

EXPERIÊNCIAS DE ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO JURÍDICO SOB UMA NOVA PERSPECTIVA

Wladimir Cerveira de Alencar¹

Ana Paula Correa de Sales²

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo compartilhar experiências vivenciadas em duas disciplinas diferentes de graduação: a realização de Júri Simulado para discussão de tópicos relacionados à bioética e construção de verdades jurídicas (na disciplina Sociologia Jurídica) e elaboração em grupo de Tratado Internacional como avaliação final (disciplina Direito Internacional Público). Ambas as estratégias mostraram-se eficientes no processo de aprendizagem dos assuntos trabalhados e no desenvolvimento de diversas outras habilidades dos alunos, tais como: capacidade de trabalhar em grupo; elaboração de instrumentos jurídicos; negociação em situação de diversidade de posicionamentos; habilidade em defender pontos de vista diferentes daqueles pessoais; pensamento crítico e ético. Deste modo, a intenção é demonstrar que através de estratégias diversificadas de ensino é possível lograr avanços no desenvolvimento de habilidades múltiplas dos alunos e contribuir para a modernização do curso do Direito de maneira coadunada com a necessidade de estabelecer novas estratégias metodológicas.

Palavras-chave: EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA; PRÁTICAS INOVADORAS; ENSINO JURÍDICO.

ABSTRACT: This paper aims at sharing experiences in two different undergraduate disciplines: performing Simulated Jury for discussion of topics related to bioethics and legal construction of truths (in critical legal studies) and drafting group of the International Treaty and Final Evaluation (discipline Public International) law. Both strategies were effective with respect to the learning of subjects and also worked at several other skills development process of students, among them are: the ability to work in groups; preparation of legal instruments; bargaining in situations of diversity of viewpoints; ability to defend views different from those personal; critical and ethical thinking in relation to the topics studied. Thus, the intention is to demonstrate that through diverse teaching strategies can achieve breakthroughs in the development of multiple skills of students and contribute to the ongoing modernization of the Right of Way coalescing with the need for new methodological strategies.

KEYWORDS: TEACHING EXPERIENCE; INNOVATIVE PRACTICE; LEGAL EDUCATION.

¹Doutorado em Direitos Humanos pelo Universidad de Salamanca, Espanha(2013)
Professor do ABEU Centro Universitário.

²Doutorado em Pasado y Presente de los Derechos Humanos pelo Universidad de Salamanca, Espanha(2012)
Professor substituto Direito Internacional Público da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1.1 Sobre as metodologias de ensino nos cursos jurídicos brasileiros

No que diz respeito à definição do modelo de ensino estabelecido nos cursos universitários brasileiros, Anastasiou (2006) destaca que adotamos um modelo fortemente influenciado pelo padrão jesuítico de ensino que está baseado em três premissas básicas condutoras das aulas: a) exposição do conteúdo da matéria pelo professor; b) levantamento de dúvidas dos alunos; c) realização de exercícios de fixação, cabendo aos alunos à memorização deste conteúdo para as provas.

Neste sentido, pode-se dizer que institucionalizamos a aula expositiva como metodologia única de ensino. Esta fórmula de ensino tradicional se repete fortemente nos cursos de Direito, espaço que, *a priori*, está dedicado para a formação do profissional que atuará em diferentes áreas do Direito.

Deste modo, interiorizamos que a única forma de ensinar é aquela na qual cabe o professor “transmitir” de maneira mastigada (em maior ou menor escala dependendo do público em questão) o conteúdo programático de suas disciplinas e ao aluno memorizar tais informações, o que não representa quase sempre aquisição de conhecimentos, mas sim mera transferência de informações, resultando, assim, no mais das vezes, em uma mera reprodução de conhecimentos já existentes.

Dentro deste perfil de ensino, que é comumente chamado de “*ensino bancário*”, de acordo com a expressão enunciada por Paulo Freire, o professor tem intenção de “*depositar*” o conhecimento na cabeça do aluno para que, passivamente, o receba, e onde o professor, posteriormente, por meio da avaliação vai tirar um “extrato” dos depósitos feitos. Esta metodologia ainda é muito difundida nas faculdades de Direito, apesar das críticas, e recebe grande aceitação por parte da comunidade acadêmica, tanto por parte de alunos, quanto por parte de professores.

Paulo Freire (1987) descreve as principais características, dentre outras, desta “*educação bancária*”: - educador é o que educa; os educandos, os que são educados; - o educador é o que sabe, os educandos, os que não sabem; - o educador é o que pensa, os educandos, os pensados; - o educador é o que diz a palavra, os educandos, os que escutam docilmente; - o educador é o que atua, os educandos, os que tem a ilusão de que atuam, na atuação do educador; - o

educador escolhe o conteúdo programático, os educandos jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; - o educador é o sujeito do processo, os educandos, meros objetos.

Seguindo a cartilha jesuítica o que alcançamos é uma maneira de ensinar marcada pela passividade daquele que deveria aprender e sua mínima participação na aula, onde o professor detém o comando e deve seguir rigorosamente o manual (OLIVEIRA, 2012).

Parece ser compartilhada por muitos a certeza de que o modelo tradicional de ensino jurídico, baseado na centralidade da figura do professor, no poder do saber, na lógica epistemológica cartesiana, na autoridade docente e na exegese da norma, por meio de intérpretes/doutrinadores sem qualquer formação humanística, não foi e não é capaz de atender às exigências de um mundo cada vez mais complexo e plural (BUSSINGUER, 2012).

Desde a criação do primeiro curso de Direito do Brasil (em 1827) até recentemente muito pouco mudou em termos de metodologia de ensino, permanecendo a aula-conferência como forma de transmissão de conteúdo e como modelo de aula jurídica por excelência, e, além disso, o conteúdo das disciplinas jurídicas padece ainda de sua desvinculação com a realidade social adjacente, priorizando-se o tecnicismo, com a prevalência do ensino de legislações, em uma abordagem extremamente legalista e dogmática, ao invés do Direito como ciência, e em detrimento de formação jurídica que possibilite pensamento crítico autônomo.

Não obstante, o ensino superior não pode estar desvinculado da preocupação de produzir resultados socialmente relevantes e permanecer isolado no pilar estéril da reprodução de discursos pré-fabricados que são apenas memorizados por estudantes em um modelo de educação verticalizada, onde não são preparados para desenvolver as habilidades jurídicas necessárias para o exercício adequado das profissões do Direito, e nem tampouco habilita à conscientização de seu papel como agente de transformação social.

A formação do operador do Direito foi e continua sendo marcada por uma visão exclusivamente do ângulo dogmático-normativo, que o conduz ao legalismo. Essa visão do Direito como ciência dogmático-normativa se afasta da realidade para habilitar um mundo de abstrações que, muitas vezes, se choca com a justiça, levando a sentenças ou a outras decisões que afirmam valores dissociados dos valores do grupo a que o procedimento jurídico se dirige (RIBEIRO JUNIOR, 2003).

Pode-se dizer que o grande dilema do papel dos cursos jurídicos se divide entre ser ciência de controle organização e direção social, o que implicaria num ensino unidisciplinar, meramente informativo, despolitizado, massificador, adestrador e dogmático, estruturado em torno de um sistema jurídico tido como autárquico e auto-suficiente, ou ser uma atividade crítica e especulativa, o que acaba por exigir um ensino formativo, não dogmático e interdisciplinar (FARIAS, 1987).

Para compreender os problemas inerentes ao desgaste da metodologia tradicional de ensino jurídico, deve-se levar em consideração que a formatação dos cursos de Direito também esteve atrelada com outros problemas relacionados com a realidade político-social brasileira e também com dificuldades enfrentadas aqui também por todos os campos da educação, Leão e Barreto (2012) destacam sobre esta questão que:

A expansão dos cursos de Direito na época militar, sem preocupações qualitativas, gerou um grande *'mercado'* do ensino jurídico. O resultado disso foi, e ainda é, a existência de um modelo reprodutor de ideologias conservadoras e insatisfatório na formação de bacharéis em Direito para um mercado então saturado. Nesse período, a crise do ensino jurídico deu-se com toda intensidade. A demanda não era mais profissionais fabricados, apenas decodificadores, mas sim profissionais do Direito, com qualificação para enfrentar a complexidade dos conflitos emergentes. Essa onda democrática trazida pela CF/88 permitiu que se debatessem livremente os problemas do ensino jurídico brasileiro e sobre a formação tradicional dos profissionais.

Neste sentido, apesar de algumas alterações importantes implementadas especialmente após o advento da Constituição Federal de 1988, tais como a Portaria 1.886/94 e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que inaugurou um sistema de avaliação do ensino superior por parte do Estado, além de outras modificações de destaque (trabalho de conclusão de curso, o cumprimento de carga horária de atividades complementares extraclasse e a obrigatoriedade do estágio de prática jurídica), estas não foram suficientes para mitigar um dos principais desafios do ensino jurídico, isto é, avançar e se modernizar quanto aos seus objetivos metodológicos e pedagógicos.

Para lograr evolução, desde uma perspectiva metodológica, é preciso substituir a aula meramente expositiva, em que os conteúdos são revelados progressivamente e recebidos passivamente por um aluno disposto a escutar, por

uma concepção mais dinâmica em que o estudante é instigado a produzir seu próprio conhecimento, segundo preconizado por Meireiu (1998), é preciso superar a chamada “pedagogia da resposta”, configurada nas aulas expositivas magistrais, pelas “pedagogias do problema”, em que o conhecimento é adquirido na busca pela solução do problema proposto.

Deve-se levar em consideração também que no ensino jurídico a exigência da renovação e recriação da prática docente é fragilizada pela característica eminentemente conservadora do exercício das profissões jurídicas, ainda pautadas na soberania da norma sobre a realidade e na forma como os mecanismos de poder estão estruturados nos diferentes espaços onde a profissão é exercida (BUSSINGUER, 2012). A prática docente focada apenas nos códigos, jurisprudência e teorias de sustentação da decisão judicial segue sendo parcela significativa dos currículos e dos planos de cursos.

Assim, mostra-se evidente a continuidade do modelo tradicional de ensino baseado na transmissão do conhecimento e na reprodução de modelos pedagógicos conservadores, acrílicos e que não questionam a função social da educação e do próprio Direito, e o conhecimento continua sendo tratado como algo possível de ser transmitido pela simples exposição de seu conteúdo (BUSSINGUER, 2012).

Divorciar-se de fórmulas pré-estabelecidas de ensino jurídico baseado na lógica de formas memorativas de trabalho não é tarefa de fácil execução. Isto porque não se enfrenta apenas o *status quo* do ensino tradicional observado e arraigado nas faculdades, mas também pelo vício do mais simples, tanto para o professor quanto para o aluno. *Pensar dá trabalho...* Planejar estratégias pedagógicas inovadoras requer horas de preparação e reflexão do professor, mais tempo de execução para o aluno e não se deve esquecer que a atitude passiva rotineira dos alunos em relação às aulas-expositivas é cômoda para todos.

E, além disso, permanecer na educação do tipo “bancária” importa em correr menos riscos e deter possibilidades maiores de controle, enquanto que em um processo de aprendizagem significativa os riscos são maiores e a sensação de instabilidade permanente (BUSSINGUER, 2012). Não obstante, romper com certos paradigmas pode ser muito recompensador, para ambas as partes envolvidas.

1.2 O curso de Direito e o problema da falta de interdisciplinaridade

Cabe destacar também outro obstáculo a ser superado pelos cursos jurídicos no Brasil. Além da perpetuação de metodologia de ensino desgastada e da falta de reconhecimento e compatibilidade dos problemas práticos com a realidade ensinada em sala de aula, que está diretamente relacionada com a ausência de modernização da formatação da prática jurídica e escritórios-modelos das faculdades de Direito, deve-se ressaltar a carência de tratamento interdisciplinar dos temas trabalhados em sala de aula.

O Direito precisa analisar e (re) pensar as suas práticas e, para tanto, precisa se abrir às contribuições de outras áreas do conhecimento, sob pena de, por se fechar demais, não conseguir dar conta dos seus próprios institutos e, por conseguinte, dos seus problemas, dos seus paradoxos e das suas crises (BAPTISTA, 2012).

Neste sentido, a interdisciplinaridade pode ser entendida como sendo uma concepção de ensino que se baseia na interdependência e diálogo entre vários ramos do conhecimento, na busca de sua integração de maneira harmônica, e construção de interligações entre os saberes e seus conteúdos.

Desta forma, Klein (1990) destaca que a interdisciplinaridade tem sido usada para alcançar respostas a questões complexas, dirigir iniciativas amplas, explorar relações disciplinares e profissionais, resolver problemas que estão além do escopo de qualquer disciplina individual e buscar a unidade de conhecimento.

Interdisciplinaridade é o processo que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e ser capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual (LUCK, 2003).

As contribuições de Edgar Morin, com seus estudos sobre a complexidade e os saberes necessários à educação do futuro influenciam as reflexões ensejadoras de projetos de ensino que buscam avançar para um diálogo com outras esferas do conhecimento.

Em se tratando dos cursos de Direito, mostra-se comum a tendência em estabelecer o ensino jurídico dentro de um círculo fechado em si mesmo, alheio a

influência de outros campos do saber e da própria dinâmica social e política na qual se insere, ainda que o direito não possa ser visto como um saber “monolítico” (KANT DE LIMA, 1983).

Sendo assim, torna-se patente a necessidade de se estabelecer estratégias de ensino que possam aproximar esta realidade interdisciplinar do curso de Direito, pois como se pode alcançar o ensino adequado de Direito da concorrência, por exemplo, sem que o estudante consiga compreender as regras econômicas de mercado nas quais as normas jurídicas relativas a este tema estão imersas, e como contextualizá-las dentro deste panorama?

Através da mera perspectiva de modelo aula-expositiva, legalista e dogmática apenas se conseguirá que o aluno saiba quais regras existem ou quais posicionamentos doutrinários temos sobre o tema, sem que seja desenvolvida a capacidade cognitiva desejada que o habilite a empregar aquele conhecimento à situação empírica que vivencie na prática profissional, estando preparado para escolher a solução mais adequada para o problema jurídico que lhe for apresentado.

A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede freqüentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e deve ser, substituída por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto (MORIN, 2004).

A perspectiva de análise unidimensional de temas jurídicos impede a formação de consciência plural e complexa da realidade social na qual o Direito está inserido, sendo os estudantes compelidos a aprender o direito na prática dos estágios forenses, como analisou Kant de Lima, de modo que nesta lógica, a advocacia deveria ser iniciada em escritórios, na vida forense e no manuseio de processos judiciais.

Por sua vez, a interdisciplinaridade permite que o ensino jurídico possa ser mais flexível, aberto, contextualizado, vivo e crítico. Será possível formar profissionais com maior capacidade de atender satisfatoriamente às demandas socialmente atribuíveis, e também capaz de perceber os problemas jurídicos que lhes são apresentados dentro de uma perspectiva global e integrada com a realidade e não isolados em seus casulos legais.

2.1 A experiência de Júri Simulado com grupos de oposição

A estratégia pedagógica de “Grupos de oposição” tem como propósito estabelecer o enfrentamento de ideias.

A estratégia dos grupos de oposição é apropriada para desenvolver a capacidade de argumentar, de debater, e produzir argumentos, analisar e avaliar argumentação, contrapor argumentos, defender ou atacar determinadas posições e teorias, sempre se baseando em argumentos (MASETTO, 2003).

A apresentação de problemas jurídicos complexos exige dos estudantes mais do que respostas binárias (certo ou errado) e nem sempre os pontos de vista divergentes se colocam facilmente em posições opostas. De modo que através deste tipo de ferramenta pedagógica é possível contribuir para que o ensino jurídico desenvolva a habilidade para pensar a complexidade da realidade e exercitar posicionamento crítico em relação a esta realidade social. Além disso, esta estratégia de ensino contribui para a formação do hábito da pesquisa e para a aproximação do Direito com as demais áreas do conhecimento (OLIVEIRA, 2012).

Este tipo de atividade também é vantajoso na medida em que deixa evidente a complexidade das situações concretas a serem enfrentadas pelo estudante no “mundo real”, fazendo com que o aluno perceba que as soluções jurídicas não estão prontas nos livros ou nos códigos, mas precisam ser trabalhadas e refletidas. Desta maneira, há em certo grau um empoderamento do aluno como agente de seu próprio processo de aprendizagem, ao invés de obedecer aos tradicionais meios passivos de aquisição de informações.

No lugar de se ver no aluno apenas um receptor do discurso didático-jurídico, deve-se, sobretudo, tomá-lo como um sujeito participante e ativo do raciocínio dialético jurídico, ou seja, deve-se prever o aluno como parte da aula, como parte da pesquisa conducente à aula, enfim, como parte dos processos de aprendizagem. Conhecimento aqui é visto como interação, e não como pura descrição de saberes subjetivos (BITTAR, 2001).

Esta proposta pedagógica considera que o aluno não só é capaz de aprender por si, como pode ser elevado à posição de protagonista no processo de ensino-aprendizagem. A centralização do aluno promove a mutação do papel do professor. Antes era dispensador de aulas e de lições. Agora, torna-se “criador de situações de aprendizagem”. Para além da sua função de pesquisador, pedagogo e

avaliador, o professor é agora orientador e co-protagonista, junto aos alunos, nesse processo de ensino-aprendizagem (SICA *et al*, 2012).

Sendo assim, os alunos, através do exercício de habilidades como escrever, ler, falar em público, discutir e resolver problemas são desafiados a desenvolverem o pensamento independente. Ao aumentar o envolvimento do aluno, acredita-se que esse processo pode motivar ainda mais o aprendizado e trazer benefícios para a construção do seu conhecimento, tendo em vista que o aluno é convidado e estimulado a ser agente ativo de seu processo de aprendizagem (SICA *et al*, 2012).

A realização de Júri Simulado em curso de graduação em Direito é uma prática comum a quase todos os cursos jurídicos no Brasil, entretanto, o ponto diferencial foi à inclusão do debate sobre bioética e também construções de verdades jurídicas, atrelando, inclusive, o julgamento a temática trabalhada em duas obras cinematográficas: “*Não me deixe jamais*” (na primeira edição de realização da atividade), e “*Sobre meninos e lobos*” (na segunda edição da atividade) onde não havia a discussão sobre a inocência de um indivíduo na prática de um crime, mas o debate sobre a validade jurídica de um programa de clones humanos para doação de órgãos, onde os participantes foram divididos em dois grupos de oposição (um de defesa do programa de clones humanos e outro que defendia a carência de validade do programa – no 1º caso) e julgamento fictício e hipotético de um personagem do filme sobre um assassinato que movia a trama (no 2º caso).

A realização desta atividade fez parte de programa interdisciplinar com alunos do curso de Direito que se interessaram voluntariamente em participar do projeto. Antes da ocorrência do Júri propriamente dito foram realizadas cinco sessões de acompanhamento e debate com respectiva indicação bibliográfica (de textos de autores como Garapon e Kant de Lima). Tais textos exploravam o raciocínio sócio jurídico crítico sobre o ato de julgar e diferentes fatores que influenciam a formação de opiniões em julgamentos, além de abordar a temática da bioética.

Nas últimas duas sessões de monitoramento os integrantes foram divididos em dois grupos, cada um com seu respectivo *coach* (dois professores envolvidos no projeto) que auxiliaram os alunos na determinação de estratégias de atuação no Júri, assim como também atuaram no sentido de orientar a confecção do material de apoio feito pelos alunos para o dia da apresentação.

Os principais pontos de êxito que podem ser destacados estão relacionados com o desenvolvimento de habilidades diversificadas. Além do aprofundamento dos conhecimentos acerca da temática da bioética e dos limites jurídicos e éticos para atuação científica, a atividade pode estimular a capacidade argumentativa, desenvolvimento de pensamento analítico, a retórica e o aprofundamento teórico e crítico do ato de julgar e de defender pontos de vista diferentes, além de favorecer a familiarização com a postura profissional esperada da atuação do advogado.

O papel do julgador recaiu inicialmente para professores do curso não vinculados à atividade desenvolvida. Tal julgamento, com verídico final redigido pelos professores julgadores, foi feito com base nos argumentos trazidos e defendidos pelos dois grupos de oposição. Cabe ressaltar, entretanto, que na segunda edição do projeto o papel de julgador recaiu a corpo de alunos de diferentes cursos de graduação (chamado corpo de jurados), de maneira a conceder um perfil mais plural ao júri, e também com o objetivo de convocar mais integrantes da comunidade acadêmica local para participar ativamente da atividade.

A interação do grupo e de seus integrantes se deu de maneira interessante, alunos com perfil mais expansivo lideraram as sustentações orais (que tinham duração máxima e mínima de tempo para serem feitas), enquanto que outros integrantes com comportamento mais tímido se esmeraram em auxiliar o grupo redigindo o material de apoio e auxiliando na formulação da estratégia de atuação do grupo.

Foi possível perceber que o monitoramento dos alunos e sua orientação coordenada pelos *coaches* favoreceu a realização de atividade de maneira mais madura e acadêmica, os alunos se preparam adequadamente com mais antecedência e estavam mais comprometidos com a execução técnica de suas apresentações. No modelo de Júri Simulado clássico o trabalho fica integralmente a cargo dos alunos que, muitas vezes, não compreendem a profundidade da atividade e não a levam com a devida seriedade e comprometimento.

Neste sentido, o papel do professor deve ser compreendido no sentido de realizar uma função de despertar nos alunos o confronto entre o que há na realidade e nos conteúdos, não podendo ser apenas um profundo conhecedor dos conteúdos, mas deve também estar sensível à articulação do que é ensinado com a realidade social e a experiência acumulado pelo aluno, onde se permita mais a intensificação

do diálogo entre teoria e prática, estimulando o aluno a participar ativamente do processo de construção e reconstrução do conhecimento, e que os conteúdos estudados possam ser uma ponte para a elaboração de novos saberes, de forma compreensiva, reflexiva e construtiva (FRANCISCHETTO, 2012).

Foi possível perceber também que os alunos, ao se envolverem com mais seriedade na atividade, se engajavam mais estrategicamente nas discussões, o que permitiu um debate mais técnico que não recaiu no senso comum (os *coaches* sempre instigavam as discussões para aspectos científicos da questão, na tentativa de minimizar a possibilidade de desqualificação do debate – por se tratar de alunos majoritariamente de primeiro ano esta intervenção, ainda que sutil, se demonstrou fundamental para o êxito da atividade).

Além disso, o contato mais direto com os grupos permitiu aos professores que integraram o projeto maior conhecimento das dificuldades e deficiência dos alunos envolvidos, e possibilitou ainda uma apropriada integração entre teoria e prática no esforço de formar profissionais mais completos.

Pode-se dizer ainda que a experiência foi valiosa no sentido de permitir discussões de textos e de temáticas que comumente não é possível dentro das aulas da disciplina, tanto por conta do número grande de alunos em sala de aula – que acaba prejudicando a realização de um diálogo mais dinâmico em sala – como também pela possibilidade de ter mais tempo para aprofundar certos temas trabalhados na disciplina. Ao aprofundar a discussão destes assuntos foi possível enxergar mais de perto as dificuldades de compreensão dos alunos sobre estas questões, como também despertar neles uma visão mais crítica sobre os temas debatidos.

2.2 A experiência de realização de tratados internacionais através de *role-play*

De acordo com Flavia Portella Püschel (2007), “O *role-play* é uma espécie de simulação (...) uma atividade na qual os alunos fazem algo semelhante ao que faz um profissional da área jurídica”.

A vantagem da realização desta atividade é que no *role-play* é exigido do aluno assumir um determinado papel dentro da situação que lhe é apresentada, e desta forma, precisará estudar os problemas propostos sob uma nova perspectiva

parcial, que permite trazer ao debate questões não dogmáticas, mas também relacionadas a estratégias de relacionamento com clientes, colegas, autoridades públicas, habilidades de negociação (SICA, 2011).

O método de ensino por meio do qual o aluno assume um papel e desenvolve, a partir dele, atividades dinâmicas planejadas em relação a determinado tema. O cenário é proposto de forma a inserir o aluno no contexto da situação ou problema que se pretende seja vivenciada e, via de consequência, gere aprendizado. No ensino do Direito, o método visa a prioritariamente levar o aluno a pensar os fatos e construir seus argumentos a partir do papel adotado, o que evidencia a natureza performática deste método (GHIRARDI, 2007).

Desta forma, pode-se dizer ainda que ferramentas de ensino participativo são úteis para o êxito no processo de ensino, pois demanda do aluno que se desenvolva em diversos aspectos –além daquele de mero assimilador de conteúdos para memorização– de modo que o método do *role-play* tende a ser eficaz no ensino de disciplinas jurídicas de maneira geral (SICA, 2011).

Na disciplina Direito Internacional Público, a experiência de elaboração em grupo de tratado internacional inédito como forma de avaliação do aluno se mostrou bem sucedida em diferentes aspectos. Não houve defesa oral em aula do tratado, apenas discussões internas nos grupos com a consequente elaboração final do tratado, isto se justifica na medida em que a turma em questão conta com um número muito elevado de alunos.

Foi utilizada técnica de *role play*, em todos os grupos, e cada aluno deveria defender a agenda da política externa de determinados países (alguns países foram de inclusão obrigatória e alguns outros ficaram a livre escolha dos alunos). A escolha dos países obrigatórios foi feita de maneira que fossem incluídos países com agendas políticas opostas, o que geraria maior possibilidade de confrontação entre os integrantes e desenvolvimento de habilidade de negociação.

A temática dos tratados também foi de livre eleição dos grupos com o monitoramento prévio dos temas escolhidos para que não ocorresse repetição de temas na mesma turma e também para que não fossem escolhidos assuntos que não proporcionasse debates mais aprofundados.

A atribuição de defesa de agenda de política externa dos países atribuídos aos alunos não se deu de maneira a ser um fator essencial, mas sim como meio de introduzir pontos de atritos nas negociações das disposições dos tratados. A



intenção era incluir um fator de dificuldade no desempenho da atividade (do contrário a redação do tratado poderia se dar de maneira excessivamente simplista e totalmente utópica em relação à realidade concreta das relações entre os sujeitos de direito internacional na sociedade internacional).

Ao incluir a obrigatoriedade de defesa de interesses de países como China, EUA, Irã e Rússia foi possível “desestabilizar” o debate e proporcionar experiência de composição com interesses em conflito. O monitoramento dos temas escolhidos para serem objetos dos tratados foi importante na medida em que permitiu certa orientação para as dificuldades de cada temática e seus principais aspectos, e também impedir a escolha de assuntos simples demais para a execução da atividade proposta.

Foi incluída como elemento obrigatório no trabalho uma sessão de descrição geral da temática abordada e também um espaço de máximo de 300 palavras para exposição das dificuldades encontradas na elaboração do tratado. Esse elemento foi de relevância crucial para avaliação do êxito da atividade.

Diversos grupos mencionaram os obstáculos de negociação em se tratando de oponentes com interesses distintos, e outros aproveitaram o ensejo para comentar sobre seus sentimentos sobre a realização do trabalho.

Foi possível perceber que os alunos (de terceiro período) se surpreenderam com a dificuldade de elaboração de um instrumento jurídico – que justamente era um dos objetivos da atividade, além de proporcionar aprofundamento sobre direito dos tratados e conhecimento de temáticas internacionais de destaque e tratados internacionais importantes. E outros, inclusive, se admiraram com a possibilidade de produzir algo novo e criativo (prática tão pouco frequente nas escolas de Direito) e apreciaram a experiência.

Neste aspecto se destaca a importância de proporcionar ao estudante de Direito a oportunidade de elaboração de instrumentos jurídicos (realidade tão presente na prática profissional e tão vilipendiada no ensino nos cursos jurídicos).

Deste modo, pode-se dizer que esta atividade – que simplesmente se dispôs a propor a redação de instrumento jurídico internacional novo – ultrapassou as intenções primariamente desejadas. Se no início a ideia era realizar um trabalho de redação jurídica, com o fim de aprofundar os conhecimentos da matéria (direito dos tratados), a atividade serviu como mecanismo de instigação da criatividade e

desenvolvimento de trabalho em equipe e negociação, projetando para a realidade do aluno aquilo que até então era visto de maneira efêmera nas páginas dos livros dos manuais dogmáticos.

Como método de avaliação final da disciplina, o trabalho foi satisfatório na medida em que foi possível averiguar quais grupos de alunos conseguiram desenvolver melhor os conhecimentos trabalhados na disciplina e empregaram melhor estas informações na redação do tratado.

Dentre as referidas funções da avaliação, a mais importante parece ser a de elemento do processo de ensino-aprendizagem pelo aferimento do nível de ensino que foi atingido e como este se deu. Com esta percepção, o professor pode verificar o grau de ensino e até remodelá-lo, partindo do seu objetivo didático e verificando o desenvolvimento dos alunos por meio da checagem dos critérios que devem ser traçados previamente à consecução da atividade (SICA, 2011)

Para que a ferramenta de ensino se mostrasse eficaz como meio de compreensão dos pontos que devem evoluir no processo de aprendizagem, e como meio de *feedback*, foi exposto individualmente a cada grupo a razão de suas qualificações e de suas notas, quais elementos do trabalho foram bem ou mal executados ou não foram desenvolvidos adequadamente. Explicitar ao aluno os critérios pelos quais ele será avaliado e qual o objetivo didático perseguido naquela atividade de ensino serve à desmistificação da ideia de contrato pedagógico tradicional conflituoso e representar dar um passo no sentido de instaurar um ambiente colaborativo em prol do aprendizado (SICA, 2011).

Está claro que realizar esta explanação, tanto inicial dos objetivos concretos a serem perseguidos com a atividade, quanto final – no momento de realizar uma “correção” do trabalho personalizada por grupos, expondo todos os elementos considerados para a atribuição da nota -, é mais trabalhosa do que a imposição de uma avaliação com gabarito padrão para todos. No entanto, foi possível verificar quais são as deficiências e potencialidades de cada grupo, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão do alunato sobre quais são os critérios de avaliação e objetivos pretendidos, como também de como e onde estes devem evoluir.

Além disso, foi possível proporcionar aos alunos uma pequena demonstração das dificuldades de negociação ao elaborar documentos jurídicos a partir de interesses contrapostos, como também foi positiva na medida em que

instigou os grupos a pesquisarem mais profundamente sobre as agendas de políticas externas de outras nações em relação aos temas escolhidos nos trabalhos e como se dá a dinâmica de composição de partes em conflito.

CONCLUSÃO

Ambas as estratégias mostraram-se eficientes no que diz respeito ao processo de aprendizagem dos assuntos trabalhados e também ao desenvolvimento de diversas outras habilidades dos alunos, dentre elas se destacam: capacidade de trabalhar em grupo; elaboração de instrumentos jurídicos; negociação em situação de diversidade de posicionamentos; habilidade em defender pontos de vista diferentes daqueles pessoais; pensamento crítico e ético em relação aos tópicos estudados.

Ademais, foi possível perceber que os alunos, em ambos os projetos, se sentiram incentivados a buscar conhecimentos e novas informações além daquelas trabalhadas em sala de aula, e também passaram a incluir dentro destes conhecimentos aspectos concretos da realidade social.

A lição aprendida é que é possível alcançar múltiplos objetivos pedagógicos através de novas técnicas ou técnicas clássicas reinventadas quando se trata de ensino jurídico, demonstrando que é possível ensinar Direito fora dos parâmetros clássicos da lousa e microfone, afinal, a utilização massiva e única da tradicional aula expositiva, inibe a criatividade do aluno e não favorece a formação de um raciocínio jurídico crítico sobre o Direito, ainda que a falta de autonomia discente e de liberdade para participar de seu próprio processo educativo ainda seja uma característica marcante do ensino jurídico brasileiro.

A questão central que se coloca é justamente uma reflexão sobre o que é ensinar, algo que dentro desta concepção não se resume à mera transmissão de conteúdo, mas de um processo de reciprocidade onde apenas se ensina se o aluno aprende. A utilização de novos métodos que não apenas a aula expositiva permite chegar a uma concepção de ensino mais dinâmica em que o aluno é instigado a produzir seu próprio conhecimento.

Não se trata, no entanto, de defender que o método expositivo seja o principal e único problema do ensino jurídico no Brasil, e nem que isto seja abolido



dos cursos, mas se objetiva contribuir para uma reflexão dos possíveis caminhos para alcançar avanços no progresso na educação jurídica e na crítica da utilização massiva e única deste método como estratégia pedagógica.

Desta forma, pode-se concluir que se mostra imperativo atualmente pesquisar novas abordagens de ensino, a fim de se construir aulas que desenvolvam conhecimentos significativos, voltados para a qualidade educativa e para a concretização de um perfil de saída de aluno coadunado com as expectativas e exigências contemporâneas.

Além disso, é preciso desenvolver estratégias pedagógicas que sejam capazes de despertar o interesse de uma geração que tem como característica marcante a funcionalidade do interesse e que devemos privilegiar um modelo de educação que permita a emancipação e o processo de autoresponsabilização educativa (BUSSINGUER, 2012).

De qualquer forma, não há dúvidas de que um ensino jurídico problematizador, isto é, não bancário, associado a uma abordagem humanística, irá possibilitar o desenvolvimento de múltiplas habilidades que irão acompanhar os estudantes de Direito em toda sua vida profissional, seja qual for a área que deseje atuar (FRANCISCHETTO, 2012).

Ainda nos resta percorrer um longo caminho no sentido de atingir uma verdadeira modernização e reformulação não apenas das metodologias de ensino jurídico, mas também da imprescindível transformação do curso de Direito que desde sua fundação (no século XIX) no Brasil não sofreu alterações profundas e necessárias, de modo que dedicar atenção a este tema se mostra imperativo e somente será possível através do debate, que deve passar por todas as instâncias da comunidade acadêmica, para que possamos lograr chegar ao ponto adequado.

E ainda que não esteja tão claro o patamar que desejamos alcançar, algo é inequívoco, da maneira que estamos na maioria expressiva das faculdades de Direito não devemos permanecer. A necessidade da mudança é nítida e clara, e não apenas pelos resultados dos índices de aprovação (ou reprovação) no Exame de Ingresso na Ordem dos Advogados e demais índices de aferição de qualidade dos cursos jurídicos no Brasil, mas do próprio sentimento compartilhado por todos, professores e alunos, de que estamos falhando na missão de proporcionar um

ensino produtor de profissionais e acadêmicos preparados para enfrentar os problemas da realidade jurídico-social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. *Processos de ensinagem na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2006.
- BITTAR, E.C.B. *Direito e ensino jurídico: legislação educacional*. São Paulo: Atlas, 2001.
- BUSSINGUER, E.C. Ensino jurídico e aprendizagem significativa: uma tentativa de compreensão da tragédia, do direito e da justiça a partir de uma abordagem fenomenológica. In: MIGUEL, P.C; OLIVEIRA, J.F. *Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- FARIA, J. E. *A reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Fabris, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GHIRARDI, G. *Métodos de ensino em Direito*. São Paulo, Saraiva, 2009.
- KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity: history, theory & practice*. Detroit: Wayne State University Press, 1990.
- LEÃO, Y.A.; BARRETO, L.A. *Ensino jurídico e a realidade do curso de Direito da Universidade Estadual da Paraíba*. Disponível em: <www.revis >. Acesso em: 10 abr 2014.
- LÜCK, H. *Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos histórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- MASETTO, M.T. *Competências pedagógicas do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.
- MEIRIEU, P. *Aprender... sim, mas como?* Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MIGUEL, P.C; OLIVEIRA, J.F. *Estratégias pedagógicas inovadoras no ensino jurídico*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Cortez, 2004.
- PÜSCHELL, F. P. *Organização das relações privadas: uma introdução ao Direito Privado com métodos participativos*. São Paulo: Quartier Latin, 2007.

Revista do Curso de Direito



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

SICA, L.P.P. Avaliação em role-play no contexto do ensino. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 9, número 18, 2011, pp. 77-103.

SICA, L.P.P; PALMA, J.B; RAMOS, L.O. Reflexões sobre ensino do Direito e avaliação no contexto brasileiro. *Revista sobre enseñanza del Derecho*, año 10, número 20, 2012, pp. 51-72.