



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**ENSINO JURÍDICO: AVALIANDO A APRENDIZAGEM A PARTIR DE
UMA EXPERIÊNCIA DE ASSOCIAÇÃO TEORIA/PRÁTICA**

RITA DE ARAUJO NEVES

PELOTAS, 2005

RITA DE ARAUJO NEVES

**ENSINO JURÍDICO: AVALIANDO A APRENDIZAGEM A PARTIR DE
UMA EXPERIÊNCIA DE ASSOCIAÇÃO TEORIA/PRÁTICA**

**DISSERTAÇÃO APRESENTADA AO PROGRAMA
DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE
EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE
PELOTAS COMO REQUISITO PARCIAL À
CONCLUSÃO DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO.**

ORIENTADORA: PROF^A. DR^A. MAGDA FLORIANA DAMIANI

PELOTAS, 2005

À memória da minha mãe, Neila Mara de Araujo Neves, um exemplo de pessoa, mulher e professora.

AGRADECIMENTOS

São muitos aqueles a quem devo agradecimentos, neste momento de conclusão do trabalho.

Em primeiríssimo lugar, agradeço a orientação efetiva, amizade e compreensão da Prof^ª. Dr^ª. Magda Floriana Damiani, que aceitou o verdadeiro desafio de apostar no trabalho de alguém que não era da área da Educação.

À Prof^ª. Dr^ª. Maria Cecília Lorea Leite e ao Prof. Dr. Carlos André Sousa Birnfeld, pelas importantes contribuições trazidas quando da qualificação deste trabalho e, especialmente, por que muito me honraram aceitando compor a banca de avaliação do mesmo.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Curso de Mestrado e a todos os colegas que, de uma forma ou outra, contribuíram e estimularam a execução deste projeto.

Aos colegas do grupo de orientação, Marília, Daniel, Fabiana, Michele e Robledo, que foram verdadeiros companheiros na busca e construção do conhecimento e, em especial, à Adri (Adriana) que, além de colega, foi uma grande amiga nessa caminhada.

Aos professores do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pelo apoio prestado quando da execução do projeto de ensino que ora se avalia e, de forma especialíssima, aos alunos desse curso, que, além de sujeitos desta pesquisa são a razão de todo este trabalho.

Ao meu pai, Carlos Roberto e meus irmãos, Helena e Lúcio, pelo constante apoio e paciência - de forma especial à Helena que, além de irmã foi amiga e colega nessa jornada, colaborando com suas críticas e apoio técnico na elaboração deste estudo. Ao Marcelo que, mesmo a distância, foi um companheiro constante nos momentos de dúvidas e nos percalços desta trajetória.

Não basta o professor, há que se despertar o educador [...]. Aí sim, no momento em que nos fazemos educadores, faz sentido que os métodos, objetivos e currículos sejam outros. E que se possa construir o Direito e formar juristas aptos a cumprir com sua função em sociedade. (PINHEIRO, apud FACHIN, 2002, p.27).

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
1 OS PORQUÊS DESTA PESQUISA	11
2 REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM - AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS	17
2.2 O ENSINO JURÍDICO E O RECONHECIMENTO DA SUA CRISE	30
2.2.1 A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO JURÍDICO	33
2.2.2 BREVÍSSIMOS HISTÓRICO E ANÁLISE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL	36
2.3 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUA APLICAÇÃO NESTA PESQUISA – PENSANDO UMA FORMA ALTERNATIVA DE ENSINAR O DIREITO.....	50
2.3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE LEV VYGOTSKY	50
2.3.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS IDÉIAS SOBRE PROFESSOR REFLEXIVO.....	57
3 METODOLOGIA DO ENSINO - O MINICURSO.....	62
4 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	70
5.1 OBSERVANDO A PRÁTICA DE ENSINO E O PROCESSO DE REFLEXÃO – O DIÁRIO DE CAMPO	71
5.2 AVALIANDO O MINICURSO	84
5.2.1 A IMPORTÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO TEORIA/PRÁTICA	85
5.2.2 A IMPORTÂNCIA DE OUTROS FATORES RELATIVOS À METODOLOGIA USADA – A COMUNIDADE DE INDAGAÇÃO	100
CONCLUSÃO	115
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICES	122

RESUMO

Este trabalho tem como enfoque principal a aprendizagem, no contexto do ensino jurídico, e é constituído por uma pesquisa qualitativa que avaliou uma metodologia de ensino caracterizada pela associação teoria/prática em um minicurso sobre Direito Processual Penal. A experiência de ensino foi realizada com um grupo de alunos do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), instituição na qual a autora leciona a disciplina de Direito Processual Penal. A investigação visou a analisar os elementos que tornam essa metodologia, segundo a autora, bem sucedida, examinando seu impacto e abrindo um espaço para discussão e possíveis reformulações. O embasamento teórico utilizado foi construído a partir de aspectos particulares da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky - como o sistema de formação de conceitos, o papel mediador do professor e a imitação como instrumento de aprendizagem - bem como a partir dos estudos de autores pós-vygotskyanos, como é o caso de Gordon Wells, que desenvolveu o conceito de Comunidade de Indagação. Além desses, também as idéias acerca da Transição Paradigmática na Educação de Boaventura de Sousa Santos e aquelas sobre o Professor Reflexivo - de Donald Schön e Isabel Alarcão - foram de extrema relevância na elaboração da pesquisa. A avaliação do minicurso foi realizada a partir das observações da professora/pesquisadora (notas de campo) e de avaliações dos alunos (questionário escrito e discussão grupal). Ela permitiu concluir que a associação teoria/prática no ensino do direito trouxe, como benefício, um maior grau de autonomia e segurança aos alunos, no que tange à prática dos procedimentos teóricos estudados em aula, além de despertar o seu interesse pelo conteúdo trabalhado e a busca de novas informações e experiências relacionadas com ele. A avaliação da experiência também sugere que os alunos tiveram um ótimo aproveitamento em termos de aprendizagem, que foi potencializado, também, pela constituição de uma comunidade de aprendizagem em aula: nela, a contribuição dos alunos foi incentivada e valorizada. O trabalho também ilustra os processos e benefícios advindos de uma postura reflexiva, como a que foi assumida pela professora durante o minicurso.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Ensino/Aprendizagem; Associação Teoria/Prática; Teoria Sócio - Histórica; Professor Reflexivo.

ABSTRACT

The present work is centered on learning, in a juridical context, and constitutes a qualitative investigation that assessed a teaching methodology, characterized by an association between theory and practice, in a short course on Procedural Penal Law. The teaching experience took place in the Law Course of Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), in which the author works as a lecturer in Procedural Penal Law. The investigation was aimed at analyzing the elements that, according to the author, make such methodology effective, examining its impact and offering an opportunity for a discussion and possible reformulations of it. The theoretical basis used was built from specific aspects of Vygotsky's Socio-Historical Theory - such as the system of concept formation, the mediating role of teachers and imitation as a teaching device - as well as from the studies of post-vygotskians, such as Gordon Wells, who has developed the concept of Inquiring Community. Besides these, the ideas of Boaventura de Sousa Santos about the Paradigmatic Transition in Education and of Donald Schön and Isabel Alarcão on the Reflexive Teacher were also of extreme relevance for this investigation. The evaluation of the course was carried out through observations (field notes) by the teacher/researcher and through evaluations by the students (written questionnaire and group discussion). It allowed the conclusion that the association between theory and practice in Law teaching was beneficial to the students in as much as it generated a greater degree of autonomy and assurance in relation to the practical aspects of the content that has been studied during the course, besides increasing their interest in it and their will to seek new information and new experiences related to it. The evaluation of the experience, suggests, as well, that the students learned a good deal and that their learning process was made more potent by the constitution of an inquiring community in the classroom: students were given incentives to contribute to the discussion and their contributions were valued. The work also illustrates the processes and benefits sprang from the reflexive posture assumed by the teacher.

Key-words: Law Teaching; Teaching/Learning; Theory/practice association; Socio-Historic Theory; Reflexive Teacher.

INTRODUÇÃO

O trabalho que aqui se apresenta constitui-se na dissertação, requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL) para a conclusão do Curso de Mestrado.

O estudo que fundamentou esta dissertação pretendia investigar se a associação teoria/prática no ensino da disciplina de Direito Processual Penal, no Curso de Bacharelado em Direito, traria benefícios para a aprendizagem desses conteúdos. Um dos principais pressupostos deste estudo era o de que não só é possível como imprescindível uma mudança na concepção de ensino/aprendizagem vigente no ensino do Direito. Para tanto, acreditava-se ser necessário promover a associação entre a teoria e a prática a fim de promover essa mudança, que traria uma melhor aprendizagem aos alunos.

A questão de pesquisa que orientou a dissertação partiu de uma prática que realizei, durante um período de dois anos, enquanto docente substituta na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), especificamente nas disciplinas de Direito Penal e Direito Processual Penal. Desde que iniciei minha prática docente no Curso de Direito, vinha realizando essa associação teoria/prática, no ensino, de forma intuitiva, acreditando que isso era benéfico para a aprendizagem dos alunos. No entanto, nunca havia parado para avaliar sistematicamente essa metodologia e tentar entender, a fundo, seus fundamentos, assim como investigar as opiniões dos alunos a seu respeito. Por isso, como pesquisadora, realizei este estudo de cunho qualitativo, com a intenção de investigar

se haveria, realmente, essa melhoria na aprendizagem quando associamos os conceitos teóricos às experiências práticas, e em que medida isso ocorreria, a partir das percepções dos alunos.

A prática de ensino, sobre a qual passo a refletir, foi realizada no Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), junto ao Departamento de Ciências Jurídicas, o qual integro, hoje, como professora de Direito Processual Penal. O projeto desenvolveu-se no período de maio a julho do ano de 2004, com alunos das turmas do segundo ano desse curso. Os objetivos precípuos desta pesquisa foram planejar, implementar e avaliar uma prática pedagógica que associasse teoria e prática na disciplina de Direito Processual Penal, a fim de verificar se essa atitude traria benefícios para a aprendizagem, além de despertar nos alunos a percepção das discrepâncias entre teoria e prática.

Para a elaboração desta dissertação realizei, então, mais uma experiência de ensino com essa característica, a fim de possibilitar uma avaliação sistemática da mesma, visando a explicitar os elementos que a tornam – na minha opinião – bem sucedida, examinando seu impacto e abrindo um espaço para discussão e possíveis reformulações, à luz de um referencial teórico embasado na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (1982), bem como nos estudos de autores pós-vygotskyanos.

A experiência de ensino avaliada foi realizada em um minicurso extra-curricular, sobre Processo Penal, que se destinava a abordar, especificamente, o Procedimento do Tribunal do Júri, com o grupo de alunos acima mencionado – que ainda não havia estudado esse tema nas disciplinas do curso. Meu objetivo era despertar nos alunos o senso crítico para observar as diferenças entre a teoria e a prática, nessa área do Direito, e expô-los a uma integração entre esses dois aspectos, a fim de promover uma melhor aprendizagem desses conteúdos.

Este trabalho constitui-se na descrição e na avaliação do minicurso realizado. Inicialmente, apresento um relato da minha trajetória pessoal como aluna, professora e pesquisadora. Logo após, faço uma breve incursão pelas Teorias da Aprendizagem a fim de, fundamentalmente, situar a Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky – a qual sustentou a pesquisa empírica realizada. A seguir, abordo o tema

específico do ensino jurídico e o reconhecimento da sua crise. Adiante, são explicitados os conceitos fundamentais dos teóricos que fundamentaram a pesquisa e que permitiram entender as vantagens de uma forma alternativa de ensinar o Direito, como é o caso de Lev Vygotsky e dos autores que trazem as idéias de Professor Reflexivo. Após, é apresentada a metodologia do ensino, com uma descrição pormenorizada do minicurso realizado, seguida da metodologia da pesquisa – que se constitui na avaliação da prática desenvolvida em aula, durante o minicurso. Depois disso, com intuito de fazer uma reflexão, embasada na teoria, são explicitados e discutidos os achados da pesquisa sendo, ao final, apresentadas as conclusões do trabalho.

1. OS PORQUÊS DESTA PESQUISA

Eu não sou formada em Pedagogia e nem cursei Magistério, ou seja, não tenho qualquer formação acadêmica na área da Educação. Há alguns anos atrás, nem eu imaginaria que estaria fazendo Mestrado em Educação e, talvez por nunca ter sonhado, nem muito menos planejado isso, é que hoje seja tão difícil explicar o porquê deste trabalho. De fato, não acredito que exista uma única razão, mas um somatório de fatores que me encaminharam até esta pesquisa. Assim, para explicitar os porquês e elucidar meu interesse pela área de estudo, entendo que seja importante mostrar os meus "óculos", o meu referencial – de onde vejo, qual é o meu ponto de partida -, ou seja, narrar um pouco da minha caminhada de estudos como aluna, professora e, hoje, mestranda em Educação.

Eu nunca quis ser professora.

Diferente de tantos outros mestres, eu nunca sonhei com isso. Mas, por uma razão que eu mesma não sei explicar, "virei" professora. O mais engraçado é que, durante toda minha vida, sempre me disseram que eu seria professora – mas, no fundo, eu não acreditava muito nisso. Talvez por que toda a minha família seja constituída de professores, as pessoas acreditavam que "o normal" seria que eu seguisse a tradição.

Apesar de realmente nunca cogitar essa idéia, eu, verdadeiramente, fazia algumas coisas que, de alguma maneira, davam razão àqueles que previam meu futuro. Por exemplo: depois de ter sido aprovada no exame de ingresso – que era muito difícil e disputado – para a, então, Escola Técnica Federal de Pelotas

(ETFPEL)¹, resolvi, no ano seguinte, por conta própria, ajudar alguns amigos a estudar para esse exame. Eles não tinham sido aprovados e eu queria muito que estudassem na mesma escola que eu. Para isso, organizei uma mesa, na garagem da minha casa, e todo dia, depois da aula, à tardinha, nos reuníamos para estudar juntos.

Eu nunca ensinei nada para ninguém, só estudei junto com eles e, provavelmente por isso, nunca me coloquei no papel de professora - pelo menos não naquele papel estereotipado que, em geral, temos sobre essa figura: aquela pessoa que sabe bem mais que os alunos e que, então, vai brindá-los com toda sua sapiência, que será transmitida como num passe de mágica.

Na verdade, eu já era professora e não sabia.

Lembro muito bem do dia em que saiu a lista dos aprovados na ETFPEL e lá estavam os nomes dos meus três amigos/"alunos". Fiquei tão feliz que todos achavam graça por estar mais contente do que eles. Naquele momento, certamente, experimentei o gosto pela arte da docência, o mesmo gosto que sinto hoje quando vejo meus alunos interessados pelos conteúdos que estudamos, aprovados em concursos públicos ou, mais ainda, quando tenho o imenso prazer de discutir e aprender com eles.

Sempre fui uma "aluna exemplar", daquelas que já está sempre passada de ano no terceiro bimestre. Também fui representante de turma, durante toda a minha vida escolar, e isso era uma coisa da qual me orgulhava muito. Isso ocorreu durante todo o primeiro grau, o segundo grau e a faculdade. E o melhor, diferente daqueles "exibidos", que normalmente se oferecem para o "cargo", sempre fui indicada pelos meus colegas. Talvez isso tenha acontecido porque sempre me relacionei bem com todo mundo e também porque sempre tive facilidade de falar em público, de me comunicar. O que, para a maioria das pessoas é um suplício, para mim era um enorme prazer.

¹ Hoje Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET).

Estudar nunca foi um sacrifício. Ao contrário, foi sempre uma grande satisfação. Sou muito curiosa e interessada por quase todos os assuntos a ponto de ler ferrenhamente sobre os mais variados temas até que me pareçam esgotados. As pessoas que me conhecem costumam afirmar, e eu mesma uso dizer, que, com exceção de Química e Eletricidade, eu poderia ter estudado (me formado em) qualquer coisa.

Essa característica, que parece ótima, é também muito aterradora, pois quando tive que escolher "o que ia ser quando crescesse", foi muito difícil. Nunca fui daquele tipo de pessoa que, desde criança, dizia: Vou ser "isso" ou vou ser "aquilo". Sempre quis ser diversas coisas diferentes. Conforme o tempo passava, e eu ia conhecendo novas coisas, meu interesse também mudava.

Quando iniciei o, então, segundo grau, na ETFPEL, minha idéia era ser cientista. Queria trabalhar num grande laboratório, toda vestida de branco e fazendo grandes descobertas. Sonhava em me formar em Química – que ironia: uma das disciplinas que mais detesto hoje! Um tempo depois, já estudando nessa instituição, descobri que detestava Química e entrei em pânico, pois não sabia mais o que estava fazendo naquela escola. Felizmente, concomitantemente a esse acontecimento desesperador, percebi que adorava desenho técnico (geometria descritiva), – além de ser ótima nessa matéria – o que acabou redirecionando minha atenção para o Curso de Mecânica, especificamente para a área de projetos.

Formada em Mecânica, e ciente de que havia feito a melhor escolha, já sonhava com a Faculdade de Engenharia Mecânica. Passei no vestibular da FURG e estava indo tudo muito bem no meu primeiro ano como aluna da Engenharia, afora dois problemas: a descoberta de que no currículo do curso não havia Português; e o fato de que não agüentava mais acordar às 05:00h da manhã e andar de ônibus por quase metade do meu dia – para me deslocar de Pelotas, onde resido, até Rio Grande, onde se localiza a FURG. Como é que eu iria passar cinco anos da minha vida sem estudar Português? E como é que eu iria sobreviver durante esse longo tempo acordando tão cedo?

Por esses dois motivos – e eu sei que isso soa muito estranho – é que acabei prestando vestibular para Direito. Primeiro, porque, além de Letras – que eu não era muito entusiasmada em cursar – Direito era o único curso da FURG que tinha Português no currículo. Segundo, porque, como era um curso noturno, eu não precisaria abandonar a Engenharia (que eu amava) e, principalmente porque então, finalmente, eu convenceria meus pais de que o melhor era mudar-me para Rio Grande. E foi o que aconteceu. Passei no vestibular, fui viver em Rio Grande e cursei as duas faculdades ao mesmo tempo. Entendo que, para muitos, isso era uma loucura, mas para mim nunca o foi, especialmente, porque eu gostava muito do que estava fazendo. Claro que não foi fácil. Não sou nenhum gênio e tive que estudar muito, mas não me arrependo.

Já contei essa história para os meus alunos do Direito e costumo dizer a eles que os motivos que me levaram à carreira jurídica não foram nem um pouco nobres. Mas o que importam os motivos? Não acredito, mesmo, que todas as coisas precisem estar certamente determinadas na nossa vida. Por caminhos tortos, podemos chegar a belos lugares.

Uma outra característica engraçada que eu tinha era o fato de diversos colegas meus estudarem pelos meus cadernos. Diziam que eu era muito organizada e mais: que tinha "letra de professora". Na época da faculdade, foi o cúmulo: chegaram a abrir uma pasta no xerox com as cópias dos meus cadernos. Nunca me importei, ao contrário do que ocorre com outras pessoas, em dividir os meus estudos e o meu trabalho. Lembro muito bem que por alguns eu era tachada de "trouxa", pois resolvia todos os problemas para depois o pessoal só ter trabalho de tirar xerox. Nunca vi as coisas dessa forma. Pelo contrário, toda vez que ia estudar com alguém, ou explicar alguma coisa a alguém, quem mais aprendia era eu mesma. E até hoje é assim: cada aula que dou é uma nova troca, nela sempre há algo de novo. Sou oficialmente professora há muito pouco tempo – aproximadamente três anos – mas há coisas que já posso afirmar categoricamente e uma delas é que não há ninguém que "aprenda" mais com as minhas aulas do que eu mesma.

Por mais um acaso, ou caminho não tão ortodoxo, foi que me tornei professora de Direito Penal.

Em seguida às Formaturas (em Engenharia e Direito) fui para Porto Alegre frequentar as Escolas de Especialização da AJURIS – Associação dos Juízes do Rio Grande do Sul – e da ESMP – Escola Superior do Ministério Público –, pois, já decepcionada com o fato de não conseguir emprego na Engenharia, acreditava que minha única saída era um bom concurso público – idéia fixa entre a maioria dos estudantes que hoje se formam em Direito. Entretanto, as coisas não saíram bem como eu planejava, pois assim que voltei de Porto Alegre, disposta a encarar os concursos, deparei-me com um sério problema de saúde na família, que se prolongou por quase um ano. Nesse período, tive de adiar a idéia do concurso. No início de 2002, foi aberta seleção para professor substituto em 20 horas (carga horária que eu poderia suportar, diante das atribuições que tinha em virtude desse problema familiar) para a disciplina de Direito Penal, na Faculdade de Direito da UFPEL. Lembro que nem vi o edital. Quem me avisou sobre ele foi meu pai, dizendo: "Não é essa aquela matéria que tu adoras estudar? Por que não tentas fazer a seleção?". E foi assim que "virei" professora de Direito Penal. Tudo na contramão. Tudo de uma forma que jamais imaginei e, no entanto, tão bom quanto eu também jamais havia imaginado. Contudo, assim que me "transformei" em professora, senti a necessidade de estudar e aprender mais sobre essa função. Se fosse seguir o rumo "normal" das coisas, deveria estar fazendo mestrado na área jurídica, mas como quero, de fato, ser uma melhor professora e não uma melhor jurista, optei pelo Mestrado em Educação.

A escolha do tema que nortearia meus estudos no Mestrado foi bastante tumultuada, uma vez que são diversos os aspectos que me inquietam na docência jurídica. Porém, não há dúvidas: o maior deles é o fato de que quando somos estudantes de Direito estudamos uma série de leis e normas que "no papel" são de um jeito e na aplicação prática de outro. E o pior: normalmente só descobrimos isso sozinhos, quando já saímos da faculdade e passamos alguma vergonha, enquanto nos aventuramos como advogados, por exemplo.

Não entendo, e acho que nunca vou conseguir entender, como as Faculdades de Direito delegam ao aluno a árdua tarefa de entender e trabalhar com a dissonância entre a norma positivada e a de fato aplicada. A idéia que a maioria dos cursos tem implícita é a de que a lei é aquela que está escrita no papel, perfeita

e acabada, e que compete aos professores e alunos discutir somente aquilo que está posto como norma. Entretanto, sabemos que a realidade do Direito não é essa, porque ele é um sistema uno e harmônico, que deve funcionar em conjunto. Não é possível, por exemplo, querer entender Direito Penal se não se entende Direito Constitucional, e assim por diante. Mas o mais incrível é que continuamos "ensinando" as disciplinas jurídicas, umas dissociadas das outras e, o que é pior, fazendo de conta que a única coisa que importa é que os alunos conheçam a letra da lei.

Perturbada com essa idéia, desde a época em que era aluna do Curso de Direito, e especialmente quando me tornei professora, é que resolvi estudar a interação teoria/prática, dentro da sala de aula, como um instrumento ou fator capaz de trazer benefícios à aprendizagem. Acredito, piamente, que é impossível querer ensinar o Direito adequadamente "só na teoria", sem trazer para a sala de aulas aspectos práticos, processos "de verdade", casos reais. Durante o tempo em que venho lecionando, realizei algumas experiências "inovadoras" nessa área, no sentido de promover essa associação.

Como já relatado na introdução deste trabalho, já vinha, há algum tempo, associando teoria e prática no ensino do Direito de forma intuitiva, acreditando que isso trazia benefícios para a aprendizagem dos alunos. Entretanto, nunca havia parado para sistematizar e teorizar sobre a minha própria prática. Por isso, neste momento, como pesquisadora, me impus esta pergunta: que tipo de melhoria há, na aprendizagem dos alunos, quando associamos os conceitos teóricos às experiências práticas? Para responder a esse questionamento, que tanto me tem intrigado, é que desenvolvi este trabalho de pesquisa. Como professora, sinto que tenho esta responsabilidade: a de procurar usar metodologias que estejam adequadas às demandas específicas de cada área de estudo.

Hoje posso afirmar que sou professora. E tenho muito orgulho disso.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TEORIAS DA APRENDIZAGEM - AS DIFERENTES ABORDAGENS TEÓRICAS

A partir da intenção de analisar os benefícios da associação teoria/prática para a aprendizagem dos alunos, senti a necessidade de estudar, mais a fundo, as teorias que explicam os processos de aprendizagem. Nesses estudos, conheci a Teoria Sócio-Histórica de Lev Vygotsky², que, se contrapondo às idéias vigentes à época, entendia que a aprendizagem não era uma mera aquisição de informações, não acontecia a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas era um processo interno, ativo e interpessoal. Entretanto, para que pudesse compreender a originalidade do texto de Vygotsky e a sua contribuição para a área da Educação, foi necessário examinar, mesmo que brevemente, as teorias já formuladas sobre o processo de conhecimento humano, ou correntes epistemológicas. Essas formas de aprender, ou abordagens que explicam a forma pela qual o sujeito aprende e se desenvolve, vigentes à época em que Vygotsky propôs um novo modelo para a educação, eram duas: o inatismo e o empirismo.

Sobre esse tema, a partir das idéias de autores como Fernando Becker (1993 e 2003), Maria Teresa de Assunção Freitas (2000), Agneta da Silva Giusta (1985), Marta Maria Pontin Darsie (1999), Teresa Cristina Rego (2002) e Newton Duarte (1999), passo a tecer algumas considerações.

² Psicólogo russo, que viveu entre os anos de 1896 e 1934 e produziu trabalhos sobre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem (REGO, 2002).

O conhecimento psicológico e pedagógico não se constitui em um todo harmonioso, assim como não são harmoniosas as sociedades no interior das quais ele vem sendo produzido. Proliferam as teorias que concebem o indivíduo como um ente desvinculado da história, e essas são, por razões políticas, as teorias tornadas oficiais (GIUSTA, 1985).

Segundo Marta Darsie (1999, p. 9): "Toda prática educativa traz em si uma teoria do conhecimento. Esta é uma afirmação incontestável e mais incontestável ainda quando referida à prática educativa escolar".

Partindo desse pressuposto, a seguir, busco discutir as concepções de aprendizagem que subsidiam as práticas pedagógicas e as repercussões das mesmas, considerando o movimento e as contradições que são inerentes a tal discussão. Para tanto, tomo como ponto de partida justamente o conceito de aprendizagem, segundo essas diferentes acepções teóricas.

Para a primeira corrente analisada, a qual, segundo os diferentes teóricos, é chamada de: ambientalismo ou empirismo, nas palavras de Agneta Giusta (1985, p. 26):

O conceito de aprendizagem emergiu das investigações empiristas em Psicologia, ou seja, de investigações levadas a termo com base no pressuposto de que *todo conhecimento provém da experiência*. Isso significa afirmar o primado absoluto do objeto e considerar o sujeito como uma tábula rasa, uma cera mole, cujas impressões do mundo, formadas pelos órgãos dos sentidos, são associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento. O conhecimento é, portanto, uma cadeia de idéias atomisticamente formada a partir do registro dos fatos e se reduz a uma simples cópia do real.

Nessa concepção, as características individuais são determinadas por fatores externos ao indivíduo. Igualmente, desenvolvimento e aprendizagem se confundem e ocorrem simultaneamente. Essa maneira de se conceber o conhecimento influenciou amplamente teorias psicológicas e pedagógicas que se traduziram em concepções de ensino e aprendizagem também empiristas.

Em decorrência de sua base epistemológica, tais investigações formam o corpo do que se chama associacionismo, cuja expressão mais imponente é o

behaviorismo, teoria psicológica derivada da concepção empirista, que, por exemplo, tinha como meta a construção de uma "psicologia científica", livre da introspecção e fundada numa metodologia "materialista", que lhe garantisse a objetividade das ciências da natureza. Nessa concepção, ganha sentido a definição de aprendizagem como mudança de comportamento resultante do treino ou da experiência. Nesse conceito, a dissolução entre sujeito e conhecimento é evidente. O primeiro é, de fato, aquela tábula rasa e, por isso, a aprendizagem é identificada com condicionamento (GIUSTA, 1985).

Como consequência da corrente empirista, o processo ensino-aprendizagem é centrado no professor, que organiza as informações do meio externo que deverão ser internalizadas pelos alunos, sendo esses apenas receptores de informações e do seu armazenamento na memória. O modelo de ensino é fechado, acabado, livresco, no qual a noção de conhecimento consiste no acúmulo de fatos e informações isoladas, imerso em simbolismos, quadros cheios de cálculos e fórmulas ou definições a serem memorizadas sem significado real, numa concepção de memória associacionista/empirista, em que fatos são armazenados por associação e, quando necessário, recuperados. Há uma preocupação excessiva em organizar o ensino, baseando-se na idéia de que "ensinando bem" o aluno aprende. Todo o conhecimento está fora do sujeito, portanto, no professor e nos livros. O aluno é um recipiente vazio onde é necessário "despejar" o conhecimento (DARSIE, 1999).

De acordo com as idéias de Becker (1993), na aula fundada nessa concepção epistemológica, o professor fala e o aluno escuta; o professor dita e o aluno copia; o professor decide o que fazer e o aluno executa; o professor ensina e o aluno aprende. Mas por que o professor age assim? Porque ele acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno. Ele acredita no mito da transmissão do conhecimento, enquanto forma ou estrutura, não só enquanto conteúdo. Isso ocorre porque ele se baseia naquela concepção epistemológica que subjaz a sua prática, segundo a qual o indivíduo, ao nascer, nada tem em termos de conhecimento: é uma folha de papel em branco, ou, conforme já referido, uma tábula rasa. Esse é o sujeito da visão epistemológica desse professor. Logo, de onde vem o seu conhecimento, a sua capacidade de conhecer? Do meio físico e/ou social; de

fora para dentro. Portanto, a ação pedagógica desse professor não é gratuita. Ela é legitimada ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou meio físico e social.

Nas exatas palavras do autor (1993, p. 19), o professor:

No seu imaginário, ele, e somente ele, pode produzir algum novo conhecimento no aluno. O aluno aprende, se, e somente se, o professor ensina. O professor acredita no mito da transferência do conhecimento: o que ele sabe, não importa o nível de abstração ou de formalização, pode ser transferido ou transmitido para o aluno. Tudo que o aluno tem a fazer é submeter-se à fala do professor: ficar em silêncio, prestar atenção, ficar quieto e repetir tantas vezes quantas forem necessárias, escrevendo, lendo, etc, até aderir em sua mente o que o professor deu.

O impacto da abordagem ambientalista na educação pode ser verificado nos programas educacionais elaborados com o objetivo de estimular e intervir no desenvolvimento das crianças provenientes das camadas populares ou compensar, de forma assistencialista, as carências sociais dos indivíduos. Nesses casos, o que está subjacente é a idéia de que a escola tem, não somente o poder de transformar o indivíduo, como também a incumbência de corrigir os problemas sociais. Aqui, o papel do ensino e da escola é supervalorizado, já que o aluno é um receptáculo vazio. A transmissão de um grande número de conteúdos torna-se de extrema relevância. O compromisso da escola é com a transmissão da cultura e a modelagem comportamental dos alunos. Valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento (REGO, 2002).

Segundo Giusta (1985), quando o behaviorismo, na Psicologia, dicotomizou o homem, no que é observável e no que não é, e escolheu ocupar-se do observável, ficou constatada a sua fragilidade, pelo menos por três razões: por separar o que é inseparável, fragmentando a unidade indissolúvel do sujeito e do objeto; porque procedendo a tal cisão e ocupando-se apenas da ação do objeto, deixou o sujeito à mercê das especulações metafísicas; porque seu materialismo é uma forma de mecanismo, um falso materialismo, uma vez que ignora as condições históricas dos sujeitos psicológicos, tendo descartado a consciência, a subjetividade, ao invés de provar seu caráter de síntese das relações sociais. Essas considerações

esclarecem, conseqüentemente, o fracasso das ações pedagógicas assentadas na concepção empirista de aprendizagem, as quais silenciam os alunos, isolam-nos e submetem-nos à autoridade do saber dos professores, dos conferencistas, dos textos, dos livros, das instruções programadas, das normas ditatoriais da instituição.

Esse conceito positivista de aprendizagem que acabamos de verificar é inteiramente refutado, por exemplo, pela psicologia da *gestalt*³, que tem um fundamento epistemológico do tipo racionalista, ou seja, que pressupõe que todo o conhecimento é anterior à experiência, sendo fruto do exercício de estruturas racionais, pré-formadas no sujeito. Então, se a unilateralidade do positivismo consiste em desprezar a ação do sujeito sobre o objeto, a do racionalismo consiste em desprezar a ação do objeto sobre o sujeito. Ambas as posições, portanto, cindem os dois pólos do conhecimento de modo irremediável. No racionalismo (ou inatismo) é às variáveis biológicas e à situação imediata que se deve recorrer para explicar a conduta do sujeito. Essa corrente lida com o conceito de estruturas mentais, enquanto totalidades organizadas, numa extrema oposição ao atomismo behaviorista (GIUSTA, 1985).

Na concepção epistemológica racionalista, o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador, pois o aluno já traz em si um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível. É no regime do *laissez-faire* ("deixa fazer") que ele encontrará o seu caminho. Esse professor acredita que o aluno aprende por si mesmo e o máximo que ele pode fazer é auxiliar a aprendizagem do aluno, despertando o conhecimento que já existe neste. A epistemologia que sustenta esse modelo pedagógico é também denominada apriorista, palavra derivada da expressão *a priori*, significativa "daquilo que é posto antes", no caso em tela, a bagagem genética/hereditária. Essa epistemologia acredita que o ser humano nasce com o conhecimento já programado na sua herança genética. Assim, o professor, imbuído de uma epistemologia apriorista – inconsciente, na maioria das vezes – renuncia àquilo que seria a característica fundamental da ação docente: a intervenção no processo de aprendizagem do aluno. Frequentemente, o poder

³ Corrente psicológica que nasceu na Alemanha, no princípio do século XX, com Wertheimer, Kohler e Koffka (GIUSTA, 1985).

exercido pelo professor, nesse modelo, assume formas mais perversas que na forma explícita do modelo anterior, pois essa mesma epistemologia que concebe o ser humano como dotado de um "saber de nascença", conceberá também, dependendo das conveniências, um ser humano desprovido da mesma capacidade (BECKER, 1993). Isso significa pensar, que, em outras palavras, no nascimento já está determinado quem será ou não inteligente. Assim, pode-se esperar que uns nasçam para aprender, e aprendem facilmente; outros não nasçam para o estudo e, se fracassam, o fracasso é só deles (DARSIE, 1999). Como o fracasso é mais comum entre as camadas sociais mais desfavorecidas: os mal-nutridos, os pobres, os marginalizados, pode-se pensar que isso ocorre porque lhes falta bagagem genética adequada, o que é um absurdo.

Para essa corrente, as interações sócio-culturais são excluídas na formação das estruturas comportamentais e cognitivas da pessoa. Nessa perspectiva, o entendimento é o de que a educação pouco ou quase nada altera as determinações inatas. Os postulados inatistas subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade. Desconfiam, portanto, do valor da educação e do papel interveniente e mediador do professor. Conseqüentemente, o desempenho dos alunos na escola deixa de ser responsabilidade do sistema educacional. Assim, no que tange ao impacto educacional trazido por essa acepção, esse paradigma promove uma expectativa significativamente limitada do papel da educação para o desenvolvimento individual (REGO, 2002).

A análise, mesmo superficial, do que foi até aqui demonstrado, associada ao que nós, professores, entendemos das práticas pedagógicas dominantes, permite-nos ver que, em geral, as referidas práticas se debatem entre as duas concepções de aprendizagem apresentadas, sendo, muitas vezes, difícil identificar se o ensino está fundado numa teoria ou noutra. Isso ocorre porque o tratamento dado à aprendizagem pelas duas correntes em foco é, antes de tudo, reducionista: o empirismo reduz o sujeito ao objeto, enquanto o racionalismo faz o contrário.

Apesar de soar estranho, essas duas teorias com bases epistemológicas completamente diversas podem levar a práticas e efeitos semelhantes do ponto de

vista pedagógico. Vejamos. Para o racionalismo, se as estruturas são, de fato, pré-formadas e não fruto da ação do sujeito sobre o mundo objetivo e do mundo objetivo sobre o sujeito, não há por que apelar para a atividade desse sujeito. Assim, as práticas pedagógicas racionalistas apóiam-se em posturas que não apelam para a atividade do sujeito e, portanto, para a sua vida concreta. E, da mesma forma, para o empirismo, se todo o conhecimento está fora do sujeito, basta que esse fique inerte, sem atividade, e simplesmente o absorva, passivamente.

Nas palavras de Giusta (1985, p. 28), ao comentar as conseqüências da visão empirista sobre a relação teoria/prática:

É claro que essa cisão entre subjetividade e objetividade nada mais é que o reflexo da divisão social do trabalho, da separação entre o fazer e o pensar, da prática e da teoria. E, nesses casos, assiste-se a uma supervalorização da teoria, porque, sendo aquela que sabe, tem o direito de comandar a prática. A esta, como ignorante, nada mais resta do que obedecer à teoria. E dada a falsidade da relação de dominação entre teoria x prática, não poderíamos esperar que a escola, instituição legitimadora e produtora desse tipo de dominação, pudesse ter encarado a transmissão do conhecimento de uma forma diversa daquelas que impedem a autonomia intelectual e a produção de um conhecimento verdadeiro e, por isso, libertador.

Após apresentar as concepções de aprendizagem de cunho mecanicista (empirista) e idealista (racionalista), cumpre averiguar se existem, na Psicologia, formulações que as superem.

Becker (1993), denomina uma terceira concepção epistemológica, que supera as anteriores, de interacionismo, construtivismo ou de dialética. Para esse estudioso, é possível aproximar autores como Piaget, Paulo Freire, Freud, Vygotsky, Wallon, Luria, Baktin e Freinet, porque todos eles têm um ponto em comum: a ação do sujeito, tratada freqüentemente como prática ou práxis, colocada no cerne do processo de aprendizagem.

A perspectiva epistemológica do interacionismo, representada pelo pensamento de Piaget, é uma síntese do empirismo e do racionalismo. O autor põe em xeque as idéias de que o conhecimento nasce com o indivíduo ou é dado pelo meio social. Afirma que o sujeito constrói o conhecimento na interação com o meio

físico e social, e essa construção vai depender tanto das condições do indivíduo como das condições do meio (DARSIE, 1999).

A idéia central da teoria de Piaget é a de que o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos, nem de uma ampla programação inata, pré-formada no sujeito, – embora sua teoria baseie-se na existência de alguns elementos inatos – mas de construções sucessivas com elaborações constantes de estruturas novas, as quais são resultantes da relação sujeito x objeto, onde um dos termos não se opõe ao outro, mas se solidarizam, formando um todo único. Assim, no que tange a uma concepção de aprendizagem, Piaget discorda das concepções anteriormente discutidas tendo sido essas discussões exaustivamente expressas em toda a sua obra. Embora ele negue que sua obra se constitua em uma teoria de aprendizagem, classificando-a como uma teoria do desenvolvimento, admite o seu uso para o entendimento do processo de aprendizagem (GIUSTA, 1985).

Segundo Becker (1993), na pedagogia derivada dessa epistemologia interacionista (Pedagogia Relacional, conforme o autor) o professor acredita que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação e esse processo far-se-á por reflexionamento e reflexão. Aprendizagem é, por excelência, construção: ação e tomada de consciência da coordenação das ações. Assim, não se pode exagerar a importância da bagagem hereditária nem a importância do meio social.

Logo, a concepção interacionista conduz, inevitavelmente, à superação da dicotomia transmissão x produção do saber, porque permite resgatar: a unidade do conhecimento, através de uma visão da relação sujeito/objeto, em que se afirma, ao mesmo tempo, a objetividade do mundo e a subjetividade, considerada como um momento individual de internalização da objetividade e a realidade concreta da vida dos indivíduos, como fundamento para toda e qualquer investigação. Dessa maneira, chega-se à conclusão de que as práticas pedagógicas que se fundamentam na concepção interacionista de aprendizagem devem apoiar-se em duas verdades fundamentais: a de que todo conhecimento provém da prática social e a ela retorna e a de que o conhecimento é um empreendimento coletivo, não

podendo ser produzido na solidão do sujeito, mesmo porque essa solidão é impossível (GIUSTA, 1985).

Embora alguns autores identifiquem Vygotsky com a concepção epistemológica interacionista/construtivista, penso que esse autor, embora também tenha se oposto às concepções empirista e racionalista, apresenta características diferentes das de Piaget. Visando a desenvolver uma psicologia materialista, Vygotsky e seus colaboradores se empenham em recuperar o estudo da consciência, inserindo as contribuições de Pavlov (que era empirista) numa perspectiva mais ampla de investigações e contrapondo-se às idéias vigentes no período de seus estudos (REGO, 2002), Vygotsky (1982) aparece afirmando que o meio social é determinante do desenvolvimento humano e que isso acontece fundamentalmente pela aprendizagem da linguagem, que ocorre por imitação.

Vygotsky, segundo Freitas (2000), concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ele se pergunta como os fatores sociais podem modelar a mente e construir o psiquismo e a resposta que apresenta nasce de uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como um produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera que a consciência é engendrada no social, a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico. Não existem signos internos, na consciência, que não tenham sido engendrados na trama ideológica semiótica da sociedade.

Utilizando-se do método histórico-crítico, Vygotsky empreende um estudo original e profundo do desenvolvimento intelectual do homem, cujos resultados demonstram ser o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores um processo absolutamente único. Assim, do ponto de vista da aprendizagem, a importância dos estudos de Vygotsky é inquestionável, pois ele critica as teorias que separam a aprendizagem do desenvolvimento (GIUSTA, 1985).

Vários autores interpretam a obra de Vygotsky de formas diferentes. Alguns vêem nele o psicolingüista, outros o psicólogo, divergindo quanto a sua filiação às diversas correntes: behaviorista, construtivista, sócio-histórica. Talvez a culpa disso esteja também nos textos publicados, que não estabelecem com clareza as bases diversas que fundamentam o pensamento dos dois autores (Piaget e Vygotsky), nem estabelecem as diferenças, em termos da prática pedagógica, que estão implicadas na adoção das idéias de cada um deles (FREITAS, 2000).

São diversas as denominações e classificações atribuídas ao pensamento de Vygotsky, entre outras, conforme Newton Duarte (DUARTE, 1999), no Brasil, encontramos: socioconstrutivismo, sociointeracionismo, sociointeracionismo-construtivista e construtivismo pós-piagetiano. Contudo, nenhuma dessas denominações aparece na obra de Vygotsky. Os teóricos vinculados a essa corrente de pensamento preocupavam-se sempre em caracterizá-la naquilo em que ela se diferenciava das demais, ou seja, sua abordagem histórico-social do psiquismo humano. Por isso, a denominação mais usada era Teoria Sócio-Histórica, que, penso, deve ser mantida.

A fim de compreender as contribuições do pensamento vygotskyano para a Educação, é necessário que se faça uma breve consideração acerca dos fundamentos filosóficos subjacentes às suas idéias. É impossível querer entendê-las sem deixar de reconhecer o caráter marxista que fundamenta suas investigações. O autor procurou, assumidamente, construir uma psicologia marxista, buscando as bases dessa teoria para explicar a formação da mente (VYGOTSKY, 1984). O Materialismo Histórico, de Marx e Engels, postula que cada modo de produção possui relações de produção, meios de produção, superestruturas e classes sociais correspondentes ao seu tipo de formação social. O modo de produção capitalista é baseado em relações fundadas na divisão social do trabalho; os meios de produção são a terra e a mecanização da indústria; o Estado possui a ideologia liberal-conservadora, sendo a sociedade dividida em burguesia e proletariado. O Materialismo Histórico vem a ser uma síntese filosófica elaborada por Marx, a partir de três tradições teóricas existentes até então: a Economia Política Inglesa (Smith – séc. XVII), a Política Francesa (Comuna de Paris, Iluminismo Francês – séc. XVIII) e a Filosofia Alemã (Hegel – séc. XVIII). Além de elaborar uma síntese dessas três

tradições, Marx também reformulou conceitos como “valor”, “Estado”, “classes sociais”, “dialética”, entre outros (MARX, 2004).

O último termo mencionado – a dialética – interessa particularmente aqui, já que é um dos pontos que fundamenta a teoria vygotskyana. O método dialético materialista de Marx, analisa o movimento dos contrários, em que, para cada tese, há uma negação (antítese), que gera uma síntese. Essa síntese não é meramente a soma dos dois momentos anteriores, mas sim um novo produto, uma nova tese, que também será negada (MARX, 2004).

Na abordagem vygotskyana, o homem é visto como alguém que transforma e é transformado nas relações que acontecem em uma determinada cultura. O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere. Assim, é possível constatar que o ponto de vista de Vygotsky é que o desenvolvimento humano é compreendido não como a decorrência de fatores isolados que amadurecem, nem tampouco de fatores ambientais que agem sobre o organismo controlando seu comportamento, mas sim como produto de trocas recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada aspecto influenciando sobre o outro.

Vygotsky (1982) não nega que exista diferença entre os indivíduos, que uns estejam mais predispostos a algumas atividades do que outros, em razão do fator físico ou genético. Contudo, não entende que essa diferença seja determinante para a aprendizagem. Ele rejeita os modelos baseados em pressupostos inatistas que determinam características comportamentais universais do ser humano, como, por exemplo, expressam as definições de comportamento por faixa etária, por entender que o homem é um sujeito datado, atrelado às determinações de sua estrutura biológica e de sua conjuntura histórica. Discorda também da visão ambientalista, pois, para ele, o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo, que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz, inclusive, de renovar a própria cultura.

Mas, se para Vygotsky, o homem já é produto do meio, qual é a diferença entre a sua teoria e o empirismo?

Para Vygotsky (1982), o sujeito é ativo, ele age sobre o meio. Para ele, não há a "natureza humana", a "essência humana". Somos primeiro sociais e depois nos individualizamos.

Nas palavras de Teresa Cristina Rego (2002, p. 98), ao descrever a Teoria Vygotskyana:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem. (grifo meu)

Por outro lado, há os que afirmam que Vygotsky não é interacionista, porque para que exista interação é necessário que haja dois elementos: a natureza humana e o meio. Contudo, ele nega uma natureza humana apartada do meio. Vimos que o interacionismo pressupõe a existência desses dois elementos que, relacionando-se, produzem o conhecimento. Vygotsky, devido à natureza dialética de seu pensamento, não admite dois pólos distintos, mas apenas um sujeito que é social em essência, não podendo ser separado ou compreendido fora do âmbito social. O homem é sua realidade social, e sua ecologia cognitiva pode assumir diferentes características, dependendo desta. Em razão disso, entendemos melhor não chamá-lo de sócio interacionista. Assim, apesar de suas idéias também se oporem ao empirismo e ao inatismo, não devem ser confundidas com o interacionismo, pois esse é um modelo epistemológico que aborda o psiquismo humano de forma biológica, ou seja, não dá conta das especificidades desse psiquismo enquanto um fenômeno histórico-social. Dessa forma, não é possível dizer que a psicologia histórico-cultural seja uma variante do interacionismo contrutivista. Para Vygotsky (1982), mais que superar os unilateralismos na análise da relação sujeito-objeto, o importante é buscar compreender as especificidades dessa relação quando sujeito e objeto são históricos e quando a relação entre eles também é histórica. Não é possível compreender essas especificidades quando se adota o modelo biológico da

interação entre organismos e meio-ambiente. Portanto, se usamos a categoria do interacionismo, que resulta de um modelo essencialmente biológico, para caracterizar a escola de Vygotsky, estaremos tentando enquadrar essa escola num modelo que contraria a pretensão fundamental de construir uma psicologia histórico-cultural do homem (DUARTE, 1999).

No mesmo sentido, afirmar que trazer Vygotsky para o interacionismo-construtivista seria trazer "o social" para essa corrente também não procede. Não se trata de que Piaget tenha desconsiderado a influência do meio social, mas de como ele a considerou. Logo, o problema não está em trazer o social para o construtivismo, mas em buscar outro modelo epistemológico, diferente do modelo biológico que está na base do interacionismo. Uma leitura atenta de Vygotsky demonstra que a sua concepção de social não incluía apenas a interação entre pessoas. Para ele, essa interação entre subjetividades era sempre historicamente situada, mediatizada por ferramentas sociais – desde os objetos até os conhecimentos historicamente produzidos, acumulados e transmitidos (DUARTE, 1999).

Assim, entendo não ser possível "enquadrar" o pensamento de Vygotsky em nenhuma das três clássicas concepções epistemológicas. E essa dificuldade de "enquadramento" talvez se deva, justamente, ao fato de que a Epistemologia estuda como se desenvolve o conhecimento científico, enquanto a teoria desenvolvida por Vygotsky é um estudo sobre Psicologia Geral, ou seja, sua teoria não é sobre o conhecimento, mas sobre o desenvolvimento humano.

Como o ponto essencial da escola de Vygotsky reside justamente na abordagem historicizadora do psiquismo humano, para essa escola, somente uma psicologia marxista poderia realizar isso plenamente. Assim, possivelmente, o mais correto, parafraseando, mais uma vez, Newton Duarte (1999), seja classificar sua teoria como uma quarta concepção epistemológica, denominada, como o próprio autor e seus adeptos já o faziam, de Teoria Sócio-Histórica da Aprendizagem.

Maria Teresa Freitas (2000) argumenta que não considerar a obra de Vygotsky a partir do materialismo histórico dialético impede a sua real compreensão.

A autora concorda com a crítica feita por Newton Duarte (1999) quanto à apresentação de Vygotsky como um construtivista que se diferencia de Piaget apenas pela ênfase que dá ao meio social. Defende, ainda, a idéia de que esses dois autores são inconciliáveis, por partirem de perspectivas epistemológicas e filosóficas diferentes. Ela defende não se tratar Vygotsky de um construtivista, pois ele procura a relação dialética entre o ensinar e o aprender.

Quanto ao "professor vygotskyano", Freitas (2000) explica que é aquele que, detendo mais experiência, funciona intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento. Ele está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando criar Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP's)⁴, isto é, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, interferindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente. Vygotsky, dessa forma, resgata a importância da escola e do papel do professor como agentes indispensáveis do processo de ensino-aprendizagem. O professor pode interferir no processo de aprendizagem do aluno e contribuir para a transmissão do conhecimento acumulado historicamente pela Humanidade. É nesse sentido que as idéias de Vygotsky sobre a Educação constituem-se em uma abordagem da transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

2.2 O ENSINO JURÍDICO E O RECONHECIMENTO DA SUA CRISE

A sociedade atual passa por uma série de transformações que provocam um repensar sobre o processo de ensino/aprendizagem. Vivemos a chamada era do conhecimento, na qual há um verdadeiro bombardeio de informações das mais diversas fontes e mídias. Diariamente, somos assolados por novas descobertas, "novas verdades", até então desconhecidas. Diante dessa realidade, a educação não se pode furtar ao seu papel: o de acompanhar essas mudanças promovendo uma reforma do pensamento através da reforma do ensino (MORIN, 2003).

⁴ Este conceito está explicitado a seguir, no subtítulo, 3.3.1, p.51.

Maria Isabel Cunha (1998), analisando a atual situação do ensino superior, comenta que, em sua abordagem tradicional, o conhecimento é tido como acabado e sem raízes; a disciplina intelectual é tomada como reprodução das palavras dos textos e das experiências do professor; há um privilégio da memória, valorizando a precisão e a segurança; há crença na existência de uma resposta única e verdadeira; cada disciplina é concebida como um espaço próprio de domínio do conhecimento; o professor é visto como a principal fonte de informação, e sente-se desconfortável quando não tem todas as respostas prontas para os alunos; e a pesquisa é vista como atividade para iniciados, fora do alcance de alunos de graduação.

Esse modelo de ensino foi – e infelizmente, em boa parte dos cursos jurídicos, ainda é – o que preponderou durante muito tempo, caracterizando o que Boaventura de Sousa Santos (1999) chama de Paradigma Dominante ou da Modernidade. Tais características configuram, ainda, aquilo que os estudiosos do ensino jurídico identificam como a "Crise do Ensino Jurídico".

Só recentemente, quase na segunda metade do século XX, foi que esse paradigma positivista começou a ser questionado. Esse questionamento possibilitou a crítica e estimulou a construção de novos paradigmas capazes de responder aos desafios atuais e futuros da Educação no mundo contemporâneo. A esse novo paradigma deu-se o nome de Paradigma Emergente ou da Pós-Modernidade, definido como aquele que concebe o conhecimento como espaço conceitual, no qual alunos e professores constroem um saber novo, produto sempre contraditório de processos sociais, históricos, culturais e psicológicos (SOUSA SANTOS, 1999). Portanto, diante desse novo paradigma para a Educação, não mais se admite um ensino dissociado da realidade e, especialmente em relação à metodologia do ensino jurídico, não se pode mais aceitar aquela idéia do positivismo a todo preço, fazendo com que a aprendizagem das normas de Direito vigentes esteja apartada do "mundo real". Essas transformações refletem-se diretamente no interior dos estabelecimentos de ensino jurídico, principalmente nos bancos das salas de aula dos Cursos de Direito, gerando uma verdadeira crise no processo de ensino/aprendizagem vigente.

Parece estranho ter que afirmar, mas a realidade é que o mundo evoluiu e, por conseguinte, as normas jurídicas (nem todas) acompanharam essa evolução. Contudo, o ensino jurídico permanece estático no tempo. Continua-se ensinando Direito, hoje, como se vem fazendo há anos, muitas vezes desconsiderando as transformações ocorridas nos últimos séculos.

Atualmente, são muitos os autores que se dedicam ao estudo do ensino jurídico. Entre eles, faço especial destaque àqueles que ajudaram a embasar esta pesquisa como Tércio Sampaio Ferraz Jr. (1978/1979), Osvaldo Alonso Rays (2002), Maria Cecília Lorea Leite (2003), André Macedo de Oliveira (2004), Sérgio Rodrigo Martínez (2004), e Venâncio Filho (2004).

Em que pese a quantidade – e qualidade – dos autores que hoje se dedicam a estudar o ensino jurídico, o fato é que este tema, “Ensino Jurídico”, está ainda em construção, sendo, na verdade, um tema futuro. Por essa razão, nenhum desses autores apresenta, de forma categórica, soluções para os problemas detectados nessa área, oferecendo apenas hipóteses possíveis de superação daquilo que é identificado como a, já citada, “Crise do Ensino Jurídico”. Dentre essas hipóteses sugeridas, aquela que importa de forma especial a este trabalho é a associação teoria/prática como uma possível solução para a crise já constatada. Nas palavras de André-Jean Arnauld (ARNAULD, apud OLIVEIRA, 2004, p.21):

[...] é difícil ser categórico quando cuidamos de pensar o futuro. Podemos sempre, sem muito nos aventurar, levantar hipóteses; tais hipóteses se reportam tanto à constatação de fatos contemporâneos quanto a lições do passado. [...] A lacuna entre o ensino do direito e a vida jurídica é tamanha que os jovens advogados só vêm a aprender de fato a atividade advocatícia na sua experiência prática. (grifo meu)

Para esse autor, o ambiente jurídico “real” foge, cada vez mais, das tradicionais regras do Direito.

É possível perceber que muitos desses autores que tratam do ensino jurídico reconhecem a existência dessa crise, a qual não é um problema apenas enfrentado hoje, mas, sim, uma situação que já persiste há um bom tempo. Em

referência feita por Sérgio Rodrigo Martínez⁵, sabe-se que já em 1907, o jurista Aurelino Leal publicou a obra intitulada "A reforma do Ensino Jurídico no Brasil", a qual "colocava com grande precisão a importância do ensino voltado para as realidades práticas, contra o terrorismo e o verbalismo excessivos" (VENÂNCIO FILHO, 2003 apud MARTÍNEZ, 2004)⁶. Nessa mesma linha, Osvaldo Alonso Rays (2002) afirma que "[...] teoria é, portanto, um conhecimento que funciona como um 'guia' para a ação. A prática é a ação, a produção". Dessa ação é que se ressentem a ausência nos cursos de formação jurídica.

No intuito de tentar compreender as raízes da crise do ensino jurídico é que passo a fazer algumas breves considerações sobre a especificidade do conhecimento jurídico e a história do ensino jurídico no Brasil.

2.2.1 A ESPECIFICIDADE DO CONHECIMENTO JURÍDICO

Impossível querer falar em ensino jurídico sem levar em consideração algumas especificidades do conhecimento jurídico e, entre elas, a de principal interesse para este trabalho: o fato de que o mesmo é encarado como um conhecimento, de regra, positivado e escrito, portanto, eminentemente teórico. Em razão disso, pode-se pensar que, para ser ensinado, basta que seja, simplesmente, transmitido aos alunos, ou através da leitura de uma grande quantidade de informações, armazenadas nos manuais jurídicos ou através da simples submissão a uma aula meramente transmissiva de conteúdos, no estilo de uma conferência na qual o papel do aluno é o de apenas ouvir aquilo que o professor tem a dizer. No entanto, assim como outros autores, entendo que o conhecimento jurídico não é pura e simplesmente aquilo que está positivado nas normas jurídicas ou nos manuais dos ilustres doutrinadores do direito ou, ainda, nas construções jurisprudenciais daqueles que operam com essa norma. Ele não é um conhecimento meramente enciclopédico, mas, sim, um conhecimento vivo e dinâmico o qual, mesmo positivado, nunca consegue acompanhar, no mesmo ritmo, a evolução

⁵ no sítio: <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

⁶ no sítio <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

social. Por isso é que as próprias regras de interpretação das normas jurídicas, estabelecidas pela Hermenêutica, vão admitir uma adaptação às situações impostas pelo caso concreto. Na minha opinião, portanto, a origem da crise do nosso ensino jurídico está aí: continuar acreditando que esse conhecimento é tão somente aquele positivado e, por isso, perpetuar a prática de mera transmissão do mesmo aos alunos. Fazendo isso, não se permite que os aprendizes entendam que o Direito está vivo e interfere diretamente na vida de todos aqueles que a ele se submetem, ou seja, de todos nós, e que, em razão disso, seu ensino não pode apartar a teoria da prática.

Considerando o conhecimento jurídico como algo vivo e datado, que não pode ser meramente transmitido, mas construído ao longo do tempo e através da própria evolução social, Roberto Lyra Filho (1982, p. 86) dispõe que devemos:

[...] reexaminar o Direito, não como ordem estagnada, mas como a positivação em luta, dos princípios libertadores, na totalidade social em movimento. O Direito, então, há de ser visto como processo histórico. [...] Direito é processo dentro do processo histórico: não é uma coisa feita, perfeita e acabada; é aquele vir-a-ser que se enriquece nos movimentos de libertação das classes e grupos ascendentes e que define nas explorações e opressões que o contradizem, mas de cujas próprias contradições brotarão as próprias conquistas.

A proposta de Lyra é a de que o Direito é dialético, não sendo uma coisa fixa, parada e definitiva, mas um processo de libertação permanente. A proposta do autor é atual, uma vez que ele mesmo propõe a constante atualização do Direito dentro do processo histórico, já que é dialético. Assim, sob essa inspiração, André Macedo de Oliveira (2004) afirma que não se pode dizer que Direito é apenas o que está nos Códigos. Direito não é apenas texto. A visão dialética alarga o campo de compreensão do fenômeno jurídico, deslocando-o para além dos restritos limites do direito positivado, até alcançar a realidade dos ordenamentos plurais conflitantes.

Para Oliveira (2004), seguindo as idéias de Lyra Filho, não há como reformar o ensino com uma visão positivista do Direito que o reduz ao que parte apenas do Estado, ou seja, à lei positivada. Nas palavras do autor (2004, p.35):

Há um único paradigma seguido e aceito no ensino jurídico, não pensando em outras perspectivas. Esse paradigma é neutro e objetivo. Não há

modelos novos e que não sejam lineares. Revela-se no formato do dogmatismo e do modelo legalista. O dogmatismo revela uma idéia de neutralidade, havendo uma clara separação entre a teoria e a prática. É uma atividade, em grande parte, teórica. O positivismo está vinculado ao direito positivo estatal, não observando, por imposição epistemológica, os anseios e interesses sociais.

Oliveira, corroborando a idéia base deste trabalho de pesquisa, argumenta que uma das saídas para a crise estabelecida no ensino jurídico é promover a associação teoria/prática (2004, p. 37):

Criatividade, participação, dúvida e contestação e não apenas exposição. Esse é um dos caminhos para um redesenho do diálogo entre teoria e prática. A integração teoria e prática poderá possibilitar ao profissional em formação o despertar para uma visão de mundo de modo que se possa exercer a sua cidadania comprometendo cada cidadão. O divórcio entre a teoria e a prática atingiu uma dimensão muito grande. Não há oposição entre teoria e prática. O divórcio é fruto de um falso e inadequado discurso que não corresponde e dialoga com a prática desenvolvida. (grifo meu)

Penso que na breve abordagem da história do ensino jurídico no Brasil e do reconhecimento da sua crise, apresentada a seguir, será possível perceber que, quando alguns juristas foram indagados acerca dos fatores causadores dessa crise, muitos deles apontaram que ela não está no ensino do Direito, mas no Direito que é ensinado, criticando, assim, a própria estrutura positivista do conhecimento jurídico. Entretanto, não podemos deixar de considerar, conforme referido anteriormente, que o fato de entender o conhecimento jurídico como somente aquilo que está positivado nas normas leva a um ensino meramente transmissivo dos conteúdos teóricos, o que também é parte dessa crise reconhecida no ensino jurídico.

Entendo, portanto, que é importante tratar-se o conhecimento jurídico como algo além daquilo que está positivado nas leis, ou seja, como verdadeiro fenômeno jurídico, que engloba todos os interesses que o circundam. A reforma proposta por esses juristas consultados pressupõe uma revisão do conjunto (conhecimento jurídico e ensino jurídico), partindo de uma revisão global, sociológica e filosófica do que representa o direito.

2.2.2 BREVÍSSIMOS HISTÓRICO E ANÁLISE DO ENSINO JURÍDICO NO BRASIL

No Brasil, os cursos jurídicos foram criados no dia 11 de agosto de 1827, com sede em São Paulo e Olinda⁷ e tiveram como objetivo a formação de quadros para a administração pública e para a atividade política do Império.

No período de 1827 a 1883, o estudo sociológico de Adorno (1998, apud LEITE, 2003) sobre a profissionalização dos bacharéis em São Paulo, indicou que as origens dos cursos jurídicos no Brasil estavam atreladas à intenção de constituir uma elite política coesa e disciplinada, fiel aos interesses do Estado. Segundo Maria Cecília Lorea Leite (2003), algumas interpretações citadas pelo referido autor traduzem a idéia de que o controle executado pelo Estado sobre o currículo, o método de ensino, os programas, os livros e a nomeação de professores inviabilizaram um trabalho de conscientização crítica, uma prática educativa libertadora, um projeto pedagógico comprometido com a sociedade brasileira. Pelo contrário, o ensino jurídico no Império desenvolveu-se na perspectiva da perpetuação das estruturas de poder vigentes, com características conservadoras, situando as Faculdades de Direito como instituições encarregadas de promover a sistematização e integração da ideologia jurídico-política do liberalismo (FARIA; MENGE, 1979 apud LEITE, 2003). Essa situação só começou a ser alterada a partir dos anos finais do Império, quando o debate sobre o ensino livre e a liberdade de ensinar tomou corpo. No Rio Grande do Sul, em 1900, foi fundada a Faculdade Livre de Direito de Porto Alegre, atendendo aos dispositivos específicos que regulamentavam a criação dos cursos livres⁸ (LEITE, 2003).

Em 1869, veio a reforma do ensino livre, na qual o aluno não era obrigado a comparecer às aulas, prestando apenas os exames. O estágio supervisionado caracterizava-se como prática do processo, adotado pelas leis do Império, junto com

⁷ Posteriormente transferida, em 1854, para Recife (LEITE, 2003).

⁸ Especialmente o Decreto 1232, de 02 de janeiro de 1891, e o Decreto 1159, de 03 de dezembro de 1892.

a teoria. Em 1891, passou-se a chamar Prática Forense, seguindo com essa denominação até 1962 (OLIVEIRA, 2004).

No ano de 1927, quando do centenário da criação dos cursos jurídicos no Brasil, segundo Venâncio Filho (1977, p. 31), ainda permanecia o divórcio entre teoria e prática no ensino do direito:

Tratando do método de ensino as conclusões do Congresso de 1927 eram de uma atualidade espantosa: O Direito é uma ciência eminentemente prática quanto ao fim; mas nem por isso deixa de ser teórica quanto ao modo de estudar e de saber. E, pois, no ensino dessa ciência, como não há vantagem de usar um método exclusivamente prático, também não há vantagem de usar um método predominantemente teórico. Cumpre, ao contrário, sempre que possível, ministrar, a respeito das diversas disciplinas, o ensino teórico com o prático. [...] O que nos convém é o método misto teórico e ao mesmo tempo prático, estático e ao mesmo tempo dinâmico, o método analítico sintético, o qual ensina não só o fundamento das idéias, como a sua aplicação aos fatos, e o modo de formar e realizar as relações de direito, quer no foro extrajudicial, quer no judicial. (grifos meus)

Assim, é possível perceber que, já nessa época, a associação teoria/prática aparecia como uma solução ao problema – já constatado – do ensino jurídico que as apartava.

A partir de 1930, o bacharel passou a perder espaços cativos na burocracia estatal para outros profissionais. Perdeu o jurista sua identidade social e iniciou-se aquilo que é denominado de “Crise do Ensino Jurídico”. Com a reforma de 1931⁹, os cursos jurídicos passaram a ser divididos em doutorado e bacharelado. O doutorado era exclusivamente teórico e voltava-se a uma formação mais acadêmica. Já o bacharelado era destinado à profissionalização. Com essa reforma, e, de forma mais acentuada em 1934, as discussões sobre a liberdade de ensinar tornam-se mais visíveis, com exceção dos períodos autoritários.

Assim, até a década de 50, apenas os juristas tinham importância social. No entanto, com a crise do ensino jurídico, começaram a perder espaço na burocracia estatal. Nessa fase, San Tiago Dantas assumiu um papel fundamental, ao propor um novo meio de ensinar o Direito, partindo da distinção entre a didática tradicional

⁹ Chamada reforma Francisco Campos e instituída pelo Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931.

e a nova didática (OLIVEIRA, 2004). No ano de 1955, ele proferiu a aula inaugural dos cursos da, então, Faculdade Nacional de Direito, na qual analisou a crise da sociedade brasileira e a sua relação com a Universidade (DANTAS, 1978-1979, p. 52-53):

Se há problemas novos sem solução técnica adequada; se há problemas antigos, anteriormente resolvidos, cujas soluções se tornaram obsoletas sem serem oportunamente substituídas; se apareceram novas técnicas, que o nosso meio não aprendeu e assimilou, em grande parte isso se deve ao alheamento e à burocratização estéril das nossas escolas, que passaram a ser meros centros de transmissão de conhecimentos tradicionais, desertando o debate dos problemas vivos, o exame das questões permanentes ou momentâneas de que depende a expansão, e mesmo a existência da comunidade. (grifo meu)

Conforme se observa nesse trecho da sua fala, o autor já apontou como uma das possíveis causas dessa crise do ensino jurídico o uso de um ensino meramente transmissivo de conteúdos, no qual não é estimulada a crítica e o debate entre os alunos e o professor.

A Lei 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – e a Reforma Universitária de 1968 reconheciam a autoridade e capacidade do professor para preparar seus próprios programas de conteúdos e implementar seus métodos didáticos. No entanto, é preciso excetuar o período pós 64, pelas limitações impingidas à prática docente e à autonomia das universidades brasileiras, pela ingerência autoritária, até mesmo nos seus quadros. A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁰, ao estabelecer entre os seus princípios a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, pareceu traduzir de forma mais sólida uma antiga aspiração daqueles que lutam por uma educação pública brasileira de qualidade (LEITE, 2003). A Lei 10.172¹¹, que aprovou o Plano Nacional de Educação, também expressava que:

As Universidades constituem, a partir da reflexão e da pesquisa, o principal instrumento de transmissão da experiência cultural e científica acumulada pela humanidade. Nessas instituições apropria-se o patrimônio do saber

¹⁰ Lei 9.394/96.

¹¹ De 9 de janeiro de 2001, publicada no DOU de 10 de janeiro de 2001.

humano que deve ser aplicado ao conhecimento e desenvolvimento do país e da sociedade brasileira. A Universidade é, simultaneamente, depositária e criadora de conhecimentos. (grifo meu)

Em 1972, a partir de uma resolução do Conselho Federal de Educação¹², surgiram os chamados currículos mínimos, nos Cursos de Direito. Tais currículos fizeram com que os cursos adotassem um enfoque totalmente técnico e o Direito passa a ser compartimentado, não existindo discussão sobre os aspectos epistemológicos. Não havia uma visão crítica acerca do fenômeno jurídico. A autonomia dada por essa resolução não fez com que os cursos se dedicassem a um currículo que atendesse às necessidades de uma visão interdisciplinar do Direito. Os cursos não incorporaram a reforma proposta, qual seja a de ter autonomia para criar seus próprios currículos atendendo às demandas locais de cada curso, fazendo com que cada um pudesse estar adaptado à realidade na qual estava inserido. Assim, o currículo mínimo acabou sendo transformado em currículo pleno, sendo, por exemplo, o estágio, equivocadamente, transformado em prática de fórum, dentro de uma sala de aula.

Essa trajetória histórica do ensino jurídico no Brasil revela a constante tentativa de buscar uma conciliação entre a teoria e a prática jurídicas, com resultados concretos ainda infrutíferos (OLIVEIRA, 2004).

O Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), na década de 90, elaborou um diagnóstico da situação dos Cursos de Direito no país, sob a supervisão da Comissão de Ensino Jurídico, a qual se dedicou à avaliação desse ensino e à busca de soluções concretas comprometidas com a elevação da sua qualidade. O objetivo dessa comissão era estabelecer uma visão da crise e uma perspectiva de futuro sobre a função do direito, do papel do jurista e dos operadores do Direito. Constatou, essa comissão, que o ensino jurídico não permitia o desenvolvimento de padrões de qualidade que direcionassem o estudante a pensar juridicamente a sociedade, em dimensão totalizadora. Para essa comissão, a crise só tinha sentido como objeto de reflexão, quando possibilitaria o engendramento de uma consciência coletiva de superação. Assim, a comissão formulou uma série de

¹² Resolução nº 3/72 do Conselho Federal de Educação.

questões aos professores colaboradores das diversas áreas, tais como: Há uma crise hoje na formação do jurista e na ciência do direito? Se tivesse de modificar a estrutura curricular mínima dos cursos jurídicos, que sugestão teria a dar? Que outras sugestões poderiam ser formuladas para a melhoria da educação jurídica? Entre as diversas respostas ("soluções") apresentadas pelos juristas consultados, destaco a de Álvaro Villaça Azevedo (OAB, 1992, p. 68). Ele ressaltou que: "a falha não está em ser o curso teórico ou prático, mas na falta de conjugação da teoria e da prática que devem estar presentes" (grifo meu).

Muitas das constatações feitas pelos juristas questionados já haviam sido inicialmente identificadas por Lyra Filho (1980), que apontou um problema estrutural no direito que se ensina, argumentando que o mesmo é visto sob uma ótica redutora no ordenamento jurídico – que é único, hermético e parte apenas do Estado. O autor criticou a estrutura positivista do conhecimento jurídico, por isso, para ele, não é a reforma de currículos e programas que pode resolver a questão.

Os debates nacionais sobre a qualidade do ensino jurídico prosseguiram e foi criada, com a Portaria nº 15¹³, uma comissão de especialistas que objetivava prestar assessoria na instalação de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de qualidade do ensino superior. Inicialmente, essa comissão organizou quatro grandes seminários, em 1993, os quais resultaram no Seminário Nacional dos Cursos Jurídicos: Elevação de Qualidade e Avaliação¹⁴. Nesse seminário nacional, houve o condensamento das propostas dos encontros regionais anteriores e se buscou obter parâmetros gerais para a elevação da qualidade e avaliação dos cursos jurídicos. A partir desses parâmetros, a comissão decidiu elaborar uma proposta de alteração nos currículos dos cursos jurídicos, a qual foi encaminhada ao, então, Conselho Federal de Educação, culminando com a edição da Portaria 1886/94, que revogou a Resolução nº 3/72, anteriormente referida.

¹³ Em 29 de janeiro de 1993, pela Comissão de Especialistas de Ensino de Direito da Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto – CE –ED/SESu/MEC.

¹⁴ Realizado em Brasília, em dezembro de 1993, com o patrocínio da UNESCO e do Conselho Federal da OAB.

Com essa nova reforma, várias mudanças ocorreram. Para Oliveira (2004), a mais visível e, talvez, a mais importante, foi aquela relativa ao estágio de prática jurídica, que passou a integralizar o currículo e a ser essencial para a obtenção do grau de bacharel em direito. As atividades práticas, antes abarcadas pela disciplina de prática forense, passaram a ser desenvolvidas pelos alunos, de forma simulada ou real, com supervisão e orientação do Núcleo de Prática Jurídica de cada Faculdade. Outra mudança no currículo foi aquela relativa às disciplinas de Filosofia Geral e Jurídica, Ética Geral e Profissional, Sociologia Geral e Jurídica, Economia e Ciência Política, que passaram a ser obrigatórias, sendo consideradas disciplinas de caráter formativo. Em muitas Faculdades de Direito, essas disciplinas eram optativas, não sendo necessário o estudante cursá-las para obter o grau de Bacharel em Direito. Por fim, a monografia final de curso passou a ser obrigatória e defendida perante uma banca examinadora.

Essa comissão foi a fundo nos principais problemas apontados na crise do ensino jurídico: a visão positivista dos fenômenos jurídicos, a aula magistral ou estilo coimbrã¹⁵ – sem uma visão crítica – apontando, a partir da análise dessa crise, os parâmetros para a formação do Bacharel em Direito, que passam a ter uma nova roupagem com ênfase na capacidade de reflexão crítica e numa formação humanística. Outro ponto destacado pela comissão de especialistas do MEC foi o conjunto de habilidades a serem atingidas pelo bacharel. Entretanto, com o passar do tempo, o que foi possível observar é que, na verdade, esse perfil e habilidades foi definido pela comissão com o intuito de definir a abrangência, os objetivos e outras especificações necessárias à elaboração da prova a ser aplicada no Exame Nacional de Cursos, do Direito ("provão") em 1998¹⁶. Esse perfil sofreu algumas alterações e, com o decurso do tempo, foi editada a Portaria do MEC 3161¹⁷ que

¹⁵ Na década de 80, as aulas dos cursos jurídicos consistiam em conferências, como na Universidade de Coimbra, no século XVII (por isso denominadas coimbrãs), tratando da descrição de uma lei ou capítulo de um código. Seminários, debates, estudos de caso e análise sistemática da jurisprudência eram raros. As aulas eram fundamentadas em textos de manuais e os professores que tinham uma prática profissional jurídica fora da faculdade, acresciam, à exposição do manual, observações não sistematizadas (FALCÃO, 1984).

¹⁶ Nomeada pela Portaria 2112 de 14 de novembro de 1997.

¹⁷ De 13 de novembro de 2002, publicada no Diário Oficial da União de 14 de novembro de 2002.

trouxo como principais novidades o fato de a comissão dividir as habilidades em “competências e habilidades gerais” e “habilidades específicas” e, ainda, os conteúdos das provas: a disciplina de Introdução à Economia deixou de ser obrigatória, sendo retirada do “provão” de 2002, enquanto foram acrescidos os conteúdos de Sociologia Jurídica e Filosofia do Direito – no lugar de Sociologia Geral e Jurídica e Filosofia Geral e do Direito –, Direito do Consumidor, Direito Tributário e os chamados “temas transversais”, como Direitos Humanos e Direito Ambiental.

Dando prosseguimento ao primeiro livro¹⁸, anteriormente referido, no qual a Comissão de Ensino Jurídico do Conselho Federal traçou uma cartografia de problemas, em 1993, a OAB lançou um novo livro: OAB Ensino Jurídico: Parâmetros para Elevação da Qualidade e Avaliação. Essa obra permitiu à comissão, com a colaboração de especialistas, estabelecer uma estratégia metodológica e um esquema de compreensão acerca do tema oferecendo, ao debate, elementos para a implementação de um sistema de avaliação e de classificação dos cursos jurídicos do país. Já em 1996, a Comissão de Ensino Jurídico lançou o livro “OAB Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares”, no qual fez um balanço das contribuições da entidade, do Ministério da Educação e de outros atores que se dedicaram ao ensino jurídico no Brasil, com ênfase nas diretrizes curriculares apontadas na Portaria do MEC¹⁹, anteriormente mencionada.

O Parecer nº 146/2002, da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, instituiu novas diretrizes curriculares para 11 cursos de graduação – entre eles o de direito – aprovando as minutas de resolução que o acompanhavam e, conseqüentemente, revogando a Portaria 1886/94. Dessa forma, foi facultado às instituições de ensino superior exigir a monografia de final de curso. Segundo Oliveira (2004, p. 61), pelas novas diretrizes curriculares os Cursos de Graduação em Direito deviam contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que atendam aos eixos interligados de:

¹⁸ OAB Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas, de 1992.

¹⁹ Portaria MEC nº 1886, de 1994.

[...] (i) formação fundamental, que tem como objetivo integrar o estudante no campo do Direito, estabelecendo ainda as relações do Direito com outras áreas do saber, abrangendo estudos que envolvam a Ciência Política (com Teoria Geral do Estado), a Economia, a Sociologia Jurídica, a Filosofia e a Psicologia Aplicada ao Direito e a Ética Geral e Profissional; (ii) Conteúdos de formação profissional, abrangendo, além do enfoque dogmático, o conhecimento e a aplicação do Direito, observadas as peculiaridades dos diversos ramos do Direito, de qualquer natureza, estudados sistematicamente e contextualizados segundo a evolução da Ciência Jurídica e sua aplicação às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil e suas relações internacionais; e (iii) conteúdos de formação prática, que objetiva a integração entre a prática e os conteúdos teóricos desenvolvidos nos demais eixos, especialmente nas atividades relacionadas com estágio curricular durante o qual a prática jurídica revele o desempenho do perfil profissional desejado, com a devida utilização da Ciência Jurídica e das normas técnico-jurídicas. (grifo meu)

Já é possível perceber, de maneira formal, um interesse por parte do próprio Conselho Nacional de Educação, que apresentou como nova diretriz curricular para o curso de direito a integração entre a prática e os conteúdos teóricos. Mesmo que isso ainda seja feito no âmbito das atividades relacionadas ao estágio curricular obrigatório, já há um forte indício de que essa associação possa ser uma solução viável à crise do ensino jurídico.

Fazendo aqui um parênteses, dentro desta análise histórica, acho pertinente destacar que neste trabalho de pesquisa defendo a associação teoria/prática não só no estágio e nos núcleos de prática jurídica, mas, fundamentalmente, dentro da própria sala de aula. No meu entendimento, é o professor, no ambiente da sala de aulas, o primeiro agente responsável por promover essa associação, a qual deve ser mantida, evidente, também nos outros espaços da formação jurídica, como é o caso do estágio e dos núcleos de prática jurídica.

Atualmente, um indicador contundente da mencionada crise no ensino jurídico é o alto índice de reprovação dos alunos egressos dos Cursos de Direito no Exame de Ordem²⁰. Entretanto, para Oliveira (2004, p.67), é preciso que se façam algumas considerações:

²⁰ O Exame de Ordem é promovido pela OAB e consiste na avaliação que permite ao Bacharel de Direito o exercício da advocacia. Diferente de outras épocas, hoje, as Faculdades de Direito formam Bacharéis em Direito e não advogados. Assim, para que o bacharel possa exercer a advocacia precisa submeter-se e ser aprovado no referido exame.

As razões para um alto índice de reprovação podem caracterizar a má qualidade do ensino jurídico. Por outro lado, pode-se indagar também: quem elabora os exames de curso nos estados? Esses examinadores têm qualificação acadêmica para esse fim? O que é cobrado nos exames condiz com as novas diretrizes curriculares ou trata-se apenas de questões que envolvam memorização? São provocações pertinentes para que se possa realmente verificar onde está o cerne do problema.

No mesmo sentido, Maria Cecília Lorea Leite (2003, p. 61) dispõe que:

[...] no tocante à natureza, este é o caso dos cursos com enfoque positivista, cujo conteúdo é centrado no Direito Positivo, isto é, em conhecimentos sancionados pelo Estado. Relativamente a tendências padronizadoras, podem-se citar as decorrentes de programas de avaliação atualmente em vigor, que, por sua sistemática de avaliar produtos, passam a pautar, de forma acentuada, as definições de conteúdos nos Cursos de Direito.

Penso que a autora tem toda a razão quando afirma que, a pretexto de avaliar a qualidade do ensino jurídico, através de uma forma de avaliação padronizada, é possível que apenas se tente, mais uma vez, também padronizar essa forma de ensino, deixando de considerar as especificidades de cada contexto social onde está inserido o curso específico de direito que se está a avaliar. Creio que essa atitude, em vez de trazer benefícios para a solução da crise do ensino jurídico, só agrava essa situação.

Por fim, a mesma autora, analisando os aspectos históricos do ensino jurídico no Brasil, escreve que (LEITE, 2003, p. 60) :

Os argumentos apresentados permitem afirmar que as origens da Universidade e dos cursos de Direito evidenciam, regra geral, o caráter elitista da instituição e do curso jurídico como característica reiterada. As estreitas relações da universidade e de seus profissionais com o Estado e com os grupos privilegiados da sociedade influíram nas definições da missão da universidade, dos objetivos de seu curso e da seleção dos conteúdos de seus currículos, refletindo-se este fato nos processos de produção e de transmissão de conhecimentos, no disciplinamento e no acesso seletivo. De certa forma, os recorrentes reclamos públicos de necessidade de um maior comprometimento da universidade com a sociedade, e, no caso do Curso de Direito, a necessidade expressa de uma maior articulação com a realidade social, traduzem reflexos de práticas históricas de caráter excludente.

Dessa forma, o que percebemos ao analisar o ensino jurídico ao longo dos tempos e, ainda hoje, é que se tem, por um lado, um Direito distante da realidade, que não participa da vida, e, de outro, uma sociedade que passa por uma evolução

paradigmática de valores. O novo paradigma concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas e o direito, sendo parte desse mundo, deve estar atrelado a ele e não dele dissociado (CAPRA, 1996).

No sistema de ensino jurídico atual, o conhecimento ainda é tratado como mercadoria ou moeda de barganha, simplesmente "transferível" de um pólo a outro; o ensino é baseado na "transmissão de conteúdos", prática denominada por Paulo Freire de "educação bancária" (1997).

Corroborando essa idéia, Sérgio Rodrigo Martínez²¹ (2004, p. 3) diz que:

[...] o ciclo de opressão social secular se mantém e se retroalimenta, porquanto os futuros operadores de normas jurídicas são forjados, pouco a pouco pelo ensino jurídico 'bancário', a serem seguidores complacentes das ideologias de controle impostas.

É sabido que esse sistema de mera transmissão de conteúdos não consegue promover, no estudo do Direito, a devida associação da teoria com a prática e, em decorrência disso, vemos a extrema dificuldade de alunos e professores em compreender a disparidade entre os dispositivos legais estudados na teoria e sua efetiva aplicabilidade. Tércio Sampaio Ferraz Jr. (apud Encontros da UNB: ensino jurídico, p. 70, 1978-1979) compartilha desse entendimento: "[...] a formação do bacharel é entendida como uma acumulação progressiva de informações, limitando-se o aprendizado a uma reprodução de teorias que parecem desvinculadas da prática (embora não sejam) [...]".

Mais uma vez, Sérgio Rodrigo Martínez²² (2004, p. 3) contribui afirmando que "Essa estrutura de narração, ou mera dissertação de acontecimentos, reduz o ensino a dimensões restritas, ou a algo quase morto, muito aquém da realidade necessária à efetividade do processo de ensino e aprendizagem".

Essa dificuldade em estabelecer conexões entre a lei escrita e a lei aplicada na prática é evidente em diversos temas específicos tratados, por exemplo, na disciplina de Direito Penal, como é o caso da Aplicação da Pena, onde, muitas vezes, o juiz precisa adequar o texto da lei à realidade do apenado e da vítima,

²¹ no sítio: <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

²² no sítio: <http://www.ensinojuridico.pro.br>.

causando, com isso, uma *pseudo* distorção no texto legal. Dessa forma, no trato de questões como essa, uma postura crítica do educador é essencial, especialmente no sentido de despertar nos alunos também essa criticidade. Fazer com que os próprios estudantes concluam acerca dessa questão teórica destoante da realidade é imprescindível para o aprendizado desse instituto jurídico. Para isso, o professor de Direito precisa possibilitar a emancipação dos alunos, através de atividades práticas que lhes permitam construir o conhecimento acerca da discrepância entre a lei positivada e sua aplicação prática.

Nesse sentido, a professora Miracy Barbosa de Souza Gustin (2002, p. 19) escreve que:

[...] percebeu-se, no ensino superior, que não basta apenas apropriar-se do conhecimento produzido e transmiti-lo aos alunos. É necessário fazê-los sujeitos do processo de aprendizagem, bem como indivíduos críticos em relação ao que é ensinado, não só em relação ao que é ensinado, não só em relação ao conteúdo das disciplinas como em relação à sua prática profissional cotidiana. [...] o cientista do direito tem um papel de reflexão sobre o objeto de suas investigações, para que possa transformar e redefinir o papel do direito na sociedade.

A relação pedagógica tem que ser muito mais uma prática do que uma técnica, ou seja, deve aflorar do contexto social e não de modelos previamente determinados. As Faculdades de Direito precisam formar cidadãos aptos a pensar e concluir por si próprios acerca das mais diversas modificações pelas quais passa, constantemente, o sistema jurídico e, especialmente, profissionais capazes de enxergar o sistema jurídico como um todo.

A necessidade dessa emancipação do corpo discente na busca de suas próprias conclusões foi assim caracterizada por Pedro Demo (2001, p.88):

O professor vale pelo que instrui [...], mas, sobretudo pelo que motiva a emancipação social, técnica e politicamente. Assim, a crítica aqui formulada volta-se contra o “mero ensinar”, não contra “ensinar”, que, num devido lugar, é instrumento necessário.

Dessa forma, há alterações indispensáveis para se chegar a uma nova estrutura de ensino jurídico e, principalmente em disciplinas como o Direito Processual Penal, é essencial o estabelecimento dessa conexão entre a teoria e a

prática da legislação vigente, tão desacreditada e, muitas vezes, responsabilizada pelo fracasso do sistema penal em nosso país.

Assim, acredito que as crises e mudanças de paradigmas são necessárias ao aprimoramento e à adaptação do direito à realidade social contemporânea. Durante séculos, e ainda hoje, a quase totalidade dos cursos jurídicos preocupou-se apenas com a transmissão dos postulados teóricos de suas disciplinas. A grande maioria dos professores e alunos contenta-se somente com o fato de ver cumprido o programa do conteúdo, mesmo que esse esteja completamente apartado do mundo real. Mudar essa postura, há tanto sedimentada, é tarefa árdua, mas não impossível. Não se admite, no mundo globalizado de hoje, que as disciplinas jurídicas sejam estanques e dissociadas umas das outras e, pior, do mundo, da realidade fática.

O que vige hoje é a chamada apresentação propedêutica do conhecimento, que significa aprender determinados conteúdos hoje, este ano, porque vão ser importantes para entender os que serão abordados no ano seguinte. Essa apresentação propedêutica foi descrita por Ubiratan D'ambrósio (2003, p. 75-76) da seguinte forma:

Tudo o que se faz é esperando chegar a alguma coisa que se quer, que geralmente acaba nunca chegando. A idéia é substituir isso por uma formação permanente. [...] neste esquema linear, aprender hoje o que vai servir para usar amanhã para poder, finalmente, entender o fenômeno que é objeto da curiosidade, conduz ao desperdício e ao desencorajamento do aprendiz. [...] Começamos e acabamos o assunto e vamos praticar o que aprendemos. Esse é o oposto da formação propedêutica. [...] Na sala-de-aula, o ensino tem que estar associado ao fazer, e, o mais cedo possível, o aluno deve começar a fazer aquilo que vai ser objeto de sua vida profissional. (grifos meus)

Dessa forma, não é mais possível dizer, por exemplo, aos alunos de Direito Penal – que têm curiosidade sobre o "como fazer" esse Direito – que esperem mais dois ou três anos para discutir a prática na disciplina de Direito Processual Penal. Essa associação teoria/prática tem que ser promovida sempre, ao longo do ensino dos conteúdos teóricos. Não nos é mais permitido continuar aniquilando a curiosidade dos aprendizes – essencial à aprendizagem – em nome do devido cumprimento de um programa que fragmenta as disciplinas. Corroborando essa idéia, Gilberto Dimenstein (2003, p. 31) escreve: "[...] descobri, com muita clareza,

que só existe um motor do aprendizado: paixão e curiosidade. E muito do que a escola faz é matar a paixão pela curiosidade".

Esse aspecto é também muito bem analisado por Pedro Demo (2001, p.83):

[...] a sala de aulas, lugar em si privilegiado para processos emancipatórios através da formação educativa, torna-se prisão da criatividade cerceada, à medida que se instala um ambiente meramente transmissivo e imitativo de informações de segunda mão. Na frente está quem ensina, de autoridade incontestável imune a qualquer avaliação; na platéia cativa estão os alunos, cuja função é ouvir, copiar e reproduzir, na mais tacanha fidelidade. "Bom aluno" é o discípulo, que engole sem digerir o que o professor despeja sobre ele, à imagem e semelhança. O professor precisa investir na idéia de chegar a motivar o aluno a fazer elaboração própria, colocando isso como meta da formação.

Como vimos anteriormente, a quebra da estrutura hermética da educação é característica do pós-modernismo de nosso tempo (SOUSA SANTOS, 1999). Portanto, não se concebe mais esse modelo rançoso, repleto de conceitos ultrapassados, onde as disciplinas jurídicas são tratadas como "mundos à parte", sendo relegada ao aluno a penosa tarefa de procurar estabelecer sozinho a vinculação de fato existente. É sabido que a excessiva parcelização e disciplinarização do saber científico faz do cientista um ignorante especializado e que isso acarreta efeitos negativos (SOUSA SANTOS, 1999). Complementando essa idéia, Edgar Morin escreve (2003, p. 14) que:

[...] o retalhamento das disciplinas torna impossível aprender "o que é tecido junto", isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo. [...] a inteligência que só sabe separar fragmenta o complexo do mundo em pedaços separados, fraciona os problemas, unidimensionaliza o multidimensional.

Devemos pensar o problema do ensino considerando os efeitos cada vez mais graves da compartimentalização dos saberes e da incapacidade de articulá-los, sem esquecer que a aptidão para contextualizar e integrar é uma qualidade fundamental da mente humana, que precisa ser desenvolvida e não atrofiada (MORIN, 2003).

Esse sistema não pode persistir diante da realidade que hoje se impõe através de novas nuances como a da transdisciplinariedade, tão relevante no ponto

de vista do ensino jurídico. As normas contidas nas leis não são estanques, muito pelo contrário: são necessariamente interligadas, formando um sistema jurídico único e harmônico. Nesse sentido, as palavras de Sanfelice (1993, p. 93), que bem sintetizam essa idéia:

[...] a Sala de Aula, aquele espaço prioritário do meu trabalho docente, não é um casulo hermético desvinculado do todo social e das suas contradições. A sala de aula para mim, portanto, é o meu desafio cotidiano porque ao mascaramento desejado, viso construir o desmascaramento possível; à reprodução exigida, oponho a fermentação já em desenvolvimento histórico e à ideologia hegemônica contraponho a visão de mundo que me parece interessar à maioria dos homens [...]. Como todo e qualquer docente sou também um agente social e minha maneira imediata de intervir no real é construindo o pedagógico concreto da Sala de Aula onde atuo.

Em função disso tudo, se faz premente a necessidade de buscar uma metodologia de ensino que possa ser estabelecida em sala de aula, no estudo da Disciplina de Direito Processual Penal, visando a trabalhar esse descompasso entre a vontade da lei posta e a sua efetiva concretização prática. No entanto, reconhecendo-se que não há soluções "mágicas" para o problema do ensino jurídico, é importante que se analise as soluções reais, apresentadas pelos professores do direito, no seu dia-a-dia da sala de aula, para tentar superar essa distância entre o direito da norma e o direito da vida.

Nesse viés, André Macedo de Oliveira (2004, p. 22), diz que:

A literatura do ensino jurídico é farta e muitos são os autores que trabalham com essa temática, sempre levantando a chamada crise do ensino jurídico. O paradigma tradicional encontra-se esgotado, o que põe em cheque sua eficácia social. Assim, faz-se necessário e oportuno uma pesquisa empírica para tentar demonstrar a separação que existe entre os muros da Universidade e a prática jurídica.

Concluindo, faço minhas as dúvidas de Assmann (1998, p. 11), no sentido de que não é possível determinar uma metodologia de ensino ideal, mas uma metodologia real, ou seja, uma maneira de ensinar o direito que esteja relacionada ao mundo da prática.

[...] como educar? Como aprender? [...] Hoje sabemos que aprender não pode se reduzir a uma apropriação dos saberes acumulados da humanidade. Aprende-se não só com o cérebro nem só na escola. Aprende-se a vida inteira e por todas as formas de viver.

2.3 ALGUNS CONCEITOS FUNDAMENTAIS E SUA APLICAÇÃO NESTA PESQUISA - PENSANDO UMA FORMA ALTERNATIVA DE ENSINAR O DIREITO

Inicialmente, gostaria de fazer uso das palavras de Fernando Becker (1993, p. 22), quando destaca o quanto é difícil modificar um modelo pedagógico instituído:

Não se desmonta um modelo pedagógico arcaico somente pela crítica sociológica, por mais importante que seja esta. Segundo nossa hipótese, a desmontagem de um modelo pedagógico só pode ser realizada completamente pela crítica epistemológica. Em outras palavras, a crítica epistemológica é insubstituível para a superação de práticas pedagógicas fixistas, reprodutivistas, conservadoras - sustentadas pelas epistemologias empirista ou apriorista. Note-se que estas epistemologias fundam, por um lado, o positivismo e, de forma menos fácil de mostrar, o neo-positivismo, e, por outro, o idealismo ou o racionalismo.

Pensamos, também, que a formação docente precisa incluir, cada vez mais, a crítica epistemológica. Nossa pesquisa sobre a epistemologia do professor (Becker, 1992) mostrou o quanto esta crítica está ausente e quanto o seu primitivismo conserva o professor prisioneiro de epistemologias do senso comum, tornando-os incapazes de tomar consciência das amarras que aprisionam seu fazer e seu pensar.

Por não concordar com o modelo pedagógico presente no ensino do direito e na busca de uma metodologia de ensino que possa favorecer a aprendizagem dos alunos, acabei encontrando, senão respostas, sinais de como deveria ser essa "forma de ensinar", na Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky. Portanto, em meio a tantas dúvidas, achei alento nas palavras desse autor, cujas idéias sobre Educação passaram a fundamentar e embasar o meu estudo. Essa idéias foram utilizadas para responder à questão de pesquisa que me guiou: a associação teoria/prática no ensino do direito traz benefícios à aprendizagem?

2.3.1 A CONTRIBUIÇÃO DE LEV VYGOTSKY

Dentre as várias considerações trazidas pelo autor, algumas foram de especial interesse na execução desta dissertação. Entre elas, destaco aquelas sobre: o sistema de formação dos conceitos, o papel mediador do professor na aprendizagem e a imitação como modelo no aprendizado. Esses conceitos foram estudados e serão apresentados, a partir das "Obras Escogidas: problemas de

psicologia geral" de Vygotsky (1982), especificamente desde o conteúdo do capítulo "Estudo do Desenvolvimento dos Conceitos Científicos na Idade Infantil"²³.

Resumidamente, podemos dizer que na perspectiva vygotskyana, é o aprendizado que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento, identificado pelo autor como tendo dois níveis: um referente às conquistas já efetivadas, que ele chama de nível de desenvolvimento real ou efetivo, e outro, o nível de desenvolvimento potencial, relacionado às capacidades em via de serem construídas. No nível de desenvolvimento real, ou zona de desenvolvimento real (ZDR), estão aquelas capacidades já consolidadas no aluno, aquilo que ele já aprendeu, domina e consegue utilizar sozinho, sem assistência. Já no nível de desenvolvimento potencial, está aquilo que o aluno é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de outra pessoa (professor ou colega mais experiente).

A distância entre aquilo que ele é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ele não consegue realizar nem com a ajuda de outras pessoas do seu grupo social, caracteriza o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) ou Potencial. Essa zona define aquelas funções e conhecimentos que ainda não amadureceram, que estão em processo de maturação, em estado embrionário, e que necessitam da interferência daqueles que estão mais adiantados para que possam ser entendidos e utilizados. De acordo com Vygotsky, a escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que o aluno já sabe (o conhecimento que ele traz do seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas "teorias" acerca do que observa no mundo) for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, trabalhando na ZDP dos educandos.

²³ Cumpre destacar que, em que pese o nome do capítulo referir-se à Idade Infantil e os próprios estudos de Vygotsky sobre aprendizagem terem sido desenvolvidos com sujeitos dessa faixa etária, a preocupação principal de Vygotsky não era a de elaborar uma teoria do desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral (REGO, 2002). Assim sendo, é perfeitamente viável que adotemos os estudos desse autor para compreender, também, o sistema de formação dos conceitos científicos em indivíduos adultos, que são, justamente, os sujeitos desta pesquisa.

Para explicar o papel da escola no processo de desenvolvimento do indivíduo, o autor faz uma importante distinção entre os conhecimentos construídos na experiência pessoal, concreta e cotidiana das pessoas, que ele chamou **conceitos cotidianos ou espontâneos** e aqueles elaborados na sala de aulas, adquiridos por meio do ensino sistemático, que chamou **conceitos científicos**.

Os conceitos espontâneos são, então, aqueles adquiridos no dia-a-dia, não sistematizados, que a pessoa consegue utilizar, mas não definir facilmente. Quando perguntamos, por exemplo, a uma criança o nome de seus tios e ela responde corretamente, demonstra que tem o conceito espontâneo de "tio" internalizado. Se, entretanto, pedimos a ela que nos explique o que é um "tio", e ela não consegue fazê-lo, mostra que ainda não internalizou o conceito científico correspondente. Os conceitos espontâneos são construídos a partir da observação, manipulação e vivência direta da pessoa, enquanto, os conceitos científicos se relacionam àqueles eventos não diretamente acessíveis à observação ou ação imediata. Apesar de diferentes, os dois tipos de conceito estão intimamente relacionados e se influenciam mutuamente, pois fazem parte de um único processo: o desenvolvimento de formação de conceitos. Contudo, não é isso o que acontece na escola, onde somente são trabalhados os conceitos científicos, ficando, no mais das vezes, desconsiderados os conceitos cotidianos dos aprendizes. De regra, a introdução dos conceitos científicos, na escola, não passa de mero verbalismo.

O processo de formação de conceitos é fundamental no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas é longo e complexo. Para aprender um conceito é necessário, além das informações recebidas do exterior, uma intensa atividade mental por parte do aluno. Assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno. Nessa perspectiva, o ensino escolar desempenha um papel importante na formação dos conceitos, de um modo geral, e dos científicos, em particular e não pode ficar restrita à transmissão de informações. A escola, em geral, propicia ao aluno um conhecimento sistemático sobre aspectos que, muitas vezes, não estão associados a sua vivência direta. Assim, embora ela possibilite que o indivíduo tenha acesso ao conhecimento científico construído e acumulado pela Humanidade (teoria), esse conhecimento necessita ser confrontado e mesclado com

os conceitos espontâneos dos alunos (prática) para que não fique no nível do verbalismo descontextualizado.

Nas próprias palavras de Vygotsky (1982, p. 185):

[...] o ensino direto dos conceitos resulta de fato impossível e pedagogicamente infrutífero. O professor que trate de seguir esse caminho em geral não conseguirá mais que uma assimilação reflexiva de palavras, um simples verbalismo, que simula e imita os correspondentes conceitos na criança, mas que, de fato, encobre um vazio.²⁴

Assim, um conceito não é aprendido por meio de um treinamento mecânico, nem tampouco pode ser meramente transmitido pelo professor ao aluno, como já foi dito antes. Nesse sentido, afirma Vygotsky (1982, p. 185):

[...] não deixa lugar à dúvida a total inconsistência do ponto de vista segundo o qual a criança toma os conceitos já formados durante o processo de instrução escolar e os assimila da mesma forma que assimila qualquer hábito intelectual.

[...] Em tais casos, a criança não adquire conceitos, mas palavras, assimila mais com a memória do que com o pensamento e se manifesta impotente ante todo o intento de empregar, com sentido, os conceitos assimilados. Na essência, esse procedimento de ensino dos conceitos é o defeito fundamental do método verbal de ensino, puramente escolástico, que todos condenam. Esse método substitui o domínio dos conhecimentos vivos pela assimilação de esquemas verbalmente mortos e ociosos.²⁵

O que faz com que as pessoas aprendam algumas coisas e outras não? Um dos aspectos é a motivação, a conexão com nosso ponto de interesse. Para Vygotsky, para que se aprenda alguma coisa, ela deve ter conexão com algo que já se conhece. Na escola, o mesmo conceito pode ser ampliado e tornar-se ainda mais

²⁴ Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: "[...] la enseñanza directa de los conceptos resulta de hecho imposible y pedagógicamente infructuosa. El maestro que trate de seguir ese camino por lo general no conseguirá más que una asimilación irreflexiva de palabras, un simple verbalismo, que simula e imita los correspondientes conceptos en el niño, pero que de hecho encubre un vacío.

²⁵ Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: "[...]no deja lugar a dudas la total inconsistencia del punto de vista según el cual el niño toma los conceptos ya formados durante el proceso de la instrucción escolar e los asimila lo mismo que asimila cualquier hábito intelectual. [...] En tales casos, el niño no adquire conceptos, sino palabras, asimila más con la memoria que con el pensamiento y se manifiesta impotente ante todo intento de emplear con sentido los conocimientos asimilados. En esencia, este procedimiento de enseñanza de los conceptos es el defecto fundamental del método verbal de enseñanza, puramente escolástico, que todos condenan. Este método sustituye el dominio de los conocimientos vivos por la asimilación de esquemas verbales muertos y huecos".

abstrato e abrangente, sendo incluído num sistema conceitual de abstrações graduais, com diferentes graus de generalização: gato, mamífero, vertebrado, animal, ser vivo, constituem uma seqüência de palavras que, partindo do objeto concreto "gato", adquirem cada vez mais abrangência e complexidade (REGO, 2002). Isso constitui as redes de conhecimento. Os conceitos devem estar organizados em redes.

Vejamos o dizer de Vygotsky (1982, p. 215) a respeito dessas redes:

[...] conceito superior pressupõe ao mesmo tempo a sistematização hierárquica dos conceitos inferiores subordinados a ele, com os quais se relaciona de novo através de um determinado sistema de relações. Portanto, a generalização de um conceito considera a localização do mencionado conceito em um determinado sistema de relações de comunalidade, relações que constituem as conexões mais naturais e mais importantes entre esses. Por conseguinte, a generalização significa, ao mesmo tempo, a tomada de consciência e a sistematização dos conceitos.²⁶

Quando a pessoa aprende um conceito, a palavra é, no princípio, uma generalização do tipo mais elementar e, somente à medida em que se desenvolve, a pessoa passa da generalização mais elementar a formas cada vez mais complexas de generalização, culminando esse processo com a formação de autênticos e verdadeiros conceitos. Há a apropriação, por parte do aluno, do "significado da palavra", que, para Vygotsky, consiste no conceito. Entretanto, para que isso ocorra é necessário que o aprendiz traga consigo alguns conceitos mínimos, que podem ser do tipo cotidiano ou científico, a fim de que tenha condições de compreender a explicação do novo conceito que lhe é apresentado. Por isso, é tão importante que o professor incida na ZDP do estudante, pois, nesse espaço, estão as funções que ainda não amadureceram, como já foi explicado.

É possível verificar se houve aprendizagem de um conceito, quando o aluno é capaz de fazer generalizações sobre o mesmo, ou seja, quando, efetivamente, se apropriou daquele conceito, inserindo-o na rede dos demais a ele relacionados,

²⁶ Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: "Este concepto superior presupone al mismo tiempo la sistematización jerárquica de los conceptos inferiores subordinados a él, con los que se relaciona de nuevo através de um determinado sistema de relaciones. Por tanto, la generalización del concepto conlleva la localización del mencionado concepto en un determinado sistema de relaciones de comunalidad, relaciones que constituyen las conexiones más naturales y más importantes entre éstos. Por conseguinte, la generalización significa al mismo tiempo la toma de conciencia y la sistematización de los conceptos".

podendo fazer uso do mesmo. Logo, o professor pode, por exemplo, no intuito de checar se houve a apropriação do conceito pelo aprendiz, pedir que o mesmo explique, nas suas palavras, o que acaba de aprender. Averiguando o que os alunos já sabem sobre um determinado assunto o professor vygotskyano procura estabelecer conexões entre as novas informações e o que o aluno já traz de "bagagem".

As considerações do russo Davidov (1988, p.3, apud REGO, 2002, p. 108), baseadas nos pressupostos de Vygotsky sobre o tipo de ensino que, de fato, impulsiona o desenvolvimento das capacidades dos alunos, são bastante oportunas. Vejamos:

[...] a escola deve ser capaz de desenvolver nos alunos capacidades intelectuais que lhes permitam assimilar plenamente os conhecimentos acumulados. Isto quer dizer que ela não deve se restringir à transmissão de conteúdos, mas, principalmente, ensinar o aluno a pensar, ensinar formas de acesso e apropriação do conhecimento elaborado, de modo que ele possa praticá-las autonomamente ao longo de sua vida, além de sua permanência na escola. Essa é a tarefa principal da escola contemporânea frente às exigências das sociedades modernas. (grifos meus)

Entendo que esses dois elementos, referidos pelo autor, têm condições de ser proporcionados pela associação teoria/prática no ensino do direito.

Para Vygotsky, a função que o professor desempenha no contexto escolar é de extrema relevância, já que é o elemento mediador e possibilitador das interações dos alunos com os objetos de conhecimento. No cotidiano escolar, ele deve intervir nas ZDPs dos alunos, ainda que isso não seja responsabilidade exclusiva sua, pois é visto como o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens.

Para que o professor possa intervir e planejar estratégias que permitam avanços, reconstrução e ampliação do conhecimento já estabelecido pelo grupo de alunos, é necessário que conheça o nível efetivo dos educandos, ou melhor, as suas descobertas, hipóteses, informações, crenças, opiniões, enfim, suas "teorias" acerca do mundo circundante. Esse deve ser considerado o ponto de partida. Para tanto, é

preciso que, no cotidiano, o professor estabeleça uma relação de diálogo com os alunos e que crie situações em que eles possam expressar aquilo que já sabem. Enfim, é necessário que o professor se disponha a ouvir, a notar as manifestações dos educandos. Essa situação é criada na resolução conjunta de problemas práticos, quando os alunos interagem com e questionam o professor e interagem entre si. Acredito que isso é proporcionado quando promovida a associação teoria/prática em sala de aula no ensino dos conteúdos de direito. Essa é a idéia sobre a qual estudo e reflito neste trabalho de dissertação e para a qual a análise dos postulados de Vygotsky foi fundamental.

Entendo que a mediação proporcionada pelo professor é fundamental para a aprendizagem, dentro da metodologia de trabalho que utilizo na sala de aula. Penso também que a aprendizagem deve ser guiada pelo professor, no sentido de apresentar um "caminho" para os alunos, como, por exemplo, na utilização de modelos referenciais que vão permitir a aprendizagem pela imitação.

A atividade imitativa é geralmente associada a um processo puramente mecânico, de cópia e repetição. Para Vygotsky, contudo, a imitação não é cópia, mas, sim, oferece a oportunidade de reconstrução (interna) daquilo que o indivíduo observa externamente. Assim, a imitação pode ser entendida como um dos possíveis caminhos para o aprendizado, um instrumento que leva o sujeito à compreensão. Esse postulado traz uma importante implicação à educação escolar, já que, através da imitação, o indivíduo aprende. Assim, o fornecimento de sugestões, exemplos e demonstrações no contexto escolar adquire um papel de extrema relevância para a aprendizagem. É interessante, pois, que se promovam situações que permitam a imitação, observação e reprodução de modelos.

Vygotsky (1982, p.248), quando fala em imitação, destaca:

Porém, quando dizemos que atua por imitação, isso não significa que olha a outra pessoa nos olhos e a imita. Se hoje vejo algo e amanhã faço o mesmo, atuo, portanto, imitando. Quando o aluno resolve em casa uma tarefa, depois que em aula lhe tenha sido mostrado o modelo, continua atuando em colaboração, mesmo que nesse momento o professor não esteja a seu lado.²⁷

²⁷ Livre tradução, pela autora, do original, em espanhol: "Pero cuando decimos que actúa por imitación, eso no significa que mira a otra persona a los ojos y la imita. Se hoy he visto algo y mañana hago lo mismo, actúo por tanto, imitando. Cuando el alumno resuelve en casa una tarea,

Essa oportunidade de imitação pode ser proporcionada no ensino do direito quando se promove a associação teoria/prática, como, por exemplo, quando assistimos a uma audiência (prática) e verificamos como aquela problemática foi resolvida naquele caso concreto e, a seguir, ao trabalharmos a teoria sobre aquela situação e apresentarmos problema semelhante aos alunos, esses tenham condições de resolvê-lo a partir do modelo visualizado.

2.3.2 A CONTRIBUIÇÃO DAS IDÉIAS SOBRE O PROFESSOR REFLEXIVO

Falar em reflexão hoje "está na moda", mas o que significa, de fato, a reflexão sobre a prática docente? O que queremos com isso? Para o que é que serve, afinal, tanto pensar? Nas palavras de Isabel Alarcão (1996, p. 173), vemos que a resposta a essas perguntas poderia ser a seguinte:

[...] evocarei o fator moda ou actualidade, pois que hoje em dia o discurso educativo foi invadido por conceitos como reflexão, professor reflexivo, aluno reflexivo, cognição, metacognição, aprender a aprender, aprender a pensar e outros tantos termos com estes relacionados. [...] Porém, esta atitude de submissão à moda retirar-nos-ia a nossa capacidade de decisão consciente e autónoma e faria de nós ditas "coisas" se não nos concedêssemos o tempo e o esforço de caracterizar o sentido da expressão ser-se reflexivo na dimensão teórica da sua definição e na funcionalidade das suas implicações pragmáticas.

Assim, ser reflexivo hoje é, antes de mais nada, essencial ao professor preocupado em repensar e melhorar sua prática docente. Devemos ser reflexivos, não por que "está na moda", mas porque, só assim, conseguiremos agir autonomamente, fazer de nossa prática um campo de reflexão teórica reestruturadora da ação (ALARCÃO, 1996).

Neste momento, as palavras de Alarcão (1996, p. 186), respondendo à pergunta "é possível ser reflexivo?", voltam a minha memória:

después de que en clase le haya sido mostrado el modelo, continúa actuando en colaboración, aunque en esse momento el maestro no esté a su lado".

É possível, mas difícil. Difícil pela falta de tradição. Difícil eventualmente pela falta de condições. Difícil pela exigência do processo de reflexão. Difícil, sobretudo, pela falta de vontade de mudar.

Para falar de reflexão, trago, ainda, as contribuições de Donald Schön (2000, p. 25) que desenvolveu um conceito, denominado, por ele próprio, de "ensino prático reflexivo", e que é definido da seguinte forma:

[...] um ensino prático voltado para ajudar os estudantes a adquirirem os tipos de talentos artísticos essenciais para a competência em zonas indeterminadas da prática. Argumentarei que as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático-reflexivo como um elemento chave da educação profissional.

[...] montarei os esboços de uma teoria do ensino prático como veículo de educação para o talento artístico - uma resposta ao dilema de faculdades cada vez mais conscientes da necessidade de preparar os estudantes para a competência em zonas indeterminadas da prática.

Sabemos que os problemas da prática no mundo real não se apresentam aos profissionais com estruturas bem delineadas. Na verdade, eles tendem a não se apresentar como problemas, mas na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. Essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade e os conflitos de valores – escapam aos cânones da racionalidade técnica (ao aspecto puramente teórico). Os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claras suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional, dominante nas escolas (conhecimento puramente teórico), e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação (conhecimento prático). Os professores de direito têm discutido, já há algum tempo, a necessidade de ensinar "o exercício prático da advocacia" e, especialmente, as competências para resolver as disputas de outras formas que não as litigiosas. A consciência desses dois vazios (mundo da teoria e mundo da prática), cada um contribuindo e exacerbando o outro, desestabiliza a confiança dos educadores profissionais em sua capacidade de exercer suas funções (SCHÖN, 2000).

Para Donald Schön (2000), uma questão que se impõe é a seguinte: os conceitos dominantes da educação profissional poderão construir um currículo adequado aos universos complexos, instáveis, incertos e conflituosos da prática? Ernst Lynton (1985, apud SCHÖN, 2000) vincula os problemas nas escolas

profissionais à crise multidimensional da Universidade e clama por um reexame da natureza e da conduta da educação universitária. Esses comentários levam-nos a encontrar as raízes da distância existente entre faculdade e local de trabalho, entre pesquisa e prática, em uma concepção errônea de competência profissional e sua relação com a pesquisa acadêmica e científica. Assim, de acordo com essa visão, se existe crise de confiança nas profissões e suas escolas, ela está enraizada na epistemologia da prática dominante.

Uma das soluções possíveis a esse distanciamento entre teoria e prática é o uso dos estudos de caso. A educação jurídica tem sido dirigida a preparar os estudantes a "pensar como advogados". As Escolas de Direito foram pioneiras no uso do método do estudo de caso de Christopher Langdell para ajudar os estudantes a aprenderem como produzir argumentos legais, a esclarecerem questões durante o processo judicial e a escolherem, entre os precedentes legais plausíveis, o que for mais relevante a uma questão particular de interpretação legal (SCHÖN, 2000). Contudo, não são todas as instituições de ensino jurídico que usam essa prática. No Brasil, apenas algumas Escolas de Direito, como é o caso da Fundação Getúlio Vargas, têm cursos jurídicos com essas características.

Entretanto, nas próprias palavras de Schön (2000, p. 27), percebemos o quanto é complexa a implementação do ensino prático. Vejamos:

Nos estágios iniciais do ensino prático, reinam a confusão e o mistério. A passagem gradual à convergência de significado é mediada – quando acontece – por um diálogo distintivo entre o estudante e o instrutor, no qual a descrição da prática está entrelaçada com a *performance*, e as interações complexas entre estudante e instrutor tendem a conformar-se em uns poucos modelos básicos, cada um adequado a diferentes contextos e tipos de aprendizado.

Um importante conceito trazido por esse autor e já referido anteriormente é o de *talento artístico profissional*, que é definido como os tipos de competência que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas e que não dependem de nossa capacidade de descrever o que sabemos fazer ou mesmo considerar, conscientemente, o conhecimento que nossas ações revelam. O autor usa a expressão *conhecer-na-ação* para referir-se aos tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – performances

físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações privadas, como a análise de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está na ação. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da performance, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita. Entretanto, é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para essas descrições. Por exemplo, podemos fazer referência às seqüências de operações e procedimentos que executamos, aos indícios que observamos e às regras que seguimos ou aos valores, às estratégias e aos pressupostos que formam nossas "teorias" da ação. Mas qualquer que seja a linguagem que empreguemos, nossas descrições do ato de conhecer na ação são sempre construções, ou seja, tentativas de colocar de forma explícita e simbólica um tipo de inteligência que começa por ser tácita e espontânea. Isso ocorre porque o processo de conhecer na ação é dinâmico e os fatos, procedimentos e teorias são estáticos.

Para Schön (2000), quando aprendemos a fazer algo, estamos aptos a executar seqüências fáceis de atividade, reconhecimento, decisão e ajuste sem ter que "pensar a respeito". Nosso ato espontâneo de conhecer na ação geralmente nos permite dar conta de nossas tarefas. No entanto, nem sempre é bem assim. Uma rotina comum pode produzir um resultado inesperado, um erro teima em resistir à correção, ainda que ações comuns produzam resultados comuns, há algo nelas que nos parece estranho, porque passamos a vê-las de uma outra maneira. Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971, apud SCHÖN, 2000), chama de "parar e pensar". Nesses casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Alternativamente, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la, em um *presente da ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento. Nosso pensar serve para

dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Para o autor, em casos como esses, refletimos na ação.

Quando alguém aprende uma prática, é iniciado nas tradições de uma comunidade de profissionais que exercem aquela prática e no mundo prático que eles habitam. Aprende suas convenções, seus limites, suas linguagens e seus sistemas apreciativos, seu repertório de modelos, seu conhecimento sistemático e seus padrões para o processo de conhecer na ação. Pode-se fazer isso de várias maneiras, apesar de raramente ser possível aprender a prática por conta própria, pois o mais comum é que o sujeito se torne aprendiz de profissionais mais experientes. Aprender uma prática por conta própria tem a vantagem da liberdade, mas oferece a desvantagem de exigir que cada aluno "reivente a roda", ganhando pouco ou nada da experiência acumulada de outros. Por isso o professor continua tendo papel essencial no processo educativo, servindo como guia e mediador ao aluno no seu processo de aprendizagem (VYGOTSKY, 1982).

Como estava disposta a mudar, a melhorar, a buscar um ensino que promovesse aprendizagem e não reles "transmissão de conteúdos", segui "insistindo em refletir" sobre a minha prática. Esses dados me permitiram "olhar de fora" e "olhar de dentro" para a minha aula, ou, parafraseando Schön (2000), refletir na ação e sobre a ação, ciente de que essa reflexão pode dar lugar à reestruturação da ação.

Acredito que essa atitude pode possibilitar que os próprios alunos, enquanto avaliam a prática de ensino à qual foram submetidos, indiquem as pistas daquilo que entendem como relevante para a sua aprendizagem. No caso desta pesquisa, particularmente, creio que eles próprios venham a indicar a necessidade de associação da teoria com a prática.

3. METODOLOGIA DO ENSINO - O MINICURSO

Conforme já referido, fui professora de Direito Penal e hoje leciono Processo Penal. A maior dificuldade que sempre encontrei, como professora dessas disciplinas, era saber de que maneira iria trabalhar em aula conteúdos em relação aos quais havia discrepância entre teoria e prática. Essa dificuldade advinha especialmente do fato de que o currículo dos cursos jurídicos separa o chamado Direito Material do Direito Processual, ou seja, nos primeiros anos do curso, os alunos têm contato apenas com a teoria daquela disciplina específica – no caso em estudo, o Direito Penal (que é a matéria que vai definir o que é crime, o que é pena, quem pode ser punido, como se calculam as penas, etc.). Só posteriormente, a disciplina de Direito Processual Penal vai tratar do "como fazer" o Direito Penal, isto é, vai explicar como ocorre um julgamento, como alguém chega a ser objeto de uma sanção penal, enfim, como se operacionaliza toda aquela teoria que se estudou previamente no Direito Penal²⁸. Ocorre, contudo, que essas duas disciplinas estão muito afastadas espaço-temporalmente, na grade curricular dos Cursos de Direito, o que também acontece com outras, como é o caso do Direito Civil e do Direito Processual Civil. Os alunos começam a estudar Direito Penal no segundo ano do curso e só vão tratar do Processo Penal no quarto ou quinto ano. Portanto, os aprendizes ficam de dois a três anos curiosos, querendo saber para o quê vai servir toda aquela teoria que estão estudando no momento. Como professora de Direito Penal, pude vivenciar a curiosidade dos aprendizes quando questionavam a utilidade daquele conhecimento teórico com o qual trabalhavam.

²⁸ A grosso modo, podemos dizer que o Direito Processual Penal é a disciplina que vai estudar a prática do Direito Penal.

Na tentativa de não causar um "engessamento" dessa curiosidade, e uma conseqüente e natural perda de interesse pelo conteúdo, sempre procurei dosar, nas aulas de Direito Material, quantidades mínimas, mas que considerava suficientes, da aplicação desses conceitos. Procurava responder às perguntas relatando casos práticos, como, por exemplo, citando fatos ocorridos naquela semana e noticiados pelos jornais ou televisão. Lembro bem o episódio da prisão do "cantor" Belo (em 2002) – que primeiro fugiu da Justiça, depois se apresentou, foi preso, e, em seguida, foi solto para, posteriormente, ser preso novamente. Os alunos perguntavam: "Mas por que ele foi solto, então?" e era necessário incursionar sobre o tema "prisões" para explicar que a prisão temporária – a qual estava submetido o "artista" – tem um prazo específico, previsto em lei (o qual, a rigor, só deveria ser de conhecimento dos alunos daí a alguns anos). Com o tempo, pude notar que essa associação teoria/prática era extremamente proveitosa no que tange à aprendizagem desses conteúdos, pois percebia que o interesse dos estudantes aumentava quando verificavam a "utilidade" dos postulados teóricos que estudavam.

Em 2003, passei a integrar o NEPE – Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito da UFPEL – quando comecei a formalizar algumas práticas docentes, transformando-as em projetos de ensino. Com o crescente interesse dos alunos, surgiu a idéia de realizar um projeto de ensino, cujo conteúdo era justamente a associação teoria/prática no ensino do Direito Penal, em que pudéssemos discutir os postulados práticos juntamente com a teoria. Tal projeto foi desenvolvido por três meses, em encontros que aconteciam nos sábados pela manhã, no próprio prédio da Faculdade de Direito da UFPEL, e teve um resultado muito positivo com o aumento do interesse dos alunos pelo estudo do Direito Penal, à medida que iam tomando conhecimento da "utilidade" daqueles postulados teóricos que discutíamos em aula. Esse interesse era percebido quando, por exemplo, os alunos levavam recortes de jornal ou revistas com matérias relativas ao tema em estudo a fim de que as discutíssemos em aula ou que pelo menos eu comentasse alguma coisa sobre aquelas reportagens. Isso foi significativo, pois, mesmo no início de seus estudos sobre o Direito Penal, esses alunos já conseguiam perceber que algumas matérias jornalísticas retratavam um Direito Penal bem diferente daquele que estudávamos em aula. Essa prática permitiu que

debatêssemos acerca de algumas das discrepâncias entre o Direito da norma e o Direito da "vida real".

Atualmente, como já foi mencionado, não leciono mais Direito Penal na UFPEL, mas sim Direito Processual Penal no Curso de Direito da FURG. Numa primeira impressão, poderia parecer que, como agora trabalho com uma disciplina cujo conteúdo é a prática do Direito Penal, ou seja, uma disciplina menos teórica, meu interesse pela associação teoria/prática tivesse sido aplacado. Ledo engano. Apesar de "se dizer" menos teórica, a disciplina de Processo Penal acaba sendo tão teórica quanto a de Direito Penal. A exemplo, vejamos o meu caso, quando aluna: cursei toda a disciplina de Processo Penal sem jamais ter enxergado – nem de longe! – um processo real, "de verdade". Faço essa referência para que se entenda que o problema, ou melhor, o que eu considero como a solução – associação teoria/prática – continua sendo necessária também no ensino desse conteúdo. Talvez em Processo Penal a situação seja ainda mais perversa: há uma aparência de prática, na disciplina como um todo, mas ao final, acaba – como as demais disciplinas – sendo estudada "só na teoria". Como fui "vítima" desse sistema de ensino, não desejo o mesmo destino aos meus alunos. Sou, na realidade, uma inconformada com a metodologia de ensino vigente na maioria das Faculdades de Direito.

Portanto, neste momento, como professora de Direito Processual Penal, conforme já referi, quis aproveitar a oportunidade para implementar e avaliar essa prática de associação teoria/prática – que já desenvolvo desde que comecei a lecionar.

A implementação de uma prática de ensino inovadora, através de um projeto de ensino, foi exigência de uma disciplina do Curso de Mestrado. Esse projeto de ensino era parte da disciplina de Teoria e Prática do Ensino I e II e, posteriormente, serviu como material para o desenvolvimento desta dissertação, que aprofundou seu escopo realizando, ainda, uma avaliação sistemática do mesmo.

O objetivo da disciplina era o planejamento e a implementação de um projeto de ensino sobre o qual dever-se-ia realizar uma reflexão. Meu projeto

intituiu-se "Refletindo sobre os benefícios da associação teoria/prática para a aprendizagem no ensino do Direito" e foi realizado no Curso de Direito da FURG, junto ao Departamento de Ciências Jurídicas, ao qual estou vinculada, na cidade do Rio Grande (com exceção de um encontro que se realizou no FORO de Pelotas). O projeto desenvolveu-se no período de maio a julho de 2004, com as turmas do segundo ano do Curso de Direito.

O projeto de ensino (minicurso) teve como objetivo precípua implementar e avaliar uma prática pedagógica que associasse teoria e prática na disciplina de Direito Processual Penal, a fim de verificar se essa atitude traria benefícios para a aprendizagem desse conteúdo, por parte dos alunos. O tema escolhido para o minicurso foi "Procedimento do Tribunal do Júri". Vale destacar que a escolha desse tema não se deu ao acaso. O assunto era, recorrentemente, objeto de perguntas por parte dos alunos de Direito Penal – especialmente por que, acostumados ao cinema norte-americano, nunca entendiam como esse Tribunal funcionava no Brasil (já que, nos filmes, percebiam que o sistema era diferente). Assim, mesmo que de forma equivocada, os aprendizes já tinham alguma noção sobre esse procedimento, e foi por isso que o elegi como tema para o minicurso, especialmente porque tencionava relacionar o conceito cotidiano que os alunos traziam consigo àquele conceito científico que pretendia desenvolver ao longo do minicurso.

O minicurso foi organizado, como uma atividade de extensão, da seguinte forma: 5 (cinco) encontros, de 4h (quatro horas) de duração cada um, totalizando 20h, sendo realizado um encontro por semana, em horário extra-classe, conforme a disponibilidade dos estudantes. As aulas aconteceram nas instalações da FURG, especificamente, no Pavilhão 4, sala 18 do Campus Carreiros. Nos dois primeiros encontros, foram discutidos os conteúdos teóricos do tema em estudo. Essencialmente, trabalhamos – a partir dos conceitos cotidianos dos aprendizes – o Código de Processo Penal em seus postulados regentes desse procedimento²⁹; no terceiro encontro, dirigimo-nos ao Tribunal do Júri em Pelotas³⁰, e assistimos a um

²⁹ Trabalhamos o Capítulo II do texto do Código de Processo Penal: Do Processo dos Crimes da Competência do Júri, o qual abrange os artigos 406 a 497 do referido dispositivo legal.

³⁰ O Julgamento acompanhado foi em Pelotas, porque a idéia inicial do projeto aconteceu quando eu ainda era professora da UFPEL, mas só veio a se tornar efetiva quando eu já lecionava na FURG.

julgamento; na quarta reunião, convidamos a juíza que atuou no julgamento – a qual levou o processo para visualização pelos alunos – e discutimos com ela o ocorrido, correlacionando os postulados teóricos e a aplicação prática dos mesmos; Finalmente, no último encontro, realizamos a avaliação da experiência.

Resumidamente, o minicurso pode ser descrito da seguinte forma:

1º Encontro→ Discussão com o grupo a fim de verificar quais os conhecimentos prévios que detinham sobre o assunto tratado no minicurso. Discussão teórica sobre o Tribunal do Júri.

2º Encontro→ Continuação da discussão teórica sobre o conteúdo. Trabalho com o Código de Processo Penal e seus dispositivos regulamentadores do procedimento em estudo.

3º Encontro→ Observação de um julgamento pelo Tribunal do Júri, atentando para a forma como ocorre, na prática, o procedimento já estudado na teoria.

4º Encontro→ Discussão, em sala da aula, com a juíza que presidiu o julgamento pelo Tribunal do Júri. Nessa ocasião, os alunos tiveram a oportunidade de acesso aos autos reais do processo que acompanharam. Na discussão com a magistrada, houve a oportunidade de se verificar se há diferença entre os conceitos estudados na teoria e o que foi observado quando da sessão de julgamento.

5º Encontro→ Conclusão do minicurso com a avaliação da experiência, através do preenchimento, em sala de aula, de questionário semi-estruturado (Apêndice B), além da livre manifestação oral dos participantes.

Assim, quando da sua concepção, o projeto foi todo organizado para acontecer em Pelotas, o que, posteriormente, foi mantido.

4. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa, propriamente dita, foi constituída pela avaliação do minicurso realizado e teve caráter qualitativo, pois foi desenvolvida no ambiente natural, é descritiva e enfoca os processos e as perspectivas dos sujeitos, além de realizar uma análise indutiva dos dados – características essas que, segundo Maria Cecília Minayo (1992), conferem caráter qualitativo a uma pesquisa.

Partiu-se de uma hipótese, não uma hipótese formal que se queria comprovar, mas de uma expectativa (hipótese não formal) – na pesquisa em tela, a crença de que um ensino do direito que associa teoria e prática traz benefícios à aprendizagem dos alunos. Tal expectativa era baseada no referencial teórico estudado e foi sendo avaliada e expandida à medida que os dados iam sendo recolhidos.

A pesquisa qualitativa não tem que, necessariamente, criar generalização. Ela deve contribuir para aquela linha teórica que a embasa, produzindo alguns conceitos que sejam úteis para situações semelhantes às aquelas analisadas na pesquisa e não para toda e qualquer ocorrência daquela espécie (MINAYO, 1992). Assim, é importante que fique claro que esta investigação não pretende comprovar nenhuma idéia. Ao contrário, ela tem o propósito de oferecer elementos para a discussão sobre a crise do ensino jurídico.

Esclarecido o tipo de pesquisa que me dispus a fazer, é mister que se especifique a sua metodologia.

A escolha dos alunos do segundo ano da Graduação em Direito, como sujeitos da pesquisa e partícipes da experiência de ensino, foi devida ao fato de que esses estudantes já traziam "alguma bagagem" (por informações veiculadas na mídia) no que tange aos conceitos científicos que pretendíamos desenvolver nas aulas, embora não houvessem ainda trabalhado, em sala de aula, de maneira formal, os conceitos científicos atinentes ao tema Tribunal do Júri. Portanto, pensei que seria interessante trabalhar com esse grupo que detinha apenas conceitos espontâneos sobre o Tribunal do Júri, mas que possuía conceitos científicos sobre aspectos gerais do Direito. A seleção dos participantes, entre as três turmas de segundo ano da Graduação em Direito, foi feita através de convite pessoal aos estudantes. Vale esclarecer que o Curso de Direito, na FURG, é dividido, conforme o ano, em três turmas: turmas A e B (turno da noite) e turma C (turno da manhã). Esse convite foi feito nas salas de aula, durante um intervalo de tempo cedido por um professor, enquanto ministrava aulas para essas turmas. Nessa ocasião, os alunos foram informados de que o minicurso consistia em uma experiência de ensino que fazia parte das minhas atividades no Mestrado em Educação em Pelotas e que os mesmos receberiam um certificado pela participação.

O número total de alunos inscritos no minicurso foi de 48, mas o número de participantes efetivos foi de 26. Isso, possivelmente, ocorreu porque as aulas aconteceram no período das férias de julho da Universidade, ocasião em que boa parte dos estudantes, que não residem na região, viaja. Vale ressaltar que só participaram da avaliação, no último encontro, os 14 alunos que não faltaram a nenhuma das atividades do minicurso.

Os dados que embasam esta pesquisa foram coletados por meio de um diário de campo, onde anotei o ocorrido em sala de aula, durante cada um dos encontros, ou seja, os dados foram colhidos por meio de observação da própria prática da professora/pesquisadora, acompanhados da reflexão sobre o que ia acontecendo. Todos os encontros foram gravados em áudio, para complementar as observações do diário de campo, exceto o que ocorreu no Foro de Pelotas. Além disso, também foi aplicado um questionário semi-estruturado aos estudantes, a fim de colher suas impressões e avaliações sobre a experiência realizada. O questionário aplicado está apresentado no apêndice 2 deste trabalho. Vale destacar

que os questionários respondidos não foram identificados, a fim de que os aprendizes ficassem à vontade, sem constrangimentos, para efetuar a avaliação da prática de ensino. Por fim, foi feita uma avaliação oral³¹ da experiência, na forma de discussão aberta com todo o grupo, a qual foi gravada, com a ciência dos alunos. As avaliações tiveram o intuito de verificar se houve benefícios para a aprendizagem na associação teoria/prática.

Os dados coletados foram analisados através de um procedimento de análise de conteúdo, do tipo análise temática que teve como ponto de partida as seguintes categorias analíticas – as quais já pautaram a elaboração do questionário semi-estruturado que serviu para a avaliação pelos alunos, e que está apresentado no Apêndice B deste trabalho:

- Descrição, pelos alunos, da metodologia de ensino praticada no Curso de Direito da FURG, que serviu de pano de fundo para avaliar o minicurso e as inovações que o mesmo apresentava;
- Avaliação, pelos alunos, da metodologia de ensino de associação teoria/prática, promovida durante o minicurso;
- Prática do Professor Reflexivo.

³¹ Pensei que na discussão em grupo, por causa do apoio dos colegas, os alunos pudessem falar mais livremente sobre a experiência vivenciada, sem as restrições da expressão escrita. Além disso, na discussão aberta, poderiam apontar aspectos que consideravam relevantes e que não estavam presentes no questionário.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste momento, apresento a análise e discussão dos resultados da avaliação do minicurso, a partir das categorias analíticas – definidas com base no referencial teórico – e das categorias empíricas, que emergiram dos dados coletados.

Ademais, não é inoportuno lembrar que o objetivo desta pesquisa era implementar uma prática de ensino que associasse teoria e prática, no ensino do direito, e avaliar essa experiência a fim de investigar se essa associação trazia benefícios à aprendizagem dos alunos. Cumpre destacar, ainda, que a experiência ocorreu de forma pontual, elegendo um conteúdo da disciplina de Direito Processual Penal do curso de Bacharelado em Direito da FURG, Procedimento do Tribunal do Júri, para a realização da mesma.

Antes de dar início à avaliação da intervenção, julgo pertinente tornar explícitas as diferentes fontes dos dados analisados. Vale destacar que os instrumentos de coleta foram aplicados em momentos distintos, durante a intervenção, conforme já referido no capítulo sobre a metodologia. O questionário semi-estruturado foi aplicado no último encontro do minicurso, num momento destinado, especificamente, à avaliação da prática de ensino pelos alunos. Nessa ocasião, foi também realizada uma avaliação verbal pelo grupo, a qual, da mesma forma que os demais encontros, foi gravada em áudio, com a aquiescência dos alunos. As observações registradas no diário de campo aconteceram durante todos

os encontros do minicurso. Na Tabela 1 estão resumidas as diferentes fontes dos dados coletados, a partir dos respectivos instrumentos utilizados.

Tabela 1 - Instrumentos utilizados na coleta dos dados da pesquisa

INSTRUMENTOS	OBJETIVOS DO INSTRUMENTO
QUESTIONÁRIO (semi-estruturado)	- Identificar a percepção e a avaliação dos alunos acerca da metodologia de ensino praticada no Curso de Direito; - Capturar a avaliação, pelos alunos, da metodologia de ensino (associação teoria/prática) utilizada no minicurso e das características da prática da professora.
OBSERVAÇÕES NO DIÁRIO DE CAMPO (não - estruturadas)	- Descrever os principais acontecimentos no decorrer dos cinco encontros do minicurso, destacando as falas e intervenções dos alunos; - Servir como instrumento para a reflexão da professora acerca do ocorrido em aula.
AVALIAÇÃO VERBAL DO GRUPO	- Promover uma discussão aberta a todo o grupo sobre a intervenção realizada, a fim de apreender a opinião dos alunos (avaliação) sobre as atividades desenvolvidas no minicurso.

5.1 OBSERVANDO A PRÁTICA DE ENSINO E O PROCESSO DE REFLEXÃO - O DIÁRIO DE CAMPO

Antes de iniciar a apresentação e a discussão dos dados da investigação, gostaria de me deter na análise de um dos instrumentos usados para a coleta desses dados que considero de particular importância, pois também desempenha um relevante papel para a qualificação da prática pedagógica de qualquer professor. Em especial, isso se aplica a todo o professor que pretende ser reflexivo e que,

como já foi argumentado antes, busca, assim, elementos para uma maior qualificação da sua prática.

Acredito que a observação de nossa própria prática docente é uma fonte muito rica de indícios daquilo que podemos melhorar como professores. Em razão disso, penso que a elaboração de um diário de campo sobre as observações feitas na própria aula seja um instrumento poderoso para que se possa refletir sobre essa prática. Entretanto, especificamente quanto à elaboração do diário de campo, acho interessante destacar o quanto esse instrumento, aparentemente simples, pode tornar-se de complicada elaboração, apesar da enorme utilidade para a análise de qualquer experiência de ensino que se queira avaliar.

Considerando que a prática de ensino foi realizada em um minicurso de apenas cinco encontros, achei interessante apresentar a transcrição, na íntegra³², do diário de campo dessa experiência, a fim de evidenciar alguns aspectos que surgiram da observação das aulas e que considero essenciais para a interpretação do restante dos dados coletados. Penso, também, que as informações contidas no diário podem ilustrar o processo de mudança paradigmática no ensino universitário, em todas as suas nuances e dificuldades, processo esse que não se constitui em algo fácil, como já foi comentado a partir de Becker (1993).

03/06/2004 - 1º Encontro

Antes de fazer este diário, gostaria de relatar, para mim mesma, o quanto é difícil observar a si próprio. Antes de começar os apontamentos tive de repetir, várias vezes, de maneira quase cansativa, a mim mesma, que estaria observando a mim e não só aos meus alunos.

Pois bem...

³² Por tratarem-se de notas de campo, os relatos que se seguem não estão referenciados nas respectivas teorias que os embasam - o que será feito na ocasião da análise dos dados. Ademais estão transcritos em linguagem coloquial, uma vez que representam a conversa da autora consigo mesma, evidenciando o processo de reflexão sobre a ação.

Já no primeiro encontro, a mais ansiosa era eu mesma, que cheguei na sala do minicurso quase com uma hora de antecedência. Arrumei as cadeiras em círculo, pois queria ter condições de enxergar todos os alunos, já que o número de inscritos era de 48. Já fiquei preocupada, pois verifiquei que faltaria uma cadeira, mas, ao mesmo tempo, lembrei que possivelmente nem todos aqueles inscritos participariam, de fato, dos encontros.

Um pouco antes do horário marcado, já começaram a chegar alguns alunos.

Pontualmente, às 14:00h, fiz minha apresentação e comecei a nossa primeira reunião. Nesse momento, havia mais ou menos vinte alunos presentes. No transcorrer da aula foram chegando alguns outros "atrasados" o que totalizou vinte e seis alunos – um número bem menor do que o de inscritos. Suspeito que essa desistência dos inscritos tenha ocorrido pelo fato de o curso se estender pelo período das férias de meio de ano. Procurei, primeiramente, falar de mim: quem era, o que fazia, por que estava fazendo aquele minicurso... A seguir, relatei como ocorreriam os encontros, o que estava programado para cada um. Nesse momento, aconteceu uma coisa muito interessante: um aluno manifestou-se discordando do fato de só terem acesso ao processo depois do julgamento e sugeriu que pudessem ler o processo antes de assistirem ao julgamento. Isso, prá mim, foi incrível, pois apesar de ser, agora, uma coisa tão óbvia, no momento em que planejei o minicurso não era. Achei excelente a contribuição desse aprendiz, pois, com certeza, seria muito melhor primeiro analisarmos o processo, para, depois assistirmos ao julgamento. Mesmo assim, minha primeira reação foi a de dizer: "não sei se vai dar tempo de conseguirmos uma cópia do processo até o julgamento". Vejo, agora, que fiz uma tentativa, inconsciente, de tentar manter tudo como eu havia programado. Mas por fim, felizmente, concordei com a sugestão e fiquei de conseguir a cópia do processo.

Em seguida, expliquei o porquê da escolha daquele tema específico, Tribunal do Júri, e perguntei aos alunos o que eles sabiam desse procedimento. Esse momento foi incrível, pois alguns simplesmente não abriam a boca com medo de dizer alguma bobagem, enquanto os que falavam, a cada palavra que proferiam, perguntavam se estavam certos. E o pior... à medida em que eu ia dizendo que não

sabia se estavam certos ou errados, que só queria que me dissessem o que sabiam daquele assunto, mais desconfiados eles ficavam. A idéia aqui era saber que conceitos espontâneos (VYGOTSKY) os aprendizes traziam sobre aquele tema, antes de começar a introduzir os conceitos científicos do mesmo.

Como esperado: saiu de tudo. Coisas "certas" e outras "erradas", mas, como já disse, naquele momento, meu interesse não era saber se o que sabiam era certo ou errado, mas tão somente saber o que sabiam daquele tema.

Assim, a partir de algumas afirmações feitas pelos alunos, passei a introduzir os conceitos científicos do Tribunal do Júri, tentando desmistificar esse procedimento e procurando chamar a atenção dos aprendizes para o porquê de muitos deles terem a mesma idéia equivocada sobre o procedimento. É inegável que a maioria dos alunos tinha conceitos espontâneos construídos a partir do acesso a filmes de tribunal norte-americanos, que apresentam um modelo de Tribunal do Júri bastante diferente do nosso. Partindo dessa premissa, comecei a destacar com eles os pontos em que o nosso Tribunal do Júri era diferente daquele que assistíamos nos filmes.

Como esperado, nesse primeiro encontro, a participação dos alunos foi tímida, pois era a primeira vez que me viam, que falavam comigo. Em geral, os alunos do Direito são muito formais – reflexo de seus professores, também extremamente formais – e não costumam se expor muito, ainda mais num "primeiro encontro". Mas tudo bem... mesmo com a pequena participação, foi possível trabalharmos alguns conceitos fundamentais para a compreensão do procedimento.

Nesse primeiro encontro, na tentativa de ficar mais próxima dos alunos fiz uma coisa muito pouco comum nas minhas aulas: fiquei sentada. Sentei junto com eles, compondo um círculo. Não quis ficar em pé, naquele momento, pois achei que isso poderia me distanciar ainda mais deles. Acho que foi bom... pude ouvi-los mais de perto... ficar mais parecida com eles.

Terminamos o primeiro encontro discutindo, além das diferenças entre o nosso júri e o norte-americano e suas respectivas origens históricas, conhecendo um

pouco das duas correntes de opiniões sobre a manutenção do Procedimento do Tribunal do Júri no nosso sistema legal: a que a defende e a que a execra. Comentei, também, com os alunos a bibliografia que entendia mais interessante sobre o tema. Nesse momento, alguns estudantes pediram a indicação de outras obras mais específicas sobre o assunto que fiquei de verificar e indicar.

17/06/2004 - 2º Encontro

Nesse segundo encontro, mostrei para os alunos o Código de Processo Penal e sua estrutura, a fim de localizarmos, juntos, a posição do procedimento do Tribunal do Júri dentro desse ordenamento jurídico. Em seguida, os alunos que haviam me pedido a bibliografia extra se manifestaram e, aqui, eu tomei uma atitude que me incomodou muito, depois. Como eles são alunos do segundo ano e ainda não estudaram sequer Teoria Geral do Processo, acabei deduzindo que talvez leituras mais aprofundadas no Processo Penal acabassem por confundi-los e, assim, achei melhor deixar de indicar a bibliografia que pediram. Agora, quando estou refletindo sobre a minha maneira de ensinar, sobre a aula que dei, percebo o quanto subestimei a capacidade daqueles alunos. Fiz com eles exatamente o mesmo que uma professora do mestrado fez comigo em uma das primeiras aulas, quando um colega me indicou uma leitura e ela "saltou" dizendo: "Acho melhor ela não ler isso agora, pois 'ADORNO' é muito profundo...melhor começar por Paulo Freire". Lembrei o quanto me senti diminuída naquele momento e de que acabei, hoje, fazendo a mesmíssima coisa com meus alunos. Apesar dessa sensação de arrependimento, acho que esse fato foi muito relevante até para que eu perceba o quanto se erra, querendo acertar. Eu não indiquei as leituras pensando no bem deles...da mesma forma que, provavelmente, a minha professora não me deixou ler 'ADORNO', pensando no meu.

A aula seguiu seu curso com a leitura de um por um dos artigos e discussão sobre os mesmos. Entreguei cópia de todos os artigos regentes do procedimento para os alunos. Percebi que estavam mais à vontade... perguntando mais.

Analisando os artigos, surgiu a questão de quem poderia ser jurado e aí eu respondi: "Os maiores de 18 anos, brasileiros (natos ou naturalizados) e com idoneidade moral". Não sei por que, mencionei que os surdos-mudos não podiam ser jurados. Pronto! Instalou-se uma celeuma na sala. Uns acharam um absurdo, outros concordaram, mas todos queriam que EU explicasse o porquê disso. Foi muito estranho prá mim, pois nunca imaginei que pudesse surgir uma questão como essa. Pegaram-me completamente desprevenida – como de fato somos, mas não admitimos. Tentei explicar – como é típico dos professores – de maneira técnica, ou seja, dizendo que não era possível um jurado surdo-mudo, pois o Tribunal do Júri é regido pelo princípio da Oralidade. Ora essa! Vê se isso é explicação que se apresente! Claro que os alunos não aceitaram e continuaram discordando e eu, como boa professora do Paradigma Dominante, pus, "na marra" um ponto final na discussão, afirmando que aquilo não interessava e que tínhamos ainda muitos outros artigos para estudar... Realmente, só o que me salva do inferno é o fato de eu estar agora pensando sobre a minha aula e me dando conta desses absurdos. Sinto-me a própria "Bruxa Malvada do Oeste" (do mágico de OZ – ou, no meu caso, a "Bruxa Malvada do Sul"). É incrível o que fazemos e não percebemos. Se não tivesse que escrever esse diário... que pensar sobre o acontecido, talvez nunca me desse conta do absurdo que fiz.

Já quase no final da aula, percebi que, durante o intervalo alguns tinham feito cópia do processo, que por sugestão do grupo, eu havia levado hoje e não depois de assistir ao julgamento – conforme a programação inicial do minicurso. Aproveitei para lembrá-los de que o processo já estava "no xerox" e que eles já podiam providenciar as cópias. Foi nesse momento que um grupinho de alunos, os que já estavam com as cópias feitas no intervalo, perguntou por que é que nós não fazíamos um júri simulado³³. Acabei respondendo que o tempo que dispúnhamos para o minicurso era muito curto e que, pelo menos desta vez, não daria para fazermos a simulação do julgamento. Mas confesso que, mesmo não sendo possível fazer essa complementação do minicurso hoje, fiquei muito satisfeita com a sugestão do grupo, porque acredito que isso demonstra que estão, além de interessados pelo conteúdo, de fato aprendendo sobre o mesmo, caso contrário, não

³³ Uma simulação de um julgamento real, na qual os alunos dividiriam os papéis de jurados, juiz, promotor, advogado e réu e, no final, deveriam chegar a um veredicto sobre a causa em julgamento.

se ofereceriam para ser submetidos a um exercício prático de um conteúdo sobre o qual não se sentissem realmente seguros.

Segui com o conteúdo, sempre aproximando os artigos de exemplos práticos. Mas não consegui esgotar o mesmo o que, sem dúvida, me causou muito desconforto. Meu Deus! O quanto sou conteudista! Preciso trabalhar isso! Terminei a aula achando que tinha sido uma "droga" esse encontro, sentindo-me uma incapaz. Combinei com eles o próximo encontro, no Foro em Pelotas, mas fiquei "louca de medo" que não fosse ninguém.

01/07/2004 - 3º Encontro

Sem nenhuma dúvida, esse encontro era o que mais me assustava. E pior... assustava, porque eu não poderia exercer qualquer tipo de controle: afinal, íamos assistir a um julgamento "de verdade". EU não tinha a palavra, nada dependia de mim... Meu Deus! Por que tenho que me sentir a "dona do campinho" prá me sentir segura?

Estava "louca de medo"... primeiro, de que ninguém aparecesse e o minicurso fosse um completo fiasco; segundo, que tudo o que eu havia planejado não se concretizasse... Enfim, eu estava me sentindo no inferno! Mas, graças a Deus, quando cheguei na frente do Foro, já avistei alguns alunos. Ainda era cedo e dava tempo de os outros chegarem, mas, mesmo assim, eu continuava achando que não viria ninguém. Passados mais alguns minutos, não acreditei: pára uma Van na frente do Foro e começam a descer os alunos! Foi o máximo! Fiquei super feliz! E mais: os alunos tinham convidado alguns colegas de outras turmas para assistirem ao julgamento também (já que havia espaço na Van!). Bom, a partir daí, tudo foi ótimo, fiquei mais segura... vi que, afinal, o último encontro nem tinha sido tão terrível assim.

Durante o julgamento, resolvi sentar no meio dos alunos e não lá na frente, separada, mas confesso que não fiz isso só tentando me aproximar deles, mas, principalmente, tentando controlá-los. Ficava com medo que comesçassem a se

"empolgar" demais durante a sessão e pudessem causar tumulto. Contudo, aqui, acho que não fui só controladora, fui responsável. Nesse julgamento, eu conhecia o promotor, que foi meu colega quando professora da UFPEL, e também a juíza, que é minha colega no mestrado, o que, com certeza, me deixou bastante confortável. Por essa razão, aconteceram algumas coisas engraçadas: o promotor, mal adentrou o salão do Júri e veio me abraçar, da mesma forma quando chegou a juíza, que me abanou de longe. Percebi que os alunos acharam aquilo estranho e conversei com eles tentando explicar o porquê daquela proximidade, ao que alguns comentaram: "Como a senhora é importante, professora". Não sei bem o que quiseram dizer... achei meio esquisito e bem engraçado.

Quando começou o julgamento, o promotor fez uma simpática saudação a mim e aos alunos da FURG – o que eles adoraram, pois se sentiram extremamente valorizados.

Durante o julgamento, fui alvo de várias perguntas, que não podiam ser respondidas naquele momento. Em razão disso, pedi que procurassem pontuar as dúvidas para podermos discutir na próxima "aula", inclusive na presença da juíza que iria até Rio Grande conversar conosco. Percebi que muitos anotavam e olhavam o processo (aquele do qual eu havia conseguido a cópia) bastante interessados, o que me deixou cheia de orgulho: alunos que não haviam estudado Processo Penal, mas que conseguiam transitar dentro de um processo para entender as colocações do promotor e do advogado. No calor dos debates, o advogado acusou o promotor de só estar se exibindo para seus alunos ali presentes (no caso, os meus alunos). A turma achou o máximo! Imaginem: ser usados nos debates! No final do julgamento, graças à boa vontade da colega-juíza, fomos todos brindados com uma grande oportunidade: a de acompanhar a votação dos quesitos pelos jurados – momento esse que não é público e no qual todas as pessoas presentes no plenário são obrigadas a se retirar. Procurei salientar para os alunos a importância daquela deferência e fazê-los entender a grande oportunidade que estavam tendo – mas, lá no fundo, ainda estava muito preocupada com a possibilidade de eles tumultuarem o ambiente, podendo influenciar os jurados. Terminou tudo bem... todos se comportaram e, no final, eles se sentiram muito orgulhosos (e eu também), pois a juíza agradeceu a presença deles ali.

08/07/2004 - 4º Encontro

Antes propriamente de começarmos o encontro, fiquei sabendo, por alguns alunos, que eles tinham ido assistir a um outro julgamento pelo Tribunal do Júri na segunda-feira seguinte à quinta-feira do julgamento que assistimos juntos. Achei o máximo! Fiquei orgulhosíssima! Foram sozinhos assistir a um outro julgamento! Saber isso, prá mim, foi muito gratificante. Foi perceber que eles estavam, de fato, se interessando pelo Processo Penal. Não foram assistir ao julgamento para me agradar – já que eu nem estava lá; nem porque isso era parte das atividades do minicurso e podiam ficar com falta – já que não era atividade prevista. Fiquei realmente surpresa e orgulhosa com isso.

Conforme havíamos previamente combinado, neste encontro tivemos a presença da juíza que presidiu o Julgamento pelo Tribunal do Júri que assistimos em Pelotas.

Vale lembrar que, no final do último encontro, vários alunos vieram me perguntar sobre fatos acontecidos no julgamento e até sobre fatos relacionados à postura da juíza durante a sessão, ao que respondi que "guardassem" as perguntas para debatermos diretamente com a magistrada.

Ocorre que, na presença da juíza, muitos ficaram intimidados e foram poucos os que se manifestaram. O início do encontro foi meio "devagar", mas, logo em seguida, quando perceberam que aquela pessoa que ali estava também era gente e mais, se colocava extremamente à vontade na presença deles, começaram a questioná-la mais e até a discordar com ela em alguns momentos – o que, para muitos, pode ser uma coisa normal, mas não para alunos do segundo ano de Direito, que têm na figura de um juiz quase que a imagem de um semideus. Não bastasse isso, questionaram a juíza acerca de coisas que tinham acontecido no julgamento que foram assistir sozinhos. Eu mesma, nem sabia do que estavam falando, pois não estava presente nesse julgamento. Achei muito interessante perceber a independência deles e, nesse momento, percebi, também que estavam muito à vontade, na presença da juíza. Foi muito interessante. Minhas expectativas foram superadas nesse momento. Fiquei muito orgulhosa disso, de ver o quanto estavam

independentes e a capacidade que tinham de discutir temas técnicos, de conteúdo, que há pouco tinham estudado nesse minicurso. Nessas horas é que consigo vislumbrar que estão aprendendo: quando os alunos se apropriam dos conceitos e conseguem evoluir com os mesmos, desenvolver os mesmos, fazer elucubrações, ir além do que foi simplesmente discutido em aula. Fiquei muito feliz.

Pude perceber, durante a fala da colega-juíza, o quanto os alunos prestavam atenção, concentradíssimos. Pareciam valorizar cada instante daquela "presença ilustre". Como já disse, isso pode parecer estranho, mas não é. Muitos alunos saem da faculdade sem nunca ter conversado com um juiz, um promotor, um delegado, um advogado, enfim, sem nunca ter experimentado um contato com as personagens reais do mundo do Direito e, talvez, também por isso, saiam, muitas vezes, sem ter a mínima idéia de que papel pretendem desempenhar depois de formados. Acredito que esse contato com os profissionais da área é muito importante, até para desmistificar certas crenças ou, dolorosamente, destruir certas idéias românticas que eles têm sobre algumas funções jurídicas. Posso até parecer má fazendo isso, querendo que eles "caiam na real" tão cedo, mas sei que não sou. Sei que eles carecem desse contato com a realidade, que as Faculdades de Direito se ressentem dessa aproximação com a prática. Acredito, sinceramente, que esse encontro com a JUÍZA foi muito bom para eles. Acredito nisso até porque alguns verbalizaram esse sentimento dizendo "Pôxa... como ela é simples"; "Como ela é legal"; "Ela nos deixou à vontade" e outras declarações nesse sentido.

Saí muito satisfeita desse encontro. Com um sentimento de "dever cumprido", de ter feito algo por meus alunos que, sei, são muito poucos os que fazem. Fiquei muito feliz que tudo tenha saído bem, porque, sem dúvida, esse encontro será prá mim inesquecível, pois, como disse para o grupo no início da aula, hoje entrei em exercício como professora concursada no curso de Direito da FURG. Assim, nada melhor para marcar essa ocasião do que estar desenvolvendo um trabalho que sei que será muito significativo para esses alunos.

Finalmente, chegamos ao último encontro, que começou com uma retomada do que já havíamos comentado sobre a importância da participação dos alunos neste projeto de ensino, que estava sendo desenvolvido na FURG. Em nenhum momento os alunos deixaram de saber que estavam participando de uma experiência de ensino e que, nesta ocasião, de fecho do minicurso, iriam, efetivamente, avaliar essa experiência. Foi esclarecida aos alunos a importância daquela avaliação que iriam iniciar, bem como de responder a um questionário de avaliação do minicurso e a participar de uma avaliação oral, conjunta, que seria gravada.

Assim, reipsei alguns comentários acerca da importância de que avaliassem com seriedade aquela prática e agradei sobremaneira o fato de terem participado do minicurso, especialmente porque, como já referido anteriormente, o mesmo ocorreu em pleno período de férias de julho, o que acarretou que o público efetivo das aulas fosse bem menor do que aquele inicialmente inscrito.

Após conversar com a orientadora da futura dissertação sobre o fato de instruir ou não os alunos quanto às respostas ao questionário, ficou definido que o ideal era que simplesmente eu lesse as perguntas em voz alta e indagasse se tinham alguma dúvida, de forma a não induzir as respostas dos aprendizes. Assim o fiz.

Ressalte-se que, pela primeira vez, estou fazendo o diário enquanto o encontro acontece. Estou sentindo-me meio culpada...(com pena dos alunos ficarem respondendo este questionário... não sei por quê.). Também pela primeira vez, durante o curso, sinto-me separada, apartada deles: eles ali, sentados respondendo sozinhos ao questionário e eu aqui, sozinha, sentada, esperando por eles. Achei bem "chato".

Acabo de me dar conta de uma "burrice": esqueci de determinar tempo para as respostas... não sei, ainda, se isso foi bom ou ruim...

Estão todos em silêncio, compenetradíssimos nas respostas individuais. Passaram 40 min até que o primeiro aluno devolvesse o questionário respondido e a

seguir um outro também entregou. Fiquei meio sem saber o que fazer com eles, pois voltaram prá suas cadeiras e ficaram quietos. Foi quando resolvi dizer a eles que podiam sair da sala, se quisessem, e aguardar que os outros colegas terminassem de responder, fora da sala. Tá um frio horrível e esses que saíram da sala foram ficar lá no saguão, "no solzinho". A porta da sala dá acesso ao saguão do segundo andar do Pavilhão 4 da FURG, que é todo envidraçado e permite a entrada de uma grande quantidade de luz e sol. Num dia frio como hoje, nada melhor do que ficar curtindo aquele "calorzinho" que vem da rua. Em seguida, alguns outros também começaram a entregar e sair da sala. Fui ficando só eu e os que ainda estavam respondendo.

Na medida em que eles iam entregando os questionários, eu tinha que ficar me controlando para não espiar as respostas. Não resisti: quando já havia poucos alunos na sala, fiquei espiando as respostas daqueles que já tinham saído. Estava muito ansiosa prá saber como tinham avaliado esta experiência.

O último aluno a entregar suas respostas levou 1h e 30 min, o que me surpreendeu muito, pois não pensei que fossem demorar tanto para responder. Como já disse, ainda não sei se essa demora foi boa ou ruim, sei que não foi prevista, pois, com isso, pode sobrar pouco tempo para o debate em grupo...

Com a entrega do último questionário, convidei os que estavam fora da sala para voltarem e fazerem a avaliação conjunta. A avaliação oral foi muito proveitosa, no sentido de que os alunos manifestaram o quanto tinham apreciado esse "jeito de dar aulas" que eu tinha, juntando a teoria e a prática. Foi muito interessante, pois, bem diferente do primeiro encontro, não estavam mais tão tímidos. Arrisco dizer até que estavam "bem à vontade", pois houve momentos em que todos queriam falar ao mesmo tempo e que eu tinha que ficar interferindo para que cada um falasse por vez. Só duas alunas, que eram as duas únicas representantes, presentes, da turma da manhã, não participaram da discussão. Daí, resolvi perguntar diretamente a elas, mas não adiantou muito, pois elas foram monossilábicas nas respostas. Acho que ainda não se sentiam à vontade no grupo. Fiquei meio frustrada com isso...

A fim de "pautar" um pouco a avaliação, resolvi, naquele momento (pois não tinha pensado nessas perguntas antes), fazer algumas perguntas como:

- Vocês acham que o "jeito" que o professor dá aulas influencia na aprendizagem de vocês?

- De que jeito? Como?

- O que vocês acham que melhora a aprendizagem de vocês no jeito que o professor dá aulas?

- No Processo Penal, que vocês tiveram o primeiro contato agora, neste minicurso, como é que vocês acham que deve ser uma boa aula? Que características deve ter essa aula para ser boa?

Vale ressaltar que essas perguntas não foram feitas de uma só vez, mas ao longo da discussão. Na medida em que o debate ia acontecendo, quando eu percebia que as respostas se repetiam, que não surgia nada de novo, eu lançava outra pergunta. Foram muito curiosas as respostas à primeira e à segunda questão, pois todos, sem exceção, responderam que o "jeito" do professor dar aulas influencia na aprendizagem, mas quando perguntados como, foi enorme a dificuldade da resposta. Deduzo que isso tem a ver com o processo de metacognição, de pensarmos em como aprendemos (coisa que raramente fazemos) ...

Outra característica importante nas respostas do grupo foi o fato de muitos destacarem a importância da prática associada à teoria (o que me deixou radiante – a vontade que tinha era de gritar prá eles "Ótimo! Vocês acabaram de dizer o que eu mais queria ouvir!"). Mas, evidente, que não fiz isso. Ao contrário, fingi que aquela resposta era como "outra qualquer", pois não queria influenciá-los a responder coisas para me contentar. Entretanto, não foi só isso que apareceu nas respostas. Muitos destacaram a "injustiça" das avaliações no curso de Direito. Deixei que falassem um pouco, mas, em seguida, dei um jeito de retomarem a discussão sobre a aprendizagem – que é meu ponto de interesse.

O debate seguiu "animado" com a participação de, praticamente, todo o grupo até o seu final. Quando terminamos, convidei a todos para irmos no bar tomar

quentão (que eu mesma havia preparado e trazido de Pelotas) com uns salgadinhos que eu tinha levado.

No bar, por óbvio, não havia nenhum gravador ligado e foi bem interessante uma coisa que aconteceu: uma daquelas alunas que não participara da discussão com o grupo veio falar comigo e acabou respondendo boa parte das questões que foram discutidas na sala. Não sei se agi bem, mas eu disse "por que não disseste isso antes, guria?", da mesma forma, aconteceu com outro aluno, que, apesar de ter se manifestado na discussão com o grupo, veio acrescentar mais algumas coisas que não tinha dito. Engraçada essa história de que a comida aproxima as pessoas... Parecia, realmente, que estavam mais confortáveis em conversar comigo ali no bar, no meio da comilança, do que na sala, "no ambiente formal". Acho que isso é uma coisa prá se pensar. Além disso, não descarto a hipótese de que, naquele momento, falavam só comigo, não com todo o grupo e isso, possivelmente, os deixou mais à vontade para se expor, sem o constrangimento de ter suas colocações ouvidas e julgadas pelo grupo.

Após a narrativa de toda a observação do ocorrido durante os encontros do minicurso, penso que a exposição, "nua e crua", desse diário permite observar o quanto é difícil a tarefa de ser reflexivo sobre a própria prática, o quanto é árduo o percurso na busca de uma mudança de paradigma. Reconhecer as próprias fraquezas, os resvalos, as incertezas é, por vezes, frustrante, mas não pode encobrir o desejo de se buscar um ideal de superação, na busca de uma melhor forma de ensinar.

5.2 AVALIANDO O MINICURSO

De forma geral, a avaliação dos alunos em relação ao minicurso foi bastante positiva, como é possível observar pelo detalhamento que se segue. Nesse detalhamento, procurei dividir a referida avaliação em dois grandes núcleos de sentido: o primeiro decorrente da literatura revisada (associação teoria/prática) e o

segundo emergente dos dados coletados (a constituição de uma Comunidade de Indagação) (WELLS, 2001).

5.2.1 A IMPORTÂNCIA DA ASSOCIAÇÃO TEORIA/PRÁTICA

Quando questionados acerca das motivações que os levaram a participar da experiência de ensino, ora avaliada, boa parte dos alunos destacou que o que os tinha levado a fazer o minicurso havia sido, primeiramente, a vontade de conhecer o procedimento do Tribunal do Júri. Entendo que isso possa ter acontecido pelo fato de esse procedimento criminal ser um dos mais difundidos pela imprensa e pelos demais meios de comunicação e, em especial, pelo fato de o mesmo estar presente em muitos dos "filmes de tribunal", muito apreciados pelo público em geral. O que ocorre, e isso já foi referido anteriormente neste trabalho, é que o nosso Tribunal do Júri é muito diferente daquele ao qual estamos acostumados a assistir no "cinema americano". Em razão disso mesmo é que se deu a escolha do tema do minicurso, pois a idéia era criar uma prática de ensino que fosse atrativa aos alunos, e, além disso, trabalhar um conteúdo – que faz parte da disciplina de Processo Penal – acerca do qual os mesmos já tinham alguns conceitos espontâneos. Diferentemente do que acontece, de regra, nas escolas, que é a desconsideração dos conceitos espontâneos dos aprendizes, aqui, a idéia era trabalhar os conceitos científicos do Júri a partir dessa "bagagem" trazida pelos alunos (VYGOTSKY, 1982).

Essa atração dos alunos pelo tema tratado no minicurso parece ter, de fato, ocorrido, por meio das manifestações que se seguem, as quais denotam que o que os levou a participar da experiência de ensino foi, inicialmente, o interesse pelo assunto³⁴:

³⁴ Importante gizar que as palavras dos alunos estão reproduzidas fielmente, como aparecem nos questionários, o mesmo ocorrendo com os dados colhidos no diário de campo e aqueles apreendidos durante a avaliação verbal. Os extratos do questionário são apresentados em itálico, para que se diferenciem das citações literais feitas pelos autores usados nesta pesquisa. Ademais, as respostas dos alunos ao questionário estão indicadas por um número, entre colchetes, referente a cada um dos sujeitos envolvidos na pesquisa que, conforme as razões já indicadas anteriormente, não estão identificados.

Minhas expectativas eram entender o procedimento desse Tribunal do Júri [Aluno 2].

No início do minicurso tinha a curiosidade de conhecer como era o instituto do Júri em seu procedimento [Aluno 3].

Ter uma noção de como se desenvolve o processo penal, apenas [Aluno 7].

Minha maior expectativa era aprender sobre o assunto [Aluno 8].

A minha expectativa era aprender todo o procedimento do Tribunal do Júri e ter também algumas noções de direito Processual Penal [Aluno 11].

Esses depoimentos apontam para o interesse por conhecer a matéria, o conteúdo proposto no minicurso. Entretanto, nota-se que os alunos, inicialmente, não destacam a importância do componente prático do minicurso, parecendo contentarem-se apenas com a teoria. A valorização da prática ocorre, logo em seguida, quando afirmam que ver a teoria associada à prática, ter contato com os profissionais do direito e sair das aulas regulares da academia também foram alguns dos principais motivos que os levaram a fazer o minicurso.

[...] esperava que me proporcionasse uma visão geral da legislação referente ao Tribunal do Júri, aliada a visualização prática do funcionamento deste instituto [Aluno 1] – grifos meus.

Eu esperava aprender coisas práticas do mundo jurídico, isto é, exemplos de casos reais, saindo das aulas comuns da academia. Também esperava ter o contato com profissionais do direito [Aluno 5] – grifos meus.

Os fatores que me levaram a fazer o minicurso foram a possibilidade de ver a aplicação da teoria na prática [Aluno 6] – grifo meu.

[...] Almejava, ainda, ter uma visão prática acerca da matéria [Aluno 11].

Minha principal expectativa era adquirir conhecimentos relativos a prática do júri [Aluno 12].

Destacam, ainda, que suas expectativas em relação ao minicurso eram positivas, pois julgavam o assunto interessante.

As minhas expectativas eram as melhores possíveis, pois o assunto do minicurso é bastante interessante [Aluno 2].

Quando fomos convidados a fazer o minicurso, fiquei interessada pois gosto de direito penal e achei que seria interessante [Aluno 8].

Os alunos usaram, ainda, expressões como "as melhores expectativas" ou "boas expectativas" sem bem definir esses adjetivos. Apesar disso, parece ser

possível entender que essas expectativas eram boas em razão do interesse despertado pela temática do minicurso. Também houve três alunos (6, 13 e 14) que afirmaram, entre os motivos para fazer o minicurso, o fato de o mesmo contar horas complementares (exigidas hoje, nos currículos das Faculdades de Direito, para a conclusão do curso) como observamos a seguir, na fala de um deles:

No início do minicurso as minhas expectativas eram boas, seria um curso que contava horas e se tratava de um assunto interessante apesar de não ter tido nenhum contato, até então, com a matéria [Aluno 14].

Destaque-se que este não era o motivo principal, mas também foi importante na decisão dos alunos de realizá-lo.

Quando foram questionados acerca das expectativas que tinham, no início do minicurso, o que motivava este questionamento era saber o que buscavam os alunos, fora da "aula-padrão" da Faculdade. A partir das suas respostas, é possível perceber que uma das expectativas apresentadas pelos estudantes era, justamente, a associação teoria/prática nas aulas, além da maior integração entre professores e alunos, com a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

Após o relato de suas expectativas, os estudantes explicitaram de que maneira as mesmas foram atingidas ou não, sendo interessante destacar que para todo o grupo, ou seja, para os quatorze alunos que participaram da avaliação, as expectativas em relação ao minicurso foram contempladas e até superadas, através do contato direto com a prática do júri, das bases gerais teóricas sobre o procedimento e da conversa com a juíza, conforme pode ser constatado a seguir:

E o contato direto com o Júri proporcionou ver como procedem os profissionais e como utilizam a norma jurídica fora do papel [Aluno 1] - grifo meu.

[...] além de nos possibilitar a leitura e presenciar o julgamento de um processo [Aluno 2] - grifo meu.

Aprendi muito, sei que tenho muito mais a prender, mas foi muito produtivo. A expectativa de se ter a teoria combinada com aulas práticas permite uma aprendizagem muito melhor, onde o aluno não esquece facilmente [Aluno 8] - grifo meu.

Além de conhecermos o Tribunal do Júri, nos vários artigos do Código de P. Penal, vimos, digo, visualizamos o que foi mencionado nas aulas [Aluno 10].

Foi realmente muito boa a experiência prática que tivemos em Pelotas, o que oportunizou o preenchimento de uma lacuna de nosso aprendizado universitário [Aluno 11].

[...] e a prática foi alcançada com a visita ao Foro de Pelotas e a "conversa" com a juíza que presidiu o Tribunal do Júri [Aluno 6] – grifo meu.

Importante referir que essa possibilidade de visualização pelos alunos do processo real, da prática da audiência e, ainda, a conversa com a magistrada proporcionou aquilo que Vygotsky (1982) identificava como o fornecimento de modelos referenciais que poderão, no futuro, servir de base ao processo de imitação, extremamente relevante, para a aprendizagem. Ao perceber como as personagens reais do direito lidam com essa norma "fora do papel", por imitação, os alunos poderão ser capazes de identificar estratégias usadas por essas pessoas na solução dos problemas reais e, assim, aprender de forma efetiva que muitas daquelas regras teóricas, na aplicação prática são bem diferentes.

A valorização que os alunos deram à experiência prática associada à teoria, foi também referida quando da avaliação verbal sobre o minicurso³⁵:

Aluno: E tem a questão do complemento também...que a gente teve um complemento, eu entendo, teórico prático perfeito no minicurso, porque a gente viu a teoria aqui e a gente foi lá ver a prática do júri...(grifo meu)

Aluno: É, não foi só teoria...

Aluno: Então eu acho que isso tem que existir depois na aula também, da gente ir assistir a uma audiência e...devia ver como é a instrução daquela audiência...se funciona realmente na prática, se o juiz, de repente, não é tão formalista e não segue tanto ao pé da letra o que tá na lei...(grifo meu)

Nesse último trecho, é possível perceber que os alunos não só valorizam a associação da prática à teoria, ocorrida no minicurso, como também sugerem que isso deva existir, igualmente; nas aulas regulares do Curso de Direito. No entanto,

³⁵ Diferentemente dos dados do questionário, que aparecem numerados por aluno, na avaliação verbal em grupo as falas são apresentadas sem referência ao seu autor. Isso acontece pois, durante a manifestação verbal, em vários momentos, era difícil definir quem era o aluno que se manifestava, isso porque, por várias ocasiões, enquanto um começava um comentário, era outro que o concluía. Afora o fato de que, em alguns momentos, vários falaram ao mesmo tempo o que, durante a gravação da fita, tornou impossível a individualização do que cada um disse. Além disso, cumpre destacar que a fonte (tipo de letra) usada para apresentar os dados da avaliação verbal é propositalmente diferente daquela usada para os dados do questionário.

apesar dessa valorização da prática, não deixam de considerar igualmente a importância da teoria. Como podemos verificar a seguir:

As experiências desenvolvidas dentro do minicurso, foram, de um modo geral, extremamente positivas. As reuniões nos proporcionaram uma base teórica [Aluno 1] - grifo meu.

As aulas foram excelentes, a professora é muito dinâmica, no sentido de que conseguiu analisar as leis e falar de sua eficácia ou não no tribunal do júri [Aluno 4] - grifo meu.

As aulas teóricas se desenvolveram de maneira natural, não foram cansativas, foram bem aproveitadas [Aluno 8] - grifos meus.

Os encontros foram ótimos, mesclando as aulas teóricas com a prática. O conteúdo foi bem aplicado através de aulas bem objetivas [Aluno 9] - grifo meu.

[...] na exposição dos procedimentos feita pela professora em aula, bem como, a análise dos artigos, o que nos leva para um campo teórico, plenamente complementado, no momento em que assistimos ao Júri e pode-se fazer um paralelo teoria/prática, o que é imprescindível para um trabalho bem feito [Aluno 3] - grifos meus.

Avaliando especificamente a experiência vivenciada no minicurso, os alunos destacaram, mais uma vez, como pontos positivos, entre outros, o fato de que foi demonstrada a prática do procedimento que estavam estudando na teoria:

As experiências desenvolvidas dentro do minicurso foram, de um modo geral, extremamente positivas. [...] o Júri elucidou como se utiliza de forma prática o Direito, dentro de seu campo [Aluno 1] - grifo meu.

[...] Os dois dias seguintes foram importantíssimos, onde presenciamos o julgamento [Aluno 2] - grifo meu.

[...] Outra atividade desenvolvida foi assistir um júri na cidade de Pelotas; Essa foi válida no sentido em que podemos observar que na prática as "coisas" não ocorrem totalmente de acordo com o que se estuda [Aluno 4] - grifos meus.

O mini-curso foi ótimo, respondeu as minhas expectativas de conhecer um pouco mais do universo jurídico, de maneira prática [Aluno 5] - grifo meu.

O julgamento que assistimos nos mostrou tudo o que foi visto em aula, foi uma experiência muito legal. Pode-se vivenciar todo o processo técnica e emocionalmente, como pessoas e como operadores do direito [Aluno 8] - grifo meu.

As atividades desenvolvidas foram de grande valia. Houve uma relação entre a teoria e a prática. No início debatemos sobre as formalidades que iriam acontecer para então ver se concretizar o que fora debatido. No meu ponto de vista só houveram pontos positivos já que julguei as aulas de suma importância, o contato com o processo e com o tribunal do júri foi uma

experiência nova já que durante o 1º e o 2º ano ainda não se tem contato imediato com os casos [Aluno 14] – grifo meu.

Nos trechos destacados a seguir, aparece, novamente, a importância atribuída à teoria. Em que pese o fato de avaliarem de forma positiva o contato com a prática, que ocorreu tanto quando assistiram ao julgamento como quando conversaram com a juíza, julgaram também positivo o fato de o curso ter proporcionado uma boa base teórica.

Minhas expectativas foram superadas dentro deste projeto, o contato com a legislação foi mais profundo do que o esperado por mim (apesar de não ter se conseguido analisar todos artigos do CPP referentes ao Tribunal do Júri), sendo esta muito bem detalhada e explicada [Aluno 1] - grifo meu.

Com certeza. Para quem era totalmente leigo em Processo Penal, até que deu para reunir bastante conhecimento, em tão pouco tempo, acerca de tal disciplina [Aluno 9] - grifo meu.

Sim, foram contempladas pois aprendemos a teoria juntamente com a professora citando exemplos de casos atípicos e por fim podemos presenciar a parte prática [Aluno 12] - grifo meu.

A importância que os alunos deram ao aporte teórico do minicurso, no meu entendimento, é positiva, uma vez que esta pesquisa não tinha a intenção de colocá-la em segundo plano, mas sim de integrá-la à prática, defendendo a idéia de que quando estudadas juntas a aprendizagem dos alunos é facilitada. O próprio Vygotsky (1982) entendia como um dos papéis fundamentais da escola o de servir como um ente encarregado de transmitir o conhecimento acumulado pela Humanidade, papel esse que, inclusive, é acolhido pelas diretrizes da educação superior, como foi possível perceber no capítulo referente ao ensino jurídico.

Nesse sentido, da associação teoria e prática, os alunos também consideraram positiva oportunidade de conversa com a juíza que presidiu o julgamento ao qual assistiram.

As experiências desenvolvidas dentro do minicurso, foram, de um modo geral, extremamente positivas [...] e por fim a entrevista com a juíza nos sanou as dúvidas que apareceram sobre o procedimento utilizado nesta instituição, estudada no minicurso [Aluno 1] - grifo meu.

Os dois dias seguintes foram importantíssimos, onde presenciamos o julgamento e conversamos com a Dra. [X] [Aluno 2] - grifos meus.

Os pontos positivos foram muitos, como o contato com a juíza de direito, a possibilidade de assistir a um julgamento, e depois tirar as dúvidas com a juíza [Aluno 5] - grifo meu.

O encontro com a juíza foi ótimo para entendermos também a visão que o juiz tem dos julgamentos feitos por pessoas comuns [Aluno 8] - grifo meu.

Achei maravilhosa a oportunidade de assistir um juri e ainda poder dialogar com a Dra. Juíza [X], pessoa agradabilíssima e apesar de pequenos detalhes os quais não me cabem julgar, é uma excelente juíza [Aluno 13] - grifo meu.

[...] a visita da juíza foi interessante, respondeu muitas dúvidas e nos mostrou que ela não é aquela figura distante que parece ser [Aluno 14] - grifo meu.

Questionar os alunos acerca das suas expectativas em relação ao minicurso e se as mesmas haviam sido atingidas e de que forma, serviu para que dessem pistas sobre qual o tipo de metodologia que poderia ser mais eficiente no ensino do direito.

Nas duas próximas falas, percebo um interesse por parte dos alunos não só pelo conteúdo ministrado no minicurso, mas pela disciplina do Direito Processual Penal como um todo (interesse esse que talvez tenha sido despertado pelo minicurso). Esse interesse fica evidenciado quando um dos alunos refere que pretende assistir ainda a muitos outros júris e quando o outro lamenta não ter havido tempo suficiente para obter noções gerais sobre todo o Processo Penal e não só sobre o Júri.

As expectativas foram alcançadas, assumo que a parte penal não era a que mais me atraía e que nunca havia assistido um júri. Hoje passei a achar muito interessante, pretendo assistir muitos outros júris [Aluno 14] - grifo meu.

[...] Não houve tempo suficiente, infelizmente, para obtermos algumas noções gerais sobre o Processo Penal. Isso, contudo, não foi uma falha do curso, uma vez que o mesmo se propôs tão somente ao aprendizado acerca do procedimento do Tribunal do Júri [Aluno 11] - grifo meu.

Esse interesse também foi percebido nas observações das aulas, registradas em meu diário de campo:

Antes propriamente de começarmos o encontro, fiquei sabendo, por alguns alunos, que eles tinham ido assistir a um outro julgamento pelo Tribunal do Júri na segunda-feira seguinte à quinta-feira do julgamento que assistimos juntos. [...] Foram sozinhos assistir a um outro julgamento! Saber isso, prá

mim, foi muito gratificante. Foi perceber que eles estavam, de fato, se interessando pelo Processo Penal. Não foram assistir ao julgamento para me agradar – já que eu nem estava lá; nem porque isso era parte das atividades do minicurso e poderiam ficar com falta – já que não era atividade prevista. Fiquei realmente surpresa e orgulhosa com isso.

Considero a fala que segue bastante significativa no que diz respeito ao interesse por parte dos alunos em aprofundar seus estudos em Direito Processual Penal e ao fator motivação para o estudo, que acredito tenha sido desenvolvido com o minicurso:

Posso dizer que as minhas expectativas foram superadas, pois consegui me identificar com o curso de Direito (mais especificamente com o Direito Penal e o Processual Penal), e atualmente não penso mais em abandonar o curso [Aluno 4] - grifo meu.

Na avaliação do minicurso, considerei interessante pedir que os alunos descrevessem, de maneira geral, o ensino no Curso de Direito que freqüentavam. Ao fazer isso, visava a verificar, através de sua percepção, se as aulas desse curso ainda se encontravam balizadas pelo Paradigma Dominante na educação, já que havia constatado essa orientação quando aluna desse mesmo curso. A idéia, portanto, era poder usar a descrição que os estudantes fariam do curso como ponto de partida para destacar as diferenças entre a maneira tradicional de ensinar o Direito e a maneira que associa os conceitos teóricos às experiências práticas. Assim, ao descreverem o Curso de Direito³⁶ os alunos destacaram, especialmente, o fato de as aulas serem basicamente teóricas, expositivas e longe da realidade prática. Observamos isso nas passagens que se seguem:

As aulas são, em geral, expositivas [...]. Infelizmente, os conhecimentos são aprendidos apenas no que se refere à teoria, tendo em vista não haver qualquer atividade de cunho prático" [Aluno 11] - grifo do aluno.

[...] Outro aspecto é o fato de alguns professores se aterem demasiadamente à Dogmática Jurídica, e devido a isso se esquecerem de explicitar que na prática alguns aspectos são bem diferentes [Aluno 4].

³⁶ É importante, no entanto, ressaltar que esta pesquisa não tem o objetivo de avaliar o Curso de Direito ou os professores da FURG, mas tão somente usar a descrição das suas práticas como pontos para comparação e avaliação da prática de ensino promovida no minicurso – este sim, objeto de avaliação nesta pesquisa. Ressalte-se, ainda, que, nem que se desejasse, a avaliação do Curso de Direito e professores da FURG seria possível, uma vez que os dados coletados nesta pesquisa não são suficientes para tanto e, também, porque os sujeitos aqui envolvidos são alunos, recém, do segundo ano do Curso de Direito.

As aulas do Curso de Direito são, na maioria, aulas teóricas, onde o professor discorre sobre as várias teorias do direito. [...] Geralmente é um monólogo sem discussões e debates, também sem exemplos práticos da vida jurídica [Aluno 5].

No curso de Direito é utilizada uma metodologia mais teórica, baseada em aulas expositivas e leituras [Aluno 8].

Esse é um aspecto negativo, para a maioria dos alunos, como foi possível perceber por meio de suas palavras. As respostas parecem indicar que eles estão cientes das diferenças entre a teoria e a prática do Direito e mostram-se insatisfeitos pelo fato de os professores, na sala de aula, continuarem promovendo esse divórcio.

Dessa descrição, pelos alunos, é possível considerar que o ensino no Curso de Direito ainda está balizado dentro do Paradigma Dominante da Educação (SOUSA SANTOS, 1999) e que, diante da transição paradigmática pela qual passamos, não é mais possível admitir que o ensino esteja distante da realidade, que a aprendizagem das normas de direito esteja afastada de sua aplicação prática.

Na avaliação verbal, enquanto discutíamos se a forma, a maneira, de o professor ensinar influenciava na aprendizagem dos conteúdos, é possível perceber, na última fala, que a associação da teoria com a prática já aparece como uma sugestão a uma nova forma de ensinar, que supere a metodologia tradicional, caracterizada pelos próprios alunos, como coativa. Observemos um trecho do diálogo da pesquisadora com o grupo, durante a avaliação verbal:

R: Então, uma pergunta que eu queria fazer prá vocês, e eu anotei aqui prá não esquecer, é se vocês acham que a maneira que um professor dá aula tem influência na aprendizagem de vocês, do conteúdo?

Alunos: Claro! (todos)

R: Acham que têm?

Alunos: Com certeza!

R: É...eu acho também (risos). Tá e de que jeito vocês acham que...

Aluno: Tem uma coisa professora... às vezes é ruim porque não sabem passar, é ruim entre aspas e devido essa necessidade que acontece na Universidade Pública o professor não tem essa boa vontade, por uma série de fatores... o que que acontece a gente acaba estudando sozinho e acaba aprendendo sozinho, mas se eles colaborassem, com a boa vontade que a gente tem... nem sempre (risos)

R: que a gente tem que ter... a boa vontade (risos)

Aluno: aí sim... aí seria uma fusão perfeita. Agora, muitas vezes isso aí... o professor te desestimula a

estudar porque tu tem que fazer um esforço grande prá chegar lá no final...

R: Então vocês acham que o jeito com que se dá aula tem influência sobre a aprendizagem? Sobre o que vocês aprendem?

Aluno: Até a instigar a ampliar o conhecimento.

Aluno: Com certeza (vários concordaram e falaram ao mesmo tempo)

Aluno: Tem professores que te estimulam a estudar aquilo ali e nada mais.

Aluno: Eu diria que tem professores que se limitam a indicar uma doutrina... (silêncio)

R: E te vira?

Aluno: E não aceitam opinião contrária (risos e comentários, todos ao mesmo tempo - inaudível)

Aluno: Ele poda a tu ampliar o teu conhecimento, porque ele te manda estudar uma doutrina e as perguntas saem dessa doutrina...

R: Sim...adota uma e vai abraçado naquela ...

Aluno: Ele te pergunta só em cima de uma doutrina e se tu responde segundo outra tu tá errado. Então te poda a ampliar o teu conhecimento.

Aluno: O papel do professor... acho assim ó... é se ele faz tornar a matéria ficar interessante, porque tu não vai procurar né?... talvez se o professor for bom até tu procure, mas se por exemplo, o professor for ruim e a matéria for ruim... aí... tu não vai ter estímulo prá estudar. É difícil só se por algum motivo tu te interessar por uma matéria... se tem alguém em casa que trabalhe com aquilo, mas o professor pode transformar uma matéria chata em uma matéria interessante... de repente com uma aula mais prática, alguma coisa assim, sei lá... (grifo meu)

Quando se manifestaram sobre o seu Curso de Direito disseram, expressamente, que só a teoria é insuficiente, precisando acontecer junto com a prática. Vejamos:

Acho importante que nós, como alunos de direito, tenhamos uma forte estrutura teórica em relação as diversas áreas jurídicas, porém, somente a teoria não é suficiente o bastante para nos preparar para o mercado de trabalho. [...] espero que com o decorrer do tempo, aconteça junto também o fundamento prático [Aluno 1].

Deixa um pouco a desejar pois não propicia um contato mais prático com as disciplinas, mantendo os alunos em uma realidade bastante teórica [Aluno 7].

As aulas teóricas, às vezes se tornam muito cansativas, com baixo índice de aprendizagem. [...] Nos é passada uma noção apenas teórica do Direito, precisamos vê-lo na prática, onde é muito diferente da teoria [Aluno 8].

Creio que haja carência de um método de aprendizagem holístico, ou seja, que percorra todas as esferas de conhecimento. O que quero dizer, exatamente, é que o aluno forma-se sem ter qualquer conhecimento na área prática. Essa lacuna, inclusive, é percebida mesmo nos estágios, nos quais há uma infinidade de coisas que não são nos atentadas na Faculdade [...] [Aluno 11].

Aqui parece reaparecer a consciência dos alunos de que a teoria e a prática do direito são diferentes e a sua preocupação com o fato de os professores não estarem atentos a isso no curso.

Também considero importante a fala que se segue por demonstrar que, a partir da experiência prática de assistir a um julgamento, o(a) aluno(a) tornou-se consciente da importância do papel do juiz nesse episódio, além de entender a importância do Procedimento do Júri como um todo. Acredito que isso dificilmente iria acontecer se esse(a) aluno(a) tivesse apenas estudado os aspectos teóricos desse procedimento.

A maior contribuição que o minicurso trouxe para mim foi de mostrar o lado positivo do julgamento por pessoas comuns. Antes do minicurso eu acreditava que era injusto as pessoas serem julgadas por outras sem conhecimento algum de direito. Porém agora entendo que muitas injustiças podem ser cometidas se formos julgar apenas tecnicamente. Percebi também a importância do juiz nesse processo, eu pensava que era apenas "figura decorativa", hoje percebo que estava muito enganado. Por tudo o que já disse acho que só tenho a agradecer pela oportunidade de participar de um minicurso tão legal, foi muito bom mesmo. Com toda certeza a professora fez toda a diferença para ser o sucesso que foi [Aluno 8].

A valorização, por parte dos aprendizes, da utilização de técnicas diferenciadas em sala de aula – que já foi referida antes – reaparece durante a avaliação em grupo:

Aluno: Vou citar a [nome de uma disciplina]. Até metade do ano foi uma coisa meio chata, maçante. Depois que mudou o professor, na minha opinião, tornou-se mais fácil, tanto que eu não lembro nada do primeiro semestre, do início, e, do meio do ano prá cá eu lembro. Alunos: Realmente melhorou porque ele era objetivo, ele não ficava "Ah... fulano de tal... ele dizia: isso aqui é isso aqui. Ele é arrogante, o ego é um pouco..., mas ele te instigava a ler e buscar o que tava na identidade da obra. Alguns livros que eu li prá apresentar... Isso é uma coisa, no primeiro e segundo bimestres a gente tinha que ler livros. No início, eu usava um método, que eu não vou explicar como é que é aqui (risos), mas no segundo professor eu sabia que tinha que ler porque ele ia questionar: entendeu? ... ele ia querer saber porque que eu li aquele livro, porque que eu fichei aquilo ali. Então, acabava te forçando a ler ali e pena que ele não pode, de repente, orientar a obra que a gente ia querer ler... até algumas ele facilitou "a vocês podem ler..." Ele foi mais flexível nisso aí. (grifo meu).

Nessa última passagem, no trecho grifado, acredito que é possível identificar, na prática desse professor, um procedimento sugerido por Vygotsky (1982), o de que o professor deve verificar, todo tempo, como está ocorrendo o processo de aprendizagem dos alunos, através, por exemplo, de perguntas sobre aquilo que acabou de ser discutido em aula, a fim de verificar a apreensão, ou não, dos conceitos científicos introduzidos naquela aula e mais, se houve passagem do conteúdo estudado da zona de desenvolvimento proximal para a zona de desenvolvimento real.

Os aprendizes ainda destacaram que as atividades do minicurso foram catalizadoras de ânimo de buscar coisas novas, despertando o interesse extraclasse. Julgaram que, pelo fato de a turma ser reduzida, foram possíveis os debates em grupo e o desenvolvimento de uma visão crítica dos conteúdos.

O principal aspecto positivo trazido pelo minicurso foi a esperança de "luz no fim do túnel", percebi que aulas, cursos, palestras acadêmicas podem ser catalisadoras para o ânimo de buscar coisas novas, despertar interesse extraclasse [Aluno 6].

Primeiramente entendo que as atividades realizadas no minicurso foram com certeza todas positivas, no sentido que proporcionaram um acréscimo tanto de conhecimento, como de visão crítica, visto que a crítica foi sempre debatida e jamais ignorada [Aluno 3].

Os aspectos positivos são muitos: turma reduzida, visualização do processo, parte prática, conversa com a juíza...[Aluno 10] - grifo meu.

De outro lado, a experiência de ensino também teve pontos negativos, segundo os alunos e, entre eles, saliento os que se seguem. Em primeiro lugar, há um especial destaque para o pouco tempo dedicado à teoria, no minicurso, sendo considerado pelos alunos que a carga horária deveria ser maior.

O único ponto negativo deste minicurso é que já está acabando, poderia ter sido uma carga horária maior [Aluno 5].

Para mim o único aspecto negativo foi o pouco tempo que tivemos para realizar o minicurso. O restante foi muito positivo [Aluno 8].

O único ponto negativo foi o pouco tempo de duração do minicurso, o qual, poderia estender-se por mais tempo, pois o assunto é muito interessante [Aluno 9].

[...] acredito que o único ponto negativo foi o fato deste ser muito curto [Aluno 12].

Já um ponto negativo foi que não conseguimos terminar de analisar todos os artigos [Aluno 10] - grifo meu.

A segunda aula, penso que foi a única que não gostei. Foi o momento da leitura dos artigos, onde não deu tempo de ler nem a metade e não tocamos nos assuntos chaves e mais interessantes acerca do júri. Creio que faltava mais dois encontros mais para voltarmos na parte Teórica acerca do Tribunal do Júri, o que nos possibilitaria o fechamento das duas primeiras aulas, que parecem ter ficado meio isoladas [Aluno 2] - grifo meu.

Quanto a essa segunda aula, a qual o(a) aluno(a) se refere como tendo sido a que menos gostou, é interessante verificar que também foi a aula da qual menos gostei, conforme registra meu diário de campo:

Terminada a discussão, segui com o conteúdo, sempre aproximando os artigos de exemplos práticos. Mas não consegui esgotar o mesmo o que, sem dúvida, me causou muito desconforto. Meu Deus! O quanto sou conteudista! Preciso trabalhar isso! Terminei a aula achando que tinha sido uma "droga" esse encontro, sentindo-me uma incapaz. Combinei com eles o próximo encontro, no Foro em Pelotas, mas fiquei "louca de medo" que não fosse ninguém.(grifo meu)

Acredito que essa insatisfação, tanto minha quanto do(a) estudante foi devida ao fato de que, por mais que estejamos lutando contra um método de ensino em que só o que importa é "esgotar o conteúdo", fomos moldados dentro desse modelo e isso é ainda muito forte em nós. Mesmo que minha preocupação, durante essa prática de ensino, não tivesse sido o "esgotamento do conteúdo", percebi que ainda estou muito impregnada dessa idéia de que o bom ensino é aquele que consegue promover esse esgotamento.

Acho muito interessante poder perceber isso, tanto nos alunos como em mim: o quanto ainda estamos encharcados desse modelo do Paradigma Dominante (SOUSA SANTOS, 1999), no qual o mais importante é a transmissão de uma grande quantidade de conteúdo, pois só então, estaremos ensinando (e aprendendo) bem. E mais: o quanto ainda apresentamos claras características empiristas no nosso ensino, pois, no momento em que entendemos que o que importa é apenas a transmissão do conteúdo, tratamos o aluno como uma "folha de papel em branco", um ser inerte no processo de aprendizagem a quem, apenas, basta transmitir todo esse conteúdo. No entanto, sabemos que a aprendizagem não acontece a partir de uma simples associação de idéias armazenadas na memória, mas é um processo interno, ativo e interpessoal (VYGOTSKY, 1982).

Os alunos também apontaram como negativo o fato do seu pouco empenho, relativo ao estudo extra-minicurso:

O único ponto que não se pode chamar de negativo, mas que poderia ser mais positivo foi em relação aos alunos participantes, que como eu, não se empenharam o bastante para poderem aproveitar melhor o minicurso, principalmente, no que se refere ao estudo extra minicurso, o que tenho certeza é que este é uma condição que precisa ser satisfeita para que a plenitude seja alcançada [Aluno 3] - grifo do aluno.

O fato de só encontrarem aulas com metodologias atuais em cursos pagos ou em algumas poucas oportunidades nos cursos públicos, como no caso do minicurso, foi também apontado:

O ponto negativo foi a prova de que estamos num estado da educação onde só encontramos aulas com metodologia mais atual em cursos pagos (que visam, primeiramente, o lucro) ou em momentos raros de boa vontade dos professores [Aluno 6].

É uma pena que em nossa faculdade tão poucas atividades são efetivadas neste sentido. Espero que outros minicursos venham a ser realizados ulteriormente [Aluno 11].

Os alunos também fizeram algumas sugestões, entre as quais destaco a realização de um júri simulado:

Minha sugestão é de antes de assistir ao Júri que se faça um júri simulado e se explore ao máximo as possibilidades, até para analisarmos, onde a acusação e a defesa falharam e onde foram brilhantes [Aluno 3].

Sugiro que façamos uma simulação do Tribunal do Júri [Aluno 10].

Acho que para uma próxima oportunidade seria muito bom a simulação de um Tribunal do Júri, feita pelos alunos [Aluno 12].

Lembrando o fato de que os alunos haviam sugerido a realização de um júri simulado durante o minicurso, penso ser oportuno dizer que tal sugestão, na minha opinião, demonstra que eles se sentiram seguros em relação ao procedimento estudado e, mais, sugere que aprenderam efetivamente acerca do Tribunal do Júri, a ponto de se oferecerem para realizar uma simulação prática do mesmo. Essa atitude indica que foi desenvolvida pelos estudantes autonomia, em relação ao conteúdo estudado no minicurso, autonomia essa, que também havia sido observada por mim e registrada diário de campo:

Foi nesse momento que um grupinho de alunos, os que já estavam com as cópias feitas no intervalo, perguntou por que é que nós não fazíamos um júri simulado. Acabei respondendo que o tempo que dispúnhamos para o minicurso era muito curto e que, pelo menos desta vez, não daria para fazermos a simulação do julgamento. Mas confesso que, mesmo não sendo possível fazer essa complementação do minicurso hoje, fiquei muito satisfeita com a sugestão do grupo, porque acredito que isso demonstra que estão, além de interessados pelo conteúdo, de fato aprendendo sobre o mesmo, caso contrário, não se ofereceriam para ser submetidos a um exercício prático de um conteúdo sobre o qual não se sentissem realmente seguros.

A idéia de realizar o júri simulado parece indicar um bom nível de entendimento acerca do procedimento, e mais, de domínio sobre o conteúdo teórico trabalhado de forma associada à prática.

Os alunos sugeriram, ainda, a realização de outros minicursos, demonstrando, assim, que apreciaram esta experiência de ensino a ponto de estar dispostos a participar de outras similares.

Sugiro que sejam realizados outros minicursos no decorrer deste ano [Aluno 10] - grifo do aluno.

Realização de minicursos abrangendo outras áreas da Processualística Penal [Aluno 11].

Gostaria de sugerir que mais cursos fossem feitos... [Aluno 13].

Por fim, houve um aluno [11] que apresentou como sugestão a criação de um grupo de estudos de Direito Penal.

A análise, até então realizada, parece indicar que a associação teoria/prática no ensino do Direito trouxe como benefício, ao grupo de alunos que participaram do minicurso, uma maior autonomia e segurança no que tange aos conteúdos de Direito estudados em aula, além de despertar o interesse dos mesmos por esses conteúdos e levá-los a buscar novas experiências que aproximem a teoria da prática. Isso parece corroborar a idéia de Vygotsky (1982) de que a formação dos conceitos nos alunos não é um processo automático, de transmissão de conteúdos, mas um processo interno e ativo, pelo aluno, que associa seus conceitos espontâneos àqueles científicos, trabalhados em aula.

5.2.2. A IMPORTÂNCIA DE OUTROS FATORES RELATIVOS À METODOLOGIA USADA – A COMUNIDADE DE INDAGAÇÃO

Ao analisarem a metodologia de ensino do Curso de Direito, que haviam experimentado até o momento, parte dos alunos, respondeu que não há uma metodologia de ensino que possa ser definida ou considerada uniforme. No entanto, apontam a predominância do que denominam "falta de didática e desatualização" dos professores, salvo exceções.

A metodologia de ensino no Curso de Direito está longe de ser uniforme, de modo que não pode ser definida, pela diversidade de professores e estilos das aulas. As aulas são monótonas, longe da realidade prática e pecam também na parte teórica, salvo algumas boas exceções [Aluno 2].

O que se observa de maneira acentuada em nosso curso é a falta de preparação didática de nossos professores, pois muitos conhecem muito bem a técnica, se é que bem a conhecem, porém a maioria, e assim digo, pois existem exceções, não têm a preparação didática [Aluno 3] - grifo meu.

Alguns professores não teriam capacidade para dar aulas, já que estão desatualizados e continuam ministrando conteúdos que já sofreram alterações [Aluno 14] - grifo meu.

[...] o problema não está na metodologia, e sim, nos aplicadores da mesma. Tal situação é, no mínimo, decepcionante para o estudante, pois muitos professores realizam aulas medíocres, limitando-se a reproduzir as palavras constantes nas doutrinas [Aluno 9].

Apesar dessas considerações, acredito que aqui é importante que se questione o que os alunos entendem por didática. Isso ocorre porque, mesmo que já comecem a demonstrar insatisfação com uma aula puramente transmissiva de conteúdos, o modelo do Paradigma Dominante (SOUSA SANTOS, 1999) na educação ainda é muito forte e presente entre eles (assim como acontece comigo), como podemos perceber adiante, quando afirmam que alguns professores não teriam "didática" por não conseguirem "transmitir satisfatoriamente esse conhecimento".

Carente em relação a parte didática, pois vários professores que são conhecidos por terem um saber jurídico tecnicamente avançado, não conseguem satisfatoriamente transmitir esse conhecimento, além do que raríssimos são os professores que cumprem o programa de sua disciplina, e quando o fazem é de maneira atropelada. Do ponto de vista do conhecimento, vejo que carece de atualização, professores experientes e

com a chamada "cancha" acabam por ensinar o que a muito tempo aprenderam e em relação as alterações fazem uso de sua habilidade oral, para sinceramente nos enrolarem [Aluno 3] - grifo meu.

[...] professores que não possuem didática alguma no ensino. Claro está que o aluno deve buscar, por si só, a maior parte de seus conhecimentos. Isso é até mesmo uma exigência. Contudo, é dever do Professor transmitir a matéria de forma razoável. Existem, de fato, bons Professores, com os quais podemos aprender diversas coisas. Mas são eles uma exceção [Aluno 11] - grifo meu.

Assim, entendo que aqui é preciso cuidado para evitar uma análise precipitada e atentar para o fato, já anteriormente mencionado, de que os próprios alunos ainda acreditam no mito da transmissão de conhecimento. Em razão disso, devemos questionar o fato de falarem em falta de preparação didática dos professores, pois, afinal, o que seria essa "didática" a qual se referem? A capacidade de "transmitir" uma maior quantidade de informação em menos tempo? Não sabemos.

Em que pese essa dúvida, diante dos dados apresentados, é possível pensar que os alunos que freqüentaram o minicurso têm críticas acerca do ensino no Curso de Direito, havendo apenas uma exceção, um aluno (de número 10) que julgou a metodologia bastante eficiente, embora tivesse sugerido, logo após, uma série de modificações na mesma, não deixando claro, afinal, porque a julgava eficiente.

Por outro lado, outros alunos destacaram como positiva para a sua aprendizagem a metodologia do uso de técnicas de leitura, interpretação e debates com o grupo, além de fichamentos de livros, demonstrando que os seus professores do Curso de Direito já vêm buscando alternativas a esse ensino tradicional, de mera transmissão de informações:

No curso de Direito é utilizada uma metodologia mais teórica, baseada em aulas expositivas e leituras. Alguns professores utilizam a técnica de leitura, interpretação e debates com grupo de alunos [Aluno 8] - grifo meu.

[...] Não há, igualmente, uma demanda por apresentações orais dos alunos que permitam que o conhecimento seja também avaliado por meio de um método diferenciado. Particularmente na esfera penal, além das provas o professor também efetiva a avaliação através da elaboração de fichamentos e apresentações das obras sob análise [Aluno 11].

O prof é rígido quanto as suas convicções, mas permite o debate sobre a matéria [Aluno 13] - grifo meu.

Observemos também as falas dos aprendizes, durante a avaliação em grupo, quando discutíamos se a cobrança, por parte dos professores, poderia ser geradora de estímulo ao estudo e à aprendizagem:

R: Tá, mas é isso que eu quero que vocês me expliquem, que tipo de cobrança que é boa?

Aluno: É aquela que proporciona uma forma de te cobrar na medida daquilo que é possível de lidar, sabe? Por exemplo, ele te cobra uma leitura, mas vai te dar um tempo acessível e ele vai discutir contigo realmente prá saber se tu leu e prá ti crescer não de tu ler por ler, entendeu?

Aluno: Quando a conversa se transforma numa motivação sabe? É uma motivação prá tu estudar, não é aquela coisa imposta: ah se tu não estudar tu...

Aluno: Motiva né! Saber o que o aluno pretende motiva né?

Aluno: Eu acho legal assim... o professor aparecer com uma novidade assim na aula, tipo uma coisa que a gente não vai esperar, porque tem professores que tu vai prá aula e pomba ele vai falar agora toooooooooo tempo...(risos)... e não vai calar a boca todo ano e eu sei que ele não vai calar a boca (risos)... e o professor que já é uma pessoa que tem um jeito de dar aula diferente, assim, tu já não vai tão mal prá aula assim, porque, de repente o professor já vem com alguma novidade assim... "Ah, vamo fazê uma coisa diferente, não sei o que... Ah vamo marcá uma visita não sei aonde... no presídio", vamos supor, entendesse?. Vamo lá conhecer, não sei o quê... Já ficava mais interessante...

Essas manifestações demonstram a busca dos alunos pelo novo, por uma nova forma de ensinar. Eles destacam a "descontração" das aulas do minicurso como um fator positivo, em oposição àquela distância professor-aluno que apontaram como característica das aulas regulares da academia.

[...] Quanto a expectativa de encontros que fugiriam a mesmice, foi constatado meu interesse pela espera de nova aula e pelo aprofundamento buscado fora do exigido [Aluno 6] - grifo meu.

[...] Mesmo sendo as aulas longas, não se tornaram cansativas, pois sempre foram bem descontraídas [Aluno 10].

Essa idéia fica ainda mais forte quando analisamos a fala que se segue, de um aluno que estava analisando a prática docente, durante o minicurso:

Sim, superando expectativas, vista a vontade e a garra da ministrante em nos ensinar, e não somente em nos repassar o conteúdo" [Aluno 13].

Segundo a minha ótica, esse aprendiz mostra que, para ele, há diferença entre ensinar e repassar conteúdo, o que julgo extremamente importante para esta análise.

Quanto ao meu papel como professora do minicurso, penso que ele foi definido pelos alunos como o de guia no processo de ensino/aprendizagem, sendo parte integrante do grupo e gerando autonomia nos mesmos. Essa autonomia, fica bastante evidenciada quando os estudantes, por si sós, começam a assistir a outras sessões de julgamento, desacompanhados dos colegas e da professora, e mais, sentem-se em condições de discutir, com a juíza do caso concreto, episódios ocorridos na audiência, conforme se observa no trecho do diário de campo, a seguir apresentado. O desenvolvimento dessa autonomia já havia sido apontado anteriormente, quando comentei a sugestão que apresentaram de realizar um júri simulado.

[...] quando perceberam que aquela pessoa que ali estava também era gente e mais, se colocava extremamente à vontade na presença deles, começaram a questioná-la mais e até a discordar com ela em alguns momentos – o que, para muitos, pode ser uma coisa normal, mas não para alunos do segundo ano de Direito, que têm na figura de um juiz quase que a imagem de um semideus. Não bastasse isso, questionaram a juíza acerca de coisas que tinham acontecido no julgamento que foram assistir sozinhos. Eu mesma, nem sabia do que estavam falando, pois não estava presente nesse julgamento. Achei muito interessante perceber a independência deles e, nesse momento, percebi, também que estavam muito à vontade, na presença da juíza. Foi muito interessante. Minhas expectativas foram superadas nesse momento. Fiquei muito orgulhosa disso, de ver o quanto estavam independentes e a capacidade que tinham de discutir temas técnicos, de conteúdo, que há pouco tinham estudado nesse minicurso. Nessas horas é que consigo vislumbrar que estão aprendendo: quando os alunos se apropriam dos conceitos e conseguem evoluir com os mesmos, desenvolver os mesmos, fazer elucubrações, ir além do que foi simplesmente discutido em aula. Fiquei muito feliz.

Além da avaliação da prática de ensino em si, foi solicitado aos alunos que também avaliassem a minha prática docente em relação, por exemplo, à proximidade aos alunos, à disponibilidade, à aceitação das contribuições do grupo e ao incentivo à participação de todos em aula, entre outras características que um professor reflexivo deve apresentar. Vale destacar que essa reflexão que acredito que pode ser observada ou não pelos alunos não é o processo mental de reflexão,

de pensar no que foi feito, mas sim aquilo que Donald Schön (2000) usou chamar de reflexão na ação, manifestada, por exemplo, na aceitação de sugestões do grupo e alteração, durante a própria prática de ensino, daquilo que estava programado.

No que tange a minha integração com o grupo, os alunos, em sua maioria, entenderam que a mesma ocorreu de forma positiva. Como se pode ver pelos depoimentos, um dos estudantes, inclusive, comentou o fato de se sentir tratado de igual para igual pela professora:

A professora durante o minicurso interagiu plenamente com o grupo [Aluno 1].

Em relação a interação com o grupo, creio que foi 100% alcançada, pois a professora se mostrou além de muito interessada, uma grande aliada, pois foi integrante no grupo [Aluno 3].

Como dito anteriormente, o minicurso diferenciou-se das aulas convencionais pela atuação da professora, buscando gerar interesse pelo que estava sendo discutido, por colocar-se em maior contato com os alunos [Aluno 6].

[...] tratou-nos de igual para igual, mantendo um diálogo bastante agradável e uma proximidade, necessária, com os alunos em geral [Aluno 7] – grifo meu.

O grupo em geral interagiu muito bem com a didática utilizada pela professora. Apenas houve uma falta maior dos alunos no final do minicurso, tendo em vista o período de férias [Aluno 11].

Em relação à disponibilidade para com o grupo, os alunos entenderam que foi efetiva.

[...] mostrando-se sempre disposta a nos auxiliar, neste primeiro contato nosso com o Júri [Aluno 1].

Mostrou ser uma pessoa bem acessível aos alunos, longe da arrogância de determinados professores [Aluno 2].

[...] em seu interesse acima destacado nos traz que a disponibilidade foi máxima, apesar da distância física [Aluno 3].

A Prof. Rita foi bem clara, acessível, comunicativa [Aluno 5].

Mostrou-se sempre disponível, atenciosa e empenhada na realização das atividades motivando, assim, os alunos a dedicarem-se cada vez mais na busca pelo conhecimento [Aluno 9].

Também estive disponível para tirar dúvidas [Aluno 10].

A professora mostrou-se extremamente acessível, pois esclareceu até dúvidas que não referiam-se ao júri [Aluno 12].

Respondeu todos os questionamentos e sempre se mostrou acessível perante o grupo [Aluno 14].

Um fator que me causou surpresa foi a ênfase que deram à afetividade demonstrada por mim em relação ao grupo. A surpresa aconteceu não propriamente pelo fato de eu não me julgar afetiva para com os alunos, mas por que não considerava esse aspecto como um fator tão importante para a aprendizagem dos mesmos. Todavia, antes mesmo de conhecer as respostas do questionário, já durante a avaliação verbal, em sala da aula, surgiam manifestações dos alunos nesse sentido:

Aluno: Uma questão que eu queria levantar e que tu não perguntou é a questão...

R: Vocês não precisam responder só o que eu tô perguntando... me falem... eu quero que vocês falem

Aluno: é essa questão da mistura do profissional com o pessoal, sabe? Muitas vezes é um professor muito arrogante, o caso, por exemplo, desse professor eu achava ele profissionalmente excepcional, porém pessoalmente não... não é o cara... então às vezes isso atrapalha. A falta de um contato mais próximo prá uma dúvida ou outra coisa...

R: É importante isso aí que tu tá falando... Tu acha que a relação afetiva com o professor facilita também?

Aluno: É uma coisa normal tanto que às vezes um professor tu sabe que o cara não gosta daquela teoria e daí é justamente aquela que tu vai estudar (risos, de todos).

Como já destacado anteriormente, essa percepção da importância da afetividade também apareceu de maneira marcante nas respostas do questionário:

Gostei realmente muito da professora, muito simpática e interativa, nos deixou bem a vontade, Achei muito legal mesmo, muito simpática, interessada e divertida. [...] Espero te encontrar no 4º ano, um abraço e até lá, parabéns e obrigado [Aluno 2].

É uma ótima professora, é tudo que o curso de Direito [...] precisa, pois é uma pessoa dinâmica, interessada, responsável, entre muitas outras qualidades que possui (não é rasgação de seda) [Aluno 4].

Concluindo, poderia definir a professora como uma colega que está "uns anos na frente" na vida acadêmica, recebendo de minha parte o mesmo tratamento que dou aos amigos/colegas de universidade [Aluno 6].

A atuação da professora foi bastante satisfatória pois de forma simples e objetiva foi capaz de acrescentar ao nosso conhecimento, ínfimo em relação

ao assunto, noções, bases para o futuro desta matéria. Através de sua simpatia e simplicidade, tratou-nos de igual para igual, mantendo um diálogo bastante agradável [Aluno 7].

[...] sempre foi simpática e agradável, utilizou-se de uma linguagem fácil onde nós leigos podemos entender tudo com facilidade [Aluno 12].

A prof foi:[...] e) Simpatica [...] Vejo a como uma excelente prof. mesmo tendo tido pouco contato fico feliz em saber que tornarei a tela como prof [Aluno 13].

Não posso deixar de considerar que talvez toda essa simpatia dos alunos para comigo também seja devida ao fato de que sou bastante jovem (no máximo 7 ou 8 anos mais velha que a maioria dos alunos), estou no início da minha carreira de professora (leciono há apenas 3 anos) e bastante entusiasmada com a docência, fator que, certamente, pode gerar entusiasmo também nos alunos.

Apesar dessa ressalva, entendo importante levar em consideração, ainda, as seguintes manifestações dos estudantes:

A professora esteve "bem a vontade" nas aulas, tornando-as alegres e descontraídas [Aluno 10].

Gostei da atuação da professora. Achei apenas que algumas questões não foram suficientemente aprofundadas. No entanto, tenho consciência de que o pouco tempo não oportunizou um maior debate sobre outras questões [Aluno 11].

Importante gizar que essas características destacadas pelos alunos, – bastante positivas no seu julgamento – não são meros atributos de personalidade, mas, principalmente, características as quais deve almejar o professor que pretende trabalhar dentro de um Paradigma Emergente na educação (SOUSA SANTOS, 1999).

Penso também que devem ser levadas em consideração as seguintes manifestações:

Boa sorte nessa profissão de professora. Gosto muito também da área de ensino. Tenho esperança de que a educação é a solução para muitos dos problemas que enfrentamos. Somente um ensino qualificado e que seja acessível e obrigatório a todos nos possibilita nos tornarmos verdadeiros cidadãos brasileiros, cientes de nossa responsabilidade e principalmente de nossos direitos. Precisamos de gente interessada e comprometida com a educação, pois o objetivo do ensino não é um diploma, uma nota, nem

mesmo a passagem do conhecimento. O objetivo do ensino, no meu ponto de vista, é fazer os alunos pensarem, criarem. A educação não pode ser vista apenas como um direito do povo e um dever do Estado, mas sim como a balizadora da construção de uma sociedade sem preconceitos, com igualdade de oportunidades para todos. Só a educação faz com o que o povo seja consciente de seus direitos. Somente um povo consciente de seus direitos, da cidadania, pode exigir do Estado tudo o que ele nos deve proporcionar. Somente um Estado fortalecido por um povo participativo e inteligente pode proporcionar o constante desenvolvimento econômico, político, democrático de um país. Boa sorte novamente, felicidades e que possas cumprir o papel singular que deves ter dentro da educação. Abraço, tudo de bom [Aluno 2].

Considero muito significativa a manifestação desse(a) aluno(a), pois diferente do que eu mesma, de forma preconceituosa, acreditava, é possível perceber que os estudantes estão interessados e preocupados, sim, com a educação à qual estão submetidos nos bancos escolares das Faculdades de Direito. Diferentemente do que eu imaginava, foi possível verificar que não valorizam apenas os cursos de Pós-Graduação em Direito – cursados pela maioria de seus professores – mas parecem valorar, e muito, a formação daqueles que estão se dedicando ao aprimoramento das práticas docentes e a um reexame (e, talvez, reestruturação) dessas práticas – questão que acredito ser o cerne desta pesquisa.

Durante a avaliação do minicurso, um dos fatores considerados mais importantes pelos alunos, como positivo na metodologia empregada na experiência de ensino a qual se submeteram, foi a participação dos mesmos no processo de ensino/aprendizagem. Quero ressaltar que jamais descartei a participação dos alunos em aula como um fator positivo para a aprendizagem, mas o fato é que, quando idealizei a metodologia de ensino do minicurso, acreditava que o fator mais importante para a aprendizagem, e talvez o único diferencial dessa prática, fosse a associação teoria/prática. No entanto, diferentemente do que eu imaginava, os alunos, além de salientar a importância da associação teoria/prática, também trouxeram, como um elemento preponderante para a sua aprendizagem, a oportunidade de interação que tiveram e que os levou à construção conjunta do conhecimento. Assim, destaco esta importante categoria, trazida pelos dados, que é a participação dos alunos, como mais um elemento a ser analisado neste momento de avaliação do minicurso.

Ao descreverem a metodologia das aulas a qual estavam habituados, no curso que realizam, definiram-na como impositiva e coativa, por não aceitar a opinião dos alunos:

De maneira geral, a metodologia de ensino utilizada nos cursos de Direito é impositiva, ou seja, o professor impõe que determinada forma de analisar (estudar) um caso é daquele jeito não aceitando assim, grande maioria das vezes, a opinião do aluno, pois considera que esses não tem a experiência suficiente para opinar sobre o assunto [Aluno 4] – grifos meus.

A metodologia utilizada pelos professores do Direito [...] é a mesma usada pelos mestres do ensino médio. A utilização de um "livro texto", a importância da frequência, a conformação das cadeiras, a "distância" entre mestre e aluno [...] [Aluno 6] - grifos do aluno.

A metodologia usado no curso é caracterizada pela prevalência de exposições orais. As aulas, em geral, são expositivas, com pouco teor de participação do aluno e praticidade [...] [Aluno 10] – grifo meu.

Essa idéia de uma metodologia coativa também aparece na avaliação verbal do grupo, agora relativa, especialmente à avaliação do rendimento dos alunos, quando um deles argumenta que:

Existe uma cobrança opressiva, assim... que te coage...

Os alunos vêem como negativa essa falta de participação no processo de aprendizagem, sugerindo, enfaticamente, que o curso apresenta uma característica marcante do Paradigma Dominante (SOUSA SANTOS, 1999): o fato de considerar o professor como o detentor absoluto do conhecimento que deve ser transmitido aos aprendizes. Também afirmam que a metodologia desse curso não propicia a formação de alunos críticos e afasta, aparta, professores de alunos.

Outro aspecto negativo dessa metodologia é o fato de não se possibilitar a formação de alunos críticos, pois como já foi dito anteriormente a grande maioria dos professores não aceitam críticas e opiniões diferentes de suas concepções [Aluno 4].

Se houvesse mais interação com o grupo seria melhor [Aluno 8].

Deveria haver maior participação do aluno [...] [Aluno 10].

Os professores deveriam aceitar as opiniões diferentes dos alunos [...] [Aluno 14].

Essa manifestação e as demais que se seguem ilustram a importância que os alunos atribuem a sua participação no processo de ensino/aprendizagem, a qual é geradora de motivação nos mesmos e parece ter sido propiciada pelas aulas que fogem da "mesmice", nas quais é dada voz aos alunos e pelas metodologias de ensino desafiadoras dos mesmos.

Entendo que só a partir do processo de reflexão, agora reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000) é que foi possível identificar esta categoria tão importante – a participação dos alunos no processo de ensino – para a aprendizagem dos mesmos. Esse processo é importante na medida em que faz da própria prática docente um campo de reflexão teórica reestruturadora da ação (ALARCÃO, 1996).

É possível perceber a valorização que os aprendizes dão a sua própria intervenção no processo de aprendizagem, ao fato de poderem ser partícipes desse processo e não meros receptáculos inertes. Essa valorização também é nítida na avaliação verbal feita pelo grupo, quando destacam o que se segue:

Aluno: Uma coisa que eu queria dizer é que muitos professores, principalmente os que eu mais gosto, valorizam o que a gente pensa e justamente por isso é que eu gosto mais deles. Eles têm essa noção assim ó... Mas a maioria tem a noção de que tu tem que saber o que o fulano disse o que o beltrano disse, saber sintetizar isso aí e o que tu disse tem que ser meio de acordo com o que eles disseram, ou, de preferência, o que eles disseram. Isso aí, o que acontece? Tu vira um mero reprodutor do que os outros disseram. Tu não pensa, tu não produz nada novo. (grifo meu)

Nos questionários, nota-se também a importância da aceitação das contribuições que traziam às aulas:

[...] mostrou que gosta de dar aula, da participação dos alunos. É justamente disso que precisamos no Curso de Direito, de professores interessados em passar conhecimentos, interessados na educação. Fala demasiadamente, mas não foge da matéria, do assunto que está sendo discutido [Aluno 2].

A aceitação das contribuições do grupo sempre foram colocadas em discussão e jamais foram ignoradas. Em suma em relação a professora atuou de maneira técnica e didática, sem deixar de dar atenção a questionamentos e críticas, foi um exemplo a nossos professores, espero que siga assim e que nossa turma venha a ter, a docente deste minicurso, como professora efetivamente [Aluno 3].

[...] (entendendo os problemas comuns aos estudantes, compartilhando experiências, buscando adequar-se a vontade geral...). Talvez essa atitude diferente tenha sido resultado da pouca idade e do perfil pouco comum aos formados em Direito [Aluno 6].

[...] nas aulas os alunos sentiam-se muito avontade, podíamos debater os pontos polêmicos, dar nossas opiniões, de maneira que a Rita sempre mostrou os lados positivos e negativos do Tribunal do Juri, sem ficar "em cima do muro", sempre expondo o seu ponto de vista. A Rita permitia que todos dessem suas opiniões para depois debater sobre os pontos [Aluno 8].

A professora durante o minicurso foi ótima, fugiu daquele padrão professor-aluno. Abriu espaço para a participação do grupo [Aluno 14].

Parece importante destacar, ainda, o fato de os alunos terem referido, por diversas vezes, em seus depoimentos, que aprenderam porque puderam dialogar entre si e com a professora. Foi dada, pelos aprendizes, extrema relevância ao diálogo estabelecido ao longo das aulas, como um fator que lhes facilitou a aprendizagem. Esse dado sugere, como já mencionado antes, que foi estabelecida, ao longo do minicurso, uma verdadeira Comunidade de Indagação (WELLS, 2001). Em virtude desse fato, não considerado quando do planejamento da prática de ensino, é que faço, neste momento, um resumo e uma reflexão sobre as principais idéias contidas no texto, do Capítulo 7, da obra *Indagação Dialógica*, de Gordon Wells (2001). Especificamente, procuro identificar o que é, para o autor, uma "Comunidade de Indagação" e como ela se constrói.

O autor parte da idéia de que o ensino formal, como uma forma de socialização mediante a transmissão cultural, tem feito parte de nossa cultura há tanto tempo que já damos por assentada sua natureza compendiada e sua dependência quase total do discurso oral e escrito. Em razão dessa idéia, muitos educadores vêem a comunicação como um duto, um canal, pelo qual as expressões transportam pensamentos. Assim, não nos deve surpreender que tantas tentativas de compreender o papel da linguagem na aprendizagem e no ensino tenham tratado o componente verbal dos eventos da aula como se fosse independente e tenham analisado a fala como se, igual a uma janela, desse acesso direto ao que ocorre na mente de quem aprende. Para o autor, contudo, o discurso é um meio e não um fim em si mesmo e a informação verbal não se julga em função do grau de correção da maneira como é formulada, mas sim pelo seu uso como meio para se chegar a um objetivo mais amplo. Para compreender o papel da fala na aula, mais que prestar

atenção à fala em si, nós deveríamos nos centrar na sua contribuição para as atividades que os estudantes realizam no "mundo próprio" da aula, nas verdadeiras estruturas de participação e nas funções que essa desempenha, junto com os demais sistemas semióticos, para mediar os objetivos dessas atividades. Nesse enfoque, o autor tem trabalhado com seu grupo de investigação, formado por professores e formadores de professores, mediante uma investigação ativa e em colaboração, tentando melhorar as oportunidades que têm os estudantes de aprender mediante o desenvolvimento do que chamou de "Comunidades de Indagação" nas aulas.

O capítulo analisado tem como marco de referência teórica uma articulação entre a Teoria da Atividade de Leontiev, e a Lingüística Sistêmica de Halliday, e analisa como se pode empregar essas referências para alcançar uma compreensão mais completa do papel do discurso na prática educativa e para identificar pontos de influência para os professores que desejem encontrar maneiras de mudar suas práticas com o fim de aproximá-las mais do mundo da ação social relevante. No contínuo debate sobre os objetivos da educação existem dois pontos de vista principais, que se opõem mutuamente. Um destaca, acima de tudo, a reprodução cultural e o outro, o desenvolvimento, a criatividade e a diversidade individual. Numa perspectiva sociocultural, esses dois objetivos mantêm uma relação dialética e não estão em conflito porque os dois se consideram igualmente necessários. Nessa perspectiva, o desenvolvimento individual só é possível mediante uma participação cada vez mais plena em comunidades estáveis de prática e isso, por sua vez, supõe a apropriação dos recursos culturais por meio dos quais se mediam essas práticas. Porém, essa apropriação não é uma simples reprodução interiorizada, ao contrário, é essencialmente transformadora em seus efeitos.

Quando um aprendiz participa em atividades conjuntas com outros membros de sua cultura, transforma-se em função de sua compreensão e domínio das práticas da comunidade e da sua capacidade de participar delas e isso, por sua vez, transforma a comunidade em que está inserido. À medida que o aprendiz vai se fazendo progressivamente mais capaz de participar da resolução dos problemas que enfrenta a comunidade, também pode contribuir na transformação das práticas e dos

artefatos que se empregam, e isso, por sua vez, transforma a relação da comunidade com o entorno social e material mais amplo.

Nesse marco transformacional, a conceituação do autor do papel do professor se baseia em dois pressupostos: que o ensino formal deve proporcionar uma aprendizagem das maneiras de construir significados (práticas semióticas) valorizados naquela cultura em que está inserido o aprendiz e que o ensino-aprendizagem supõe uma relação essencialmente dialógica. Não se trata de um diálogo de iguais, pois o professor deve desempenhar um papel distinto do dos estudantes na comunidade da aula. Como líder e guia, é o responsável por garantir que os estudantes trabalhem com o conteúdo curricular e recebam ajuda para que se apropriem desse, da maneira mais eficaz possível, como recurso pessoal para seus próprios fins presentes e futuros e para que se possam converter em membros produtivos da sociedade em que vivem.

Em um macronível, o professor é o principal iniciador e o responsável, entre outras coisas, de selecionar os temas para as unidades curriculares e as atividades mediante as quais se deverão abordar esses temas. Por outro lado, em um micronível, o ensino pode ser caracterizado muito mais em função da resposta. Uma vez determinado o conteúdo e a forma de trabalhar com o mesmo, o professor observa como os estudantes respondem a essa atividade no plano individual e coletivo e atua para ajudá-los da maneira que acredita mais adequada para que possam alcançar os objetivos que tenham traçado (professor e alunos conjuntamente). Trabalhar nesse micronível de ensino é "trabalhar na zona de desenvolvimento proximal do estudante", conforme aconselha Vygotsky (1982).

Apesar de o professor dever atuar como líder, essa liderança não tem que se exercer de maneira diretiva, pois os estudantes desempenham uma função importante na negociação dos processos dentro da Comunidade de Indagação. Nessa comunidade, o professor tem a oportunidade de ser criativo e de crescer como profissional, tentando constantemente encontrar maneiras mais eficazes de cumprir com suas responsabilidades ante a sociedade em geral e ante a diversidade de estudantes que constituem a comunidade da aula.

Assim, resumidamente, podemos dizer que uma Comunidade de Indagação, na sala de aulas, é caracterizada pela construção colaborativa de significados, pelo estabelecimento dos objetivos a alcançar e pela construção de um conhecimento comum. A eleição, por parte do professor, de uma forma de diálogo que convida os estudantes a justificar, explicar e exemplificar suas idéias, cria um outro contexto que anima os alunos a examinar e avaliar criticamente as respostas que dão às perguntas que lhes interessam e que, ao mesmo tempo, lhes oferece uma oportunidade de aprender esses gêneros de poder.

Para o autor, os professores têm o poder de converter suas aulas em comunidades cujos membros realizam em colaboração ações pessoalmente significativas e socialmente pertinentes. Nelas, os estudantes recebem ajuda para que se possam apropriar dos recursos valorizados pela cultura, incluindo artefatos e capacidades que não são puramente lingüísticos e onde a criatividade individual, a diversidade de cultura, de classe social e de gênero também são reconhecidas e valorizadas. Contudo, para fazer essas transformações, os professores precisam de ajuda, da mesma forma que os alunos.

Para Wells (2001), se desejamos ver mais aulas com "Comunidades de Indagação", devemos criar comunidades similares onde professores e pesquisadores colaborem na investigação de maneiras de melhorar a prática didática.

Concluindo, podemos dizer que uma "Comunidade de Indagação" na sala de aulas é, em verdade, uma "Comunidade de Diálogo", onde se dá voz a todos os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, ou seja, onde não é de exclusividade do professor a responsabilidade pela construção do conhecimento, a partir do fornecimento de informações desarticuladas da realidade prática dos estudantes. Cabe aos alunos também participar do processo de aprendizagem de forma ativa, questionando e dialogando entre si e com o professor.

Por fim, acredito que a construção de uma "Comunidade de Indagação" na sala de aulas só é possível quando o professor é ciente de seu papel de guia no processo de aprendizagem e não de detentor do conhecimento e, ciente desse

papel, permite que os alunos interajam consigo e entre si, de forma a propiciar o diálogo e a construção conjunta de significados pertinentes àquela comunidade.

Entendo que, na prática pedagógica, é importante estabelecer essa comunidade como uma forma de aferir se estamos trabalhando na ZDP dos alunos, ou seja, somente através do diálogo e da liberdade dos alunos, de expressarem aquilo que aprenderam, é possível determinar se evoluíram seus conhecimentos da ZDP para a ZDR. Vygotsky (1982) já afirmava que no processo de formação de conceitos a avaliação da aprendizagem deve ser constante, ou seja, o professor precisa estabelecer formas de verificar a apropriação, ou não, pelo aluno, do conceito científico que está sendo trabalhado. O aluno é ativo nesse processo de construção dos conceitos e, portanto, no meu entendimento, nada melhor do que associar teoria e prática para ajudar na construção dos conceitos científicos.

Assim, considerando esse importante conceito trazido por Wells (2001), acredito que os dados coletados permitem inferir que durante o minicurso foi construída uma “Comunidade de Indagação”, uma vez que os próprios alunos referem, por diversas vezes, que sentiram-se livres e valorizados e puderam dialogar entre si e comigo, construindo, conjuntamente, os conceitos científicos trabalhados no minicurso.

CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi avaliar, sob o ponto de vista da aprendizagem dos alunos, uma prática pedagógica de associação teoria/prática no ensino do Direito. Acredito que a descrição e avaliação dessa prática foi de suma relevância, pois de nada adianta propor inovações apenas no “campo das idéias”, sem experimentá-las e refletir sobre elas. Partindo das idéias de Vygotsky, acredito que o conhecimento não é transmitido, mas construído através da ação do aluno, como partícipe no processo de ensino/aprendizagem e, por isso, sempre julguei tão importante essa associação teoria/prática, dentro da sala de aulas, como um fator preponderante na formação dos conceitos científicos dos alunos (teoria) a partir dos seus conceitos cotidianos (prática).

Levando em consideração a avaliação do minicurso feita pelos alunos, entendo que é possível concluir que os mesmos julgaram essa metodologia positiva, no que tange a sua aprendizagem, destacando, em especial, aqueles aspectos atinentes à autonomia e segurança em relação aos conteúdos trabalhados em aula, a partir da observação, na prática, desses conteúdos, o interesse do grupo pelos mesmos, buscando, inclusive, outras experiências de associação teoria/prática, além da valorização que deram a sua participação na construção do conhecimento.

Considerando a vertente vygotskyana deste trabalho, e especialmente por isso, não posso deixar de considerar o contexto em que são propostas as mudanças aqui apresentadas e também não posso deixar de considerar que a educação que proponho é aquela possível dentro de um sistema capitalista. É sabido que

trabalhamos em uma Universidade situada dentro de um regime capitalista e, por isso mesmo, é tão difícil imaginarmos um ideal de educação que supere a própria divisão de classes em que vivemos.

Embora alguns autores, como é o caso de Marilda Facci (2004), defendam a idéia de que não fica claro, nos estudos do professor reflexivo, em que momento dessa formação os professores se apropriam dos conhecimentos teóricos e quais seriam esses conhecimentos que nortearão a sua prática, eu continuo acreditando na prática reflexiva como uma alternativa viável à reestruturação da prática docente, em sala de aula. Explico. Entendo que o professor que reflete sobre sua prática tem condições de avaliar a mesma e verificar que elementos dessa prática são positivos e em que aspectos essa pode ser melhorada. A melhoria dessa prática, entretanto, demanda um concreto embasamento teórico o que, justamente, vai tornar frutífero o trabalho de reflexão. No caso da minha pesquisa, por exemplo, a reflexão sobre a prática docente foi feita à luz da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, entre outros teóricos, com o intuito de buscar alternativas viáveis a um ensino que não se configurasse em mera transmissão do conhecimento.

Além da autora referida, outros, como é o caso de Newton Duarte (1999), por exemplo, criticam o fato da reflexão ser apolítica, alienada. Criticam a crença de que mesmo nesta sociedade capitalista que desvaloriza a educação, mantendo a luta de classes, a gente possa fazer mudanças apenas refletindo sobre nossa prática pedagógica. Entendem que não é possível uma educação ideal dentro de uma sociedade capitalista e que, se dissermos o contrário estaremos, por uma via inversa, defendendo a manutenção desse próprio sistema. No entanto, acredito que a boa escola ou a boa educação, possível, no nosso mundo é aquela que se consubstancia em uma pequena ilha de resistência a esse modelo capitalista. É difícil construir uma teoria crítica, porque é difícil padronizar uma solução única para todos os problemas da educação. Assim, é importante que se considerem as soluções locais, as pequenas resistências engendradas pelos professores dentro das suas práticas pedagógicas pontuais, da sua sala de aulas. É preciso que essas resistências se façam visíveis para que os próprios professores possam acreditar que há saídas possíveis, nas pequenas frestas por onde, ainda, se deve resistir.

Talvez a solução para criar a associação das normas teóricas à vida prática seja dada pela tríade: ensino, pesquisa e extensão. Como este trabalho de pesquisa está centrado no ensino, aqui se analisou apenas a possibilidade da associação nesse aspecto, mas nunca se descartou que a mesma deve acontecer, para ser efetiva, também no âmbito da pesquisa e da extensão. Boaventura (1999) já afirma que a educação, para ser plena, deve ser uma educação para a cidadania.

Hoje, é possível afirmar que há um mercado em crescimento para a docência em Direito. Para o “novo” docente exige-se não mais uma única habilidade, como a aula expositiva. Têm-se inúmeras outras categorias que o docente tem que exercer, como atividades de ensino, pesquisa, extensão, orientação, ensino a distância. Requer-se criatividade. Faculdades de direito são ambientes pouco criativos (FELIX, 2001 apud OLIVEIRA, 2004). Por isso, neste momento, mais do que nunca, é preciso que os professores do Direito repensem as suas práticas e procurem trabalhar dentro do novo paradigma da Educação.

Neste momento de fecho do trabalho considero importante ressaltar, com o apoio de Oliveira (2004), que a prática jurídica deve estar engajada em uma opção teórica. O Bacharel em Direito não pode ser um reproduzidor de um conhecimento adquirido. A teoria deve estar em constante confronto com a prática e toda prática precisa estar voltada para uma concepção teórica para poder sempre ser revisitada e, às vezes, superada. A prática exige um reexame constante da teoria e esta, serve também, para criticar e questionar a prática jurídica. A teoria que não encontra espaço na prática tem que ser revisitada constantemente, pois poderá tornar-se uma promessa vazia.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Formação Reflexiva de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1996;

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação, rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998;

BECKER, Fernando. **Vygotsky versus Piaget - ou sociointeracionismo e educação**. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Formação de Educadores. Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003;

BECKER, Fernando. **Modelos Pedagógicos e Modelos Epistemológicos**. Porto Alegre. Paixão de Aprender, n.5:18-23, 1993;

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**. São Paulo: Cultrix, 1996;

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. Araraquara, SP: JM, 1998;

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Novos Paradigmas de Atuação e Formação Docente**. In: PORTO, Tânia Maria Esperon (org). **Redes em Construção: meios de comunicação e práticas educativas**, Araraquara: JM Editora, 2003;

DANTAS, San Tiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. In: “**Encontros da UnB**”. **Ensino Jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979;

DARSIE, Marta Maria Pontin. **Perspectivas Epistemológicas e suas Implicações no Processo de Ensino e de Aprendizagem**. Cuiabá: Uniciências v3: 9-21, 1999;

DEMO, Pedro. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. 8ed. São Paulo: Cortez, 2001;

DIMENSTEIN, Gilberto; ALVES, Rubem. **Fomos Maus Alunos**. Campinas: Papirus, 2003;

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. São Paulo: Autores Associados, 1999;

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Campinas-SP: Autores Associados, 2004;

FALCÃO, Joaquim de Arruda. **Os Advogados: ensino jurídico e mercado de trabalho**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 1984;

FERRAZ Jr, Tércio Sampaio. **Ensino Jurídico**. In: “Encontros da UnB”. **Ensino Jurídico**. Brasília: Universidade de Brasília – UnB, 1978-1979;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia. Saberes Necessários à prática educativa**. 7 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997;

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **As apropriações do pensamento de Vygotsky no Brasil: um tema em debate**. In: Psicologia da Educação. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. N.10/11: 9-28, 2000;

GIUSTA, Agneta da Silva. **Concepções de Aprendizagem e Práticas Pedagógicas**. In: Educ.Rev. Belo Horizonte (1):24-31, 1985;

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. Belo Horizonte: Del Rey, 2002;

LEITE, Maria Cecília Lorea. **Decisões Pedagógicas e Inovações no Ensino Jurídico**. 2003. 386f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre;

LYRA FILHO, Roberto. **O Direito que se ensina errado**. Brasília: Centro Acadêmico de Direito da Universidade de Brasília – UnB, 1980;

LYRA FILHO, Roberto. **O que é direito**. São Paulo: Editora Brasiliense, coleção primeiros passos, 1982;

MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um novo paradigma para o Ensino Jurídico**. "JUSsapiens – Juristas e Educadores Associados" s.d. [online]. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. 19 de janeiro de 2004;

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2004;

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde**. São Paulo-Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992;

MORIN, Edgar. **A Cabeça Bem-Feita. Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003;

OAB. **Ensino Jurídico: Diagnóstico, Perspectivas e Propostas**. Conselho Federal, Brasília: OAB, 1992;

OAB. **Ensino Jurídico: Novas Diretrizes Curriculares**. Conselho Federal, Brasília: OAB, 1996;

OAB. **Ensino Jurídico: Balanço de Uma Experiência**. Conselho Federal, Brasília: OAB, 2000;

OLIVEIRA, André Macedo de. **Ensino Jurídico. Diálogo entre Teoria e Prática**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2004;

PINHEIRO, Rosalice Fidalgo. **Ainda como nossos pais? Modelo, conformismo e repetição na metodologia do ensino jurídico**. In: FACHIN, Luis Edson (Coord.) **Repensando os Fundamentos do Direito Civil Moderno**. São Paulo: Saraiva, 2002;

RAYS, Osvaldo Alonso. **A unidade da teoria e da prática na didática escolar**. "in" CADERNOS DIDÁTICOS do Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. N. 21, 2002;

REGO, Teresa C. **Vygotsky: uma perspectiva Histórico-Cultural da Educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002;

SANFELICE, José Luís. **Sala de Aula: Intervenção no Real**. "In": MORAIS, Régis de. **Sala de Aula: Que espaço é esse?**. 6ed. Campinas: Papirus, 1993. p.83-93;

SCHÖN, Donald A. **Educando o Profissional Reflexivo - um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000;

SOUSA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. Porto (PT): Afrontamento, 1999;

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo: 150 anos de ensino jurídico no Brasil**. São Paulo: Perspectiva, 1977;

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Análise histórica do ensino jurídico no Brasil** In: MARTÍNEZ, Sérgio Rodrigo. **Práxis Dialógica e Cooperação: Proposições de um novo paradigma para o Ensino Jurídico**. "JUSsapiens - Juristas e Educadores Associados" s.d. [online]. Disponível em <http://www.ensinojuridico.pro.br>. 19 de janeiro de 2004;

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1984;

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987;

VYGOTSKY, L.S. **Obras Escogidas: problemas de psicologia geral**. Gráficas Rogar. Fuenlabrada. Madrid,1982;

WELLS, Gordon. **Indagación Dialógica. Hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación**. Barcelona, Paidós, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CRONOGRAMA DE ATIVIDADES DA EXPERIÊNCIA DE ENSINO

MÊS: MAIO/JUNHO

- Contato com o Departamento de Ciências Jurídicas para uma discussão sobre o projeto de ensino a ser realizado e as questões práticas que o envolvem, quais sejam: verificação da disponibilidade de instalações físicas para a realização do minicurso no prédio da faculdade; levantamento dos horários e datas disponíveis, entre outras;

- Conversa com os alunos sobre os objetivos do minicurso e levantamento acerca dos interessados em participar do projeto;

- Reunião com o grupo de alunos dispostos a participar do minicurso a fim de determinar o melhor horário para a realização do mesmo;

- Contato com a juíza da Vara do Júri a fim de averiguar a pauta de julgamentos para o agendamento do terceiro encontro – que ocorreu no Foro da Comarca de Pelotas – além do convite à magistrada para participar do projeto, efetivamente, no quarto encontro;

- Realização do primeiro encontro do minicurso. Discussão teórica do conteúdo (03/06/2004).

MÊS: JUNHO/JULHO

- Realização do segundo encontro do minicurso. Discussão teórica do conteúdo (17/06/2004);

- Realização do terceiro encontro do minicurso. Observação de um julgamento pelo Tribunal do Júri no Foro da Comarca de Pelotas (01/07/2004);

- Realização do quarto encontro do minicurso. Discussão, em aula, com a juíza que presidiu o julgamento (08/07/2004);

- Realização do quinto encontro. Avaliação da prática pedagógica através da livre manifestação oral e do preenchimento de questionário semi-estruturado que foi entregue e recolhido na mesma ocasião (15/07/2004).

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO SEMI-ESTRUTURADO

TURMA:

ANO:

DATA:

Após participar do minicurso, dá a tua opinião:

1)Descreve como é, em geral, a metodologia de ensino no Curso de Direito.

1-Em geral a metodologia utilizada no curso é apoiada basicamente na teoria, faltando um pouco de experiências práticas.

2-A metodologia de ensino no Curso de Direito está longe de ser uniforme, de modo que não pode ser definida, pela diversidade de professores e estilos das aulas. As aulas são monótonas, longe da realidade prática e pecam também na parte teórica, salvo algumas boas exceções. Não se te dado o mínimo de suporte teórico necessário para que nós, alunos de direito, tenhamos por onde começar a buscar na doutrina a complementação das aulas. Com certeza, essa é a característica da maioria das aulas que tivemos no 1º e 2º ano de Direito.

Porém, de ressaltar que importantes professores passaram por nós também, excepcionando o sistema(idéia?) que nos deixou esse curso. Exceções como nas disciplinas de CPTE, TGP, Filosofia, Penal. Penso que são os alunos que fazem o curso, mas infelizmente eles não estão tendo o mínimo de suporte necessário para um melhor aprendizado.

3- A metodologia de ensino no curso de Direito se baseia em aulas expositivas, geralmente fazendo o uso da palavra, bem como de um esquema, composto de títulos e subtítulos, visando este guiar o aluno.

O que se observa de maneira acentuada em nosso curso é a falta de preparação didática de nossos professores, pois muitos conhecem muito bem a técnica, se é que bem a conhecem, porém a maioria, e assim digo, pois existem exceções, não têm a preparação didática./Costumo dizer que para atuar como professor são necessários 2 requisitos imprescindíveis: Ter paixão, ou seja, gostar muito e se manter atualizado./

4- De maneira geral, a metodologia de ensino utilizada nos cursos de Direito é impositiva, ou seja, o professor impõe que determinada forma de analisar (estudar) um caso é daquele jeito não aceitando assim, grande maioria das vezes, a opinião do

aluno, pois considera que esses não tem a experiência suficiente para opinar sobre o assunto.

Outro aspecto é o fato de alguns professores se aterem demasiadamente à Dogmática jurídica, e devido a isso se esquecem de explicar que na prática alguns aspectos são bem diferentes.

5-As aulas do Curso de direito são, na maioria, aulas teóricas, onde o professor discorre sobre as várias teorias do direito. Sem muita participação dos alunos. Geralmente, é um monólogo sem discussões e debates, também sem exemplos práticos da vida jurídica.

6-A metodologia utilizada pelos professores do Direito da FURG é a mesma usada pelos mestres do ensino médio. A utilização de um "livro texto", a importância da frequência, a conformação das cadeiras, a "distância" entre mestre e aluno, as provas bimestrais, os trabalhos para "ajudar nas notas"...

7-A metodologia de ensino no Curso de Direito é, em geral, se dá através, principalmente, de explanações orais e em algumas disciplinas através de lâminas ou trabalhos em forma de seminário.

8-No curso de Direito é utilizada uma metodologia mais teórica, baseada em aulas expositivas e leituras. Alguns professores utilizam a técnica de leitura, interpretação e debates com grupo de alunos. A avaliação geralmente é feita com prova escrita. Às vezes as notas são complementadas com trabalhos.

9-Aulas expositivas. Os professores expõe a matéria amparados por livros de doutrinas, os quais, muitas vezes são a única fonte "real" de aprendizado, pois alguns professores limitam-se apenas a indicar doutrinas para ser estudadas, o que resulta em um conhecimento superficial por parte do aluno. As provas realizadas são incoerentes com a qualidade das aulas dadas, pois as avaliações são muito exigentes relacionadas ao baixo nível das aulas de alguns professores, prejudicando, assim, somente aos alunos, os quais, obrigam-se a ser "quase" autodidatas na busca pelo conhecimento.

10-A metodologia usada no curso é caracterizada pela prevalência de exposições orais. As aulas, em geral, são expositivas, com pouco teor de participação do aluno e praticidade. Faltam exercícios de fixação.

11-As aulas são, em geral, expositivas. Não há um número considerável ou relevante de métodos alternativos de avaliação que "fujam" das tradicionais provas. Não há, igualmente, uma demanda por apresentações orais dos alunos que permitam que o conhecimento seja também avaliado por meio de um método diferenciado. Particularmente na esfera penal, além das provas escritas bimestrais, o professor também efetiva a avaliação através da elaboração de fichamentos e apresentações das obras sob análise. Infelizmente, os conhecimentos são aprendidos apenas no que se refere à teoria, tendo em vista não haver qualquer atividade de cunho prático (refiro-me aqui à todas as matérias).

12-A metodologia de ensino no curso de direito é, pelo menos até o 2º ano, totalmente teórica, sendo a parte prática a cargo do aluno, através de estágios.

13-Tendo em vista a diferença entre as cadeiras do curso e seu titular, tenho uma análise bastante minuciosa, sendo a cadeira de Direito Penal a preferida por este aluno.

a)D. Civil → aulas pouco aproveitáveis, devido a falta de aceitação por parte da prof. das discussões em sala de aula e do modo como é repassada a matéria, ou seja, sem propor situações aplicáveis as questões propostas; também o fato da aparente falta de vontade da prof de dar aula, visível na sua desatualização, mas ressalvo que apesar das provas serem totalmente diferentes do conteúdo, em questão do seu nível, o que dificulta a aprovação, pode-se dizer que tal prof. tem um pouco de boa vontade, pouca;

b)D. Comercial → o prof. é pouco didático e confuso no que tange a sua forma de ensino, mas é super bem disposto a ensinar, mesmo estando fora da realidade quanto as suas exigências e super desatualizado.

c)D. Constitucional → As aulas são como palestras e tal fato confunde o aluno, que a fim de saber qual matéria, ou parte do conteúdo, está sendo dado, se frustra, pois a matéria é muito ampla. Mesmo assim é uma aula interessante, devido a aceitação dos alunos.

d)TGP → Sem muita noção de metodologia o prof. dá uma aula descontraída e interessante, apesar de confundir no que tange a parte da matéria que está sendo dada.

e)Sociologia → O método é coativo, ou seja, transforma a tarefa de estudo em uma obrigação, a qual não cumprida importa em uma imputação, que geralmente é a desmoralização da turma, feita de forma debochada.

f)D. Penal → O prof é rígido quanto as suas convicções, mas permite o debate sobre a matéria. É didático e simples de entender.

14- A metodologia do Curso de Direito , em geral, segue a vontade dos professores, na qual os professores adotam determinado livro e fazem a prova questionando particulares que na maioria das vezes só contém naquele livro.

As provas, na grande maioria, são cobrados as exceções e não o que realmente é usado.

Alguns professores não teriam capacidade para dar aulas, já que estão desatualizados e continuam ministrando conteúdos que já sofreram alterações.

2)Como tu avalias essa metodologia?

1)Acho importante que nós, como alunos de direito, tenhamos uma forte estrutura teórica em relação as diversas áreas jurídicas, porém, somente a teoria não é suficiente o bastante para nos preparar para o mercado de trabalho. Como aluno iniciante do curso (recém 2º Ano de 6) espero que com o decorrer do tempo, aconteça junto também o fundamento prático.

2-Penso que já avaliei essa metodologia na resposta da pergunta anterior. Talvez tenha sido ingenuidade esperar da Universidade algo que ela não pode nos dar, mas realmente foi desencantador esses dois primeiros anos. Professores faltas as aulas, outros até explicam matérias que já foram revogadas, alguns sentam e leem as doutrinas, outros ficam falando de futilidades e esquecem a matéria. Precisa ser urgentemente revista as aulas e os professores da Faculdade de Direito. Precisa-se de aulas mais dinâmicas, interessadas, com mais interação entre o professor e o aluno.

3-Carente em relação a parte didática, pois vários professores que são conhecidos por terem um saber jurídico tecnicamente avançado, não conseguem satisfatoriamente transmitir esse conhecimento, além do que raríssimos são os professores que cumprem o programa de sua disciplina, e quando o fazem é de maneira atropelada. Do ponto de vista do conhecimento, vejo que carece de atualização, professores experientes e com a chamada "canha" acabam por ensinar o que a muito tempo aprenderam e em relação as alterações fazem uso de sua habilidade oral, para sinceramente nos enrolarem.

4- Na minha concepção não é muito produtiva, pois se afasta muito da prática. Outro aspecto negativo dessa metodologia é o fato de não se possibilitar a formação de alunos críticos, pois como já foi dito anteriormente a grande maioria dos professores não aceitam críticas e opiniões diferentes de suas concepções.

5-Não é adequada, pois estamos em uma academia, onde se deve construir conhecimento e não apenas assimilar teorias do passado, que muitas vezes, serve somente para a vida acadêmica.

6-Tirando as raras exceções, a metodologia dos professores do curso de Direito é atrasada e pouco eficaz ao fim que pretende. A fórmula do "livro texto" ou da prova com a "matéria da sala de aula" gera um comodismo dos alunos que acabam não buscando outras fontes. Essa atitude por parte dos alunos é reflexo de outro problema: a distância aluno/professor. Um professor que não conhece as dificuldades do aprendiz acaba avaliando-o pelas "notas", daí a importância destas (até porque a avaliação por este critério é feita também por pais, outras universidades, pelos próprios colegas...).

A burocracia das presenças é outro problema que cursos como o Direito gera para os alunos (preciosismo dos juristas?).

7-Deixa um pouco a desejar pois não propicia um contato mais prático com as disciplinas, mantendo os alunos em uma realidade bastante teórica.

8-As aulas teóricas, às vezes se tornam muito cansativas, com baixo índice de aprendizagem. Se houvesse mais interação com o grupo seria melhor. Nos é passada uma noção apenas teórica do Direito, precisamos vê-lo na prática, onde é muito diferente da teoria.

Acredito que o método de avaliação não mede tudo que o aluno aprendeu. É impossível avaliar um aluno fazendo provas com quatro questões, com matéria do bimestre.

9-Como o exposto acima, o problema não está na metodologia, e sim, nos aplicadores da mesma. Tal situação é, no mínimo, decepcionante para o estudante, pois muitos professores realizam aulas medíocres, limitando-se a reproduzir as palavras constantes nas doutrinas, quando não indicam apenas os livros, e nas avaliações exigem o conhecimento do aluno sobre conteúdos que, às vezes, nem são mencionados em aula. É claro, existem exceções, mas infelizmente estão em menor número.

10-A metodologia usada é bastante eficiente. No entanto, não deveria haver tantas aulas expositivas. Deveria haver maior participação do aluno, bem como uma preocupação maior dos professores em preparar os alunos para atuarem no mundo jurídico. Seria interessante que tivéssemos aulas com cunho prático, nas quais poderíamos desenvolver petições, dentre outros documentos. A respeito dos exercícios de fixação, deveria haver aulas, principalmente antes das provas, que nos fossem dadas questões, que poderiam ser até mesmo de concursos.

11-Creio que haja carência de um método de aprendizagem holístico, ou seja, que percorra todas as esferas de conhecimento. O que quero dizer, exatamente, é que o aluno forma-se sem ter qualquer conhecimento na área prática. Essa lacuna, inclusive, é percebida mesmo nos estágios, nos quais há uma infinidade de coisas que não são nos atentadas na Faculdade (...). Além disso, há matérias essenciais que não são dadas na faculdade e Professores que não possuem didática alguma no ensino. Claro está que o aluno deve buscar, por si só, a maior parte de seus conhecimentos. Isso é até mesmo uma exigência. Contudo, é dever do Professor transmitir a matéria de forma razoável. Existem, de fato, bons Professores, com os quais podemos aprender diversas coisas. Mas são eles uma exceção (...). No que tange ainda a metodologia, deve-se ressaltar que a "avaliação" não "avalia", de fato, os alunos. A prova, tão somente, não é suficiente. Muitos alunos que sabem muito pouco passam (o que é prejudicial para eles próprios) e alguns que sabem toda a matéria perigam não passar dependendo do critério de avaliação. Há muitas coisas, enfim, que devem ser aperfeiçoadas.

12-Avalio essa metodologia incompleta, pois é do conhecimento de todos que várias coisas na prática do direito são diferentes da teoria, sendo portanto a metodologia "capenga".

13-As cadeiras de TGP, CONSTITUCIONAL E PENAL são aceitáveis e até dentro do contexto muito boas, já as outras cadeiras necessitam; por outras cadeiras entenda-se SOCIOLOGIA E CIVIL (visto que comercial utiliza uma metodologia não muito bem definida, mas aceitável), de novos professores com novas metodologias.

14-Essa metodologia usada na minha opinião deveria sofrer alterações.

Os professores deveriam aceitar as opiniões diferentes dos alunos, ou até mesmo de doutrinadores que não sejam os usados habitualmente pelo professor.

As avaliações deveriam ser coerentes com as aulas e deveria haver um espaço para o aluno após receber a nota poder revisar a prova para ver se concorda.

Deveria-se ministrar cursos de atualização e didática para professores.

3)Quais eram as tuas expectativas no início deste minicurso?

1-No início deste minicurso, minhas expectativas eram de ter um primeiro contato, de fato, com uma das áreas mais interessantes (na minha opinião) do ramo jurídico, este primeiro contato esperava que me proporcionasse uma visão geral da legislação referente ao Tribunal do Júri, aliada a visualização prática do funcionamento deste instituto.

2-As minhas expectativas eram as melhores possíveis, pois o assunto do minicurso é bastante interessante. Particularmente, eu tinha uma visão negativa acerca do Tribunal do Júri, pensando ser este um Tribunal sujeito a cometer as maiores injustiças e atrocidades, justo no que tange aos crimes mais violentos, os crimes dolosos contra a vida.

Minhas expectativas eram entender o procedimento desse Tribunal do Júri para verificar a importância e a eficiência desse Tribunal onde os juízes são pessoas comuns, normais, que não precisam ter nenhum conhecimento jurídico, concluindo se é realmente válida essa instituição para o real cumprimento do direito.

3- No início do minicurso tinha a curiosidade de conhecer como era o instituto do Júri em seu procedimento, visto que sempre teci comentários a respeito do mesmo. Antes do minicurso, mesmo desconhecendo todos os procedimentos deste instituto, estava dividido entre a paixão que este instituto gera e a injustiça a que pode levar, visto seu caráter eminentemente oral. Outra expectativa era de sanar a dúvida acima levantada, se o instituto do Júri é realmente positivo para se alcançar o que é justo, se é que existe justo, ou seja, que o minicurso me esclarecesse o que este instituto, que é um instrumento do mundo jurídico, poderia ter a oferecer na busca de uma adequação entre a realidade social e o mundo jurídico, em sua decisão.

4-Eram muito boas, posso dizer que quando a Prof. Rita foi até a nossa sala de aula falar a respeito do minicurso de processo penal (em específico sobre o tribunal do júri) fiquei muito animada, pois já estava com muita vontade de desistir do Curso de Direito, e esse curso representou para mim a última esperança de continuar nesse curso.

5-Eu esperava aprender coisas práticas do mundo jurídico, isto é, exemplos de casos reais, saindo das aulas comuns da academia. Também esperava ter o contato com profissionais do direito.

6-Os fatores que me levaram a fazer o minicurso foram a possibilidade de ver a aplicação da teoria na prática, o motivo dado pelo professor para a realização deste, as horas complementares e a promessa de encontros diferentes dos acostumados no curso.

7-Ter uma noção de como se desenvolve o processo penal, apenas.

8-Quando fomos convidados a fazer o minicurso, fiquei interessada pois gosto de direito penal e achei que seria interessante.

Eu tinha muitas dúvidas sobre o tribunal do júri e o julgamento em si. Tinha muitas idéias erradas sobre esse processo e opiniões bem diferentes das que tenho hoje.

Minha maior expectativa era aprender sobre o assunto, tirar as dúvidas e vivenciá-lo na prática.

9-Conhecer mais profundamente esta área do direito, até então, desconhecida para mim.

10-Eu resolvi participar do curso justamente porque eu pouco conhecia a respeito da matéria. Resolvi participar uma vez que, quando realizada a "propaganda" do curso, percebi que este não era apenas teórico.

11-A minha expectativa era aprender todo o procedimento do Tribunal do Júri e Ter também algumas noções de direito Processual Penal. Almejava, ainda, ter uma visão prática acerca da matéria.

12-Minha principal expectativa era adquirir conhecimentos relativos a prática do júri, pois o direito penal é a área do direito que mais gosto e é claro queria ver como transcorria o mesmo pois até então não tive a chance de acompanhar um júri.

13- 1º Maior envolvimento com o direito penal, meu favorito

2º Análise detalhada do julgamento e de como atuação promotor, advogado, juiz e principalmente como responde o júri as situações.

3º Conhecer a metodologia da ministrante, futura prof no 4º ano.

4º Integração com os colegas que tem o gosto pela área penal.

5º Começar a conhecer o procedimento do tribunal do júri.

6º Desenvolver uma atividade extra curricular ligada ao curso, para aproveitá-la no mesmo.

14-No início do minicurso as minhas expectativas eram boas, seria um curso que contava horas e se tratava de um assunto interessante apesar de não ter tido nenhum contato, até então, com a matéria.

Claro que sobre as expectativas no início não dá para falar muito já que nunca pode-se saber o que virá, mas a princípio a idéia de fazer o curso foi imediata.

4)Elas foram contempladas no decorrer do projeto? De que maneira?

1-Minhas expectativas foram superadas dentro deste projeto, o contato com a legislação foi mais profundo do que o esperado por mim (apesar de não ter se conseguido analisar todos artigos do CPP referentes ao Tribunal do Júri), sendo esta muito bem detalhada e explicada. E o contato direto com o Júri proporcionou como procedem os profissionais e como utilizam a norma jurídica fora do papel.

2-Sim, penso que foi esclarecido as bases gerais do procedimento do Tribunal do Júri, além de nos possibilitar a leitura e presenciar o julgamento de um processo, e posteriormente conversarmos com a magistrada que chefiou o julgamento. Isso nos possibilitou entender o sentido da existência do júri. Partindo do pressuposto que o Direito Penal tem a função precípua de preservar os direitos e garantias fundamentais, .tipificando as condutas que lesem ou ameacem os bens jurídicos fundamentais,sebendo-os; vemos que o Direito Penal visa proteger a sociedade e punir as condutas que mais lesem esta. Se o direito pune, existe e se transforma com a sociedade, por ela e existe para ela, é plenamente justificável que nos crimes dolosos contra a vida (os crimes mais lesivos à sociedade), os acusados sejam julgados pela própria sociedade, representada por 7 jurados. O júri nos possibilita julgamentos mais humanos, voltados para realidade, possibilitando que cada um julguesegundo sua consciência. Porém, ressalte-se que está sujeito a grandes injustiças, pois o papel do promotor e do advogado são demasiadamente relevantes , sendo muitas vezes, mais decisivos do que as provas. Isso permite a ocorrência de injustiças que não são benéficas nem para a sociedade nem para o Direito. De qualquer forma, mudei minha primeira concepção e vejo que a instituição do júri tem grande valor e deve ser mantida, sendo o momento de excelência do direito, onde a lei e a justiça sãopelos próprios cidadãos.

3-Em relação a conhecer o instituto do Júri em seus procedimentos, tenho a certeza de que esta expectativa foi plenamente contemplada, tanto na exposição dos procedimentos feita pela professora em aula, bem como, a análise dos artigos, o que nos leva para um campo teórico, plenamente complementado, no momento em que assistimos ao Júri e pode-se fazer um paralelo teoria/prática, o que é imprescindível para um trabalho bem feito.

Em relação a minha dúvida, de o Júri ser positivo, como instrumento jurídico no atual cenário de evolução da sociedade, posso dizer que essa dúvida foi sanada por entender que o instituto de fato têm alguns pontos positivos, e o fato da insegurança jurídica, ou seja, o risco da injustiça existe tanto no júri como em outros instrumentos, ou seja, "tudo tem seu lado bom e ruim". A maneira de sanar essa dúvida se deu através de explicações e argumentações que me propiciaram uma visão mais ampla a respeito do instituto.

4-Posso dizer que as minhas expectativas foram superadas, pois consegui me identificar com o curso de Direito (mais especificamente com o Direito Penal e o Processual Penal), e atualmente não penso mais em abandonar o curso.

5-Sim, com a explanação da professora Rita, com a visita a um tribunal de júri, com a conversa com a Juíza de direito.

6-Sim, pois entrei já sabendo que a "parte teórica" seria dada para criar uma noção, e a prática foi alcançada com a visita ao Foro de Pelotas e a "conversa" com a juíza que presidiu o Tribunal do Júri.

Quanto a expectativa de encontros que fugiriam a mesmice, foi constatado meu interesse pela espera de nova aula e pelo aprofundamento buscado fora do exigido.

7-Sim, através das atividades desenvolvidas durante o minicurso foi possível suprir e superar minhas expectativas, obtendo uma noção não tão "básica", mas técnica em relação ao processo.

8-Com certeza minhas expectativas foram contempladas. No decorrer das aulas minhas dúvidas foram sendo sanadas. Aprendi muito, sei que tenho muito mais a prender, mas foi muito produtivo.

A expectativa de se ter a teoria combinada com aulas práticas permite uma aprendizagem muito melhor, onde o aluno não esquece facilmente.

9-Com certeza. Para quem era totalmente leigo em Processo Penal, até que deu para reunir bastante conhecimento, em tão pouco tempo, acerca de tal disciplina.

10-Sim. Além de conhecermos o Tribunal do Júri, nos vários artigos do Código de P. Penal, vimos, digo, visualizamos o que foi mencionado nas aulas. Mesmo sendo as aulas longas, não se tornaram cansativas, pois sempre foram bem descontraídas.

11-No que concerne a aprendizagem sobre Tribunal do Júri, há que se afirmar que a minha expectativa foi inteiramente satisfeita. Foi realmente muito boa a experiência prática que tivemos em Pelotas, o que oportunizou o preenchimento de uma lacuna de nosso aprendizado universitário, como já foi dito anteriormente.

Não houve tempo suficiente, infelizmente, para obtermos algumas noções gerais sobre o Processo Penal. Isso, contudo, não foi uma falha do curso, uma vez que o mesmo se propôs tão somente ao aprendizado acerca do procedimento do Tribunal do Júri.

12-Sim, foram contempladas pois aprendemos a teoria juntamente com a professora citando exemplos de casos atípicos e por fim podemos presenciar a parte prática com a posterior explicação da magistrada.

13-Sim, superando expectativas, vista a vontade e a garra da ministrante em nos ensinar, e não somente em nos repassar o conteúdo.

14-As expectativas foram alcançadas, assumo que a parte penal não era a que mais me atraía e que nunca havia assistido um júri. Hoje passei a achar muito interessante, pretendo assistir muitos outros júris.

5)Dá a tua opinião sobre as atividades desenvolvidas no minicurso, analisando os aspectos positivos e negativos desta experiência.

1-As experiências desenvolvidas dentro do minicurso, foram, de um modo geral, extremamente positivas. As reuniões nos proporcionaram uma base teórica, o Júri elucidou como se utiliza de forma prática o Direito, dentro de seu campo e por fim a entrevista com a juíza nos sanou as dúvidas que apareceram sobre o procedimento utilizado nesta instituição, estudada no minicurso.

2-As atividade desenvolvidas nesse curso foram boas. A primeira aula introdutória foi válida, pois apresentou as noções gerais do júri, sua primeira parte. A segunda aula, penso que foi a única que não gostei. Foi o momento da leitura dos artigos, onde não deu tempo de ler nem a metade e não tocamos nos assuntos chaves e mais interessantes acerca do júri. Os dois dias seguintes foram importantíssimos, onde presenciamos o julgamento e conversamos com a Dr. Nilda. Creio que faltava mais dois encontros mais para voltarmos na parte Teórica acerca do Tribunal do Júri, o que nos possibilitaria o fechamento das duas primeiras aulas, que parecem ter ficado meio isoladas.

3- Primeiramente entendo que as atividades realizadas no minicurso foram com certeza todas positivas, no sentido que proporcionaram um acréscimo tanto de conhecimento, como de visão crítica, visto que a crítica foi sempre debatida e jamais ignorada.

O único ponto que não se pode chamar de negativo, mas que poderia ser mais positivo foi em relação aos alunos participantes, que como eu, não se empenharam o bastante para poderem aproveitar melhor o minicurso, principalmente, no que se refere ao estudo extra minicurso, o que tenho certeza é que este é uma condição que precisa ser satisfeita para que a plenitude seja alcançada.

4- As aulas foram excelentes , a professora é muito dinâmica, no sentido de que conseguiu analisar as leis e falar de sua eficácia ou não no tribunal do júri.

Outra atividade desenvolvida foi assistir um júri na cidade de Pelotas; Essa foi válida no sentido em que pudemos observar que na prática as "coisas" não ocorrem totalmente de acordo com o que se estuda. Um aspecto dessa experiência que considere negativo foi o desinteresse que certas autoridades tem ao tratar dos casos.

5- O mini-curso foi ótimo, respondeu as minhas expectativas de conhecer um pouco mais do universo jurídico, de maneira prática. Os pontos positivos foram muitos, como o contato com a juíza de direito, a possibilidade de assistir a um julgamento, e depois tirar as dúvidas com a juíza, sem falar no grande aprendizado adquirido sobre a instituição do Júri, que é um grande instituto da vida jurídica. O único ponto negativo deste minicurso é que já está acabando, poderia ter sido uma carga horária maior.

6-O principal aspecto positivo trazido pelo minicurso foi a esperança de "luz no fim do túnel", percebi que aulas, cursos, palestras acadêmicas

podem ser catalisadoras para o ânimo de buscar coisas novas, despertar interesse extraclasse.

O ponto negativo foi a prova de que estamos num estado da educação onde só encontramos aulas com metodologia mais atual em cursos pagos (que visam, primeiramente, o lucro) ou em momentos raros de boa vontade dos professores.

7-As atividades desenvolvidas neste minicurso somente obteve aspectos positivos, pois de uma maneira simples e bastante diversificada foi possível entender os procedimentos do processo penal, e, em especial o Tribunal do Júri.

8-Para mim o único aspecto negativo foi o pouco tempo que tivemos para realizar o minicurso.

O restante foi muito positivo. As aulas teóricas se desenvolveram de maneira natural, não foram cansativas, foram bem aproveitadas.

O julgamento que assistimos nos mostrou tudo o que foi visto em aula, foi uma experiência muito legal. Pode-se vivenciar todo o processo técnica e emocionalmente, como pessoas e como operadores do direito.

O encontro com a juíza foi ótimo para entendermos também a visão que o juiz tem dos julgamentos feitos por pessoas comuns.

9-Os encontros foram ótimos, mesclando as aulas teóricas com a prática. O conteúdo foi bem aplicado através de aulas bem objetivas.

O único ponto negativo foi o pouco tempo de duração do minicurso, o qual, poderia estender-se por mais tempo, pois o assunto é muito interessante.

10-Os aspectos positivos são muitos: turma reduzida, visualização do processo, parte prática, conversa com a juíza...Já um ponto negativo foi que não conseguimos terminar de analisar todos os artigos.

11-Achei muito positiva as atividades desenvolvidas no minicurso. Tive a oportunidade de aprender várias coisas novas e assistir pela 1ª vez (!) ao Tribunal do Júri.

É uma pena que em nossa faculdade tão poucas atividades são efetivadas neste sentido. Espero que outros minicursos venham a ser realizados ulteriormente.

12-Todas as atividades foram muito proveitosas devido ao conhecimento que nos foi transmitido e agradáveis pois presenciamos a parte prática e ficamos sabendo de vários casos atípicos com relação ao tribunal do júri, acredito que o único ponto negativo foi o fato deste ser muito curto.

13-NEGATIVOS → NADA A RESSALTAR

POSITIVOS → *Achei maravilhosa a oportunidade de assistir um juri e ainda poder dialogar com a Dr. Juiza Nilda, pessoa agradabilíssima e apesar de pequenos detalhes os quais não me cabem julgar, é uma excelente juíza.*

14-As atividades desenvolvidas foram de grande valia. Houve uma relação entre a teoria e a prática. No início debatemos sobre as formalidades que iriam acontecer para então ver se concretizar o que fora debatido.

No meu ponto de vista só houveram pontos positivos já que julguei as aulas de suma importância, o contato com o processo e com o tribunal do júri foi uma experiência nova já que durante o 1º e o 2º ano ainda não se tem contato imediato com os casos.

E por fim a visita da juíza foi interessante, respondeu muitas dúvidas e nos mostrou que ela não é aquela figura distante que parece ser.

6)Opina sobre a atuação da professora durante o minicurso, analisando, entre outros aspectos, a interação com o grupo, a disponibilidade, a aceitação das contribuições do grupo, etc.

1-A professora durante o minicurso interagiu plenamente com o grupo, mostrando-se sempre disposta a nos auxiliar, neste primeiro contato nosso com o Júri.

2-Gostei realmente muito da professora, muito simpática e interativa, nos deixou bem a vontade, mostrou que gosta de dar aula, da participação dos alunos. É justamente disso que precisamos no Curso de Direito, de professores interessados em passar conhecimentos, interessados na educação. Mostrou ser uma pessoa bem acessível aos alunos, longe da arrogância de determinados professores. Fala demasiadamente, mas não foge da matéria, do assunto que está sendo discutido. Achei muito legal mesmo, muito simpática, interessada e divertida. Espero te encontrar no 4º ano, um abraço e até lá, parabéns e obrigado.

3-Em relação a interação com o grupo, creio que foi 100% alcançada, pois a professora se mostrou além de muito interessada, uma grande aliada, pois foi integrante no grupo, em seu interesse acima destacado nos traz que a disponibilidade foi máxima, apesar da distância física. A aceitação das contribuições do grupo sempre foram colocadas em discussão e jamais foram ignoradas. Em suma em relação a professora atuou de maneira técnica e didática, sem deixar de dar atenção a questionamentos e críticas, foi um exemplo a nossos professores, espero que siga assim e que nossa turma venha a ter, a docente deste minicurso, como professora efetivamente.

4- É uma ótima professora, é tudo que o curso de Direito da FURG precisa, pois é uma pessoa dinâmica, interessada, responsável, entre muitas outras qualidades que possui (não é rasgação de seda).

5- A Prof. Rita foi bem clara, acessível, comunicativa. Abordou o conteúdo da maneira certa, o que facilitou o entendimento da turma. Resumindo foi ótimo este minicurso.

6-Como dito anteriormente, o minicurso diferenciou-se das aulas convencionais pela atuação da professora, buscando gerar interesse pelo que estava sendo discutido, por colocar-se em maior contato com os alunos (entendendo os problemas comuns aos estudantes, compartilhando experiências, buscando adequar-se a vontade geral...). Talvez essa atitude diferente tenha sido resultado da pouca idade e do perfil pouco comum aos formados em Direito. Concluindo, poderia definir a professora como uma colega que está "uns anos na frente" na vida acadêmica, recebendo de minha parte o mesmo tratamento que dou aos amigos/colegas de universidade.

7-A atuação da professora foi bastante satisfatória pois de forma simples e objetiva foi capaz de acrescentar ao nosso conhecimento, ínfimo em relação ao assunto, noções, bases para o futuro desta matéria. Através de sua simpatia e simplicidade, tratou-nos de igual para igual, mantendo um diálogo bastante agradável e uma proximidade, necessária, com os alunos em geral.

8-A professora foi ótima, nas aulas os alunos sentiam-se muito avontade, podíamos debater os pontos polêmicos, dar nossas opiniões, de maneira que a Rita sempre mostrou os lados positivos e negativos do Tribunal do Juri, sem ficar "em cima do muro", sempre expondo o seu ponto de vista.

A Rita permitia que todos dessem suas opiniões para depois debater sobre os pontos. Tinha exposições claras o que permitia um maior aproveitamento das aulas.

9-Não querendo "rasgar seda", nem "puxar o saco", mas a Profª Rita encontra-se entre as raras exceções de professores bons, objetivos e coerentes, dos quais necessitam a nossa Universidade. Mostrou-se sempre disponível, atenciosa e empenhada na realização das atividades motivando, assim, os alunos a dedicarem-se cada vez mais na busca pelo conhecimento.

10-A professora esteve "bem a vontade" nas aulas, tornando-as alegres e descontraídas. Também esteve disponível para tirar dúvidas.

11-Gostei da atuação da professora. Achei apenas que algumas questões não foram suficientemente aprofundadas. No entanto, tenho consciência de que o pouco tempo não oportunizou um maior debate sobre outras questões.

O grupo em geral interagiu muito bem com a didática utilizada pela professora. Apenas houve uma falta maior dos alunos no final do minicurso, tendo em vista o período de férias.

12-A professora mostrou-se extremamente acessível, pois esclareceu até dúvidas que não referiam-se ao júri, sempre foi simpática e agradável, utilizou-se de uma linguagem fácil onde nós leigos podemos entender tudo com facilidade e como já disse ao mesmo tempo que explicava a parte teórica contava casos atípicos entre outros exemplos da matéria em questão.

13-A prof foi:

- a) *Didática*
- b) *Disponível*
- c) *Interessada*
- d) *Atenciosa*
- e) *Simpática*

Vejo a como uma excelente prof. mesmo tendo tido pouco contato fico feliz em saber que tornarei a tela como prof.

14-A professora durante o minicurso foi ótima, fugiu daquele padrão professor-aluno. Abriu espaço para a participação do grupo. Respondeu todos os questionamentos e sempre se mostrou acessível perante o grupo.

Espaço livre para dúvidas, críticas e/ou sugestões.

1-Sem manifestação

2-Boa sorte nessa profissão de professora. Gosto muito também da área de ensino. Tenho esperança de que a educação é a solução para muitos dos problemas que enfrentamos. Somente um ensino qualificado e que seja acessível e obrigatório a todos nos possibilita nos tornarmos verdadeiros cidadãos brasileiros, cientes de nossa responsabilidade e principalmente de nossos direitos. Precisamos de gente interessada e comprometida com a educação, pois o objetivo do ensino não é um diploma, uma nota, nem mesmo a passagem do conhecimento. O objetivo do ensino, no meu ponto de vista, é fazer os alunos pensarem, criarem. A educação não pode ser vista apenas como um direito do povo e um dever do Estado, mas sim como a balizadora da construção de uma sociedade sem preconceitos, com igualdade de oportunidades para todos. Só a educação faz com o que o povo seja consciente de seus direitos. Somente um povo consciente de seus direitos, da cidadania, pode exigir do Estado tudo o que ele nos deve proporcionar. Somente um Estado fortalecido por um povo participativo e inteligente pode proporcionar o constante desenvolvimento econômico, político, democrático de um país.

Boa sorte novamente, felicidades e que possas cumprir o papel singular que deves Ter dentro da educação. Abraço, tudo de bom.

3-Minha sugestão é de antes de assistir ao Júri que se faça um júri simulado e se explore ao máximo as possibilidades, até para analisarmos, onde a acusação e a defesa falharam e onde foram brilhantes.

4-Sem manifestação.

5-Sem manifestação.

6-Sem manifestação.

7-Sem manifestação.

8-A maior contribuição que o minicurso trouxe para mim foi de mostrar o lado positivo do julgamento por pessoas comuns.

Antes do minicurso eu acreditava que era injusto as pessoas serem julgadas por outras sem conhecimento algum de direito. Porém agora entendo que muitas injustiças podem ser cometidas se formos julgar apenas tecnicamente.

Percebi também a importância do juiz nesse processo, eu pensava que era apenas "figura decorativa", hoje percebo que estava muito enganado.

Por tudo o que já disse acho que só tenho a agradecer pela oportunidade de participar de um minicurso tão legal, foi muito bom mesmo. Com toda certeza a professora fez toda a diferença para ser o sucesso que foi.

9-Sem manifestação.

10-SUGESTÃO: Sugiro que sejam realizados outros minicursos no decorrer deste ano. Sugiro que façamos uma simulação do Tribunal do Júri.

11-**Grupo de Estudo de Dir. Penal*

**Realização de minicursos abrangendo outras áreas da Processualística Penal.*

12-Acho que para uma próxima oportunidade seria muito bom a simulação de um Tribunal do Júri, feita pelos alunos.

13-*Gostaria de sugerir que mais cursos fossem feitos...*

14-Sem manifestação.