

A aplicação do Método Alemão do Ensino Jurídico com base em casos para a construção da aprendizagem significativa no curso de direito

Joyce Abreu de Lira 

Leonardo Martins Costa 

Resumo

O presente artigo tem como principal proposta, no aspecto teórico, apresentar o diálogo entre a metodologia alemã do ensino jurídico com base em casos concretos e a teoria da aprendizagem significativa no contexto do Direito brasileiro. No aspecto prático, pretende-se apresentar a experiência de aplicação da metodologia de ensino, com a aplicação de técnicas e ferramentas que viabilizaram sua realização prática na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense. A metodologia da pesquisa envolveu um modo de pensar dedutivo. A partir das abstrações teóricas, encontra-se a verificação, na prática, da aplicação da metodologia de ensino objeto da pesquisa. De maneira narrativa, pretende-se interrelacionar os aspectos teóricos abordados com as dinâmicas de sala de aula, no contexto da Graduação de Direito. São utilizadas ferramentas bibliográficas, mediante revisão teórica das obras de Zitcher, Ventura, Warat, Freire e Ausubel (na visão de Mansini e Moreira). De forma etnográfica, também são utilizadas ferramentas para a construção da narrativa da experiência em sala de aula. Como resultados parciais da pesquisa, verifica-se que a aplicação da metodologia de ensino alemã proposta por Zitcher produz um processo de aprendizagem significativa. Com os instrumentos propostos por Ausubel, trazendo os discentes para o centro do processo de ensino, como na proposta freiriana, o principal resultado encontrado foi a consolidação do conhecimento de forma mais significativa. Com os casos concretos, é facilitada a compreensão do problema jurídico, bem como é ancorada a informação na estrutura cognitiva da pessoa de maneira mais definitiva.

Palavras-chave: Aprendizagem Significativa, Metodologia do Ensino Jurídico, Estudo de Casos, Protagonismo Discente.

The application of the German Case-based Method Of Legal Education in the construction of the meaningful learning in the law course

Joyce Abreu de Lira – 0000-0003-2449-3519

Leonardo Martins Costa - 0000-0001-8723-9150

Abstract

This article has as main theoretical proposal to present the dialogue between the German methodology of legal education based on concrete cases and the theory of meaningful learning in the context of Brazilian Law. In the practical aspect, it is intended to present the experience of applying the teaching methodology, with the application of techniques and tools that enabled its practical realization in Law School of the Fluminense Federal University. The research uses a deductive methodology. From the theoretical abstractions, it finds the verification of the application of the teaching methods object of this research. The construction of a narrative intends to relate the theoretical aspects with the dynamics of the classes under the context of a Law Degree. Bibliographic reference tools are used through a theoretical review of the academic works of Zitcher, Ventura, Warat, Freire and Ausubel (apud Masini and Moreira). Ethnographically, these tools are also used to the construction of the classroom experience. On a basis of partial results of this research, it finds that the application of the German teaching methodology proposed by Zitcher produces a significant learning process. Futhermore, with the instruments proposed by Ausubel, bringing the students to the center of the learning process, as in the Paulo Freire proposal, the main result found was the consolidation of knowledge in a significant way. From the use of the case-based method, the understanding of the legal issue is facilitated, considering that the legal content was anchored in the person cognitive structure in a more definitive way.

Keywords: Meaningful Learning. Methodology of Legal Education. Case Study. Student Protagonism.

Introdução

O ensino jurídico no Brasil foi elaborado sob uma forma dogmática e a transmissão dos conhecimentos sobre o Direito usualmente tem ocorrido de forma mais expositiva e abstrata. Essa maneira de conhecer o conteúdo técnico do Direito é reproduzida, em grande parte, até os dias atuais. A formação do jurista, em geral, não leva em consideração muitos dos aspectos pedagógicos e psicopedagógicos relevantes e mais atuais, que têm influenciado o ensino de diversas áreas do conhecimento.

A refletir sobre essa questão, pode-se inferir que se fazem necessárias novas ideias capazes de oxigenar as antigas fórmulas de reprodução de conhecimento, uma vez que as técnicas didáticas prevalentes no ensino jurídico brasileiro atual têm sido insuficientes para garantir a construção de um conhecimento jurídico crítico e sólido, que seja efetivamente significado na estrutura cognitiva do aprendiz.

A pesquisa a ser desenvolvida visa apresentar a experiência de trabalho na Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense, a partir da construção de ideias teóricas que evidenciam a necessidade de desenvolver uma metodologia do ensino que facilitasse a aprendizagem no Direito. Essa metodologia de ensino é criada através da união entre o método alemão de ensino jurídico com base em casos concretos e a técnica da aprendizagem significativa.

O objetivo deste artigo, portanto, é demonstrar, ainda que de forma embrionária, o caminho de construção teórica e a viabilidade de aplicação empírica de uma metodologia que possa construir aprendizagem significativa no ensino jurídico, por meio de técnicas e procedimentos que privilegiem o contato dos alunos com seus próprios conhecimentos prévios, por meio do estímulo com casos concretos. Entende-se que isso seja possível através do movimento que estabeleça conexões cognitivas no aluno, buscando identificar as ancoragens preexistentes (o que ele já sabe) para estabelecer uma aproximação deste aluno com o tema a ser descoberto, aguçando seus interesses e paralelamente, adaptando o ensino às suas necessidades, fortalecendo a perspectiva do protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem.

O Ensino Jurídico Brasileiro e a Deficiência Metodológica: A Proposta de um Método Misto (Indutivo-Dedutivo) de Ensino Jurídico Baseado em Casos

O papel do docente é de facilitador do conhecimento. Não é uma tarefa mecânica, nem repetitiva, nem manipuladora. Deve ser, antes de tudo, uma entrega honesta de ponto de vista sobre tudo que há. A sala de aula deve ser um ambiente democrático e menos hierárquico possível. Discorda-se da crença no ensino estritamente dogmático. O ensino precisa ser uma ponte para se caminhar pela consciência e construir coisas novas. Nessa construção, encontram-se as contribuições das múltiplas ideias, a serem compartilhadas pelo caminho. E

esse vasto e diversificado material humano e pedagógico que se encontra em uma sala de aula merece ser valorizado. Somando-se entre si, as opiniões e visões de mundo são capazes de enriquecer muito mais a experiência de todos, discentes e docentes, transformando positiva e democraticamente a própria noção de como se forma uma consciência coletiva e, conseqüentemente, como se pode criar e transformar uma consciência individual.

Paulo Freire (1967) já dizia que a educação deve ser uma prática para a liberdade, mais do que isso, deve ser uma prática libertadora. Luis Alberto Warat (2004) concordaria com Paulo Freire quanto à perspectiva de uma universidade sem dogmas e a necessidade de inovar o ensino jurídico de um modo muito mais *carnavalizado*. No ensino jurídico, o autor costumava criticar a *pinguinização*⁴. Esse processo de engessamento do pensamento, do agir, do criar, do questionar. O exército de alunos prontos a aprender a lei e a obedecer cegamente ao que o professor decidir, na verdade, só interessa a determinadas faces do poder. Antes de mais nada, é preciso questionar e compreender que lei, direito e justiça são conceitos, por vezes, opostos.

Um dos maiores equívocos da academia é o de estigmatizar o ensino, principalmente o jurídico, com reproduções de conteúdo, sem atualização no tempo e no espaço. Não se pode simplesmente ignorar que se trata de uma ciência social aplicada, criada por e para seres humanos, na tentativa de regular suas relações com o universo. Essas relações são tão fluidas quanto impossíveis de regular, por vezes. É preciso estar consciente das utopias (ou distopias) que o direito e a lei, com o seu *dever-ser*, podem criar. A repetição de afirmações, conceitos e doutrinas podem produzir o devastador efeito de conservar ideias retrógradas, que paralisam a criatividade e a inventividade própria das pessoas que frequentam a universidade. Em geral, essas pessoas estão não só sedentas pelo conhecimento, mas também por produzir algo novo.

Warat (1985) apresentou uma forma de interpretar o ensino jurídico com seu apurado senso crítico e literário, trazendo a proposição de inovar nas cadeiras do Direito. Usando a literatura de Jorge Amado, o autor traçou as semelhanças entre o direito e o ensino do Direito que possuímos atualmente no Brasil, em seu estudo sobre Filosofia do Direito: Dr. Teodoro, equilibrado, cerimonioso, pudico. É a verdadeira representação da pinguinização que se tem experimentado no direito brasileiro há quase dois séculos, desde a fundação da Universidade de Olinda em 1827.

A proposta de um direito mais livre, plural, desmistificado e até mesmo impuro é o que se apresenta. O ensino jurídico ao modo “Vadinho” pretende libertar os alunos e professores das correntes que os amarram aos livros de doutrina e à lei sacal. A experiência

⁴ A pinguinização é um processo no qual os estudantes do curso de Direito agem da mesma maneira e não exercitam o pensamento crítico, pois reproduzem os padrões dogmatically estabelecidos sem questioná-los (WARAT, 1985).

enfadonha de sala de aula é o melhor e mais importante termômetro de que já passou o momento de mudar o modo de ensinar e conhecer o direito.

A metodologia do Direito, se é que existe, não pode estar alheia ao modo de pensar sociológico, antropológico, histórico, geográfico, enfim. A conexão que liga as ciências sociais aplicadas e as ciências do homem como um todo impõe que o aprendiz esteja em permanente contato com a vida real. O conhecimento verdadeiro reside no campo das práticas e experimentações, da investigação e da pesquisa aplicada, da apreensão do pensamento antigo e da autonomia do pensamento presente. A descoberta constante de novidades é o combustível que move todo aluno e todo professor rumo ao mesmo caminho.

Por isso, o diálogo entre docentes e discentes deve ser aberto, no campo livre da universidade. A observação da vida na universidade, e também fora dela, é parte do processo de conscientização e de libertação, tanto quanto a exposição por docentes ou discentes do resultado dessa observação de vida diante desse verdadeiro coletivo que é uma turma.

As pessoas não devem temer expor suas ideias, só assim haverá sinceridade, honestidade, liberdade. E devem encontrar na sala de aula um espaço livre para isso acontecer. Isso é capaz de formar pessoas com aptidão para aceitar, avaliar e valorizar o modo de pensar do outro, ou seja, prontas a se tornarem pessoas ponderadas, éticas e justas, muito mais do que simplesmente ser um graduado (ou pós-graduado, ou mestre, ou doutor, ou pós-doutor). Quem não tem a oportunidade de viver a experiência docente e/ou discente dessa maneira certamente não alcançará o nível máximo da educação libertadora, onde se acredita estar guardado o segredo para a mudança de toda uma sociedade. O docente que teve o prazer de ser discente tende a exercer melhor o seu papel, pois é capaz de alimentar em si o dom e o poder da curiosidade livre e libertária.

A reprodução do conhecimento fundado em teorias, dogmas e abstrações tem engessado o estudo do Direito, a ponto de torná-lo muitas vezes inviável a quem deseja entender como se engendram as suas estruturas, relações e sistemas.

Os professores, grandes responsáveis pela manutenção do engessamento do direito, costumam naturalizar o fato de que ensinam as disciplinas jurídicas através da transmissão dos conteúdos que assimilaram mecanicamente, sem ter, de fato, aprendido a ensinar (VENTURA, 2004, p. 29). O ensino mecânico é o grande problema na geração de uma aprendizagem mecânica.

Observe-se que não se discute aqui a posição extremamente desfavorável e precária em que se encontram os professores nos sistemas de ensino superior. Falta tempo, falta incentivo, falta reconhecimento, faltam condições de trabalho e, sabe-se, toda essa lógica de “faltas” é um mecanismo que visa prorrogar o mecanicismo intelectual, a fim de afastar o “monstro da crítica”. Só que os professores sempre vão descobrir uma saída para se

desvencilhar da máquina de moer o pensamento e a criatividade, criada pelo sistema capitalista, mas que, na educação, encontra engrenagens bem mais complexas.

É necessário criticar o atual modo de ensinar o Direito, bem como promover reformas estruturais nos cursos de graduação para que seja traçado o perfil ideal para o ensino jurídico brasileiro (VENTURA, 2004, p. 29). E voltando, assim, ao problema do ensino mecânico do Direito (e não só dele), esse fenômeno ocorre porque existe um clássico abismo entre teoria e práxis, que representa um fator de inibição do acesso aos conteúdos das ciências, ou seja, um verdadeiro dificultador da construção do conhecimento nos seus níveis mais iniciais, tendo em vista que não acontece uma interação entre a informação adquirida recentemente e a preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo (MASINI; MOREIRA, 2009, p. 19).

De maneira geral, atecnicamente são “despejados” conteúdos teóricos sobre alunos, sem que se tenha a preocupação de buscar em cada aluno a sua própria capacidade de criar relações entre aquilo que se aprende e aquilo que já se conhece sobre o mundo, contextualizando e aproveitando a binariedade cognitiva como ferramenta de indução do conhecimento.

Por outro lado, é interessante destacar que, já há algum tempo, proliferam-se teorias criticando e repensando o modelo epistemológico do Direito, buscando ampliar o diálogo do Direito com as demais ciências humanas e sociais, na tentativa de lhe conferir maior interdisciplinaridade. Debate-se a cientificidade do Direito, mas há um esforço grande para estruturá-lo metodologicamente como conhecimento apreensível. Nesse esforço para transformar o conhecimento do Direito, também se encontra quem pesquisa sobre as metodologias de ensino do Direito, para que haja capacidade e possibilidade de docentes facilitarem o caminho dos discentes até o seu conteúdo, tornando-o acessível desde os primeiros contatos dos estudantes.

A sociedade contemporânea, por sua vez, evoluiu de maneira complexa, e as relações que se desenvolvem nesse contexto são igualmente complexas, o que torna insuficiente o conhecimento apenas superficial de suas consequências. Para entender como se desenrolam tais relações sociais é necessário compreender a rede de informações que as produzem.

Os fatores reais de produção social são os casos concretos, aqueles pelos quais todos possuem um grande fascínio. O caso concreto está presente nas teses acadêmicas, nas salas de aula, nos corredores das universidades e fóruns, mas também nas mesas de restaurantes, nos pontos de ônibus, nas consultas médicas, enfim, numa infinidade de locais de produção da vida em sociedade. Desperta o interesse dos juristas práticos, aqueles que fazem parte da sociedade normativa, a sociedade aberta de intérpretes do Direito.

Por isso, o ensino dogmático, monolítico, rígido, impenetrável não tem sido o melhor modelo para se adaptar às exigências da contemporaneidade. O ensino jurídico

contemporâneo deve ser dialético, construtivo, aberto, pesquisado e, principalmente, voltado aos fatores reais de produção da vida em sociedade.

Assim, é desejável que o processo de aprendizagem do Direito leve em consideração o conteúdo conceitual que o aprendiz carrega consigo e que foi construído desde a sua infância. O professor de Direito precisa ter em vista que o aprendiz traz essa carga idiossincrática de conhecimento já apreendido e ancorado em sua estrutura cognitiva.

Por isso, um dos fatores de facilitação da dinâmica do conhecimento será identificar essa carga subjetiva trazida pelos aprendizes e utilizá-la estrategicamente para ressignificá-la, numa alquimia, e não como se seu trabalho fosse despejar conteúdos prontos em recipientes vazios. A estrutura cognitiva dos aprendizes jamais será oca.

A partir dessa hipótese, buscam-se teorias capazes de remover do Direito a poeira da dogmática ensimesmada e de desenhar novas cores para o ensino jurídico. Encontram-se, nesse caminho, a metodologia alemã de estudo de casos aplicada ao ensino jurídico (ZITSCHER, 1999) e a Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (MASINI; MOREIRA, 2009).

Por trás desse esforço metodológico empirista e indutivista está a evidente preocupação com os estudantes, com que eles possam construir segurança, confiança e respeito por si próprios e pelo conhecimento que possuem e desenvolvem, pois, é sabido que "os alunos, mesmo quando versados num determinado tema, podem ser mais tendentes a falar com confiança quando ele se relaciona diretamente com a sua experiência" (HOOKS, 2013, p. 118).

A introdução da metodologia alemã do trabalho com casos, mais especificamente aquela que estuda o caso concreto, mostra-se ideal para a sensibilidade jurídica romano-germânica, como é o caso da brasileira. Os sistemas jurídicos romano-germânicos, também conhecidos como *civil law*, diferenciam-se substancialmente dos sistemas jurídicos da *common law*. O sistema brasileiro tem utilizado mais o método dedutivo no seu ensino jurídico, diante de tal tendência dogmática própria dos países que historicamente valorizam mais as leis abstratas do que os casos concretos levados à julgamento. Isso, porém, não quer dizer que não se possa repensar sua aplicação.

Ainda que os sistemas-germânicos sejam conhecidos pela primazia da legislação em face das outras fontes do Direito, especialmente pelas codificações, estas necessariamente são interpretadas e aplicadas de acordo com os casos concretos (FITSCHER, 1999, p. 27) que, portanto, ganham extrema relevância para o sistema jurídico em questão. Historicamente há uma polarização das culturas jurídicas de tal modo que, por vezes parecem não compreender a importância que existe tanto nas leis escritas, quanto nas decisões judiciais, contendo ambas o substrato normativo, que é a base da ideia de Direito. Além disso, ambas representam a luta interna aos sistemas políticos dominantes e isso por vezes é apagado da contextualização. Certo

é que nas contemporâneas democracias essa dicotomia vem perdendo força, especialmente quando se trata de repensar os modos de construir conhecimento em Direito.

É relevante perceber a importância dada pela Alemanha para a análise dos casos concretos, mesmo que classicamente seja adepta ao sistema da *civil law*. Existe a inclinação do Direito alemão na direção dos sistemas da *common law*, que pode ser percebida não somente no ensino jurídico, mas também na formação profissional dos seus juristas (FITSCHER, 1999, p. 30). Já nos sistemas jurídicos clássicos da *common law*, especificamente no sistema inglês, salvo exceções pontuais, é possível dizer que pouco trabalho intelectual é despendido ao sistema doutrinário, e essa pode representar uma dificuldade própria daquelas culturas jurídicas. De qualquer modo, o isolamento do ensino a partir de técnicas totalmente abstratas, ou meramente concretas, pode dificultar a aprendizagem do aluno, especialmente no excesso de abstração (ZITSCHER, 1999, p. 22).

Nesse aspecto, foi apresentada e vem sendo introduzida a metodologia alemã de estudo de casos adaptada ao sistema jurídico brasileiro, que propõe um método misto indutivo-dedutivo. A metodologia alemã de ensino clássica é baseada predominantemente no caso concreto, com traços dedutivos, diferente do sistema da *common law*, em que prevalece o aspecto indutivo. O raciocínio indutivo é caracterizado pelo movimento do pensamento que vai de uma ou de diversas verdades singulares a uma verdade mais universal (FITSCHER, 1999, p. 22-23).

No sistema de ensino jurídico brasileiro é possível adaptar as aulas magistrais para que se desenvolvam ora em um tipo mais dedutivo, ora em um tipo mais indutivo, cujas etapas a cumprir sempre se iniciam na escolha de um importante caso, mas se diferenciam porque o caso pode ser hipotético ou concreto. Não se aproxima, assim, do método indutivo que foi desenvolvido pelos sistemas da *common law* durante o período no qual “as decisões dos tribunais compunham o corpo do Direito inglês como fios de um tecido, interligadas umas com as outras” (ZITSCHER, 1999, p. 24).

Em outras palavras, não é que as decisões judiciais serão encaradas como leis abstratas. Se assim fosse, seria tanta abstração e dedução como as que já possuímos quando pedimos que um estudante abra o *vade mecum* (livro repleto de leis) e leia cada um daqueles Códigos, artigos, incisos, alíneas, estatutos, etc. As decisões servem, inicialmente, para que a professora possa amarrar a primeira conexão dos estudantes envolvendo o mundo dos fatos e o mundo abstrato das leis. Isso ocorre a partir da narração de um caso, de um problema corriqueiro, hipoteticamente apresentado em um tribunal, por meio de um processo, e não necessariamente na descrição da sua decisão final pelo Superior Tribunal de Justiça, por exemplo. Assim, com esse movimento inicial, os estudantes serão capazes de entender o contexto e buscar na sua estrutura cognitiva prévia o que eles já conhecem sobre os possíveis

caminhos que aquele caso iria seguir. E esse é o ferramental que a professora deve saber capturar para adequar os aspectos teóricos e abstratos que necessariamente serão trabalhados.

Tanto a teoria da aprendizagem significativa, quanto a metodologia alemã de estudo de casos são, na verdade, propostas exatamente opostas aos métodos de aprendizagem mecânica, que podem ser mais úteis apenas em fases de menor maturidade do aprendiz, mas que definitivamente não dão conta de construir a capacidade significativa na estrutura do conhecimento. Algo só pode ser significado em relação a outro conhecimento já existente.

O diálogo entre a metodologia alemã de estudo de casos e a teoria da aprendizagem significativa consiste na identidade de propostas de construir o conhecimento por meio de movimentos de vai-e-vem entre professor e aprendiz; de buscar os conceitos ancorados no aprendiz e de apresentar novas proposições; de diferenciar progressivamente esses conceitos e de reconciliá-los integrativamente.

David Ausubel foi o psicólogo norte-americano responsável pela formulação da Teoria da Aprendizagem Significativa. Para o pesquisador em questão, aprender significativamente significa ampliar e aperfeiçoar os temas preexistentes para a partir de então ser possível relacionar e compreender novos assuntos conteúdos (FERNANDES, 2011, p. 1).

No pensamento ausubeliano, a aprendizagem consiste em um processo cognitivo que permite que uma informação nova consiga se relacionar com aspectos relevantes e preexistentes da estrutura de conhecimento do estudante. Logo, a premissa da teoria da aprendizagem significativa consiste na concepção de que “o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe” (MASINI; MOREIRA, 2009, p. 17-18).

O conhecimento preexistente na estrutura cognitiva do indivíduo é denominado de subsunçor, responsável por possibilitar que um novo significado seja dado ao conhecimento que lhe foi apresentado ou descoberto (MOREIRA, 2012, p. 2).

Logo, a aprendizagem significativa existe a partir da uma interação entre os conhecimentos prévios e os novos. Durante esse processo, os conhecimentos novos adquirem significado para o sujeito e os preexistentes alcançam novos significados ou conquistam uma maior estabilidade cognitiva (MOREIRA, 2012, p. 2).

O teórico compreende que o armazenamento das informações na mente de um indivíduo é extremamente organizado, o que acaba ocasionando na hierarquia dos saberes, onde um conhecimento específico é interligado e assimilado aos conceitos e proposições mais gerais (MASINI; MOREIRA, 2009, p. 17-18).

O método da aprendizagem significativa necessariamente pressupõe que o material a ser apreendido seja potencialmente significativo e que o indivíduo manifeste uma disposição para relacionar as novas informações a sua estrutura cognitiva (MASINI; MOREIRA, 2009, p. 17-18).

É, ao fim, nesse movimento de vai-e-vem que o conteúdo prévio do aprendiz vai se modificando, criando novos significados, vai sendo edificado sem qualquer limitação, pois o que se sabe sobre a capacidade cognitiva humana é que não se teve até hoje a capacidade de alcançar os seus limites, ou os seus limites simplesmente não existem.

Experiência do Laboratório de Prática Jurídica na Faculdade de Direito: Narrativa do Processo Didático de Aplicação da Metodologia do Ensino Jurídico com Base em Casos Para a Construção da Aprendizagem Significativa

A construção da ideia metodológica e didática da experiência com as turmas de Laboratório de Prática jurídica I e II (Direito Constitucional e Direito Administrativo) da Faculdade de Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF) se desenvolveram de formas adaptadas às necessidades e à maturidade de cada turma, entre os anos de 2016 e 2018. O que ser apresentado aqui, enquanto relato etnográfico a partir da experiência da autora como professora, são os procedimentos, ganhos e dificuldades encontradas, em linhas gerais, nessa experiência.

Apresentando-me, de forma rápida, sou filha de pedagogos, professora de Direito e atualmente doutoranda. Como toda professora de ensino superior em início de carreira, venho me adaptando às possibilidades de mercado e às necessidades das instituições e estudantes. A minha primeira oportunidade, porém, foi especialmente importante na construção dessas habilidades didáticas. Em um processo seletivo para uma vaga de professora em pós-graduação fui apresentada às teorias que são descritas no próximo capítulo, nas quais me inspirei para, com adaptações, criar as metodologias, didáticas, procedimentos que venho descrever. Os elementos didáticos utilizados são apresentados no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Elementos didáticos

1) Ementa participativa para a construção dos tópicos temáticos de aulas;
2) Pesquisa de jurisprudência comentada;
3) Exposição oral da pesquisa, com abordagens guiadas e ampliadas;
4) Elaboração de peças processuais (documentos jurídicos) a partir dos casos concretos selecionados na pesquisa de jurisprudência.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Antes de descrever como foi minha experiência com as turmas de Laboratório de Prática I (Direito Constitucional), é relevante mencionar que existem algumas especificidades dessa turma em relação ao Laboratório de Prática II (Direito Administrativo). Em primeiro lugar, esse era o primeiro contato desses alunos com esse tipo de disciplina e de metodologia de ensino. Por isso, sentiam-se mais inseguros sobre seus próprios conhecimentos e um pouco mais resistentes a aceitar o plano didático.

Foi comum observar que os estudantes apresentavam, apenas inicialmente, certa dificuldade de se “desgarrar da barra da saia” da professora. É comum na educação brasileira

que a cultura paternalista crie a expectativa de que os professores estariam ali para prover todo o conhecimento necessário, como se o aprendizado fosse um processo mecânico de colocar pingos nos “is”. E esse é o desafio da professora: criar os vínculos de confiança, mesmo não se apresentando como dona da verdade (porque os estudantes esperam isso). Sentávamos, assim, em círculo, nos apresentávamos, apresentávamos nossos interesses temáticos dentro do Direito Constitucional, para, então, eu apresentar a metodologia de trabalho da nossa disciplina.

Em segundo lugar, a disciplina de Direito Constitucional possui um campo mais específico para a prática, com ações judiciais mais específicas, cada qual com seus objetivos, com seus legitimados, com seus prazos, tratadas por leis próprias, além da Constituição Federal de 1988. Sendo assim, para não correr o risco de soltar de mais a corda ao ponto de perdê-la, optei por fazer uma definição inicial da tal ementa participativa para a construção dos tópicos temáticos de aulas do item 1 (Quadro 1). No primeiro dia de aula, portanto, eu e os estudantes nos apresentávamos, eu apresentava essa didática, explicava que estava escolhendo por eles os nossos assuntos do semestre apenas porque minha experiência permitia recortar os assuntos principais, já que não seria possível abraçar toda a temática naquele período de tempo de um semestre. Feito isso, deixava a cargo dos estudantes organizarem-se em grupos para escolherem a responsabilidade de realizar a pesquisa de jurisprudência comentada do item 2 (Quadro 1) e a exposição oral da pesquisa com abordagens guiadas e ampliadas do item 3 (Quadro 1), nas datas que também já ficavam definidas nessa oportunidade.

Em terceiro lugar, a dificuldade dos estudantes de Laboratório I dizia respeito ao próprio conteúdo da disciplina e à necessidade recorrente que solicitavam de ter aulas expositivas para rever o conteúdo. Uma explicação: na disciplina de laboratório seria a ocasião para objetivamente praticar toda a teoria que, em tese, aprenderam nas disciplinas regulares do curso de Direito. Então, essa metodologia aqui explicada tornava-se ainda mais adequada. Nesse sentido, atendendo a essas necessidades, estabeleci em Laboratório I que eu iria intercalar aula teórica e aula prática. Definimos de pronto a agenda de trabalhos.

As aulas teóricas ou expositivas antecediam as aulas práticas. Eu buscava realizar essas exposições utilizando todos os recursos didáticos, quadro, data show, mas, principalmente, eu iniciava a aula aplicando a metodologia alemã que será exposta no capítulo seguinte: iniciava com a leitura de um caso-problema. A partir desse caso, os próprios estudantes iam me indicando o que já conseguiam compreender dos meandros para solucioná-los, bem como suas dúvidas. O material produzido por mim era disponibilizado para os estudantes e eu primava por incluir as fontes do direito: leis, doutrina, jurisprudência, pelo menos. Importante mencionar que eu focalizava nessas aulas aspectos formais sobre a ação judicial que estávamos estudando. Numa disciplina que envolva mais o direito material, porém, a focalização específica quanto às suas próprias dificuldades também é possível.

Sempre trazendo casos, para que os alunos lembrem que aquele problema já aconteceu com seu vizinho, ou que aquela decisão judicial se assemelha ao que foi decidido no caso famoso noticiado em jornais, etc.

Assim, nas posteriores aulas práticas, nos quinze primeiros minutos, o grupo apresentava o seu tema e o seu caso pesquisado, com seus comentários, necessariamente posicionando-se sobre o problema investigado, mesmo que contrariamente à decisão final do Tribunal. Logo em sequência, também se reunindo em grupos (não necessariamente os mesmos da pesquisa), nessa aula prática, os estudantes elaboravam a peça processual adequada àquele caso, o qual eu adaptava.

Antes de iniciar a elaboração da peça, porém, era comum que os estudantes se sentissem perdidos. Então adaptei mais uma vez a ideia e perpassávamos juntos, eu e a turma, passo a passo, todos os itens necessários para aquela petição ser realizada: competência, legitimidade, tipo de ação, medida liminar, fatos, fundamentos, pedidos, elementos finais.

Já na disciplina de Laboratório de Prática Jurídica II (Direito Administrativo), a dificuldade é que não existe uma gama específica de ações judiciais ou procedimentos jurídicos aplicáveis, ao contrário, nessa prática os documentos escritos se assemelham com o que chamamos de procedimento comum. No aspecto formal geral, portanto, as peças seguiam um padrão, uma estrutura-base composta por: endereçamento do documento; identificação dos requerentes, requeridos e tipo de requerimento; fatos e fundamentos; pedido e elementos finais. Assim, com essa estrutura-base é possível pensar na forma desde um pedido inicial judicial ou administrativo até mesmo de um recurso.

A diferença no aspecto material é que o Direito Administrativo tem uma lista vasta de assuntos importantes e polêmicos: concurso público, contratos administrativos, licitações, princípios da administração pública, desapropriação, e por aí vai. É certo que esses estudantes já tinham passado pelas disciplinas de Direito Administrativo. Bastava relembrar. Sendo assim, o proveito de cada aula precisava ser maximizado.

Por já terem passado pela maturação em Laboratório I, na primeira aula de Laboratório II, os estudantes construía o que eu chamo de ementa participativa para a construção dos tópicos temáticos de aulas, e com isso, já estavam estudando e me mostrando o que eles já tinham ancorado nas suas estruturas cognitivas. E eles próprios indicavam esses temas que mencionei acima, além de muitos outros. Também nessa aula eles se organizavam nos grupos de acordo com seus interesses temáticos. Muitas vezes, dessa experiência de pesquisa de jurisprudência comentada já saía a ideia dos seus trabalhos de conclusão de curso!

As etapas posteriores seguiam a lógica que acima narrei sobre as aulas práticas. Não tinham aulas expositivas. Por vezes, era bastante acalorado o debate inicial sobre o caso de um grupo, e passávamos o restante da aula debatendo teses e antíteses envolvidas naquelas situações-problemas apresentadas. Sim, havia muito de improviso, mas aquele improviso

programado. Combinávamos que produziríamos, ao menos, determinada quantidade de peças processuais, por isso, sabíamos que tínhamos alguma flexibilidade para nos alongarmos nas discussões teóricas e práticas. Até porque, o debate, a argumentação, é parte indispensável da prática jurídica.

A avaliação nessas disciplinas, por fim, envolvia todas as tarefas: especialmente a pesquisa, a exposição oral e a elaboração de diversas peças processuais ao longo do semestre, bem como a assiduidade.

As aulas, por isso tudo, eram extremamente dinâmicas e existia sempre uma aproximação fundamental entre nós. Não restam dúvidas que o protagonismo era dos estudantes. Eles são as peças-chave de toda a dinâmica da metodologia e sem eles nada aconteceria. Isso fazia com que o envolvimento da maior parte da turma fosse muito satisfatório, assim como os resultados. Além disso, a cooperatividade entre eles era reforçada aula após aula, as dificuldades de um eram cuidadas pelo outro, sob a minha supervisão e auxílio, juntos, descobrimos que é assim que se faz a aprendizagem: coletivamente. Todos possuíam contribuições a fornecer, as novidades eram a tônica em todas as aulas. Eu agradecia por ter passado os oito anos anteriores estudando para concursos tendo consciência de que a aprendizagem era um processo quase autônomo e que professores eram facilitadores. É claro que eu não sabia sobre tudo e a honestidade nos aproximava ainda mais. Fiz muitos amigos nesses dois anos. Estudo junto com alguns até hoje. Trocamos materiais de estudo, conversamos sobre as novidades e nossos interesses acadêmicos. Que experiência!

Considerações

No caso brasileiro, o ensino jurídico está em vias de reformulação, a fim de que amplie a capacidade de construção de um conhecimento crítico, mais conectado com a realidade e menos incitado por abstrações que, muitas vezes, não fazem qualquer sentido para os estudantes.

Ainda que os tempos sejam de estudantes de Direito, em sua maioria, afobados por aprovações em concursos públicos e provas e afins, e que isso lhes exija um domínio extremamente amplo de teorias e técnicas, de mecânicas para operação prática do Direito, nada disso se concretizaria sem que no processo de aprendizagem essas teorias, técnicas e mecânicas façam sentido no contexto pessoal de cada um desses estudantes.

Para além disso, a prática do ofício do jurista sempre perpassará pelo contato com a realidade, com o mundo que os espera e os desafia a ora defender o Direito, ora negá-lo. Essa capacidade não se alcança abstraindo o conteúdo do Direito. Ao contrário, é no reencontro da lei com a práxis que se percebe a dificuldade de conhecer o Direito e, a partir dele, criar a justiça. Essas pessoas que são formadas a partir de um curso de Direito, necessariamente, trabalhará com vidas humanas, com relações sociais, com meandros políticos, com exigências

éticas, com expectativas econômicas, um conjunto tão complexo de fatores que não pode ser puramente abstraído do seu processo de aprendizagem, sob pena de não se formarem juristas, mas leitores de códigos sem sentido, pensadores acrílicos do “dever-ser” ou fantoches de manobristas da lei.

Diante disso, acredita-se que a aprendizagem significativa do Direito perpassa por criar conexões entre o abstrato e o concreto. Para isso, encontra-se a utilidade da adaptação do método alemão de estudo de casos, de acordo com as necessidades didáticas brasileiras, para a valorização do ensino jurídico centrado no aluno e na conjuntura. Não se deixa de lado a produção doutrinária e normativa, mas não se perde de vista o papel da jurisprudência, a qual potencializa a formação do Direito a partir dos casos concretos.

Conclui-se que a proposta de pensar a aprendizagem significativa no Direito é capaz de dialogar com a metodologia alemã de estudo de casos, porque ambas permitem esse movimento espiral do conhecimento e valorizam o lugar do aprendiz no processo de construção da resposta crítica ao Direito. E, assim, a professora se torna a ponte para o conhecimento do qual o aprendiz é protagonista, porque o que significou racionalmente nesse processo é o resultado desse aprendizado.

Referências

- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FERNANDES, E. David Ausubel e a aprendizagem significativa. **Revista Nova Escola**. Ed. 248. 2011. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/262/david-ausubel-e-a-aprendizagem-significativa>>. Acesso em: 18 de janeiro de 2018.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem Significativa: A Teoria de David Ausubel**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2009.
- _____. **O que é afinal aprendizagem significativa?** 2012. Disponível em: <<https://www.if.ufrgs.br/~moreira/oqueefinal.pdf>>. Acesso em 21 de janeiro de 2019.
- VENTURA, D. F. L. **Ensinar direito**. 2. ed. Barueri: Imprensa, 2004.
- WARAT, L. A. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. 2. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1985.
- _____. **Epistemologia e ensino do direito**. O sonho acabou. Florianópolis: Boiteux, 2004.
- ZITSCHER, H. C. **Metodologia do ensino jurídico com casos: Teoria e Prática (com exemplos do direito do consumidor e do direito civil)**. Minas Gerais: Del Rey, 1999.

Agradecimentos da autora

Em primeiro lugar, aos meus pais e avós (*in memoriam*). Minhas primeiras lições sobre ensino e aprendizagem consistiram na observação atenta ao modo como vocês mesmos desenvolvem a pedagogia com amor e com valores humanos, compreendendo as diferenças e buscando entregar o protagonismo aos alunos nesse processo.

Agradeço pelas contribuições teóricas e valiosas orientações entregues pela professora e psicanalista Neli Luisa Cavalieri Fetzner. Sou grata por sua dedicação ao ensino jurídico e por ampliar as fronteiras da aprendizagem, assim como pelo carinho com que o seu conhecimento nos é repassado. A experiência aqui relatada não seria possível sem que eu tivesse alcançado a compreensão sobre a relevância de buscar adaptar a metodologia de ensino e a didática às necessidades da aprendizagem significativa.

Por fim, embora tão importante quanto, está o meu agradecimento aos alunos e às alunas que mais me ensinaram do que aprenderam. Que me mostram cotidianamente a importância de confiar na educação. Especialmente, agradeço ao coautor Leonardo Martins, ex-aluno e amigo, hoje também incentivador, colaborador e revisor de projetos como este.

Acredito que multiplicar essa ideia de construir a aprendizagem significativa com a metodologia alemã do estudo jurídico baseado em casos, focando no protagonismo dos alunos, ainda que seja uma semente, pode gerar frondosos resultados e modificar estruturalmente a forma como o Direito é ensinado.

Biografia Resumida

Joyce Abreu Lira: Professora da Universidade Veiga de Almeida (UVA/Rio de Janeiro/RJ). Professora da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro (EMERJ/Rio de Janeiro/RJ). Foi professora da Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói/RJ). Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos, Instituições e Negócios da Universidade Federal Fluminense. Bolsista CAPES com Doutorado Sanduíche na Universidade de Vigo (Espanha). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense. Pesquisadora no Grupo de Pesquisa sobre Direitos Fundamentais (UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8650114243823748>

Contato: profajoycelira@gmail.com

Leonardo Martins Costa: Advogado. Monitor Acadêmico da Escola Superior da Advocacia da OAB/SP. Especialista em Gestão de Negócios da Universidade de São Paulo (USP/Piracicaba). Especialista em Direito Civil da Universidade Cândido Mendes (UCAM/Rio de Janeiro). Bacharel em Direito pela Universidade Federal Fluminense (UFF/Niterói). Pesquisador do Grupo de Pesquisa sobre Direitos Fundamentais (UFF).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9713176787920777>

Contato: martinsleonardo@id.uff.br