”: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL	12
1.1. “Fui, como os demais, feliz”: um breve olhar sobre a história da educação jurídica brasileira.....	12
1.2. “Depois, veio o mau destino”: a “crise” como estado constante da educação jurídica brasileira.....	17
2. “E FEZ DE MIM O QUE QUIS”: A ENCRUZILHADA PEDAGÓGICA DOS CURSOS JURÍDICOS	20
2.1. “Veio o mau gênio da vida”: o currículo jurídico em busca da unidade do conhecimento	21
2.2. “Rompeu em meu coração”: o Projeto Pedagógico como bússola do processo educativo.....	26
2.3. “Levou tudo de vencida”: o processo de “ensinagem” e a superação da pedagogia do fingimento	30
2.4. “Rugiu como um furacão”: a metodologia participativa como proposta pedagógica para a educação jurídica	34
3. “TURBOU, PARTIU, ABATEU”: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE HERMÊUTICA JURÍDICA NA UFPE	40
3.1. “Queimou sem razão nem dó”: as transformações didático-pedagógicas da disciplina ...	40
3.2. “Magoado e só”: a configuração didática singular de Hermenêutica Jurídica	46
3.2.1. <i>Primeira Unidade: a formação dos conflitos interpretativos</i>	47
3.2.2. <i>Segunda Unidade: os métodos de solução dos conflitos interpretativos</i>	51
4. “MEU CORAÇÃO ARDEU”: O RETRATO DE HERMENÊUTICA JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO	57
4.1. Instrumento e procedimento para a coleta de dados	58
4.2. Apresentação dos dados e discussão dos resultados	58
CONCLUSÃO	76
REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Em 14 novembro de 2018, na Faculdade de Direito do Recife, uma inclinação no minarete, ornamento mais alto da torre do relógio, provocou a suspensão das aulas por dois dias¹. Como medida de segurança, foram isolados os acessos à biblioteca, à sala de estudos e à sala do Diretório Acadêmico Demócrito de Souza Filho. Estava montada, assim, a fatídica imagem da universidade pública no Brasil: a precarização da estrutura por ameaças de cortes no orçamento; o desestímulo à pesquisa através dos cortes nas bolsas; o projeto de desmobilização da classe estudantil. Em junho do ano seguinte, das cinzas frias de dias difíceis para a educação, na mesma torre que ruiu, uma esperança: o relógio, há anos sem funcionar, volta a contar as horas no prédio histórico². Sinal de que, apesar de tudo, ainda é tempo de acreditar em uma educação pública de qualidade.

O presente Trabalho de Conclusão de Curso se propõe a investigar aspectos teóricos e práticos da educação jurídica brasileira através da observação concreta das estratégias pedagógicas adotadas na disciplina de Hermenêutica Jurídica da UFPE. A partir da crença de que “o ser jurista é um produto das faculdades de Direito” (WARAT, 2004, p. 432), busca-se refletir sobre a utilização de métodos participativos como forma de tornar o curso de Direito um espaço não apenas de reflexão sobre saberes jurídicos abstratos, mas também de debate e análise crítica da prática forense em geral. Nesse novo espaço, o jurista em formação assume o papel de protagonista de sua própria aprendizagem.

Em um contexto no qual boa parte dos cursos jurídicos brasileiros estão focados em preparar estudantes para concursos públicos ou para o Exame da Ordem, a forma de ensino permanece, via de regra, pautada em métodos tradicionais e aulas expositivas. Diante desse cenário, a presente pesquisa se justifica na medida em que, por meio de uma análise de práticas educativas, lança questionamentos sobre as formas e os propósitos de ensinar e de aprender o Direito. Enfatizar a metodologia participativa em detrimento daquilo que Paulo Freire (2011, p. 81) chama de “educação bancária”, na qual o aluno é um mero receptor passivo de conteúdos cristalizados, pode servir para que os professores repensem os

¹ A notícia completa pode ser acessada em: UFPE. Agência de Notícias (Ascom). PEÇA com avaria na torre do relógio da FDR será retirada na próxima semana. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/peca-com-avaria-na-torre-do-relogio-da-fdr-sera-retirada-na-proxima-semana/40615. Acesso em: 17 dez. 2019.

² A notícia completa pode ser acessada em: UFPE. Projeto Memória Acadêmica Faculdade de Direito do Recife. RELÓGIO da FDR volta a funcionar. Disponível em: https://www.ufpe.br/memoriafdr/todos-os-informes/-/asset_publisher/bklARebjVCVr/content/relogio-da-fdr-volta-a-funcionar/642900. Acesso em: 17 dez. 2019.

referenciais pedagógicos utilizados em sala de aula, além de estimular os debates e diálogos sobre novas alternativas para o ensino de Direito na contemporaneidade.

Tendo em vista a amplitude da discussão, esta monografia adota como objetivo geral traçar um retrato descritivo das experiências pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Hermenêutica Jurídica do curso de Direito da UFPE. Ao longo da descrição, são realizadas breves reflexões sobre as estratégias adotadas, tendo em vista suas intencionalidades e seus efeitos na prática educativa.

A escolha da disciplina de Hermenêutica Jurídica como parâmetro para análise se justifica por ser um caso isolado, no atual contexto do Centro de Ciências Jurídicas da UFPE, em que metodologias participativas de ensino são aplicadas conscientemente. Apesar de outras disciplinas do curso fazerem uso de práticas pedagógicas participativas em momentos específicos, a disciplina de Hermenêutica Jurídica apresenta-se, hoje, como exemplo singular no qual as estratégias participativas estão presentes em todas as etapas do processo de ensino e aprendizagem. Desse modo, investigar as experiências pedagógicas desenvolvidas em Hermenêutica Jurídica significa observar concretamente uma disciplina cujo planejamento e estrutura se perfazem em função do protagonismo do aluno.

A fim de atingir os resultados propostos, realizou-se, inicialmente, uma teorização dos principais aspectos envolvendo a educação jurídica no Brasil e as metodologias de ensino e aprendizagem utilizadas em sala de aula. Tal teorização, apesar de ser extensa e ocupar dois capítulos da pesquisa, mostra-se necessária para que o tema possa ser devidamente compreendido, especialmente por estudantes e professores de Direito, que, em geral, não estão familiarizados com os conceitos e as discussões pedagógicas aqui tratadas. Para alcançar o nível de profundidade que se espera de uma monografia de conclusão de curso, fundamenta-se a pesquisa em reflexões importadas do campo de estudo da Pedagogia, com autores como Libâneo (1994), Freire (2011; 2015), Anastasiou (2015) e Masetto (2003). Também foram utilizados como referenciais teóricos autores que investigam especificamente a temática da educação jurídica, tais como Rodrigues (1987; 1992), Lyra Filho (1980), Ghirardi (2012) e Tagliavini (2013).

O primeiro capítulo da monografia introduz uma breve perspectiva histórica dos cursos jurídicos no Brasil, para que, compreendendo as continuidades existentes entre o passado e o presente, seja possível problematizar a ideia de “crise” na educação jurídica. No segundo capítulo, realiza-se uma abordagem envolvendo discussões sobre o Projeto Pedagógico, o perfil curricular e as práticas de ensino nos cursos jurídicos. Busca-se, aqui, compreender a interrelação entre os eixos fundamentais do processo educativo, que se

traduzem nos questionamentos de *por que*, *o que*, e *como* ensinar. Na análise de cada aspecto, foi tomado como referência o curso de graduação em Direito da UFPE³, tendo em vista ser o espaço no qual as aulas de Hermenêutica Jurídica acontecem.

No segundo momento da pesquisa, após o necessário embasamento teórico, parte-se para a análise das experiências pedagógicas da disciplina de Hermenêutica Jurídica. Dessa forma, o terceiro capítulo apresenta uma descrição do funcionamento da disciplina durante o segundo semestre letivo de 2019. Para fornecer um retrato próximo da realidade, além da observação concreta de determinadas aulas da disciplina ao longo do semestre, foram utilizados o regulamento das oficinas argumentativas, o programa atualizado da disciplina e os roteiros e materiais usados nas práticas pedagógicas. Todos esses documentos foram disponibilizados pelo professor atualmente responsável por ministrar as aulas e coordenar as atividades de Hermenêutica Jurídica na UFPE. Como modo de avaliar os avanços das estratégias adotadas, também se recorreu aos apontamentos trazidos em artigo publicado por Just e Oliveira (2017) acerca das experiências de ensino na disciplina em estudo.

O quarto capítulo, por fim, realiza breves reflexões sobre as práticas pedagógicas da disciplina, a partir da exposição e análise de dados obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos no final do período letivo de 2019.2. A intenção de coletar tais dados adveio da necessidade de compreender de que maneira as estratégias participativas adotadas em Hermenêutica Jurídica são recepcionadas pelos discentes. Dessa forma, torna-se possível avaliar as práticas pedagógicas a partir do olhar daquele que aprende.

Diante da sensibilidade de refletir sobre temas voltados para a educação na conjuntura política atual, e tendo em vista um cenário que pode ser metaforizado pelos simbólicos episódios envolvendo a torre do relógio da Faculdade de Direito do Recife, optou-se, nesta monografia, por inserir elementos do poema de abertura da obra *A Cinza das Horas*, de Manuel Bandeira. Longe de afastar o texto monográfico dos rigores e das formalidades necessárias do ponto de vista acadêmico, a utilização dos versos do poeta pernambucano para introduzir os capítulos e tópicos busca realçar a importância e a urgência de se abordar temáticas como essa. Funciona, assim, como um convite para a inquietação e para a problematização de determinadas realidades.

³ O Projeto Pedagógico, os perfis curriculares 805-1 e 0807-1, e os Programas de Componente Curricular das disciplinas, todos referentes ao curso de graduação em Direito da UFPE, foram obtidos através do Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão (e-SIC) do Poder Executivo Federal (Lei de Acesso à Informação – Lei nº 12.527/2011), sob o protocolo 23480000926202005.

1. “SOU BEM-NASCIDO”: PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO JURÍDICA NO BRASIL

1.1. “Fui, como os demais, feliz”: um breve olhar sobre a história da educação jurídica brasileira

“A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente” (BLOCH, 2001, p. 65). As palavras do historiador dos *Annales* servem como ponto de partida para se entender a necessidade de iniciar a presente pesquisa com delineamentos sobre a trajetória da educação jurídica no Brasil e das sucessivas “crises” que se estabeleceram ao longo desse tortuoso caminho.

Não se pretende, aqui, como já alertou Oliveira (2004, p. 149-150), cair no lugar-comum de traçar um percurso evolucionista dos cursos jurídicos brasileiros, ou de realizar um incursão histórica que pouco ou nada tem a contribuir com o tema estudado (prática, aliás, muito comum entre os professores de Direito nas primeiras aulas de suas disciplinas). Tampouco se pretende perder tempo naquilo que Marc Bloch classifica como o “ídolo das origens” (2001, p. 56), isto é, na busca obsessiva de um “começo” para a “crise” nos cursos jurídicos brasileiros.

Na realidade, os apontamentos históricos que aqui serão feitos possuem como objetivo tão simplesmente alcançar aquilo que foi afirmado na frase de abertura deste tópico: compreender a história de quase dois séculos dos cursos jurídicos no Brasil para tornar possível as reflexões sobre a estrutura didático-pedagógica nas salas de aula das faculdades de Direito no presente.

Sabe-se que os primeiros cursos de Direito do país foram criados a partir de lei assinada por Dom Pedro I, em 11 de agosto de 1827, tendo como sedes as cidades de São Paulo e Olinda. Por ocasião da mencionada lei, note-se, não foram criadas universidades no país, fato que só viria a acontecer a partir da década de 1920, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 141).

O interesse tardio na criação de cursos jurídicos e a demora ainda maior para a construção de uma cultura universitária, sob uma análise pedagógica, pode servir como um indício para compreender por que não houve, desde o princípio, uma preocupação com o uso de recursos didático-metodológicos que favorecessem o debate e a participação ativa dos estudantes no contexto da educação jurídica brasileira. Enquanto na América espanhola já se

observava a existência de vinte e três universidades ainda durante o período colonial (HOLANDA, 1971, p. 64-65), no Brasil, durante todo o processo de colonização, a educação superior se manteve centralizada em Portugal, na Universidade de Coimbra. Nesse sentido, deve-se concordar com Venâncio Filho quando ele afirma que “a história do ensino jurídico no Brasil deve começar em Portugal” (1982. p. 1).

A centralidade de Coimbra, além de ter servido como um mecanismo de controle ideológico da metrópole para manter unidade territorial da colônia e evitar uma emancipação precoce, ajuda a entender a “impressão digital” (TAGLIAVINI; GENTIL, 2018, p. 141) dos cursos jurídicos brasileiros, isto é, os traços que caracterizam a identidade do ensino e aprendizagem de Direito no país. Afinal, as elites brasileiras formadas em Coimbra constituíram o primeiro corpo de professores das faculdades de Direito no Brasil, de modo que não só a cultura jurídica, mas também as tradições da educação jurídica foram incorporadas aos cursos criados no território nacional no século XIX (BENTO; SANCHES, 2009, p. 6188).

Nesse sentido, do ponto de vista metodológico, diante da falta de uma tradição universitária, as primeiras faculdades de Direito brasileiras importaram o modelo da Universidade de Coimbra da “aula-conferência”, marcada pela exposição de conteúdos pelo professor e pela passividade dos alunos, padrão que ainda hoje permanece dominante dentro dos cursos jurídicos do Brasil (RODRIGUES, 1987, p. 33). Tal modelo, por sua vez, encontra fundamentação na tradição jesuítica da *Ratio Studiorum*⁴, documento produzido em 1599 que primava, dentre outros métodos, pela exposição oral do professor e por exercícios de memorização realizados pelos alunos (ANASTASIOU, 2015, p. 17).

Retomando o cenário da criação dos cursos jurídicos, observa-se que somente foi possível se pensar em instituí-los a partir da independência do Brasil em 1822. Livre do domínio da metrópole portuguesa, a nova nação necessitava criar um aparato administrativo forte o suficiente para sustentar suas demandas e garantir a independência. Para isso, era preciso que os bacharéis pudessem ser formados dentro do território nacional. Dessa forma, antes de terem uma preocupação de formar pensadores ou profissionais liberais para o país, os cursos jurídicos instituídos em 1827 tinham um objetivo político muito bem definido: formar, a partir das elites locais, um corpo de dirigentes e burocratas capazes de atender aos interesses

⁴ Para maior aprofundamento sobre a base pedagógica instituída pela Companhia de Jesus, ver FRANCA S.J., Leonel. **O método Pedagógico dos Jesuítas: o Ratio Studiorum**. Campinas: Kirion, 2019.

políticos, administrativos e ideológicos de um Brasil recém-independente e que necessitava se afirmar como Estado Nacional (RODRIGUES, 1987, p. 22).

Percebe-se, dessa maneira, que a “crise” na educação jurídica brasileira já estava presente desde os primeiros passos dos cursos de Direito, pois, uma vez que a produção de conhecimento estava em segundo plano, não havia preocupação com a qualidade e estrutura do ensino e da aprendizagem. Dessa maneira, existiam dificuldades tanto em relação às instalações físicas, pois as faculdades estavam enclausuradas em instituições religiosas, quanto em relação ao quadro de docentes, visto que, em muitas situações, era necessário recorrer, de improviso, a portugueses egressos de Coimbra sem qualquer qualificação didática para a docência (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 37-39).

A influência de Coimbra nos cursos jurídicos brasileiros se tornava evidente na análise do Estatuto da Faculdade, elaborado em 1825 pelo Conselheiro de Estado Visconde da Cachoeira, cuja estrutura foi diretamente emprestada das arcadas portuguesas (MOSSINI, 2010, p. 86). No capítulo X do referido Estatuto, *Dos exercicios praticos das aulas*, propunha-se, em termos didático-pedagógicos, aulas com duração de uma hora e meia, com distribuição de tempo para ouvir as lições e para explicar o compêndio, em um modelo nitidamente expositivo. Além disso, ficavam estabelecidas dissertações a serem realizadas mensalmente pelos estudantes e arguições orais, aos sábados, em que um grupo de alunos deveria elaborar questões a outro grupo sobre os assuntos tratados pelo professor durante a semana. No capítulo seguinte, *Das habilitações e dos pontos para os exames*, ficava estabelecido que as avaliações seriam realizadas ao final de cada ano letivo, na forma de exame oral, com tema escolhido em vinte e quatro horas de antecedência pelo docente.

Apesar da existência de um Estatuto, a falta de qualidade da educação jurídica no Brasil já era denunciada ainda nos primeiros anos de existência das faculdades de Olinda e de São Paulo. O comportamento não só dos alunos, mas também dos professores era criticado em documentações oficiais, tal como consta no relatório enviado em 1837 pelo diretor da Faculdade de São Paulo:

As muitas faltas das aulas, tanto dos lentes como dos estudantes, me faz suspeitar pouco fervor nos estudos. A falta de cada um dos lentes elevaram-se de quatro a trinta e quatro, sem contar as licenças de três meses ao Dr. Brotero e de dois ao Professor Cabral, concedida pela Congregação (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 54).

Na Faculdade de Olinda, da mesma forma, observavam-se duras críticas à ausência e má postura dos alunos, preocupados muito mais em obter o título de bacharel para manter ou aumentar seu *status* social. A falta de compromisso dos docentes também era observada, e os

professores eram criticados, sobretudo, por morarem e advogarem em Recife, deixando as atividades acadêmicas de Olinda em último plano (VENÂNCIO FILHO, 1982, p. 54-55).

Como bem se pode observar, os “bem-nascidos” cursos jurídicos no Brasil, com berço nas arcadas eclesiásticas e tendo como mãe a tradicional Universidade de Coimbra, no lugar de um início feliz, encontraram uma série de dificuldades nos primeiros anos de existência. Contavam com uma estrutura precária, conteúdos distanciados dos problemas sociais, e tinham como principal propósito atender aos interesses das elites e produzir agentes para cuidar da administração burocrática do Estado. Além da falta de interesse e assiduidade dos docentes e discentes, não havia qualquer tipo de preocupação metodológica com as estratégias de ensino e aprendizagem, sendo limitadas a aulas expositivas extremamente legalistas. Por esse motivo, como bem pontua Rodrigues (1987, p. 25), a educação jurídica brasileira já nasce com um desejo de reformas curriculares e didático-metodológicas.

As reformas concretizadas, no entanto, nunca atingiram os resultados pretendidos, e tampouco alteraram de maneira significativa o modelo de “aula-conferência” fixado logo nos primeiros anos dos cursos. A Reforma do Ensino Livre⁵, por exemplo, estabelecida a partir do Decreto nº 7.247 de 1879, de caráter liberal, pretendia instituir a liberdade de frequência e o rigor nos exames, o que, na prática, somente reforçava a aula centrada na exposição oral de conteúdos, reduzia o critério de seleção para os professores dos cursos de Direito e ratificava a baixa qualidade da educação jurídica no país (ALVES JUNIOR, 2019, p. 46-47).

A partir da República, com a expansão dos cursos jurídicos através das faculdades livres, houve uma mudança no perfil curricular, que passou a prezar por uma maior abrangência e profissionalização. Afinal, era necessário atender às demandas dos novos alunos que adentravam nos cursos de Direito, que não eram mais exclusivamente das classes mais altas da sociedade (RODRIGUES, 1987, p. 28-29). Em termos metodológicos, contudo, apesar do surgimento das primeiras universidades no país, não houve grandes alterações na estrutura do curso de Direito (GALDINO, 1997, p. 160).

Ao longo das décadas do século XX, avanços foram notados em relação ao perfil curricular do curso. Pela Lei nº 4.024/61, que estabelecia as Diretrizes Básicas da Educação Nacional, instituíram-se os “currículos mínimos”, em substituição ao currículo único, e passou-se a permitir certa flexibilização das disciplinas, de modo a promover uma maior adequação das instituições de ensino com as especificidades e demandas regionais. Nos anos

⁵ Sobre a Reforma do Ensino Livre, ler: SOUSA, Francisco Alencar de. *Os tempos do Império: Uma análise da Reforma do Ensino Livre de 1879*. 2006. 227f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo.

seguintes, observaram-se mudanças curriculares que introduziram a divisão de disciplinas de caráter básico e profissional ao curso, através da Resolução nº 3 de 1972 do Conselho Federal de Educação. A crítica a essa Resolução, por sua vez, centrava-se sobretudo na permanência de um curso fechado em si mesmo, sem abertura ao conhecimento interdisciplinar e ainda não voltado para a realidade social (VALADARES, MAGALHÃES, 2015, p. 89).

Novas mudanças e diretrizes se estabeleceram durante a década de 1990, tais como a introdução do Trabalho de Conclusão de Curso e das atividades complementares obrigatórias a partir da Portaria nº 1.886 de 1994⁶. Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), firmou-se que a educação superior teria por finalidade estimular a criação cultural e o desenvolvimento de espírito e pensamento científicos, com incentivo à produção de conhecimento e desenvolvimento profissional para a atuação em relação aos problemas do mundo presente.

Mais recentemente, a Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2018 do Conselho Nacional de Educação instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em substituição à Resolução CNE/CES nº 9, de 29 de setembro de 2004. Dentre outras medidas, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais valorizam a construção de conhecimento interdisciplinar e estimulam o desenvolvimento de práticas pedagógicas diversificadas, com o estímulo à integração de teoria e prática através de metodologias ativas.

Apesar de tais reformas, porém, persiste, ainda hoje, uma estrutura de educação jurídica que permanece valorizando o aspecto legalista em detrimento do desenvolvimento de um raciocínio jurídico. Em termos didático-pedagógicos, objeto de estudo da presente pesquisa, continua em amplo vigor a metodologia da “aula-conferência” existente desde o início dos cursos jurídicos no Brasil. Nesse sentido:

O panorama atual é que, findo o século XX, e dados os avanços tecnológicos, notadamente com a internet e a mobilidade das informações, os cursos jurídicos se mantêm presos a uma instrução tecnicista, feita em aulas puramente expositivas e com conteúdo que não reflete, muitas vezes, as reais necessidades sociais, a requerer uma reformulação das regras do ensino jurídico (ALVES JUNIOR, 2019, p. 54).

⁶ Na esfera de discussões e reformas do ensino jurídico, muito se discute sobre o papel da OAB como ente regulador do ensino jurídico e de sua interferência no ensino superior. As críticas realizadas à atuação da OAB fundamentam-se no art. 209 da Constituição Federal, que estabelece o princípio da liberdade de ensino à iniciativa privada, condicionado à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Os termos da discussão são mais profundamente tratados em: FEITOSA NETO, Inácio José. *O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002*. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

Percebe-se, assim, que, embora tenham existido esforços para reformas, ainda hoje é possível apontar para uma série de defasagens na educação jurídica. É necessário, portanto, analisar os aspectos sobre os quais tais déficits se estabelecem, a fim de se pensar sobre caminhos concretos para sua superação.

1.2. “Depois, veio o mau destino”: a “crise” como estado constante da educação jurídica brasileira

Quando se discute a atual situação da educação jurídica no país, é muito comum a utilização de termos como “crise no ensino jurídico”. A partir de um breve apanhado histórico da trajetória dos cursos de Direito, no entanto, chega-se à conclusão de que não é possível falar propriamente na existência de uma “crise”.

Não se está, aqui, pondo em dúvida o fato de que os cursos jurídicos apresentam inúmeras deficiências do ponto de vista curricular, pedagógico ou institucional. As defasagens são grandes e das mais diversas ordens. A crítica que se faz é em relação ao emprego do termo “crise”⁷ e ao sentido que lhe pode ser atribuído.

Em geral, utiliza-se a expressão “crise” para designar um momento específico, um pico de alteração dentro de um quadro mais amplo. Quando se fala em uma “crise econômica”, por exemplo, a ideia que se tem, no senso comum, é a de que a economia estava funcionando razoavelmente bem, até que, em um dado momento e devido a fatores específicos, passou a ter reações que fogem ao seu estado regular. A crise, portanto, seria uma contraposição a um estado de normalidade. Utilizar a ideia de “crise” com semelhante concepção para definir a situação dos cursos jurídicos implicaria dizer que, ao longo de sua existência, a educação jurídica no Brasil estava bem estruturada, e a atual crise seria um ponto excepcional decorrente de fatores específicos do presente (PEREIRA JUNIOR, 2017, p. 119).

Como bem se observou na análise histórica do tópico anterior, a dita “crise” na educação jurídica, ao contrário do “mau destino” do poema de Manuel Bandeira, não veio depois, mas sempre existiu dentro do processo de ensino e aprendizagem de Direito no país.

⁷ De acordo com Carlos Bastien, assistente e membro do Gabinete de História Económica e Social do Instituto Superior de Economia da Universidade Técnica de Lisboa, a noção de crise nas ciências sociais foi, muito provavelmente, importada do campo das ciências médicas. Apesar de reconhecer que os discursos do senso comum atribuem ao termo um significado ambíguo, contribuindo para a ideia de crise como uma “quebra de estabilidade” de uma suposta “normalidade”, Bastien acredita que a noção de crise “pode também assinalar objectos teóricos específicos, construídos no interior das diversas áreas disciplinares que compõem o grande «continente» das ciências sociais”. BASTIEN, C. A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais. *Vértice*. Coimbra, nº 14, p. 11-19, 1989.

Diferentemente da crise sanitária provocada pela pandemia da COVID-19 em 2020, a “crise no ensino jurídico” não provoca alterações na rotina das faculdades de Direito. Todo o percurso da educação jurídica brasileira não conheceu um momento fora do que se convencionou chamar de “crise”. Crise que se configura seja pelo fato de ter sido um curso criado com a intenção de atender às elites e, portanto, ter como base fundadora critérios racistas e economicamente excludentes; seja porque se utiliza de metodologias inapropriadas para promover a aprendizagem e conta com conteúdos dissociados da realidade; seja porque, ao final da graduação, grande parte dos bacharéis formados não estão aptos a trabalharem profissionalmente com o Direito (TAGLIAVINI, 2013, p. 37).

Percebe-se, assim, que a crise na educação jurídica equivale a seu estado de normalidade, o que é incompatível com o próprio sentido da palavra “crise”, que evoca a ideia do excepcional. Por falta de designação melhor, e ante a vasta aceitação e utilização do termo, continuará a ser utilizada, no presente trabalho, a expressão “crise” para se referir às defasagens e deficiências apresentadas pela educação jurídica. Sempre há de se ter em mente, contudo, que o conceito de “crise” aqui abordado não se refere a um momento passageiro, mas sim a uma conjuntura multifatorial que foi historicamente construída e que constitui o estado constante do ensino e aprendizagem do Direito no país.

Traçadas as preliminares sobre o estado constante de “crise” na educação jurídica brasileira, torna-se possível analisar suas diferentes dimensões. Vale lembrar que, dada a extensão e as finalidades da presente pesquisa, não se pretende aprofundar todas as questões envolvendo o tema⁸, mas tão somente traçar um panorama geral de algumas das principais faces dessa crise.

Um dos primeiros pontos que se pensa, ao refletir sobre as deficiências e defasagens dos cursos jurídicos no Brasil, é na quantidade de faculdades de Direito espalhadas pelo território nacional. O Censo da Educação Superior de 2017, realizado pelo INEP, já apontava para a existência de mais de 1.200 cursos de Direito em todo o país⁹. Esse número, por sua

⁸ As múltiplas perspectivas da crise na educação jurídica são enfrentadas com profundidade na tese de doutoramento de Horácio Wanderlei Rodrigues, pesquisador que, através dos apontamentos teóricos de seus trabalhos, foi de grande contribuição para a elaboração desta monografia. Apesar de ser um estudo realizado em 1992, e novas demandas e fatores do século XXI sejam dignos de nota, muitas das questões abordadas na tese permanecem atuais, de modo que se recomenda a leitura para maiores reflexões sobre o tema: RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo*: indo além do senso comum. 1992. 397f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

⁹ Dados disponíveis em: BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 out. 2019.

vez, se torna ainda mais espantoso quando se constata que, em 1991, o Brasil contava com apenas 165 cursos de Direito (TAGLIAVINI, 2013, p. 21).

Uma análise desse rápido crescimento poderia conduzir à tese, defendida por Rodrigues (2005, p. 51), de que um dos fatores responsáveis pela atual crise na educação jurídica seria a ampliação da oferta de cursos e vagas no ensino superior. Afinal, por essa linha de raciocínio, a proliferação de faculdades vulgariza o ensino, e eleva o número de profissionais que ingressam no mercado de trabalho sem a necessária qualificação.

Tal constatação, porém, conforme enfatiza Almeida Junior (2006, p. 227-228), não corresponde à realidade, tendo em vista que não foi o aumento do número de faculdades que conduziu a um ensino jurídico extremamente formalista, pautado didaticamente em exposições orais e mantenedor das desigualdades na sociedade. Esse quadro já estava instaurado mesmo quando só havia duas faculdades de Direito no país. Nesse sentido, Tagliavini (2013, p. 19-20) é cirúrgico ao afirmar que “em nenhum momento da história do Brasil, houve crise da educação por excesso de escolas ou excesso de educação”.

Ao defender que o aumento de cursos de Direito no país não constitui causa para aquilo que se chama de crise na educação jurídica, não se ignora o fato de que, em muitas faculdades de Direito criadas nos últimos anos, a qualidade estrutural dos cursos e a qualificação do corpo docente é precária e preocupante. Sabe-se que muitos dos bacharéis se formam nessas faculdades sem a base jurídica mínima para atuar profissionalmente. Tampouco se quer eximir o Estado da responsabilidade de fiscalizar os parâmetros para a criação e manutenção dos cursos jurídicos.

O que se almeja demonstrar é que, ao contrário do que se possa pensar, a proliferação de cursos de Direito no Brasil não se configura como causa da crise permanente da educação jurídica. É, talvez, uma consequência dessa crise, mas não a justifica. Em certo sentido, portanto, é coerente a visão de Almeida Junior (2006, p. 228) quando defende que “o aumento do número de cursos de Direito no Brasil implica, na prática, numa estratégia que visa favorecer segmentos sociais que se encontram em posições desvantajosas e em piores condições de “competição” na sociedade”. Deve-se questionar, contudo, até que ponto um diploma em Direito, hoje, representa algum tipo de vantagem dentro da sociedade, dada a infinidade de bacharéis existentes no mercado. O que mais preocupa, na verdade, não é o número de faculdades, mas sim até que ponto todas elas – ou, pelo menos, alguma delas – estão cumprindo com seu papel político e com a “função social do ensino superior” (GHIRARDI, 2012, p. 15).

Antes de se questionar a quantidade de faculdades, portanto, é importante analisar alguns dos motivos que, de fato, dão causa para a crise no processo de ensino e aprendizagem do Direito no Brasil. Nessa perspectiva, ao postular os erros que são cometidos no ensino jurídico, Roberto Lyra Filho, em seu estudo intitulado *O direito que se ensina errado* (1980), já apontava para dois aspectos em sentidos específicos: o ensino do Direito da forma errada (vício metodológico) e o ensino de uma concepção errada do Direito (vício de conteúdo).

Apesar de o presente trabalho estar voltado para as questões didático-metodológicas, isto é, para aquilo que Lyra Filho enquadra como o vício do ensino do Direito da forma errada, os dois sentidos estão intrinsecamente vinculados, tendo em vista que “não se pode ensinar bem o direito errado; e direito, que se entende mal, determina, com essa distorção, os defeitos de pedagogia” (LYRA FILHO, 1980, p. 3).

Na análise mais ampla e multifacetária da “crise” no ensino jurídico, Rodrigues (1992, p. 278) apresenta três grandes eixos sobre os quais ela se estabelece: a crise funcional, relacionada à formação para o mercado de trabalho e à identidade dos operadores do Direito; a crise estrutural, que abrange questões político-ideológicas e o paradigma epistemológico do Direito; e a crise operacional, voltada para problemas curriculares, didático-pedagógicos e da administração dos cursos jurídicos. Embora não se possa considerar nenhum dos três eixos isoladamente, o aspecto operacional é o mais relevante para a pesquisa em curso. Faz-se necessário, assim, um aprofundamento desse ponto em capítulo próprio, especialmente no que diz respeito às questões curriculares, ao Projeto Pedagógico, e aos modelos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula.

2. “E FEZ DE MIM O QUE QUIS”: A ENCRUZILHADA PEDAGÓGICA DOS CURSOS JURÍDICOS

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (2015, p. 106), afirma que “ensinar exige tomada consciente de decisões”. Dentro da educação jurídica, essa lição se torna particularmente importante, tendo em vista que a escolha consciente de um perfil curricular específico, de recursos didático-pedagógicos e a construção de um Projeto Pedagógico refletem, em última análise, o tipo de profissional que se deseja formar. Essas decisões, portanto, são impactantes não só no plano educacional, mas, sobretudo, no plano político.

A dimensão da escolha, aliás, torna-se, muitas vezes, invisível diante da rotina docente e da naturalização de práticas pedagógicas tradicionais. É fácil acreditar que um “mau destino” foi o responsável por fazer o que quisesse dos cursos de Direito, e que a “crise” é

condição perene da educação jurídica. No entanto, as decisões do ensino, conscientes ou não, sempre estão presentes, e são questão de responsabilidade:

Essa escolha que funda cada curso, e cada aula de cada curso, não é opcional. Ela não é algo que podemos fazer se estamos interessados em metodologia e que podemos deixar de lado se não estamos. Nós a fazemos, queiramos ou não. Seguir um modelo tradicional de ensino é uma escolha, assim como é uma escolha recusá-lo ou alterá-lo. (...). Não há como fugir à responsabilidade de decidir o que, como e quando ensinar (GHIRARDI, 2012, p. 17).

Diante dessa responsabilidade, é possível dizer que a encruzilhada da educação jurídica está situada, em última análise, sobre três eixos essenciais: *o que, como e por que* ensinar. Desses questionamentos basilares, decorrem algumas indagações derivadas, tais como *quando e onde* ensinar. Os diferentes caminhos que se pode seguir a partir desses eixos revelam distintas concepções sobre o que é a universidade, sobre a finalidade dos cursos superiores e, no caso da educação jurídica, sobre o que é o Direito. Assumir um compromisso real com a educação implica, portanto, voltar-se para reflexões sobre tais temas.

Embora a presente pesquisa esteja voltada para as experiências didático-pedagógicas, isto é, para o eixo de *como* ensinar, reflexões sobre tal tema não podem ser alcançadas sem que se passe pelos dois outros eixos essenciais. Recordar-se, aqui, do ensinamento de Libâneo (1994, p. 154) acerca da interdependência mútua entre o objetivo (*por que*), o conteúdo (*o que*) e o método (*como*) para a compreensão do processo educativo em sua totalidade. O método, da mesma forma que é produto dos objetivos e do conteúdo, também pode atuar no sentido de defini-los, uma vez que lança luz sobre estratégias de ensino e aprendizagem que favorecem determinadas matérias. Desse modo, passa-se a analisar cada um desses eixos separadamente, a fim de que se possa demarcar os principais pontos da encruzilhada educacional do Direito.

2.1. “Veio o mau gênio da vida”: o currículo jurídico em busca da unidade do conhecimento

Para enfrentar o primeiro eixo, relativo a *o que* ensinar, deve-se voltar o olhar para os currículos dos cursos jurídicos, tendo em vista que os conteúdos de ensino se encontram sistematizados nos perfis curriculares. O sentimento comum, entre discentes e docentes, é que eles são os “grandes vilões” da educação jurídica, tendo em vista a grande defasagem em sua elaboração (RODRIGUES, 1992, p. 284). Em outras palavras, tomando novamente emprestada a lírica de Bandeira, o currículo, para os que o encaram com pessimismo, seria o

“mau gênio da vida”, responsável pelos percalços enfrentados na vivência diária dos cursos de Direito.

Currículo, em sua etimologia, remete à ideia de percurso, caminho, trajetória. Extremamente dinâmico, sua concepção depende diretamente dos fatores sociais, econômicos, políticos, científicos e culturais que o envolvem (MOSSINI, 2010, p. 122-123). No campo da educação jurídica, pensar o currículo dos cursos se torna particularmente importante, pois é a prescrição curricular que irá selecionar aquilo que se entende como mais relevante dentro do Direito. O currículo revela, portanto, até que ponto há uma preocupação em se construir um Direito politicamente engajado com questões de cidadania e com problemas da justiça social.

Dificuldades com a seleção de conteúdos e com a carga horária das disciplinas costumam ser os principais temas debatidos, o que faz os perfis curriculares dos cursos jurídicos serem alvo de constantes reformas¹⁰. A depender da resposta que se dá para *o que ensinar*, as reformas pendem ora para perspectivas teórico-críticas, ora para a prática profissional, ora para a obtenção de resultados em provas externas. O currículo constitui, assim, “lugar de escolhas, representações, transgressões, local de poder, de inclusões e exclusões, produto de uma lógica normativa que nem sempre é a expressão do sujeito, mas muitas vezes, imposição heterônoma do próprio ato discursivo” (MOSSINI, 2010, p. 152).

Dentre os principais pontos a serem observados dentro de um currículo, a integração entre os conteúdos e as disciplinas ocupa papel central. Afinal, a fragmentação dos temas em disciplinas isoladas e os currículos enciclopédicos tornam a sala de aula dos cursos de Direito um local de mera reprodução de conteúdos intermináveis e desconexos entre si.

Preocupa-se, também, em abandonar a formação exclusivamente dogmático-normativa, voltada mais para a abstração do que para a realidade social e para a justiça (RIBEIRO JUNIOR, 2003, p. 18). A esse respeito, inclusive, há uma constante necessidade de defesa dos componentes de caráter propedêutico nos currículos do curso – tal como é o caso da disciplina de Hermenêutica Jurídica – tendo em vista suas contribuições para a formação crítica, humanística e integral do profissional em Direito (LIMA, 2005, p. 83) Busca-se, assim, superar propostas de currículos que estão preocupadas exclusivamente com

¹⁰ Como exemplo desse movimento de reformas, o currículo de direito da UFPE passou, recentemente, por uma profunda reformulação do seu perfil, fruto de diversos debates e diálogos com a comunidade acadêmica, tendo as modificações entrado em vigor a partir do primeiro semestre de 2014. O perfil 0805-1, então em vigência, foi gradualmente substituído pelo perfil 0807-1, tendo a primeira turma sob o novo perfil colado grau no primeiro semestre letivo de 2019. Além do aumento da carga horária total do curso, que passou a contar com um semestre a mais de duração, houve o rearranjo de conteúdos entre as disciplinas já existentes, além de terem sido adicionadas, como obrigatórias, novas disciplinas até então inexistentes.

questões tecnicistas, e que enxergam as disciplinas propedêuticas como obstáculos para a profissionalização.

Dessa forma, a renovação efetiva da educação jurídica deve envolver uma preocupação com a interdisciplinaridade, a fim de abordar temas transversais às disciplinas. Tal transversalidade, por sua vez, deve ser pensada tanto horizontalmente, isto é, dentro das disciplinas de um mesmo período letivo, quanto verticalmente, abrangendo todas as disciplinas ao longo dos cinco anos do curso (TAGLIAVINI, 2013, p. 83).

Sobre o tema da transversalidade e da interdisciplinaridade, deve-se ter em mente que, no aspecto curricular, ambas atuam no sentido contrário à segmentação dos conteúdos e das áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade busca promover o diálogo entre duas ou mais disciplinas através de trocas de abordagens metodológicas, teóricas ou conceituais. Não se confunde com a pluridisciplinaridade, que se volta para o estudo de um objeto específico de uma disciplina através do olhar de outras disciplinas (NICOLESCU, 2001, p. 50).

Nesse sentido, um estudo sobre a elaboração da Constituição de 1988 que busca analisá-la sob os aspectos político, econômico, filosófico e sociológico seria um estudo pluridisciplinar, pois estaria aprofundando o conhecimento de um objeto tipicamente jurídico a partir da visão de outras áreas do conhecimento. Um estudo que busca compreender como o Direito se concretiza no cotidiano dos Tribunais valendo-se de métodos típicos da Antropologia¹¹, por outro lado, já se enquadraria no conceito de interdisciplinaridade, pois há, nesse segundo caso, o uso de uma abordagem antropológica para se entender um fenômeno jurídico.

A transversalidade, a seu turno, busca encontrar temas que não se encaixam em nenhuma disciplina, mas atravessam um conjunto de saberes em uma visão global do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade e a transversalidade:

Apontam para a complexidade da realidade e se diferenciam uma da outra por referir-se a interdisciplinaridade a uma abordagem epistemológica, enquanto a transversalidade diz respeito à dimensão didática. Portanto, não se trata de criar disciplinas, métodos de ensinar ou um currículo bem elaborado, o importante é que a interdisciplinaridade e a transversalidade se alimentem mutuamente, expondo-se as inter-relações entre os objetos de conhecimento e promovendo-se uma compreensão abrangente entre esses. (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 51)

¹¹ Sobre esse estudo, ver: BAPTISTA, B. G. L.. A importância da interdisciplinaridade na pesquisa jurídica: olhando o Direito sob outro viés. In: XVI Congresso Nacional do Conpedi, 2007, Belo Horizonte. Pensar globalmente: agir localmente, 2007. v. XVI. p. 1006-1026.

Percebe-se, assim, que, para atingir uma educação jurídica que promova um pensamento global sobre o fenômeno jurídico e que contextualize o Direito dentro da realidade social, é preciso abandonar o currículo legalista, positivista e fragmentado. Somente assim é possível caminhar em direção à transdisciplinaridade exigida pela realidade da vida humana.

A ideia de transdisciplinaridade, por sua vez, deve ser compreendida como um caminho em que se pensa a disciplina indo além da disciplina, elaborando o conhecimento a partir de outras áreas do saber que se relacionam, sem serem aprisionadas isoladamente, em um encadeamento complexo e conectado com a realidade (LEISTER; TREVISAM, 2013, p. 52). Constitui, portanto, uma postura que não nega a importância dos estudos disciplinares, mas busca complementá-los. Enquanto a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade, apesar de ultrapassarem os limites das disciplinas, continuam inseridas na lógica da pesquisa disciplinar, a transdisciplinaridade busca alcançar o que está entre, através e além das disciplinas, em uma perspectiva de unidade de conhecimento (NICOLESCU, 2001, p. 51).

Em consonância com as novas tendências pedagógicas expostas acima, a Resolução CNE/CES nº 5 de 17 de dezembro de 2018, ao traçar as diretrizes nacionais curriculares dos cursos de Direito, prevê, em diversos dispositivos, a necessidade da interdisciplinaridade e transversalidade para a educação jurídica. Em seu art. 5º, a Resolução determina que os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Direito devem priorizar a interdisciplinaridade e articulação de saberes. Para isso, estabelece a adoção de perfis curriculares que promovam uma formação geral em contato com diferentes áreas formativas¹², como Antropologia, Psicologia, História e Economia; uma formação técnico-jurídica que não se limite à dogmática, mas que esteja contextualizada com a realidade social, política, econômica e cultural do país; uma formação prático-profissional, trabalhada transversalmente, que integre a prática com os conteúdos teóricos desenvolvidos. Dentro das três perspectivas formativas, fica estabelecida a necessidade de considerar, no âmbito do Projeto Pedagógico dos Cursos, os novos problemas mundiais e transdisciplinares.

Em comparação com a Resolução CNE/CES nº 9 de 29 de setembro de 2004, é possível notar, nas novas diretrizes, avanços nas perspectivas curriculares rumo à transdisciplinaridade. Apesar de a Resolução de 2004 já prever parâmetros curriculares interdisciplinares, incluindo a formação jurídica em conjunto com outras áreas do

¹² Essa orientação tem levado, em geral, à introdução de disciplinas como Antropologia Jurídica, História do Direito e Psicologia e Direito nos perfis curriculares dos cursos jurídicos, tal como aconteceu na UFPE a partir do perfil 0807-1.

conhecimento, a redação da Resolução de 2018 assume um caráter notadamente transversal, indo além da mera relação entre as disciplinas, em uma atitude de contextualizar o Direito com as questões globais. Isso fica bastante evidente com o acréscimo, na Resolução de 2018, de novas determinações relativas ao Projeto Pedagógico do Curso (PPC), conforme se observa no art. 2º § 4º do referido texto:

§ 4º O PPC deve prever ainda as formas de tratamento transversal dos conteúdos exigidos em diretrizes nacionais específicas, tais como as políticas de educação ambiental, de educação em Direitos humanos, de educação para a terceira idade, de educação em políticas de gênero, de educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígena, entre outras.

Em termos curriculares, a Resolução CNE/CES nº 5 de 2018 ainda avança no sentido da diversificação, estabelecendo, no § 3º do art. 5º, a possibilidade de se introduzir componentes curriculares que busquem desenvolver conhecimentos de relevância regional, nacional e internacional. O mesmo dispositivo também inova ao dar ênfase expressa a componentes curriculares de Direito¹³ não mencionados na Resolução de 2004, que se inserem nas perspectivas dos novos desafios globais e transdisciplinares, a saber: Direito Ambiental, Direito Eleitoral, Direito Esportivo, Direitos Humanos, Direito do Consumidor, Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético e Direito Portuário.

Caminha-se, assim, para a superação da perspectiva de currículo como uma “grade” que aprisiona as disciplinas em uma ordem predeterminada e que abrange tudo o que supostamente deveria ser aprendido no curso. A partir do ideal da transdisciplinaridade, as disciplinas se tornam elementos curriculares que devem atuar em conjunto com os demais agentes de formação. O currículo, portanto, passa a ser encarado como a expressão mais ampla de “um conjunto de conhecimentos, de saberes, competências, habilidades, experiências, vivências e valores que os alunos precisam adquirir e desenvolver, de maneira integrada e explícita, mediante práticas e atividades de ensino e de situações de aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 67).

Percebe-se, dessa maneira, que, na reflexão sobre *o que* ensinar, a tendência atual é buscar uma unidade de conhecimento, a partir de disciplinas integradas e de temas transversais que permitam uma melhora na qualidade do conhecimento jurídico. Pretende-se, assim, combater a visão fragmentada da realidade e a insistência de fazer do perfil curricular

¹³ No caso da UFPE, o perfil curricular 0807-1 já traz modificações no sentido de valorizar tal perspectiva, ao elevar à condição de obrigatórias as disciplinas de Direito Ambiental, Direitos Humanos e Direito do Consumidor, até então eletivas, bem como por ofertar, em caráter eletivo, as disciplinas de Direito da Criança e do Adolescente, Direito Agrário, Direito Cibernético, Direito Eleitoral e Direito Marítimo.

dos cursos um “hipermercado de matérias jurídicas” (TAGLIAVINI, 2004, p. 209), em que a preocupação está mais voltada para o repasse de uma quantidade infinita de conteúdos isolados do que para o aprofundamento e reflexão sobre os temas trabalhados.

2.2. “Rompeu em meu coração”: o Projeto Pedagógico como bússola do processo educativo

Embora a resposta para *o que* ensinar seja essencial para definir o rumo da educação jurídica, há uma questão que precede a seleção de disciplinas e ementas curriculares: deve-se entender *por que* se ensina. Responder a esse ponto significa estabelecer as bases e os princípios norteadores de todo o processo educativo. Sem que se descubra o porquê, todas as etapas da educação se esvaziam de sentido e caminham sem um propósito bem definido.

A fim de encontrar repostas para essa segunda inquietação, será analisada a importância da elaboração de um Projeto Pedagógico para os cursos de Direito. Para isso, será tomado como referência o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFPE, tendo em vista que o objeto de estudo da pesquisa se insere diretamente no contexto dessa instituição. É necessário ter em mente, antes de tudo, que a elaboração do mencionado Projeto se deu em 2014. Ainda que tal fato não torne o documento isento de críticas (a primeira crítica a se fazer, inclusive, diz respeito à elaboração muito tardia de um Projeto Pedagógico, formalizado somente após mais de 180 anos de existência do curso), deve-se levar em consideração que sua discussão é anterior à Resolução CNE/CES nº 5 de 2018. Dessa forma, eventuais inadequações com as novas diretrizes devem ser colocadas em perspectiva.

Embora apresente íntima relação com a escolha do perfil curricular, o Projeto Pedagógico se insere em um plano mais amplo, e permite visualizar, concretamente, a dimensão política da educação. Isso acontece na medida em que o Projeto define as ações pretendidas pelo curso e pela instituição de ensino na missão de formar profissionais e pesquisadores (MASETTO, 2003, p. 60). É um documento de construção permanente, nunca completamente acabado, que vai muito além das formalidades exigidas pelos órgãos oficiais. Nele devem estar definidos os objetivos do curso, o perfil do profissional que se deseja formar, as metodologias aplicadas no ensino e as disciplinas a serem trabalhadas dentro do currículo. É o coração do processo educativo, responsável por dar vida e pulsão a todos os elementos que o materializam.

O Projeto Pedagógico, portanto, deve ser um documento vivo e norteador das ações a serem tomadas, sendo fundamental que seja conhecido e debatido por todos aqueles que

protagonizam o processo educacional (TAGLIAVINI, 2004, p. 216). A ausência de um Projeto Pedagógico por mais de um século e meio, no caso emblemático da UFPE, ajuda a compreender a crise da educação jurídica no país como um todo. Afinal, ainda que se elaborassem Estatutos ou Resoluções internas para organizar administrativamente os cursos jurídicos, sem um Projeto Pedagógico de Curso democraticamente construído, ou sem uma preocupação em superar o aspecto formal do documento para torná-lo vivo e ativo entre discentes e docentes, fica difícil saber para qual direção caminhar com o curso de Direito.

Analisando os pontos do Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFPE, é possível notar o esforço em traçar um plano global para curso, alinhando-se à perspectiva do conhecimento enquanto unidade complexa e não-fragmentada. Essa postura fica evidente a partir da leitura do objetivo geral do curso constante no Projeto:

5.1 Objetivo Geral

O objetivo geral do curso é o de formar Juristas com capacidade, habilidade e competência técnica de decisão, sem por isso ignorar e afastar o constante desafio da busca por justiça na solução jurídica do caso e as implicações humanistas e sociais presentes em todo caso jurídico.

Assim é porque Direito é uma área de conhecimento necessária e indispensavelmente MIT (Multi, Inter e Trans disciplinar), o que viabilizar termos como Objetivo geral do curso a promoção, à sociedade, de profissionais egressos conhecedores da questão jurídica em sua interação com a política, a economia e o social, portanto, consciente da complexidade presente na diversidade de alternativas na produção e distribuição do Direito na sociedade. (UFPE, 2014, p. 8).

Ao traçar o objetivo geral, percebe-se que, na tentativa de responder *por que* ensinar Direito, o Projeto Pedagógico apresenta a noção de um profissional que domine um saber Multi, Inter e Transdisciplinar (MIT), ideia que permeia todo o corpo do texto. Embora não aprofunde o que entende sobre os referidos conceitos, e não os diferencie nem descreva formas com as quais os saberes seriam articulados na prática, o Projeto utiliza a ideia da Multi, Inter e Transdisciplinaridade em três momentos específicos: para marcar o perfil desejado para o profissional egresso; para compor as competências, atitudes e habilidades a serem desenvolvidas ao longo da graduação; e para servir como parâmetro para a metodologia de ensino e definição da organização curricular do curso.

A distribuição das disciplinas ao longo dos períodos letivos, aliás, é encarada, pelo Projeto em análise, como questão central para romper com a fragmentação dos conteúdos. Busca-se responder, a nível curricular, uma questão derivada de suma importância: o *quando* ensinar. A escolha da ordem das disciplinas, além de ser relevante para a definição dos conteúdos, demonstra, ainda que implicitamente, as intenções do curso. Afinal, por que se deve ensinar tantas disciplinas propedêuticas no início da graduação? Por que, no caso da

UFPE, a disciplina de Teoria Geral do Processo está prevista para ser ministrada no 2º período e não no 4º? Por que Filosofia do Direito, no perfil da UFPE, é ofertada para turmas no 10º período, enquanto em cursos de outras instituições a mesma disciplina chega a ser ofertada a partir do 3º período? As respostas para questionamentos desse gênero carregam em si as intencionalidades do Projeto Pedagógico, e revelam o que se pretende com o curso.

Nesse sentido, dentro do Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UFPE, desconstruiu-se a tradicional ideia de que primeiro é necessário esgotar as disciplinas de conhecimentos fundamentais para só então estudar as disciplinas técnicas. Por essa razão, optou-se por distribuir, ao longo dos semestres, as disciplinas do Eixo Fundamental, isto é, aquelas que se relacionam com outras áreas do conhecimento. Objetiva-se, com essa escolha, estimular a constante interdisciplinaridade e transversalidade dos temas. Tem-se, assim, a introdução de disciplinas como História do Direito (2º período), Pesquisa e Direito (4º período), Antropologia Jurídica (5º período) e Psicologia e Direito (6º período), distribuídas em períodos diferentes e em alternância com as disciplinas propedêuticas já existentes, justamente para promover o contato permanente entre os eixos formativos.

Ainda que, no caso das mudanças curriculares do curso de Direito UFPE, possam ser questionados os excessos de disciplinas exigidas¹⁴, bem como o aumento da carga horária total do curso, que passou a contar com um semestre a mais para sua integralização, é notável o esforço em atualizar as propostas pedagógicas para as demandas do presente. O Projeto Pedagógico, dessa maneira, cria a base de sustentação para as motivações dos cursos jurídicos. Pode, assim, servir como bússola para apontar o caminho da superação do conhecido “pacto da mediocridade” entre professores e alunos de Direito, no qual uma das partes finge que ensina, e a outra parte finge que aprende (STAMFORD, 2004, p. 27).

Resta, porém, o problema do distanciamento entre aquilo que é previsto no Projeto Pedagógico e aquilo que docentes e discentes acreditam ser, na prática, a verdadeira finalidade dos cursos de Direito. Verifica-se que, em grande parte dos casos, a postura assumida por alunos e professores, dentro das faculdades, revela que os cursos acabam por possuir uma função meramente certificatória e de construção de redes de relacionamento (ZUGMAN; BASTOS, 2013, p. 113).

¹⁴ O perfil 0807-1 da UFPE exige o cumprimento de uma carga horária total de 3900 horas, distribuídas da seguinte forma: 3240 horas de componentes curriculares obrigatórios; 300 horas de disciplinas eletivas do perfil, o que corresponde a um total de 10 disciplinas, tendo em vista que as eletivas do perfil 0807-1 possuem como padrão a carga horária de 30 horas; 120 horas de disciplinas eletivas livres, que podem ser cursadas em perfis de outros cursos de graduação; 240 horas de atividades complementares, reguladas por resolução própria.

As narrativas costumam ser as mesmas: os estudantes, ao longo do curso, perdem o interesse nas aulas e se tornam mais preocupados em obter o diploma de bacharel e criar redes de contato com profissionais do que em frequentar a faculdade ou dominar saberes multi, inter e transdisciplinares. A prioridade passa a ser o estágio ou o estudo para provas de concurso público. Os professores, a seu turno, não se sentem estimulados ou não enxergam a necessidade de modificar as práticas pedagógicas. Repetem avaliações de semestres anteriores, não se preocupam com os planos de ensino e chegam a deixar as disciplinas a cargo de monitores ou estagiários docentes. Muito disso se deve à falta de um Projeto Pedagógico efetivamente orgânico entre os agentes do processo de ensino e aprendizagem.

Uma saída para tal questão envolve, necessariamente, propostas de engajamento de toda a comunidade acadêmica para a melhoria do curso. Nesse sentido, soluções com resultados concretos podem ser alcançadas a partir da criação de espaços de discussão do Projeto Pedagógico entre alunos e professores. A partir desses ambientes, a classe estudantil, conhecendo as propostas do curso, pode efetivamente aderir às novas práticas e se sentir participante da construção do próprio curso (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016, p. 394-395). Esses espaços, ressalte-se, não podem acontecer somente no momento de preparação do Projeto Pedagógico, pois, a cada semestre, novos estudantes ingressam nos cursos de Direito, e é necessário que eles também se apropriem das propostas. Nesse sentido, as discussões devem ocorrer com periodicidade, a fim de estabelecer uma cultura de diálogo que torne possível o constante aperfeiçoamento e atualização do Projeto pelos docentes e discentes.

Embora a estrutura curricular e o Projeto Pedagógico sejam centrais para evitar que o “mau gênio da vida” seja responsável por “romper o coração” das faculdades de Direito, essas duas respostas não resolvem, por si só, a questão da crise na educação jurídica. Conforme já alertava Rodrigues (1992, p. 285-286), a renovação curricular, com a inserção de novas disciplinas de caráter Multi, Inter e Transdisciplinar, de nada adianta se não houver professores qualificados para ministrá-las. Tampouco é suficiente pensar em disciplinas propedêuticas e em discussões dialógicas com outras áreas do conhecimento se as disciplinas de caráter técnico do Direito positivo permanecerem sendo ensinadas da mesma forma. Resta, ainda, a terceira inquietação: o *como* ensinar.

2.3. “Levou tudo de vencida”: o processo de “ensinagem” e a superação da pedagogia do fingimento

Para enfrentar a discussão de *como* ensinar, central para compreender os capítulos seguintes desta monografia, é preciso refletir, a princípio, sobre a interrelação entre o ensino, a aprendizagem e a educação. A partir dessa noção, pode-se pensar no papel do professor e do aluno na prática educativa, bem como discutir metodologias e práticas capazes de superar aquilo que será chamado, aqui, de “pedagogia do fingimento”.

Quando se fala em “crise no ensino jurídico” e se utiliza tão somente o termo “ensino”, sem qualquer menção ao processo de aprendizagem, o olhar sobre o problema é necessariamente incompleto. Ao dissociar a esfera do ensino da esfera da aprendizagem, ensinar se torna uma mera exposição de conteúdos, concretizada com ou sem a existência e participação do aluno. Passa a ser simplesmente um elemento de competência individual do docente, sem qualquer tipo de dependência com aqueles a quem o ensino se destina. Sob essa perspectiva, seria possível pensar que o ensino acontece mesmo sem a respectiva aprendizagem dos alunos. Ou, em uma imagem absurda, que um professor estaria concretizando o ato de ensinar ainda que discursasse para uma sala de aula vazia.

No entanto, conforme bem alerta Anastasiou (2015, p. 18), a concretização do ensino exige não apenas a intencionalidade do ato, mas também um resultado de aprendizagem. Nesse sentido, a atividade realizada dentro de sala de aula somente alcança seu objetivo quando o aluno não apenas retém as informações na memória, mas quando apreende de forma duradoura, o que pressupõe uma postura ativa para se apropriar mentalmente dos conceitos e conteúdos trabalhados (ANASTASIOU, 2015, p. 19). Dessa maneira, um professor que discursa em uma sala de aula vazia não está realizando nada além de um exercício vocálico. A razão de ser da docência está na aprendizagem, de modo que o discente deve ser sujeito ativo desse processo (MASETTO, 2003, p. 23)

Diante da indissociabilidade do ensino e da aprendizagem, chega-se à noção de “processo de ensinagem” (ANASTASIOU, 2015, p. 20). Tal conceito deve ser entendido como a prática social entre professor e aluno, com vistas a alcançar, simultaneamente, o ensino e a aprendizagem, em um processo de parceria e construção consciente de conhecimento, que se opera dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, no lugar de uma crise no ensino, seria mais apropriado referir-se a uma “crise no processo de ensinagem jurídica”. Ter em mente essa noção é fundamental para poder repensar as respostas de *como* ensinar,

pois o ensino passa a ser não mais qualquer atividade unilateral do docente, mas tão somente as formas que promovam a aprendizagem dos alunos.

Para que o processo de ensinagem efetivamente se concretize, é essencial que seus protagonistas redefinam os papéis desempenhados. Afinal, ainda predomina, dentro das salas de aula, a concepção de que cabe ao docente transmitir todo o conhecimento que possui, e, ao discente, compete a missão de tentar absorver e memorizar tudo o que é dito pelo professor até o dia da avaliação. Não por acaso, práticas de transcrições de aulas ou resumos de anotações costumam ser comuns entre os alunos. Termina-se, assim, por concentrar todo o estudo da disciplina nesse único material, não havendo um aprofundamento nos estudos, especialmente quando o professor é capaz de realizar uma boa exposição oral do conteúdo, ou quando cobra nas avaliações escritas exatamente aquilo que diz em sala de aula.

Tal postura, além de criar o paradoxo no qual “o professor bom é aquele que faz os alunos estudarem menos” (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 555), reforça a visão de que a aula se resume à transmissão de conteúdos de forma expositiva, e que o professor é o único protagonista do processo. Os estudantes, nessa equação, ocupam o lugar passivo de meros receptores ou depositários dos saberes que são doados pelos professores. Após a avaliação, tais saberes são arquivados, dentro da lógica de uma “educação bancária”, em que todos devem permanecer em silêncio para que o professor deposite nas mentes dos alunos o conhecimento que será cobrado no futuro (FREIRE, 2011, p. 81).

Diante da lógica bancária, professores e alunos terminam por contribuir para a repetição de uma cena já conhecida desde o século XIX nas salas de aula dos cursos jurídicos:

(...) o que faz o professor na aula é pronunciar uma conferência, repleta de tecnicismos, cuja arbitrariedade é mau disfarçada pela sua antigüidade. Não é nem teoria nem prática. Comumente, é apenas a repetição de fórmulas doutrinárias de pouca ou nenhuma utilidade: as três maneiras de interpretar a norma tal, as duas escolas de pensamento sobre o instituto jurídico qual e assim por diante, numa procissão infundável de preciosimos que não podem ser lembrados (apenas efemeramente decorados) porque não podem ser, em qualquer sentido, praticados. Nem sequer praticados como maneira de analisar (UNGER, 2006, p. 115).

Após vivenciar experiências como a descrita, é fácil cair em uma crítica unidirecional aos professores de Direito, que, em geral, são vistos pelos alunos como os grandes culpados tanto pelo pacto da mediocridade (STAMFORD, 2004, p. 27-28), quanto pelo fracasso na resposta ao *como* ensinar. Deve-se ter em mente, contudo, que as ações do próprio corpo discente também contribuem para a cultura da aula expositiva e para a perpetuação de uma “pedagogia do fingimento”: o aluno finge possuir interesse nos textos de leitura até não precisar mais deles; finge estar atento à exposição oral do docente ao desviar o olhar, de

tempos em tempos, do celular para o professor; finge estar em sala de aula pela sede de conhecimento, e não só para evitar a reprovação por falta. O professor, por seu turno, finge acreditar nesse interesse.

A contribuição dos discentes para esse ciclo é facilmente percebida quando se nota a crença geral, entre os alunos, de que o professor somente exerce sua função de ensino através de aulas expositivas (MASETTO, 2003, p. 55). Também pode servir como fator de perpetuação da “pedagogia do fingimento” o alto interesse dos alunos em provas de concurso público, que os fazem preferir permanecer na zona de conforto de receptores passivos, no lugar de realizar um esforço reflexivo para construir conhecimento e raciocínio jurídico.

Estudos realizados nessa temática (RODRIGUES, 1992, p. 131-132) apontam para o perfil do estudante de Direito como sendo o de um aluno que, em geral, não escolheu conscientemente o curso, trabalha¹⁵, não faz uso constante da biblioteca e não se engaja em projetos de pesquisa, pois está mais preocupado em obter o título de bacharel para poder ocupar cargos públicos, sejam eles jurídicos ou parajurídicos. Desse modo, fica evidente que a crítica para a má qualidade dos cursos jurídicos não pode ser direcionada exclusivamente aos docentes. Não se pode criar um ambiente de ensino e aprendizagem efetivo se o interesse dos alunos nos conteúdos debatidos tem como fim principal a marcação do gabarito correto em uma prova de múltipla escolha.

Do lado dos docentes, a falta de um preparo didático-pedagógico constitui uma das maiores barreiras para concretizar o processo de ensinagem. Conforme já evidenciado na análise histórica da educação jurídica, nunca houve uma preocupação em capacitar pedagogicamente os professores de Direito, pois a crença sempre foi a de que bastaria ser um bom profissional com grande conhecimento jurídico para automaticamente ser um bom professor (FORNARI, 2007, p. 130).

Essa ideia, se não superada pela insistência dos pedagogos e estudiosos da educação jurídica, não encontra mais espaço dentro de um mundo no qual o acesso a informações e a conteúdos especializados é tão amplo. O docente não detém mais a exclusividade do

¹⁵ Em relação ao estudante de Direito que trabalha, a discussão atual é mais complexa. Com a democratização do acesso ao ensino superior público para pessoas com famílias de baixa renda nos últimos anos, muitos estudantes das universidades públicas, hoje, possuem uma rotina de trabalho desgastante, e apresentam dificuldades em conciliá-la com os estudos. Embora não se possa permitir a banalização das atividades acadêmicas, nota-se que “(...) continuamos em débito com relação ao estudante-trabalhador e ao trabalhador-estudante das universidades federais. Tratados como estudantes ideais da educação superior, vale dizer, como os bacharéis do início do século XIX, contam apenas consigo para enfrentar todas as adversidades que a sua condição socioeconômica lhes impõe” VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C.. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, julho/2013.

conhecimento, e aquele que se limita a transmitir os conteúdos sem qualquer proposta pedagógica é rapidamente superado e substituído pela internet (MASETTO, 2003, p. 14). Afinal, com a disponibilidade de informações nas redes virtuais, não adianta mais utilizar a sala de aula apenas para copiar matérias no quadro ou para ler apresentações de slides que podem facilmente ser acessadas fora das faculdades (GHIRARDI, 2015, p. 58).

A ausência de uma didática consciente e de qualquer formação pedagógica se insere em um contexto mais amplo da falta de valorização dos docentes. Grande parte dos professores de Direito, ocupados com outras funções, seja na advocacia privada, seja nas carreiras públicas, não se preocupam em refletir sobre *como* ensinar. Adotando modelos prontos, não se atentam ao nível de aprendizagem dos alunos. Não assumem, via de regra, o papel de educadores, e não enxergam a educação como um processo interativo. As práticas pedagógicas são, na maior parte das vezes, intuitivas, e costumam se espelhar em experiências que os próprios docentes consideraram boas em seus tempos de estudantes. Isso significa, em geral, repetir modelos expositivos de mera apresentação de conteúdos (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016, p. 384). Não raras vezes, o professor de Direito é um ser memorizador de manuais, códigos, ou textos escritos por ele mesmo. É, na verdade, “muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiador” (FREIRE, 2015, p. 29).

Soma-se a isso a falta de disciplinas didáticas consistentes nas pós-graduações, o que implica a formação de mestres e doutores sem um preparo pedagógico inicial mínimo¹⁶. O reflexo disso é a existência de professores que não buscam uma formação didática continuada, não enxergam a importância de um plano de aula bem elaborado, e que utilizam a avaliação como instrumento de arbitrariedade sem qualquer relação com a aprendizagem. O desenvolvimento pedagógico do professor, contudo, faz parte do papel das instituições de ensino, que deveriam estimular o docente a refletir sobre suas práticas (GHIRARDI; OLIVERIA, 2016, p. 386).

A despreocupação didática na docência do ensino superior também é reforçada nas provas de concurso público nas universidades. Ao invés de ser um momento para avaliar o nível de conhecimento e de consciência didático-pedagógica que o candidato possui, as provas didáticas centram-se preponderantemente na avaliação da desenvoltura oral e no

¹⁶ Para maiores aprofundamentos sobre o tema da formação didática do professor de direito, ver FORNARI, Luiz Antonio Pivoto. *O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

conhecimento técnico do candidato (FERREIRA SOBRINHO, 1997, p. 35). Não há preocupação em refletir qual seria o nível de motivação dos alunos diante da aula apresentada.

De nada adianta preencher uma faculdade com um corpo de professores de vasta experiência profissional nas carreiras jurídicas se eles não respondem às inquietações dos estudantes e não encontram formas de relacionar o Direito com as lutas sociais do presente (LYRA FILHO, 1980, p. 5). Nesse sentido, para que se encontre uma saída para *como* ensinar o Direito, são necessários professores que atuem como mediadores pedagógicos. Professores de Direito que, na imagem criada por Tagliavini (2013, p. 157), sejam “professores-abelha”, isto é, aqueles que servem de mediadores para que o néctar se transforme em mel, para que o estudante se forme jurista (e não somente um operador do Direito).

Necessita-se, portanto, de planejamento e proposição de estratégias para que os alunos, ativamente, apropriem-se de conhecimentos e percepções mais elaboradas, a fim de que possam sentir, a partir dessas experiências, o “sabor do saber” (ANASTASIOU, 2015, p. 35). Para que isso aconteça, é fundamental estabelecer uma relação de corresponsabilidade entre discentes e docentes, a fim de que cada parte assuma seu papel ativo no processo de aprendizagem (MASETTO, 2003, p. 48).

A consciência da necessidade de formação pedagógica do docente e a postura de corresponsabilidade dos discentes, portanto, são elementos cruciais para impedir que a “pedagogia do fingimento” leve de vencida a educação jurídica no Brasil. Dessa forma, a pedagogia baseada na memorização de respostas e no uso exclusivo da aula-conferência deve ser substituída por uma pedagogia na qual o professor, no papel de mediador e facilitador, proponha uma aprendizagem baseada em problemas, para que os alunos, em uma postura ativa, possam resolvê-los (MEIRIEU, 1998, p. 170-171).

A questão de *como ensinar*, portanto, para ser enfrentada, deve mudar de perspectiva e se tornar um questionamento sobre *como aprender*, pois a missão da educação, muito além do ensino, é a de criar condições de aprendizagem entre alunos concretos. Deve-se deslocar o foco do processo educacional para o olhar daquele que aprende (GHIRARDI, 2012, p. 45).

2.4. “Rugiu como um furacão”: a metodologia participativa como proposta pedagógica para a educação jurídica

Definidas as bases para a questão de *como* promover a aprendizagem, torna-se possível, agora, voltar o olhar para respostas mais visíveis nesse terceiro eixo da encruzilhada da educação jurídica. Essas respostas se darão, em grande medida, a partir da reflexão sobre

as metodologias pedagógicas aplicadas às disciplinas dos cursos jurídicos. Afinal, são os métodos escolhidos que movimentam o processo de ensino e aprendizagem, através da relação bilateral entre professor e aluno (LIBÂNEO, 1994, p. 153).

É importante ter em mente, antes de tudo, que as escolhas didáticas e as abordagens metodológicas, muito além de representarem as formas com as quais se promove o conhecimento sobre dado objeto, constituem o próprio objeto a ser estudado (GHIRARDI, 2012, p. 27). Isso acontece porque a metodologia pedagógica escolhida, no caso da educação jurídica, reflete diretamente as crenças sobre o que é o Direito e sobre o tipo de conhecimento jurídico que deve ser trabalhado no ensino superior. Se a ideia que se tem do Direito é a de um conhecimento preponderantemente prático, a metodologia aplicada será diferente daquela que aplicaria um docente voltado para uma perspectiva eminentemente teórico-crítica.

Sobre a suposta dicotomia entre as dimensões teóricas e práticas, e sobre o que deve prevalecer em sala de aula, há uma crítica recorrente ao praxismo dos cursos de Direito, isto é, a tendência de valorização apenas do aspecto profissionalizante e técnico em detrimento da teoria e da crítica (RODRIGUES, 1992, p. 122-123). A esse respeito, Ghirardi tece relevante apontamento:

O cerne do processo de aprendizagem não está nem na teoria ou doutrina, que podem se tornar abstrações inúteis, nem na prática cotidiana, que pode se tornar repetição mecânica. O cerne do processo de aprendizagem está na forma como o aluno articula esses dois termos, na forma como permite que cada um deles ilumine e desafie o outro. Mas essa capacidade de articulação não está nem na doutrina nem nos casos. Ela é uma faculdade do sujeito que experimenta e pensa, é a habilidade que ele tem de refletir sobre o concreto e formular hipóteses sobre seu sentido. Mas essa habilidade, para atingir sua plenitude, precisa ser desenvolvida e refinada – em outras palavras: ela precisa ser *ensinada*. (GHIRARDI, 2012, p. 47).

Aqui, cabe um alerta: não há, como muitos poderiam pensar, uma “fórmula mágica” para que os estudantes sejam capazes de relacionar a teoria com a prática, ou para que as aulas de Direito se tornem minimamente interessantes. Não há uma metodologia de ensino que seja, por si só, melhor que outra. O que existem são métodos que podem ser mais adequados para certos contextos e que desenvolvam habilidades específicas (FERREIRA SOBRINHO, 1997, p. 73). É nesse entendimento que se direciona o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito da UFPE, ao prever que os docentes devem ser “estimulados ao desenvolvimento criativo de inovações na metodologia de ensino adequando os temas e objetivos da disciplina ao aprendizado e à realidade social e profissional do jurista” (UFPE, 2014, p. 11).

Além dos objetivos a serem alcançados, deve-se ter em mente, no momento da escolha da estratégia a ser desenvolvida, o grau de motivação e envolvimento dos alunos com a metodologia proposta (MUSSE; ARAÚJO NETO, 2013, p. 178-179). Por esse motivo, nos

debates sobre a educação do ensino superior, as estratégias de ensino participativo costumam ganhar em maior evidência, pois são consideradas mais eficazes em promover o engajamento e o protagonismo dos estudantes no processo de reflexão e de articulação entre teoria e prática. Pensar em metodologias participativas significa, portanto, reconhecer o discente como sujeito do processo, isto é, como um ser inquieto e curioso sobre aquilo que deseja aprender, e que deve ter sua autonomia devidamente respeitada (FREIRE, 2015, p. 58-59).

O planejamento de estratégias participativas para promover a aprendizagem não significa, contudo, o abandono das aulas expositivas. Embora se aponte para a fragilidade da exposição oral no sentido de promover a passividade, desatenção e desinteresse dos alunos – interessados somente em reter as informações até o dia em que serão cobradas nas provas (MASETTO, 2003, p. 96) – não se deve cair na tentação de considerar a aula expositiva tradicional como a grande responsável pelo fracasso didático-pedagógico das aulas no ensino superior. Tampouco se deve condená-la à pena de morte e ter a pretensão de aboli-la por completo da sala de aula, pois, nas palavras de Tagliavini (2013, p. 138) “a tradição não tem data de nascimento e nem certidão de óbito”.

Nesse sentido, Arilda Schmidt Godoy (1997, p. 75/82) destaca a importância e as vantagens que uma aula expositiva bem planejada pode ter para o sucesso no ensino-aprendizagem, tais como a maior acessibilidade aos alunos de conteúdos difíceis de serem compreendidos através da leitura; a capacidade de sintetizar e sistematizar conteúdos trabalhados, ou de realizar uma abertura para novos temas; a possibilidade de motivar os estudantes através de boas observações sobre a matéria. Para o mesmo caminho aponta Masetto (2003, p. 97) ao elencar os bons usos que se pode fazer da aula expositiva.

O que se nota, portanto, é que uma boa exposição da matéria, seja através de exemplificações, ilustrações ou sínteses, ainda é necessária para promover a aprendizagem, desde que consiga “mobilizar a atividade interna do aluno de concentrar-se e de pensar” (LIBÂNEO, 1994, p. 161). Dessa forma, antes de se opor completamente à pedagogia tradicional em prol de uma nova pedagogia que, supostamente, possuiria todas as qualidades e virtudes necessárias, vale atentar para uma preciosa lição de Dermeval Saviani. Para o pedagogo, é preciso, em determinados momentos, curvar a “vara”¹⁷ da educação também para

¹⁷ A metáfora utilizada por Saviani deu ensejo à formulação daquilo que ficou conhecido, no campo da educação, como a “Teoria da Curvatura da Vara”. A metáfora traz a imagem de uma vara torta. Para que volte a ficar na posição reta, não basta apenas posicioná-la corretamente: é necessário que se curve para o lado oposto, a fim de atingir o equilíbrio. Saviani propõe essa ideia para ir de encontro à tendência da Escola Nova de abandonar tudo que dizia respeito à pedagogia tradicional. Ao “curvar a vara” para o outro lado, busca resgatar aquilo que há de positivo nas concepções tradicionais, a fim de contribuir para a melhoria da educação.

o lado daquilo que é tradicional, pois o ponto ideal não está apenas na pedagogia nova e tampouco na pedagogia tradicional, mas sim “na valorização dos conteúdos que apontam para uma pedagogia revolucionária” (SAVIANI, 2012, p. 57).

Afirmar que a aula expositiva não está morta e pode ser uma boa estratégia para alcançar a aprendizagem não significa, porém, encarar a questão didático-pedagógica como “discussão acessória”, como o faz Rodrigues (1992, p. 119). Embora a mudança profunda na educação jurídica somente seja possível se forem enfrentadas as questões políticas e epistemológicas sobre o próprio Direito, não se pode minimizar a importância de uma prática didática consciente que busque engajar os alunos na aprendizagem. É preciso considerar o papel dos métodos participativos para a mudança no paradigma de um curso que, durante quase dois séculos, utilizou-se de conferências monologadas como único modelo de aula.

Colocar em segundo plano a questão didático-pedagógica sob a justificativa de que metodologias participativas não seriam efetivas porque “o aluno não tem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor” (RODRIGUES, 1992, p. 118), significa, na prática, ser conivente com uma educação passiva. Significa concordar com um modelo que enxerga o aluno como um depositário vazio e não acredita que ele deva ser protagonista de sua própria aprendizagem. Implica, também, uma acomodação do docente em relação ao aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, processo que envolve não só a busca de novas estratégias, mas também a melhoria das próprias aulas expositivas.

Deve-se, por outro lado, acolher a crítica de que as opções, em termos metodológicos, são reduzidas (mas não inexistentes) quando se pensa em uma sala de aula com uma média de 40 a 50 alunos (RODRIGUES, 1992, p. 118). Nesse sentido, para ampliar os horizontes participativos, seria necessária, dentre outras tantas reformulações, uma reforma administrativa com vistas a aumentar a quantidade de turmas e, conseqüentemente, diminuir o número de alunos dentro de uma mesma sala de aula.

Mesmo enquanto as reformas necessárias não acontecem, já é possível observar diversos tipos de experiências exitosas com o uso de metodologias participativas nos cursos de Direito¹⁸. Tais experiências, em geral, envolvem uma ressignificação dos meios de ensino, aqui compreendidos como “todos os meios e recursos materiais utilizados pelo professor e

¹⁸ Exemplos de tais experiências podem ser lidos em livros que reúnem práticas inovadoras no ensino de direito, tal como acontece em MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (org.). **Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

pelos alunos para a organização e condução metódica do processo de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, 173).

Dessa maneira, repensar os meios de ensino implica romper com o espaço físico tradicional de uma sala de aula, com as carteiras enfileiradas voltadas para o quadro. Seja através de círculos de debates, seja pelo uso de espaços externos à sala de aula, incluindo espaços virtuais¹⁹, as metodologias participativas, ao responderem ao questionamento de *como* ensinar, também problematizam a indagação sobre *onde* ensinar. Nesse sentido, é possível pensar em diversos ambientes de aprendizagem e meios de ensino que vão muito além dos muros das faculdades e dos recursos tradicionais. A ideia de uma aula universitária viva, portanto, é a de uma aula que transcenda o espaço da própria universidade (MASETTO, 2003, p. 81). Deve-se, assim, concordar com Anastasiou (2015, p. 78) quando ela conclui que “*Assistir a aulas* como se assiste a um programa de TV e *dar aulas* como se faz numa palestra não é mais suficiente: estamos buscando modos de – em parceria – *fazer aulas*”.

As práticas pedagógicas participativas também conduzem à discussão sobre os modelos avaliativos de aprendizagem. No cenário atual, não só nos cursos de Direito, mas em todo o ambiente universitário, a avaliação é utilizada como instrumento de poder e arbítrio do professor, que, com frequência, utiliza seu condão de aprovar ou reprovar alunos como forma de vingança (FERREIRA SOBRINHO, 1997, p. 88-89). Dentro dessa perspectiva, o ato de avaliar serve apenas para verificar o que o aluno não sabe. A avaliação, assim, é encarada como um produto, não como um processo (TAGLIAVINI, 2013, p. 137).

Conforme ensina Libâneo (1994, p. 196), a avaliação deve ser entendida como um componente fundamental do processo de aprendizagem, pois permite investigar qualitativamente o grau de correspondência entre os objetivos planejados e os resultados obtidos. Serve, desse modo, como termômetro para definir os próximos passos didáticos a serem tomados. Dessa forma, ainda que não perceba, o professor, quando avalia, também é avaliado. O motivo do fracasso da maioria da turma em uma avaliação, nesse sentido, está não tanto no déficit intelectual dos alunos, mas sim na falta de êxito da metodologia adotada pelo

¹⁹ O uso de espaços virtuais de ensino, sobretudo nas crescentes modalidades do ensino à distância – EAD, é alvo de importantes debates sobre os significados e a necessidade da sala de aula, na medida em que as “restrições físicas e logísticas que antes confinavam o ensino aos limites estreitos da sala de aula desaparecem como que por encanto, pulverizadas pelos clicks e links da tecnologia de informação” (GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos de sala de aula?** inovação tecnológica, metodologia de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV, 2015, p. 16). A conclusão a que se chega é que a sala de aula como espaço físico, diante das tecnologias da informação existentes, somente se legitima se os métodos de ensino tradicionais forem substituídos por metodologias participativas, a fim de ressignificar o valor de se estar em uma sala de aula.

docente, pois indica que a prática didática não foi capaz de alcançar os objetivos planejados. Ser um professor notoriamente conhecido por reprovações em massa, portanto, é ser um professor que reprova em sua própria prática docente (FERREIRA SOBRINHO, 1997, p. 92).

Tendo em vista que o processo avaliativo está intrinsecamente ligado à aprendizagem e que ser aprovado em uma disciplina não significa dizer, necessariamente, que algo foi aprendido, é preciso inserir a avaliação no contexto das metodologias participativas. Afinal, como bem aponta Masetto (2003, p. 145), de nada adianta mudar a forma como a aula se concretiza se, ao final do processo, o aluno ainda se submete a uma prova tradicional, dissertativa ou objetiva, que exige um exercício de memorização em maior ou menor grau. Tampouco se alcança maior sucesso com trabalhos escritos conteudistas, que podem ser realizados de última hora e, não raras vezes, materializam-se como um conjunto de citações sequenciadas que pouco permitem visualizar o nível de aprendizagem, especialmente quando realizados em grupo. Igual situação também se verifica com a apresentação de seminários, que consomem diversas horas em sala de aula e que, sob uma falsa aparência participativa, somente estimulam o estudante a aprender, quando muito, seu próprio tema de estudo.

Da mesma forma como não se pretende abolir as aulas expositivas, não se está propondo, aqui, um abandono completo dos métodos avaliativos citados. Seja qual forem as formas de avaliar, por testes escritos ou orais, por trabalhos de pesquisa ou seminários, haverá sempre vantagens e desvantagens²⁰. O que se busca é alertar para o uso consciente de tais métodos, de forma que o processo avaliativo esteja diretamente vinculado aos objetivos propostos nas aulas. Afinal, a avaliação determina o que se considera importante e o que se considera dispensável, e é o parâmetro para orientar a forma de estudo dos alunos (GHIRARDI, 2012, p. 64). As metodologias participativas podem, nesse sentido, representar uma saída para que a avaliação supere a lógica da punição e passe a se comprometer com o propósito da aprendizagem efetiva a partir da utilização planejada de múltiplos instrumentos avaliativos, sejam eles tradicionais ou não.

Chega-se, portanto, ao “olho do furacão” da investigação aqui em curso: as metodologias participativas na educação jurídica. Embora sejam múltiplos os relatos de experiências pedagógicas participativas dentro de aulas de Direito²¹, houve, ao longo do

²⁰ Para um maior aprofundamento sobre as vantagens e desvantagens dos métodos avaliativos dentro dos cursos de Direito, ler FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. Avaliação de Trabalhos estudantis. In: **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997. p. 87-102.

²¹ A Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas possui um Banco de Materiais de Ensino Jurídico participativo que reúne planos de aulas e materiais didáticos envolvendo metodologias participativas no ensino do direito propostas por professores de diversas instituições de ensino do país. A FGV também promove

tempo, uma tendência de agrupar tais práticas em tipologias específicas, reunidas no grande grupo dos “métodos de ensino participativo” (GHIRARDI, 2012, p. 49).

Ainda que não se pretenda, nesse momento, detalhar as características de cada um dos métodos participativos – tarefa que será realizada no próximo capítulo – vale listar, à título de exemplificação²², aqueles mais comumente utilizados: o diálogo socrático; o método de caso; o *role-play*; a simulação; o método baseado em problemas (*Problem-Based learning - PBL*). Tais metodologias, ressalte-se, não estão prontas e acabadas, mas em constante estado de construção. Nesse sentido, ao invés de diminuir o papel do professor no processo, essas abordagens buscam ressignificar o trabalho docente, pois exigem esforço em seu planejamento e em sua execução.

Uma vez que buscam trabalhar as habilidades de sujeitos concretamente considerados e atingir determinados objetivos, as práticas participativas devem sempre ter em mente as respostas para *o que* e *por que* ensinar (GHIRARDI, 2012, p. 62-63). Afinal, é necessário ter consciência daquilo que se pretende alcançar através do uso de determinada estratégia (ANASTASIOU, 2015, p. 77).

Diante de toda essa reflexão, e entendendo as metodologias participativas como propostas pedagógicas viáveis e necessárias para a melhoria da educação jurídica, torna-se possível, agora, debruçar-se sobre a experiência concreta escolhida para análise: as práticas pedagógicas da disciplina de Hermenêutica Jurídica da UFPE.

3. “TURBOU, PARTIU, ABATEU”: AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA DISCIPLINA DE HERMÊUTICA JURÍDICA NA UFPE

3.1. “Queimou sem razão nem dó”: as transformações didático-pedagógicas da disciplina

No bioma brasileiro conhecido como cerrado, muito antes da intervenção humana, o fogo e as queimadas já constituíam fatores ambientais essenciais para a preservação do equilíbrio ecológico da região. Para aprender a conviver com a periodicidade do fogo natural, inúmeras espécies vegetais desenvolveram adaptações evolutivas ao longo de milhares de

ações de reconhecimento de boas práticas de ensino participativo que melhorem a qualidade do ensino jurídico brasileiro, como o Prêmio Esdras. O acervo é de livre acesso e pode ser consultado através da página eletrônica do Ensino Jurídico Participativo da FGV Direito SP, disponível em: <https://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/>.

²² Para um estudo mais aprofundado sobre cada tipo de metodologia e de suas formas de avaliar a aprendizagem nos cursos de direito, ler: GHIRARDI, José Garcez (coord.). Avaliação e método de ensino em direito. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, set. 2010.

anos. Nesse sentido, embora seja tipicamente associado a tragédias, a destruição ou a ira de imperadores Romanos, o fogo, no cerrado, quando não provocado pela ação humana, é questão de sobrevivência da biodiversidade. Isso é particularmente visível quando se nota a dinâmica de plantas classificadas como pirófitas, que somente são capazes de se reproduzir quando há fogo (ALVES; SILVA, 2011, p. 121-123).

Da mesma forma como o fogo é fundamental para a vida no cerrado, as mudanças e atualizações de currículos, de projetos pedagógicos e de práticas de ensino-aprendizagem são necessidades constantes para alinhar a educação com as demandas do presente. O movimento de mudança, no entanto, não pode ocorrer “sem razão nem dó”, como uma queimada descontrolada: exige coragem e esforço consciente de todos os atores envolvidos, pois envolve modificações nas dinâmicas de aula e a ruptura de modelos tradicionais naturalizados. Essas alterações, em geral, levam a críticas e resistências que precisam ser enfrentadas para que a nova postura possa ser estabelecida (ANASTASIOU, 2015, p. 78). Afinal, tal como as pirófitas no cerrado, às vezes é preciso deixar queimar para poder florescer.

No caso do curso de graduação em Direito da UFPE, as mudanças no perfil curricular a partir da introdução do perfil 0807-1 no primeiro semestre letivo de 2014 trouxeram implicações significativas para a disciplina de Hermenêutica Jurídica, alvo de análise do presente estudo. Apesar de continuar sendo ministrada no 3º período do curso, a disciplina, com as modificações do perfil, passou do regime de carga horária de 30 horas-aula para o regime de 60 horas-aula semestrais. Na prática, tal alteração significou dobrar a quantidade de aulas ministradas, passando a ocorrer dois encontros ao longo da semana dedicados à Hermenêutica Jurídica, e não apenas um.

Em artigo publicado sobre as experiências no ensino jurídico, o docente responsável pela modificação das práticas pedagógicas da disciplina, que ministra as aulas de Hermenêutica Jurídica na UFPE desde 2008, em coautoria com o então estagiário docente à época das mudanças, descreve a forma inicial de condução da disciplina:

(...) para turmas de cerca de 50 estudantes, aulas expositivas ao longo do semestre, cada encontro com cerca de duas horas, e duas avaliações semestrais. A avaliação ocorria por meio de exames escritos que exigiam a análise de um conflito interpretativo à luz das categorias conceituais correspondentes ao conteúdo das aulas, ou (com menor frequência) exigiam a explanação sintética de uma dessas categorias (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 553).

Como é possível observar, as estratégias utilizadas na disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE, na vigência do antigo perfil curricular, em pouco diferiam das práticas

empregadas nas demais disciplinas do curso. As formas de ensino e o processo avaliativo eram, essencialmente, semelhantes àqueles historicamente enraizados nos cursos de Direito, caracterizados pela passividade do discente e pelo protagonismo da exposição de conteúdos do docente. Os problemas observados, dessa maneira, eram similares aos ilustrados no capítulo anterior, quais sejam: falta de interesse real dos alunos nas aulas, ou interesse limitado tão somente à apresentação oral do professor (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 554).

Ciente da necessidade de promover o protagonismo do discente no processo de construção da própria aprendizagem, o docente realizou, ainda na estrutura do antigo currículo, modificações no processo avaliativo da disciplina. Nesse sentido, as duas provas discursivas tradicionais foram substituídas por dois momentos em que passaram a ser realizados testes de verificação de leitura, pautados em uma lista de textos pré-selecionados pelo docente. Nos testes, para obter a pontuação, os alunos deveriam qualificar corretamente como verdadeiras ou falsas uma série de afirmações relativas aos conteúdos trabalhados nos textos. Tais textos, por sua vez, embora abordassem temas pertinentes à disciplina, não eram alvos diretos das exposições em sala de aula. Dessa maneira, para obter êxito nos testes e a aprovação no semestre, era necessário efetivamente realizar as leituras, não bastando apenas assistir às aulas.

A mudança realizada, vale destacar, não se tratou de uma inovação pedagógica motivada por uma aversão do docente ao ensino tradicional: foi uma necessidade que se verificou diante de práticas de ensino que se mostravam ineficientes (GHIRARDI; OLIVEIRA, 2016, p. 395). A nova estratégia adotada, ao valorizar as leituras em detrimento da exposição do professor, tinha como objetivo central demonstrar que a aula expositiva não era o núcleo da aprendizagem, de modo a despertar no aluno a consciência de seu próprio protagonismo. Visava, assim, à superação da falta de interesse dos discentes nos conteúdos.

Embora a nova postura tenha, de fato, diminuído a centralidade do docente, os resultados da primeira mudança como um todo trouxeram uma consequência bastante negativa do ponto de vista pedagógico. Uma vez que as aulas expositivas não impactavam o processo avaliativo, e como não havia controle de frequência para as aulas, a estratégia dos testes de verificação de leitura promoveu um afastamento quase completo dos estudantes da sala de aula ao longo do semestre. O relato do docente é que, após as primeiras aulas, a quantidade de alunos que permanecia com frequência assídua nos encontros reduzia drasticamente, havendo uma média de não mais que dez aluno por aula. (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 556-557).

A realização de atas de frequência, embora pudesse parecer uma solução lógica para o problema da evasão, não solucionaria a questão didático-pedagógica. Controlar a presença, na realidade, apenas contribuiria para a perpetuação da já mencionada “pedagogia do fingimento”: uma sala de aula repleta de alunos desinteressados, possivelmente mais entretidos nos aplicativos de seus aparelhos celulares, aguardando apenas terem suas presenças computadas para irem embora.

O professor, consciente da artificialidade das atas de frequência, optou por continuar sem realizar o controle. No lugar, para tentar solucionar o problema da evasão, passou a realizar testes de leitura com periodicidade semanal, e não apenas em dois momentos. Dessa forma, esperava-se que, com o estímulo de avaliações semanais, a turma passasse a frequentar com mais afinco as aulas. No entanto, a estratégia testada tampouco se mostrou efetiva, pois os alunos, já usuários dos aplicativos de mensagens instantâneas em smartphones, comunicavam-se entre si, e somente preenchiam os espaços da sala de aula durante os minutos específicos do teste. (JUST; OLIVERIA, 2017, p. 557). A sala permanecia, dessa forma, vazia, e era encarada pelos estudantes como espaço secundário para sua formação (GHIRARDI, 2015, p. 59).

Apesar das primeiras tentativas de mudança não terem atingido o êxito esperado, ter saído da zona de conforto e iniciado buscas por melhores estratégias de aprendizagem já se mostrou uma grande vitória pedagógica dentro dos muros da faculdade centenária do Recife. O exemplo da disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE, nesse sentido, ilustra bem a ideia de que, mesmo diante de todos os entraves institucionais e burocráticos, a autonomia docente permite que as formas de ensino tradicionais sejam revisadas e substituídas por novas estratégias, ainda que se trate de uma ação isolada. (ANASTASIOU, 2015, p. 80).

No caso de Hermenêutica Jurídica, vale relembrar que as mudanças de postura até então relatadas começaram a acontecer ainda sob a vigência do perfil 0805-1, quando a disciplina possuía a carga horária semestral de 30 horas-aula. Os resultados obtidos nas modificações iniciais, se não foram satisfatórios, ao menos deixaram uma valiosa lição: para inverter a lógica do processo educativo, colocando o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado, não basta modificar apenas o processo avaliativo. É preciso transformar toda a dinâmica da disciplina.

A necessidade de repensar a estrutura pedagógica das aulas veio, nesse sentido, acompanhada pela transição entre os perfis curriculares e pela elaboração do Projeto Pedagógico do Curso em 2014. A partir dos novos parâmetros traçados para a graduação, e

com o aumento da carga horária de Hermenêutica Jurídica para 60 horas-aula semestrais, foi possível efetivar a reformulação didático-pedagógica da disciplina.

O fato de as transformações mais profundas em Hermenêutica Jurídica terem obtido êxito justamente com a implementação do novo currículo e do Projeto Pedagógico não pode ser tomado como mero acaso. As estratégias participativas para a disciplina, da maneira como foram concebidas, não poderiam ter ocorrido no regime de carga horária de 30 horas-aula. Dessa forma, reforça-se, aqui, a ideia trabalhada no capítulo anterior segundo a qual o *quê*, o *como* e o *porquê* ensinar atuam em uma relação de interdependência, e devem ser repensados em conjunto para transformar efetivamente o cenário da educação jurídica.

Em uma análise concreta da interdependência entre os eixos educativos na disciplina de Hermenêutica Jurídica, pode-se observar que, em termos curriculares, a nova carga horária de 60 horas-aula foi distribuída entre 30 horas de atividades teóricas e 30 horas de atividades práticas. Isso significa que, na modificação curricular, houve uma clara intencionalidade em tornar Hermenêutica Jurídica uma disciplina de caráter participativo, pois, até então, contava-se apenas com 30 horas-aulas de caráter exclusivamente teórico. O estímulo a atividades participativas em sala de aula, por seu turno, também observava a orientação presente no Projeto Pedagógico.

Desse modo, visualiza-se na prática a interdependência dos aspectos pedagógicos mencionados, tendo em vista que a mudança curricular sobre *o que* ensinar em Hermenêutica Jurídica ocorreu em sintonia com as novas razões sobre *o porquê* ensinar Direito, explicitadas no Projeto Pedagógico, e com as novas propostas do docente sobre *como* aprender, baseadas em estratégias centradas no aluno. É isso, aliás, que se depreende da leitura da metodologia prevista para a disciplina em seu novo Programa de Componente Curricular:

METODOLOGIA

Alternância entre a apresentação teórica dos modelos interpretativos e o estudo de decisões que ilustram a sua utilização. A distribuição semanal aproximada é de **duas aulas dedicadas à exposição do modelo, seguidas de duas aulas de estudos de casos**. Os estudantes são progressivamente treinados nas atividades de pesquisa, seleção e análise das decisões e outras **situações argumentativas concretas** (UFPE, 2014. Grifo nosso).

Tendo em vista o novo panorama obtido para o ensino de Hermenêutica Jurídica, o professor, em atuação conjunta com o então estagiário de docência, passou a dividir a disciplina da seguinte forma: via de regra, em um dos encontros semanais seria ministrada uma aula expositiva tradicional; no outro, seriam realizadas atividades participativas, não necessariamente de caráter avaliativo. Tais atividades passaram a ser denominadas de “oficinas”. Os métodos participativos utilizados nas oficinas, por sua vez, em muito se

assemelhavam aos modelos encontrados no Banco de Materiais do Ensino Jurídico Participativo da Faculdade Getúlio Vargas – FGV. A partir da livre utilização de alguns métodos, o docente e o estagiário de docência organizaram oficinas aplicáveis aos conteúdos previstos para Hermenêutica Jurídica (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 558-559).

A fim de promover uma “apreensão intuitiva dos conceitos e dos problemas de hermenêutica jurídica” (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 560), o plano de ensino passou a ser organizado de tal forma que as oficinas envolvendo determinados assuntos precediam a aula expositiva sobre os respectivos conteúdos. Em outras palavras, se a intenção fosse abordar a problemática envolvendo a vagueza da linguagem e o conceito de “textura aberta” de Herbert Hart, por exemplo, primeiro se aplicaria a oficina sobre o tema para só na aula seguinte o professor expor os conceitos formais e suas reflexões envolvendo as questões. Nesse processo, o docente poderia, na aula expositiva, retomar os exemplos e os resultados obtidos na oficina.

A partir dessa lógica de ordenação das aulas, promoveu-se um maior protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem, pois as respostas e posturas dentro das oficinas terminavam sendo produtos da própria reflexão espontânea de cada participante, e não meras repetições de conceitos trazidos pelo professor e instrumentalmente aplicados nas oficinas. Caso a aula expositiva viesse antes da atividade, seria provável que as reações dos discentes se condicionassem aos apontamentos prévios do professor, perdendo-se, assim, o caráter intuitivo das oficinas. Tal constatação demonstra a importância de um planejamento consciente das estratégias a serem realizadas. Afinal, um bom planejamento é aquele capaz de garantir organização, coordenação e racionalização da atividade docente, de modo a promover a unidade e a coerência do processo de ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 1994, p. 223).

Em relação aos resultados obtidos com a nova organização da disciplina, foi visivelmente notado pelo professor e pelo estagiário de docência um maior engajamento e entusiasmo das turmas na realização das atividades. Os alunos passaram a comparecer voluntariamente às aulas, tanto para participarem das oficinas não-avaliativas como para compreenderem, nas aulas expositivas, a fundamentação teórica das atividades que haviam realizado. Os smartphones e tablets, antes utilizados somente para escapar virtualmente das aulas, se tornaram instrumentos de pesquisa auxiliares para a execução das tarefas propostas (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 563).

Essa mudança de comportamento, como se vê, não foi ocasionada pela realização de atas de frequência ou por meio de atividades avaliativas, mas sim pela transformação do propósito de se comparecer às aulas. Uma vez que a sala de aula se tornou um ambiente único

de trocas de experiências concretas, a partir de atividades pedagógicas que só poderiam ser vivenciadas em grupos presenciais, passou-se a ter mais razões para ir até a faculdade. Os alunos se tornaram estimulados e engajados na nova metodologia proposta não por existir qualquer tipo de sistema de recompensas ou punições para a média final, mas por se sentirem sujeitos ativos em seus respectivos processos de aprendizagem.

Através das oficinas participativas, portanto, o espaço da sala de aula foi ressignificado. Com a noção de que na sala de aula havia algo além da transmissão de informações que poderiam ser obtidas em textos ou resumos, encontrou-se uma nova justificativa para legitimar a existência desses espaços coletivos de aprendizagem e evitar seu completo abandono (GHIRARDI, 2015, p. 68). O aluno não estava mais na sala de aula para cumprir obrigações avaliativas ou de frequência: estava lá para ser protagonista de momentos de aprendizagem únicos, irrepetíveis, e que não conseguiria realizar sozinho.

3.2. “Magoado e só”: a configuração didática singular de Hermenêutica Jurídica

Enquanto a introdução do Projeto Pedagógico e a mudança do currículo foram acompanhadas de grandes impactos didático-pedagógicos para a disciplina de Hermenêutica Jurídica, as demais matérias do curso de Direito da UFPE, em geral, não se comportaram da mesma maneira. Na realidade, com exceção de situações pontuais, a maior parte do corpo docente, mesmo diante das modificações, permaneceu atuando da mesma forma como já costumava agir.

É verdade que, diante da supressão de algumas disciplinas dogmáticas, houve a necessidade de readequar o planejamento de determinadas aulas para acomodar conteúdos que, no perfil curricular anterior, eram ministrados em semestres diferentes²³. No entanto, em termos de práticas pedagógicas, a maioria dos professores não se preocupou em mudar de postura, e a aula expositiva permaneceu sendo a regra. Apesar de alguns docentes terem passado a utilizar métodos participativos em momentos isolados, somente no caso de Hermenêutica Jurídica foi possível verificar uma reestruturação didática completa, na qual todos os momentos da disciplina passaram a operar sob a lógica das atividades participativas.

Por estar “só” no uso sistemático das estratégias participativas dentro do curso de Direito da UFPE, faz-se necessário descrever em detalhes as práticas adotadas em

²³ Tal foi o caso das disciplinas de Direito Penal e Direito Civil, que, a partir da introdução do Perfil 0807-1, passaram a contar, cada uma, com uma disciplina a menos em comparação ao currículo anterior. Dessa maneira, foi necessário reajustar determinados conteúdos que tradicionalmente eram estudados separadamente.

Hermenêutica Jurídica, a fim de visualizar como o processo acontecia concretamente. O parâmetro adotado, para fins de descrição, corresponde às práticas realizadas durante o segundo semestre letivo de 2019, momento em que as principais observações empíricas da pesquisa foram realizadas.

3.2.1. Primeira Unidade: a formação dos conflitos interpretativos

Para que as oficinas funcionassem de maneira harmoniosa e de acordo com o programa previsto para a disciplina, foi necessário um planejamento considerando a totalidade do processo educativo, incluindo-se, assim, as formas de avaliação e a distribuição dos temas. Nesse sentido, o docente optou por trabalhar os conteúdos em dois grandes momentos, que seriam concretizados após as necessárias discussões panorâmicas e introdutórias sobre a hermenêutica jurídica e seus conceitos.

O primeiro grande momento da disciplina, dentro desse planejamento, ficou reservado para as questões envolvendo a formação dos conflitos interpretativos na experiência jurídica. Dentro dessa temática, incluíam-se pontos como a noção de indeterminação do Direito, a relação do Direito com a linguagem natural e a circularidade dos processos interpretativos. Buscava-se, assim, cumprir um dos objetivos previstos para a disciplina de Hermenêutica Jurídica, qual seja “Apresentar ao estudante uma visão introdutória dos problemas teóricos ligados à interpretação e à sua prática” (UFPE, 2014). As oficinas, nesse início da disciplina, foram pensadas para suscitar intuitivamente nos alunos a existência dessas problemáticas.

Na primeira oficina planejada para o semestre, por exemplo, utilizava-se o método de ensino conhecido como *Problem-Based Learning* (PBL), cuja principal característica é a de apresentar um problema ao aluno “antes que ele adquira o conhecimento específico em relação a um determinado tema ou variados tópicos de ensino que o problema envolve” (PALMA, p. 42, 2010).

O objetivo da primeira oficina era trabalhar a ideia da vagueza potencial da linguagem, sobretudo a partir da noção de “textura aberta” de Herbert Hart. Sem qualquer leitura prévia ou aula expositiva sobre o tema, nos moldes propostos pelo PBL, a turma, no início da dinâmica, era dividida em quatro grupos. Sob a coordenação do docente, cada grupo recebia um enunciado contendo um problema que deveria ser solucionado por meio da elaboração de um texto normativo, tal como se observa no exemplo abaixo:

Considerem a seguinte situação hipotética:

O Ministério da Educação e Juventude de determinado País elabora relatório dando conta de uma excessiva concentração, no mercado de produtos infantis, de bonecos e bonecas, em detrimento de outras práticas lúdicas consideradas pedagogicamente importantes. O Governo decide combater o problema por meio de um mecanismo fiscal, solicitando ao Ministro da Fazenda que elabore um anteprojeto de lei dispondo que a alíquota do imposto sobre a industrialização de produtos será de 6% no caso de brinquedos e de 12% no caso de bonecos. Vocês fazem parte da assessoria jurídica do Ministro e foram encarregados de elaborar a minuta do texto normativo.

Elaborem a minuta solicitada, procurando dar ao texto a redação que lhes pareça mais clara, de modo a evitar futuras disputas judiciais entre o Governo e os contribuintes. A minuta deve ter no máximo dois artigos, e vocês podem se valer se acharem conveniente, das técnicas legislativas usuais no direito brasileiro, tais como a subdivisão do artigo em incisos ou parágrafos para especificar o sentido dos conceitos empregados na norma²⁴.

Os alunos dispunham de quarenta minutos para realizarem essa etapa da atividade, e poderiam, além de debater entre si, utilizar todas as ferramentas disponíveis para auxiliá-los na tarefa, inclusive aparelhos smartphones. Além do exemplo acima descrito, relativo aos bonecos e brinquedos, também era distribuída uma outra situação-problema, envolvendo o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula. Os alunos, nesse segundo caso, deveriam elaborar uma minuta que proibisse o uso, em sala de aula, de aparelhos eletrônicos que pudessem vir a perturbar a concentração do usuário ou a dos demais alunos, sem, no entanto, inviabilizar a utilização de aparelhos necessários a determinadas atividades pedagógicas.

Os casos eram distribuídos aos pares, o que significa dizer que dois grupos redigiam minutas sobre a mesma situação. Uma vez elaborados os textos normativos, ocorria uma troca cruzada dos materiais produzidos, de modo que nenhum grupo recebesse a minuta sobre a mesma situação que havia analisado. Em outras palavras, um grupo que tivesse redigido a minuta sobre o caso “bonecos e brinquedos” receberia, na troca, uma minuta relativa ao caso do “uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula”.

Após a leitura da minuta do outro grupo, os alunos deveriam pensar em pelo menos duas situações concretas nas quais a aplicação da norma produzida poderia levantar dúvidas e controvérsias judiciais. Nesse sentido, era fundamental que houvesse a troca cruzada, pois os grupos se deparavam com uma situação completamente nova e com um texto normativo cujas condições de produção eram desconhecidas. O “efeito surpresa”, desse modo, tornava a

²⁴ Os materiais referentes às oficinas aplicadas em Hermenêutica Jurídica no segundo semestre letivo de 2019 foram fornecidos pelo docente responsável por ministrar as aulas da disciplina. No caso específico da oficina descrita, batizada de “Oficina das Minutas”, também é possível acessar seu conteúdo em consulta ao Banco de Materiais do Ensino Jurídico Participativo da Faculdade Getúlio Vargas – FGV, através do endereço eletrônico: <https://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/portfolio/oficina-minutas>.

problematização mais espontânea, uma vez que o grupo não sabia exatamente o contexto que havia motivado a elaboração da minuta.

Ao final da dinâmica, os alunos realizavam a exposição oral dos exemplos controversos pensados, situação que poderia levar a debates intensos entre os grupos. No caso transcrito, era comum que os exemplos apontados pelos grupos envolvessem situações de dúvida quanto à extensão do conceito de “boneco”. Observa-se, dessa forma, que, mesmo sem a leitura prévia do texto de Herbert Hart (indicado somente após a oficina), os alunos já demonstravam compreender intuitivamente a ideia de vagueza da linguagem e de indeterminação de conceitos.

Percebia-se, na oficina, um nítido entusiasmo por parte dos alunos, sobretudo nos momentos de interação e debates, ainda que a atividade não possuísse qualquer caráter avaliativo (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 561). O fato de não serem atribuídas pontuações às primeiras oficinas, aliás, pode ser visto como uma estratégia fundamental para promover o interesse e engajamento espontâneo da turma nas atividades propostas. Os alunos, mesmo cientes de que não estavam sendo avaliados e que não haveria nenhum tipo de punição por não participar das oficinas, compareciam em grande número, e demonstravam grande motivação em realizar a tarefa proposta.

Tendo as oficinas iniciais caráter meramente participativo, a atribuição de uma nota para a primeira unidade, nos primeiros semestres da disciplina sob a lógica do novo perfil, ficou a cargo de uma avaliação discursiva tradicional. No entanto, percebendo novamente a necessidade de estimular a leitura dos textos indicados na bibliografia, o docente, nos semestres seguintes, abandonou a prova discursiva e retomou a prática dos testes de verificação de leitura. Dessa forma, a construção da nota da primeira unidade tornou-se um processo contínuo ao longo de todo o semestre, uma vez que, para cada um dos 14 textos selecionados pelo docente para serem trabalhados na disciplina, foi preparado um teste de verificação de leitura correspondente.

Para colocar em prática os testes de verificação de leitura, o professor, no início da disciplina, disponibilizava para a turma a bibliografia com os textos a serem trabalhados ao longo do semestre. Em sala, avisava com antecedência as datas nas quais ocorreriam os testes, a fim de dar aos alunos tempo suficiente para a realização das leituras. A aplicação dos testes, por sua vez, ocorria nos dias das aulas expositivas, dentro dos primeiros minutos da aula e antes do início da exposição oral do professor. Em cada teste, eram apresentadas dez afirmações relativas ao texto indicado, e o aluno deveria, por escrito, julgá-las como verdadeiras ou falsas, sem a necessidade de justificar a escolha.

A fim de tentar evitar que as assertivas fossem repassadas para outras turmas e se desnaturasse o caráter verificativo da atividade, os testes não mais eram impressos. Cada afirmativa, agora, era projetada individualmente no quadro, de modo que todos pudessem enxergar seu conteúdo ao mesmo tempo. As afirmativas eram numeradas de 1 a 10, segundo a ordem de projeção, e os alunos deveriam anotar, em uma folha à parte, o número correspondente à afirmativa e a respectiva resposta. Após o necessário tempo para a leitura e avaliação da sentença, o docente projetava a próxima afirmativa, repetindo o mesmo procedimento até alcançar o fim da verificação, ocasião em que as folhas de respostas eram recolhidas.

Para evitar a propagação das respostas entre as turmas, também era comum que o docente criasse mais de uma versão para o mesmo teste, com afirmativas dispostas em ordens distintas ou com leves alterações no conteúdo de cada frase. Desse modo, assegurava-se que o teste de verificação aplicado para a turma do turno da manhã teria gabarito distinto do teste aplicado para a turma noturna.

Com relação à pontuação, para cada teste era atribuído o valor máximo de um ponto (1,0), e os alunos eram livres para realizar, dentro dos 14 testes do semestre, tantos quantos julgassem necessários para atingir a nota pretendida, seja a nota máxima (10,0) ou a nota mínima para a aprovação (7,0). Para alcançar a pontuação máxima em cada teste, por sua vez, era necessário qualificar corretamente pelo menos sete das dez afirmativas. Em outras palavras, o aluno que obtivesse sete acertos em um teste obteria a mesma pontuação daquele que acertasse todas as afirmativas. O aluno que não realizasse o teste ou não alcançasse a quantidade mínima de acertos, por sua vez, não pontuava, mas, ainda assim, teria a possibilidade de atingir a nota máxima na unidade, tendo em vista haver um total de 14 pontos disponíveis ao longo do semestre.

Percebe-se, portanto, que o docente, nesse novo formato dos testes de verificação de leitura, buscou inverter a lógica da avaliação como produto ou como instrumento de arbítrio e castigo do professor. Ao conferir 14 oportunidades de se acumular pontuações, e ao permitir que eventuais deslizes dentro do teste não impactassem a nota final, o professor demonstrou não estar preocupado em classificar ou ranquear os alunos de acordo com o nível de perfeição e ausência de erros. Pelo contrário, o docente, com essa postura, preocupa-se com o processo de aprendizagem. Assume o erro como algo possível, e não necessariamente negativo, ao mesmo tempo que estimula a leitura de textos com ideias complexas, e cuja linguagem nem sempre é tão acessível.

Tal preocupação com a aprendizagem – e não com a pontuação – é corroborada pelo fato de que, após a aplicação dos testes e divulgação dos gabaritos, era comum abrir um espaço para que os alunos expusessem suas impressões sobre o texto lido. Isso possibilitava que discordâncias em relação às afirmativas ou comentários sobre o nível de dificuldade do texto fossem expostos, de modo que o professor pudesse sanar eventuais dúvidas ou incompreensões sobre o texto.

Fica evidente, dessa forma, que os testes de verificação de leitura não exigiam que o aluno compreendesse totalmente o texto. Na verdade, funcionavam muito mais como um meio para incentivar a leitura dos alunos. Tanto isso é verdade que, nos testes, buscava-se balancear entre assertivas mais gerais, que demandavam a mera percepção da ideia geral do texto, e afirmativas com elementos mais complexos, que envolviam a compreensão das explicações apresentadas. Essas últimas, por terem grau de dificuldade mais elevado, poderiam não ser qualificadas corretamente mesmo por alunos que tivessem lido o texto. A incompreensão de partes do texto pelo aluno, no entanto, dificilmente impactaria a pontuação final, tendo em vista a possibilidade de errar três vezes ao longo do teste.

3.2.2. Segunda Unidade: os métodos de solução dos conflitos interpretativos

No segundo momento da disciplina, que ocorria paralelamente à aplicação dos testes de verificação de leitura, o foco do estudo se deslocava da formação para a solução dos conflitos interpretativos. Os temas passavam a ser, essencialmente, os modelos interpretativos aplicáveis à prática jurídica, tais como a tradição dos brocardos interpretativos, os modelos positivistas e os modelos pós-positivistas de interpretação.

Nessa etapa, uma vez que as turmas já haviam compreendido o funcionamento das oficinas, tornava-se possível transformá-las em instrumentos avaliativos. As oficinas passavam, então, a ser chamadas de “oficinas argumentativas”, e buscavam envolver os alunos na identificação e aplicação dos modelos interpretativos estudados. Para isso, utilizavam-se de casos concretos de decisões dos tribunais brasileiros, tais como extratos de acórdãos do STF ou acórdãos dos Tribunais de Justiça estaduais. Procurava-se observar, dessa forma, o segundo objetivo da disciplina, isto é, “Propiciar ao estudante uma visão panorâmica e sistemática dos modelos interpretativos que fazem parte da cultura jurídica contemporânea, com ênfase na observação de sua projeção sobre as práticas decisórias dos tribunais brasileiros” (UFPE, 2014).

Com o intuito de fixar critérios equitativos para a atribuição das notas nas oficinas argumentativas, o docente elaborou um regulamento geral contendo diretrizes e orientações sobre o funcionamento das novas dinâmicas. No momento oportuno, o professor explicava e disponibilizava o documento para as turmas, a fim de que todos ficassem cientes do método a ser adotado.

Segundo o regulamento, os alunos, nas oficinas argumentativas, seriam divididos em grupos formados a partir da ordem alfabética da lista de chamada, com composição inicial de quatro membros por equipe. No caso de o número total de alunos da turma não ser divisível por 4, aqueles posicionados ao final da chamada seriam redistribuídos nos demais grupos, respeitando-se o limite máximo de cinco integrantes por grupo.

A escolha pela lista de chamada como critério para divisão dos alunos, além de facilitar logisticamente o controle da participação nas oficinas, evitava a formação de grupos por afinidade. Dessa maneira, permitia-se a interação entre alunos que podiam não se conhecer em profundidade, o que possibilitava trocas de experiências que dificilmente ocorreriam em outros momentos. Deve-se lembrar, aqui, que o principal objetivo de um trabalho em grupo consiste em obter a cooperação recíproca entre alunos com diferentes mentalidades para a realização de um objetivo em comum (LIBÂNEO, 1994, p. 170).

A existência de grupos formados por alunos que não necessariamente partilhavam do mesmo ponto de vista, assim, constituía uma estratégia pedagogicamente interessante para as atividades. Afinal, permitia-se que a aprendizagem fosse encarada como um ato social, e não meramente individual. Também se promovia, a partir disso, o desenvolvimento da inteligência relacional, seja do ponto de vista intrapessoal, com o autoconhecimento e autocontrole emocional, ou interpessoal, com o reconhecimento das emoções do outro e desenvolvimento de habilidades comunicativas (ANASTASIOU, 2015, p. 82).

Uma vez formados os grupos, partia-se, então, para a aplicação das oficinas. Nesse momento, levando em consideração a necessidade de conhecimentos prévios de determinados conteúdos para realizar as atividades, a lógica da primeira unidade se invertia: em geral, o docente primeiro apresentava as tradições interpretativas nas aulas expositivas, para então aplicar as oficinas avaliativas nas aulas seguintes.

Em algumas oficinas argumentativas, eram fornecidos para a turma trechos de acórdãos com julgamentos de casos reais. Os grupos deveriam, então, identificar, nos textos decisórios, momentos em que o julgador fez uso dos modelos interpretativos estudados. Essas oficinas utilizavam a estratégia conhecida como “método do caso”, uma vez que se valiam da análise de julgamentos reais como recurso didático para desenvolver o raciocínio jurídico

(RAMOS; SCHORSCHER, 2010, p. 83). A depender da extensão dos julgados, o professor poderia disponibilizá-los previamente, permitindo que os grupos já chegassem à sala de aula com a leitura realizada (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 565).

O método do caso era particularmente empregado nas últimas oficinas argumentativas do semestre. Nestas oficinas, era solicitado que os alunos realizassem leituras extraclasse de determinados acórdãos previamente indicados. Durante a leitura, deveriam identificar e analisar os argumentos interpretativos utilizados na fundamentação dos votos, conforme as instruções repassadas pelo professor. No momento da atividade em sala, deveriam expor oralmente os resultados da análise.

Na Oficina Argumentativa nº 10, por exemplo, os alunos deveriam analisar o acórdão proferido pela 10ª Câmara de Direito Privado do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, por ocasião da Apelação Cível n. 0201838-05.2011.8.26.0100. O caso versava, em síntese, sobre ação indenizatória ajuizada por uma cantora e sua família contra um apresentador de programa de humor. No pedido autoral, relatou-se que o apresentador, durante a transmissão de seu programa, teria proferido declarações com alusões sexuais depreciativas à dignidade da cantora e de sua família. Ante a sentença de procedência do juízo de primeiro grau, o réu entrou com recurso apelativo, objeto de apreciação do acórdão. Além de suscitar a preliminar de ilegitimidade ativa do nascituro (a cantora estava grávida à época dos fatos), o apresentador, no mérito, levantou questões como a liberdade de expressão e o uso do humor para tentar defender a tese de que não teria havido ofensa real à dignidade da cantora.

Sobre o último ponto, relativo aos limites do direito de expressão, houve, no acórdão, discordância no entendimento do voto condutor (vencedor) do Des. João Batista Vilhena e o voto vencido do Des. Roberto Maia. Diante da divergência interpretativa sobre o que seria aplicável ao caso concreto, os alunos, através do estudo do caso, deveriam analisar criticamente os votos dos desembargadores. As observações, para além do mérito da controvérsia, deveriam ter como foco os argumentos interpretativos empregados por cada julgador. Era necessário, por exemplo, verificar de que maneira os julgadores haviam invocado princípios do Direito para fundamentar seus entendimentos, em uma análise dos usos de modelos pós-positivistas de interpretação.

O ponto central da oficina, assim, estava não apenas na identificação, mas, principalmente, na forma de aplicação dos modelos interpretativos estudados ao longo do semestre. Em outras palavras, os alunos deveriam avaliar quais argumentos, dentre os identificados, haviam sido mais decisivos ou relevantes para fundamentar a decisão do voto.

A atividade, portanto, envolvia a compreensão do raciocínio jurídico predominante no momento em que um julgador seleciona os argumentos que motivam suas decisões.

Outras oficinas argumentativas, por sua vez, buscavam colocar os alunos como atores diante de situações hipotéticas nas quais haveria dúvidas quanto à interpretação das normas aplicáveis. Nesses casos, era solicitado que os grupos assumissem papéis semelhantes aos profissionais da área jurídica, em uma postura típica do método conhecido como *role-play* (SICA, 2010, p. 61). Assim, a depender do papel assumido pelo grupo, os alunos deveriam elaborar argumentações em determinados sentidos interpretativos, ou deveriam julgar a qualidade das argumentações dos demais grupos, sempre partindo dos modelos de interpretação previamente trabalhados nas aulas expositivas (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 564-565). A utilização do *role-play* é bastante visível na Oficina nº 8:

Contemple o disposto no art. 5º, XII da Constituição:

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal;

Considere agora a seguinte situação hipotética.

O Ministério Público oferece denúncia contra um indivíduo por suposta prática de crime de racismo (Lei nº 7716/88, art. 20). Uma das provas consistiu na leitura de arquivos magnéticos constantes do computador pessoal do acusado. O material foi apreendido pela Polícia ao realizar a prisão em flagrante do investigado, sem autorização judicial. Outra das provas consistiu na interceptação, por ordem judicial, de comunicação entre o acusado e terceiro por meio do aplicativo FaceTime. O advogado do réu alega que ambas as provas foram obtidas ilícitamente.

Argumentou que:

- a. o art. 5º, XII da Constituição considera invioláveis os dados, e não apenas a comunicação dos dados, o que invalidaria a primeira prova.
- b. A inviolabilidade de dados é absoluta, com a única exceção das comunicações telefônicas (segunda parte do inciso XII), categoria na qual não se insere a comunicação pelo aplicativo FaceTime. Em consequência, a existência de ordem judicial seria irrelevante, o que permite concluir que a segunda prova também foi obtida ilícitamente.

Elabore uma interpretação do art. 5º, XII da Constituição que permita considerar que ambas as provas foram obtidas validamente. Você pode empregar unicamente os modelos interpretativos estudados até agora (a tradição dos brocardos e a metodologia clássica) e que julgar pertinentes. Um representante do grupo deverá expor sua argumentação perante os examinadores, por até 5 minutos. Recomenda-se a elaboração do texto por escrito, ou ao menos a formulação de um roteiro de apresentação oral. (Roteiro da Oficina nº 8. Material fornecido pelo docente).

Como se observa do roteiro transcrito, os grupos, nesta oficina, tinham como tarefa elaborar uma argumentação que refutasse as considerações trazidas pelo advogado da parte ré acerca da ilegalidade das provas apresentadas. Assumiam, nesse sentido, o papel da

promotória na triangulação jurídica simulada. Independentemente das convicções pessoais, os alunos precisavam se incorporar ao papel e defender um ponto de vista específico, tal como é preconizado pelo método do *role-play*.

A sustentação oral, da mesma forma como costuma acontecer na prática forense, era avaliada em sua totalidade. Isso significava que, além de observar se os elementos interpretativos haviam sido escolhidos de forma apropriada, os julgadores também levavam em consideração se a argumentação desenvolvida era clara e bem estruturada. Afinal, por mais que a avaliação do conteúdo fosse fundamental para verificar o nível de compreensão dos modelos interpretativos estudados, também era igualmente importante verificar a capacidade prática dos alunos de selecionar e organizar os argumentos.

A atribuição das notas, nesse segundo momento, ocorria através de uma “competição” entre os grupos, segundo critérios avaliativos próprios de cada oficina. A cada dinâmica, as performances das equipes eram avaliadas e classificadas de forma comparativa, de tal maneira que os quatro grupos que apresentassem o melhor desempenho em uma oficina eram contemplados com notas de 10 a 7, de acordo com a ordem de classificação. Isso significa dizer que, se em uma determinada oficina argumentativa o grupo A fosse o mais bem classificado, seus integrantes obteriam a nota 10; o grupo B, segundo melhor colocado, obteria a nota 9, e assim sucessivamente até o grupo classificado na quarta colocação, que seria contemplado com a nota 7. Os demais grupos não receberiam nota, e deveriam participar das oficinas seguintes para tentar obter a pontuação.

Ainda segundo o regulamento, os alunos contemplados na oficina, para assegurarem a nota obtida, deveriam comparecer à oficina seguinte, na qual atuariam como jurados e auxiliariam o professor, os monitores e os estagiários de docência na definição da classificação dos grupos participantes. Aqueles que não estivessem satisfeitos com a nota obtida, por sua vez, poderiam optar por participarem novamente da oficina seguinte, a fim de tentar obter uma melhor nota (JUST; OLIVEIRA, 2017, p. 565). Prevaleceria, nesses casos, a maior nota obtida dentre todas as participações do estudante, independentemente de ter sido conquistada na primeira ou na última oficina realizada.

Nesse sentido, um aluno que, na primeira oficina, obtivesse a nota 9, poderia, caso desejasse, participar da oficina seguinte para tentar obter a nota 10. Se, no entanto, fosse contemplado com a nota 8 na nova tentativa, poderia seguir participando das demais oficinas argumentativas até alcançar a nota máxima. Por outro lado, caso preferisse desistir de aumentar a pontuação, poderia atuar como jurado na oficina seguinte, situação em que a nota 9, obtida em sua primeira participação, prevaleceria.

A partir desse exemplo, é possível perceber que, da mesma forma como acontecia nos testes de verificação de leitura, o professor, com as oficinas argumentativas, fornecia várias opções para os estudantes atingirem as notas pretendidas, não tratando a avaliação como um produto acabado. Apesar de haver o ranqueamento dos grupos em uma oficina, tal classificação possuía tão somente o objetivo lúdico de criar a ideia de “jogo” para engajar e estimular os estudantes a darem o melhor de si nas atividades. Os rankings, de maneira alguma, determinavam a nota de forma definitiva, e tampouco serviam para rotular os “melhores” e “piores” grupos, pois eram oportunizadas novas tentativas para que os alunos melhorassem a pontuação e o desempenho.

Durante as oficinas argumentativas, não havia qualquer ameaça para o aluno que optasse por tentar aumentar a nota, tendo em vista que a pontuação conquistada anteriormente não era ignorada ou apagada em virtude da nova tentativa. A prevalência da maior nota alcançada pelo estudante ao longo de todas as oficinas demonstra, portanto, que a avaliação era encarada como um processo, não como o resultado de um momento específico.

A escolha do estudante em tentar aumentar a pontuação em outra oficina, aliás, era uma opção individual e independia do grupo. Isso significa que, ainda que o restante do grupo não possuísse interesse em aumentar a nota, o aluno que desejasse poderia participar de outra oficina, integrando-se, nesse caso, a uma outra equipe, respeitando o limite máximo de cinco alunos por equipe. Dessa forma, ao longo das oficinas, era comum que os grupos comesçassem a se misturar, o que favorecia a troca de experiências nas atividades.

Terminadas as oficinas argumentativas, caso algum aluno permanecesse insatisfeito com a nota obtida, ainda havia a possibilidade de se realizar uma prova discursiva como segundo exercício. Nesse cenário, a regra da prevalência da maior nota continuaria válida, isto é, o aluno já tinha garantida a maior nota obtida nas oficinas que participara. Tal situação, porém, dificilmente ocorria, tendo em vista que, com o passar das oficinas, à medida que os alunos se contentavam com os resultados, o número de grupos diminuía, de modo que se tornava mais fácil ser contemplado com uma nota maior nas oficinas finais. As últimas aulas do semestre, assim, contavam com a adesão de pequenos grupos de alunos. A prova discursiva, dessa forma, somente se aplicava em situações excepcionais, tal como nos casos de alunos que, por diferentes motivos, não participavam de nenhuma oficina argumentativa.

4. “MEU CORAÇÃO ARDEU”: O RETRATO DE HERMENÊUTICA JURÍDICA SOB A PERSPECTIVA DO ALUNO

No capítulo anterior, as estratégias pedagógicas adotadas em Hermenêutica Jurídica foram descritas com base em observações das aulas e na documentação disponibilizada pelo professor da disciplina. A técnica da observação, aliás, foi fundamental para perceber aspectos da realidade que escapam aos textos escritos, tal como apontam Marconi e Lakatos (2003, p. 190-191). A fim de obter um quadro mais completo do processo de ensino-aprendizagem, contudo, ainda há um outro elemento a ser considerado: o olhar do estudante. Mais do que entender as práticas de ensino, é preciso refletir sobre as formas como o aluno aprende.

Partindo dessa necessidade, buscou-se avaliar, através da perspectiva do aluno, em que medida as estratégias utilizadas em sala de aula abandonam a ideia de aprendizagem por memorização e promovem aquilo que o psicólogo David Ausubel chama de “aprendizagem significativa”. Nesse tipo de aprendizagem, conceitos potencialmente significativos são aprendidos de forma substantiva e não-arbitrária, o que possibilita ao aluno construir sentidos a partir da articulação entre o que está aprendendo e os conhecimentos anteriores que já possui (AUSUBEL, 2000, p. 4).

Para que a aprendizagem significativa aconteça, segundo a corrente psicológica de Ausubel, é necessário que o aluno manifeste uma disposição própria para aprender novos conceitos, em um movimento de “impulso cognitivo” (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN; 1980, p. 334). Dessa forma, indagações sobre a motivação dos alunos e o desejo pelo conhecimento como um fim em si mesmo surgem quase intuitivamente. Qual o papel da motivação na aprendizagem? Deve o professor utilizar estratégias específicas para motivar alunos desmotivados, ou cada aluno é capaz de se motivar por conta própria? Quando o conhecimento é posto como um fim em si mesmo, e não como meio transitório para ser aprovado na disciplina, a aprendizagem se torna mais efetiva?

Embora não seja o objetivo da presente pesquisa responder a esses questionamentos (tal tarefa exigiria uma pesquisa própria), é interessante estar consciente de que tais discussões existem, pois elas são fundamentais para se repensar as abordagens pedagógicas. No campo da neurociência, por exemplo, são cada vez mais comuns pesquisas que investigam as relações entre cognição, emoções e aprendizagem²⁵. De maneira geral, os estudos procuram

²⁵ Nessa área, importantes são as contribuições do neurocientista português António R. Damásio, que, através do estudo de pacientes neurológicos com deficiência na tomada de decisões ou distúrbios emocionais, elaborou a teoria do marcador somático, em que associa a emoção como parte integrante do raciocínio. Os estudos do autor

compreender o que faz o estudante sentir o “coração arder” diante de determinadas situações que captam sua atenção e o conduzem no sentido da aprendizagem. A imagem do coração, por óbvio, constitui mais uma licença poética emprestada da obra de Bandeira, pois sabe-se que, no corpo humano, os estímulos e acontecimentos relevantes, observáveis ou não, são originários do cérebro e dos circuitos neuronais (COSENZA, 2011, p. 76).

Diante desse cenário, e tendo em vista a necessidade de entender a perspectiva do estudante sobre o processo de ensino-aprendizagem, o capítulo final desta monografia se propõe a investigar, ainda que de forma limitada, as formas com as quais as estratégias pedagógicas da disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE são recepcionadas pelos alunos e de que maneira eles compreendem seu próprio protagonismo no processo. Buscou-se, assim, observar e descrever as posturas, as opiniões e o engajamento dos alunos diante das atividades propostas na disciplina. Os procedimentos para a coleta dos dados, os resultados obtidos e suas consequentes discussões serão apresentados a seguir.

4.1. Instrumentos e procedimentos para a coleta de dados

Com a finalidade de obter os dados de forma sistematizada, optou-se por utilizar o questionário como instrumento de coleta, tendo em vista ser uma técnica de pesquisa que permite descrever características, sentimentos e expectativas de um determinado grupo de pessoas, conforme aponta Gil (2008, p. 121). Dessa forma, o uso do questionário se alinha com o objetivo principal da pesquisa, na medida em que, a partir das impressões dos discentes sobre as práticas pedagógicas adotadas em Hermenêutica Jurídica, é possível alcançar um retrato mais completo da disciplina.

Na construção do questionário, privilegiou-se o uso de questões fechadas, isto é, questões nas quais os respondentes deveriam eleger uma alternativa dentre as apresentadas. A opção pelo uso desse tipo de questão se justifica pela maior facilidade de uniformização, processamento e tabulação das respostas obtidas (GIL, 2008, p. 123). No entanto, ciente das limitações desse formato, elaborou-se uma questão aberta, posicionada ao final do questionário, para oportunizar aos respondentes um espaço para a livre exposição de impressões que não necessariamente estariam contempladas pelas questões fechadas.

Em relação à escolha dos quesitos, realizaram-se perguntas iniciais para identificar o perfil dos respondentes no que diz respeito à idade e à ocupação. Considerou-se importante

sobre a relação entre emoção e razão podem ser estudados em: DAMASIO, António R. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. 3ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

conhecer tais informações, pois havia uma suspeita inicial de que poderiam estar relacionadas às opiniões e posturas dos alunos em sala de aula. Por serem questionamentos meramente introdutórios, foram posicionados no início do questionário de forma não-numerada.

Após essa etapa preliminar, buscou-se formular questões que contemplassem os principais momentos da disciplina, tendo em vista os objetivos centrais da pesquisa. Nesse sentido, as perguntas procuravam constatar as impressões e posturas dos alunos em relação às oficinas, aos textos de leitura e às formas de avaliação. Além disso, também procurou-se verificar a crença dos estudantes na viabilidade de metodologias participativas em outras disciplinas do curso.

A tabela a seguir apresenta as questões elaboradas para o questionário com as respectivas alternativas de resposta a serem escolhidas.

Tabela 1. Perguntas e Alternativas de resposta do Questionário

PERGUNTAS	ALTERNATIVAS
Idade:	Resposta livre.
Trabalha/Estagia:	() Sim () Não
1. Ao longo do semestre, na disciplina de Hermenêutica Jurídica, que tipo de aula você preferia?	() Aulas expositivas () Oficinas argumentativas
2. Dentre as oficinas argumentativas aplicadas até o momento, qual a que considera que foi a melhor, levando em consideração a aprendizagem e a dinâmica da oficina?	() Oficina 1 – Elaboração das minutas (brinquedo x boneco; uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula) () Oficina 2 – Simulação: o caso dos procuradores (exercício da advocacia fora das atribuições institucionais) () Oficina 3 – O Mercador de Veneza () Oficina 4 – Brocardos Interpretativos () Oficina 5 – Identificação dos modelos interpretativos clássicos (leitura do acórdão do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário 279.469-4/RS) () Não participei de nenhuma oficina aplicada até o momento.

	() Não gostei de nenhum das oficinas aplicadas.
3. Considera que as oficinas despertavam interesse nos assuntos?	() Sim () Não () Somente algumas. Quais? _____
4. A ausência de avaliação escrita individual fez com que você estudasse menos ou se dedicasse menos à disciplina?	() Sim () Não
5. Considera que os textos de leitura auxiliaram o entendimento da disciplina como um todo e das atividades propostas pelas oficinas?	() Sim () Não () Somente alguns textos () Não li os textos
6. Após atingir a pontuação pretendida, você continuou/pretende continuar a ler os textos?	() Sim () Não
7. Gostaria que a metodologia das oficinas argumentativas fosse aplicada em outras disciplinas do curso?	() Sim, e acredito que seria possível ajustar metodologias participativas para qualquer disciplina, ainda que em formatos diferentes das oficinas de Hermenêutica. () Sim, mas acredito que não poderiam ser aplicadas em todas as disciplinas do curso. () Não, pois acredito que somente funcionaram na disciplina de Hermenêutica devido ao seu conteúdo. () Não, pois considero que aprendo melhor os conteúdos através de boas aulas expositivas.
8. Como avalia a disciplina como um todo? (Carga horária de 60h, importância/relevância, comparação com as demais, metodologia, avaliação, etc)	Resposta livre.

A escolha por apresentar os enunciados com verbos e locuções adverbiais se referindo ora ao presente, ora ao passado, deve-se ao fato de o questionário ter sido aplicado ao longo

do período letivo. Ao responderem as questões, portanto, os alunos ainda não haviam vivenciado todas as oficinas, e tampouco haviam lido todos os textos de leitura previstos.

A aplicação do questionário no curso do semestre, embora tenha impossibilitado a visualização das posturas e opiniões dos alunos sobre todas as atividades da disciplina, mostrou-se necessária para alcançar o grupo amostral pretendido. Conforme descrito no capítulo anterior, a dinâmica para atribuir notas na segunda unidade fazia com que o final do período letivo fosse comumente caracterizado pela baixa adesão dos alunos às aulas, pois a maioria deixava de frequentar a sala de aula após conquistar a pontuação almejada. Assim, para atingir os objetivos do questionário, foi necessário aplicá-lo em uma aula que estivesse próxima do final da disciplina, mas que, ao mesmo tempo, reunisse a maior quantidade de alunos em sala.

Nesse sentido, foi necessário dialogar com o professor responsável pelas aulas de Hermenêutica Jurídica no semestre letivo de 2019.2 para conhecer melhor o cronograma da disciplina e decidir o momento apropriado para a aplicação do questionário. A princípio, cogitou-se aplicá-lo na aula em que ocorreria a primeira oficina competitiva. Neste momento, a turma já estaria devidamente familiarizada com a metodologia participativa, e a oficina, por possuir fins avaliativos, contaria com a presença massiva dos alunos, independentemente do nível de interesse particular pela disciplina. Além disso, a aplicação do questionário em um momento avaliativo assegurava que todos os respondentes estariam matriculados em Hermenêutica Jurídica no período de 2019.2. Permitia-se, também, que as respostas fossem mais espontâneas e fiéis às impressões reais dos alunos, uma vez que estariam respondendo aos questionamentos dentro do próprio contexto de aprendizagem.

Após ouvir a proposta, porém, o professor alertou para o fato de a primeira oficina competitiva ser, em geral, uma dinâmica conturbada e apressada. Isso porque um dos critérios para o ranqueamento dos grupos era a velocidade: em caso de empate no número de acertos na atividade, obteria vantagem o grupo que houvesse entregado as respostas primeiro. Por esse motivo, considerou-se inapropriada a aplicação do questionário nessa ocasião, pois o nível de agitação da turma provavelmente comprometeria a qualidade das respostas fornecidas.

Dessa forma, optou-se por aplicar o questionário em 04.11.2019, dia em que ocorreria a segunda oficina competitiva. A escolha pela aplicação do questionário nessa oficina cumpria duplo papel. De um lado, todas as vantagens pensadas para aplicação na primeira oficina estariam mantidas, incluindo a grande quantidade de alunos (mesmo aqueles já contemplados com nota precisariam estar presentes nesta oficina como jurados, a fim de assegurarem a

pontuação, conforme o regulamento apresentado no capítulo anterior). Por outro lado, por ser uma oficina em que a velocidade não era fator de ranqueamento, e por haver grande quantidade de tempo disponível para a atividade, o questionário não atrapalharia o desempenho dos alunos. Estes, por seu turno, estariam mais tranquilos, e teriam tempo suficiente para refletir sobre as respostas que dariam às perguntas.

Quanto ao grupo amostral, escolheu-se restringir a aplicação do questionário para a turma da manhã do período letivo de 2019.2. Para chegar a essa decisão, considerou-se que a análise comparativa entre turmas submetidas a diferentes condições de aprendizagem, seja em relação ao turno, seja em relação ao período letivo, apesar de suscitar questões relevantes, demandaria maior tempo de investigação, exigiria uma metodologia de pesquisa educacional mais complexa, e envolveria a reflexão sobre questões que fogem ao objetivo central da presente monografia. O exame das respostas apresentadas apenas por alunos de uma mesma turma, por outro lado, embora não resulte em generalizações mais amplas, permite observar os pontos de maiores convergências e divergências entre discentes envolvidos nas mesmas práticas pedagógicas, o que se harmoniza com os objetivos e possibilidades da pesquisa.

A opção pela turma da manhã para compor o grupo amostral ocorreu devido à maior duração das aulas deste turno em comparação ao turno noturno. Desse modo, por dispor de mais tempo para as exposições orais e para as atividades, o turno da manhã seria aquele em que, teoricamente, as experiências pedagógicas poderiam ser vivenciadas em condições mais próximas daquelas idealmente planejadas. Considerou-se, assim, que as posturas e opiniões dos alunos matriculados no turno matutino provavelmente não seriam tão impactadas pelo fator ‘tempo’²⁶.

A escolha do período letivo de 2019.2 como base para analisar as experiências pedagógicas, por sua vez, foi motivada por questões de ordem prática. Uma vez que a monografia estava prevista para ser finalizada em 2020, buscou-se analisar as práticas pedagógicas do último semestre de 2019, de modo a visualizar o quadro mais atualizado possível da disciplina.

Na aplicação do questionário, optou-se pelo uso da modalidade impressa, tendo em vista que, pela presença física de todos os respondentes em um mesmo ambiente, havia maior praticidade na distribuição do material. A possibilidade de realizar o questionário nas

²⁶ A reduzida duração das aulas no turno da noite necessariamente exige uma adaptação de determinadas atividades, o que pode, em maior ou menor grau, afetar a percepção dos alunos sobre as práticas vivenciadas.

plataformas virtuais foi considerada, mas, devido às recorrentes dificuldades de acesso à rede de internet dentro da faculdade, a forma física apresentou-se como a mais adequada.

Durante a aula do dia 04.11.2019, esperou-se que os grupos estivessem devidamente formados para, então, distribuir os questionários. No momento da entrega dos materiais, após uma breve apresentação da temática da pesquisa, foi explicitado que os dados a serem coletados tinham fins meramente acadêmicos, e seriam expostos na presente monografia. Para assegurar o maior nível possível de espontaneidade nas respostas, ressaltou-se que não havia necessidade de identificação nominal no questionário. Garantiu-se, também, que, até o encerramento do semestre, o professor não teria acesso aos dados da pesquisa, de modo que não havia qualquer risco de retaliação por eventuais posturas que desviassem dos objetivos da disciplina ou das expectativas do docente. Foi dada a liberdade para que os alunos respondessem o questionário no momento que considerassem mais adequado, a fim de não interferir no andamento da oficina em curso. Ao final do processo, obteve-se um total de 32 questionários preenchidos.

4.2. Apresentação dos dados e discussão dos resultados

Em posse dos dados coletados, foi possível, então, proceder à análise e processamento dos resultados obtidos. Nesse sentido, com exceção da questão aberta sobre as impressões gerais (pergunta 8), foi possível elaborar os seguintes gráficos:

Figura 1: Gráfico - Perfil de Idade

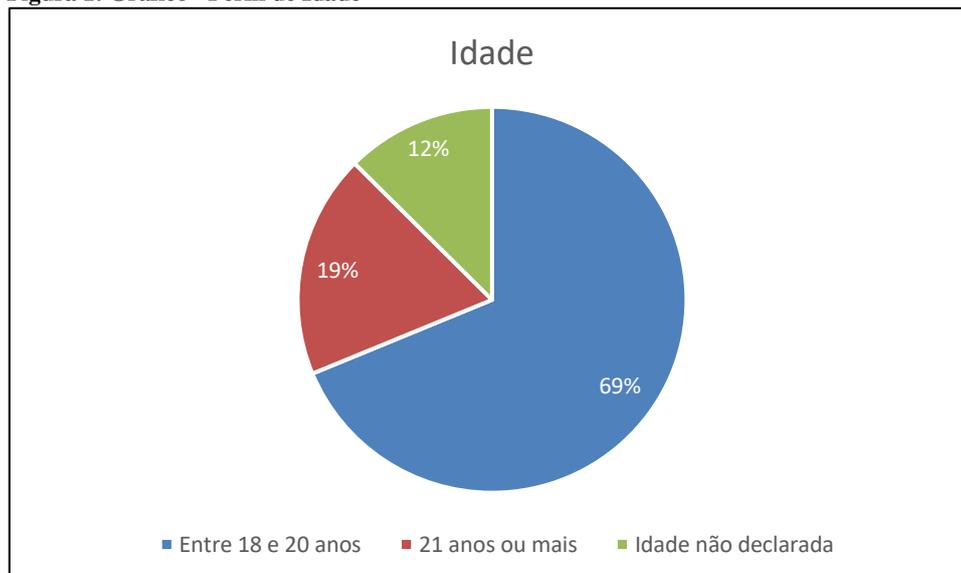


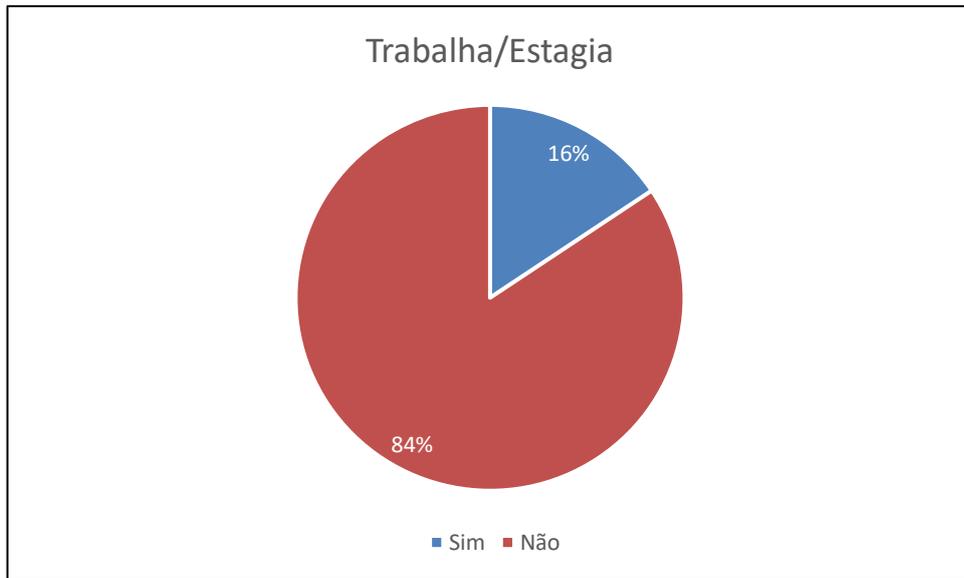
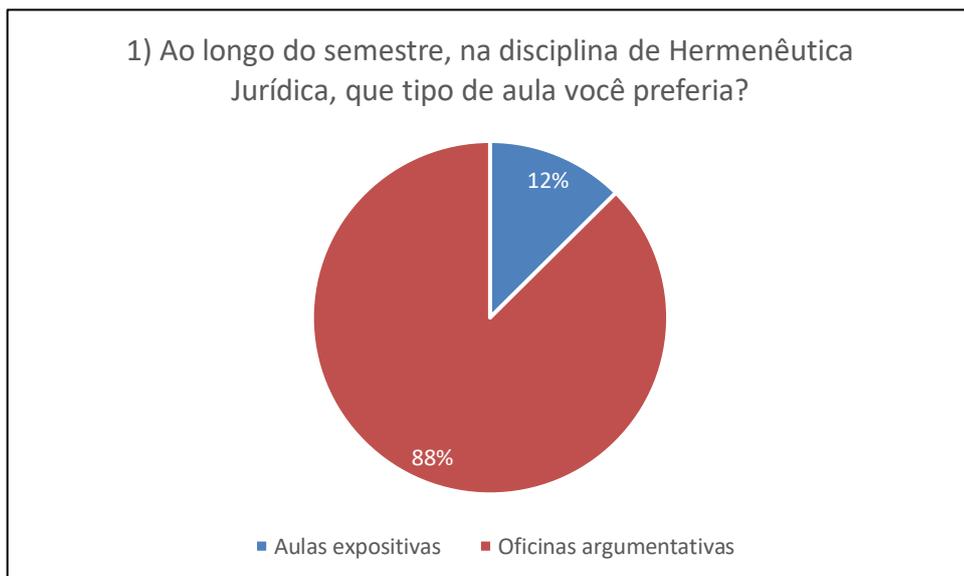
Figura 2: Gráfico - Perfil de Ocupação**Figura 3: Gráfico - pergunta 1**

Figura 4: Gráfico - pergunta 2

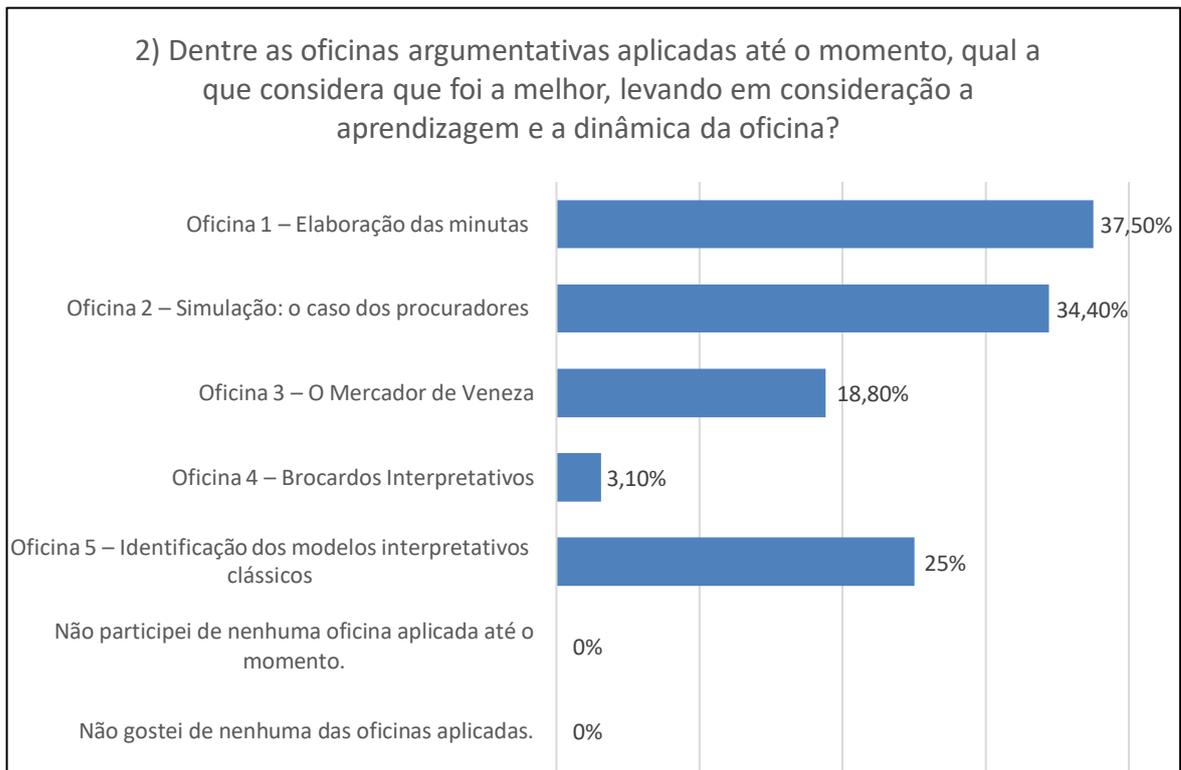


Figura 5: Gráfico - pergunta 3



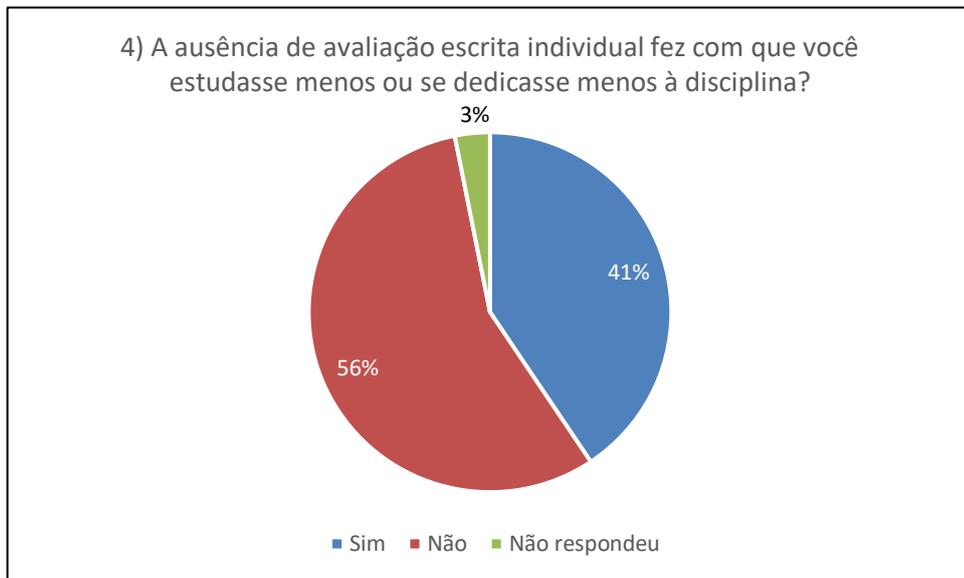
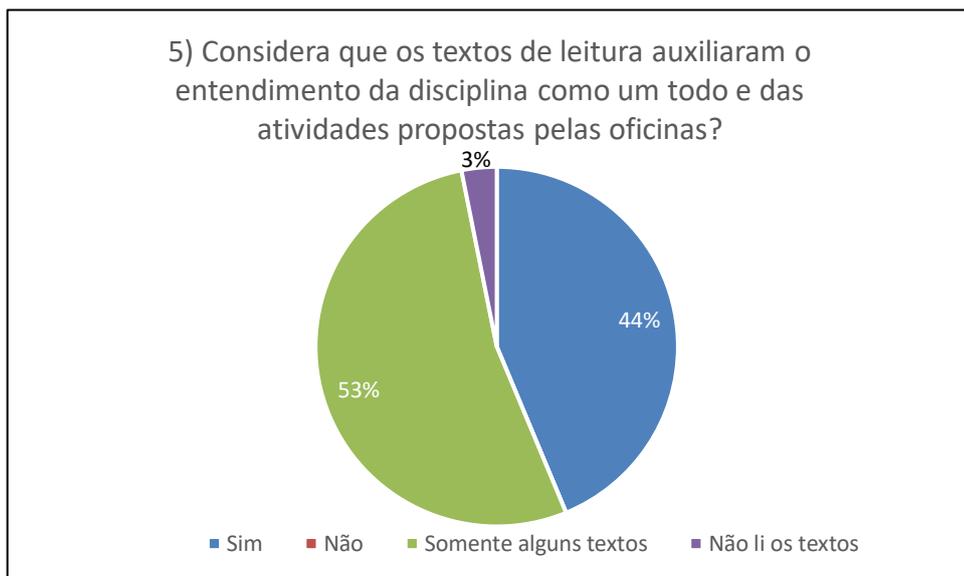
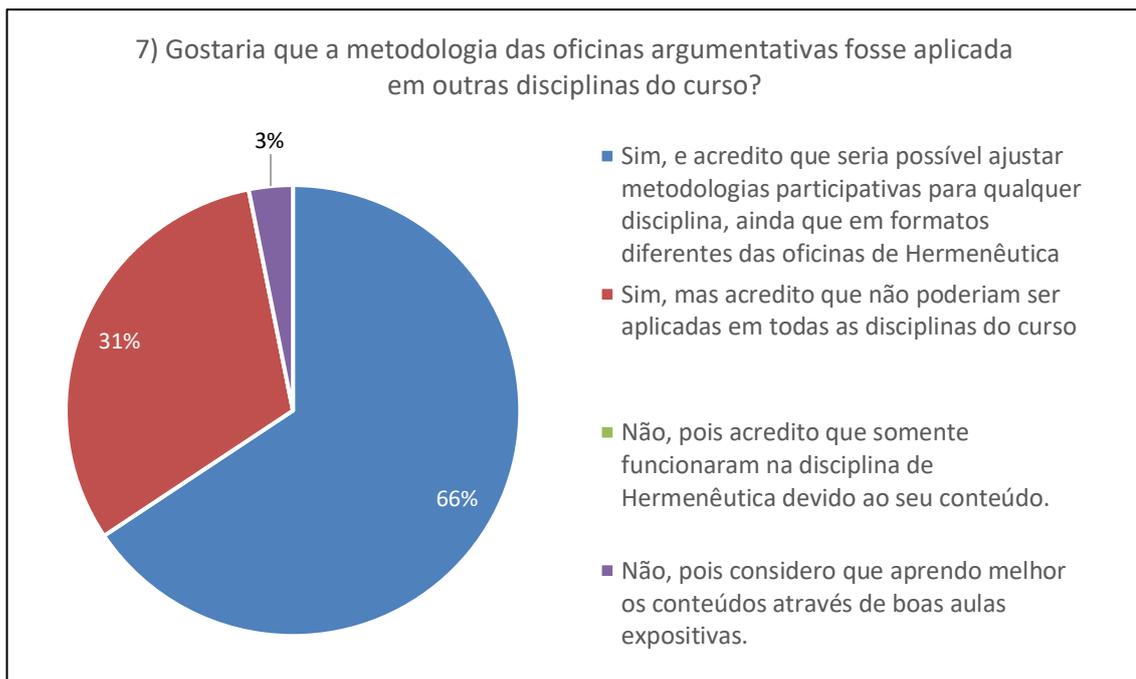
Figura 6: Gráfico - pergunta 4**Figura 7: Gráfico - pergunta 5**

Figura 8: Gráfico - pergunta 6



Figura 9: Gráfico - pergunta 7



A pergunta 8, por ser uma questão aberta sobre a visão geral da disciplina, não resultou em gráficos a serem apresentados. No entanto, a partir da leitura das respostas ao referido quesito, notou-se a recorrência de determinadas impressões. Nesse sentido, apesar de uma minoria ter questionado a carga horária de 60h e a obrigatoriedade da disciplina, a grande maioria das respostas aponta para um reconhecimento da relevância de Hermenêutica Jurídica no perfil curricular do curso com sua atual configuração. Foi comum encontrar expressões

como “indispensável”, “grande relevância” e “fundamental” para qualificar a disciplina, tal como se pode ler nos excertos a seguir:

“**Avalio a disciplina como indispensável à formação** de qualquer profissional da área do Direito, ao passo que desenvolve habilidades e competências no tocante à interpretação, retórica e formulação de argumentos.” (Excerto da resposta do Estudante B²⁷ à pergunta 8. Grifo nosso).

“A hermenêutica possui **grande relevância para o Direito**, então acredito que ter essa cadeira dentro da carga horária é imprescindível para a formação dos juristas. Além disso, o máximo de 60h, na minha opinião, cumpre com o objetivo da matéria.” (Excerto da resposta do Estudante M à pergunta 8. Grifo nosso).

“Hermenêutica, em minha opinião, **é fundamental para a construção argumentativa e interpretativa do profissional**, mesmo que tradicionalmente as cadeiras como civil e penal sejam vistas com dados de relevância maior. Na minha opinião, estas de nada serviriam para um bom profissional sem hermenêutica.” (Resposta do Estudante Y à pergunta 8. Grifo nosso).

As manifestações positivas dos alunos demonstram que, ao menos no início do curso, existe uma consciência do papel das disciplinas propedêuticas na formação do profissional de Direito. Percebe-se, assim, que, tal como mencionado no segundo capítulo desta monografia, os estudantes dos períodos iniciais do curso também estão de acordo com a ideia de uma educação jurídica humanística e integral em detrimento de um curso meramente profissionalizante e tecnicista.

Ainda sobre a pergunta 8, também se observou a tendência dos alunos de utilizarem o espaço disponível para justificar ou comentar as escolhas realizadas nas questões anteriores. Desse modo, sendo respostas complementares, as pontuações sobre os demais resultados obtidos neste quesito serão realizadas em conjunto com a discussão dos dados apresentados pelos gráficos.

A respeito da idade e da ocupação dos respondentes (Figura 1 e Figura 2), percebe-se que o perfil da turma era composto majoritariamente por jovens de até 20 anos (69%), e que os alunos, em sua maioria, não trabalhavam ou estagiavam (84%). Os dados sugerem, assim, que a maior parte da turma era constituída de estudantes que ingressaram no curso de Direito quase imediatamente após o fim do ensino médio e que, por não possuírem ocupações profissionais, possivelmente dispunham de maior tempo para se dedicarem aos estudos. Dessa forma, ante a predominância daquilo que se classifica como “estudantes em tempo integral” (VARGAS; PAULA, 2013, p. 467), problemáticas ligadas às dificuldades enfrentadas pelo

²⁷ Para preservar o anonimato dos respondentes, os questionários foram nomeados de acordo com a ordem alfabética. Sendo assim, o uso de formas flexionadas no masculino para se referir aos respondentes não indica que o estudante citado seja necessariamente do sexo masculino.

“estudante-trabalhador” ou pelo “trabalhador-estudante” não puderam ser bem verificadas na pesquisa.

Havia uma suspeita inicial de que os alunos que já estagiassem ou trabalhassem seriam menos interessados nas dinâmicas da disciplina, devido à menor disponibilidade de tempo e/ou aos objetivos profissionais dentro do curso. Afinal, a ementa de Hermenêutica Jurídica, ao contrário das disciplinas ditas “dogmáticas”, envolve conhecimentos propedêuticos, cuja aplicabilidade no cotidiano profissional nem sempre é tão visível. Além disso, as atividades propostas exigiam, em alguns casos, dedicação do aluno em momentos extraclasse, o que poderia ser considerado um ponto negativo para aqueles que dispusessem de pouco tempo.

Realizando um recorte na pesquisa, e analisando apenas as respostas dos alunos que trabalhavam ou estagiavam, constatou-se que, embora alguns tenham, de fato, demonstrado pouco interesse na disciplina e nas oficinas participativas, outros, em suas respostas, manifestaram entusiasmo e opiniões positivas sobre as estratégias adotadas. Nesse sentido, devido ao pequeno quantitativo de respondentes que se enquadram no perfil de “estudante-trabalhador”, e tendo em vista a inexistência de um padrão de respostas, não foi possível verificar a correlação entre a ocupação dos estudantes e o nível de motivação/dedicação com a disciplina.

Partindo para a análise das perguntas diretamente relacionadas ao objeto da pesquisa, percebeu-se o visível interesse dos alunos pela metodologia participativa. Conforme se extrai dos dados obtidos das respostas às perguntas 1 e 3 (Figura 3 e Figura 5, respectivamente), grande parte da turma demonstrou predileção pelas aulas nas quais as oficinas aconteciam (88%), e um percentual ainda maior considerou que as oficinas despertavam interesse nos assuntos trabalhados (97%). Isso significa dizer que, mesmo entre aqueles que preferiam as aulas expositivas, houve um reconhecimento praticamente unânime de que as atividades participativas tinham um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem. Respostas à pergunta 8 corroboram essa visão:

“A metodologia empregada na disciplina acaba por **exigir mais do discente** e, conseqüentemente, **desperta o interesse**, um **fator positivo** e importante para a formação acadêmica”. (Excerto da resposta do Estudante E à pergunta 8. Grifo nosso).

“Pagar hermenêutica, para mim, é um alívio em meio às outras disciplinas, que **geralmente têm uma metodologia engessada e desestimulante**.” (Excerto da resposta do Estudante F à pergunta 8. Grifo nosso).

“Em comparação com as outras matérias, ela possui o diferencial de nos fazer **pensar e absorver mais o assunto** com o seu método avaliativo” (Excerto da resposta do Estudante M à pergunta 8. Grifo nosso).

“A metodologia é inovadora, tendo em vista que **foge o modelo padrão de apenas aulas expositivas**, o que **proporciona um maior engajamento na relação aluno-professor**. (Excerto da resposta do Estudante O à pergunta 8. Grifo nosso).

“A metodologia me parece eficaz e quebra com os moldes tradicionais e engessados de avaliação” (Excerto da resposta do Estudante S à pergunta 8).

“(…) ao fim, me arrependi de não ter me dedicado mais. As oficinas eram muito legais de participar e todo mundo aprendia junto (Excerto da resposta do estudante Z à pergunta 8).

Nota-se, a partir dos excertos transcritos, que o gosto pelas metodologias participativas se dava, por um lado, pelas interações dinâmicas que aconteciam entre os alunos e, por outro, por serem consideradas mais interessantes quando comparadas às estratégias tradicionais de ensino. Ainda que alguns alunos tenham considerado que as atividades participativas exigiam mais dos discentes, conforme se lê na resposta do Estudante E, tal fato não foi valorado como negativo. Ao contrário, considerou-se a metodologia capaz de promover um maior engajamento nas atividades e de caminhar rumo a uma aprendizagem significativa.

Uma das grandes vantagens das oficinas participativas, na percepção dos alunos, era a capacidade de promover atividades práticas que se conectavam com outras disciplinas do curso, com outras áreas do conhecimento e até mesmo com a própria prática profissional:

“(…) durante as aulas, os testes e as oficinas, **tenho percebido uma conexão com todas as outras disciplinas**, o que colabora demais para construção do nosso “embasamento jurídico”, digamos assim.” (Excerto da resposta do Estudante N à pergunta 8. Grifo nosso).

“A disciplina é bastante importante para desenvolver não só técnicas de argumentação e oratória, como também **promove o conhecimento de outras vertentes fundamentais para a formação de um jurista**.” (Excerto da resposta do Estudante O à pergunta 8. Grifo nosso).

“(…) as oficinas estimulam a participação e aplicação não só dos temas trabalhados, mas também **a interlocução com todas as áreas do direito**, o que fundamenta a necessidade e importância da hermenêutica na formação acadêmica do estudante.” (Excerto da resposta do Estudante U à pergunta 8. Grifo nosso).

Os depoimentos sobre a articulação das atividades propostas com conhecimentos que ultrapassavam os limites da Hermenêutica Jurídica servem como indícios para verificar o tipo de oficina preferido pelos alunos. Com efeito, na análise dos dados referentes à pergunta 2 (Figura 4), constata-se que as oficinas qualificadas como as melhores foram justamente aquelas em que havia uma conexão, ainda que ilustrativa, com outras áreas do Direito e que, ao mesmo tempo, remetiam a alguma prática tipicamente presente nas profissões jurídicas.

Conforme já descrito no terceiro capítulo desta monografia, a Oficina 1, que foi a preferida por 37,5% dos alunos, utilizava-se do método conhecido como *Problem-Based*

Learning (PBL), e poderia envolver uma questão típica do Direito Tributário, qual seja, a definição legal de alíquotas do imposto sobre a industrialização de produtos. Na oficina, além da elaboração da minuta para definir as alíquotas, os alunos se deparavam com uma outra atividade muito comum na prática jurídica: a interpretação de dispositivos legais que, no caso concreto, geram dúvidas quanto sua aplicação.

A Oficina 2, com o segundo maior índice de preferência (34,4%), tinha como cenário uma problemática comum no Direito Administrativo. Na situação hipotética apresentada, um Procurador do Estado estaria sofrendo um processo disciplinar por ter exercido advocacia durante um período de licença sem vencimentos. Como amparo legal para a análise, apresentou-se o art. 132 da Constituição, que define a função dos Procuradores dos Estados, bem como um dispositivo de uma legislação estadual hipotética que vedava aos Procuradores do Estado o exercício da advocacia fora de suas atribuições institucionais.

Valendo-se da estratégia do *role-play*, a oficina exigia que os grupos desempenhassem papéis diante da situação apresentada. Assim, a depender da orientação dada a cada grupo, os alunos deveriam elaborar argumentos a favor ou contra o Procurador do Estado. A fim de completar a triangulação jurídica, um dos grupos seria responsável por julgar as argumentações apresentadas, analisando o caso sob todos os aspectos. Para enriquecer a discussão e dividir a sala em mais grupos, apresentavam-se situações levemente distintas, em que a advocacia exercida pelo Procurador ora era gratuita (*pro bono*), ora com fins lucrativos. As situações eram distribuídas aos pares, de modo que sempre houvesse dois grupos para ocupar os polos distintos de cada caso. Após a discussão inicial, ocorria uma simulação do julgamento. Nesse momento, um representante de cada grupo deveria sustentar oralmente os argumentos elaborados para defender sua interpretação para o caso, de forma semelhante ao que acontece em sessões de julgamento nos Tribunais. Ao final, o grupo julgador, simulando decisões colegiadas, deveria votar e decidir a solução para cada um dos casos.

A preferência dos alunos pelas duas oficinas descritas evidencia que há um interesse predominante por estratégias que dialoguem com práticas jurídicas reais e que integrem conhecimentos de diferentes disciplinas do curso. Percebe-se, assim, que, ainda que intuitivamente, os alunos parecem estar de acordo com a proposta do Projeto Pedagógico do Curso de construir um currículo Multi, Inter e Transdisciplinar, que trate o conhecimento como uma unidade não-fragmentada.

Outro ponto que corrobora a predileção dos alunos pelas estratégias participativas e por um ensino integrado também pode ser percebido nas repostas dadas à pergunta 7 (Figura 9). A análise dos dados apresentados pelo gráfico permite concluir que a grande maioria dos

respondentes gostaria de vivenciar metodologias participativas em outras disciplinas da graduação. Isso reforça a proposta educacional de Paulo Freire, na medida em que os alunos demonstram um desejo de romper com a “educação bancária” passiva e promover um modelo de ensino no qual sejam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem.

Por outro lado, embora prefiram dinâmicas participativas e considerem o ensino tradicional “engessado” e “desestimulante”, nota-se que parte considerável dos alunos (31%) ainda não está segura de que estratégias semelhantes às adotadas em Hermenêutica Jurídica possam ser implementadas em todas as disciplinas do curso. Na realidade, de maneira geral, o que se percebe é que a lógica do ensino tradicional ainda está muito enraizada na mentalidade dos estudantes, especialmente no que diz respeito ao papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem.

Notou-se, na pesquisa, que uma quantidade significativa de alunos associa diretamente o nível de dedicação numa disciplina à existência de avaliações escritas tradicionais. Nos resultados extraídos da pergunta 4 (Figura 6), 41% dos alunos afirmaram que a ausência de prova escrita individual fez com que se dedicassem menos aos estudos de Hermenêutica Jurídica. Depreende-se, assim, que parte dos respondentes considera a prova escrita tradicional um instrumento essencial para motivá-los a estudar, tal como se nota nos seguintes depoimentos:

“De fato, **não ter avaliação individual não estimula a leitura dos textos e o estudo** da disciplina. A grande carga horária da faculdade como um todo dificulta a leitura de textos não-obrigatórios.” (Excerto da resposta do Estudante I à pergunta 8. Grifo nosso).

“Metodologia inovadora, tranquila, mas **acaba por permitir a negligência dos discentes**, principalmente se o período for denso.” (Excerto da resposta do Estudante K à pergunta 8. Grifo nosso).

“**Vejo necessária a presença de uma avaliação**, a fim de que os alunos possam se sentir motivados para estudar e se empenhar mais” (Excerto da resposta do Estudante W à pergunta 8. Grifo nosso).

Os dados resultantes da pergunta 4 e os depoimentos acima transcritos demonstram que ainda é forte a crença de que estudar e aprender são processos que se resumem à leitura e memorização de conteúdos que serão cobrados em uma avaliação. Não havendo o modelo tradicional de cobrança avaliativa, há a sensação de que não é necessário estudo ou até mesmo que não há estímulo para que o aluno se dedique.

O que se constata, portanto, é a persistência da cultura do ensino tradicional, que enxerga o resultado nas provas como o objetivo principal do aluno. As avaliações, nesse

cenário, não são compreendidas como um processo, mas sim como momentos pontuais em que o aluno deve despejar todo o conteúdo memorizado.

Diante da ênfase do ensino tradicional na avaliação e nos resultados, outra consequência bastante comum entre os alunos é a de considerar que a busca pelo conhecimento é útil tão somente enquanto for capaz de influenciar a pontuação. Em outras palavras, ao colocar a nota como principal meta dos estudantes, o ensino tradicional estimula que os alunos só se interessem por atividades que lhes concedam algum tipo de premiação em termos de nota. Embora o engajamento espontâneo nas primeiras oficinas de Hermenêutica Jurídica demonstre que essa regra pode ser rompida, a preocupação com a nota não foi completamente abandonada pelos alunos na disciplina. O apego aos resultados fica especialmente visível na análise das posturas em relação aos textos de leitura.

Conforme se observa no gráfico obtidos a partir da pergunta 5 (Figura 7), a grande maioria da turma considerou que os textos selecionados para a disciplina – ou ao menos parte deles – auxiliavam no entendimento dos assuntos trabalhados. Apesar disso, conforme se extrai do gráfico da pergunta 6 (Figura 8), praticamente metade da turma afirmou não possuir intenção de continuar a ler os textos após atingir a pontuação pretendida²⁸.

À primeira vista, pode parecer contraditório que os alunos tenham demonstrado interesse nas metodologias participativas de Hermenêutica Jurídica e, ao mesmo tempo, considerem que teriam se empenhado mais na disciplina caso houvesse uma avaliação escrita tradicional. Da mesma forma, parece paradoxal que as oficinas não-avaliativas tenham provocado um engajamento espontâneo dos alunos quando o mesmo não aconteceu em relação aos textos de leitura. Para se compreender as posturas dos alunos, no entanto, é necessário considerar o cenário educacional em sua totalidade. Afinal, durante o semestre letivo, os estudantes dificilmente se matriculam em um único componente curricular. É preciso ter em mente, assim, que o que acontece nas demais disciplinas do curso também influencia as posturas e o nível de dedicação dos alunos em Hermenêutica Jurídica, tal como se lê em alguns dos relatos obtidos:

“Não acredito que a questão seja sobre a relevância dos assuntos ou o nível de dificuldade da avaliação, mas sim **a dificuldade dos alunos, incluindo a minha, de se adaptar ao método e valorizar a disciplina em relação às demais**, que possuem uma cobrança desnecessária” (Excerto da resposta do Estudante F à pergunta 8. Grifo nosso).

²⁸ É necessário recordar, nesse ponto, que, como descrito no terceiro capítulo, uma das notas de Hermenêutica Jurídica era formada a partir dos testes de verificação de leitura.

“Infelizmente, na ausência de prova escrita tradicional, acabo me dedicando mais a outras disciplinas, no **contexto de cobrança da academia e a necessidade de atingir certas notas** em cadeiras mais rigorosas. **Se as demais cadeiras seguissem um método parecido**, creio que seria possível equilibrar mais o tempo dedicado.” (Excerto da resposta do Estudante J à pergunta 8. Grifo nosso).

“(…) por ser uma disciplina do 3º período, devido à sobrecarga característica dessa fase do curso, **pode ser que alguns alunos acabem por deixando a disciplina de Hermenêutica, infelizmente, em segundo plano.**” (Excerto da resposta do Estudante N à pergunta 8. Grifo nosso).

Percebe-se, portanto, que, para refletir sobre os efeitos das estratégias pedagógicas adotadas em uma disciplina, não basta o exame das atividades e métodos escolhidos: é preciso analisar o contexto social e educativo no qual a disciplina está inserida. No caso específico do curso de Direito da UFPE, o que se observa é a predominância de abordagens tradicionais de ensino, que costumam trabalhar com aulas expositivas e avaliações escritas que exigem a memorização de conteúdos enciclopédicos.

Os alunos, dentro desse contexto, não necessariamente se dedicam àquilo que mais se identificam, mas sim ao que demanda maior esforço para a aprovação. No lugar das disciplinas cooperarem entre si, há, na realidade, um verdadeiro espaço de disputa. Nesse espaço, no caso do curso jurídico da UFPE, a metodologia participativa de Hermenêutica Jurídica compete a todo instante com as abordagens tradicionais das demais disciplinas pela atenção dos alunos. Na lógica dessa disputa, vence a matéria que mais apresente obstáculos para a aprovação ao final do semestre, seja pela alta sobrecarga e complexidade dos conteúdos, seja pela notoriedade do professor em reprovar estudantes. Disciplinas que não ameacem punir os alunos com provas finais ou reprovações, por outro lado, são colocadas em segundo plano, tal como relata o Estudante N.

A naturalização dos modelos de ensino tradicionais torna mais difícil a adaptação, por parte dos alunos, aos métodos empregados em Hermenêutica Jurídica, conforme aponta o Estudante F. Afinal, no modelo participativo da disciplina, o aluno é convidado a buscar o conhecimento como fim em si mesmo, não como um instrumento para aprovação por média. Valoriza-se mais o desejo de aprender do que a reprodução perfeita de conteúdos memorizados. Desse modo, os alunos, ao importarem a lógica das abordagens tradicionais para Hermenêutica Jurídica, deparam-se com uma situação inusitada: o maior “prêmio” oferecido pela disciplina não é a nota 10, que pode ser obtida sem grandes dificuldades²⁹, mas

²⁹ Conforme descrito no terceiro capítulo, existiam várias oportunidades, ao longo da disciplina, para se obter a pontuação desejada, de modo que os alunos que almejassem alcançar a nota máxima quase sempre a conseguiam.

sim a aprendizagem de conceitos e ideias complexas. Para que tal aprendizagem aconteça, no entanto, são necessários esforços, leituras e participação.

Longe de se pretenderem conclusivos, os resultados da pesquisa apontam que as estratégias adotadas em Hermenêutica Jurídica vêm sendo bem recepcionadas pelos alunos. Há um grande interesse pelas oficinas participativas, que são encaradas como atividades capazes de desenvolver habilidades necessárias para o profissional de Direito e de promover uma aprendizagem que articula conhecimentos de diversas disciplinas. Além disso, os dados coletados também suscitam questões que podem ser exploradas em pesquisas futuras, especialmente no que diz respeito às relações entre as disciplinas e à necessidade de cooperação para promover mudanças educacionais efetivas.

CONCLUSÃO

Esta monografia teve como principal objetivo traçar um retrato das estratégias pedagógicas desenvolvidas na disciplina de Hermenêutica Jurídica na UFPE. A partir desse retrato – que de modo algum se pretende definitivo – buscou-se refletir sobre as possibilidades da educação jurídica em termos de práticas de ensino. Para além dessa discussão, a pesquisa também procurou estimular o debate sobre os diferentes eixos educacionais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem do Direito, especialmente entre discentes e docentes que compõem o Centro de Ciências Jurídicas da UFPE. Embora o estudo se aproxime muito mais do campo da Pedagogia, entende-se ser de fundamental importância inseri-lo nos cursos de Direito, pois as mudanças concretas somente podem ser alcançadas quando os próprios atores do processo educativo se conscientizarem dos papéis que desempenham.

Nos capítulos iniciais, foram abordados diversos aspectos que compõem a educação jurídica, desde uma rápida perspectiva histórica, que ajuda a compreender a “crise” permanente dos cursos de Direito no Brasil, até breves ponderações sobre o currículo, o Projeto Pedagógico e as abordagens didáticas. Cada uma dessas questões, que nesta monografia foram apresentadas de forma panorâmica, aponta para diferentes caminhos de pesquisa que podem vir a ser explorados.

Apesar de não serem temáticas propriamente novas, as reflexões sobre a educação jurídica precisam estar sempre numa construção dinâmica, tendo em vista a necessidade de adequar o ensino às conjunturas sócio-históricas do presente. Dessa maneira, ainda que esses temas já tenham sido discutidos por grandes nomes como Roberto Lyra Filho e Luis Alberto Warat, é essencial que não se negligenciem novos estudos, sobretudo aqueles voltados para a análise concreta da realidade dos cursos jurídicos.

No estudo do Projeto Pedagógico do Curso e do perfil curricular 0807-1, documentos relativos à graduação em Direito da UFPE, notou-se que há uma nítida intenção de atualizar o curso e promover diálogos com outras áreas do conhecimento. Apesar disso, também se verificou que, passados alguns anos desde a entrada em vigor dos referidos documentos, e com os primeiros bacharéis formados dentro das novas diretrizes, é preciso avaliar os resultados das escolhas tomadas e aprofundar conceitos como os de Multi, Inter e Transdisciplinaridade.

O fato de reconhecer que o Projeto Pedagógico e o perfil curricular devem ser revisitados, por sua vez, não significa ignorar os debates que existiram no momento de sua

elaboração. Na verdade, o que se ressalta é justamente a necessidade de manter sempre viva a discussão sobre os eixos educativos, a fim de permitir que eventuais ajustes sejam realizados de forma madura e com a ampla participação de alunos, professores e gestores. Sabe-se, contudo, que engajar os atores da educação jurídica nessa discussão é uma tarefa complexa e difícil, uma vez que, em geral, questões de ordem pedagógica tornam-se invisíveis nas rotinas das faculdades de Direito. O grande desafio, nesse sentido, é fazer cada uma das partes reconhecer seu papel de corresponsável pelo processo de ensino-aprendizagem.

No segundo momento da pesquisa, buscou-se descrever e refletir sobre as estratégias pedagógicas da disciplina de Hermenêutica Jurídica do curso de Direito da UFPE. Através do estudo de documentos utilizados nas práticas adotadas e de observações empíricas das aulas do segundo semestre letivo de 2019, foi possível visualizar as dinâmicas participativas em ação. Constatou-se, assim, a importância de um planejamento consciente das atividades, tendo em vista os objetivos que se pretendem atingir. Percebeu-se, também, que, para mudar determinadas posturas, não basta modificar um aspecto específico da prática de ensino: é preciso repensar o processo educativo em sua totalidade, levando em consideração a interrelação entre o formato das aulas, os conteúdos veiculados e os meios de avaliação. Observou-se, ainda, que a atitude de mudança exige coragem e disposição dos agentes envolvidos, pois envolve erros e acertos e implica sair de um estado de inércia.

No caso de Hermenêutica Jurídica, as transformações, que somente foram viabilizadas com a introdução do perfil curricular 0807-1, tiveram como objetivo promover um maior engajamento e protagonismo dos alunos. Além da introdução das “oficinas” como práticas participativas que ressignificaram o espaço da sala de aula, também se modificaram os instrumentos avaliativos. A avaliação, desse modo, passou a ser encarada como um processo contínuo, e não mais como produto de um momento específico.

Como forma de compreender a perspectiva do aluno no processo, realizou-se, enfim, um questionário, que procurou mapear as impressões dos estudantes sobre as experiências vivenciadas na disciplina. Ainda que os dados obtidos sejam limitados e não contemplem a diversidade de perfis do corpo discente, verificou-se que, de maneira geral, as estratégias participativas são vistas de forma positiva pelos alunos, especialmente quando elas envolvem outras áreas do Direito e se aproximam de práticas profissionais. Por outro lado, constatou-se que a lógica das abordagens tradicionais, sobretudo no tocante à avaliação, ainda permanece enraizada na concepção de ensino dos estudantes, uma vez que tal lógica é, via de regra, aplicada na grande maioria das disciplinas. Dessa forma, a mentalidade de que o estudo e a

aprendizagem têm como finalidade principal a nota, e não o conhecimento, é um obstáculo para que as práticas participativas sejam aproveitadas em sua integralidade.

Ao final da pesquisa, com mais inquietações do que respostas, espera-se ter contribuído para dar continuidade às discussões sobre novas possibilidades para a educação jurídica. Diante de diversas realidades que emergem a cada instante, sabe-se que o debate nunca estará completamente encerrado. Tal como um relógio, o retrato ideal da educação jurídica implica constante movimento. Do intervalo entre o início e o fim da produção desta monografia, por exemplo, um novo elemento foi introduzido ao problema: com a pandemia da COVID-19 e a suspensão das atividades presenciais nas universidades³⁰, o “novo normal” para a educação se anuncia com a utilização de ferramentas de Tecnologias de Informação e Comunicação³¹. Ante o repentino cenário de ensino remoto, repensar estratégias pedagógicas se torna ainda mais urgente, especialmente em relação às atividades participativas, que, por terem como pressuposto a presença simultânea dos alunos em sala de aula, precisam ser completamente ajustadas à nova realidade.

³⁰ Na Universidade Federal de Pernambuco, as aulas foram suspensas a partir de 16 de março de 2020. A nota emitida sobre a suspensão das aulas pode ser acessada em: UFPE. Agência de Notícias (Ascom). NOTA sobre a suspensão das atividades acadêmicas nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/nota-sobre-a-suspensao-de-atividades-academicas-nas-modalidades-presencial-e-a-distancia/40615. Acesso em: 13 jul. 2020.

³¹ No cenário da UFPE, a previsão para o ensino remoto com o uso de Tecnologia de Informação e Comunicação passou a ser prevista a partir da Resolução nº 8/2020 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), que regulou o Calendário Acadêmico Suplementar (CAS) mediante Estudos Continuados Emergenciais.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA JUNIOR, Fernando Frederico de. *A expansão do ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil?* 2006. 240f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- ALVES, Ruy José Válka; SILVA, Nílber Gonçalves. O Fogo é Sempre um Vilão nos Campos Rupestres? *Biodiversidade Brasileira*, Brasília, ano I, nº 2, p. 120-127, 2011.
- ALVES JUNIOR, *Ensino do Direito: o Direito como multiplicador de cidadania*. 2019. 118f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.
- ANASTASIOU, L.G.C; ALVES, L. P. (org). **Processos de Ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10ª ed. Joinville: Univille, 2015.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. Lisboa: Paralelo Editora, 2000.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BASTIEN, C. A noção de crise no senso comum e nas ciências sociais. *Vértice*. Coimbra, nº 14, p. 11-19, 1989.
- BENTO, Flávio; SANCHES, Samyra Haydee Dal Farra Napolini. *A história do ensino do Direito no Brasil e os avanços da Portaria 1.886 de 1994*. Anais do XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, p. 6186-6211, nov. 2009.
- BLOCH, Marc. **Apologia da História ou o Ofício do Historiador**. Trad.: André Telles. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Resolução CNE/CES 5/2018**. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2018, Seção 1, p. 122.
- _____. **Lei de 11 de Agosto de 1827**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso: 14 out. 2019.

_____. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Sinopse Estatística da Educação Superior 2017. [Online]. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <http://inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>. Acesso em: 13 out. 2019.

COSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: ArtMed, 2011.

FEITOSA NETO, Inácio José. *O ensino jurídico: uma análise dos discursos do MEC e da OAB no período de 1995-2002*. 2006. 153f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco.

FERREIRA SOBRINHO, José Wilson. **Metodologia do ensino jurídico e avaliação em Direito**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1997.

FORNARI, Luiz Antonio Pivoto. *O ensino jurídico no Brasil e a prática docente: repensando a formação do professor de Direito sob uma perspectiva didático-pedagógica*. 2007. 186f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 50ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino jurídico. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino Jurídico. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997.

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

_____. **Ainda precisamos de sala de aula?** inovação tecnológica, metodologia de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV, 2015

GHIRARDI, José Garcez; OLIVEIRA, Juliana Ferrari. Caminhos da Superação da Aula Jurídica Tradicional: O Papel das Instituições de Ensino. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, Belo Horizonte, v. 113, p. 379-404, jul./dez. 2016.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Revendo a Aula Expositiva. In: MOREIRA, Daniel A. (Org.). **Didática do Ensino Superior: Técnicas e Tendências**. São Paulo: Pioneira, 1997.

HOLANDA, Sérgio Buarque. **Raízes do Brasil**. 6ª ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1971.

JUST, Gustavo; OLIVEIRA, I. J. S.. Ensino participativo: um estudo de caso na disciplina Hermenêutica Jurídica na UFPE. In: PETRY, Alexandre; MIGLIAVACCA, Carolina; OSÓRIO, Fernanda; DANILEVICZ, Igor; FUHRMANN, Italo. (Org.). **Ensino jurídico no Brasil: 190 anos de história e desafios**. Porto Alegre: OAB/RS, 2017, p. 551-567.

LEISTER, Margareth Anne; TREVISAM, Elisaide. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade: um olhar segundo reflexões de Edgar Morin. 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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Abili Lázaro Castro de. 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*, v. 42, n. 0, p. 73-86, 2005.

LYRA FILHO, Roberto. **O direito que se ensina errado** (sobre a reforma no ensino jurídico). Brasília: Centro Acadêmico de Direito da UNB, 1980

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus Editorial, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7ª ed. trad. Vanise Dresch. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. *Ensino Jurídico: história, currículo e interdisciplinaridade*. 2010. 256f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica/SP, São Paulo.

MUSSE, Luciana Barbosa; ARAÚJO NETO, Emésio Dario de. Ensino jurídico participativo por meio da 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.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Triom, 2001.

OLIVEIRA, Luciano. Não fale do Código de Hamurábi! A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em Direito. In. **Sua Excelência o Comissário e outros ensaios de Sociologia Jurídica**. Rio de Janeiro: Letra Legal, 2004.

PALMA, Juliana Bonacorsi de. Avaliação em Problem-Based Learning. GHIRARDI, José Garcez (coord.). Avaliação e método de ensino em direito. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, set. 2010.

PEREIRA JUNIOR, João. Reflexões sobre o ensino jurídico no Brasil. *Revista Eletrônica Direito e Conhecimento*, Arapiraca/AL, n. 2, v. 1, p. 118-138, jul./dez. 2017.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Avaliação em Método de Caso. In: GHIRARDI, José Garcez (coord.). Avaliação e método de ensino em direito. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, set. 2010.

RIBEIRO JUNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de Direito**: conteúdos e alternativas metodológicas para a qualidade do ensino do Direito. 2 ed. Campinas: Papirus, 2003.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. *O ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo*: análise e perspectivas a partir da proposta alternativa de Roberto Lyra Filho. 1987. 193f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas – Especialidade Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. *A crise do ensino jurídico de graduação no Brasil contemporâneo*: indo além do senso comum. 1992. 397f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. **Pensando o ensino do Direito no século XXI:** diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 42. ed. Campinas: Autores associados, 2012.

SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Avaliação em *Role-Play*: o professor de Direito Fellini. In: GHIRARDI, José Garcez (coord.). Avaliação e método de ensino em direito. *Cadernos Direito GV*, v. 7, n. 5, set. 2010.

STAMFORD, Artur. Relação professor/aluno. Projeto Pedagógico como indício de superação do pacto da mediocridade. *Anuário ABEDi*, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 23-42, 2004.

TAGLIAVINI, João Virgílio. A ousadia de um novo ensino jurídico: interdisciplinaridade e aprendizagem por problemas. *Anuário ABEDi*, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 205-228, 2004.

_____. **Aprender e ensinar Direito:** para além do Direito que se ensina errado. São Carlos: Edição do Autor, 2013.

TAGLIAVINI, João Virgílio; GENTIL, Plínio. *Na busca pela impressão digital dos cursos de Direito no Brasil: de Coimbra a Olinda (Recife) e São Paulo.* *Revista Educação e Fronteiras On-Line*, Dourados/MS, v.8, n.23 p.138-163, maio/ago. 2018.

UFPE. Agência de Notícias (Ascom). PEÇA com avaria na torre do relógio da FDR será retirada na próxima semana. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/peca-com-avaria-na-torre-do-relogio-da-fdr-sera-retirada-na-proxima-semana/40615. Acesso em: 17 dez. 2019.

_____. Agência de Notícias (Ascom). NOTA sobre a suspensão das atividades acadêmicas nas modalidades presencial e a distância. Disponível em: https://www.ufpe.br/agencia/noticias/-/asset_publisher/VQX2pzmP0mP4/content/nota-sobre-a-suspensao-de-atividades-academicas-nas-modalidades-presencial-e-a-distancia/40615. Acesso em: 13 jul. 2020.

_____. Centro de Ciências Jurídicas. **Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Direito.** Recife: Coordenação de Graduação da Faculdade de Direito do Recife, 2014.

_____. Projeto Memória Acadêmica Faculdade de Direito do Recife. RELÓGIO da FDR volta a funcionar. Disponível em: <https://www.ufpe.br/memoriafdr/todos-os-informes/>

/asset_publisher/bklARbjVCVr/content/relogio-da-fdr-volta-a-funcionar/642900. Acesso em: 17 dez. 2019.

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

VALADARES, Carolina Charine; MAGALHÃES, Carlos Augusto Teixeira. *Os rumos do ensino jurídico no Brasil: a mudança e a continuidade. Letras Jurídicas*, Belo Horizonte, v. 3, n. 2, p. 88-91, 2015.

VARGAS, H. M.; PAULA, M. F. C.. A inclusão do estudante-trabalhador e do trabalhador-estudante na educação superior: desafio público a ser enfrentado. *Avaliação (Campinas)*, Sorocaba, v. 18, n. 2, p. 459-485, julho/2013.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das Arcadas ao Bacharelismo**: 150 anos de Ensino Jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito**: o sonho acabou. MEZZAROBA, Orides; DARLI JÚNIOR, Arno; ROVER, Aires José; MONTEIRO, Cláudia Servilha. (coord.). Florianópolis/SC: Fundação Boiteux, 2004.

ZUGMAN, Daniel Leib; BASTOS, Frederico Silva. As escolhas por trás do método: contradições, incoerências e patologias do ensino jurídico no Brasil. 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.