

Juliana Ferrari de Oliveira
Ricardo Goretti
Organizadores

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CURSO DE DIREITO

**METODOLOGIAS ATIVAS
DE APRENDIZAGEM PARA
O CURSO DE DIREITO**

Juliana Ferrari de Oliveira
Ricardo Goretti
(Organizadores)

METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM PARA O CURSO DE DIREITO



2020

Organizadores

Juliana Ferrari de Oliveira e Ricardo Goretti Santos

Direitos reservados FDV Publicações



Editora-chefe

Elda Coelho de Azevedo Bussinguer

Comissão Executiva

Ana Paula Galdino de Deus

Projeto gráfico e Diagramação

Studio S • Diagramação & Arte Visual

Conselho Editorial

Alexandre de Castro Coura

André Filipe Pereira Reid dos Santos

Camila Vasconcelos de Oliveira

Cassius Guimarães Chai

Darlene Gaudio A. Tronquoy

Daury Cesar Fabriz

Douglas Salomão

Elda Coelho de Azevedo Bussinguer

Gilsilene Passon Picoretti Francichetto

Iana Soares de Oliveira Penna

Maria Celeste Lima de Barros Faria

Paula Castello Miguel

Renata Conde Vescovi

Ricardo Goretti Santos

Ruth Ferreira Bastos

M593 Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito / Organizadores Juliana Ferrari de Oliveira; Ricardo Goretti Santos -- Vitória : FDV Publicações, 2020.

Bibliografia.

ISBN E-book – 978-65-88555-02-6

ISBN Impresso – 978-65-88555-03-3

1. Ensino superior – Metodologia. 2. Educação e ensino. 3. Ensino superior. I. Oliveira, Juliana Ferrari de. II. Goretti, Ricardo.

CDU-378.147

Ficha catalográfica elaborada por Ana Paula Galdino de Deus – CRB 6/798

“O conteúdo dos capítulos publicados é de inteira responsabilidade dos autores, não representando a posição oficial da Editora e Conselho Editorial”.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
PREFÁCIO	13
PRODUÇÃO COLABORATIVA DE PROCESSO DE INVENTÁRIO: UMA SIMULAÇÃO DO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO NO DIREITO DAS SUCESSÕES Arthur Emanuel Leal Abreu, Maria do Céu Pitanga de Andrade.....	17
BREVE ENSAIO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NA GRADUAÇÃO EM DIREITO: EM DUPLA ÓPTICA Leonardo Barros Souza, Sofia Barros Del Puppo, Douglas Escramozino de Oliveira	43
INVERTENDO A SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA DO DEVER EM ARISTÓTELES, CÍCERO E KANT Alexandre Campaneli Aguiar Maia, Daury Cezar Fabriz, Valdeciliana da Silva Ramos	63
CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO DE FAMÍLIA: TRANSDISCIPLINARIDADE E EXTENSÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA Bruna Lyra Duque, Arthur Emanuel Leal Abreu	77
PROJETO “OLHAR DA CIDADE”: DIREITO DAS COISAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA Renata Helena Paganoto Moura, André Filipe Pereira Reid dos Santos	103
INTERVENÇÃO SOCIAL: UM DIÁLOGO ENTRE O CURSO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO BÁSICA Gilsilene Passon P. Francischetto, Valdeciliana da Silva Ramos.....	119

APROXIMAÇÃO ENTRE OS AMBIENTES DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E DA PRÁTICA JURÍDICA REAL: O CONHECIMENTO FORJADO A PARTIR DA REALIZAÇÃO DE SESSÕES JURÍDICAS Renata Stauffer Duarte, Fláviana Ropke da Silva, Vitor Burgo.....	147
PROCESSO CIVIL SIMULADO: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DO PROCESSO CIVIL Juliana Justo Botelho Castello.....	169
A SUSTENTAÇÃO ORAL SIMULADA COMO ESTRATÉGIA DE (RE) CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS CRIMINAIS Raphael Boldt	205
METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATO DA EXPERIÊNCIA DA CIVIL COURT Larissa Furieri, Juliana Ferrari de Oliveira.....	219
LEAD – LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIREITO Juliana Ferrari de Oliveira, Bruno Costa Teixeira	241

APRESENTAÇÃO

É com enorme satisfação e orgulho que publicamos mais um livro sobre Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito na FDV. Esta é a 4^o obra de uma série que se propõe a compartilhar as experiências de sala de aula dos nossos professores, inspiradas a partir do Projeto Teoria Prática, implementado em 2008 na instituição.

A FDV, já no seu projeto pedagógico, sempre teve como preocupação instigar a produção do conhecimento, por meio da participação ativa dos alunos, tornando-os protagonistas e autônomos em relação à aprendizagem. O projeto Teoria Prática consolidou esse desejo e fomentou a criatividade e engajamento do corpo docente em planejar atividades nesse sentido.

Nunca foi o desejo da instituição propor modelos prontos ou adotar uma única maneira de promover a participação dos alunos. Por isso, não propomos um método a ser seguido pelos professores e nem uma aula idealizada como exemplo. Pelo contrário, acreditamos que a riqueza e a efervescência de ideias encontram-se, justamente, na liberdade de criar e na diversidade das experiências.

Assim, a escolha institucional foi, e tem sido, de criar espaços de discussão e reflexão da ação docente, com vistas à formação pedagógica continuada dos professores. Esses espaços, dentre outras ações, constituem o Programa de

Formação Pedagógica da FDV, que tem o intuito de apoiar e acompanhar individual e coletivamente o trabalho dos professores, no sentido de oferecer todo o suporte e tranquilidade necessários para potencializar e colocar em prática as ideias inovadoras de cada professor.

Neste sentido, não há uma expectativa prévia única em relação ao planejamento docente. As propostas são discutidas respeitando a personalidade, vivência e desejo de cada professor, e, por isso, podem ser bem diferentes entre si. Mas isso não significa que são isoladas e desconectadas.

Todas têm em comum o objetivo de potencializar a aprendizagem do aluno, e de contribuir com sua formação acadêmica e cidadã. Todas compõem a trajetória que acreditamos ser a grande riqueza da FDV, pois é diversificada, multifacetada e plural.

E são essas as características desta obra. Ela representa o conjunto de algumas atividades propostas e criadas por nossos professores, já colocadas em prática e bem avaliadas pelos alunos.

Os artigos denominados “**Produção colaborativa de processo de inventário**: uma simulação do processo judicial eletrônico no direito das sucessões”, de Arthur Emanuel Leal Abreu e de Maria do Céu Pitanga de Andrade e “**Breve ensaio sobre uma experiência de monitoria na graduação em direito**: em dupla óptica”, de Leonardo Barros Souza, Sofia Barros Del Puppo e Douglas Escramozino de Oliveira foram pensados e escritos, a partir da experiência de monitoria das disciplinas de seus professores. Ao ler, percebe-se a efetiva participação dos monitores na contribuição das propostas

e até na condução das mesmas, deslocando-os do lugar de meros coadjuvantes de seus professores.

O artigo **“Invertendo a sala de aula: uma abordagem filosófica do dever em Aristóteles, Cícero e Kant”**, redigido por Alexandre Campaneli Aguiar Maia, Daury Cezar Fabríz e Valdeciliana da Silva Ramos, **é fruto da experiência da sala de aula invertida em um** grupo de pesquisa, no programa de pós-graduação stricto sensu da FDV.

Já o artigo **“Constitucionalização do direito de família: Transdisciplinaridade e extensão para uma formação humanística”**, de Bruna Lyra Duque e Arthur Emanuel Leal Abreu, relata uma experiência em disciplina eletiva, com foco na análise dos conflitos familiares, a partir da relação entre o Direito Civil e Direito Constitucional e as outras áreas do saber, como a Psicologia, e do diálogo presencial com aqueles que lidam ou fazem parte dos próprios conflitos. Assim, a aprendizagem tem a realidade social como contexto de análise, o que vai muito além dos limites da sala de aula.

Nessa perspectiva, e também com o objetivo de transcender a sala de aula e estar diante de problemas reais e concretos, para alimentar a relação teoria – prática, compõem os textos denominados **“Projeto “olhar da cidade”: Direito das coisas a partir de uma perspectiva crítica”**, de Renata Helena Paganoto Moura e André Filipe Pereira Reid dos Santos; **“Intervenção social: um diálogo entre o curso de direito e a educação básica”**, de Gilsilene Passon P. Francischetto e Valdeciliana da Silva Ramos e **“Aproximação entre os ambientes das disciplinas teóricas e da prática jurídica real: o conhecimento forjado a partir da realização de sessões**

jurídicas, de Renata Stauffer Duarte, Flaviana Ropke da Silva e Vitor Burgo. Todos retratam experiências realizadas na graduação, desde o 1º período do curso, e já consolidadas.

Ainda na graduação e com vistas a desenvolver habilidades relacionadas à profissão jurídica, referem-se os relatos das atividades desenvolvidas nas disciplinas de Direito Processual Civil II, no 4º período, e de Direito Processual Penal III, no 7º período. Tratam-se dos artigos **“Processo civil simulado: desafios da aprendizagem do processo civil”**, escrito por Juliana Justo Botelho Castello e **“A sustentação oral simulada como estratégia de (re)construção das ciências criminais”**, escrito por Raphael Boldt, respectivamente.

Por último, os artigos, **“Metodologia ativa de ensino e aprendizagem: relato da experiência da *Civil Court*”**, de Larissa Furieri e Juliana Ferrari de Oliveira e **“LEAD – Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito**, de Juliana Ferrari de Oliveira e Bruno Costa Teixeira descrevem o próprio LEAD e apresenta uma atividade nele desenvolvida. O LEAD, como está descrito no artigo, é um espaço democrático e horizontal de discussão, reflexão e ação, constituído por alunos, professores e coordenação pedagógica da FDV, com o objetivo de elaboração, realização e avaliação das atividades nele criadas.

Todos esses artigos podem ser lidos em qualquer ordem e no tempo desejado. Não há sequência lógica a ser seguida, nem hierarquia proposta. Há, sim, a inquietude e a ousadia de fazer e de experimentar, cientes de que é no processo dialético de ação-reflexão-ação, que a docência se constitui e que é na relação com o outro que se torna possível aprender.

O fio condutor é o desejo de fazer bem. Nas palavras de Rios (2006, p.107),¹

O trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício.

Essa é a essência da FDV e é assim que percebemos e valorizamos o nosso trabalho. Boa leitura a todos!

Juliana Ferrari de Oliveira
Antonio Abikair

¹ RIOS, T.A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. São Paulo: Cortéz, 2006.

PREFÁCIO

Praticar um ensino jurídico participativo no cenário brasileiro provoca não apenas mudanças para as pessoas envolvidas diretamente – discentes, docentes e instituição de ensino –, mas é um efeito que ecoa em todo o mercado jurídico, em outros cursos de Direito e na sociedade.

Se o mercado e as profissões jurídicas estão mudando, o ensino do Direito deve se transformar também; afinal, não há como pretender um egresso nem uma sociedade diferente se mantivermos a mesma maneira de ensinar. E para isso, instituições de ensino e o corpo docente também precisam mudar; mas, não estamos falando de qualquer mudança, da mera escolha de um método ou outro, nem mesmo de escolher nomes diferentes para o que estivemos fazendo em sala de aula nas últimas décadas. Trata-se de alterar profundamente o desenho de curso, o lugar que os discentes ocupam no processo de ensino, os objetivos de aprendizagem, qualificando o ensino jurídico para esse mundo disruptivo e cada vez mais tecnológico que estamos vivendo.

Contudo, tal qualificação passa por uma transformação na maneira com que o(a) docente enxerga seus(suas) estudantes. A antiga fórmula de uma aula cujo protagonista é a figura docente, enquanto detentor ou a detentora do

conhecimento que deve transmitir tal saber, se já não cabia há muito tempo, em uma era em que se possui fácil acesso a conteúdos e informações – que literalmente está na palma da mão de um *smartphone* – cabe menos ainda.

Propor-se a desenvolver, para além de conteúdos e saberes já dados no mundo, os futuros profissionais e cidadãos é passar a encará-los como indivíduos. É tomá-los como seres autônomos, que deverão decidir o que, como e por que aplicar determinado conhecimento à realidade social que os cerca. É provocá-los a serem pessoas reflexivas e autocríticas, com habilidades que vão além das técnicas. É proporcionar a oportunidade de desenvolverem competências interpessoais e emocionais. É formá-los para serem, sobretudo, cidadãos responsáveis.

Logo, deixar de “transmitir conteúdos” é lançar um olhar horizontal para os sujeitos que são nossos alunos e nossas alunas. Encará-los como indivíduos, cada qual com suas experiências de vida, particularidades e riquezas únicas, capazes de refletirem sobre seu entorno e o que poderão fazer com o conhecimento que possuem a fim de construir uma sociedade melhor, nos leva a alterar nosso olhar sobre a docência e a construção de saber. Leva-nos também às metodologias ativas de aprendizagem enquanto escolha fundante para um ensino jurídico inovador.

Construir conhecimento é um processo. Mais do que o conteúdo em si ou um resultado final, condensado numa nota ou num conceito, o processo é o que mais importa. Desde a concepção do curso, das razões para escolher de-

terminadas bibliografias, técnicas e criação de um ambiente acolhedor que dê espaço para o surgimento de novas ideias e soluções, formas mais humanas de se avaliar, tudo isso está conectado na cabeça de um(a) docente que oferece um curso participativo.

Para todas aquelas pessoas que desejam conhecer essa prática de ensino que vem sendo desenvolvida na FDV, esta coletânea é um material valiosíssimo. O projeto claro dessa comunidade jurídica, ao proporcionar um espaço seguro para todas essas experimentações e construções de saberes baseados em metodologias ativas, constitui um ambiente de ensino inovador.

Causa uma grande felicidade e euforia encontrar colegas de profissão tão empenhados a romper tais paradigmas, somados a estudantes dispostos a também sair da zona de conforto. Ao encontrar apoio da instituição, a FDV, para o desenvolvimento dessas experiências, só podemos esperar relatos do nível desses artigos que compõem o livro.

Ocupar tais espaços com reflexões e compartilhamento de experiências é praticarmos, enquanto docentes, o que instigamos em sala de aula. É colaborar, é refletir, é se propor a realizar uma autoavaliação, ter uma postura crítica e aberta ao diálogo com a comunidade jurídica. É encarar o desafio de se tornar um professor e uma professora melhores a cada dia também.

Ao generosamente dividir conosco essas experiências de ensino e aprendizagem, fomentamos cada vez mais essa nova cultura de ensino do Direito que tomamos como missão

Marina Feferbaum

cultivar. E a obra *Metodologias Ativas de Aprendizagem para o Curso de Direito* representa exatamente isso. Trata-se de uma mudança cultural e profunda que, com o apoio institucional, já colhe frutos. Somente coletivamente é que conseguiremos mudar o cenário do ensino jurídico atual. Sigamos adiante.

Marina Feferbaum

PRODUÇÃO COLABORATIVA DE PROCESSO DE INVENTÁRIO: UMA SIMULAÇÃO DO PROCESSO JUDICIAL ELETRÔNICO NO DIREITO DAS SUCESSÕES

Arthur Emanuel Leal Abreu¹

Maria do Céu Pitanga de Andrade²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: O SURGIMENTO DA ATIVIDADE

Para entender, com clareza, como a atividade foi criada, consideramos interessante mostrar os olhares distintos – tanto do monitor, quanto da professora –, pois, apesar de ser uma atividade que foi gerida em conjunto, ambos possuem contextos profissionais distintos e cada um traz para a produção desta atividade suas visões e suas percepções. Por isso, a seguir, há as nuances do monitor (neste caso, trata-se de monitoria graduada, pois ele já é bacharel), como as da professora.

¹ Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais, na Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Possui graduação em Direito e especialização em Compliance, Lei Anticorrupção e Controle da Administração Pública, pela FDV. Foi monitor da disciplina Direito das Sucessões. E-mail: arthurlealabreu@gmail.com.

² Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais, pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Professora da disciplina de Direito das Sucessões na graduação em Direito da FDV. Juíza Titular da 2ª Vara de Órfãos e Sucessões de Vila Velha-ES.

1.1 A PERSPECTIVA DO MONITOR

A atividade – “Inventariando: passo a passo do processo de inventário” – foi construída aos poucos, combinando os olhares de um aluno e uma professora e partindo do reconhecimento de que “o ensino tradicional tem perdido cada vez mais espaço para um modelo que conta com grande influência das ferramentas tecnológicas e enxerga o aluno como protagonista de seu próprio aprendizado”. (FGV/EA-ESP; FGV DIREITO, 2015a, p. 5).

Ainda durante a graduação, após cursar a disciplina de Direito das Sucessões, fui monitor e propus uma atividade de simulação da elaboração de testamentos, com o objetivo de demonstrar, por meio de dramatizações, as formalidades que circundam a constituição desse documento.

O objetivo da atividade era abordar, de forma integrada, o conteúdo e o procedimento para elaboração de testamentos. Essa atividade, denominada “As diferentes formas testamentárias”, foi executada pela primeira vez em 2015/2, com a professora Paula Fittipaldi³. No semestre seguinte, houve aprimoramentos, pois:

Em março de 2016, a Faculdade de Direito de Vitória inaugurou o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito (LEAD-FDV), um espaço integrado entre a coordenação pedagógica, alunos, egressos e professores do curso de graduação, com o objetivo de repensar o ensino jurídico (OLIVEIRA; ABREU, 2017, p. 105).

³ Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais, pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Professora da disciplina de Direito de Família e das Sucessões na graduação em Direito da FDV.

Neste sentido, “a proposta do LEAD-FDV é contemplar múltiplas visões, possibilitando a participação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em especial dos alunos, que podem, assim, exercer o protagonismo esperado” (OLIVEIRA; ABREU, 2017, p. 105). Dessa forma, a experiência com a atividade sobre testamentos foi discutida com os membros do grupo, identificando-se pontos que poderiam ser modificados.

Assim, a atividade recebeu um reforço teórico, utilizando-se das estratégias da sala de aula invertida (FGV/EAESP; FGV DIREITO, 2015b) e de dramatizações, para retratar não só a elaboração de testamentos, mas também a análise da validade de suas cláusulas. Com isso, a atividade foi realizada novamente, em 2016/1.

Acerca desse processo de estruturação de uma atividade, destaca Ricardo Goretti (2010, p. 18), coordenador da graduação da FDV, que:

Na FDV, todas as atividades práticas são pensadas, arquitetadas, executadas, monitoradas, avaliadas e, finalmente, socializadas, em um processo crítico-reflexivo que envolve, além da equipe pedagógica, do corpo diretivo e docente da instituição, os discentes que conferem vida às nossas experiências acumuladas.

Portanto, no segundo semestre de 2016, a proposta foi compartilhada com a professora Maria do Céu Pitanga, também responsável pela disciplina de Direito das Sucessões, que sugeriu alterações determinantes na atividade, a fim de contemplar o estudo do inventário judicial.

1.2 A PERSPECTIVA DA DOCENTE

Quando recebi a proposta da atividade sobre testamentos, notei o potencial de integração entre teoria e prática, entre direito material e direito processual. Contudo, o Brasil não possui uma cultura de elaboração de testamentos, como assinala Giselda Hironaka (2014, p. 21-22):

*O fato é que se testa pouco no Brasil. Em verdade, testa-se pouco no mundo [...]. Contudo, no caso do Brasil, parecem ser ainda mais raras as hipóteses de sucessão testamentária. [...] No Brasil, o testamento é envolto em certa *aura de mistério*, de distanciamento ou simplesmente de intocabilidade. [...] Há um tabu em torno do testamento, ou melhor, do ato de testar, da mesma maneira que há um tabu em torno da própria morte, por mais que esta seja algo natural, inevitável, presente todo momento em nossas vidas (grifos no original).*

Por outro lado, normalmente, faz-se necessário o inventário, que é a “descrição detalhada do patrimônio do autor da herança” (GAGLIANO; PAMPLONA FILHO, 2016), por meio de um processo em que se apresentam todos os herdeiros, os bens e as dívidas do *de cujus*, visando à efetiva partilha entre os sucessores

O inventário pode ser extrajudicial, quando todos os herdeiros são maiores e capazes, presentes e concordes e, ainda, não há testamento. Nesse caso, os herdeiros podem dirigir-se a um tabelionato, onde será lavrada uma escritura pública. Para isso, é necessário que os herdeiros sejam assistidos por advogado.

Ademais, o inventário pode ser judicial, isto é, processado por um juiz de Direito. O inventário judicial é obrigatório quando houver testamento ou interessado incapaz, conforme

o artigo 610 do Código de Processo Civil (2015). Além disso, o inventário judicial é uma opção cabível, caso os herdeiros não estejam de acordo sobre os termos da divisão do patrimônio.

Na minha prática profissional, enquanto Juíza de uma Vara de Órfãos e Sucessões de Vila Velha/ES, é com esse tipo de processo que lido diariamente. Portanto, em vez de replicar a atividade sobre testamentos, decidimos construir uma simulação do processo de inventário judicial, viabilizando o estudo integrado das normas de direito material e de direito processual acerca da sucessão hereditária, conteúdos inerentes à disciplina. Afinal:

No curso de Direito da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), a disciplina de Sucessões (ou Direito Civil VII) está alocada na grade do 9º período, no qual não há cadeira de direito processual civil. Já no período seguinte – o último do curso –, há apenas a disciplina de direito processual coletivo. Por essa razão, cabe à disciplina de Direito Civil VII abarcar o ensino das normas processuais concernentes à sucessão hereditária (ABREU, 2017, p. 358).

Diante dessa ambivalência da disciplina, nossa atividade sobre o processo de inventário judicial, a qual denominamos “Inventariando”, surge como possibilidade de abarcar o conteúdo programático de forma contextualizada, integrando teoria e prática, direito civil e processual civil. Além disso, os alunos são alçados ao papel de protagonistas do ensino-aprendizagem, ao realizarem pesquisas, elaborarem peças processuais e apresentá-las à turma. Permite-se, assim, que os alunos alcancem uma visão global do processo de transmissão de bens em razão da morte.

2 OBJETIVOS

O principal objetivo desta atividade é simular o desenvolvimento de um processo judicial de inventário, aplicando a teoria estudada e antecipando a prática da atuação forense. Com isso, espera-se, também, compreender os institutos do Direito das Sucessões aplicados no processo judicial.

Simular, em sala de aula, uma atividade recorrente na prática jurídica permite que os alunos tenham experiências em um ambiente controlado, orientados por professores. A simulação serve, portanto, como preparação para os alunos, antes de enfrentarem os desafios da prática profissional, com todos os efeitos jurídicos que lhe são inerentes. “Objetiva-se, assim, contribuir para que os discentes desenvolvam habilidades e competências fundamentais à sua formação, em um processo dialético de construção e experimentação de vivências [...]” (GORETTI, 2010, p. 18).

Esta atividade também busca promover o contato dos alunos com as novas tecnologias, que impactam a atuação do profissional jurídico do século XXI. Por isso, a construção dos autos do processo judicial pela turma ocorre em ambiente virtual, a fim de simular o Processo Judicial Eletrônico (PJe), regulamentado pela Resolução nº 185, de 18 dezembro de 2013, do Conselho Nacional de Justiça (CNJ).

Esse objetivo encontra-se em conformidade, ainda, com as novas Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Direito (BRASIL, 2018), que preveem que:

Art. 4º. O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a:

[...]

XI – compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica

[...].

No entanto, é preciso ressaltar que não basta inserir as tecnologias em sala de aula; deve haver alguma relevância que justifique sua utilização em vez dos métodos e das estratégias tradicionais. Assim, alerta-se para “a necessidade de que os projetos sejam desenvolvidos de modo a considerar a *[tecnologia]* como meio e não como um fim, buscando integrar as diversas formas de apresentação da informação com trabalhos que conduzam à aprendizagem significativa” (BARBOSA; MOURA; BARBOSA, 2004, p. 11).

Na presente proposta, o uso das tecnologias – consistente em elaboração de textos digitais, compartilhados em ambientes virtuais, por meio do “armazenamento em nuvem” – justifica-se pela adoção dos sistemas eletrônicos de processos, adotados pelos órgãos judiciais. Diante disso, é importante que as instituições de educação jurídica incorporem essa circunstância às atividades que integram teoria e prática.

Além disso, a construção de um único processo, composto pelas peças produzidas sequencialmente por cada grupo de alunos, visa a envolver toda a turma na resolução colaborativa de um mesmo caso concreto. Isso propicia maior engajamento e participação da turma na atividade. Afinal, todos estão juntos, cientes das mesmas circunstâncias de um mesmo caso, o que facilita o acompanhamento do desenrolar do processo.

Ao discutir a sobrevivência de determinadas práticas, apesar da interferência de novas tecnologias sobre elas,

Ghirardi (2015, p. 22) conclui que “[...] a fruição coletiva da experiência parece fazer parte importante do que dá valor a esses eventos. Isto é, aquilo que se experimenta é diferente *porque se experimenta coletivamente*”. Neste sentido, a realização de atividades coletivas, que envolvam toda a turma, é uma forma de ressignificar e reafirmar a importância da sala de aula.

3 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA

A atividade “Inventariando” consiste na construção dos autos de um processo de inventário judicial, a partir de um caso concreto fictício, e estrutura-se em dois eixos: a produção colaborativa e a inserção de tecnologias no processo de ensino-aprendizagem.

O caso concreto parte da biografia de um indivíduo, narrando suas relações familiares e sua trajetória patrimonial, a fim de caracterizar seus bens e seus herdeiros, e conclui-se com o falecimento do indivíduo em questão, ocasião em que surge a necessidade do processo de inventário e de partilha.

Na experiência desenvolvida com a turma de Direito das Sucessões, em 2016/2, foi apresentado o seguinte caso⁴:

Bernardo Falcão nasceu em 01/04/1972, na cidade de Niterói/RJ. Em 1976, mudou-se com seus pais para Vitória/ES. Em 1992, Bernardo engravidou Mariana Nogueira, com quem se casou, pelo regime legal, em 13 de junho daquele ano. Seis meses depois, nasceu o primeiro filho do casal, Lucas Nogueira Falcão. Em 09 de julho de 1994, Mariana deu à luz o segundo filho do casal, Pedro Nogueira Falcão. Duas semanas depois, Bernardo recebeu um prêmio na loteria,

⁴ Este caso foi criado por Arthur Emanuel Leal de Abreu.

no valor de R\$ 400.000, com o qual adquiriu um apartamento na Praia do Canto, registrado exclusivamente em seu nome. Em 1998, Bernardo concluiu sua graduação em Direito, na Universidade Federal do Espírito Santo.

Em agosto de 1999, Mariana e Bernardo separaram-se de fato. Mariana retornou para sua cidade natal, Barra de São Francisco/ES, enquanto Bernardo mudou-se com os dois filhos para a casa de seus pais, em Vila Velha/ES. Em 2000, Bernardo começou a atuar como advogado na região da Grande Vitória. Três anos depois, iniciou um relacionamento com André Lombardi, arquiteto, pai da pequena Juliana, de 07 anos.

Em 2004, Bernardo mudou-se com Lucas e Pedro para a casa de André, na Praia da Costa, em Vila Velha/ES. No ano seguinte, adquiriu seu próprio escritório de advocacia, na Enseada do Suá.

Em 2011, inspirados pela decisão do Supremo Tribunal Federal que reconheceu a união entre pessoas do mesmo sexo como entidade familiar, Bernardo e André celebraram uma escritura pública de união estável, registrando o dia em que passaram a viver na mesma casa, 04 de setembro de 2004, como data de início da união. No mesmo ano, concluiu-se o processo de adoção de Juliana, por meio do qual Bernardo também foi reconhecido como pai da menina.

Por sua vez, 2012 foi um ano intenso para Bernardo, tanto em alegrias quanto em tristezas. Em fevereiro, seu filho mais velho, Lucas, casou-se com Paula Haddad. Em julho, porém, faleceu o pai de Bernardo, deixando-lhe um apartamento em Vila Velha como herança. Já no fim do ano, em 30 de novembro, nasceu o primeiro filho de Lucas e Paula, Vinicius Haddad Falcão. No verão de 2014, Lucas sofreu um acidente de carro na Rodovia do Sol e veio a óbito. Com isso, Vinicius recebeu o valor do seguro de vida contratado pelo pai, do qual era beneficiário.

Em 03 de agosto de 2016, no trajeto entre a casa de André e seu escritório de advocacia, Bernardo foi baleado em sua Range Rover Evoque e faleceu.

A riqueza de elementos e de detalhes no caso apresentado é importante para que os alunos considerem a variedade de circunstâncias que cercam um processo de inventário. Quanto mais bens e herdeiros interessados houver, mais complexo será o problema. Já as referências a diversos lugares têm como objetivo chamar a atenção dos alunos para a competência territorial para o processamento do inventário.

É importante notar, ainda, a inevitável articulação entre o Direito das Famílias e o Direito das Sucessões. Afinal, a sucessão *causa mortis* se dá em benefício dos familiares do falecido. Por isso, de forma transversal, optamos por abordar, no caso, uma forma especial de configuração familiar: um homem, que fora casado com uma mulher, com quem teve filhos, mas que depois teve uma união estável com outro homem, com quem teve uma filha, reconhecida por meio de adoção.

Dessa forma, entendemos que o reconhecimento das múltiplas configurações familiares não deve ficar restrito aos estudos de Direito de Família. É preciso incorporar essa diversidade no processo de ensino-aprendizagem do Direito das Sucessões, por meio da análise de casos concretos que envolvam formas não tradicionais de famílias. Com isso, contribuímos para a naturalização da diversidade familiar, no âmbito da educação jurídica.

Diante do caso apresentado, tem início o processo judicial simulado, dividido em 13 etapas. Cada etapa é atribuída a uma dupla ou trio de alunos, cada grupo será responsável por apresentar aos colegas determinados institutos do Direito das Sucessões, bem como elaborar as peças processuais a serem inseridas nos autos do inventário.

A ideia de produção colaborativa do processo, por meio da produção de peças sequencialmente, é inspirada na aproximação entre Direito e Literatura proposta por Ronald Dworkin (2005, p. 235-236):

Suponha que um grupo de romancistas seja contratado para um determinado projeto e que jogue dados para definir a ordem do jogo. O de número mais baixo escreve o capítulo de abertura de um romance, que ele depois manda para o número seguinte, o qual acrescenta um capítulo, com a compreensão de que está acrescentando um capítulo a esse romance e não começando outro, e, depois, manda os dois capítulos para o número seguinte, e assim por diante. Ora, cada romancista, a não ser o primeiro, tem a dupla responsabilidade de interpretar e criar, pois precisa ler tudo o que foi feito antes para estabelecer, no sentido interpretativista, o que é o romance criado até então.

Dworkin utiliza a ideia do romance em cadeia para fazer uma analogia com a construção de jurisprudência, sendo que cada juiz deve decidir os casos controversos considerando as decisões anteriores, guardando coerência com os capítulos anteriores da história.

Em nossa atividade, valemo-nos dessa analogia para com o processo judicial. O caso apresentado pelo professor é o capítulo inaugural de uma história. A partir dele, cada grupo de alunos deve redigir uma peça processual, levando em conta o que faz parte dos autos do inventário até então.

Como se trata da representação de um processo, cujos atos estão concatenados, é necessário que haja intervalos entre as apresentações de cada grupo. Por isso, foram utilizadas oito aulas, ao longo de sete semanas. Apesar de a

atividade se estender por um bimestre inteiro, destaca-se que as apresentações dos alunos tinham duração limitada, entre 10 e 15 minutos, no início de cada aula. Em algumas aulas, dependendo do conteúdo das apresentações, foi possível unir duas apresentações em uma mesma aula. O tempo remanescente era utilizado pela professora, para abordar o restante do conteúdo programático da disciplina.

Para realizar a simulação, foram estipuladas as seguintes etapas:

G1 – Requerimento de inventário

O grupo deve explicar como se dá a abertura de um inventário judicial, conforme a legislação vigente. Devem ser abordadas questões como a legitimidade para requerer a abertura do inventário, o prazo previsto em lei e as consequências de sua inobservância e o juízo competente para o processamento do inventário. Além disso, o grupo deve produzir a petição inicial do caso apresentado, instruindo-a com os documentos necessários.

G2 – O inventariante

O grupo deve explicar a figura do inventariante – quem é, como se determina, quais são suas atribuições. Além disso, o grupo deve comentar o art. 617, do Código de Processo Civil, discutindo a obrigatoriedade de observância da ordem prescrita, bem como a taxatividade do rol. Por fim, cabe ao grupo explicar sobre remoção e destituição do inventariante. Por escrito, o grupo deve produzir o ato judicial que nomeia o inventariante do caso apresentado.

G3 – Compromisso do inventariante e primeiras declarações

O grupo deve assumir o papel de inventariante, prestando o compromisso e efetuando as primeiras declarações. Desse modo, devem ser produzidas as respectivas peças. Além disso, o grupo deve explicar, na apresentação, o que são o compromisso e as primeiras declarações, suas consequências, os prazos prescritos em lei e demais particularidades dos referidos institutos.

G4 – Cientificações e intervenção do Ministério Público

O grupo é responsável por explicar as citações e as intimações determinadas pela legislação, indicando os sujeitos envolvidos, bem como as formalidades dessas cientificações. Ainda, é responsável por explicar a intervenção do Ministério Público no processo de inventário. Na qualidade de membro do Ministério Público, intimado no inventário do caso narrado, o grupo deve produzir uma peça justificando a (des)necessidade de sua intervenção no feito. Ademais, caso haja interesse no feito, a peça apresentada deve conter pelo menos uma impugnação.

G5 – Impugnações

O grupo deve apresentar a temática das impugnações, abordando seu conceito, amplitude de cognição, prazos e demais elementos relevantes. Além disso, o grupo deve produzir uma peça escrita contendo impugnações, na qualidade de um dos personagens do caso narrado.

G6 – O herdeiro ignorado

O grupo deve apresentar a hipótese em que um potencial herdeiro é ignorado no inventário, apontando as medidas a serem tomadas por tal sujeito para ingressar no processo. O grupo deve abordar, inclusive, os casos em que se alega relação de parentalidade com o autor da herança, ressaltando as diferenças entre a hipótese em que tal relação já está comprovada e a hipótese de pendência de ação de investigação de paternidade.

Além disso, o grupo deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado:

Fernanda Mendes, filha de Catarina Mendes, nascida em 18 de outubro de 1991, alega que Bernardo Falcão é seu pai, movendo ação de investigação de paternidade em face deste. Na pendência do processo, Fernanda toma conhecimento do falecimento de Bernardo, descobrindo, ainda, o processo de inventário, na situação em que se encontra.

Na qualidade de advogados de Fernanda, o grupo deve peticionar nos autos do inventário, a fim de defender os interesses de sua cliente na sucessão de Bernardo.

G7 – Do pagamento das dívidas

O grupo é responsável por explicar como se dá o pagamento das dívidas deixadas pelo falecido, apresentando as alternativas disponíveis para os credores. É importante ressaltar que o grupo deve diferenciar a disciplina das dívidas vencidas e das vincendas, apresentando as repercussões no inventário e na partilha. Além disso, o grupo deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado: *Em 2015, Bernardo firmou contrato junto à Faculdade Pitanga de Andrade, a fim de cursar a Pós-Graduação em Processo Civil. O curso iniciou-se em janeiro de 2015 e foi concluído em junho de 2016. Bernardo optou por efetuar o pagamento em 6 parcelas de R\$ 6.000,00, com data de vencimento no primeiro dia útil de janeiro e de julho, dos anos de 2015, 2016 e 2017.*

Na qualidade de advogados da Faculdade Pitanga de Andrade, o grupo deve peticionar nos autos do inventário, a fim de receber o pagamento das dívidas contraídas pelo autor da herança, considerando que, até a data de sua morte, Bernardo estava adimplente.

G8 – Cessão de direitos hereditários

O grupo deve explicar a cessão de direitos hereditários, sua disciplina legal, seus requisitos, características e efeitos. Para tanto, deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado: *Após a morte de Lucas, Pedro passou a morar com Paula e o sobrinho, ajudando-a cuidar da criança. Contudo, como ainda cursava faculdade, Pedro nunca contribuiu financeiramente para as despesas da casa. Diante disso, Pedro deseja compensar os gastos de Paula, cedendo-lhe parte de seus direitos hereditários.*

Na qualidade de advogados de Pedro, o grupo deve concretizar sua pretensão nos autos do inventário, por meio do instrumento cabível.

G9 – Colação e sonegação

O grupo deve explicar os institutos da colação e da sonegação, mencionando seus objetivos e suas consequências, fazendo referência aos dispositivos do Código Civil e do Código de Processo Civil. Além disso, o grupo deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado: *Em 2010, a mãe de Bernardo faleceu. Por herança, Bernardo recebeu uma casa em Domingos Martins. No ano seguinte, logo após a cele-*

bração da escritura de união estável, Bernardo surpreendeu André, doando-lhe a casa.

Na qualidade de advogados de André, o grupo deve manifestar-se nos autos, a fim de proceder à colação.

JULGAMENTO DAS IMPUGNAÇÕES: decisão elaborada pela professora.

G10 – Renúncia abdicativa

O grupo deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado: *A ação de investigação de paternidade movida por Fernanda Mendes foi julgada procedente, tendo a sentença transitado em julgado. Com isso, sua pretensão foi satisfeita, de modo que Fernanda deseja abrir mão dos direitos sucessórios em relação a Bernardo, com quem nunca conviveu.*

Na qualidade de advogados de Fernanda, o grupo deve manifestar-se nos autos do inventário, a fim de informar ao juízo o desfecho do processo de investigação de paternidade, bem como o desinteresse de Fernanda em participar da sucessão de Bernardo. Além disso, valendo-se dos fatos acima, o grupo deve apresentar o instituto da renúncia abdicativa, sua disciplina legal, seus requisitos, características e efeitos.

G11 – Renúncia translativa (in favorem)

O grupo deve acrescentar os seguintes fatos ao caso narrado: *Juliana não tem interesse em dispor dos bens deixados por Bernardo. No entanto, sua relação com os irmãos não é boa, razão pela qual não gostaria de beneficiar Pedro nem a família de Lucas. Pelo contrário, acredita que seu outro pai, André, é o real merecedor do patrimônio construído com Bernardo, de modo que deseja que ele assuma os direitos sucessórios que lhe caberiam.*

Na qualidade de advogados de Juliana, o grupo deve manifestar-se nos autos do inventário, a fim de concretizar a renúncia de Juliana em favor de André. Além disso, valendo-se dos fatos acima, o grupo deve explicar o instituto da renúncia translativa, seus requisitos, características e efeitos, bem como a incidência tributária nessa hipótese. É importante, também, salientar a diferença em relação à cessão de direitos hereditários, apresentada pelo Grupo 08.

G12 – Avaliação dos bens e cálculo do imposto

O grupo deve explicar como se dá a avaliação dos bens e o cálculo do imposto, demonstrando como ocorreria no caso concreto em análise. Para tanto, o grupo deve produzir os documentos por escrito, para que integrem os autos do inventário. A fim de se respeitar a ordem processual, o Grupo 13 deve apresentar as últimas declarações antes que o Grupo 12 discorra sobre o cálculo do imposto.

G13 – Últimas declarações

O grupo é responsável por apresentar as últimas declarações, produzindo a respectiva peça nos autos do inventário.

Observa-se que, com esse roteiro, o professor atua como mediador, indicando os pontos essenciais que devem ser abordados pelos alunos. A inclusão de fatos novos, previamente determinados pelo docente, balanceia a necessidade de se ter o controle sobre o caso, para que sejam estudados todos os institutos previstos, e a verossimilhança com a prática forense, uma vez que surgem situações novas no decorrer dos processos judiciais.

Durante a apresentação, cada grupo exibia, por meio do *data show*, a peça processual elaborada e explicava o respectivo instituto sucessório. Desse modo, a explicação do grupo tinha duas dimensões: de forma teórica e geral, apresentava-se o regramento, de acordo com as normas do Código Civil e do Código de Processo Civil, além dos entendimentos doutrinários e jurisprudenciais; de forma específica, demonstrava-se a repercussão daquela peça processual sobre o caso concreto em desenvolvimento.

Como toda a turma analisava um mesmo caso concreto, os alunos se engajavam nas apresentações dos colegas, pres-

tando atenção para compreender como aquele componente do processo interferiria em seu próprio trabalho. Afinal, todas as peças estavam concatenadas, dando continuidade ao processo em que, inevitavelmente, os demais estudantes haviam trabalhado ou iriam trabalhar.

Além disso, a sala de aula era o espaço para a construção do conhecimento sobre o inventário judicial. Ali havia a oportunidade de interagir com os colegas e com a professora, debatendo os temas apresentados, questionando e sanando as dúvidas. Vale ressaltar que, de modo geral, os alunos já chegavam na aula com noções sobre os institutos processuais, pois buscavam ler vários artigos sequenciais do Código Civil e do Código de Processo Civil, para alcançarem uma compreensão global do processo de inventário.

Em virtude disso, abria-se caminho para “promover debates mais avançados em sala, uma vez que o conteúdo foi previamente estudado pelo aluno, proporcionando um nível de discussão mais elevado e um conhecimento mais abrangente a todos os envolvidos” (FGV/EAESP; FGV DIREITO, 2015b). Outro fator que contribuía com o engajamento dos alunos era o interesse pelos casos reais compartilhados pela professora, em decorrência de sua prática profissional como juíza.

Em termos de conteúdo, a atividade permite o estudo de temas como a figura do inventariante, a intervenção do Ministério Público, as impugnações, o pagamento das dívidas do autor da herança, a cessão de direitos hereditários, as modalidades de renúncia, a avaliação dos bens e o cálculo do imposto e os institutos da colação e da sonegação.

Quanto à posição processual, cada grupo atua de determinada maneira: a maioria incorpora a função de advogados, representando diversos personagens envolvidos no caso proposto. Todavia, também há casos de atuação judicial (G2), do Ministério Público (G4) e do Tabelaionato (G8). Assim, tem-se uma visão global do processo, compreendendo a participação de diferentes atores em seu desenvolvimento.

Para viabilizar a realização da atividade e aproximá-la da prática profissional do presente e do futuro, optamos por construir os autos do processo em um ambiente virtual. Afinal, “o sistema de peticionamento eletrônico é um caminho sem volta, que obrigará o advogado a se adaptar a uma nova realidade” (ALLEMAND, 2014, p. 391). Nesse contexto, é preciso considerar que:

Com a informatização, os processos físicos que tanto conhecemos tendem a ser totalmente substituídos pelos autos eletrônicos, que passam a ser armazenados digitalmente [...]. Com a adoção desse sistema é perfeitamente possível o acesso aos autos a partir de qualquer lugar no mundo, seja para simples consulta, seja para protocolar petições, interpor recursos, exigindo-se apenas um computador configurado, com acesso à internet e o *token* específico (SALDANHA; TAVARES, 2018, p. 547).

Portanto, para o processamento virtual da simulação do inventário, era necessário um ambiente *online*, que permitisse o acesso a qualquer momento, de qualquer computador ou dispositivo móvel, por qualquer aluno, inclusive simultaneamente. Em razão disso, escolhemos trabalhar com o Google

Drive⁵, uma ferramenta de “armazenamento em nuvem”, que permite criar pastas, reunir e compartilhar documentos, que podem ser acessados via internet, por qualquer usuário autorizado ou que possua *login* e senha da conta.

Assim, todos os alunos tinham acesso aos conteúdos produzidos por seus colegas e, ao longo das semanas, cada grupo realizava o *upload* de sua respectiva peça processual, acrescentando capítulos ao processo.

Os documentos produzidos e compartilhados pelos alunos ficam disponíveis no formato de Documentos do Google⁶. Quanto ao uso dessa ferramenta, Lopes (2010, p. 105) destaca que “[...] a ferramenta *Google Docs* pode ser utilizada pelos professores em ambiente de sala de aula favorecendo o processo de ensino-aprendizagem através da escrita colaborativa”.

Essa ferramenta foi utilizada na atividade “Inventariando” por permitir que a professora e o monitor da disciplina efetuassem correções no material produzido pelos alunos, a fim de que os trabalhos subsequentes não fossem prejudicados por eventuais falhas nas peças anteriores. Assim, as alterações efetuadas pela equipe docente eram imediatamente compartilhadas com toda a turma, ao mesmo tempo em que o respectivo grupo recebia *feedback*, “para corrigir concepções equivocadas ou ainda mal elaboradas” (VALENTE, 2014, p. 91)

É importante destacar que, em cada aula, os grupos apresentavam os institutos sucessórios dos quais haviam sido

⁵ Disponível em: <<https://www.google.com.br/drive/>>.

⁶ Disponível em: <<https://www.google.com.br/docs/about/>>.

incumbidos, além das peças processuais produzidas, a fim de situar os colegas acerca do desenvolvimento do processo simulado de inventário e de transmitir as noções básicas sobre cada instituto.

Ao final das sete semanas de desenvolvimento da atividade, foi possível ter acesso a todas as etapas do processo de inventário, como se verifica na Figura 1, construindo um conhecimento pertinente, que, segundo a perspectiva de Edgar Morin (2004, p. 35-39), é contextualizado, global, multidimensional e complexo.

Contextualizado, porque parte de um caso concreto, rico em detalhes, que permite a compreensão do processo de inventário a partir de uma morte. Global, porque, além de cada peça processual, a construção colaborativa permite visualizar o processo como um todo, articulando cada etapa. Multidimensional, porque, além dos institutos sucessórios, revela os diversos fatores envolvidos no processo de inventário e de partilha: as relações afetivas e familiares, as relações econômicas e, até mesmo, a efemeridade da vida e a inevitabilidade da morte. Assim, ao se estudar o passo a passo do processo de inventário, é possível compreendê-lo também, em sua complexidade, analisando, a partir do seu contexto, suas múltiplas dimensões.

Por fim, cumpre mencionar que a atividade “Inventariando” compôs a avaliação somativa da turma de Direito das Sucessões, compondo a nota do segundo bimestre. Em relação à peça processual redigida, atribuiu-se até 1 ponto a cada grupo; do mesmo modo, a apresentação em sala do tema estipulado confere até 1 ponto aos alunos. Além disso,

com o intuito de estimular a assiduidade dos alunos às exposições de seus colegas, foi conferida uma pontuação extra de 1 ponto àqueles presentes em todas as treze apresentações. As faltas levaram à perda proporcional dessa pontuação extra.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da necessidade de conciliar o estudo das normas materiais e processuais de Direito das Sucessões, a simulação de um processo judicial de inventário apresentou-se como estratégia adequada, possibilitando a integração de teoria e prática, de forma contextualizada e global. Afinal, a antecipação de situações que serão enfrentadas na prática jurídica é uma importante forma de preparação para os futuros profissionais do Direito.

Para simular a realidade da tramitação de processos, optamos por utilizar tecnologias digitais, como as ferramentas *Google Drive*, de armazenamento em nuvem, e *Google Docs*, de elaboração e de edição de textos digitais, com o intuito de aproximar os alunos das práticas e sistemas de processos eletrônicos, como o PJe.

Nesta atividade, a sala de aula também foi ressignificada, tornando-se ambiente de experiências coletivas, por meio da construção colaborativa dos autos do processo de inventário e da troca de saberes acerca dos institutos processuais de Direito das Sucessões, apresentados à turma por grupos de alunos.

Dessa forma, os alunos assumiram uma postura ativa e tornaram-se protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. O professor e o monitor se apresentaram, então,

como mediadores, guiando os alunos para a construção do conhecimento e para a incorporação de tecnologias em sua prática jurídica. Assim, é possível formar profissionais do Direito preparados para as demandas do presente e do futuro.

REFERÊNCIAS

ABREU, Arthur Emanuel Leal. Inventariando: passo a passo do processo de inventário. *In*: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 3. 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2017. p. 358-359. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp2017_prefinal_03.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ALLEMAND, Luiz Cláudio. O processo eletrônico e o futuro da advocacia. *In*: COÊLHO, Marcus Vinicius Furtado; ALLEMAND, Luiz Cláudio (Coords.). **Processo judicial eletrônico**. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Especial de Direito da Tecnologia e Informação, 2014. p. 375-393.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; MOURA, Dácio Guimarães de; BARBOSA, Alexandre Fernandes. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. *In*: **Congresso Anual de Tecnologia da Informação** – CATI. São Paulo, 2004. Disponível em: <[http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BC36C8E12-B78C-4FFB-AB60-C428F2EBFD62%7D_inclusão das tecnologias.pdf](http://www.tecnologiadeprojetos.com.br/banco_objetos/%7BC36C8E12-B78C-4FFB-AB60-C428F2EBFD62%7D_inclusão%20das%20tecnologias.pdf)>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Código de Processo Civil. Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13105.htm>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução n. 185**, de 18 de dezembro de 2013. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/files/atos_administrativos/resoluo-n185-18-12-2013-presidencia.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2018&jornal=515&pagina=122>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

DWORKIN, Ronald. **Uma questão de princípio**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP. Tecnologia e um novo cenário educacional. **Ei! Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, Especial, 2015a, p. 4-8. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57629/56159>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP. Sala de aula invertida. **Ei! Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, Especial, 2015b, p. 14-17. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57632/56174>>. Acesso em 04 mar. 2019.

GAGLIANO, Pablo Stolze; PAMPLONA FILHO, Rodolfo. **Novo curso de Direito Civil**: direito das sucessões. v. 7. 3. ed. rev. e atual. de acordo com o novo CPC. São Paulo: Saraiva, 2016.

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula?**: inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo:

FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10438/14221>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GOOGLE. **Google Docs**. 2019. Disponível em: <<https://www.google.com.br/docs/about/>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GOOGLE. **Google Drive**. 2019. Disponível em: <<https://www.google.com.br/drive/>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

GORETTI, Ricardo. Os bastidores da prática na instituição: preparação, execução e socialização das experiências. In: MIGUEL, Paula Castello; OLIVEIRA, Juliana Ferrari de (orgs.). **Ensino jurídico: experiências inovadoras**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

HIRONAKA, Giselda Maria Fernandes Novaes. **Morrer e suceder: passado e presente da transmissão sucessória concorrente**. 2. ed. rev. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2014.

LOPES, Luis Roberto Guerreiro. **Ciberespaço, cibercultura e a utilização da Web 2.0 na aprendizagem colaborativa através da ferramenta Google Docs**. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Mídias Digitais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/18267>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; ABREU, Arthur Emanuel Leal. Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito da Faculdade de Direito de Vitória (LEAD-FDV). In: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 3. 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da

Universidade de São Paulo, 2017. p. 105-106. Disponível em:
<[http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/
anais_congresso_graduacao_usp2017_prefinal_03.pdf](http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp2017_prefinal_03.pdf)>.
Acesso em: 04 mar. 2019.

SALDANHA, Alexandre Henrique Tavares; MEDEIROS, Pablo Diego Veras. Processo judicial eletrônico e inclusão digital para acesso à justiça na sociedade da informação. **Revista de Processo**, São Paulo, v. 277, ano 43, p. 541-561, mar. 2018.

VALENTE, José Armando. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**, Curitiba, edição especial n. 4, p. 79-97, /2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

BREVE ENSAIO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA DE MONITORIA NA GRADUAÇÃO EM DIREITO: EM DUPLA ÓPTICA

Leonardo Barros Souza¹

Sofia Barros Del Puppo²

Douglas Escramozino de Oliveira³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: PENSAR A MONITORIA

Esse é um relato de experiência acerca da monitoria na graduação em Direito, escrito a partir da experiência real de um professor e de dois monitores da disciplina Ciência Política e Teoria do Estado, especificamente no semestre de 2018/1, sem desconsiderar a experiência pretérita com outros monitores.

Tal relato busca revelar elementos de uma experiência recente na prática docente, visto que a existência de monitor em sala de aula é algo muito presente em instituições de ensino superior.

Essa experiência remonta a pelo menos quatro anos e desde o início foi orientada por uma questão à primeira vista muito simples - **Qual deve ser o papel da monitoria na graduação em Direito?**

¹ Doutorando em História Social das Relações Políticas (PPGHIS-UFES). Mestre em Sociologia e Direito pela Universidade Federal Fluminense. Procurador Municipal. Professor de Ciência Política e Teoria do Estado da FDV.

² Discente do Curso de Direito da FDV.

³ Discente do Curso de Direito da FDV.

Essa questão, desde o início, foi situada no contexto de numa instituição de ensino superior (Faculdade de Direito de Vitória – FDV) que possui um claro comprometimento com a formação de seus alunos, materializado no seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), com especial atenção para o perfil de sua saída, para as competências e as habilidades consideradas necessárias para uma atuação diferenciada na área jurídica dinâmica e multifacetada, como se vê:

O conhecimento aprofundado da Teoria Geral do Direito, com seus pressupostos, constructos e métodos, bem como da Filosofia do Direito, com seus teóricos, escolas e concepções, devem constituir-se, juntamente com outros saberes, a base de sustentação para a aplicação do conhecimento jurídico apreendido e exercitado nos anos de estudo da FDV, possibilitando que a interpretação normativa e argumentação jurídica se efetivem de maneira lógica e com vistas à aplicação do Direito.

O conjunto de disciplinas e as atividades propostas propiciarão conhecimento das diferentes escolas do pensamento humano e os principais modelos teóricos do Direito, de modo que, no tempo apropriado, o futuro profissional possa adotar aquele que lhe pareça mais coerente e adequado.

O profissional formado pela FDV deverá possuir um sólido conjunto de competências e habilidades para atuar na área jurídica, nas perspectivas da visão global, do agir local e do comportamento ético.

São, portanto, três eixos básicos que se constroem, a partir do currículo e da intencionalidade educativa, dirigidos para a formação individual e coletiva na área do Direito.⁴

⁴ FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: FDV Publicações, 2007.

Mesmo que as habilidades e as competências a serem desenvolvidas estivessem bem delineadas neste marco institucional, a questão originária e esse marco institucional, no início, a monitoria foi desenvolvida de uma forma muito intuitiva, especialmente por causa de uma memória negativa do professor sobre a monitoria na graduação em Direito, ao tempo em que o docente cursou a sua graduação.

A memória daquele tempo era a de que o monitor atuava como um “substituto menor” do professor, uma peça a ser usada na sua ausência, uma força extra para a realização de atividades docentes consideradas “menos nobres”, como a aplicação e a correção de atividades avaliativas.

Em busca de construir memórias significativas, à luz dos princípios orientadores estabelecidos pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV e das diretrizes do PPP, foi redimensionado o papel do monitor em sala de aula. Com isso, o perfil da monitoria na disciplina Ciência Política e Teoria do Estado foi ganhando contornos mais precisos, em especial com relação à atuação e à inserção do monitor.

Espera-se que esse relato possa contribuir para fomentar reflexões, inclusive de ordem crítica, não só por professores de graduação que adotam a prática de monitoria, mas também pelos alunos que atuaram ou mesmo que tenham interesse de atuar como monitores.

2 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA: O FUNCIONAMENTO DA MONITORIA

Em razão da referida memória do docente, desde sempre ficou muito claro que o monitor, de modo algum, deveria ocu-

par o lugar do professor, mas sim um lugar próprio a ser por ele construído, a partir de algumas premissas básicas e a depender de suas características pessoais e do perfil da turma.

Em paralelo a tal percepção, a FDV possui um Programa de Monitoria com objetivos bem delineados, como se tem a seguir:

Art. 1º - O Programa de Monitoria tem como objetivos:

I – Proporcionar ao aluno de Graduação a possibilidade de otimizar o seu potencial acadêmico;

II – Criar condições para o aprofundamento teórico e desenvolvimento de habilidades de pesquisa;

III – Criar condições para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à atividade docente.

Deste modo, a instituição incentiva a que haja uma parceria entre professor e monitor de modo que aquele possa acompanhar mais de perto o discente para que este desenvolva várias habilidades e competências ligadas às atividades acadêmicas.

Em virtude disso, foram pensadas duas atividades principais, uma necessariamente em sala de aula e outra inserida no campo da pesquisa, com apresentação de resultados ao final da monitoria.

Na primeira atividade, o monitor assume o personagem de “provocador dialético”. Isso ocorre em virtude da necessidade de um método dialógico de ministrar as aulas, com ênfase na participação ativa dos alunos, como consta no Projeto Teoria Prática da FDV (2008), numa postura de contribuição para o desenvolvimento das aulas, principalmente por meio do manejo do conhecimento prévio por eles explicitado em aula,

no curso das aulas, como rotas possíveis para desenvolver o tema de aula do dia.

Nessa atividade, sempre coube ao monitor frequentar as aulas da disciplina e, sempre que possível e, caso se sentisse à vontade, foi-lhe solicitado que atuasse como um “provocador”, um aluno com o perfil crítico para despertar o debate, para movimentar a aula, enfatizar o hábito da pergunta presencial, no momento da aula e não “para depois”, fazer ponderações relacionadas aos temas das aulas, de preferência fora dos pontos fixados no quadro, como forma de tirar os demais discentes da zona de conforto. Deste modo, irá fomentar a reflexão a partir de um elemento, de uma informação, de uma perspectiva, de uma experiência ou mesmo de uma percepção não previamente vislumbrados.

Para isso, muito contribuiu o fato de a maior parte dos monitores ter sido alunos da disciplina quando ministrada pelo professor, embora isso nunca tenha sido exigido como condição para a monitoria.

A segunda atividade é a ministração de uma aula, sob a supervisão do professor. No entanto, sempre coube ao monitor a escolha de um tema da disciplina, o desenvolvimento de um estudo e o planejamento para a apresentação numa aula com duração de, no máximo, quarenta minutos. Tal planejamento é discutido previamente com o professor que acompanha o passo a passo do processo de elaboração até a realização da aula. Em geral, a aula é ministrada em horário regular, entretanto, se o cronograma estiver atrasado, por exemplo, é possível o agendamento de uma aula extra para

a exposição do monitor, com o chamamento de mais de uma turma sob responsabilidade do professor.

O objetivo, desde o início, foi despertar o monitor ou a monitora para a atividade acadêmica, na área de pesquisa e de ensino. A regra sempre foi a da liberdade de escolha do tema, de perspectiva e da abordagem pelo discente-monitor. A coerência com a linha de pensamento do professor em hipótese alguma é condição para a escolha do tema. A única exigência é seu pertencimento ao quadro teórico da disciplina Ciência Política e Teoria do Estado.

Nessa atividade, a função do professor resume-se, basicamente, ao auxílio na delimitação e no desenvolvimento de seu tema, inclusive com indicação de fontes de referências, com orientação para a preparação da aula e com acompanhamento do monitor na apresentação dos resultados de seus estudos na aula específica a ser ministrada, além de auxílio e de complementação, caso necessário.

Nesse aspecto, a experiência revela uma grande capacidade criativa dos monitores de “pensar fora da caixa”, a começar pela escolha dos temas, geralmente diferenciados. A título de exemplo, destaca-se o tema “O liberalismo em Thomas Hobbes”, proposto e desenvolvido pelo monitor Pedro Abaurre, que, para muitos, poderia soar como uma contradição terrível entre a liberdade e o pensamento “absolutista” de Hobbes, mas que encontra desenvolvimento em obra do historiador Quentin Skinner – “A liberdade antes do liberalismo”.

Na oportunidade, o aluno centrou-se no Capítulo XVIII da Segunda Parte do “Leviatã”, em que Thomas Hobbes dis-

corre sobre os “direitos do soberano por instituição”, para desenvolver a ideia de que, mesmo ali, na obra de um dos maiores defensores do Estado Absoluto, existia a previsão de proteção do indivíduo contra o soberano, precisamente de seu direito à vida, mesmo que prevista como fundamento da não obediência no caso do soberano colocar em risco a vida do súdito, descumprindo, assim, a finalidade do contrato social e do Estado propriamente dito.

Todos os monitores da disciplina entre 2013 e 2018 aceitaram realizar as duas principais atividades da monitoria, tendo, em comum, a habilidade de trabalharem fora da zona de conforto.

A sensação é a de que viam a aula do final do semestre como um bom desafio, entusiasmo mesmo, visto que essa é uma etapa importante, uma primeira oportunidade de contato com atividades de docência. Parece que percebiam uma grande diferença entre a tarefa de apresentação de trabalhos em aula e essa aula, até porque escolhiam o tema e tinham aproximadamente quatro meses para realizar suas leituras, investigações, desenvolver um texto-base e planejá-la, com autonomia para isso.

Além dessas duas atividades obrigatórias, sempre foi facultado ao monitor a realização de outras atividades mais relacionadas às demandas manifestadas pelos alunos, em especial de relacionamento com o professor e de aprendizado, identificadas pelo próprio monitor, a depender do seu perfil, de suas características pessoais, além do perfil da própria turma que está sob a sua atenção.

Embora não tenha sido feita qualquer pesquisa estatística sobre essa atividade, é possível afirmar, a partir da experiência, que a maior parte dos monitores desenvolveu alguma atividade nesse contexto. Até mesmo os monitores mais tímidos desenvolveram muito bem as atividades que exigiam “aparecimento”, ou seja: que se mostrassem para a turma.

Quanto à procura dos alunos pelo monitor, constatou-se que ocorre mais nas vésperas das provas, provavelmente confiantes na experiência do monitor, em especial dos que cursaram a disciplina.

3.1 ESCOLHA DOS MONITORES

Como regra, a monitoria da disciplina, inserida no 1º período do curso de Direito, é desempenhada por ex-alunos, geralmente do 2º período. Alunos que acabaram de cursar a disciplina e que situam a atividade de monitoria como uma primeira experiência de natureza acadêmica.

Vem à lembrança, todavia, que um dos primeiros monitores da disciplina foi um aluno do fim da graduação que buscava incrementar sua experiência acadêmica e que bem desenvolveu as suas atividades.

Cabe aqui um registro sobre a forma de escolha dos monitores. A orientação da instituição sempre foi a seguinte, consoante o Programa de Monitoria da FDV:

Art. 6º - O professor interessado em contar com monitores deverá manifestar seu interesse à Coordenação, para abertura de processo seletivo de preenchimento de vagas disponíveis.

Parágrafo único. A Coordenação do Curso poderá dispensar o processo seletivo quando houver indicação justificativa por parte do professor interessado.

Art. 7º - A avaliação de seleção de monitores será elaborada e corrigida pelo professor orientador.

Assim, caso haja mais de um aluno por turma pela monitoria, é solicitada uma redação referente ao “Estado Moderno”. Caso apenas um aluno por turma demonstre interesse, a definição de sua escolha ocorre após uma entrevista.

Verificou-se que, em média, os monitores costumam participar das aulas como alunos já experientes quanto aos temas e às formas de abordagem do professor, por isso há uma grande incidência de conexões entre temas da disciplina com os de outras disciplinas por eles cursadas, o que incrementa, e muito, a dinâmica de aula e ainda possibilita maior reflexão sobre seus temas.

4 RELATOS DE DOIS MONITORES

Pela proximidade no tempo, os dados mais presentes na lembrança e, em alguns registros escritos, são os da experiência das monitorias de 2018, em que os monitores Sofia Del Puppo e Douglas Scramozinho de Oliveira atuaram em todas as frentes e com um desempenho muito bom. Como parte integrante deste ensaio, seguem seus relatos diretos sobre a experiência da monitoria.

Com a palavra, a aluna e monitora Sofia Del Puppo, transcrita em sua integralidade, sem intervenções, apenas com um complemento em seu final, solicitado pelo pro-

fessor, a respeito da atividade referente à identificação de um tema de estudo, o processo de desenvolvimento e a apresentação como aula:

[...]

Ao longo do semestre letivo foi exigido, tanto dos alunos, quanto dos monitores, participação mais ativa nas aulas, para que, assim, houvesse uma interação na relação de aprendizado da matéria entre a turma e o professor. De nós, monitores, foi exigido, por exemplo, incentivar e instigar os alunos durante as aulas, a fim de promover debates, sobre assuntos pertinentes à matéria em questão.

Tal método de ensino se mostrou, como relato pessoal, de modo a promover maior inserção dos alunos no processo de aprendizagem e proporcionou maior interesse e comprometimento.

[...]

Como resultado, a aula se mostrou dinâmica e natural, de modo que os alunos realmente se interessaram e se envolveram com o que eu estava passando. Os acréscimos, os comentários, a participação dos alunos bem como a do professor tornaram a aula mais empolgante e trouxeram um sentimento de satisfação, não só pelos estudos e pelo trabalho feitos, mas também por ter alcançado os alunos de forma tão aberta.

Nota-se, portanto, que a metodologia empregada pelo professor Leonardo Barros, ao promover aulas circulares, mais dinâmicas, debates, etc, auxilia não só o professor, mas também os alunos a terem maior contato e interesse com a matéria. Além de, na condição de monitores, auxiliar-nos também, uma vez que ajuda no desenvolvimento da postura e da confiança para com a sala, no desenvolvimento oral, na organização, entre outros.

Registre-se que a aula que a monitora ministrou ao final do semestre sobre o tema “soberania” teve o seguinte roteiro:

1. Retomar o tema soberania; 1.1. O que é?; 1.2. Seus limites; 1.2.1. O território como limite; 2. Capacidade de desafiar e impedir de cada Estado; 3. “Externização” da soberania; 3.1. Discurso; 3.2. Como entra/papel da democracia; 3.3. Realidade *versus* discurso.

A aula foi desenvolvida no formato expositivo-dialógico, com ampla possibilidade de intervenção e participação espontânea dos alunos e de interferências do próprio professor a título de esclarecimentos, de complementação ou mesmo de correções, quanto ao conteúdo da exposição.

Nos registros escritos dessa aula, feitos pelo professor quando de sua realização, consta que o item 3 foi dedicado a um questionamento da atuação dos EUA na promoção da democracia no exterior, como forma de “salvação da pátria”, com uma indagação crítica sobre quais seriam as suas “reais intenções”, o que provocou a participação direta de cinco dos alunos presentes e um interessante debate sobre a definição do conceito de democracia pelos EUA, na atualidade.

Para que ela desenvolvesse esse específico item, foram indicadas e emprestadas duas obras que não costumam fazer parte das leituras em um curso de graduação em Direito – “*Estados Fracassados: O abuso de poder e o ataque à democracia*”, de Noam Chomsky; e “*Os inimigos íntimos da democracia*”, de Tzvetan Todorov. Isso pode abrir caminhos interessantes a serem explorados. Essa abertura para além do Direito é significativa quando se pensa na formação do pensamento crítico.

O relato do aluno e monitor Douglas Scramozinho, também direto e sem intervenção do professor, além de reite-

rar as percepções registradas no primeiro relato, também contém uma importante reflexão sobre a abertura para a formação de juízos críticos sobre o conteúdo da disciplina, como se relata a seguir:

Em suas aulas, o pilar mestre é a participação de seus alunos, e tivemos a oportunidade de também fazer parte, pois uma das funções de seus monitores era instigar, provocar, questionamentos em sala de aula para corroborar ainda mais com os debates, de forma a fazer com que os alunos verdadeiramente fossem intercalando falas e ideias com o professor.

Com certeza, esse era um importante ponto de nossas atribuições. Ademais, tínhamos uma responsabilidade incrível, que era ser orientados por ele no desenvolvimento de uma pesquisa com um tema que nos agradasse dentro do viés de Ciência Política e Teoria do Estado. Foi uma experiência que nos fez adentrar de forma inesperada no campo da pesquisa acadêmica. Fomos imersos num mundo novo e instigante do conhecimento.

Com o apoio e a supervisão do professor Leonardo, desenvolvemos nossas pesquisas para preenchermos o último requisito de nossas atribuições, uma aula ao final do semestre para nossas turmas. Por isso, uma preocupação que tivemos ao longo de nossas pesquisas era a didática de nossa exposição.

Buscamos trazer às nossas apresentações questionamentos levantados pelo professor ao longo do semestre. Com o apoio desses questionamentos, fomos trazendo os alunos para fazerem parte daquela aula. Além desse “costurar” de informações e de experiências, fizemos uso de palavras e experiências nossas do dia a dia, a fim de tornar ainda mais palpável aos alunos o que estávamos conversando.

Acredito que a maior contribuição que essa experiência pode nos trazer foi a agudização de nossa criticidade acadêmica, desenvolvemos nosso olhar holístico sobre os nossos objetos de estudo a fim de

irmos para além do que está exposto, com objetivo de trilhar novos caminhos e alcançar novos objetivos na academia.

Conforme os registros de sua aula no semestre de 2018/1, o tema explorado foi “A formação do Estado Brasileiro (1822)”, abordado nesta sequência de ideias: 1. Circunstâncias históricas nacional/internacional; 2. Análise feita por Dalmo de Abreu Dallari; 3. Território, soberania e povo: problematização; 4. Poderia o Estado se formar sem esses elementos?; 5. “Um país à sombra de um Estado”.

O ponto mais marcante no desenvolvimento dessa aula foi a transdisciplinaridade explorada entre a Teoria do Estado e a História. A questão do enquadramento histórico foi feita a partir de duas obras principais, uma contemporânea, “Cidadania no Brasil: Um longo caminho”, de José Murilo de Carvalho; e uma do tempo da Independência, “História do Brasil”, de John Armitage.

Surpreendente foi a indicação da “identidade no e do povo” como um possível critério para distinguir o conceito de Estado e o de país, ausente neste e presente naquele, com destaque para o início da formação de uma identidade nacional com a Guerra do Paraguai, aí surgindo o Estado Brasileiro.

Trata-se de um critério que até então o professor não tinha lido ou visto em obras de Teoria do Estado. Independente de sua adequação ou não, de sua defensabilidade ou não, o fato de ter surgido após o desenvolvimento de uma pesquisa é um resultado que confirma o perfil da monitoria como uma forma possível de contribuir para o desenvolvimento de um pensamento crítico.

Há uma convergência entre essas avaliações do processo de desenvolvimento da monitoria e do aprendizado “ativo” ou participativo que orienta as aulas da disciplina, com abertura importante para a atuação do monitor em interação com os alunos e com o professor, num processo de construção coletiva do conhecimento, do qual os monitores já tinham participado como alunos do 1º período, mas talvez que tiveram uma melhor compreensão ao atuarem como monitores.

5 UMA BEM-VINDA RENOVAÇÃO

Esses dois monitores renovaram seu interesse pela monitoria, num movimento de progressão em seus estudos num contexto transdisciplinar, conforme registrado em um segundo relato do aluno Douglas:

A maior premissa para uma pesquisa é uma inquietação interior. Quando optei por ser monitor do professor Leonardo, pouco sabia dos métodos de pesquisa acadêmica, pelo fato de estar no início da graduação, mas tinha anseios de conhecer mais profundamente determinados temas, como, por exemplo, Teoria do Estado, Ciência Política e História. Com isso, em mente comecei a tentar delimitar e buscar pontos dentro dessas áreas que me atraíssem, ainda mais, sempre objetivando a aula que daria, a fim de buscar um tema interessante e que fosse convidativo ao debate.

Em minha primeira linha de pesquisa, 2018/01, ative-me à análise da formação do Estado brasileiro. Tive esse tema como escolha, por minha afinidade, além de interesse, por questões históricas e de Teoria do Estado. Essas áreas gozam de grande afeição de minha parte, por isso, naquele momento, quis juntar as duas para poder

analisar como se deu a formação de nosso Estado, a fim de trazer uma análise crítica das obras que estudei sobre isso.

Dessa forma, cheguei ao tema: Formação do Estado brasileiro (1822) – uma análise histórico jurídica. Com isso, usei obras da área de Teoria do Estado e de História, modernas e contemporâneas para época, objetivando fazer contrapontos entre ambas as perspectivas de forma a tecer um panorama geral para uma discussão acerca do tema com turma.

Já em 2018/02, resolvi mudar para uma análise mais tendente à Ciência Política e à História. Motivado pelos trinta anos de nossa Constituição, resolvi analisar como a participação popular, por meio de movimentos sociais, mostrou-se ativa na constituinte de forma a fazer valer o epíteto por ela tomado, posteriormente, de “Constituição Cidadã”.

Muito se fala hoje de participação do povo como exercício de democracia, mas como isso se mostrou presente na reformulação de nosso Estado em 1988? Esse e outros questionamentos sobre o povo, elemento humano do Estado, tomaram o foco de minha pesquisa pelo fato de ser o elemento que mais gera interesse e possibilita uma ampliação de debates.

Com essas inquietações em mãos, passei a pesquisar sobre o assunto, em textos diversos, além das disciplinas e dos grupos de pesquisa dos quais faço parte a fim de compreender melhor e poder delimitar o tema. Com isso, cheguei ao seguinte resultado: como a atuação civil, por meio movimentos organizados, influenciou na reformulação do Brasil sob uma perspectiva de democracia moderna na constituinte de 1988?

Esse é minha pergunta norteadora. Por meio dela, pretendo formular uma aula que seja atrativa aos alunos, além de agregar-lhes, por meio de nossa conversa, um olhar mais amplo sobre o que o povo fez, vem fazendo e está fazendo na estrutura do Estado brasileiro, nesses 30 anos de Constituição.

Em um “ano de comemoração sem comemorações” do trigésimo aniversário da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, sem obras comemorativas, inclusive com defesas de uma nova Constituição, elaborada não por uma assembleia popular, mas por um corpo de notáveis, é louvável a pretensão de investigar um tema diretamente situado nesse contexto.

A aluna Sofia, por seu turno, escolheu um tema de natureza interdisciplinar situado na zona de encontro entre a Teoria do Estado e Teoria do Direito, uma reflexão sobre o surgimento do direito, com um roteiro assim esboçado: 1. O que são direitos?; 2. Eles evoluem?; 2.1. O que é evolução? É a mesma coisa que progressão?; 3. Papel do Estado; 3.1. Reconhece ou concede?; 3.2. Surgimento.

Aqui há textos consolidados a serem estudados, em especial o de T. H. Marshall, “Citizenship and Social Class”, e o de José Murilo de Carvalho, “Cidadania no Brasil”.

Como já afirmado neste artigo, a escolha dos temas é livre. A única condição é o seu pertencimento ao conteúdo da disciplina Ciência Política e Teoria do Estado. A inter ou transdisciplinaridade confere maior significado ao seu desenvolvimento, ao estudo levado a efeito pelo monitor.

Em razão dessa liberdade, é comum ocorrer do tema não ter sido objeto de atenção, ou de preocupação, ou mesmo de estudo específico do professor, embora seja grande a possibilidade de ter tido contato com alguns de seus elementos, o que acentua a outra face da monitoria, qual seja – a construção do conhecimento a partir do aluno, visto que há a efetivação da autonomia discente, uma vez que

empenha esforço para pesquisar um tema e delimitá-lo, para elaborar um plano de aula, com estratégias para provocar a dialogicidade. Tudo isso é realizado por meio da necessária interação com o professor.

Nesses anos de monitoria centrada no papel ativo do aluno como sujeito de produção de conhecimento, foram muitos resultados positivos de aproximadamente quatro meses de estudo apresentados numa aula final de quarenta minutos. Um período curto, mas cheio de potência criativa.

Por certo que nem tudo são louros. Essa mesma liberdade na escolha do tema, reafirmada na liberdade de definir o cronograma de estudos, desde que resultem na apresentação do tema em aula, tem, como lado negativo, os seus excessos, os excessos de liberdade, sendo, assim, registrados, ao longo desses anos, alguns atropelos, algumas aulas realizadas sem o necessário preparo.

Embora isso também faça parte da formação, o fato é que acaba por desvalorizar a experiência, inclusive pela óptica dos alunos da graduação, presentes à aula ministrada pelo monitor, mesmo com o acompanhamento do professor e, por vezes, com a necessária intervenção.

A experiência mostra que, quanto maior o envolvimento e a dedicação do monitor, maior o apreço e o respeito da turma pela sua presença e pela aula que ministrará ao final do período da monitoria.

Em razão disso, vem sendo gradualmente esboçado e praticado um sistema de metas, com provocações periódicas do monitor pelo professor, a fim de que demonstrem como está o desenvolvimento de suas reflexões e das atividades

a serem desenvolvidas, mas nada próximo de um sistema disciplinar, sob pena de minar a liberdade, a espontaneidade e o compromisso com a responsabilidade.

No aperfeiçoamento da monitoria, além da avaliação feita pelo professor, também são levadas em consideração as percepções extraídas das turmas acompanhadas pelos monitores e uma análise crítica feita por eles próprios.

Para fins de elaboração deste relato, foi, inclusive, solicitado aos atuais monitores que fossem sinceros, que apontassem os pontos do perfil da monitoria a serem repensados, mudados, aperfeiçoados. A expectativa do professor era a de que as críticas recaíssem principalmente sobre a forma não muito intensa, rotineira, de controle do desenvolvimento dos trabalhos, o que não aconteceu.

O professor prefere encontrar a explicação no sentimento de que estão seguros da liberdade com que se desenvolve a monitoria e isso é muito bom, desde que sejam efetivamente realizadas as atividades definidas, com a apresentação da aula ao final, do que suspeitar de algum temor, o que não seria coerente com a perspectiva dialógica que deve orientar a relação entre professor e monitor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato teve como simples objetivo revelar uma experiência em construção e quem sabe despertar uma reflexão sobre a monitoria na graduação em Direito, a partir de um perfil de monitoria que vem sendo desenhado desde uma memória negativa sobre a experiência do professor quando aluno de graduação e do relato de experiências contempo-

râneas do professor e de monitores, precisamente os que acompanharam a disciplina Ciência Política e Teoria do Estado no semestre 2018/01 e renovaram seu interesse pela monitoria no semestre 2018/02.

Contempla também o relato do motivo que levou o professor a desenvolver essa estratégia que é proposta e praticada a partir da percepção de que o despertar do aluno para a possibilidade da carreira acadêmica poderia ocorrer logo no início do curso de graduação e como forma de desenvolver habilidades integrantes do perfil do egresso, conforme o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da FDV.

Apresenta ainda uma reflexão sobre a estratégia em construção, seu desenvolvimento a partir de experiência pretéritas, seus objetivos, incluídos os de aprendizagem, uma descrição não do passo-a-passo para aplicação da estratégia, mas de seu perfil, do que orienta o seu desenvolvimento, do tempo de sua realização, que é o de quase um período entre as primeiras conversas, a formalização da monitoria e a apresentação da aula final, com envolvimento geralmente de dois alunos por semestre, bem como a descrição de suas atividades e da forma de avaliação.

A explicação sobre a questão da escolha dos temas de estudo é que orienta quais os conteúdos serão contemplados pelos monitores, sendo a única condição a escolha de temas da disciplina Ciência Política e Teoria do Estado, mas com ampla possibilidade de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade.

Ao final desse percurso ainda e sempre em construção, mais uma vez a experiência demonstra, pelo menos do pon-

to de vista do professor, resultados mais que satisfatórios quanto ao perfil dessa monitoria como forma de despertar, senão reforçar uma intuição primeira do aluno/monitor, quanto à possibilidade da atuação profissional acadêmica, e de contribuir para a formação de uma atuação crítica do aluno no processo de construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: FDV Publicações, 2007.

FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Teoria Prática: Experiências inovadoras no ensino jurídico**. Vitória: FDV Publicações, 2008.

FACULDADE de Vitória – FDV. **Regulamento de Monitoria da Faculdade de Direito de Vitória** – FDV. Alterado pelo Conselho Acadêmico em 12 ago. 2014. 2014. Disponível em: <fdv.br>. Acesso em: 10 dez. 2019.

INVERTENDO A SALA DE AULA: UMA ABORDAGEM FILOSÓFICA DO DEVER EM ARISTÓTELES, CÍCERO E KANT

Alexandre Campaneli Aguiar Maia¹

Daury Cezar Fabríz²

Valdeciliana da Silva Ramos³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como é natural da filosofia, conhecimento é uma prática que se adquire não como corpo estático, mas como ação. O ato de questionar, de responder, de buscar e de contemplar são todos intrínsecos e necessários ao conhecimento. O que temos, então, no saber, é essa atividade viva, dinâmica. Esse aspecto é ainda mais claro na prática de ensino.

A atividade docente insere uma dimensão maior na relação do saber. O professor, cujo papel tradicional é de ser o detentor do conhecimento, deve demonstrar domínio não apenas de seu campo específico, como cientista, mas também

¹ Doutor em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória. Bacharel em Direito e em Letras – Literatura Inglesa. Professor de Direito da FDV. E-mail: alexmaia360@hotmail.com

² Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Coordenador do Grupo de Pesquisa Estado, Democracia Constitucional e Direitos Fundamentais. Presidente da Academia Brasileira de Direitos Humanos (ABDH). Professor e Advogado.

³ Doutora em Língua Portuguesa, com pesquisa na área de Linguística Forense, pela Universidade do Estado Rio de Janeiro – UERJ; Mestre em Linguística e Filologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavai (UFPR); Professora de Linguagem Jurídica da Graduação do curso de Direito e de Metodologia de Pesquisa da Pós-graduação da Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Palestrante em cursos de Oratória. Assessoria linguística. E-mail: valdeciliana@gmail.com.

se mostrar confortável com a teoria e a prática que envolve o próprio processo de ensino e aprendizagem. Essa dupla dimensão do professor é fundamental para a compreensão dos papéis dos atores envolvidos: professor e aluno.

É uma crítica conhecida a que questiona a visão tradicional em que o professor representa o detentor do conhecimento e o aluno, o receptor, pois, nas palavras de Paulo Freire (2005, p.23), “ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado”. A despeito de ser uma crítica difundida, o objetivo deste trabalho é dar a essa crítica concretude, um reflexo na prática didática, como oferecida na FDV.

A ideia de criar um ambiente que permita a construção de conhecimento se inicia na própria postura do educador. Ao apagar a dualidade emissor/receptor, na qual o aluno é objeto a que o sujeito-professor dirige conhecimento, esgotamos essa passividade, indissociável desse modelo pedagógico.

Neste sentido, Paulo Freire (2015) afirma não haver docência sem discência, por isso não se pode pensar nesse processo de forma unilateral, visto que o professor não é autossuficiente, já que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2015, p.23).

Para concretizar a proposta aqui descrita, elegeu-se a abordagem da sala de aula invertida, que permite concretizar esse questionamento dos papéis do professor e dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, visto que

A aprendizagem invertida é uma abordagem pedagógica em que a instrução direta se move do espaço de aprendizagem em grupo para o

espaço de aprendizagem individual, e o espaço de grupo resultante é transformado em um ambiente de aprendizado dinâmico e interativo em que o educador orienta os alunos conforme aplicam conceitos e se engajam criativamente em um assunto (MATTAR, 2017, p.33).

No contexto apresentado, segue o relato de uma atividade prática transdisciplinar, realizada na FDV, durante o primeiro semestre de 2016.

O grupo de alunos teve como proposta, a partir da abordagem da sala de aula invertida, o estudo do conceito de “Dever” na Filosofia. O foco foi em autores clássicos: i) **Aristóteles** – “Ética a Nicômaco” e “Política” – esta obra foi utilizada, na aula introdutória, apenas para tratar dos conceitos do comunitarismo; já aquela obra foi estudada amplamente abordando a formação do cidadão e a educação política constitutiva do indivíduo, que possui na vida em comunidade sua finalidade específica; ii) **Marco Túlio Cícero** – “Dos Deveres” – nesta obra, estudou-se a proposta moral como forma de reconstituir a moralidade da República Romana no Séc. I a.C.; iii) **Kant** – “Metafísica dos Costumes” – nesta obra, foi estudada a possibilidade da construção de uma Moral Universal. Finalmente, foi proposta uma reflexão dos temas abordados frente aos “Deveres Fundamentais”.

2 OBJETO DE ESTUDO: ALGUMAS PERSPECTIVAS E FINALIDADES

A Filosofia tem assumido lugar de destaque nos cursos de Direito. De disciplina introdutória, muitas vezes oferecida no primeiro semestre do curso de Direito, para depois ser esquecida. No entanto, tem sido trabalhada, na FDV,

de forma transversal, permeando uma série de cadeiras: Teoria Geral do Direito, Filosofia do Direito, Hermenêutica Jurídica, Argumentação Jurídica, Lógica Jurídica, dentre outras. Todas essas disciplinas compartilham a busca pela compreensão da norma, assim como a relação, em alguma medida, entre direito e justiça.

Na base dessa preocupação, está a própria natureza do filosofar. Qual a razão de um viés filosófico e qual contribuição traz sua busca? Nós poderíamos, como Aristóteles (2003), afirmar que a Filosofia está na própria finalidade do homem, que naturalmente busca o conhecimento.

É fato que a Filosofia se inicia com o deslumbramento. Do maravilhar-se, inicia-se o movimento para o devir, a necessidade de saber. E questiona-se, de forma cada vez mais fundamental, até a origem de tudo. Filosofar é tanto uma prática quanto um conhecimento, é uma ação irrenunciável que busca um Todo (REALE, 1990, p.24).

Assim, em nossa construção acadêmica, quando lidamos com “Direitos e Deveres Fundamentais”, é o espírito filosófico que nos leva a questionar: “O que é o Dever?”. Ao se posicionar perante esse fato, há uma postura de que a compreensão do todo depende de compreensões basilares, de uma busca pelo que está por detrás do saber jurídico proposto.

Nessa busca pelos pré-conceitos, frente aos quais deve haver um posicionamento crítico, temos uma rica produção de mentes imortalizadas na história da Filosofia. Por essa razão, visando ao enriquecimento, buscando os problemas apresentados pela nossa práxis, foram estudados os autores

mencionados, para tentar enriquecer a pesquisa sobre o tema: “O que é o Dever?”.

Dessa forma, buscou-se um aprofundamento do conceito estabelecido de dever fundamental, como uma categoria jurídico-constitucional, fundada na solidariedade, que impõe condutas proporcionais àqueles submetidos a uma determinada ordem democrática, passíveis ou não de sanção, com a finalidade de promoção de direitos fundamentais. (FABRIZ e SIMÕES, 2015)

A construção, perfeitamente adequada, mantém uma “textura aberta” no significado dos elementos de base do termo, especialmente na questão do dever. Apesar de profundamente estudado na Filosofia, busca-se um conceito de dever que seja condizente com a proposta do grupo, que permita estabelecer uma melhor compreensão do conceito de dever dentro do âmbito da solidariedade e do Estado Democrático de Direito, reduzindo sua ambiguidade, de forma a permitir, a partir de sua elaboração, uma visão sistemática de toda a construção teórica erigida, assim como as que serão buscadas.

No que tange aos autores estudados, convém esclarecer alguns aspectos pertinentes a cada um:

- **ARISTÓTELES** nasceu em 384/383 a.C. em Estagira. Deixou, para trás, dois grandes grupos de obras, dos quais chegaram a nós os escritos esotéricos, destinados aos discípulos internos de sua escola. Na obra “Ética a Nicômaco”, Aristóteles estabelece a necessidade de o homem desenvolver todo seu potencial. Tal feito – felicidade (*Eudaimonia*) – só pode ser alcançado com o desenvolvimento das virtudes éticas, aquelas que tornam o homem excelente para convívio em sociedade. Esse feito só pode ser

realizado em comunidade, uma vez que apenas bestas e deuses não precisam da comunidade para estabelecer sua identidade. Quanto à “Política”, para o filósofo, ela está ligada à moral, visto que o estado se vincula à virtude. No entanto, a política difere da moral, pois possuem focos distintos. Enquanto esta preza o indivíduo, aquela valoriza a comunidade, por isso a política está voltada para a moral social. Há, portanto, em Aristóteles, um dever do homem em relação a sua comunidade.

- **MARCO TÚLIO CÍCERO** (106-46 a.C.) deixou um grande tratado sobre as virtudes. Sua obra ilumina o quadro das virtudes clássicas e da reta atuação em público. Trata a respeito dos deveres, clamando pelo agir honesto e por uma ética que não deve, nem pode, se curvar às necessidades breves ou aos favores pessoais. A ética rege a vida, a pessoa, a administração dos negócios públicos, a Lei e a Justiça.
- **IMMANUEL KANT** (1724-1804) representa um ideal de organização e de retidão no pensar e no agir. Meticuloso e metódico, Kant estabelece uma “Doutrina dos Valores”, em que a possibilidade de uma liberdade que nada tem a ver com livre arbítrio, mas com a capacidade de o intelecto se libertar dos grilhões, dos impulsos, no entanto tem a ver com agir com base no “dever dos imperativos categóricos”. Esse dever é parte de uma ética universal, a qual qualquer ser dotado de racionalidade pode atingir. Na doutrina do Direito, o filósofo busca adequar a teoria desses imperativos ao próprio Direito.

Esses três autores foram a base dos estudos do grupo. Sua importância na construção do pensamento ocidental é inegável e o contato direto com os textos foi encorajado. Acredita-se ter sido uma contribuição significativa para os alunos, que resgataram esses pensadores, rediscutindo-os num contexto atual. Por essa razão, foram evitados textos complementares, mantendo o foco nas fontes primárias.

3 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA

A prática interdisciplinar tem se mostrado produtiva e capaz de suprir alguns tópicos nos quais os alunos expressam constantes dificuldades: a capacidade de articular teoria e prática, assim como a capacidade de compreender que posicionamentos jurídicos exigem uma determinada pré-compreensão que, necessariamente, condiciona a visão de mundo.

Assim, compreender os “Deveres Fundamentais” com base na Filosofia clássica, ou fundamentar determinadas perspectivas de deveres individuais, sob uma óptica de uma moralidade kantiana, permite compreender a dimensão ética do Direito como elemento integrante da sociedade política.

A avaliação interdisciplinar também é uma forma prática de mostrar ao aluno que as disciplinas não são fechadas em si, mas que se articulam dentro do campo maior do saber jurídico. Permite, ainda, uma validação da vivência dos alunos. Por isso, deve haver um encorajamento para que tragam questões associadas à sua realidade. Esse aspecto ajuda a quebrar a fronteira entre a instituição de ensino e a “vida real”, dicotomia que não deve existir. Em outras palavras, como assegura Paulo Freire (2005, p.30) é uma forma de respeitar os saberes do educando.

Em se tratando desta atividade, a metodologia consistiu, inicialmente, em duas aulas expositivas, por parte dos professores, nas quais o contexto da Filosofia e dos Deveres Fundamentais foram apresentados. Cada aula teve a duração de um encontro (1h40m) e isso possibilitou estabelecer uma base mínima de pré compreensões para que os debates ocorressem com o devido rigor acadêmico.

As aulas expositivas seguiram o modelo tradicional, visto que foi dada uma aula introdutória sobre Filosofia e Teoria dos Direitos Fundamentais. À luz dessas orientações, foi explicado como seria o funcionamento das aulas a partir de então. Foram usados slides como suporte e, durante a aula, os alunos podiam perguntar livremente.

Nos encontros seguintes, a abordagem da sala de aula invertida foi iniciada. Os alunos receberam a bibliografia básica obrigatória e foi realizada a divisão das apresentações previstas para as aulas seguintes. Todos os alunos tiveram a obrigação de ler e pesquisar sobre o tema das aulas, mas apenas um, em cada aula, deveria assumir o papel de mediador do debate. Para os debates, foi estimulada a pesquisa livre do tema selecionado, deste modo os alunos poderiam relacionar a temática proposta a qualquer área de interesse particular, mesmo que tal área não fosse vinculada ao Direito.

Assim, ao falar das virtudes éticas em Aristóteles, por exemplo, foi possível relacionar com obras literárias, com o quadro político atual e até com as diferenças entre os valores expostos pelo filósofo e os valores hodiernos.

A forma escolhida para a apresentação das pesquisas feitas, assim como o tempo, foram objetos de controle do aluno responsável em cada aula. O papel dos professores orientadores se restringiu apenas à manutenção da razoabilidade do tempo de aula.

A divisão das aulas e seus respectivos temas respeitaram o seguinte cronograma:

Data	Atividade Planejada
1º encontro	Apresentação: aula expositiva de ambos os professores: Filosofia e Direitos Fundamentais
2º encontro	Aristóteles: O homem como animal político. As Virtudes éticas.
3º encontro	Aristóteles: A Justiça como Dever do cidadão.
4º encontro	Cícero: Livro I
5º encontro	Cícero: Livro II
6º encontro	Cícero: Livro III
7º encontro	Kant: A Metafísica dos Costumes
8º encontro	Kant: A Doutrina do Direito
9º encontro	Projeto de artigo 1
10º encontro	Projeto de artigo 2
11º encontro	Projeto de artigo 3
12º encontro	Projeto de artigo 4
13º encontro	Projeto de artigo 5
14º encontro	Projeto de artigo 6
15º encontro	Projeto de artigo 7
16º encontro	Fechamento
17º encontro	<reserva para tópicos especiais>

A partir do segundo encontro, coube a cada participante do grupo, escolhido livremente, apresentar o tema do dia em breve exposição, seguido de debate livre. No debate, os participantes que não estavam responsáveis pela apre-

sentação foram encorajados a expor as suas opiniões, a fim de que fizessem conexões com o contexto político atual ou, simplesmente, que dessem uma interpretação ao texto proposto para a leitura.

Importante frisar que, apesar de cada apresentação ter sido responsabilidade de alunos específicos, a preparação e a pesquisa para o debate foi uma obrigação de todos.

A metodologia escolhida, adequada à proposta, foi a sala de aula invertida. Nesta etapa, foi ressignificada a posição do professor em sala de aula. A proposta foi instituir uma metodologia ativa, cabendo aos alunos direcionar suas pesquisas com base no contexto oferecido, visto que “nas metodologias ativas, é o aluno que procura o conteúdo, seja em livros, seja em materiais digitais disponíveis na internet” (MATTAR, 2017, p. 15). Como o conceito de dever é amplo, coube aos alunos expor o conteúdo de acordo com a preferência, fazendo livre conexões com outros saberes.

Necessário esclarecer também que a sala de aula invertida, apesar de não ser uma prática nova, envolve mais do que apenas o professor indicar material prévio para estudo. É preciso ainda se adequar aos quatro pilares que foram incorporados na prática: ambiente flexível, cultura da aprendizagem, conteúdo intencional e educador profissional (MATTAR, 2017, p.33).

O ambiente flexível foi proporcionado a partir das apresentações, permitindo que o aluno ocupasse, fisicamente na sala, a posição que desejasse – quer organizando a sala em círculo de debates, quer ocupando a mesa do professor. Uma vez que a pesquisa foi dada a todos, mesmo os alunos que

não tinham a obrigação de apresentar puderam contribuir, sendo sempre incentivados para tal.

A cultura de aprendizagem refletiu-se exatamente na liberdade de pesquisa do aluno. Tendo apenas o tema base como guia, foram apresentadas notícias de jornais atuais, discussões literárias e ligação com conteúdo de outras disciplinas. Na verdade, propôs-se que o olhar do aluno, a partir do que é importante e significativo em seu contexto, fosse vislumbrado durante as discussões.

O conteúdo intencional foi representado nos materiais de base oferecidos, funcionando como ponto de partida para materiais de suporte, que os alunos puderam pesquisar por conta própria. A ideia foi organizar o conteúdo de forma a permitir que a pesquisa do estudante fosse orientada pelo conteúdo do cronograma.

O pilar do educador profissional foi indispensável para o funcionamento do estudo, visto que o papel, ainda que não tão evidente do professor, refletiu-se na orientação dos temas, das discussões e na avaliação do feedback, tanto durante como ao final de cada encontro, garantindo a qualidade e a pertinência da prática.

A metodologia da sala de aula invertida foi assumida, neste trabalho, com base no compromisso ético e pedagógico que previu uma atuação constante por parte dos professores e alunos. Houve, portanto, uma relação de mutualidade entre os sujeitos do saber.

A partir do nono encontro, de acordo com o calendário, foram solicitados projetos de pesquisa ou de artigo (escolha livre) dos alunos, como avaliação. Esses projetos foram

compartilhados com os outros alunos, que colaboraram com críticas e sugestões para que o trabalho fosse melhorado, na modalidade de roda de debate.

Os projetos foram avaliados a partir de dois eixos, a saber: estrutura e conteúdo. Deste modo, entende-se por estrutura – introdução, problema, objetivos, metodologia e referências; já por conteúdo – clareza do problema, relevância do tema, adequação da bibliografia à proposta apresentada.

Uma vez que os tópicos foram cobertos, passou-se a discutir a possibilidade de produção de artigos e textos resultantes da experiência e do projeto. O resultado foi positivo, tendo os alunos, inclusive, aproveitado o tema para desenvolver artigos nas disciplinas de Linguagem Jurídica, Hermenêutica e Filosofia. Da parte dos professores, foi publicado um texto, no jornal A Gazeta, relacionando o conceito de Dever ao quadro político contemporâneo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta do grupo foi realizar um estudo do conceito de Dever na Filosofia clássica, mais exatamente nas obras de Aristóteles, Kant e Cícero. Para isso, foi criado um grupo de estudos com encontros semanais e com duração de dois semestres, sendo o segundo semestre apenas para avaliação das propostas de artigo e para a produção desses textos.

A experiência se mostrou positiva sob diversos aspectos didáticos. Em primeiro lugar, esta proposta de atividade permitiu oferecer ao aluno um ambiente em que ele pudesse articular os mais diversos saberes para uma ampla compreensão de sua realidade. Essa postura busca superar a

indesejável visão do aluno como elemento objeto na relação de ensino e de aprendizagem, já que ele deve questionar e ter espaço para criar sua própria compreensão de mundo.

Além disso, a autonomia do aluno foi encorajada, relativizando a verticalização do ensino ao permitir que o discente pesquisasse e se responsabilizasse pela condução do debate, independente da condução do professor.

Em segundo lugar, a prática interdisciplinar permitiu uma organicidade no estudo do Direito. Os temas agregados enriqueceram o conteúdo final do que é oferecido nos campos da Filosofia e do Direito Constitucional. Com efeito, entendemos como positiva a tentativa de articular saberes para além da grade curricular e da fragmentação moderna das ciências.

Em último lugar, importante frisar que os papéis do educador e do aluno foram ressignificados, a partir da adoção do modelo de sala de aula invertida, que permitiu, por iniciativa do aluno, a busca livre de materiais e meios de apresentação.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. São Paulo: Martin Claret, 2003.

ARISTÓTELES. *Política*. São Paulo: Martin Claret, 2018.

BERGMAN, Jonathan; SAMS, Aaron. **Sala de aula invertida**: uma metodologia ativa de aprendizagem. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 09 de 2004**. Institui as diretrizes curriculares nacionais dos Cursos de Direito. Disponível em: <www.ufv.br/seg/diretrizes/dir.pdf>. Acesso em: maio de 2010.

CÍCERO. **Dos Deveres**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

FACULDADE de Direito de Vitória – FDV. **Projeto político-pedagógico**. Vitória: FDV Publicações, 2007.

FACULDADE de Direito de Vitória – FDV. **Projeto teoria-prática**. Vitória: FDV Publicações, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos costumes**. São Paulo: Edipro. 2003.

MATTAR, João. **Metodologias ativas para a educação presencial, *blended* e a distância**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: Antiguidade e Idade Média**. v. 1. São Paulo: Paulus, 1990.

SIMÕES, Sandro Nery; FABRIZ, Daury Cesar. O dever fundamental de preservação do meio ambiente cultural e a liberdade. **Derecho y cambio social**, Buenos Aires, 01 jul. 2015. Disponível em: <https://www.derechoycambiosocial.com/revista041/O_DEVER_FUNDAMENTAL_DE_PRESERVAÇÃO_DO_MEIO_AMBIENTE.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tratado lógico-filosófico** – investigações filosóficas. 2.ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

CONSTITUCIONALIZAÇÃO DO DIREITO DE FAMÍLIA: TRANSDISCIPLINARIDADE E EXTENSÃO PARA UMA FORMAÇÃO HUMANÍSTICA

Bruna Lyra Duque¹

Arthur Emanuel Leal Abreu²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A disciplina eletiva “Constitucionalização do Direito de Família” foi construída em torno de dois eixos principais: a **transdisciplinaridade** e a **extensão**. Inicialmente, é preciso destacar que se trata de uma disciplina eletiva, ofertada aos alunos da graduação em Direito, de forma facultativa. Além disso, esta atividade complementar não corresponde à disciplina “Direito de Família”, componente curricular obrigatório do curso de Direito.

Na verdade, o que se propõe com a disciplina eletiva “Constitucionalização do Direito de Família” é abordar, de

¹ Doutora e Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais, pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Especialista em Direito Empresarial (FDV). Professora de Direito Civil da graduação e pós-graduação *lato sensu* da FDV. Advogada. E-mail: bruna@lyraduque.com.br.

² Mestrando em Direitos e Garantias Fundamentais, na Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Especialista em Linguagem, Tecnologia e Ensino, pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. Possui graduação em Direito e especialização em Compliance, Lei Anticorrupção e Controle da Administração Pública, pela FDV. Foi monitor graduado da disciplina “Constitucionalização do Direito de Família”. E-mail: arthurlealabreu@gmail.com.

forma transdisciplinar, o Direito Civil e o Direito Constitucional no estudo das relações familiares.

Os currículos dos cursos de ensino superior no Brasil, tradicionalmente, são marcados pela figura da “grade curricular”, que opera a fragmentação dos saberes, confinando-os em disciplinas autônomas e independentes. Essa forma de organização apresenta-se desde o ensino fundamental, alcançando a maioria dos cursos de ensino superior.

No âmbito jurídico, não é diferente. Os cursos de Direito são, normalmente, organizados em departamentos, de acordo com a especialidade a que se dedicam (GHIRARDI, 2015, p. 35). Assim, não é incomum cada departamento apresentar suas próprias características, autoridades e metodologias, restringindo o estudo de seus respectivos conteúdos a essa estrutura especializada, sem articulação com outros saberes.

A disciplina “Constitucionalização do Direito de Família”, porém, busca superar essa lógica cartesiana, ao propor uma abordagem do Direito de Família sob a perspectiva civil-constitucional, “segundo a qual as normas constitucionais são também normas jurídicas e repercutem, desse modo, diretamente na normativa infraconstitucional existente” (GAMA, 2015, p. 408).

Na disciplina eletiva, objetiva-se “o estabelecimento de uma espécie de cartografia da transdisciplinaridade”, pois a temática requer um verdadeiro “repensar do sujeito e do objeto, bem como da metodologia da investigação científica” (FACHIN, 2012, p. 227).

Possibilita-se que o estudante desenvolva uma visão mais ampla dos fenômenos familiares, articulando as nor-

mas constitucionais e infraconstitucionais (Código Civil e outras leis) referentes às relações familiares. Assim, o aluno torna-se capaz de perceber os pontos de contato entre as normas, identificando, ainda, casos em que se faz necessária uma reinterpretação dos dispositivos legais, a fim de se tornarem compatíveis com a Constituição.

A disciplina busca também demonstrar ao discente a importância da compreensão da funcionalização³ do direito, que impõe um novo tratamento jurídico da família constitucionalizada, haja vista que é o refúgio dos direitos e deveres fundamentais garantidos a todo indivíduo.

Dessa maneira, a família é compreendida não apenas sob a óptica do Direito Civil, mas também como titular e destinatária das garantias constitucionais, que devem ser conferidas a todos os seus membros, considerados individualmente e em conjunto.

No âmbito familiarista contemporâneo, a convivência saudável e a afeição entre os familiares deverão ser os ingredientes que permitirão a proteção da família, aí considerada na pessoa dos seus componentes (GAMA, 2008, p. 121).

As resoluções dos conflitos familiares precisam buscar a reconstrução do “convívio sadio entre as partes e preservar os interesses de todos os integrantes da família, principalmente os sujeitos vulneráveis”, uma vez que isso pode promover alternativas efetivas, “ao lado da interpretação dos deveres fundamentais nas relações privadas, para solucionar

³ Paulo Nalini (2002, p. 50) esclarece que “[...] o pensamento sistemático predomina em todos os lances do envolvimento interprivado. É mesmo possível afirmar a funcionalização no próprio direito, numa perspectiva social”.

controvérsias de relações humanas, afetivas e continuadas”. (DUQUE; LEITE, 2015, p. 297)

A transdisciplinaridade aqui almejada não se restringe às diferentes subáreas do Direito. Pelo contrário, a atividade “Constitucionalização do Direito de Família” visa ao estudo dos conflitos familiares de forma integrada com outras áreas do conhecimento, como a Psicologia e as Ciências Sociais. Afinal, na contemporaneidade, é preciso enfrentar “as realidades ou problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários” (MORIN, 2004, p. 36).

Observa-se que, com a ausência de sistematização e em razão da fluidez presente nas relações familiaristas, “pontos importantes são colocados em reflexão, tais como: em nome da solidariedade social, pode-se falar em imposição do dever de afeto a outrem”; ou “em nome do dever de guarda dos pais em relação aos filhos”, faz-se enaltecida a guarda compartilhada (DUQUE, 2018, p. 72). O aluno, pois, é levado a refletir que o perfil consensual e o sentimento de afeição devem ser considerados nas interpretações dos casos analisados na eletiva, pois são alicerces imprescindíveis das famílias.

Em razão disso, o Direito de Família precisa ser pensado em conjunto com outros saberes, próprios de diferentes áreas do conhecimento, a partir do “ângulo dos direitos humanos, cujas bases e ingredientes estão, também, diretamente relacionados à noção de cidadania”, bem como se faz necessário compreender a estrutura psíquica dos autores envolvidos no litígio conjugal no seu aspecto subjetivo e afetivo (PEREIRA, 2006, p. 195-201).

Afinal, os conflitos e as relações familiares são fenômenos complexos, visto que,

[...] de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo [...], e há um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si (MORIN, 2004, p. 38).

O objetivo dessa proposta metodológica, portanto, é estudar as relações familiares sob uma perspectiva ampla, considerando não apenas os aspectos jurídicos, mas buscando uma compreensão global dos elementos que envolvem essas relações. Afinal, a família é um fenômeno social, que não se insere apenas no âmbito do Direito.

Entende-se que os “[...] novos valores que inspiram a sociedade contemporânea sobrepõem” e rompem com a formatação tradicional de família. A arquitetura da sociedade atual impõe uma estrutura familiar diferenciada, descentralizada e democrática. O escopo “[...] precípua da família passa a ser a solidariedade social e as demais condições necessárias ao aperfeiçoamento e progresso humano, regido o núcleo familiar pelo afeto, como mola propulsora” (FARIAS; ROSENVALD, 2014, p. 36).

Faz-se, pois, essencial que se adote uma abordagem transdisciplinar da temática familiar, uma vez que seu conteúdo “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina” (NICOLESCU, 2000, p. 11). Portanto, essa disciplina eletiva propõe-se a analisar os fenômenos familiares de forma in-

tegrada, sem se prender a estruturas estanques, que tracem uma divisão entre as disciplinas, mas sim articulando os diversos saberes envolvidos⁴.

O outro pilar da disciplina “Constitucionalização do Direito de Família” é a extensão, visando à aproximação dos estudantes com a realidade prática e profissional no âmbito do Direito de Família. Quanto a essa integração, conforme destaca Abikair Neto (2018, p. 100):

[...] a universidade por intermédio da atividade de extensão, além de compartilhar com a sociedade conhecimentos e saberes e, em contrapartida, receber experiências não aprendidas e vivenciadas nos bancos acadêmicos, pode contribuir para a aproximação e a concretização dos direitos e garantias fundamentais daqueles participantes da atividade.

Diante disso, esta atividade reconhece e valoriza as contribuições que podem ser oferecidas por profissionais especializados – advogados, defensores públicos e psicólogos – acerca de suas experiências reais, em sua atuação junto às relações de família. Por isso, torna-se imprescindível estabelecer o contato entre eles e os estudantes, que, dentro de alguns anos, ocuparão posições semelhantes e irão interagir com esses profissionais no cotidiano forense.

Além disso, a disciplina prevê uma visita ao Centro de Vivência I – uma casa de acolhimento de crianças que se

⁴ “Os temas mais marcantes no campo educacional, hodiernamente, são os da transversalidade, da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, como meios de motivar o discente e dar verdadeiro significado para o que lhe é ensinado em sala de aula, com o escopo de dar-lhe capacidade plena de exercer sua cidadania, de forma que possa vir a interferir na sociedade em que vive, tornando-a melhor a partir do uso do conhecimento adquirido.” (TREVISAM; LEISTER, 2013, p. 50)

encontram afastadas da estrutura familiar originária. Durante tal atividade, os estudantes interagem diretamente com as crianças e com os colaboradores do Centro, vendo de perto a realidade, as dificuldades e carências enfrentadas nesse tipo de ambiente.

É bom lembrar que os casos jurídicos, normalmente lidos e analisados em abstrato, com consulta a códigos e leis, são, então, concretizados na forma de pessoas, de carne e osso, diante de seus olhos.

Dessa forma, possibilita-se ao aluno conhecer o cotidiano dos atores envolvidos nos casos de Direito de Família, o que também contribui para a formação humanística, sensível às aflições dos outros indivíduos e aos aspectos sociais inerentes à temática. Afinal, as relações familiares são marcadas pela afetividade, permeadas por sentimentos e emoções, aos quais o profissional jurídico deve estar atento, a fim de evitar e/ou solucionar conflitos dessa natureza.

Resta evidente, então, a relevância desta estratégia, ao apresentar uma forma inovadora de analisar as relações familiares, englobando as contribuições de diversas áreas do conhecimento, de modo transdisciplinar, e, ainda, aproximando os estudantes da realidade, por meio das trocas de saberes nas atividades de extensão.

2 OBJETIVOS

A disciplina “Constitucionalização do Direito de Família” foi planejada com o objetivo geral de estudar o Direito de Família sob a perspectiva de constitucionalização do Direito Civil, pautando-se em princípios constitucionais, tais como

a solidariedade familiar, o melhor interesse da criança e do adolescente, a igualdade entre os filhos, a pluralidade das formas de família e a afetividade.

Ademais, aponta-se como objetivo específico da disciplina: instigar no aluno uma visão teórica e prática diferenciada dos estudos desenvolvidos em sala de aula, perpassando, primeiramente, pelo estudo de casos concretos e, em segundo momento, para a ligação entre o caso e a teoria.

Para o aluno, têm-se como objetivos de aprendizagem: compreender situações reais e conectá-las aos estudos teóricos e às normas de Direito de Família; conhecer e aproximar-se dos atores envolvidos nas questões familiares, como advogados, defensores, promotores, juízes, psicólogos, equipes multidisciplinares e crianças institucionalizadas; propor um processo de releitura de vários aspectos das relações familiaristas, que vão abandonando aspectos mais conservadores de outrora em projeção à abordagem mais humanista das relações jurídicas.

À luz desses objetivos, a disciplina foi estruturada em três módulos. O primeiro deles foi destinado a apresentar o conteúdo, introduzindo as noções básicas sobre o Direito de Família. Como os alunos que frequentam a eletiva são de períodos diferentes, a base da disciplina de Direito de Família é importante para despertar a reflexão de temas específicos (filiação, guarda e adoção) que melhor serão explorados durante as aulas e durante a visita técnica.

Em seguida, teve início o módulo baseado na aprendizagem por meio de problemas, com a resolução de casos concretos pelos alunos. Por fim, o último bloco da disciplina

voltou-se à realização de uma visita técnica a um Centro de Vivência – uma casa de acolhimento de crianças que se encontram afastadas da estrutura familiar originária.

3 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA

A atividade “Constitucionalização do Direito de Família” foi oferecida na forma de disciplina eletiva. Dessa forma, foram 15 encontros, totalizando a carga horária de 30 horas-aula. Por se tratar de atividade complementar, seu caráter era optativo, sendo a matrícula facultada para alunos do terceiro ao décimo período da graduação em Direito.

Em virtude disso, é importante destacar que, na turma, havia estudantes que já tinham cursado a disciplina “Direito Civil VI – Famílias” – obrigatória no 8º período da graduação –, enquanto os alunos de períodos mais iniciais ainda não haviam tido contato com a matéria. No total, 16 alunos participaram desta eletiva.

Considerando a diversidade de estágios de aprendizagem da turma, a disciplina foi inaugurada com um módulo introdutório, para lhes apresentar as noções básicas de Direito de Família. Para tanto, foram disponibilizados textos de autores civilistas sobre a temática estudada, com o objetivo de reler o Código Civil e as leis especiais à luz da Constituição e, assim, compreender a transição da tradição patrimonialista do direito civil para a repersonalização das relações.

A proposta da disciplina não é a mera transmissão de conteúdo, mas trata-se de uma vivência plural envolvendo diversos sujeitos – tanto discentes do direito como profis-

sionais de outras áreas –, com o suporte e a mediação da professora e do monitor.

A bibliografia é indicada, os alunos são orientados a fazer a leitura prévia do texto e utiliza-se a aula para discutir o que foi apreendido pelos estudantes. Para tanto, empregou-se a sala de aula invertida como metodologia de ensino-aprendizagem.

Essa estratégia ativa consiste na alteração do tipo de atividades realizadas em sala. Em vez de se empregar o tempo de aula na exposição de conteúdos, os alunos são encarregados de estudá-los previamente, por meio dos materiais recomendados pela professora. Dessa forma, o escasso tempo em sala é otimizado, permitindo que o conteúdo seja desenvolvido de modo mais dinâmico e aplicado.

Quando o aluno se antecipa e adianta o contato inicial com o conteúdo, é possível aplicar a estratégia da sala de aula invertida. Neste sentido, a inversão da sala de aula consiste, justamente, na modificação do uso do tempo em sala (VALENTE, 2014, p. 85-86). Em vez de um momento de transmissão de informações do professor para o aluno, a aula torna-se um ambiente de aprendizagem ativa, no qual os estudantes envolvem-se em discussões e outras atividades práticas.

Percebe-se, deste modo, que o estudante assume uma maior responsabilidade, à medida que deve cumprir as tarefas acordadas para casa. Cumprir o que foi combinado torna-se essencial, pois é um pressuposto para que se consiga acompanhar as atividades realizadas em sala. Afinal, o professor confia no pacto firmado com o aluno e planeja a aula com a

perspectiva de que o estudante já construiu, previamente, as bases do conhecimento sobre aquele tema.

Na abordagem da sala de aula invertida, o modelo centrado no professor como transmissor de informações cede espaço para uma relação horizontal, em que os alunos discutem o conteúdo, tendo o docente como facilitador, responsável por esclarecer dúvidas, aprofundar o estudo e conduzir os debates. (FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP, 2015a, p. 15).

Assim como se altera o papel do docente, o aluno também deve assumir uma postura ativa, realizando os estudos por conta própria (conforme as indicações do professor), antes da aula, para que o tempo em sala possa ser usado de forma efetiva, em discussões cada vez mais aprofundadas.

Nesta atividade, a leitura de textos fundamentais sobre a Constitucionalização do Direito de Família permitiu que as aulas fossem utilizadas para aprofundar conceitos e esclarecer pontos que os próprios alunos demandam. Além disso, o melhor aproveitamento do tempo abriu espaço para a discussão de casos reais, próximos da realidade local, como foi feito com o caso de uma mulher que foi acusada de abandonar três filhos em uma creche de Vila Velha para se encontrar com o namorado em São Paulo⁵ (COSTA, 2016).

Fixadas as bases da disciplina, segundo a perspectiva civil-constitucional⁶, torna-se possível avançar quanto ao

⁵ Os alunos analisaram o caso relatado pela imprensa local. (COSTA, Wing. Mulher abandona filhos na creche para encontrar namorado em São Paulo. **Gazeta Online**, 20 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/07/mulher-abandona-filhos-na-creche-para-encontrar-namorado-em-sao-paulo-1013959344.html>>. Acesso em: 30 jan. 2019)

⁶ Para Anderson Shreiber (2013, p. 6), o direito civil-constitucional é definido como corrente metodológica que defende a necessidade de permanente releitura do direito civil à luz da Constituição.

papel do aluno no desenvolvimento da disciplina. Afinal, mais do que discutir aspectos teóricos, espera-se que o graduando em Direito seja capaz de enfrentar casos concretos, “articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas”, conforme as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito (BRASIL, 2018).

Na proposta de estudar o Direito de Família, para além de uma visão tradicional, o discente será incentivado a compreender que a família busca a sua reinvenção no tempo e no espaço. A legislação vem avançando e, hodiernamente, se mostra mais preocupada com os deveres de cuidado material, moral e psicológico dos pais.

No âmbito do Direito de Família, como proposto por Flávio Tartuce (2015, p. 324), há uma proposta de mudança decorrente da “cultura da guerra” pela “cultura da paz”, o que requer não apenas uma transformação de conduta dos profissionais que atuam nesta área de família, mas uma mudança no modo de ensino e aprendizagem do processo.

Conforme apresentados nos objetivos específicos da disciplina, a metodologia empregada parte, em um primeiro momento, do estudo de casos concretos para, em um segundo momento, conectá-los à teoria. Assim, o segundo módulo da disciplina foi estruturado segundo o modelo de aprendizagem por meio de problemas – *problem-based learning (PBL)*.

Tal estratégia consiste em apresentar problemas aos alunos, que devem oferecer uma solução viável. Nesse processo de análise de fatores e possibilidades, os alunos acabam construindo, eles mesmos, o próprio aprendizado, com mais autonomia.

Nesse contexto, a responsabilidade do professor é construir e apresentar o problema de tal forma que permita a aprendizagem. Para isso, Frezatti e Martins (2016, p. 27) destacam que:

[...] é fundamental para o desenvolvimento da metodologia que o problema tenha vínculo com o real, seja complexo, mal estruturado, interdisciplinar e permita a investigação. Segundo essa perspectiva, trabalha-se com um problema por dia (*PBL – One-day One-problem*), principalmente com turmas de alunos de graduação em estágios iniciais do curso, visando, além do conhecimento, a prepará-los para a habilidade de solução de problemas.

Assim, diante do problema, os alunos deveriam aplicar, no caso concreto, os conteúdos estudados em teoria, discutindo, explorando alternativas, fazendo concessões, enfim, até alcançarem uma solução viável para o problema proposto pelo professor. Uma ressalva pertinente é que os alunos não eram incumbidos de atuar como advogados, defendendo o interesse de um ou outro cliente, mas sim de indicar uma solução para a demanda, com base nos fatos apresentados.

Ao longo da disciplina “Constitucionalização do Direito de Família”, foram apresentados três problemas, um por aula, de acordo com o modelo *One-day, One-problem*. As temáticas abordadas foram as seguintes: multiparentalidade; guarda de menores e adoção. Os casos foram elaborados pelo monitor, sob a supervisão da professora, buscando relações com notícias e decisões judiciais, reais e recentes.

Em sala de aula, os alunos reuniam-se em pequenos grupos, de 3 ou 4 componentes, para a discussão do problema. Cada grupo deveria, então, redigir um parecer sobre o caso,

apresentando soluções. Tal estratégia é importante para concatenar a argumentação dos estudantes.

Ao final, cada grupo socializava sua proposta de solução, permitindo-se o debate entre todos os estudantes, com a mediação da professora e do monitor. Dessa forma, estimulam-se competências exigidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito, como “capacidade de argumentação” (art. 3º) e “capacidade para comunicar-se com precisão” (art. 4º, III), nos termos da Resolução n. 5 (BRASIL, 2018).

Dentre as características e os benefícios da aprendizagem por meio de problemas, Frezatti e Martins (2016, p. 28) identificam os seguintes aspectos: o envolvimento com problemas reais, simulando situações profissionais; o desenvolvimento de competências do século XXI – processamento de múltiplas informações e a aplicação autêntica de conteúdos e habilidades; o incentivo à autonomia e à pesquisa, alçando o aluno ao centro do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, então, que o uso do PBL pode contribuir com a aprendizagem no estudo dos fenômenos sociais e jurídicos, permitindo que os alunos explorem casos concretos, simulados, com inúmeras possibilidades à sua frente. Isso por que o currículo da ciência jurídica requer respostas ao processo que envolve a integração e o engajamento dos docentes, objetivando-se promover a interação das disciplinas com a realidade, superando a fragmentação do ensino. (TREVISAM; LEISTER, 2013, p. 62)

Dessa forma, propicia-se a formação de juristas inovadores, capazes de identificar caminhos nos problemas levados por seus clientes, bem como de profissionais jurídicos

sagazes, acostumados a analisar um problema sob diversas perspectivas e atentos à necessária releitura das relações familiares, que se mostra mais próxima da abordagem humanista das relações jurídicas.

Ao se tratar da aprendizagem por meio de problemas, a avaliação é mais diagnóstica do que somativa. Afinal, diante das múltiplas possibilidades derivadas de um mesmo problema, é natural que haja diferentes respostas, todas elas viáveis, ainda que incompatíveis entre si. Por isso, o mais importante é discutir as conclusões a que os alunos chegaram, confrontando argumentos e comparando as vantagens e desvantagens de cada solução proposta.

Durante a disciplina, foram analisados os seguintes problemas:

PROBLEMA 01 - GUARDA

JOÃO PAULO e THAMIRIS eram casados desde 2010. Dessa união, nasceu MORGANA, que hoje tem 4 anos de idade. Atualmente, THAMIRIS e JOÃO PAULO estão separados, em processo de divórcio. Um dos pontos de desacordo entre eles diz respeito à guarda da filha.

Após a separação, JOÃO PAULO permaneceu no imóvel em que a família morava, na Mata da Praia, uma vez que um dos cômodos da casa é usado por ele como escritório de advocacia. THAMIRIS, por sua vez, voltou a morar com os pais, no Centro de Vila Velha.

THAMIRIS requer a guarda exclusiva da filha, MORGANA, alegando que JOÃO PAULO deu causa à separação, em virtude de um relacionamento extraconjugal. Inclusive, THAMIRIS sustenta que essa outra mulher viveria na casa com JOÃO PAULO, trazendo o risco de alienação parental. Contudo, para que MORGANA não perca o vínculo com o pai, THAMIRIS deseja que seja estabelecido o dever de

visitação de JOÃO PAULO à filha, na casa em que THAMIRIS mora, em finais de semana alternados.

Ao seu turno, JOÃO PAULO defende que MORGANA deve continuar morando com ele, durante a semana, na casa onde sempre viveram. Afinal, THAMIRIS sequer possui casa própria, vivendo de favor no apartamento dos pais. Além disso, JOÃO PAULO alega que tem flexibilidade de horários, já que trabalha na própria residência. Por outro lado, THAMIRIS é gerente de um banco, em Guarapari, de modo que não dispõe de tempo para cuidar da filha durante a semana. Em razão disso, THAMIRIS deveria ficar com MORGANA da noite de sexta-feira até a manhã de segunda, a fim de equilibrar o tempo que a menina passa, semanalmente, com cada um dos pais.

O Ministério Público, por sua vez, opina pela impossibilidade da guarda compartilhada, haja vista que os pais da menor residem em municípios diferentes. Outra razão apontada pelo Parquet foi a falta de consenso entre os pais, o que levaria a criança a absorver os conflitos entre o ex-casal.

PROBLEMA 02 – ADOÇÃO

VALÉRIA tinha 17 anos quando deu à luz o menino FRANCISCO. Por ser jovem, solteira e desempregada, entregou o recém-nascido a PAULA e DAVI, um casal que frequentava a mesma igreja, em Vitória.

Dois anos se passaram sem que se tivesse notícias de VALÉRIA, até que ela procurou novamente PAULA e DAVI, pois estava grávida e não desejava cuidar da filha. O casal aceitou ficar com RITA, que lhes foi entregue logo após o nascimento, assim como ocorrera com FRANCISCO.

Seis meses depois, o MINISTÉRIO PÚBLICO tomou ciência da situação e solicitou a busca e apreensão dos menores, para colocá-los em abrigo institucional, em virtude da prática de adoção à brasileira. A medida foi deferida, inicialmente, mas não foi cumprida, em razão da concessão de uma liminar.

Por um lado, o MINISTÉRIO PÚBLICO alega que não se pode burlar o Cadastro Nacional de Adoção, devendo dar prioridade aos adotantes

cadastrados. DAVI e PAULA, por sua vez, defendem já ter estabelecido vínculo afetivo com as crianças, além de contarem com uma boa estrutura familiar e condições financeiras para manter a família.

Nesse ínterim, VANUSA, uma irmã de VALÉRIA que vive em Laranja da Terra, manifestou interesse em ficar com a pequena RITA. Inclusive, VANUSA alega que tem preferência sobre a menina, com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece que só se deve recorrer à adoção “quando esgotados os recursos de manutenção da criança ou adolescente na família [...] extensa” (art. 39, §1º). Contudo, VANUSA recusa-se veementemente a criar FRANCISCO, pois afirma que não tem condições financeiras para tanto e, afinal, sempre sonhou em ter uma filha, não um filho.

PROBLEMA 03 – MULTIPARENTALIDADE

Em 2006, BERENICE conheceu RODRIGO, que estava passando uma temporada na casa de sua mãe, vizinha de BERENICE. Nessa época, BERENICE engravidou, dando à luz GISELLE. RODRIGO registrou a criança como sua filha, mas nunca deu qualquer suporte a BERENICE ou à menina. Inclusive, duas semanas após o nascimento do bebê, RODRIGO foi embora da casa da mãe, passando a viver em outro município. BERENICE criou a filha com ajuda de sua própria mãe, que cuidava de GISELLE enquanto BERENICE trabalhava em um salão de beleza.

Em 2010, BERENICE passou a se relacionar com ÁLVARO, dono de um restaurante situado no mesmo shopping center em que ficava o salão de beleza em que ela trabalhava. No ano seguinte, BERENICE ficou grávida, razão pela qual ela e ÁLVARO se casaram. BERENICE e sua filha, GISELLE, foram morar com ÁLVARO. Logo depois, nasceu JOSÉ, filho do casal. Já em 2016, ÁLVARO decide divorciar-se de BERENICE.

Por seu turno, BERENICE pretende que seja reconhecida a paternidade socioafetiva de ÁLVARO em relação a GISELLE, tendo em vista que eles conviveram como família desde os 4 anos de idade da

criança. Em razão disso, BERENICE alega que a sociedade reconhecia ÁLVARO como pai de GISELLE.

Assim, BERENICE pugna para que constem no registro civil de sua filha tanto o nome de RODRIGO quanto o de ÁLVARO como pais da menina. Além disso, BERENICE pretende ficar com a guarda dos filhos e que ÁLVARO seja obrigado a prestar alimentos tanto a JOSÉ quanto a GISELLE.

Contudo, ÁLVARO alega que sempre cuidou bem de GISELLE, mas que não a tratava como filha, e que todos que conviviam com a família sabiam que a menina era fruto de uma relação anterior de BERENICE. Quanto às despesas, ÁLVARO afirma que assumia integralmente as despesas de JOSÉ e contribuía com mais da metade da renda comum da família, deixando BERENICE responsável pelos gastos com GISELLE.

Dessa forma, ÁLVARO entende que não foi caracterizado vínculo de paternidade com GISELLE. Caso BERENICE deseje prestações alimentares em favor de GISELLE, ÁLVARO insiste que ela ajuíze ação de alimentos em face de RODRIGO, verdadeiro pai da menina, como consta no registro.

RODRIGO, por sua vez, intimado acerca da pretensão de declaração de parentalidade, alega que nunca estabeleceu qualquer vínculo com GISELLE, tendo visto a criança pela última vez em 2006, quando abandonou BERENICE e a filha recém-nascida. Assim, defende a prevalência da paternidade socioafetiva, reconhecendo ÁLVARO como pai da menina. Quanto a si mesmo, RODRIGO pretende que seja declarado “apenas vínculo biológico, sem reconhecimento da paternidade, portanto, sem efeitos patrimoniais”.

Durante uma entrevista, a menina GISELLE, de 10 anos, disse que gostaria que ÁLVARO fosse seu pai. Para ela, ÁLVARO sempre cuidou bem dela, assim como cuidava de seu irmão. Além disso, sempre esteve presente nos momentos importantes de seu crescimento e, inclusive, dava-lhe presentes nas datas especiais. Sobre RODRIGO, nada declarou, pois sequer o conhecia.

Diante de cada um desses problemas, os alunos recebiam o mesmo comando: “Análise apenas os fatos apresentados e indique como a demanda pode ser resolvida. Apresente argumentos jurídicos relacionados à temática Constitucionalização do Direito de Família”.

Embora o principal objetivo da aprendizagem por meio de problemas seja fomentar discussões, as resoluções apresentadas por escrito, por cada grupo, para o último caso – sobre multiparentalidade – foram selecionadas para compor a nota da disciplina. Nesse caso, avalia-se a qualidade do material produzido pelos alunos, considerando o nível de aprofundamento das pesquisas, a viabilidade da solução apresentada e, ainda, a articulação da disciplina com a situação real – ou seja, a relação entre teoria e prática. (FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP, 2015b, p. 21)

Por fim, o terceiro módulo da disciplina foi dedicado à análise da realidade dos conflitos e litígios de família, especialmente no contexto do Espírito Santo. Para isso, a disciplina contou com a participação de advogados, de defensores públicos e de psicólogos com atuação especializada em Direito de Família, permitindo que os alunos compreendessem situações reais vivenciadas por esses profissionais.

Foram dois eventos: um bate-papo sobre advocacia especializada em Direito de Família, com a presença dos advogados José Eduardo Coelho Dias e Mayara Borges Pereira e da defensora pública Thaiz Onofre; e uma mesa redonda transdisciplinar, com a psicóloga Giuliana de Paula Oliveira e as advogadas Hosana Dall’Orto, Paula Alencar e Renata Paganoto, que também é mediadora familiar e professora da FDV.

Nessas sessões de conversa, a participação da turma foi intensa, com questionamentos sobre as relações familiares e sobre o cotidiano profissional dos envolvidos. Havia abertura, ainda, para que os discentes externassem suas expectativas para as próprias carreiras, ocasionando uma troca de perspectivas.

Além disso, o diálogo entre os alunos e os profissionais convidados, que contaram casos, fizeram algumas exposições sobre as dificuldades da profissão e narraram experiências reais sobre os temas estudados na eletiva, acabou tendo um caráter dialético da realidade social.

Além de receber os profissionais na Faculdade de Direito de Vitória, para conversarem com os alunos, o ponto alto da extensão promovida pela disciplina foi a visita *in loco*, para que os estudantes conhecessem a realidade sem condicionamento ao ambiente acadêmico. Desse modo, organizou-se uma visita técnica a um local de acolhimento das crianças que se encontravam afastadas da estrutura familiar originária.

As turmas da atividade “Constitucionalização do Direito de Família” visitam, normalmente, o Centro de Vivência I, localizado no bairro Santo Antônio, Vitória. Para isso, há um planejamento em sala de aula, preparando os alunos para as situações que irão encontrar, tendo em vista, especialmente, os cuidados nas interações com as crianças – e a afetividade inerente a esse contato.

Na visita, a turma pôde conhecer e ter contato com diversas crianças, que se encontravam afastadas da estrutura familiar original. Algumas dessas crianças aguardavam decisão judicial que defina se será restabelecido o convívio

familiar ou se haverá a destituição do poder familiar. Outras já se encontram na expectativa de adoção.

Foi possível, ainda durante a visita, conversar com a diretora e os colaboradores do Centro de Vivência, compreendendo a organização e o funcionamento do abrigo. Além disso, foram relatadas histórias de crianças que já passaram pela instituição e que foram adotadas ou que retornaram às suas famílias originais. A turma também interagiu com as crianças, pois compartilhou um lanche e realizou brincadeiras.

Todos saíram impactados com a experiência e certos de que a ação profissional não pode perder de vista a realidade que, na maioria das vezes, não se restringe a uma única área do saber, nem aos muros institucionais.

Como avaliação da disciplina, além da resolução de um problema, utilizando argumentos jurídicos relacionados à temática Constitucionalização do Direito de Família, foram considerados também os relatórios produzidos pelos alunos acerca dos eventos com profissionais especializados e sobre a visita ao Centro de Vivência. Dessa forma, espera-se que os estudantes demonstrem a compreensão das temáticas discutidas e a relevância dessas experiências para cada um deles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção de uma disciplina eletiva como a “Constitucionalização do Direito de Família”, que propõe uma visão constitucionalizada do Direito Civil, permite uma efetiva abordagem transdisciplinar das matérias. Ao se projetar para fora da grade curricular obrigatória, abre-se espaço para, mais do que um aprofundamento vertical sobre o conteúdo

essencial de cada disciplina, um alargamento de perspectiva, que permite compreender o entrelaçamento do Direito de Família com outros temas.

Dessa forma, ao se deparar com as relações familiares, o aluno pode perceber, para além das normas civilistas, a incidência transversal da principiologia constitucional, que ressignifica o Direito Civil, transformando-o em Direito Civil-Constitucional. Do mesmo modo, as contribuições de saberes que transcendem o Direito, em especial a Psicologia, revelam a importância de uma abordagem transdisciplinar dos fenômenos familiares.

Nesse contexto, a aprendizagem por meio de problemas (ou PBL) apresenta-se como uma estratégia que favorece a compreensão da transdisciplinaridade, pois, ao buscarem solucionar casos concretos, os estudantes percebem que há fatores que demandam instrumentos além da concepção tradicional e fragmentada do Direito de Família.

Além disso, trata-se de uma metodologia ativa, que, juntamente com a sala de aula invertida, coloca os alunos em papel central, como protagonistas do processo de construção do conhecimento. Assim, eles desenvolvem a autonomia no ensino-aprendizagem. Destaca-se, ainda, que a resolução de casos concretos propicia maior envolvimento dos estudantes, pois eles efetivamente discutem o conteúdo, formulam argumentos e contra-argumentos e ponderam sobre os pontos positivos e negativos das possíveis decisões.

Por fim, cabe ressaltar o papel da extensão nesta disciplina. É evidente que a análise de casos concretos em sala de aula é uma estratégia importante para o desenvolvimento

dos alunos. No entanto, isso não supera o contato com a realidade. Por isso, torna-se essencial aproximar os alunos da prática real – não só trazendo profissionais especializados até eles, mas, principalmente, dando-lhes a oportunidade de conhecer a realidade de um abrigo para crianças afastadas da estrutura familiar originária.

A partir da visita, os futuros bacharéis em Direito podem compreender melhor o funcionamento dessas instituições, as pessoas envolvidas e, especialmente, a situação das crianças que lá se encontram. Há, portanto, um entrelaçamento das dimensões jurídica, social e afetiva, o que contribui para uma verdadeira formação humanística dos alunos da FDV.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. **Resolução n. 5**, de 17 de dezembro de 2018. Disponível em: <<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=18/12/2018&jornal=515&pagina=122>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FARIAS, Cristiano Chaves de. ROSENVALD, Nelson. **Curso de direito civil**: direito de família. Salvador: JusPodivm, 2014.

COSTA, Wing. Mulher abandona filhos na creche para encontrar namorado em São Paulo. **Gazeta Online**, 20 jul. 2016. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2016/07/mulher-abandona-filhos-na-creche-para->

encontrar-namorado-em-sao-paulo-1013959344.html>.

Acesso em: 30 jan. 2019.

DUQUE, Bruna Lyra. **Causa do contrato**: entre direitos e deveres. Belo Horizonte: Conhecimento, 2018.

DUQUE, Bruna Lyra; LEITE, Letícia Durval. A alienação parental sob a perspectiva do dever fundamental de afeto e a psicologia. **Revista de artigos da 1ª Jornada Científica da FASP-ES**, Vitória, p. 293-298, 2015.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do Direito Civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2012.

FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP. Sala de aula invertida. **Ei! Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, Especial, 2015a, p. 14-17. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57632/56174>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

FGV/EAESP; FGV/DIREITO SP. Aprendizagem por meio de problemas. **Ei! Ensino Inovativo**, São Paulo, v. 1, n. 1, Especial, 2015b, p. 18-21. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/ei/article/view/57633/56127>>.

Acesso em: 30 jan. 2019.

FREZATTI, Fábio; MARTINS, Daiana Bragueto. PBL ou PBLs: a Customização do Mecanismo de Aprendizagem Baseada em Problemas na Educação Contábil. **Revista de Graduação USP**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 25-34, jul. 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/gradmais/article/view/117721>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. **Princípios constitucionais de direito de família**. São Paulo: Atlas, 2008.

GAMA, Guilherme Calmon Nogueira da. O direito civil-constitucional e as relações de família. In: MONTEIRO FILHO, Carlos Edison do Rêgo et al (orgs.). **Direito civil**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2015, p. 403-431. (Coleção Direito Uerj 80 anos).

GHIRARDI, José Garcez. **Ainda precisamos da sala de aula?:** inovação tecnológica, metodologias de ensino e desenho institucional nas faculdades de Direito. São Paulo: FGV Direito SP, 2015. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/14221>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2004.

NALIN, Paulo. O contrato em movimento no Direito pós-moderno. **Revista Trimestral de Direito Civil**, São Paulo, n. 10, p. 275-280, abr./jun. 2002.

NICOLESCU, Barasab. Um novo tipo de conhecimento – transdisciplinaridade. In: BARROS, Vitória Mendonça et al (orgs.). **Educação e transdisciplinaridade I**. Brasília: Unesco, 2000, p. 19-25. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127511por.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Cunha. Família, direitos humanos, psicanálise e inclusão social. **Revista do Ministério Público do Rio Grande do Sul**, Porto Alegre, n. 58, maio/ago. 2006, p. 195-201.

SCHREIBER, Anderson. **Direito civil e Constituição**. São Paulo: Atlas, 2013.

TARTUCE, Flávio. **O novo CPC e o Direito Civil**: Impactos, diálogos e interações. São Paulo: Método, 2015.

TREVISAM, Elisaide; LEISTER, Margareth Anne. A necessidade da transversalidade no ensino jurídico para uma efetiva contribuição do jurista no desenvolvimento da sociedade. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina (Orgs.). **Ensino do direito em debate**: reflexões a partir do 1º Seminário Ensino Jurídico e Formação Docente. São Paulo: Direito GV, 2013. Disponível em: <<https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/11274/Ensino%20do%20direito%20em%20debate.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

VALENTE, J. A. *Blended learning* e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. **Educar em Revista**. Curitiba, edição especial n. 4/2014, p. 79-97. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/nspe4/0101-4358-er-esp-04-00079.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

PROJETO “OLHAR DA CIDADE”: DIREITO DAS COISAS A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA CRÍTICA

Renata Helena Paganoto Moura¹

André Filipe Pereira Reid dos Santos²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DIREITO À CIDADE E DIREITO DAS COISAS – POR QUE ESSE CASAMENTO?

O presente artigo se propõe a apresentar a atividade interdisciplinar, realizada pelos professores da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), responsáveis pelas disciplinas de Direito das Coisas e de Sociologia e Antropologia, que é denominada “Olhar da Cidade”.

A construção dessa atividade ocorreu por uma necessidade de ampliar a visão dos alunos sobre o direito das coisas, de fazê-los perceber que a posse e a propriedade se exercem sobre bens, e, principalmente, em se tratando de imóveis, bens que compõem a cidade.

A cidade nada mais é do que o emaranhado de todos esses bens, públicos e privados, que, cumprindo a sua função social, construirão esse espaço urbano que servirá a seus habitantes.

O Direito Civil ainda é um campo tratado de forma hermética em muitas faculdades. Disso advém a impressão, para

¹ Professora da Faculdade de Direito de Vitória, Mestre em Direito da Relações Sociais pela PUC/SP, Doutoranda em Direitos e Garantias Fundamentais pela FDV, Advogada.

² Doutor em Sociologia e Antropologia pela UFRJ. Sociólogo e professor de Sociologia e Antropologia da graduação e da Pós-graduação (Mestrado e Doutorado) da Faculdade de Direito de Vitória – FDV.

muitos alunos e, conseqüentemente, para muitos profissionais, de se tratar de uma área tradicional, conservadora, individualista e patrimonialista.

Mas, na realidade, não existe nenhuma área do direito que não seja interdisciplinar! E não só interdisciplinar com as próprias disciplinas jurídicas, mas também com outras áreas do conhecimento.

Neste contexto, encontra-se o direito à cidade, um estudo interdisciplinar por sua própria natureza, que aproxima historiadores, urbanistas, juristas, sociólogos antropólogos e geógrafos.

Mas por que tratar do direito à cidade e por que na disciplina de Direito das Coisas?

Realmente se a abordagem do direito das coisas se restringir ao seu estudo “codicista”, não haveria por que tratar do direito à cidade, todo o semestre seria consumido na análise dos seus institutos, no máximo talvez, uma leitura constitucional da propriedade por meio da sua função social, que é exigida pela Constituição.

Muitos manuais de Direito Civil ainda, utilizados em faculdades de Direito, tratam o direito das coisas dessa forma. Não se encontra nos manuais de direito, por exemplo, mesmo que breve, uma história da propriedade no Brasil, para compreender o porquê desse tão grave problema da moradia, o porquê de as cidades terem se constituído segregadas, divididas por classes sociais, o porquê da formação de favelas e de periferias. Tudo isso se relaciona à formação da propriedade no Brasil, gerando, nos dizeres de Ricardo

César Pereira Lira, um direito formal e um direito informal nos centros urbanos.³

Como compreender a lei da regularização fundiária tão importante para o direito das coisas, sem compreender a irregularidade da terra urbana no Brasil? Como compreender o direito de laje, sem conhecer e entender essas novas configurações existentes principalmente em periferias como o “puxadinho”?

Um outro problema dos centros urbanos, relacionado diretamente à formação da propriedade, é a formação de condomínios e de loteamentos fechados, mesmo que irregulares.

Falar do condomínio somente por meio dos seus dispositivos legais é deixar de compreender esse fenômeno que molda não só as cidades, mas também as nossas vidas. O homem constitui e é constituído por essa forma de viver.

Além disso, há também os bens públicos que constituem a cidade, que não se referem só aos prédios de repartições públicas, mas às ruas, às praças, aos parques, entre muitos outros espaços. Qual o uso que se deve dar a eles?

Há ainda uma outra situação referente aos bens, públicos e privados, os prédios e as construções que são abandonados, que, em ruínas, vão criando uma cidade fantasma.

Impossível não dizer que tais temas não pertencem ao direito das coisas, pois o próprio Estatuto da Cidade,

³ O direito formal é o conjunto de regras emanadas do Estado, dos seus três poderes e dispensa explicação, já o direito informal é aquela regra, conjunto de regras, ou instrumentos nascidos espontaneamente da sociedade, sem a participação do Estado, como, por exemplo, os standards comportamentais regulando negócios jurídicos nas favelas. (LIMA, Ricardo César Pereira. Direito Formal e Direito Informal nos Centros Urbanos Brasileiros. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, jul. 2015, p.669-685. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/16963-57121-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 10 fev. 2020)

faz essa relação entre cidade e propriedade ao estabelecer, em seu art. 2º, que

A política urbana tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana, mediante as seguintes diretrizes gerais:

I – garantia do direito a cidades sustentáveis, entendido como o direito à terra urbana, à moradia, ao saneamento ambiental, à infraestrutura urbana, ao transporte e aos serviços públicos, ao trabalho e ao lazer, para as presentes e futuras gerações.

Assim, partindo dessa perspectiva, construímos a atividade de “Olhar da Cidade” para abordar, de forma interdisciplinar e transversal, o tema do Direito à Cidade, que visa aproximar o Direito Civil e da Sociologia.

Geralmente, presente no início do curso nas Faculdades de Direito, a Sociologia é abandonada à medida que as disciplinas dogmáticas vão ganhando força, levando, muitas vezes, a uma visão do Direito que esquece que este é também um produto das relações sociais.

A análise sociológica no estudo do direito à cidade é fundamental, a própria expressão – direito à cidade – surge da mão de um sociólogo, Henry Lefebvre (2001).⁴ Na sociologia, portanto, especificamente na sociologia urbana, o tema do direito à cidade é primeiramente estudado.

No Brasil, esses estudos ocorrem já na década de 1960, destacando-se o trabalho de J.R.B. Lopes (1968) e, ao longo dos anos 1970, com os escritos de Lúcio Kowarick (1983) em

⁴ O sociólogo francês Henry Lefebvre escreve em 1968 a obra “Le droit à la ville”, traduzida como “O Direito à Cidade”. (LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001)

São Paulo e os estudos de antropologia urbana conduzidos pelos irmãos Gilberto Velho (1973; 2011) e Otávio Velho (1967; 2010), no Rio de Janeiro. Milton Santos foi o grande nome dos anos 1980. E, dos anos 1990 para cá, uma nova safra de geógrafos, sociólogos e antropólogos brasileiros destacam-se como importantes analistas da construção e da reprodução do Espaço Urbano, Luiz Antonio Machado da Silva (1984), Ana Fani Alessandri Carlos (1994), Ermínia Maricato (1994), Luiz Cesar de Queiroz Ribeiro (1997), Marcelo Lopes de Souza (1999), Maria Beltrão Sposito (2007), Teresa Pires do Rio Caldeira (2000), Raquel Rolnik (2009), entre outros.

Deste modo, o tema do espaço urbano e dos direitos dos seus habitantes a esse espaço, em uma perspectiva democrática e democratizante, é apropriado por diversas ciências, não só pela Sociologia, o que justifica o casamento da Sociologia com o Direito Civil nesta atividade.

2 O QUE É O DIREITO À CIDADE?

Originalmente definido por Henry Lefebvre (1968), o direito à cidade traduziu-se como o direito de não-exclusão espacial, numa reflexão posta na análise do desenvolvimento de cidades que cresciam sob a lógica do capitalismo cuja segregação sócio-econômica refletia um fenômeno de afastamento.⁵

Nada mais vivo na realidade urbana brasileira do que essa percepção. Vivemos rodeados de favelas, em cidades segregadas, cujo desenho urbano reflete sua condição econômica.

⁵ LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro, 2001.

O estudo do direito à cidade avançou e hoje podemos dizer que engloba diversos movimentos sociais, como os movimentos de lutas por moradia, por transportes públicos, por democratização da mobilidade urbana, por sustentabilidade, por um uso racional e adequado dos equipamentos urbanos, por movimentos de ocupação de prédios e terrenos, por gestão de resíduos, por participação democráticas nas políticas urbanas etc.

Entre nós, o tema direito à cidade apareceu pela primeira vez na Constituição Federal de 1988, no art. 182, quando o legislador se refere a “funções sociais da cidade”, como se vê:

Art. 182. A política de desenvolvimento urbano, executada pelo Poder Público municipal, conforme diretrizes gerais fixadas em lei, tem por objetivo ordenar o pleno desenvolvimento das **funções sociais da cidade** e garantir o bem-estar de seus habitantes.

Apesar de a Constituição trazer a expressão “funções sociais da cidade”, é somente no Estatuto da Cidade que surge pela primeira vez, em nossa legislação, a expressão “direito à cidade”.

Embora isso esteja positivado, a apreensão dos conteúdos normativos do Direito das Coisas por parte dos alunos não se mostra suficiente em uma sociedade tão desigual como a nossa, em que a realidade nega a norma constantemente. Assim, mais importante do que assimilar ou decorar excertos legais é fazer que os alunos reflitam sobre os principais empecilhos para a efetivação do Direito à Cidade na realidade cotidiana e compreendam seu próprio papel para manuten-

ção ou para a transformação da presente falta de efetividade dos ditames legais a respeito do espaço urbano.

Neste ponto, a História se torna imprescindível para resgatar o processo de formação das segregações espaciais urbanas; a Geografia para discutir as formas e as lógicas de ocupação do território urbano; a Ciência Política para avaliar e para projetar o alcance das Políticas Públicas Urbanas; O Urbanismo para identificar e projetar transformações necessárias nas cidades visando a um aumento da qualidade de vida dos cidadãos; a Demografia para levantamento dos contingentes populacionais que compõem as cidades e de seus perfis sociais; a Sociologia para dessacralizar as lutas por poder nos espaços urbanos e nos espaços de deliberação sobre a construção desses espaços; e a Antropologia para compreensão das formas culturalmente estabelecidas de vivência e de sobrevivência dos diferentes grupos sociais que habitam as cidades.

O que tudo isso revela? Simples, sem os conhecimentos das Ciências Humanas, o aluno corre um sério risco de se tornar um autômato, repetindo conteúdos normativos do direito sem entender suas origens e seus efeitos sociais, quando aplicados ou não.

Se o aluno de Direito se tornar descrente da capacidade de o direito efetivar mudanças importantes nos espaços urbanos em busca de uma maior democratização desses espaços, a educação jurídica terá perdido a possibilidade de inferir sobre nossa própria realidade e, tragicamente, passará a participar da reprodução dos quadros de desigualdades historicamente constituídos.

A simples aceitação da ordem social como dada e imutável, fazendo crer que as cidades brasileiras se destinam ao desfrute dos grupos sociais mais abastados – que têm os melhores equipamentos urbanos à sua disposição – é um conhecimento que a realidade social nos impõe a partir da simples observação de onde e como vivem os ricos e os pobres nas grandes cidades brasileiras.

Neste sentido, a pergunta que se impõe ao jovem aluno de Direito não advirá do Direito Civil, mas das Humanidades: para que(m) serve um Direito que não efetiva a democratização dos espaços urbanos?

3 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA: O OLHAR DA CIDADE

O trabalho “Olhar da Cidade” compõe-se de uma produção de um vídeo e uma apresentação oral sobre um tema escolhido pelos alunos dentre as diversas temáticas possíveis do direito à cidade (segregação espacial, mobilidade urbana, etc).

No primeiro dia de aula, é apresentado o programa da disciplina e a relação com o direito à cidade, é explicado aos alunos que esse tema será tratado transversalmente.

O tratamento transversal ocorre com uma primeira apresentação sobre direito à cidade, uma explicação sobre o surgimento do tema e alguns marcos teóricos e legais. Além disso, também é indicada uma bibliografia básica.

A partir de então, sempre se utiliza de cerca de 10 a 20 minutos finais da aula para abordar alguma questão relacionada ao direito à cidade. Alguns vídeos são passados,

leva-se algum fato que foi notícia naqueles dias e, a partir disso, busca-se despertar o olhar dos alunos para cidade.⁶

Não são divididos temas previamente. Os alunos se dividem em grupos e os próprios grupos devem buscar olhar a cidade e encontrar um tema que queira desenvolver, a partir do enfoque do direito à cidade. Assim, a partir do tema escolhido, deve-se proceder a um recorte específico. Por exemplo, para tratar do tema da segregação espacial, os alunos escolhem abordar um bairro especificamente que é dividido entre ricos e pobres; para abordar o tema da acessibilidade da cidade, os alunos optam por olhar as calçadas de um bairro ou um projeto social de banho na praia para portadores de deficiência; para abordar o tema da apropriação privada do espaço público, os alunos tratam dos parkelets em Vitória-ES; para tratar do tema do abandono dos imóveis, os alunos olham uma ocupação; para tratar do tema sobre o direito de expressão na cidade, os alunos abordam o *píxo* e grafite.

São os alunos quem devem olhar a cidade quer seja por uma perturbação, por uma insatisfação, por um descontentamento ou por um contentamento, devem registrar esse “olhar” em um vídeo e apresentá-lo para os colegas e os professores, explicitando a relação desse fato retratado com uma temática do direito à cidade.

Escolhido o tema, os grupos devem realizar uma apresentação que envolva uma parte visual (seja com apresentação

⁶ Vídeo Hermínia Maricato. Cidades. Muros. Diversos assuntos ganharam ‘pauta’ na sala, como, por exemplo, o desabamento do edifício Wilton Paes Leme em São Paulo, a ocupação do Edifício Presidente Vargas no centro de Vitória, a interdição do terminal de ônibus de Itaparica em Vila-Velha etc.

de vídeos, registros fotográficos etc) e uma parte oral, com apresentação em aula pelos integrantes do grupo. Após a apresentação, abre-se um debate para os professores, convidados e alunos. Os integrantes dos grupos serão questionados pelos professores e/ou outros convidados, devendo responder as perguntas, que também serão objeto de avaliação.

Em se tratando de uma atividade interdisciplinar, é necessário que os grupos se utilizem de um referencial teórico da sociologia e, com isso, tem-se um resgate da disciplina estudada no início do curso. Aliás, está aqui um importante aporte para compreensão, por parte de alguns alunos, mesmo que de forma tardia, da relevância da Sociologia e Antropologia em uma Faculdade de Direito.

Para efetivar a interdisciplinaridade do Projeto “Olhar da Cidade”, o professor de sociologia, ao ministrar sua disciplina no 2º período do curso, apresenta e discute autores e temas da sociologia e da antropologia urbana, viabilizando a recuperação desses autores/temas no 7º período do curso de Direito, na disciplina de Direito das Coisas.

A atividade “Olhar da Cidade” é realizada, no primeiro bimestre da disciplina de Direito das Coisas, e tem o valor de 3,0 pontos. A avaliação é realizada pela professora da disciplina junto com o professor de Sociologia e Antropologia que participa das apresentações e, outros, convidados que eventualmente possam vir a participar.

A apresentação deve ser realizada em, no máximo, 20 minutos (entre o vídeo e a parte oral) e os critérios de avaliação são: cumprimento do tempo determinado; pertinência do assunto escolhido com o tema direito à cidade; qualidade

visual do vídeo (estética); integração dos membros do grupo; aprofundamento teórico no tema escolhido.

4 OLHAR A CIDADE, PARA VIVER A CIDADE E NÃO “APENAS” VIVER NA CIDADE: A BUSCA DE UMA NOVA PERCEPÇÃO DA VIDA URBANA

A experiência com esta atividade tem sido extremamente gratificante. Ela alcançou uma proporção maior do que inicialmente havíamos imaginado.

Como já dissemos, a ideia é abordar o direito à cidade para, a partir dele, dar um tratamento mais crítico aos institutos de direito civil brasileiro e para proporcionar aos grupos um espaço em que eles mesmos produzam uma breve análise sociológica e antropológica do tema escolhido. O grupo pode entrar em contato com o professor de sociologia, ao longo do tempo de preparação do trabalho, para receber indicação de leituras sociológicas sobre o tema eleito para apresentação.

Esta atividade tem permitido que os próprios alunos conheçam mais a sua cidade. Diversas apresentações, ao longo desses anos, trouxeram “olhares” da cidade que poucos conheciam, inclusive regiões da cidade desconhecida dos alunos.

Na cidade de Vitória-ES, a formação do bairro Atlantica Ville em Jardim Camburi, como um bairro de operários da então Vale do Rio Doce; a pedreira da rodovia Serafim Derenze, utilizada como espaço de lazer pelos moradores daquela região; o projeto praia acessível, na Praia da Costa, em Vila Velha; a luta pela sobrevivência dos pescadores da praia de Itapuã; a formação do bairro Vivendas, servindo como um

bairro operário para a nobre Pedra Azul, são exemplos de “olhares” da cidade não percebidos e até desconhecidos.

Percebe-se o prazer e o encantamento dos alunos ao realizarem essa atividade, seja na realização do seu próprio trabalho, seja assistindo ao trabalho dos colegas. Concernente a esta atividade, alguns depoimentos que colhemos demonstram isso:

O trabalho “olhar da cidade” é desenvolvido dentro de uma disciplina totalmente dogmática e ele permite que, dentro dela, nós, alunos, possamos ver a cidade em que vivemos com um olhar crítico e também humano. Com o trabalho, percebemos que a cidade é um espaço de segregação, em que nem todas as pessoas têm o direito de habitar. Notamos os muros (visíveis ou não) que dividem a sociedade e como isso influencia na vida das pessoas. A partir dessa visão, podemos, como operadores do direito, interpretar e aplicar a norma com muito mais consciência e Justiça. (RAQUEL CARMINATTI, aluna de Direito da FDV, disciplina Direito das Coisas, em 2017).

O trabalho oportunizado na disciplina de direito civil, denominado “olhar da cidade”, nos trouxe um olhar mais humanizado do nosso entorno. Pessoalmente, pude vislumbrar que há, muito próximo de todos nós, pessoas que subsistem em uma parte da cidade que sequer encontra uma estrutura mínima para sobrevivência, tendo em vista a inexistência de saneamento básico, fornecimento de água e tampouco energia elétrica. Ao percorrer todo o córrego Irema, que poluído do início ao fim, desemboca em um dos principais pontos turísticos da cidade de Serra, qual seja, a praia de Jacaraípe, sofri por um dia as mazelas dos que convivem com animais, insetos e mau cheiro. E, como aluna de direito, fui surpresa com pessoas que, em extrema carência, não se percebem como cidadãos com direitos, pois, como dito por um deles, não fazem parte do sistema. E, posso afirmar que tenho uma nova óptica do direito em caráter teórico e prático. (THAYNÁ MALINI, aluna de Direito da FDV, disciplina Direito das Coisas, em 2018).

Isso traz uma satisfação imensa aos professores, pois o aluno muda o ângulo de seu olhar e passa a enxergar situações que, por vezes, eram invisíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz de toda a trajetória exposta, é importante dar nosso depoimento, como professores orientadores dessa atividade “Olhar da cidade” enriqueceu o estudo da disciplina direito das coisas! Agora a disciplina passou a ter uma marca: a cidade! Isso contribui imensamente para o interesse e a compreensão da disciplina e de seus institutos. Tudo é olhado visto pela cidade. A disciplina passou a ter movimento, deixou de ser estática, de estar presa a regras legais.

A propriedade não é só o art. 1.128 do Código Civil, mas o imóvel abandonado do centro da cidade que não cumpre a função social, a desvalorização dos centros das cidades e a construção desnecessária de uma obra pública com tantos imóveis desocupados. A posse é a luta cotidiana por moradia de uma grande parcela da população, os condomínios são os enclaves fortificados murando e segregando a cidade.

Os assuntos despertam tanto interesse que é comum em toda aula um aluno trazer uma matéria, uma reportagem ou mesmo um fato pessoal sobre direito à cidade.

Vemo-nos, deste modo, cumprindo nossa missão enquanto educadores, que é despertar o interesse e a sensibilidade de nossos alunos para um assunto que os atinge diretamente, uma luta que é de todos: viver uma cidade melhor para todos!

REFERÊNCIAS

BARREIRA, Irllys Alencar Firmo. Cidade, atores e processos sociais: o legado sociológico de Lúcio Kowarick. **Rev. bras. Ci. Soc.** São Paulo, v. 25, n. 72, p. 149-159, fev. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092010000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 jul. 2019.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros:** crime, segregação e cidadania em São Paulo. São Paulo, Editora 34/Edusp, 2000.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A (Re)Produção do Espaço Urbano.** São Paulo: EDUSP, 1994.

DANTAS, Eustógio Wanderley Correia; SILVA José Borzacchiello da. A geografia urbana brasileira: de uma análise diacrônica às obras mais citadas no último decênio. **Revista Franco-Brasileira de Geografia – Confins**, n. 38, 2018, [online]. Disponível em: <<https://journals.openedition.org/confins/16331#tocto1n4>>. Acesso em: 27 jun. 2019.

FREIRE, Jussara; ROCHA, Lia de Mattos. Para uma sociografia da sociologia urbana brasileira: a obra de Luiz Antônio Machado da Silva. **33º Encontro Anual da Anpocs.** Disponível em: <https://anpocs.com/index.php/encontros/papers/33-encontro-anual-da-anpocs/gt-28/gt01-20/1759-jussarafreire-para-uma/file> Acesso em: 29 jun. 2019.

KOWARICK, Lúcio. **A espoliação urbana.** São Paulo, Paz e Terra, 1983.

LEFEBVRE, Henri. **O direito à cidade.** São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, Ricardo César Pereira. Direito Formal e Direito Informal nos Centros Urbanos Brasileiros. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v.7, n.2, jul. 2015, p.669-685. Disponível em: file:///C:/Users/Home/Downloads/16963-57121-1-PB%20(1).pdf. Acesso em: 10 fev. 2020.

LOPES, J. R. B. **Desenvolvimento e Mudança Social: Formação da Sociedade Urbano Industrial no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na Periferia do Capitalismo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz. **Dos cortiços aos condomínios fechados: As formas de produção da moradia na cidade do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

ROLNIK, Raquel. **A Cidade e a Lei**. São Paulo: Fapesp, 2009.

SILVA, Luiz Antonio Machado da. **Condições de Vida das Camadas Populares**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1984.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **O Desafio Metropolitano**. Rio de Janeiro: Bertrand, 1999.

SPOSITO, Maria Beltrão. **Cidades médias: espaços em transição**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELHO, Gilberto. **A utopia urbana: um estudo de antropologia social**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

VELHO, Gilberto. Antropologia urbana: interdisciplinaridade e fronteiras do conhecimento. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 17, n. 1, p. 161-185, abr. 2011. Disponível em: <http://

www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132011000100007&lng=en&nrm=iso.

Acesso em: 4 jul. 2019.

VELHO, Otávio G. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

VELHO, Otávio. Otávio Velho: trajetória e percurso acadêmico. **Horiz. antropol.** Porto Alegre, v. 16, n. 34, p. 481-506, Dec. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832010000200020&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2019.

INTERVENÇÃO SOCIAL: UM DIÁLOGO ENTRE O CURSO DE DIREITO E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Gilsilene Passon P. Francischetto¹

Valdeciliana da Silva Ramos²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As primeiras faculdades de Direito no Brasil foram implantadas apenas no Império diante da necessidade de formar intelectuais destinados à composição da burocracia estatal. Em 11 de agosto de 1827, foi promulgada a lei que criou os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda, que funcionaram com grande influência da metodologia adotada pela Universidade de Coimbra, baseada na aula-conferência.

Houve sucessivas mudanças na matriz curricular dos cursos jurídicos durante o Império e, também, na República, sempre sob a alegação de que tal ensino estaria em crise e que seria necessário buscar saídas que eclodissem numa melhoria. No entanto, apenas em 1994, por meio da Portaria

¹ Pós-doutora pelo Centro de estudos Sociais da Universidade de Coimbra; Doutora em Direito e Economia pela Universidade Gama Filho; Mestre em Instituições Jurídico-Políticas pela Universidade Federal de Santa Catarina; Professora da graduação, da pós-graduação em Direito e Processo do Trabalho, do Mestrado e do Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais da Faculdade de Direito de Vitória-FDV. E-mail: gilsilenepasson@uol.com.br.

² Doutora em Língua Portuguesa, com pesquisa na área de Linguística Forense, pela Universidade do Estado Rio de Janeiro – UERJ; Mestre em Linguística e Filologia pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; graduada em Letras pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Paranavaí (UFPR); Professora de Linguagem Jurídica da Graduação do curso de Direito e de Metodologia de Pesquisa da Pós-graduação da Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Palestrante em cursos de Oratória. Assessoria linguística. E-mail: valdeciliana@gmail.com.

1.886, é que se pode falar em real possibilidade de mudanças nos cursos jurídicos.

A instituição do tripé ensino, pesquisa e extensão, as matérias de formação básica, a busca pela interdisciplinaridade, o estágio curricular nos núcleos de prática jurídica e a monografia final de curso – esses são alguns exemplos dos avanços. Tais inovações foram fruto de discussões pelas comissões de ensino jurídico do MEC e da OAB e de grande número de professores e de membros de instituições de ensino superior em todo o Brasil.

Cabe mencionar que, em 29 de setembro de 2004, foi editada a Resolução nº 09 pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Direito. Tal Resolução estabeleceu que a organização do curso de graduação em Direito estará explicitada no seu projeto pedagógico, que deverá contemplar: o perfil do formando; as competências e as habilidades; os conteúdos curriculares; o estágio curricular supervisionado; as atividades complementares; o sistema de avaliação; o trabalho de curso; o regime de oferta, a duração do curso, entre outros aspectos (art. 2º). Também podemos verificar, na Resolução, a importante previsão do art. 3º, que menciona algumas aptidões que deverão ser desenvolvidas pelo curso:

Art. 3º – O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura

reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a **aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica**, indispensável ao exercício da ciência do Direito, da prestação da justiça e do **desenvolvimento da cidadania**. (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Apesar da importância de tal legislação, a educação jurídica ainda se encontra pautada numa visão formalista, acrítica e muito apegada a práticas pedagógicas não participativas. Esse tipo de formação desencadeia profissionais apenas com um perfil técnico, sem buscar referências na realidade social. Com isso, há um esvaziamento da noção de ser humano, que passa a ocupar um lugar secundário na atuação das várias carreiras jurídicas.

Assim, o que se vê, em grande parte dos cursos de Direito, é um profissional técnico, mas nem sempre competente, envolto por uma linguagem hermética, alheio aos anseios do cidadão que busca justiça, mas que teme os profissionais da área jurídica, os quais, não raro, são vistos como seres “mais privilegiados”, por simplesmente “dominar” o Direito. Ressalte-se que essa visão da sociedade não se restringe a pessoas com baixa escolaridade formal. O sentimento que perpassa a sociedade – desde analfabetos a doutores de outras áreas – é que conhecer o “direito” não é para “pessoas normais”, mas apenas para aqueles que se consideram detentores de uma ciência que vive na clausura da mente de profissionais da área jurídica.

Em 18 de dezembro de 2018, foram publicadas as novas diretrizes para os cursos de Direito, por meio da Resolução 05/2018, do Conselho Nacional de Educação e Câmara de Educação Superior. Tal norma repetiu vários artigos das

diretrizes anteriores, mas trouxe também novos aspectos de grande relevância no sentido de oportunizar uma formação mais próxima das questões sociais que afligem pessoas e grupos inteiros. Por exemplo, determina que o Projeto Pedagógico do Curso de Direito deverá possibilitar a formação profissional que contemple as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais (Art. 4º), além de prever formas de “transversalização” de conteúdos relativos à educação ambiental, aos direitos humanos, às políticas de gênero, entre outras.

Nessa perspectiva, o artigo 7º da Resolução 05/2018 traz um ponto de grande relevância no que tange à aproximação dos cursos de Direito e a sociedade, pois aduz que

Art. 7º – Os cursos deverão estimular a realização de atividades curriculares de extensão ou de aproximação profissional que articulem o aprimoramento e a inovação de vivências relativas ao campo de formação, podendo, **também, dar oportunidade de ações junto à comunidade ou de caráter social, tais como clínicas e projetos.** (BRASIL, 2019, grifo nosso)

Isso mostra que as faculdades de Direito, por meio de seus cursos de graduação, não podem ser mais inertes à realidade social das comunidades em que estão inseridas. É necessário que a formação seja plural, pois o processo educacional envolve o ser humano em suas mais distintas dimensões.

Com efeito, a atividade de “Intervenção Social”, que será exposta neste artigo, foi inspirada no projeto “O Direito vai à escola” (2008), desenvolvido pela professora Valdeciliana Ramos, que contou com o apoio financeiro da FAPES, órgão de fomento à pesquisa do Estado do Espírito Santo. Assim,

tal atividade está em total consonância com a exigência das novas diretrizes, na medida em que busca uma aproximação, um diálogo, enfim, uma troca de saberes entre os discentes do curso de Direito e os sujeitos da educação básica (alunos, professores e corpo pedagógico).

Essa atividade é um projeto que busca assegurar uma sólida formação humanística, por meio da vivência em ambientes de escola pública, pois permite que haja o rompimento dos muros que circundam a academia. Deste modo, proporciona que o acadêmico da área jurídica se insira em realidades, muitas vezes, distintas da que possui.

A atividade de intervenção social atende, ainda, aos requisitos do art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, alterado pela Lei 13.174/2015, que determina que um dos objetivos da educação superior é atuar em favor do aprimoramento da educação básica. Quanto a isso, a norma assegura explicitamente que:

Art. 43 – A educação superior tem por finalidade:

[...]

VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

[...]

VIII – atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares. (BRASIL, 2019)

Deste modo, o presente artigo tem por objetivo fazer um relato da atividade de intervenção social, aludindo a alguns pressupostos teóricos, aos objetivos almejados com tal atividade e às etapas do desenvolvimento desta estratégia.

2 POR QUE INVESTIR NA ESCOLA... UMA PAUSA PARA REFLEXÃO

A atividade de “Intervenção social” visa, sobretudo, proporcionar a socialização de direitos, permitindo que haja, de fato, um processo de construção da cidadania, pois rompe com o encastelamento do conhecimento, neste caso especificamente, o conhecimento jurídico, e permite que ele caminhe pelas trilhas que lhe forem proporcionadas.

É possível, então, que exista uma interlocução real de saberes, pois os conhecimentos sempre são compartilhados por todos os sujeitos envolvidos em um processo de intervenção. Em outras palavras, quem leva o conhecimento adquire conhecimento, pois sempre há reciprocidade entre os sujeitos que se propõe a um processo de interação em que há um compartilhar de saberes.

Nesta proposta, a “Intervenção Social” tem, como público alvo, a educação básica – desde 1º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio –, pois, nessa etapa da educação, há um processo real de formação do ser humano. O fato de se estar em um “processo de construção” possibilita que haja uma educação plural em Direitos Humanos, visto que se busca caminhar em prol de uma sociedade mais justa que tem não somente mais igualdade, mas também tem o respeito à diferença e à diversidade. Tais direitos são primordiais, pois, consoante Dallari (2004b, p.25), “[...] é neces-

sário reconhecê-los, protegê-los e promovê-los quando se pretende conservar a dignidade humana e oferecer possibilidades de desenvolvimento. Eles equivalem às necessidades humanas fundamentais”.

Assim, os direitos humanos são universais, pessoais e intransferíveis, por isso todos são iguais em valor, em direitos e em dignidade. Quando se pensa em igualdade, não se trata de fatores culturais, religiosos ou de qualquer outra ordem, mas de valores essenciais para a sobrevivência de uma pessoa, os quais são idênticos para qualquer ser humano e permitem que o ser humano viva com dignidade.

Ao se intervir socialmente, não se quer um monólogo entre a Faculdade de Direito e a Escola, até mesmo por que não é possível obrigar um ser humano a “usar” os seus direitos, mas é importante que cada pessoa tenha consciência do que lhe assiste – o cerne desta proposta é o diálogo.

O distanciamento entre o direito e a sociedade é palpável, por isso o rompimento dessa barreira deve se dar desde o início do processo educacional, porque, invariavelmente, as pessoas não conhecem nem seus direitos, nem seus deveres. Com efeito, por vezes, ficam à mercê de situações degradantes, pois não se sentem “pertencentes”. Em virtude disso, Candau et. al. (2000, p.12) informam que “a percepção dos *direitos humanos* que cada pessoa tem está muito condicionada pelo lugar social que ela ocupa na sociedade”.

Ao tratar da esfera da educação, independente do nível – Educação Fundamental I, Educação Fundamental II ou Ensino Médio –, ela não pode ser vista somente como qualificadora,

mas também como formadora, já que a Constituição Federal, em seu artigo 205, declara que

Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.** (BRASIL, 2019, grifo nosso)

A educação, portanto, consoante Andrade (2008, p.7), tem dupla função: **formadora** – prevê que a educação deve ser um meio para estimular o desenvolvimento do ser humano de forma plural – tal função revela a necessidade da formação do ser humano como um sujeito social que pensa coletivamente e intervém na sociedade, dentro de um contexto de solidariedade e de justiça; **qualificadora** – ocorre quando a educação proporciona o conhecimento técnico-científico – essa função habilita a pessoa para o trabalho, para a autonomia.

A educação básica é, portanto, o espaço ideal para que o desenvolvimento de projetos que almeje a afirmação da cidadania possa florescer e permitir que tenhamos uma sociedade mais equilibrada e consciente.

Compete à escola, deste modo, o papel de socializadora e, por que não, construtora de conhecimentos necessários ao exercício da cidadania. Por isso, Candau et. al. (2000, p. 15) declaram que

Torna-se necessária a construção de uma escola que forma crianças e jovens **construtores ativos** da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, incluído a escola, uma

cidadania consciente, crítica e militante. Isto exige uma prática educativa **participativa, dialógica e democrática**, que supere a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas e, em especial, na escola. (grifo nosso)

Neste papel, a escola tem que gerir meios para consolidar este tipo de educação, que supera os limites de “ensinar” conteúdos e de avaliar por meio de provas.

3 OBJETIVOS ALMEJADOS

Para tratar dos objetivos de aprendizagem almejados com a atividade de “Intervenção Social”, é preciso resgatar algumas peculiaridades dos cursos de direito, a fim de se compreender o porquê da importância desta atividade.

Historicamente, os cursos de Direito foram marcados pela aula-conferência “estilo coimbrão” que consistia na mera exposição do conteúdo pelo professor e o aluno tinha por tarefa a memorização do que lhe foi passado de forma passiva e acrítica. Assim, o conhecimento era (em muitos lugares ainda é) adquirido por meio de transmissão, sem qualquer exigência de um acréscimo ou de elaboração pessoal do que foi repassado. Nessa perspectiva, o ensino estava centrado totalmente no professor, que é quem detém o conhecimento e é a autoridade em sala de aula, da qual não se pode discordar.

A estratégia de ensino “Intervenção Social”, prioritariamente, almeja estabelecer um diálogo com a sociedade que circunda a faculdade (entorno social e geográfico), num processo de socialização de conhecimento jurídico, por meio das mais diversas linguagens, a fim de tornar acessível di-

reitos e deveres para os mais diferentes grupos sociais e etários. Deste modo, há o objetivo de se construir as pontes necessárias entre a academia e a sociedade, em um processo tangível de eliminação de abismos proporcionados pela cultura jurídica. Busca-se, com isso, um processo real de alteridade, isto é, deve-se “enxergar” o outro a partir do lugar onde este se encontra.

Assim, a “Intervenção Social” visa, por meio de vivência *in loco*, permitir que haja um diálogo dos discentes do direito com a comunidade, por isso precisam se comunicar, de modo claro e eficiente, com os mais diversos grupos sociais, ou seja, a cultura do diálogo é uma premissa fundamental. Para tanto, isso demanda do discente do direito ampla capacidade de competência interpessoal e cognitiva, visto que os trabalhos e as metodologias utilizados precisam ser adequados ao público-alvo.

Quanto à capacidade interpessoal, o desenvolvimento desta estratégia de ensino demanda autonomia discente, pois eles possuem liberdade de escolher local e tema a serem trabalhados; habilidade de trabalho em grupo, fundamental para o planejamento e o desenvolvimento da atividade; emprego de metodologias ativas e de tecnologias que são utilizadas para tornar o conhecimento mais palpável.

Ademais, requer do discente a busca por conhecimentos instrumentais, visto que deve empregar adequadamente a terminologia jurídica, observando a diversidade e o pluralismo cultural, que é peculiar de cada grupo social específico. Deste modo, é fundamental a articulação de saberes, bem como a existência de conteúdos transversais

que são necessários para o amplo desenvolvimento social do aluno do ensino básico.

Tal projeto se constitui em uma atividade transdisciplinar, visto que, embora esteja vinculado às disciplinas de Linguagem Jurídica e de História, Cultura e Instituições do Direito – numa perspectiva interdisciplinar –, os assuntos tratados na Intervenção Social, no âmbito da educação básica, não se vinculam ao rol de conteúdos trabalhados nas disciplinas apenas. Em virtude disso, há a importância de ir buscar outras fontes que sejam necessárias para atender a demanda de uma dada comunidade.

Da mesma forma, não se pode ignorar as experiências dos discentes e dos professores com os quais os alunos do curso de Direito estabelecem o diálogo na atividade, pois não é possível considerar tais saberes como marginais e desnecessários. Isso porque, à medida que o conhecimento jurídico convive com outros conhecimentos, ambos têm a ganhar.

Socializar o direito, portanto, requer muito ecletismo de quem se propõe a intervir. Assim, os discentes precisam, antes de decidir sobre o que tratar efetivamente, conhecer a realidade em que pretendem intervir, verificar as necessidades, aproximar-se do público alvo.

Não é demais repetir que a aprendizagem ocorre quando o aluno participa ativamente do processo de construção e de reconstrução do conhecimento, e que os conteúdos estudados se tornam uma ponte para a elaboração de novos saberes, de forma compreensiva, reflexiva e construtiva.³

³ Apenas para constar, seguem alguns links do youtube, com vídeos de projetos de Intervenção desenvolvidos:

A atividade de Intervenção Social contribui para uma formação humanística, conforme determina a Resolução 05/2018 e Lei de Diretrizes e Bases da educação (LDB) auxiliando na criação de subjetividades que proporcionem abordagens mais críticas e reflexivas com os problemas sociais. Assim:

[...] a sala de aula tem de transformar-se ela própria em campo de possibilidades de conhecimento dentro do qual há que optar. Optam os alunos tanto quanto os professores e as opções de uns e outros não têm de coincidir nem são irreversíveis. As opções não assentam exclusivamente em ideias já que as ideias deixaram de ser desestabilizadoras no nosso tempo. Assentam igualmente em emoções, sentimentos e paixões que conferem aos conteúdos curriculares sentidos inesgotáveis. Só assim é possível produzir imagens desestabilizadoras que alimentem o inconformismo perante um presente que se repete, repetindo as opções indesculpáveis do passado. (SANTOS 1996, p. 18)

O diálogo entre os estudantes e as instituições visitadas têm proporcionado uma abertura muito positiva da faculdade de direito, pois passam a ver, no ambiente acadêmico, uma possibilidade de contribuição recíproca e um espaço em que parcerias podem ser celebradas, como se vê na imagem a seguir que ocorreu em um asilo de idosos de Vitória - ES.

Petição: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QWltcbPD5AE>;
Ler: Aprender: Vencer! Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V_uc9a3KxvM&t=48s;
Escola verde: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pUftIA1Yyvk>;
Projeto vida: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vx82BzXljrI&t=598s>;
Olho da Rua: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fFgObWa6UVU&t=117s>.



3 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE DE INTERVENÇÃO SOCIAL: O PASSO-A-PASSO

Para desenvolver esta estratégia de ensino, estabelecemos algumas etapas, a fim de trazer maior organização para os grupos, pois é um trabalho amplo e se desenvolve ao longo do semestre. Assim, cada etapa se constitui em uma provocação aos discentes para o desenvolvimento do projeto.

A atividade de intervenção propõe que discentes (grupos de até 6 alunos) escolham um pressuposto jurídico que deverá ser socializado com um grupo de alunos da educação básica – nos seguintes níveis: educação infantil, ensino fundamental I, ensino fundamental II; ensino médio.

Em virtude das diferenças etárias e das peculiaridades do público escolhido, o grupo deve recorrer ao emprego

de uma linguagem adequada e ao uso de estratégias mais apropriadas para trabalhar o tema escolhido. Como já dito, o objetivo não é “despejar” sobre o grupo escolhido o conteúdo jurídico eleito. Almeja-se, sobretudo, que haja a construção do conhecimento dos estudantes que passam pelo processo de intervenção.

Por isso, no processo de planejamento, temos as seguintes etapas:

→ **ETAPA 1: APRESENTAÇÃO DA ATIVIDADE** – sala de aula
A exposição da proposta da Intervenção Social, em geral, é realizada nas primeiras semanas de aula, a fim de que haja tempo hábil para a realização de todas as etapas.

Deste modo, esta primeira apresentação visa:

- Conscientizar os discentes de que se trata de uma atividade interdisciplinar, mas que contempla conteúdos transversais.
- Expor o ambiente para o desenvolvimento – ESCOLA PÚBLICA – por isso há a necessidade de que se escolha uma dada escola onde será desenvolvida a atividade.
- Formar grupos de até 6 alunos (dar uma semana para essa organização).
- Verificar, junto à escola, a possibilidade e o interesse da realização do Projeto de Intervenção Social.
- Sugerir que pensem em possibilidades de temas para a socialização de Direitos para alunos do ensino básico.

É necessário ressaltar que o local de atuação da intervenção é livre, apenas determinamos o ambiente (âmbito

educacional). Mas, por vezes, sugerimos o local de ação, como fizemos no segundo semestre de 2013 e no primeiro de 2014 – sugerimos o bairro Itararé, que é um entorno da faculdade; ou o tema que foi desenvolvido no segundo semestre de 2014 – sustentabilidade.

Apesar de existirem sugestões, isso nunca engessou a atividade, pois o objetivo nunca foi ser uma imposição. À luz disso, os discentes possuem toda a liberdade de escolher o assunto que será tratado e como o trabalho será realizado.

→ **ETAPA 2: DELIMITAÇÃO DE LOCAL, PÚBLICO-ALVO, TEMAS** – atividade externa

Após decidir a escola em que será realizada a intervenção, os discentes devem fazer uma atividade exploratória que visa conhecer a realidade onde será desenvolvida a Intervenção Social e conhecer alguns atores deste cenário. Se for necessário, pode-se fazer entrevistas anteriores para conhecer detalhes das escolas e até mesmo dos alunos que serão alvo do trabalho de intervenção social.

Além disso, dentre as temáticas pensadas pelo grupo, há a necessidade de delimitação de qual será o assunto a ser tratado, que estará pautado em um “pressuposto” jurídico.

Assim, algumas etapas precisam ser realizadas:

- Realizar uma reunião com a área pedagógica da escola para verificar de que forma a atividade poderá se aproximar do projeto pedagógico da escola.
- Estabelecer, junto com a coordenação, quem será

o público-alvo (nível, turma, quantidade de alunos, espaço etc.).

- Averiguar quais temas e abordagens constituem-se em demandas dos alunos e dos professores.
- Discutir temas e delimitação dentro dos temas.
- Definir o recorte temático adequado às necessidades do público-alvo
- Estabelecer as propostas de ação para a atividade de intervenção.
- Iniciar o esboço do planejamento.
- Pesquisar, em diversas fontes, para delimitar, com precisão, o tema e o pressuposto jurídico a ser desenvolvido.
- Buscar orientação das docentes quanto ao material e às fontes de pesquisa que poderão utilizar, legislação existente e demais aspectos demandados.
- Consultar, se necessário, outros profissionais da área jurídica para dirimir dúvidas possíveis.

➔ **ETAPA 3: PLANEJAMENTO – 1ª parte – sala de aula**

Após a definição da temática e dos devidos recortes, os alunos são orientados quanto ao material e às fontes de pesquisa que poderão utilizar, legislação existente e demais aspectos demandados. Este mergulho numa realidade, muitas vezes, desconhecida pela maioria dos alunos, proporciona leituras extremamente ricas e contribui para a formação de subjetividades mais marcadas por uma sensibilização quanto à realidade social. Por

isso, o foco da atividade é a escola pública, em que temos a presença de alunos e professores que vivenciam uma realidade de vida com maior privação de direitos.

Após o diálogo com a escola e as reuniões que foram realizadas pelo grupo, faz-se necessário planejar, efetivamente, a atividade. Para tanto, o grupo já deve ter, mais ou menos, definido a temática a ser trabalhada e o pressuposto jurídico a ser desenvolvido. Deste modo, nesta etapa, os discentes produzirão o planejamento.

Para auxiliá-los, neste momento, apresentamos um questionário que visa a um processo de “tempestade cerebral”. Isso funciona como estímulo (as perguntas, por vezes, são redundantes, justamente para que eles pensem e repensem suas atividades).

Assim, na reunião entre as professoras das disciplinas, os alunos, em seus grupos, serão questionados quanto aos aspectos envolvidos na intervenção a fim de que a realização do planejamento seja minuciosa e precisa, como se vê:

QUESTIONAMENTOS PARA A PRODUÇÃO DO PLANEJAMENTO

- a) Qual a temática a ser desenvolvida?
- b) Identifique o pressuposto jurídico escolhido pelo grupo?
- c) Qual a base normativa?
- d) O que o grupo pretende, ao final, ao desenvolver essa atividade?

- e) Quais as justificativas para se trabalhar com isso? (motivação – necessidade, sugestão etc.)
- f) Qual o público alvo? Quantas pessoas?
- g) Qual o local da aplicação da atividade?
- h) Qual será a atividade prática a ser desenvolvida?
- i) Como será desenvolvida a atividade?
- j) Qual será o material produzido?
- k) Haverá custo do material?
- l) Será necessário algum equipamento?
- m) Será preciso algum tipo de apoio?
- n) Quais serão as etapas a serem percorridas?
- o) Como será feito o registro desta atividade?
- p) Serão colhidos dados dos resultados desta atividade? Como?
- q) Como este trabalho será socializado em redes sociais? (visibilidade)
- r) É necessária a autorização de imagens?
- s) O que cada participante fará? Fazer quadro de atividades.

➔ **ETAPA 4: PLANEJAMENTO** – 2ª parte – ambiente externo
Para formalizar todo o projeto, apresentamos uma estrutura que eles irão utilizar na produção do relatório final. Isso visa permitir que os discentes sistematizem todas as etapas da produção da intervenção. Para esta

parte do planejamento, deverão ser esboçados apenas os três primeiros itens – Apresentação, Pressuposto Jurídico, Metodologia.

Neste momento, também apresentamos trabalhos de anos anteriores, por vezes, os próprios discentes veem à sala e relatam como foi o processo de intervenção e o que isso significou para eles.

A estrutura final de apresentação do portfólio do trabalho deverá ser a que se apresenta a seguir. No entanto, como se está ainda em meio ao desenvolvimento do planejamento e, em geral, as escolas exigem a apresentação de um projeto básico para o desenvolvimento da atividade, é necessário que, em princípio, sejam apresentados os seguintes itens, a saber: 1 APRESENTAÇÃO - contemplará a justificativa do projeto, a relevância social, jurídica, profissional e pessoal do desenvolvimento da atividade; 2 PRESSUPOSTO JURÍDICO – expor o assunto e os fundamentos jurídicos da temática a ser desenvolvida; 3 METODOLOGIA – expor os caminhos a serem percorridos para o desenvolvimento da atividade, cada etapa percorrida, material, modo de desenvolvimento da atividade (jogos, teatro, palestra, vídeos, etc), estratégias para alcançar os objetivos, divulgação em mídias sociais (buscar as devidas autorizações).

APRESENTAÇÃO FINAL PORTIFÓLIO

TÍTULO

1 APRESENTAÇÃO

1.1 JUSTIFICATIVA DA APROXIMAÇÃO COM O PÚBLICO-ALVO DA INTERVENÇÃO

1.2 RELEVÂNCIA DO ASSUNTO (o porquê da escolha do assunto específico)

2 PRESSUPOSTO JURÍDICO

3 METODOLOGIA: O PASSO-A-PASSO DA ATIVIDADE

3.1 ETAPAS DO TRABALHO: O PLANEJAMENTO

3.2 PÚBLICO-ALVO: PÚBLICO ATINGIDO

3.3 MATERIAL PRODUZIDO

3.4 ESTRATÉGIAS PARA O DESENVOLVIMENTO DA TEMÁTICA

3.5 DIVULGAÇÃO NAS MÍDIAS SOCIAIS

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO: O DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

À medida que vai percorrendo acerca dos fatos, documentar por meio de fotos, relatos, transcrição de texto criado pelo grupo, entre outras atividades desempenhadas pelo grupo,

- Mostrar como foi desenvolvido o trabalho;
- Apresentar como as etapas ocorreram;
- Mostrar o local utilizado;
- Expor como foi a receptividade do público;
- Mostrar o processo de interação;
- Apresentar a percepção das pessoas (impressões, relatos, etc.);
- Expor problemas e entraves para o desenvolvimento da atividade;
- Avaliar o trabalho como um todo para a sociedade e para o grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliação do grupo em relação ao trabalho desenvolvido – objetivos e realização ou não dos mesmos – além de expor sugestões para o desenvolvimento da atividade em semestres posteriores.

REFERÊNCIAS

→ **ETAPA 5: REUNIÃO COM A COORDENAÇÃO DA ESCOLA ESCOLHIDA** – ambiente externo

A partir da produção da primeira parte planejamento, os grupos irão apresentar a proposta de intervenção que será exposta à área pedagógica para aprovação e realização de ajustes, se necessários.

→ **ETAPA 6: DESENVOLVIMENTO DA INTERVENÇÃO** – ambiente externo

A produção de materiais, os ensaios, a organização para deslocamento e as demais peculiaridades do trabalho são de responsabilidade de cada grupo. Assim, o desenvolvimento de materiais e de estratégias para a atividade de intervenção dá-se fora do ambiente de sala de aula, podendo ser realizado no ambiente da faculdade, caso haja sala ou espaço disponível. Sempre que necessário, os discentes podem consultar as professoras que coordenam a atividade.

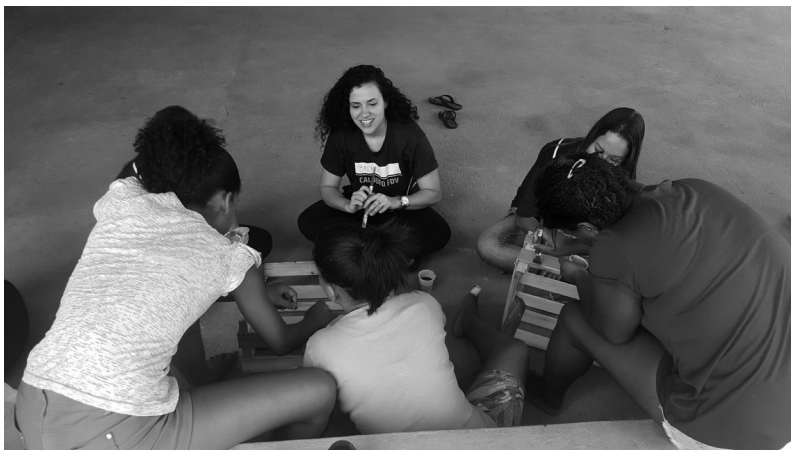
No dia do desenvolvimento da atividade, não haverá, necessariamente, a presença das professoras na escola, pois o objetivo é que os discentes articulem todo o processo e o desenvolvam sem a necessidade de haver auxílio externo. Em virtude disso, não é possível haver participações de terceiros, só é possível existir participação de outras pessoas, para além dos componentes do grupo, para desempenhar o papel de suporte (fotografia, locomoção, filmagem etc.).

➔ **ETAPA 7: RESULTADOS E AVALIAÇÃO** – fora e dentro de sala de aula

Após o desenvolvimento da atividade pelos grupos, será necessário elaborar um trabalho final, que deverá seguir as etapas mencionadas. Além disso, há uma apresentação para toda a sala das etapas que foram cumpridas e dos resultados obtidos para que haja a socialização das experiências vividas.

Nesta apresentação oral, o grupo exporá todos os itens do relatório proposto, inclusive os acertos e desacertos do percurso. Para tanto, os discentes devem recorrer ao uso de tecnologias (slides, imagens, vídeos etc.) para mostrar todo o processo da intervenção – desde os primeiros momentos até a culminância da apresentação em sala de aula. Em todas as circunstâncias, os trabalhos são extremamente enriquecedores para quem vai tanto quanto para quem recebe. Vale dizer que, não raro, os trabalhos comovem de tal modo que há verdadeiro ressignificar o direito e a sociedade.

A seguir, um dos muitos registros de intervenções sociais realizadas ao longo de mais de 8 anos.



Quanto à avaliação da atividade, há a atribuição de uma pontuação que representa 30% da nota do bimestre, dividida nos seguintes critérios:

- » observância às etapas de elaboração da atividade (conforme mencionado);
- » abordagem crítica do tema;

- » organização de material didático para a intervenção;
- » aplicação da atividade;
- » apresentação oral;
- » relato dos resultados alcançados.

Importante registrar que os resultados obtidos a cada semestre têm demonstrado que há grande dedicação dos alunos, forte envolvimento de todo o grupo e relatos de grande receptividade de alunos, de professores e do corpo administrativo das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É forçoso reconhecer que a educação jurídica praticada em muitos cursos no Brasil ainda se baseia em uma reprodução de posições doutrinárias, legais e jurisprudências, com grande ênfase no argumento de autoridade e sem a participação ativa e crítica do estudante.

O jurista que irá atuar numa realidade complexa em que há um profundo desconhecimento dos cidadãos acerca de seus direitos e das suas reiteradas negações precisa obter, em sua formação, um arsenal de conhecimentos e de práticas que possam sensibilizá-lo para a atuação comprometida com rompimento desse panorama.

Uma educação jurídica problematizadora, dentro de um projeto educativo emancipatório, que esteja pautada em uma práxis dialógica, ou seja, numa reflexão que tenha por base o

diálogo e que leve a uma ação transformadora, contribuirá, decisivamente, para uma atuação efetiva dos futuros juristas.

Numa educação problematizadora, o diálogo é fundamental para que a reflexão teórica possa, de fato, dar base a uma ação transformadora que leve em consideração da dignidade das pessoas.

Um ensino jurídico problematizador (não bancário), associado a uma abordagem humanística e emancipatória, irá possibilitar o desenvolvimento de habilidades e de competências que irão acompanhar o egresso do curso de Direito em toda a sua vida profissional.

A atividade de intervenção social constitui-se em uma estratégia de ensino que pode contribuir, de maneira efetiva, para que o perfil desejado nos cursos de Direito, qual seja, sólida formação humanística, possa ser atingido, pois o ato de dialogar com a realidade que cerca boa parte dos estudantes e mergulhar em outra realidade contribuirá de forma efetiva para a construção da cidadania.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. O Direito vai à escola: A construção da cidadania. **Anais IV Encontro Anual da ANDHEP**, Vitória, 08 a 10 out. 2008. Disponível em: <http://www.andhep.org.br/anais/arquivos/IVencontro/ValdecilianaAndrade.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2019.

ALVIM, Márcia Cristina de Souza. Educação, Cidadania e o Acesso à Justiça. **Revista Mestrado em Direito**. Osasco, ano 6, n.2, p.97-106, 2006. Disponível em: www.fieo.br/edifio/index.php/rmd/article/viewfile/39/77. Acesso em: 10 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição [da] República Federativa do Brasil.** São Paulo: Saraiva, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases. 20 dez. 1996. Disponível em: <<https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96#art-43>>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução n. 05 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 242, seção 1, 18 dez. 2018, p.122. Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640393>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Federal de Educação. **Resolução 09 de 2004.** Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf. . Acesso em: 15 maio 2019.

CANDAU, Vera Maria *et. al.* **Tecendo a Cidadania:** oficinas pedagógicas de direitos humanos. 3.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania:** reflexões histórico-políticas. 4.ed. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania.** São Paulo: Moderna, 1998.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Um breve histórico dos direitos humanos. In: CARVALHO, José Sérgio (org.).

Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004. p.19-42.

FARIA, José Eduardo (Org.). **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça.** 1.ed. 4. tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma Pedagogia do conflito. In: SILVA, Luiz Heron, et al (Orgs). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais.** Porto Alegre: Sulina, 1996.

APROXIMAÇÃO ENTRE OS AMBIENTES DAS DISCIPLINAS TEÓRICAS E DA PRÁTICA JURIDICA REAL: O CONHECIMENTO FORJADO A PARTIR DA REALIZAÇÃO DE SESSÕES JURÍDICAS

Renata Stauffer Duarte¹

Flaviana Ropke da Silva²

Vitor Burgo³

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: DE COADJUVANTE A PROTAGONISTA NO APRENDIZADO DA PRÁTICA JURÍDICA REAL

O Projeto Político Pedagógico da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) afirma o compromisso da instituição em formar profissionais participativos, cidadãos, capazes de agir localmente, inserindo-se na comunidade do seu entorno, utilizando seu conhecimento para intervir no cotidiano, na sociedade, de modo geral, e no mundo jurídico, em especial.⁴

Com isso, busca-se romper com o já tão sedimentado cenário do ensino jurídico brasileiro, que é retratado por Abikair Neto⁵, pois,

¹ Mestre em Direitos e Garantias Constitucionais Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Coordenadora do NPJ/FDV da Faculdade de Direito de Vitória.

² Mestre em Direitos e Garantias Constitucionais Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Professora Universitária. Advogada da Faculdade de Direito de Vitória (NPJ).

³ Doutor em Direito Processual pela Universidade de São Paulo. Mestre em Direitos e Garantias Constitucionais pela Faculdade de Direito de Vitória – FDV. Professor Universitário.

⁴ FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: FDV Publicações, 2007.

⁵ ABIKAI NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá Editora, 2018, p. 80.

Ao tornar o aluno mero repetidor e memorizador de informações, sejam elas oriundas de códigos, da jurisprudência ou dos manuais, ao invés de incentivá-lo a buscar o conhecimento, a se emancipar intelectualmente e desenvolver um senso crítico, a educação jurídica distancia ainda mais o aluno da realidade social, descontextualizando-o das reais necessidades da sociedade.

Para que tal objetivo seja alcançado, o ensino, perpassado ao longo da graduação em Direito, não pode se limitar apenas à teoria dissociada da prática. Ao contrário, a instituição de ensino deve envidar esforços para que seu aluno possa, além de apreender os conteúdos técnicos, colocar em prática tais ensinamentos, possibilitando, assim, uma intervenção no cotidiano da comunidade existente em seu entorno.

Portanto, formar um aluno que esteja apto a usar o seu conhecimento em benefício das necessidades sociais convola-se em uma das funções do ensino superior. Neste sentido, o aluno deve ser levado a contextualizar o ensino apreendido na graduação com os problemas reais da população, sempre refletindo sobre como lhe é possível intervir para melhorar a situação real existente.

De acordo com Oliveira⁶, para se atingir essa meta, é preciso verificar as demandas existentes no seio da própria comunidade, visto que

Uma das funções da universidade é a produção de conhecimento para contribuir com as necessidades sociais de uma determinada população. Para tanto, a universidade deve conhecer a comunidade

⁶ OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *strictu sensu***. 2010. Doutorado em Educação – Pontifícia universidade Católica de São Paulo. 174p. São Paulo, 2010, p. 60. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>. Acesso em: 15 nov. 2019.

ao seu redor, bem como suas demandas e anseios sociais. Logo, a universidade deve prestar serviços tendo como objetivo final a melhoria das condições de vida da comunidade em que se insere.

Na atualidade, ir além do modelo tradicional de ensino jurídico, que valoriza as aulas expositivas, desvinculado da realidade social, consubstancia-se em um compromisso institucional assumido pelo corpo diretivo e pelos docentes da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). Entendemos que aquela educação “bancária”, praticada ao longo de décadas, não possibilita um ensino e aprendizagem significativos, bem como a consecução dos objetivos contidos no Projeto Político Pedagógico da FDV, pois, nessa concepção de ensino, os alunos possuem a mera função de receber e de arquivar o conteúdo, totalmente alheios à prática e à realidade ao seu entorno. Acerca dessa assertiva, ensina-nos Freire⁷:

Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferecem aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educadores e educandos se arquivam na medida em que, nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros.

⁷ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 107.

A visualização prática de situações reais vivenciadas na sociedade se mostra como um meio adequado ao aprendizado e à formação do alunado. Por isso, segundo Cunha⁸, “a prática cada vez mais vem sendo valorizada como espaço de construção de saberes, quer na formação dos professores, quer na aprendizagem dos alunos”.

Verifica-se, nesse contexto, a singular importância que o princípio da indissociabilidade, atrelado ao tripé pesquisa, ensino e extensão, possui sobre a construção e o compartilhamento do saber, de modo que a realidade em que o aluno se encontra inserido seja apreendida e não, meramente, repetida. No que respeita ao ensino jurídico, a observância de referido princípio implica, portanto, a aproximação do direito com o contexto social, não bastando, contudo, para o êxito dessa “simbiose”, a produção de novos saberes ou a transmissão de saberes na formação profissional, mas sua necessária integração.⁹

Visando, assim, à implementação desse contexto, a FDV, fundada em 1995, logo após, em 1998, criou o Núcleo de Prática Jurídica, espaço reservado ao desenvolvimento da Prática Jurídica Real, sob orientação de advogados, com prestação de serviço jurídico gratuito à população economicamente carente do Município de Vitória.

Até janeiro de 2014, as atividades no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) eram destinadas aos alunos do 9º e 10º períodos.

⁸ CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007, p. 15.

⁹ ABIKAI NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá Editora, 2018, p. 90.

Os alunos cumpriam a sua carga horária no NPJ, atendendo durante duas horas semanais em um dos subnúcleos (Cível, Previdenciário ou Trabalhista), ao qual se vinculavam no início do semestre, sempre supervisionados por um advogado.

Nesses momentos, competia-lhes realizar a triagem inicial do assistido e do caso, analisar o contexto fático apresentado, buscando seu encaminhamento, assim como realizar os atendimentos sequenciais necessários e o cumprimento das intimações e das demais solicitações dos advogados.

Porém, a vinculação com o caso real não extrapolava as duas horas semanais dos plantões e, no mais das vezes, o próprio semestre letivo. Apesar de entendermos que a experiência dos alunos no NPJ levava a um resultado satisfatório em relação ao atendimento da população economicamente carente, também entendíamos que o Núcleo poderia ser ainda mais eficaz no que se refere ao aprendizado dos alunos.

O NPJ possui potencial para oferecer muito mais aos discentes. Isso desencadeou o sentimento de que esse órgão poderia ser mais e melhor aproveitado, inclusive, no sentido de contribuir efetivamente para a formação de um aluno que não seja somente competente na área de conhecimento jurídico escolhida para atuação, mas que seja, também, um aluno e, posteriormente, um profissional, responsável e comprometido com os casos por ele assumidos. Formar um aluno com esse perfil consubstancia-se em um dos objetivos da FDV, inserto no Projeto Político Pedagógico, conforme já mencionado.

Assim, busca-se intensificar a necessária e continuada aproximação entre os conhecimentos teóricos e práticos

e almeja-se, por meio da Prática Jurídica Real, possibilitar a seus discentes a formação de conhecimento crítico e não fragmentado.

A Prática Jurídica Real, a partir de 2014, deixou de ser subdividida em áreas e passou a ser obrigatória para os alunos a partir do 6º período da graduação, estendendo-se até o curso do 10º período. Essa modificação propiciou aos alunos o contato com todas as áreas de direito atendidas no NPJ (trabalhista, previdenciária e cível), além de lhes permitir o acompanhamento integral dos casos, intervindo ativamente em todas as suas fases.

Durante os 6º e 7º períodos, os alunos realizam, semanalmente, atendimentos presenciais aos assistidos, em duplas e em plantões com duração de duas horas, cada.

Em suma, a logística observada nesses atendimentos é a que segue: precipuamente, o assistido agenda o atendimento junto à Secretaria do NPJ, observando-se os dias e horários de realização dos plantões.

No dia agendado, ele comparece ao NPJ, ocasião em que é realizado seu cadastro. A respectiva ficha é entregue aos professores/advogados responsáveis pela orientação no plantão, sempre presentes em número de três, observadas as áreas do direito afetas a cada um deles.

As fichas são, então, repassadas aos alunos, ocasião em que esses recebem o assistido no local do atendimento, realizando triagem prévia que condicionará a sequência do caso, balizada por critérios de natureza sócio econômica e

de competência territorial, para a eventual necessidade de judicialização da demanda¹⁰.

Em sendo possível o patrocínio jurídico ao assistido, os alunos passam à escuta crítica do relato, sob orientação dos respectivos professores. Ao final desse atendimento inicial, são adotadas as providências necessárias à sequência do caso, seja, por exemplo, no que diz respeito à solicitação de documentos para análise, seja no que é atinente ao agendamento de sessões para tentativa de autocomposição entre as partes envolvidas no conflito, mediante a verificação do método mais adequado.¹¹

O assistido e o caso sob questão ficam, desde então, vinculados à dupla que iniciou o atendimento, a qual, sempre sob a orientação e a chancela dos professores, conduz as medidas necessárias ao deslinde do caso.

Com o término do 7º período, cada dupla terá angariado uma carteira com, minimamente, sete casos juridicamente relevantes a seu aprendizado, assim considerados pelo Conselho do NPJ, que é composto pela diretora acadêmica, pelo coordenador da graduação, pela coordenadora do NPJ, pela coordenadora pedagógica, pela coordenadora de pesquisa e por um professor da instituição que tenha atuação no NPJ.

¹⁰ Como critério sócio-econômico, em regra, é observada a existência de renda familiar mensal igual ou não superior a três salários mínimos. Quanto ao critério territorial, é necessário que a demanda, se for judicializada, seja distribuída para o juízo de Vitória, seja no que é atinente a processos de competência da Justiça Estadual, seja de competência da Justiça Federal, seja da Justiça do Trabalho.

¹¹ A partir do falseamento das alternativas disponíveis para a resolução do conflito, os alunos passam a responder a uma sequência de perguntas elaboradas pelo prof. Dr. Ricardo Goretti Santos, titular da disciplina de Conflitos e suas Soluções da FDV e coordenador do Curso de Direito, o que, ao final, ensejará a expedição de um relatório com a identificação do método mais adequado a ser observado para a resolução daquele conflito, em particular.

Após, ou seja, entre os 8^o e 10^o períodos, os alunos ficam desobrigados do comparecimento semanal aos plantões, mas permanecem vinculados aos casos que irão compor sua carteira, respondendo as demandas a eles afetas, inclusive com a participação nas audiências, que permanece obrigatória, até a conclusão do caso ou até o término da graduação, o que primeiro sobrevier.

Ademais, bimensalmente, os alunos devem realizar a atualização do andamento dos casos sob sua responsabilidade, comunicando aos assistidos o atual trâmite processual e registrando o contexto na pasta aberta para o acompanhamento do caso.

Durante esse período, os alunos permanecem sob orientação de dois advogados responsáveis pela análise das intimações e demais demandas advindas dos processos e do NPJ.

Com isso, o aluno recebe uma maior responsabilidade pelo acompanhamento dos casos que lhes são repassados e passa a ser o protagonista no processo de aprendizagem da prática jurídica real.

Uma das modificações inseridas pelo atual modelo de ensino da prática jurídica real consubstanciou-se na realização periódica de sessões jurídicas, as quais se externam por eventos direcionados à comunidade acadêmica e ao público externo, ocasião em que é levado a debate um caso real patrocinado pelo NPJ, com o intuito de serem analisados e viabilizados possíveis encaminhamentos para o caso em voga.

As sessões jurídicas realizam-se, via de regra, sob o formato de roda de conversa ou de grupos de oposição e, como facilitadores/debatedores, contam com a participação de

professores da FDV especialistas nas áreas temáticas afins do caso; advogados do NPJ; mestrandos e doutorandos integrantes do PPDG-FDV; assim como com a participação de profissionais do cenário jurídico capixaba cuja atuação seja afeta à temática a ser debatida.

A estruturação e o desenvolvimento das sessões serão analisados no tópico seguinte, mas, desde logo, segue traçado o objetivo do presente trabalho, qual seja: analisar como as sessões jurídicas podem contribuir para intensificar a necessária e continuada aproximação entre teoria e prática, possibilitando, com suas realizações, a formação de conhecimento crítico e desfragmentado.

2 OBJETIVOS E CONTEXTUALIZAÇÃO: A PRÁTICA JURÍDICA REAL E A OCORRÊNCIA DAS SESSÕES JURÍDICAS

O desenvolvimento do atual modelo da prática jurídica real, na FDV, se deu em concomitância com o modelo tradicional¹², sendo que, ao se iniciar com essa nova proposta, foi nomeada de “Projeto Piloto”. Antes, os alunos prestavam os atendimentos à população economicamente carente também em duplas, igualmente em um plantão semanal com duas horas, todavia não estavam vinculados a um subnúcleo temático específico. Recebiam, portanto, a partir de então, demandas reais alusivas as três áreas do conhecimento jurídico abarcadas pelos atendimentos realizados no NPJ.

¹² O modelo atual de desenvolvimento dos componentes curriculares de prática jurídica real foi incorporado à grade da Instituição a partir do primeiro semestre do ano de 2016.

Essa foi a primeira e já significativa modificação implementada na estruturação do curso da prática real, especialmente porque os alunos destacados ao projeto piloto ainda não haviam cursado as disciplinas de direito de família, das sucessões, direito do trabalho e direito previdenciário, vertentes teóricas com as quais fatalmente se deparariam no curso dos atendimentos que passariam a realizar. Em outros termos, os conhecimentos teóricos e práticos seriam forjados em concomitância e não mais, necessariamente, em precedência, como no modelo tradicional.

Assim, os alunos tornaram-se mais proativos na busca de conteúdos teóricos necessários à resolução do caso, seja por meio de pesquisa à doutrina e à jurisprudência, seja por meio de consulta a outros professores da faculdade ou, até mesmo, aos supervisores dos estágios não obrigatórios a que estejam vinculados.

Esse protagonismo dos alunos na busca do conhecimento é um dos objetivos desse novo modelo de NPJ. Quanto a essa necessidade de se ter um profissional plural, Masetto¹³ informa que:

Há que se formar um profissional competente e cidadão, que identifique em sua vida pessoal e social como agir usando de forma coerente os conhecimentos adquiridos e se perceba corresponsável por uma colaboração eficiente visando à melhoria de vida de seus concidadãos.

¹³ MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade**: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010, p. 29-30.

O segundo traço distintivo pôde ser identificado no tempo e na forma como esses alunos acompanhariam os processos aos quais ficariam vinculados. Assim como no modelo tradicional, os discentes permaneceram com a incumbência de responder as intimações originadas nos autos, contudo, deveriam fazê-lo independente da coincidência com seu momento de plantão no NPJ e, inclusive, preferencialmente, fora desse espaço.

Além disso, como visto no tópico anterior, deveriam acompanhar todas as audiências designadas nas respectivas relações processuais. No que tange ao atendimento aos assistidos, há que ser destacado que, no projeto piloto, os alunos deveriam constituir uma “carteira” composta por 10 casos¹⁴, novos ou antigos, os quais permaneceriam na incumbência de serem acompanhados por esses mesmos alunos ou até a finalização do caso ou até o fim de seu curso de graduação (o que primeiro sobrevier).

Um terceiro destaque é voltado para o início, em agosto de 2014, de realização periódica das “sessões jurídicas”, as quais, como já mencionado, se externam por encontros realizados fora do momento de plantão no NPJ, abertos a toda a comunidade acadêmica, em que, por meio dos alunos, é apresentado um caso real, por sessão, com a finalidade de serem discutidas, analisadas e questionadas as diretrizes alcançadas como norte pela dupla, bem como, se possível, serem colhidas dos participantes novas propostas para o encaminhamento do caso.

¹⁴ Em janeiro de 2019, por alteração no Regimento Interno do NPJ/FDV, esse número mínimo foi modificado para sete.

As sessões podem ser realizadas como, digamos, encontros “autônomos” ou como eventos executados em parceria com disciplinas teóricas, como direito do trabalho e processo do trabalho, assim como em parceria com as disciplinas de prática jurídica simulada (cível ou trabalhista).

Referidas sessões contam, também, com a participação de professores e/ou de mestrandos e doutorandos da instituição, convidados a atuarem como debatedores e fomentadores da discussão, assim como com a presença de advogados do NPJ e de profissionais externos que atuam nas áreas temáticas afetas ao caso sob análise.

Em suma, estruturam-se e desenvolvem-se da seguinte forma: por meio de sugestão dos advogados responsáveis ou dos próprios alunos, um caso é destacado para ser submetido à sessão, via de regra, levando-se em consideração sua complexidade fático-jurídica, sua interligação com distintas áreas do direito, os impactos sociais e econômicos gerados à comunidade local, dentre outros aspectos.

Após tal momento, a dupla responsável pelo caso, sob a supervisão dos advogados, elaborará um relatório em que tecerá a narrativa respectiva, assim como problematizará as questões afetas à sua condução. De posse desse relatório, a Coordenação do NPJ formaliza os convites a profissionais, tanto da FDV, como da comunidade jurídica como um todo, que possuam, em sua atuação, pertinência com a(s) área(s) temática(s) a ser(em) levada(s) a debate.

Com a confirmação dos participantes, a Coordenação do NPJ elabora a estrutura do convite referente à respectiva sessão, que será encaminhado ao setor de marketing da

instituição para execução da arte e divulgação no site e nas redes sociais da FDV. Se o espaço de realização da sessão não for o de sala de aula, a Coordenação também solicitará, ao setor administrativo, reserva de local apropriado (por exemplo: auditório, mini-auditório), o qual será estruturado/ambientado de acordo com a técnica escolhida para a realização da sessão.

São realizadas cerca de três a quatro sessões jurídicas por semestre letivo. À guisa de exemplos, nos anos de 2017 e de 2019/01 (até maio), as temáticas centrais das sessões versaram sobre as seguintes questões:

- Responsabilidade dos profissionais e das entidades de saúde por morte do bebê ocasionada em virtude de intercorrências no parto.
- Responsabilidade de fornecedores por práticas danosas em contratos de consumo.
- Regularização fundiária e os impactos para a comunidade do entorno.
- Implicações para o assistido que se encontra no nominado “limbo trabalhista-previdenciário”.
- Impactos da reforma trabalhista frente à concessão de gratuidade de justiça e à condenação, do reclamante, a suportar os ônus sucumbenciais.

A título de exemplo, com relação a esta última temática, a partir de decisões prolatadas em processos patrocinados pelo NPJ/FDV após o advento da nominada “reforma trabalhista”, foram levados a questionamentos a licitude dos critérios observados para a concessão de gratuidade de

justiça ao trabalhador, a constitucionalidade das condenações, do reclamante, em verbas sucumbenciais, assim como os impactos práticos daí advindos.

Na presente sessão, participaram, como convidados, advogados atuantes seja na representação de trabalhadores, seja na representação de empregadores, além de juiz do trabalho, procurador do MPT e advogados do NPJ/FDV

A atividade desenvolveu-se sob o formato de “roda de conversa”, com alunos do 10º período da graduação e, após a explanação dos convidados e debates entre os participantes, foram esclarecidas questões pontuais oportunamente levantadas sobre o tema.

Em oportunidade mais recente (março/2019), um caso, de certo modo, “atípico para os atuais tempos”, foi levado a debate, qual seja: o nascimento de uma criança sob guarda de terceiros e que com esta permaneceu até meados da adolescência, levada a registro somente com o prenome, sem identificação do patronímico e da filiação respectivamente.

A atividade também se desenvolveu sob a modalidade de “roda de conversa” e contou com a participação, como convidados, de advogada com atuação na área de direito de família, de uma promotora pública com atuação em registro civil e de uma tabeliã, além de advogados do NPJ/FDV.

Participaram alunos de variados períodos da graduação, sendo que, por alguns dos participantes (alunos e fomentadores do debate), foi defendida a tese de possibilidade de reconhecimento de vínculo sócio afetivo com os guardiões, porém essa medida não foi entendida como a mais adequada para a resolução do caso. Concluiu-se como melhor

caminho a ser trilhado, o ajuizamento de ação de retificação de registro civil.

Já no que respeita à realização de sessões nos momentos de sala de aula, temos a destacar que a realização dessas atividades envolvendo a disciplina de prática jurídica simulada I (cível), cursada no 6º período, gerou bons frutos, o que fez com que, a partir do semestre letivo 2018/02, a mesma fosse inserida em seu respectivo plano de curso. Ocorrem no momento destinado à aula e, via de regra, por meio da técnica de “grupos de oposição”.

Nessas ocasiões, aos alunos, em sala de aula, é repassado o relatório do caso e deles é solicitada a realização de pesquisas com vistas ao desenvolvimento tanto de teses, quanto de antíteses relacionadas ao caso real, as quais serão expostas no dia designado. Cerca de uma ou de duas aulas são reservadas para essa pesquisa prévia.

No momento inicial das sessões, após a abertura do evento pela coordenadora do NPJ, a dupla responsável pelo caso, no NPJ, realiza a explanação sobre o ocorrido, desde o atendimento inicial a(o) assistida(o).

Após essa explanação, pelo professor da disciplina de Prática Jurídica Simulada I, os alunos são separados em grupos cuja quantidade desses e de membros variará de acordo com o quantitativo de discentes presentes. Neste momento, são vinculados à defesa de tese em prol de uma ou de outra parte envolvida no conflito, sendo-lhes oportunizados cinco minutos para deliberações adicionais.

Em sequência, eles dispõem-se em partes opostas de uma mesa que simula a ambientação de uma audiência

judicial, tendo, à frente, os convidados como observadores e interventores nas discussões. Durante dez minutos, são apresentadas, por esses grupos, respectivamente, as linhas de encaminhamento e de conduta pesquisadas, inclusive naquela oportunidade, com possibilidade de “réplica” de cada parte, por mais cinco minutos.

Ao final da explanação dos alunos, os profissionais convidados realizam apontamentos complementares sobre o conflito, ocasião em que são angariados, então, os possíveis encaminhamentos judiciais e/ou extrajudiciais afetos ao caso concreto, o que, de certo, tem muito a contribuir com o deslinde da causa e com a formação do conhecimento dos discentes envolvidos com a sessão.

Após a culminância do evento, é solicitada a apresentação de termo escrito sobre as teses e antíteses pesquisadas pelos alunos, sendo avaliados, com pontuação máxima equivalente a 2,0 pontos, via análise do texto escrito e da participação respectiva no momento dos debates.

Como uma das temáticas levadas a debate via sessão jurídica, nessa ambientação, tivemos a prática recorrente (geralmente em aeroportos, shoppings centers, dentre outros locais) de abordagem a consumidores sob pretensa cortesia de revista, com cobrança posterior de assinaturas e análise de suas consequências jurídicas.

A atividade foi realizada com alunos do 6º período matutino. Foram convidados uma promotora de justiça com atuação na defesa do consumidor, além de professores da disciplina de Direito do Consumidor e advogados do NPJ/FDV.

Objetivou-se analisar as implicações jurídicas decorrentes da abordagem a uma assistida, na qualidade de consumidora, por empresa de representação, sob pretensa cortesia de revista de determinada editora, com posterior cobrança de respectiva assinatura. A prática em questão ficou popularmente conhecida como “golpe da revista” e acabou gerando ao consumidor dificuldades na efetivação do cancelamento da suposta contratação, inclusive com cobrança de multas.

Sob os parâmetros já destacados, o caso foi debatido pelos alunos, divididos em grupos de oposição, sendo um grupo representante dos interesses da consumidora e, o outro representante dos interesses das empresas. Ao final, os argumentos divergentes foram analisados pelos participantes e estabelecido um possível encaminhamento do caso com ajuizamento de ação em face de ambas as fornecedoras, com vistas à reparação dos danos suportados pela assistida. Ainda, na ocasião, foi informado, pela promotora convidada, que o Ministério Público do Espírito Santo se encontra em fase de apuração dos fatos destacados no caso, haja vista a natureza coletiva do dano.

Nesse contexto, como explicitado a seguir, sejam realizadas como eventos autônomos, sejam realizadas no ambiente de sala de aula, as sessões jurídicas têm possibilitado o desenlace do conhecimento a partir de situações e de experiências pontuais e reais, forjado a partir dos conteúdos acadêmicos, permeados, contudo, pelos saberes apreendidos por meio das intervenções realizadas por profissionais com reconhecida experiência de atuação nas áreas de discussão respectivas.

3 DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE: O CONHECIMENTO FORJADO A PARTIR DO CASO REAL LEVADO A DEBATE JUNTO ÀS COMUNIDADES ACADÊMICA E JURÍDICA LOCAL

A partir de toda a contextualização até aqui traçada, foi-nos possível perceber que a concomitância entre saberes teóricos e práticos, desfragmentados e continuados, intensifica a estruturação de um conhecimento jurídico crítico e, nesse contexto, também a formação de discentes mais proativos e aptos à inserção responsável junto à comunidade em seu entorno.

Para além desse resultado, temos que o conhecimento jurídico forjado a partir de singularidades trazidas por meio da análise de um caso real, no contexto dos ambientes acadêmico e profissional, possui o condão de advir de modo mais sólido, completo e mais aproximado daquilo que é, diuturnamente, vivido e experienciado.

Esse conhecimento é, portanto, igualmente advindo das sessões jurídicas. A partir das especificidades de cada caso levado a debate, são apresentadas ponderações de naturezas teórica e jurisprudencial que passam a “conversar” com apontamentos oriundos da rotina dos convidados em suas respectivas atuações junto ao Sistema de Justiça, o que possibilita maior complementação e solidez às diversas sínteses que se formam das teses e antíteses analisadas.

Para corroborar com tais assertivas, trazemos o depoimento de alunos e convidados envolvidos em sessões jurídicas até então realizadas. Vejamos:

A experiência que tive com a Sessão Jurídica do NPJ foi extremamente enriquecedora, tanto no âmbito acadêmico quanto no âmbito profissional. Isso porque, na Sessão Jurídica, cujo caso-paradigma foi o que eu e minha dupla conduzimos, tivemos a oportunidade de discutir o caso prático com profissionais de renome e com vasta experiência na área, como a magistrada que conduziu a atividade e os professores convidados.

Além disso, particularmente em nossa Sessão, foram formados grupos de debate entre reclamante e reclamado, protagonizado por alunos de períodos mais avançados, que trouxeram novas perspectivas e a possibilidade de prevermos a posição da parte contrária. Sendo assim, por meio da atividade, não só angariamos maior conhecimento na área jurídica trabalhada, como pudemos conhecer e traçar novas estratégias para a condução do processo dos assistidos. (João Felipe Viola, aluno do 8º período)

A sessão jurídica foi muito importante para a dupla, porque não tínhamos a noção do que se tratava o limbo previdenciário e precisávamos tentar solucionar, de alguma forma, a situação do assistido. Foi enriquecedora a sessão jurídica, pois contamos com a presença de um procurador federal que atua na defesa do INSS e de advogados que militam pró empresa e empregado. Portanto, havia diversos atores em defesa dos prováveis clientes. Acredito que o Núcleo de Prática Jurídica ajuda a desenvolver os alunos na prática, principalmente com temas polêmicos e pouco vistos ou discutidos no dia a dia acadêmico e profissional. Não há dúvidas de que conseguimos estudar e trabalhar melhor no caso após a discussão do tema na sessão. (Luciana Costa, aluna do 10º período)

Vejo a importância das sessões jurídicas da FDV, pois, por meio delas, os alunos, os professores, os advogados e os demais profissionais convidados conseguem dialogar unindo a teoria e a prática diante de um caso concreto. O aluno consegue desenvolver competências necessárias ao mercado de trabalho, tais como: desenvolver escuta ativa, oratória, argumentação, organização, orientação aos assistidos,

além de aprimorarem o conhecimento jurídico do caso analisado. (Aline Simonelli, convidada e advogada NPJ/FDV)

As sessões jurídicas têm trazido maior complexidade e riqueza para a sala de aula. O contato com temas múltiplos, com soluções difíceis e não imediatas, leva os alunos a outra estrutura de raciocínio, mais abrangente e interdisciplinar. Na última sessão, fizemos, ainda, grupos de oposição nos quais os alunos assumiram posições de defesa que foram definidas no momento da dinâmica, o que exigiu deles maior preparação e flexibilidades na construção de argumentos.” (Vitor Burgo, professor da disciplina de prática simulada I)

Nesse ponto, certo se faz, então, o destaque de que os saberes cunhados por meio das sessões não se resumem aos encaminhamentos possíveis verificados para cada caso concreto, mas vão para além das premissas firmadas, sendo possível alcançar as diversas competências que são esperadas do aluno em formação, pela FDV.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fato que o ensino superior, especialmente o ensino jurídico, não pode ser visualizado meramente como repasse de conteúdos teóricos/técnicos, devendo, sim, representar convergência de saberes teóricos, práticos, pedagógicos, humanísticos, éticos e políticos.

Nesse contexto, precisa incentivar atividades que possibilitem, aos discentes, a inserção no cotidiano da comunidade existente em seu entorno, com responsabilidade, com proatividade e compromisso.

O NPJ, assim, apresenta-se como local em que essa inserção se torna possível, de forma natural, possibilitan-

do a formação do conhecimento a partir das especificidades de um caso real.

Quando esse caso real é levado à debate, à análise, juntamente com os meios acadêmico e profissional, por meio da realização das nominadas sessões jurídicas, é de se constatar que o conhecimento daí advindo, ou seja, que o contraponto de teses e antíteses, de premissas cunhadas em saberes teóricos e na vivência profissional apresentam-se de modo mais complemento e sólido.

À luz do que foi exposto, seja por meio da nova estruturação do curso da Prática Jurídica real, seja por meio da realização das sessões jurídicas, foi-nos possível concluir que restaram evidenciados o despertar do interesse e do comprometimento dos alunos, o que vai ao encontro das metas traçadas no Projeto Político Pedagógico da FDV, bem como da concepção atual de um ensino desfragmentado, com significativa aprendizagem, motivo pelo qual, em nosso entender, esse novo modelo se apresenta como inovador para o desenvolvimento da Prática Jurídica Real.

REFERÊNCIAS

ABIKAIR NETO, Jorge. **Educação jurídica e formação de professores**. Curitiba: Juruá Editora, 2018.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, Maria Isabel da (org.). **Reflexões práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus, 2007.

FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Político Pedagógico**.
Vitória: FDV Publicações, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro:
Paz e Terra, 1987.

MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor na hora da verdade: a
prática docente no ensino superior**. São Paulo: Avercamp, 2010.

OLIVEIRA, Juliana Ferrari de. **A formação dos professores
dos cursos de direito no Brasil: a pós-graduação *strictu
sensu***. 2010. Doutorado em Educação – Pontifícia universidade
Católica de São Paulo. 174p. São Paulo, 2010, p. 60. Disponível
em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10236>.
Acesso em: 15 nov. 2019.

PROCESSO CIVIL SIMULADO: DESAFIOS DA APRENDIZAGEM DO PROCESSO CIVIL

Juliana Justo Botelho Castello¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O processo civil é conceituado como “método de trabalho desenvolvido pelo Estado para permitir a solução dos litígios” (BEDAQUE, 2007, p. 36). É, por excelência, o método, a plataforma, o ambiente, o contexto, no qual os profissionais do direito exercem sua atividade profissional e com o qual empreendem no mercado de trabalho. Mais do que isso, por meio dele, o profissional do direito colabora com o Estado e com as partes para a resolução de um conflito humano.

Por isso mesmo, em poucas palavras, é preciso esclarecer que o processo civil importa! Repete-se: o processo civil importa e ele impacta a vida do indivíduo na resolução (ou não) do seu conflito. Dizer que o processo importa e frisar essa assertiva pode parecer uma obviedade redundante. Mas não o é!

Muitos alunos do curso de Direito têm alguma noção de direito de família, de direito sucessório, de direito contratual ou de direito penal. Muitos deles, ainda que desprovidos de conhecimento técnico, já viram, ouviram ou vivenciaram

¹ Doutora em Direito Processual Civil pela USP, Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela FDV, profissional certificada em Compliance e Ética nos Estados Unidos 9CCEP – Certified Compliance & Ethics Profession within U.S.). Assessora no Tribunal de Justiça. Professora da Faculdade de Direito de Vitória – FDV. E-mail: jjbcastello@gmail.com.

situações nas quais realizaram contrato, receberam uma herança, noticiaram um crime.

Poucos, todavia, ao ingressar em uma Faculdade de Direito, já tiveram a oportunidade de visualizar uma petição inicial, poucos saberiam dizer qual o foro adequado para o ajuizamento de uma demanda em razão de um acidente de carro, poucos também saberiam as regras de cabimento de um recurso especial, se é que saberiam “o que é”, “para que serve” e “a quem se dirige” essa espécie recursal. Enfim, esse aluno pouco conhece as mais básicas regras processuais, que dirá conhecer a sua importância prática.

Uma das mais abstratas técnicas processuais, como é a teoria das condições da ação, pode impactar severamente a vida da parte, determinando o acesso ou não às Cortes de Justiça. O desconhecimento de uma regra de competência pode obrigar a parte ré, residente em São Paulo, a litigar no foro de Porto Alegre, fazendo-a se deslocar desnecessariamente a outro Estado para participar de uma simples audiência. Isso sem falar nos custos financeiros do deslocamento desnecessário. O equívoco na contagem de prazos processuais pode acarretar a preclusão, a coisa julgada e o encerramento prematuro de demanda em que se é perdedor, perenizando um resultado desfavorável.

Noutros termos, o indivíduo pode crer firmemente ser o titular de um direito material, mas o que vai determinar se ele vai ganhar ou perder a demanda por esse direito não depende apenas da titularidade do direito, mas de como o advogado posiciona o seu cliente na disputa por esse direito cuja titularidade é contestada. O processo civil é a plataforma

da disputa e a estratégia com a qual se ingressa e se posiciona o cliente nessa disputa é determinante e impacta os mais caros valores humanos como acesso à justiça, o direito de ser ouvido, o direito de ser julgado por um juiz imparcial. Por isso, o processo importa e como importa! Infelizmente, poucos alunos sabem disso ainda.

O aluno, recém-ingresso na Faculdade de Direito, além de desconhecer as regras de processo civil, por justificadamente nunca as ter vivenciado ou visto até então, parece também desconhecer os valores que as embasam e que trazem grandeza ao processo.

Esse mesmo desconhecimento também acomete o aluno no tocante ao protagonismo que ele exercerá no processo quando vier a ser um profissional. Há, na maioria das vezes, uma lacuna curricular no tocante às habilidades que devem ser desenvolvidas ainda nos bancos universitários para exercer as competências de um advogado, de um juiz, de um promotor de justiça, enfim, dos sujeitos processuais que compõem a lide.

O processo é um instrumento estatal de resolução de um conflito humano. Mas, de outro lado, também é a principal ferramenta de trabalho dos sujeitos processuais. O contencioso civil é o contexto no qual se exerce a profissão. Logo, a disputa de um cliente, matéria prima do processo civil, é, para o advogado, a sua fonte de empreendimento, exigindo profissionalismo na conquista do cliente e na defesa da causa. A solução de uma disputa entre partes é, para o juiz, um poder-dever, em que se exige uma resposta judicial persuasiva, em tempo razoável e coerente ao sistema.

Como um advogado aconselharia seu cliente: deve ele fazer um acordo, perseguir seu direito em juízo ou desistir de uma demanda sem futuro? Será esse profissional empático em relação à história do seu cliente e hábil a moldá-la à linguagem jurídica e persuasiva? Os profissionais do direito saberiam exercer “escuta ativa”? Saberia o juiz conduzir uma audiência, realizando uma “comunicação não violenta”, com urbanidade e preservando o bom ânimo? Juiz, advogado, promotor, serventuário da justiça sabem pensar a partir de um problema, buscando resultados práticos com sua atividade?

Investigando profundamente as razões de ser dessa lacuna no desenvolvimento das habilidades profissionais, é preciso voltar aos bancos universitários e verificar em que medida o estudante é preparado para exercer as habilidades profissionais descritas.

Em pesquisa realizada nas Faculdades de Direito dos Estados Unidos e do Canadá (SULLIVAN et al, 2007)², o estudante de direito é, na realidade, preparado para ser um excelente estudante de direito, mas não um profissional do direito. Deve ele regurgitar a matéria estudada nos exames universitários e, por ocasião do *Bar Examination* (o que equivaleria ao nosso Exame de Ordem), deve ele conhecer os *leading cases* e deve ele pensar como um advogado, um juiz ou outro profissional, mas não é ele preparado para ser

² Pesquisas similares já foram realizadas em outras oportunidades nos Estados Unidos: STUCKEY, Roy et al. **Best practices for legal education: a vision and a road map.** South Carolina: University Publications, 2007. AMERICAN BAR ASSOCIATION. **Legal education and professional development an educational continuum, report of the task force on law schools and the profession: narrowing the gap.** Chicago, 1992.

um advogado, para ser um juiz ou para ser um promotor ou outro profissional.

Volta-se, então, ao problema originário, o aluno, recém-ingresso na Faculdade de Direito, desconhece, em sua maioria, as regras processuais. De igual modo, ignora o impacto que essas regras processuais têm na vida de um indivíduo e na solução de um conflito humano. Ademais, não é incentivado a visualizar no processo a sua ferramenta de trabalho, da qual deverá assumir um protagonismo e desenvolver habilidades.

Resta, agora, ao professor de processo civil, um grande desafio na aprendizagem de sua disciplina. A aquisição e a elaboração do conhecimento não podem ser apenas teóricas, mas, sobretudo, uma atividade prática e holística, voltada ao desenvolvimento de habilidades profissionais e à preparação do estudante para atuação concreta no processo.

Por essa razão, o presente trabalho busca contribuir com o necessário diálogo entre o estudo do processo civil e a realidade prática, compartilhando a técnica da simulação processual, aplicada no 4º período do curso de Direito da FDV. Essa técnica propõe-se a elaborar a aprendizagem pela educação experimental. Trata-se do aprender pela experiência ou do aprender fazendo (*learning by doing*).

2 OBJETIVOS: FORMA-SE UM ESTUDANTE OU FORMA-SE UM PROFISSIONAL DE VERDADE?

O aluno, ao ingressar na Faculdade de Direito, passa a estudar uma disciplina muito importante e até então muito desconhecida por ele – o processo civil. Esse aluno, como já

visto, apresenta alguns desafios em seu processo de aprendizagem, dentre eles:

- Compreender o processo civil, pois é uma técnica que não lhe é familiar;
- Perceber as consequências práticas do processo civil em um conflito humano, pois não visualiza de que modo uma estratégia processual pode impactar negativa ou positivamente a vida de alguém e a íntima conexão dessa estratégia com a realização de princípios e valores muito caros ao direito brasileiro, como acesso à justiça, à ampla defesa e ao contraditório;
- Desenvolver as habilidades próprias dos sujeitos processuais – futuros profissionais do direito.

Em sala de aula, urge, então, ao professor de processo civil inserir, na sua prática pedagógica, as possibilidades e as condições favoráveis, hábeis a enfrentar os desafios identificados. Trata-se de avançar do “aprender pensando” para o “aprender fazendo” (*learning by thinking/ learning by doing*), oportunizando uma aprendizagem pela experiência ao invés de priorizar, quase unicamente, o pensamento jurídico analítico.

A aprendizagem pela experiência é naturalmente integrada e holística, pois a experiência com o processo civil não é suscetível de compartimentar-se. O direito processual não se afasta, por excelência, do estudo do direito material, das habilidades prático-profissionais e das consequências éticas da atividade de resolução de disputas.

Considerando que processo é método estatal de resolução de um conflito humano, esse método e os sujeitos que o utilizam devem ser hábeis a tratar o conflito como um todo,

em todas as suas facetas, sejam os aspectos próprios da doutrina processual, sejam os aspectos éticos (ética profissional e valores abrigados pelo ordenamento jurídico), sejam as consequências práticas daquela disputa na vida das partes. É íntima a conexão da teoria processual com o conflito, em toda a sua dimensão e complexidade.

É preciso destacar, todavia, que o “aprender fazendo” não é uma necessidade exclusiva do ensino do processo civil.

Na realidade, o maior desafio da educação jurídica como um todo, segundo o Carnegie Report, é “vincular os interesses dos educadores jurídicos às necessidades dos profissionais da área jurídica e ao público que a profissão está prometendo servir” (SULLIVAN et al, 2007, p. 4) (tradução nossa).³

Esse desafio ocorre porque a maioria das faculdades de Direito, investigadas no Carnegie Report, enfatiza o ensino do pensamento analítico, ocasião em que se categorizam e se discutem situações jurídicas, nas quais as pessoas e os eventos aparecem em termos altamente generalizados (SULLIVAN et al, 2007, p. 5).

O resultado disso é que se imprime uma mentalidade no estudante de que o direito é um sistema teórico e racional. O estudante é levado a pensar como um profissional do direito, o que “significa redefinir situações confusas de conflito real ou potencial como oportunidades para promover a causa [...]

³ O Carnegie Report explana que três são os objetivos de aprendizagem no ensino superior (i) treinamento intelectual do conhecimento acadêmico; (ii) formação profissional; e (iii) engajamento e assunção da ética e da responsabilidade profissional. Algumas áreas do conhecimento, como a medicina, foram hábeis em integrar de forma robusta os três objetivos de aprendizagem, o direito, por sua vez, tende a separar os objetivos em dimensões apartadas na educação jurídica (SULLIVAN, M. William. **After 10 years:** The Carnegie Report and Contemporary Legal Education. V. 14, University S. Thomas Law Journal, 331, 2018).

por meio de uma discussão legal perante um juiz ou por meio de negociação” (SULLIVAN et al, 2007, p.5). Ocorre que a abstração desse conflito, para os propósitos do ensino teórico de uma determinada disciplina, exclui da aprendizagem a conexão desse conflito com a rica complexidade das situações reais que envolvem pessoas de dimensões complexas. Permanecem, ainda, excluídas as consequências sociais ou os aspectos éticos do caso (SULLIVAN et al., 2007, p.5).

A educação jurídica geralmente presta pouca atenção ao treinamento da prática profissional. Com isso, prolonga-se e reforçam-se os hábitos do aluno de pensar mais como um estudante de direito em vez de pensar como um aprendiz profissional, transmitindo a impressão de que os advogados são mais como acadêmicos competitivos do que advogados envolvidos com os problemas dos clientes. (SULLIVAN et al, 2007, p. 5).

O mesmo raciocínio se aplica às demais profissões jurídicas, como serventuário da justiça, o juiz de direito, o promotor de justiça etc. Embora sejam eles partes da relação jurídica processual, muito pouco desses papéis profissionais são experimentados pelos alunos, ainda, na faculdade. Não raro, o estudante sequer conhece as habilidades e competências interpessoais e profissionais que são exigidas desses operadores hoje.

Essa prática investigada no Carnegie Report, atinente ao ensino jurídico nos Estados Unidos e no Canadá, não difere da mais comum prática de ensino jurídico brasileiro.

Ela é comparável aos típicos casos-problema utilizados no ensino brasileiro, nos quais os personagens Tício, Caio e

Mévio são normalmente envolvidos em alguma delinquência ou em algum conflito genérico e típico em que o aluno é provocado a dar alguma solução ou resposta. Esses casos-problema são altamente generalizantes, normalmente são representações abstratas de aspectos de uma determinada doutrina (processual, contratual, tributarista, penal), ensinada isolada e abstraída do seu contexto.

Esse reducionismo simplista tem o propósito de ensinar um aspecto jurídico teórico em um curto espaço de tempo. Embora válida a preocupação com o ensino teórico e com o tempo que essa atividade demanda, essa prática acaba abstraindo o caso-problema do seu contexto holístico. Noutros termos, os problemas do dia a dia não se compartimentam curricularmente em direito tributário, direito penal, direito civil, direito processual *etc.* Os problemas do dia a dia ocorrem integrados. E, de igual modo, essa prática abstrai do caso a natural complexidade da prática de um direito real e, na maioria das vezes, afasta a criatividade exigida nesses casos pelos profissionais do direito.

Nesses termos, a aprendizagem torna-se uma ficção, porque aquele conflito, solucionado academicamente pelo aluno, pouco se assemelha à riqueza e a complexidade do conflito real e pouco diz ao aluno sobre a sua habilidade de atuar, na prática, na resolução da disputa de um cliente. O bom aluno, ao ser avaliado como bom, o é pela sua capacidade de transmitir um conteúdo e não pela sua criatividade, pela capacidade de pensamento complexo e pela habilidade em resolução de disputas.

A negociação e a solução de uma disputa exigem uma visão compreensiva do direito, o desenvolvimento de habilidades profissionais e a capacidade de pensamento complexo, de reunir e de desenhar conclusões a partir de várias fontes e informações (lei, precedente, doutrina, valores). Afinal, ser profissional do direito não se resume em saber um conteúdo jurídico e, a partir dele, deduzir ou postular uma solução, como se essa fosse a mera dedução de um sistema racional e formal. Ser profissional é estar habilitado ao pensamento analítico, possuir a capacidade de aplicar esse conhecimento a um conflito humano rico e multifacetado, ponderando as suas consequências práticas e os seus aspectos éticos, em um sistema jurídico plural e complexo. Não é fácil não!

O “aprender fazendo” ou aprender pela experiência propõe-se a ensinar, trazendo para a sala de aula um conflito humano, mas sem ocultar a sua riqueza e a sua complexidade.

Se essa necessidade do “aprender fazendo” ou do aprender pela experiência é sentida na educação jurídica como um todo, no ensino do Processo Civil, ela é uma necessidade indissociável. O processo civil exige, para ser bem compreendido, um contexto. Ensinar processo civil sem um contexto é tão difícil como ensinar anatomia sem um corpo ou como ensinar a nadar fora d’água. Você pode até conseguir que o aluno repita a teoria aprendida, mas poucos teriam coragem de ser operado por ele ou de contratá-lo como salva-vidas!

O processo é dinâmico, por excelência. *Pro-cessus*, do latim, significa “caminhada adiante” (DINAMARCO, 2017, p. 25).

Logo, o ensino do processo demanda que o aluno se engaje em uma interação dinâmica entre sujeitos processuais

(esquema mínimo autor, juiz e réu) e que elabore uma correspondência entre a teoria processual, a sequência procedimental e os resultados esperados na solução de um conflito humano. Espera-se que o aluno interaja com os outros sujeitos e seja hábil a ver a concatenação dos atos processuais, as relações de causa e efeito e os seus resultados, para, assim, bem compreender a marcha processual.

Enfim, é preciso aprender a movimentar o conflito (rico e multifacetado) e a interagir com os demais sujeitos até lograr um desfecho exitoso. O aluno precisa compreender que o processo civil é marcha iterativa, não é fixo, nem estático, mas ele é o próprio percurso que os sujeitos processuais atravessam para chegar à solução do conflito.

Imagine, agora, um professor tentando ensinar uma marcha iterativa a um aluno sozinho e parado? Seria paradoxal. Por isso, o uso da técnica da simulação processual pode contribuir para o ensino do processo civil, por revelar a sua complexidade e o seu dinamismo.

3 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA: O USO DA SIMULAÇÃO MULTIFÁSICA NO ENSINO DO PROCESSO CIVIL

O ensino do processo civil, na Faculdade de Direito, deve oportunizar a aplicabilidade prática da teoria. A razão para isso não é apenas didática, mas também uma razão ética.

O aluno irá compreender melhor o processo civil sob o ponto de vista dinâmico, se puder experimentá-lo com o mesmo dinamismo ainda nos bancos universitários. Mas, não é só! A experimentação deve ser realizada também por razões éticas, em um ambiente acolhedor e em que o erro

do aluno é admissível ou, até mesmo, esperado. Sujeitar os alunos a aprender com seus próprios clientes, a fazer uma audiência pela primeira vez em um caso real, é como contratar um salva-vidas e jogá-lo na água apenas com o manual de instrução, arriscar-se-iam ambos à morte. Neste sentido,

As simulações não fornecem todos os benefícios de lidar com clientes e casos reais (como em núcleos de prática jurídica e estágios), mas eles simulam essa experiência sob condições controladas. Em simulações, não há risco de prejudicar os clientes reais e, assim, as simulações fornecem um ambiente mais seguro para cometer erros. De fato, cometer “erros” nas simulações pode levar a algumas das melhores experiências de aprendizado, pois os alunos podem experimentar técnicas e obter insights sobre abordagens que talvez não queiram usar ao trabalhar em casos reais.⁴ (LANDE, 2013, p.1, tradução nossa)

Por razões didáticas e éticas, o uso de simulações é desejável. Dentre as várias técnicas de simulação processual, interessa, especificamente, a simulação processual multifásica.

A simulação de fase única é bastante adequada para a aprendizagem de alguns conteúdos isolados, como a confecção de sentença, a realização de audiência de instrução e julgamento, a prática de mediação, a negociação final. Ela apresenta, ainda, a vantagem de ser breve e direta ao conteúdo visado, objeto da aprendizagem. Muito embora seja

⁴ Para conferir credibilidade, segue texto original: “Simulations do not provide all the benefits of dealing with real clients and cases (such as in clinic and externship courses), but they simulate that experience under controlled conditions. In simulations, there is no risk of harming actual clients and thus simulations provide a safer environment to make mistakes. Indeed, making “mistakes” in simulations can lead to some of the best learning experiences because students can experiment with techniques and gain insights about approaches they may not want to use when working on real cases”.

adequada para os propósitos acima indicados, não permite ao aluno visualizar como “ele saiu dali” e “chegou aqui” no processo. Essa estratégia pedagógica – simulação de fase única – escapa ao dinamismo e à complexidade do processo civil.

O processo, para Dinamarco (2017, p. 25), além de método estatal, é a conjunção entre o procedimento e a relação jurídica de direito processual. Assim, processo é, ao mesmo tempo, uma relação entre atos processuais e uma relação entre sujeitos.

Procedimento é uma concatenação de atos processuais. Logo, quando a simulação adotada em sala de aula se restringe a reproduzir um único ato processual, escapa ao aluno a noção de concatenação dos atos processuais, as relações de causa e efeito e os impactos que uma decisão ou estratégia, adotada em uma fase, acarreta em outra fase.

Relação jurídica de direito processual são os ônus, deveres, poderes, faculdades que impulsionam a atuação dos sujeitos no processo, ou seja, é a interação dinâmica entre eles. Logo, quando a simulação adotada em sala de aula se limita a reproduzir um único ato, a interação simulada acaba por tornar-se estática, escapando da realidade e diminuindo o comprometimento do aluno com o papel desempenhado na dinâmica.

Embora Lande (2013, p. 1) aborde o uso simulação na educação jurídica independentemente da disciplina e o faça na realidade de ensino estadunidense, suas palavras são ainda mais verdadeiras quando se trata de processo civil:

O corpo docente pode usar um grande número de simulações de estágio único em um curso, ofertar várias oportunidades para os

alunos adotarem papéis diferentes e se concentrarem em diferentes questões. Uma desvantagem é que essas simulações são bastante breves e, portanto, os alunos podem ter dificuldade em entrar em seus papéis e simular dinâmicas realistas. Simulações de fase única envolvem tipicamente apenas a negociação final e muitas vezes não fornece uma sensação realista de como a questão chegou a esse ponto e como as relações entre os indivíduos afetam a negociação. Simulações em múltiplas fases facilitam a entrada dos alunos em suas funções, permitem que eles lidem com situações mais complexas, foquem em etapas específicas de um processo, vejam conexões entre várias fases, e geralmente têm uma experiência mais realista. É claro que as simulações em vários estágios levam mais tempo e podem envolver uma logística mais complexa. Em particular, o uso de simulações em vários estágios pode reduzir a quantidade total de material coberto. (LANDE, 2013, p.1, tradução nossa)⁵

A simulação multifásica é objeto da estratégia pedagógica denominada “Processo Civil Simulado”, adotada no 4º período da Faculdade de Direito de Vitória – FDV, que será detalhada a seguir.

⁵ Para conferir credibilidade, segue texto original: “Faculty can use a large number of single-stage simulations in a course, providing multiple opportunities for students to enact different roles and focus on different issues. A disadvantage is that these simulations often are fairly brief and thus students may have a hard time getting into their roles and simulating realistic dynamics. Single-stage negotiation simulations typically involve only the final negotiation and often do not provide a realistic feel of how the matter reached that point and how the relationships between the individuals affect the negotiation. Multi-stage simulations make it easier for students to get into their roles, enable them to deal with more complex situations, focus on specific stages in a process, see the connections between various stages, and generally have a more realistic experience. Of course, multi-stage simulations take more time and may involve more complex logistics. In particular, using multi-stage simulations may reduce the total amount of material covered. This may be of particular concern to faculty teaching doctrinal courses, though”.

4 EDUCAÇÃO JURÍDICA: A ESTRATÉGIA DE ENSINO DO PROCESSO CIVIL SIMULADO

A estratégia de ensino “processo civil simulado” consiste em desenvolver com os alunos as fases do procedimento em primeira instância, com (i) a produção de peças processuais, (ii) a elaboração de documentos do cliente, (iii) a realização de audiências e (iv) a construção de decisões judiciais e pareceres e (v) a assunção de papéis de sujeitos processuais e desenvolvimento de algumas habilidades profissionais típicas daqueles. Dentre as habilidades desenvolvidas, algumas constam no Projeto Teoria Prática da Faculdade de Direito de Vitória (2008), como se vê:

- leitura, compreensão e elaboração de textos, de atos e de documentos jurídicos ou normativos com a devida utilização de normas técnico-jurídicas;
- capacidade de interpretar e aplicar normas jurídicas (regras e princípios);
- raciocínio e argumentação jurídica;
- utilização do raciocínio jurídico, lógico, argumentativo e dialético;
- capacidade de tomar decisões jurídicas fundamentadas;
- capacidade de demonstrar consciência crítica na análise do ordenamento jurídico;
- capacidade de enfrentar situações novas e buscar soluções inovadoras;
- capacidade de conhecer o perfil do seu interlocutor e o contexto de sua inserção na sociedade, conduzindo relacionamento orientado pelas características e peculiaridades detectadas e pelas normas da ética profissional.

Simula-se, com isso, a relação jurídica processual clássica entre os seguintes sujeitos processuais: o autor, o réu, representados por seus respectivos advogados, e o Estado-Juiz. Essa representação triangular clássica da relação jurídica processual não esgota, todavia, a realidade da atuação processual. Além do Estado-Juiz, do autor e do réu, também são indispensáveis outros sujeitos atuantes no processo, tais como – os órgãos auxiliares da Justiça, o Ministério Público, os Tribunais de Justiça/Tribunais Regionais Federais *etc.*

Os órgãos auxiliares da justiça – como escrivão, analista judiciário, técnico judiciário, oficial de justiça – participam em todos os casos da atividade do “processo civil simulado”. A razão para isso é que a prestação jurisdicional levada a efeito pelo Estado-Juiz depende da colaboração dos auxiliares da justiça na formação e no desenvolvimento do processo. A prestação jurisdicional não ocorre sem a documentação e a tramitação dos atos processuais, sem que alguém se incumba da efetivação dos atos fora da sede do juízo e outros atos. Portanto, o grupo que desenvolve o personagem Estado-Juiz não se ocupa apenas do personagem juiz, mas também se ocupa de outros personagens auxiliares – como analista judiciário, técnico, entre outros – que compõem o Estado.

Além disso, eventualmente, a depender do caso concreto construído, há a participação de Tribunais de Justiça ou Tribunais Regionais Federais, caso surja um recurso ou uma ação autônoma de impugnação de competência originária dos Tribunais. Eventualmente ainda, é possível a participação do Ministério Público como *custos iuris*, apresentado

por promotores e procuradores, caso surja hipótese de intervenção ministerial.

Nota-se, nesse contexto, que a estratégia pedagógica do “processo civil simulado” reproduz casos conflituosos em sala de aula, incentivando o aluno a assumir ora o papel de autor (representado pelo advogado), ora o papel de réu (representado por seu advogado), ora o papel de Estado-Juiz (representado pelo juiz e pelos auxiliares da justiça). Há, ainda, personagens extras consistentes em desembargadores (em caso de recurso ou ação autônoma de impugnação de competência originária de Tribunal), em Promotores de Justiça ou Procuradores da República (no caso em que se exigir intervenção ministerial) e na OAB (na hipótese em que houver violação às prerrogativas institucionais dos advogados ou a prática de infração ao Código de Ética *etc.*). Permite-se, com isso, a compreensão concreta e dinâmica do processo jurisdicional, bem como se incentiva uma postura ativa e reflexiva do aluno, capacitando-o a elaborar a estratégia de defesa do cliente (autor ou réu), a desenvolver a oratória, a autuar e a tramitar o processo, a conhecer as hipóteses de intervenção ministerial, bem como a adotar decisões juridicamente fundamentadas.

A estratégia enseja, ainda, uma articulação de conteúdos de várias disciplinas, incentivando a pesquisa de conteúdos de direito material e de direito processual, que porventura sejam de disciplinas ainda não cursadas pelos alunos do 4º período da Faculdade de Direito de Vitória (FDV). A razão para isso é que os casos conflituosos não se restringem às disciplinas de direito material já cursadas pelos alunos

daquele período, tampouco se restringem aos tópicos de processo civil já estudados até aquele momento.

O objetivo do “processo civil simulado” consiste em reproduzir o procedimento, em primeira instância, do conteúdo programático do 4º período da grade curricular da FDV, no entanto os limites para o desenvolvimento da atividade não são engessados, pois, caso o aluno demonstre irresignação com uma determinada decisão proferida em primeira instância, não há óbice a que ele busque sua reforma pelas vias recursais cabíveis, muito embora essa matéria seja do conteúdo programático apenas do 5º período da grade curricular da instituição. Resta muito claro que, embora o conteúdo da disciplina processo civil seja didaticamente dividido em períodos letivos, a prestação jurisdicional não é – e não pode ser – compartimentada na realidade fática. O mesmo raciocínio também vale para as disciplinas de direito material (civil, tributário, consumerista, etc). A atividade “processo civil simulado” apenas revela essa face integrada e transdisciplinar do direito.

5 OPERACIONALIZAÇÃO DA ESTRATÉGIA: PERSPECTIVA PREPARATÓRIA

Para permitir aos alunos simular, em sala de aula, a propositura de uma demanda, com a prática de todos os atos processuais referentes ao conteúdo programático da disciplina, a turma é dividida em 10 grupos. Esses grupos são nominados de A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2, conforme os casos que receberam no primeiro dia de aula prática.

Esses casos, entregues no primeiro dia de aula prática, são didaticamente elaborados, buscando refletir pontos controversos de direito processual e material, bem como abordar questões polêmicas e atuais que surgiram na mídia. A elaboração dos casos não se restringe ao conteúdo curricular já estudado pelos alunos em semestres anteriores ou no atual, mas mantém sua riqueza e sua complexidade. Esse fato merece ser destacado, até mesmo para distinguir dos casos de “Tício, Mévio e Caio”, antes criticados.

Embora o caso seja adaptado para sala de aula (ele não tem nomes de pessoas reais, não tem documentos reais, tratando-se, enfim, de uma adaptação para simulação), ele não é mera abstração para caber no conteúdo teórico ministrado. Busca-se reproduzir situações e circunstâncias que pululam na vida profissional, bem como oportunizar ao aluno situações de improviso e de surpresas, tão comuns no dia a dia.

As aulas práticas são sempre posteriores à aula teórica.⁶ Desse modo, os alunos já têm uma visão da doutrina processual, antes de experimentarem a prática. O objetivo é estabelecer um diálogo real de conhecimento entre a teoria jurídica e a prática jurídica.

⁶ No processo civil, não adotamos posição favorável ao método da sala de aula invertida. Isso porque, como já se esclareceu antes, o estudante de direito não é habituado ao processo civil em sua realidade de vida. Ele, em regra, ainda não teve a oportunidade de criar para si uma expectativa de sentido prévio sobre o processo civil (por vezes, ele sequer viu um processo ainda). Enfim, ele ainda não tem informação suficiente sobre o processo civil, de modo que, sem uma compreensão prévia e imediata da disciplina, a experiência pouco lhe agregaria em termos de reflexão sobre a interpretação e aplicação da teoria. Acredita-se que a teoria, antes da experiência, amplia a qualidade do resultado da aprendizagem do processo civil, de modo que o aluno parte de uma pré-compreensão da matéria, experimenta, compreende um pouco mais ou, até mesmo, diferente, de modo a refletir ou a reconstruir para si a teoria.

A teoria, antes da prática, fornece ao aluno um ponto de partida (afinal, existe uma pré-compreensão no sentido hermenêutico). E a experiência do processo simulado enquanto prática permite, por sua vez, novas reflexões e desafios, que se agregam à teoria. Na realidade, a expressão prática é utilizada, apenas por se tratar de expressão costumeira na docência e aquela adotada no currículo do ensino jurídico. Prefere-se, ao invés, o uso da expressão experiência, que faz jus à dinâmica de aprendizagem que ora é proposta.

Isso porque a experiência do processo não apenas põe em prática aquilo da forma tal qual foi estudada. A experiência do processo simulado é, na realidade, uma oportunidade de (i) perceber que o processo civil é muito mais rico e complexo do que cabe no livro e (ii) de explorar novas reflexões e desafios, que, quiçá, sequer haviam sido antes cogitados pelos alunos quando se depararam com a doutrina processual. A ordem e a realidade processual estão em condicionamento recíproco: a ordem processual molda (ou, pelo menos, tenta moldar) a prática forense, a prática forense reflete a teoria, reconstrói a teoria, problematiza teoria e assim por diante. O processo civil simulado apenas traz essa dinâmica para a sala de aula, mostrando que o conhecimento não é estático, mas devir, movimento contínuo no sentido de Gadamer(1999).

Agora, retornando aos aspectos funcionais da técnica de ensino do processo simulado, na primeira aula da atividade prática, casos conflituosos de nomes A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2 são distribuídos para grupos de 4 a 5 alunos da turma.

Essa primeira aula é destinada a simular uma reunião no escritório de advocacia do grupo. O objetivo dessa reunião é revelar que o escritório foi procurado por um cliente, o qual manifestou desejo de ingressar com uma demanda em razão de uma controvérsia que sustenta com a parte adversa. Para atender a esse cliente, o grupo deve criar uma sociedade de advogados, uma identidade visual para essa sociedade e discutir a controvérsia do cliente a fim de elaborar uma petição inicial, instruída com todos os documentos essenciais necessários à admissibilidade da demanda (guia de custas ou declaração de hipossuficiência, procuração conferida ao advogado etc).

Nesse momento, os grupos que receberam os casos A1, A2, B1, B2, C1, C2, D1, D2, E1 e E2 atuam como **ADVOGADOS DO AUTOR**. A petição inicial não é entregue na primeira aula, mas ela deve ser protocolada no prazo de 1 (uma) semana, a contar da aula prática antes mencionada. A entrega intempestiva representa pontuação inferior ao máximo (se a atividade vale 1 ponto na entrega tempestiva, passa a valer 0,8 décimos, caso a entrega ocorra posteriormente). Como já tiveram a aula teórica antes e já viram uma petição inicial em sala, os alunos sabem as regras de redação de uma petição inicial apta. Eles têm informação suficiente para darem início a uma experiência com o processo civil.

Um dia, antes do prazo final para o protocolo da petição inicial, o grupo recebe um elemento surpresa de seu cliente. O cliente deixou de mencionar fato relevante por ocasião da primeira reunião ou deixou de entregar um documento esclarecedor, de modo que tal fato ou tal documento somente

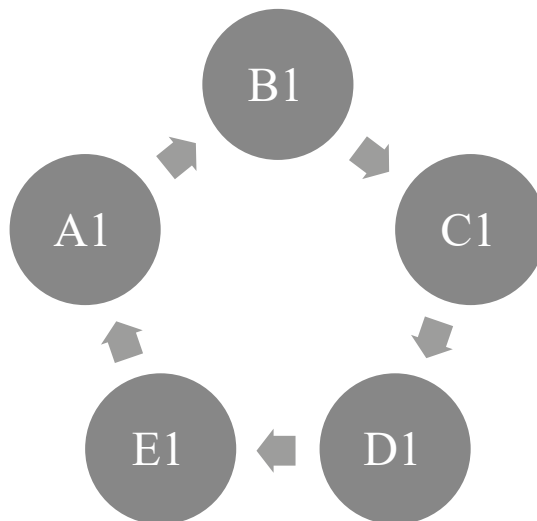
é revelado às vésperas do prazo final para protocolo da peça inicial. O grupo tem 1 (um) dia para adequar sua petição inicial, de acordo com essa nova narrativa ou com esse novo documento trazido pelo cliente. Normalmente, os monitores da disciplina se encarregam de interpretar o papel do cliente e contatar o grupo de advogados, informando o elemento surpresa – quer seja narrando um fato relevante não mencionado, quer seja encaminhando o documento esclarecedor.

A produção da petição inicial é pontuada no primeiro bimestre, recebendo o valor máximo de 1 (um) ponto (salvo se houver entrega intempestiva). Os critérios de correção são (i) observância dos elementos formais da petição inicial (0,2 décimos); (ii) observância dos elementos estruturais da petição inicial (endereçamento, qualificação, causa de pedir, pedido, valor da causa (0,6 décimos); (iii) observância dos elementos adicionais da petição inicial – documentos essenciais que devem acompanhar a peça (0,2 décimos).

Na segunda aula da atividade prática, as petições iniciais, produzidas anteriormente, são distribuídas para outro grupo da turma, que exercerão agora o papel de AUXILIARES DA JUSTIÇA/JUIZ. O intervalo entre as aulas prática acompanha o conteúdo teórico.

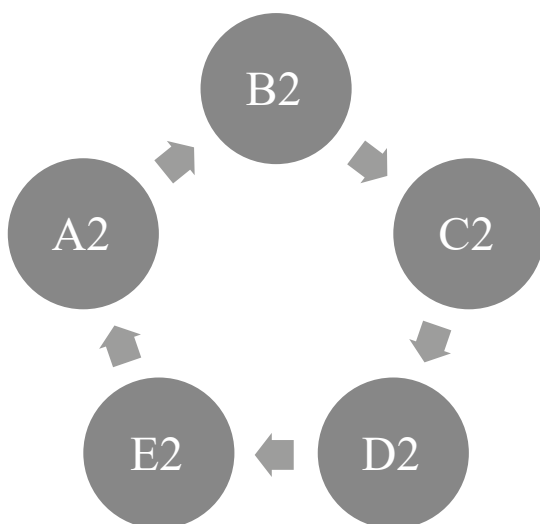
Como funciona a distribuição das petições iniciais antes produzidas? É fácil! Aquele grupo que recebeu o caso A1, na primeira aula, terá sua peça inicial distribuída para o grupo B1. O grupo que recebeu o caso A2, na primeira aula, terá sua peça distribuída para o grupo B2. Aquele grupo que recebe o caso B1, na primeira aula, terá sua peça distribuída para o grupo C1. Aquele que recebeu o caso B2, na primeira

aula, terá sua peça distribuída para o grupo C2 e assim por diante. Em outros termos, o grupo AUXILIARES DA JUSTIÇA/JUIZ, que receberá a peça inicial produzida anteriormente, é sempre aquele grupo que, na primeira aula, recebeu o caso de letra imediatamente mais avançada e o mesmo número do grupo que produziu a peça, conforme ilustrado a seguir:



O grupo A1 produz a petição inicial como advogado do autor e encaminha para o grupo B1. O grupo B1 recebe a petição inicial de A1 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo C1. O Grupo C1 recebe a petição inicial de B1 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo D1. O grupo D1 recebe a petição inicial de C1 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo E1. O grupo E1

recebe a petição inicial de D1 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo A1. Assim, o grupo A1 recebe a petição inicial de E1 como se fosse o Estado-Juiz e, como mencionado no início do parágrafo, encaminha a sua petição para o B1, fechando, deste modo, este ciclo.



O grupo A2 produz a petição inicial como advogado do autor e encaminha para o grupo B2. O grupo B2 recebe a petição inicial de A2 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo C2. O Grupo C2 recebe a petição inicial de B2 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo D2. O grupo D2 recebe a petição inicial de C2 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo E2.

O grupo E2 recebe a petição inicial de D2 como se fosse o Estado-Juiz e encaminha a sua petição inicial como advogado do autor para o grupo A2. Do mesmo modo, o grupo A2 recebe a petição inicial de E2 como se fosse o Estado-Juiz e, como mencionado no início do parágrafo, encaminha a sua petição para o B2, fechando, assim, este ciclo.

Nessa segunda aula de atividade prática, após a distribuição supracitada, os auxiliares da justiça devem autuar a petição inicial e iniciar a tramitação processual. Não há simulação do protocolo ou da distribuição, embora essas atividades sejam mencionadas, na sala, em aulas expositivas. Recebida a petição inicial, autuadas em capa processual e realizadas as respectivas certidões de recebimento e remessa, que revelam a tramitação formal do processo, os autos são enviados conclusos ao juiz. O magistrado, que é outro aluno do mesmo grupo, com o auxílio dos servidores do Poder Judiciário (demais colegas do grupo), elabora decisão referente a esse momento processual.

Cândido Rangel Dinamarco (2017, p. 39) denomina tal momento de “fase de recebimento da petição inicial”. Nessa ocasião, o juiz aprecia a peça inicial e pode (i) determinar a emenda da petição inicial; (ii) determinar o indeferimento da petição inicial, extinguindo ou não a demanda (ex. o indeferimento pode ser parcial); (iii) realizar o julgamento de improcedência liminar do pedido; (iv) determinar a citação do réu, com ou sem a designação da audiência de conciliação ou mediação e (v) adotar outras providências de acordo com a situação posta nos autos (ex. cancelamento da inicial).

Essa atividade é realizada, exclusivamente, em sala de aula, não há prazo para conclusão e entrega posterior. A ausência nessa aula implica a realização de atividade substitutiva dada em momento posterior, a combinar com a professora. Nesse caso, a atividade valerá sempre nota inferior (se a atividade vale 1 ponto em sala, a atividade substitutiva realizada depois valerá, no máximo, 0,8 décimos). O aluno poderá optar pela prova substitutiva, submetendo-se às regras que a autorizam, segundo regimento interno da faculdade.

Em tal aula, não ocorre, em regra, a apreciação da tutela provisória pelo juiz (tutela de urgência ou evidência), pois é destinada uma terceira aula exclusivamente para essa finalidade.

A produção dessa decisão judicial (denominada de “fase de recebimento da petição inicial”) e dos atos cartorários é pontuada no primeiro bimestre, recebendo o valor máximo de 1 (um) ponto. Os critérios de correção são, a saber: (i) redação formal dos atos cartorários (0,2 décimos); (ii) redação formal da decisão judicial (0,2 décimos); (iii) aplicação adequada da técnica processual à hipótese (se acertou a hipótese de emenda da inicial, de indeferimento da inicial, de julgamento de improcedência liminar do mérito *etc*) (0,4 décimos) e (iv) fundamentação da decisão judicial (0,2 décimos).

Posteriormente, os grupos que produziram a peça inicial são cientificados do teor da decisão adotada pelo grupo juiz, devendo cumprir a decisão judicial (ex. decisão de emenda da petição inicial ou, mesmo, ajuizar nova demanda em caso de extinção processual). Caso os alunos do grupo autor não se conformem com o teor da decisão, costumam valer-se

dos meios processuais cabíveis como recursos ou ações autônomas de impugnação. É preciso destacar que, muito embora os alunos do 4º período ainda não tenham cursado a disciplina de “Recursos e Ações Autônomas de Impugnação”, normalmente não hesitam em recorrer ou em impugnar a decisão adotada pelo juiz, quando sucumbem.

Nessas situações, os alunos procuram construir de forma autônoma o conhecimento sobre “como” e “quando” recorrer ou impugnar, buscando auxílio fora da sala de aula junto aos professores da disciplina ou aos monitores. A razão para isso é que o aluno, já afeiçoado ao “cliente fictício”, deseja que sua tese seja sagrada vencedora. É curioso notar que o aluno começa a chamar o cliente pelo primeiro nome e procuram a professora ou os monitores com a seguinte fala: “Professora, foi muito injusto o que aconteceu com o Daniel! Você viu a decisão!! Queremos recorrer, ele merece a guarda da Valentina”. Trata-se de um verdadeiro “estado de flow” do processo de aprendizagem, não apenas em processo civil, mas transdisciplinar.

Em razão do número de recursos habitualmente interpostos pelos alunos, já é realizado, no início do semestre, o sorteio dos personagens extraordinários – 3 (três) desembargadores. Trata-se dos mesmos alunos que já estão em algum grupo. Eles exercem dois papéis e, para isso, há pontuação extra, de modo que um acerto como desembargador anula um erro no papel que habitualmente exercem. Esses personagens são chamados extraordinários, pois tais personagens são considerados atividade extraclasse, que atuam exclusivamente na hipótese de interposição de recurso ou

ajuizamento de ação de impugnação de competência originária do Tribunal de Justiça ou do Tribunal Regional Federal. Caso haja efetivamente a atuação do desembargador relator, o voto é produzido extraclasse e, em uma aula expositiva, é reservado 30 minutos para que o “relator” prolate o voto e o “colegiado” (demais desembargadores sorteados) delibere a respeito da reforma ou da anulação da decisão judicial. Ademais, é facultada sustentação oral do advogado (um aluno do grupo autor) na sessão de julgamento.

Essa atividade, por envolver, atividade extraclasse e facultativa, se bem desempenhada, pode oportunizar pontuação extra aos desembargadores e ao grupo que interpôs o recurso e realizou a sustentação oral. Normalmente, confere-se de 0,1 a 0,2 pontos por cada atividade extra realizada pelo aluno.

Ultrapassada a fase de recebimento da petição inicial, um novo elemento é entregue aos alunos.

Eles percebem que realizaram um pedido de tutela provisória na petição inicial (é obrigatório realizar esse pedido) e que esse pedido não foi ainda apreciado pelo juiz. Logo, eles são instigados a reiterar esse pedido e a pedir uma reunião com o magistrado para “despachar a liminar”. A terceira aula da atividade “processo civil simulado” é destinada, portanto, a realização de uma reunião entre o advogado do autor e o juiz para que o advogado reitere, oralmente, as razões pelas quais seu cliente merece a concessão de uma tutela provisória (de urgência ou de evidência). Nessa aula, os alunos deverão estar trajados como se fossem, de fato, ingressar em um Fórum e participar de uma reunião com o juiz.

O objetivo dessa aula é auxiliar no desenvolvimento da oratória do aluno, que deverá sustentar oralmente os requisitos para a concessão da tutela provisória. Nessa hipótese, é avaliado tanto o comportamento do advogado, quanto o comportamento do juiz na reunião. A falta de urbanidade, a atecnia no uso das expressões jurídicas, a clareza da fala, bem como a adequada menção aos requisitos da tutela provisória são avaliadas nesse momento.

Uma questão importante precisa ser destacada. O personagem advogado do autor e o personagem juiz são objeto de sorteio, antes da realização da reunião. Os sorteados recebem os personagens por e-mail ou mensagem pelo portal do aluno. O objetivo é que todos os alunos se preparem para aula como se fossem exercer o papel de juiz e o papel de advogado. O sorteio com 6 horas de antecedência visa apenas permitir uma breve rememoração.

Destaca-se, ainda, que não é permitida a leitura de nenhum material. O máximo permitido é que o aluno faça apontamentos no processo para o juiz ou para o advogado, no intuito de ilustrar o que se fala (por exemplo – o aluno-advogado narra para o juiz a dinâmica do acidente de trânsito e ilustra esse acidente, mostrando ao juiz o croqui do acidente, que consta nos autos – documento juntado às fls. 212 hipoteticamente).

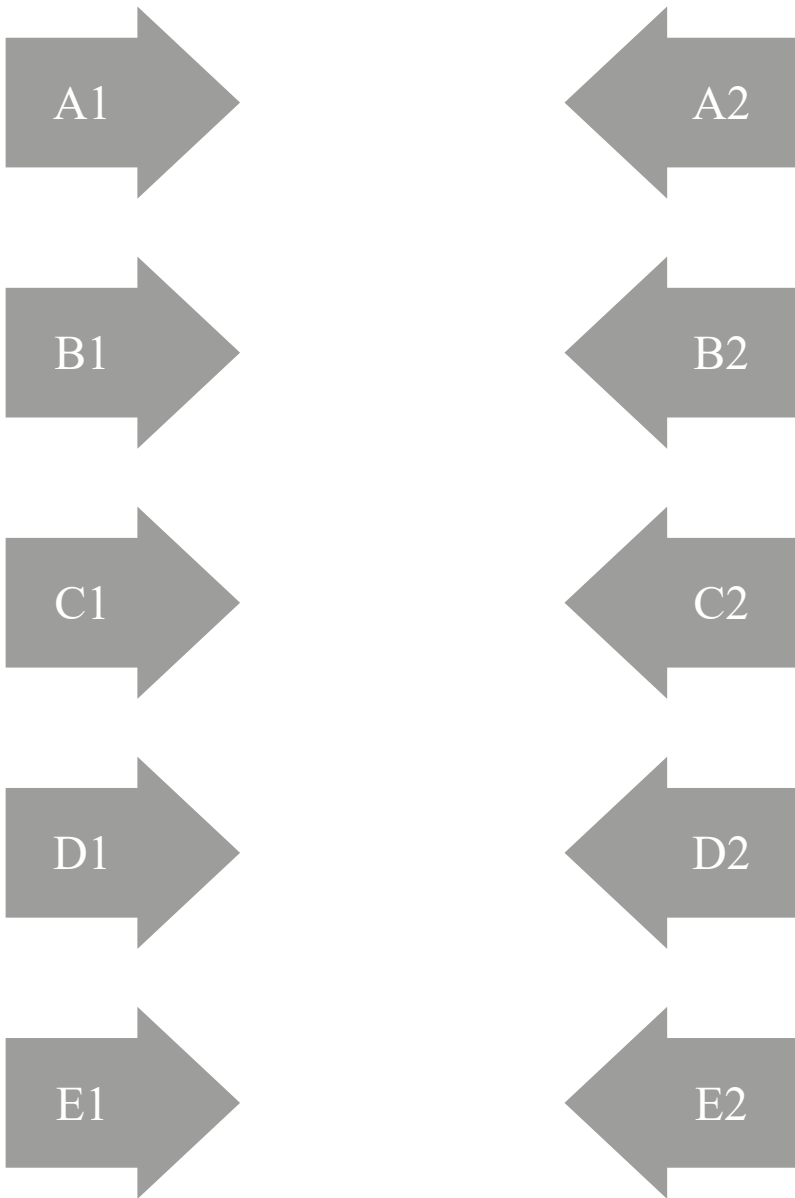
Depois da reunião, o juiz retorna ao seu grupo para dividir suas impressões sobre a petição escrita e sobre o que ouviu dos advogados. Compartilhadas essas impressões, o grupo elabora a decisão da tutela provisória, antes pleiteada, sendo a decisão assinada pelo juiz sorteado. A nota é divi-

dida em duas partes: (i) 0,5 pontos para a parte da oratória (avaliem-se a oratória, a urbanidade no trato, a correta expressão e a menção aos requisitos da tutela pleiteada – de urgência ou de evidência) e (ii) 0,5 pontos para a decisão escrita (avaliem-se os requisitos para a concessão da tutela provisória e a fundamentação da decisão).

Ultrapassada essa etapa, o processo retoma a sua tramitação e é juntado aos autos um termo de que não houve conciliação ou mediação e a certidão de que o réu foi citado, para apresentar contestação no prazo legal, sob pena de revelia.

Na próxima aula prática (4^o – quarta aula), devidamente agendada com os alunos, retornam-se com os processos para a sala de aula. Nessa aula, os processos são entregues com carga ao advogado do réu, que já foi devidamente citado, conforme antes certificado nos autos.

Quem será o réu de cada processo? Também muito simples. A petição inicial confeccionada pelo grupo A1 é contestada pelo grupo A2; já a petição inicial confeccionada pelo grupo A2 é contestada pelo grupo A1. A petição inicial confeccionada pelo grupo B1 é contestada pelo grupo B2 e a petição inicial confeccionada pelo grupo B2 é contestada pelo grupo B1 e assim por diante, conforme ilustrado a seguir:



Após a entrega das peças aos grupos réus, eles simulam uma reunião no escritório de advocacia. O objetivo dessa reunião é discutir o caso do cliente, que é réu em uma demanda e obter os documentos necessários à defesa. Para atender esse cliente, o grupo deve criar uma sociedade de advogados, uma identidade visual para essa sociedade e discutir a controvérsia do cliente para o fim de elaborar a resposta do réu, instruída com todos os documentos necessários. A resposta do réu não se limita à confecção da contestação. É possível, a depender do caso concreto, que a controvérsia do cliente enseje uma reconvenção, uma arguição de falsidade, uma arguição de suspeição ou de impedimento do magistrado etc. De igual modo, são necessários confeccionar os documentos que devem acompanhar a resposta do réu, a exemplo da procuração, do contrato social da empresa etc.

Exigir do aluno a confecção dos documentos é um método para conferir se o discente é coerente em suas alegações e se ele, de fato, compreende quais documentos são essenciais à admissibilidade da defesa e quais são essenciais à prova dos fatos alegados. Um exemplo disso é o aluno alegar que seu cliente é proprietário de uma gleba de terra, mas não colacionar, nos autos, a escritura pública registrada no Cartório de Registro de Imóveis. A ausência da escritura pública registrada demonstra que o aluno desconhece que a prova da propriedade é feita pelo registro no Cartório de Imóveis daquela localidade.

A resposta do réu não é entregue em aula, mas ela deve ser protocolada no prazo de 1 (uma) semana, a contar da aula prática antes mencionada. A produção da resposta é pontuada

no segundo bimestre, recebendo o valor máximo de 1 (um) ponto, salvo se houver entrega intempestiva. Se a entrega for intempestiva, o valor máximo da peça processual passa a ser 0,8 pontos. Os critérios de correção são (i) observância dos elementos formais da resposta (0,2 pontos); (ii) observância dos elementos estruturais da resposta (eventuais arguições, reconvenção, defesas processuais, defesa de mérito direta e defesas de mérito indiretas - 0,6 pontos); (iii) observância dos elementos adicionais da petição inicial – documentos que devem acompanhar a peça (0,2 pontos).

Após a entrega da resposta do réu, o processo é remetido para o Ministério Público para que analise a existência de eventual interesse ministerial e produza o respectivo parecer. Essa atividade é extraordinária e confere ao aluno que ocupa esse papel extraordinário – de membro do Ministério Público – a pontuação de 0,1 pontos por parecer adequado. O personagem, assim como o desembargador, é objeto de sorteio.

Quando os autos retornam do Ministério Público, o processo é entregue ao grupo juiz para proceder as providências preliminares e para o saneamento. Eventualmente, o grupo juiz reconhece a revelia, seus efeitos e procede ao julgamento conforme o estado do processo ou determina a intimação do autor, para apresentar réplica. Essa fase processual e a eventual entrega da réplica pelo grupo autor não é pontuada autonomamente. Mas, caso não sejam realizadas, representa um desconto de 0,2 pontos nas atividades anteriormente realizadas nesse bimestre. A atividade

do processo simulado se exaure nesse momento. A teoria, todavia, prossegue com a instrução.

É importante destacar que não há tempo hábil no semestre para simular a instrução processual. A instrução é objeto de simulação unifásica que ocorre durante a aula teórica. Noutros termos, durante a aula teórica, quando se aborda, por exemplo, o depoimento pessoal, o assunto é exemplificado e os alunos encenam o depoimento oralmente, apenas para que o meio de prova (depoimento pessoal) possa ser visualizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estratégia pedagógica do “Processo Civil Simulado”, embora não seja capaz de alcançar todo o conteúdo pragmático e, apesar de exigir bastante atenção e tempo do professor, é muito positiva, pois permite a visualização da rotina forense em sala de aula, sem ocultar a sua complexidade e o seu dinamismo, próprios do processo civil.

A atividade já é aplicada há cinco anos, com sucesso, sendo notório o envolvimento dos alunos. O êxito decorre não apenas da pontuação da atividade, mas também do “estado de *flow*” em que se encontra o aluno, pois é bastante presente este “estado de *flow*” ou de imersão do aluno na atividade. Isso ocorre porque a atividade os deixa felizes, motivados, enquanto tentam dar o melhor de si, visto que tentam ser os melhores juízes, advogados, promotores, serventuários. O processo simulado torna-se um jogo, de modo que os desafios da atividade caminham, ao lado, do desenvolvimento pessoal dos alunos para fazer frente à solução do problema.

O resultado é, contudo, sereno, dando à maioria dos alunos, conforme relatam, uma sensação de dever cumprido.

A vantagem do processo simulado em relação aos arcaicos exemplos, envolvendo os mais famosos delinquentes Tício, Mévio e Caio, é que a simulação multifásica não oculta a complexidade e o dinamismo do processo, evitando abstrações generalizantes. Permite, ainda, ao aluno um envolvimento real com os personagens. Se ensino jurídico fosse comparável à medicina, processo civil corresponderia à aula de anatomia. Não é possível ensinar anatomia sem um corpo humano e sem a visualização de seus órgãos e tecidos. O raciocínio no processo civil é o mesmo. Não seria fácil ensinar e aprender processo civil sem o seu corpo que é o processo jurisdicional e sem viver as relações que existem entre os sujeitos processuais.

Processo é marcha iterativa, não é possível ensiná-lo e aprendê-lo quando não se oferta as condições favoráveis ao conhecimento do percurso, mas, ao contrário, o aluno é mantido parado e sozinho em sala de aula. A arte do ensino do processo civil está em simplesmente compreender a marcha e ir tocando em frente.

REFERÊNCIAS

AMERICAN BAR ASSOCIATION. **Legal education and professional development an educational continuum:** Report of the task force on law schools and the profession: narrowing the gap. Chicago, July 1992.

BEDAQUE, José Roberto dos Santos. **Efetividade do processo e técnica processual.** 2.ed. São Paulo: Malheiros, 2007.

BOND, Lloyd et al. **Educating lawyers**: preparation for the profession of law. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching. 2007.

DINARMARCO, Cândido Rangel. **Instituições de Direito Processual II**. 7. Ed. São Paulo: Malheiros, 2017.

FACULDADE de Direito de Vitória – FDV. **Projeto Teoria Prática**: Experiências inovadoras do ensino Jurídico. Vitória: FDV Publicações, 2008.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio Paulo Meurer. Rev. Trad. Ênio Paulo Giachini. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

LANDE, John. **Suggestions for using multi-stage simulations in law schools courses**. 2013. Disponível em: iaals.du.edu/sites/default/.../13-using_multi-stage_simulations.pdf. Acesso em: 25 fev. 2019.

STUCKEY, Roy et al. **Best practices for legal education**: a vision and a road map. South Carolina: University Publications, 2007.

A SUSTENTAÇÃO ORAL SIMULADA COMO ESTRATÉGIA DE (RE)CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS CRIMINAIS

“Se estou condenado, não estou somente condenado à morte,
mas também a defender-me até a morte.”
(Franz Kafka)

Raphael Boldt¹

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A FRAGMENTAÇÃO DAS CIÊNCIAS CRIMINAIS

É notória a desagregação das disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de Direito no Brasil. De modo especial, essa fragmentação pode ser percebida no âmbito das ciências criminais, o que gerou como resultados primordiais a incapacidade de diálogo e de desenvolvimento simétrico de institutos, bem como a impossibilidade de atuar efetivamente sobre a realidade.

Vale destacar que obstáculos epistemológicos, metodológicos e de formação dos docentes ainda devem ser transpostos, mas dependem do reconhecimento da interdisciplinaridade como motor dialético de toda espécie de conhecimentos (PAVIANI, 2002).

¹ Pós-Doutorado em Criminologia pela Universität Hamburg (bolsa DAAD). Doutor e Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV), com estágio doutoral na Johann Wolfgang Goethe-Universität (Frankfurt am Main). Graduado em Direito e Comunicação Social. Professor da Graduação e de Pós-Graduação em Ciências Criminais da FDV. Advogado criminalista.

Com o propósito de (re)construir as ciências criminais desde uma perspectiva problematizadora, conforme exposto por Salo de Carvalho (2015), a investigação dos casos penais confere maior visibilidade às diversas manifestações de violência e possibilita a contraposição do “homem civilizado” à sua antítese, o bárbaro, o *homo criminalis* que, segundo o discurso jurídico-penal hegemônico, é incapaz de viver em sociedade e deve ser eliminado. Essa dicotomia conduz à ideia, consideravelmente debatida e criticada (ALAGIA, 2018; BOLDT, 2018; PRATT, 2002), de que a justiça criminal seria o resultado de um processo civilizador no qual uma estrutura de punição assumiu qualidades “civilizadas” que foram estabelecidas e implantadas em sociedades específicas no decorrer do século XIX e durante grande parte do século XX.

O paradoxo e os danos provenientes do discurso oficial das ciências criminais são evidentes, uma vez que ele acabou por engendrar e legitimar o recrudescimento da intervenção penal, responsável pela supressão de direitos e garantias fundamentais e por nos tornar um pouco mais “hipócritas”, expressão utilizada por Timm de Souza (2008, p. 129), para descrever a sociedade ocidental, que é inteligente o suficiente para ir a Marte, mas é “incapaz” de lidar com problemas como a fome e a devastação do meio-ambiente.

Embora as ciências criminais – integradas pelo direito penal e processual penal, criminologia e política criminal –, fascinem os discentes logo no início da graduação, percebemos também certo desestímulo nos períodos finais do curso, uma frustração por parte de estudantes que, após o “despertar de uma paixão”, encontram-se desmotivados em

virtude de um método de ensino que promove o senso comum teórico e impede a reflexão e a integração das ciências criminais com diferentes áreas do conhecimento.

A constante indisponibilidade dialogal dos docentes e discentes acarreta uma contradição: compreender o sistema penal (material e processual) e a violência, fenômenos complexos, a partir do (insuficiente) monólogo jurídico que resiste à “aventura do pensamento complexo” (MORIN, 2007, p. 28).

Nesse contexto, surge a necessidade de aprofundar o debate sobre o ensino jurídico-penal e ampliar o rol de práticas pedagógicas inovadoras, um desafio assumido pela Faculdade de Direito de Vitória (FDV) que resultou na implementação da **Sustentação Oral Simulada (SOS)**, atividade que reafirma a imprescindibilidade do diálogo entre os saberes e que oferece elementos capazes de conferir o mínimo de unidade e de coerência às ciências criminais.

2 DESCRIÇÃO TEÓRICA DA ESTRATÉGIA:

A (RE)CONSTRUÇÃO DAS CIÊNCIAS CRIMINAIS

A elaboração de uma atividade inovadora, a partir da exposição de casos concretos, na disciplina Direito Processual Penal III, tem oferecido o ponto de partida para articular criticamente as diferentes disciplinas que compõem as ciências criminais.

Embora o conceito de interdisciplinaridade só possa ser explicitado de um modo interdisciplinar e inexista entre os teóricos uma definição satisfatória acerca do termo, Pavianni (2002, p. 02) declara que “a interdisciplinaridade surge como uma solução para o problema da fragmentação do

conhecimento, da perda de visão de conjunto da realidade e de resultados eficazes diante dos problemas”.

Assim, a partir de um currículo que se propõe a romper com a fragmentação do ensino e do compromisso da FDV com a formação de profissionais direcionados à ética que se estabelece na vivência com o “outro”, produzimos casos penais desde os elementos fornecidos pelas teorias do direito penal e processual penal, de forma a estabelecer as condições necessárias para a reconstrução do conhecimento, mediante a conexão entre diferentes disciplinas.

Além de reduzir a defasagem pedagógica no ensino das disciplinas dogmáticas das ciências criminais, a **Sustentação Oral Simulada** diminui o distanciamento entre o saber jurídico e a realidade social, contribuindo para uma formação mais coerente com as demandas sociais contemporâneas.

Trata-se, portanto, de um contato extremamente saudável do graduando com questões relevantes, estruturadas a partir da perspectiva do advogado criminalista e da conjugação entre o universo jurídico e as expectativas das pessoas envolvidas nos conflitos judiciais.

Com a estratégia em questão, alguns objetivos foram estabelecidos inicialmente, dentre os quais destacamos: a) aproximar o Direito da realidade social; b) contextualizar os conflitos sociais; c) oferecer aos alunos possibilidades de experimentação da advocacia criminal; d) estimular uma postura comprometida com os direitos e as garantias fundamentais; e) otimizar práticas de contenção do poder punitivo desde o direito (penal e processual penal); f) integrar os diferentes níveis de formação acadêmica.

Para a consecução dos objetivos propostos, a cada semestre são elaborados casos que simulam a realidade forense, contemplando tanto o direito material quanto questões processuais. A partir desses casos hipotéticos, os grupos devem identificar o recurso cabível ou a ação de impugnação adequada para se insurgir contra a decisão judicial desfavorável aos interesses de seus clientes, além de desenvolver as teses jurídicas aptas a reverter o quadro apresentado. À atividade atribui-se a pontuação total de cinco pontos, dos quais três pontos referem-se à parte escrita e dois pontos à defesa oral.

Os critérios utilizados, para avaliar o desempenho dos alunos na sustentação oral, contemplam: (a) Habilidade na utilização de teses relacionadas ao caso; (b) Utilização de terminologia adequada; (c) Conhecimentos técnicos e interpretação do instrumental teórico; (d) Utilização adequada do tempo disponibilizado; (e) Fluência discursiva, intencionalidade comunicativa, atitude, linguagem gestual.

Quanto à peça redigida pelo grupo, ela é corrigida, posteriormente, pelo professor da disciplina e obedece aos seguintes critérios: (a) fundamentação teórica (doutrina e jurisprudência); (b) capacidade de argumentação; (c) qualidade da redação e emprego dos termos técnicos; (d) criatividade e desenvoltura na elaboração das teses; (e) coerência e organização.

Ao promover a ruptura com a mera reprodução de teorias desvinculadas da realidade, a **Sustentação Oral Simulada** projeta mudanças importantes no ensino/aprendizado das ciências criminais, favorecendo a formação de futuros operadores do Direito conscientes da sua responsabilidade

social e comprometidos com uma atuação transformadora. Com casos ancorados na realidade e em temas atuais, que vão desde questões envolvendo corrupção a situações concernentes ao direito penal empresarial e ambiental, uma atividade desta natureza favorece o desenvolvimento de habilidades indispensáveis para o jurista na resolução de problemas concretos. Com isso, promove-se a construção de um pensamento que não se perde em meras especulações e que integra diversas áreas (direito penal, direito processual penal, direito constitucional, direito tributário, direito empresarial, direito ambiental etc.).

Neste sentido, optamos por elaborar casos que possam servir de apoio para a implementação da estratégia em questão, estimulando a crítica, a construção do conhecimento e, sobretudo, o “processo interdisciplinar”, nas palavras de Gauer (2008, p. 63), uma maneira de apreender ou de encarar a realidade.

3 APLICAÇÃO PRÁTICA DA ESTRATÉGIA: “COM A PALAVRA, A DEFESA”

A estratégia que descrevemos, como já assinalamos, tem sido aplicada na disciplina de Direito Processual Penal III, nas turmas do sétimo período da graduação em Direito da Faculdade de Direito de Vitória (FDV) e, a cada semestre, vem sendo aperfeiçoada.

Inicialmente, cumpre salientar que o primeiro e, talvez, o maior desafio com o qual nos deparamos foi demonstrar aos discentes a relevância do diálogo com as demais disciplinas, deixando claro para os participantes da atividade a impres-

cindibilidade da interdisciplinaridade para a formação de juristas críticos, capazes de solucionar problemas complexos a partir de conexões transversais.

Antes da elaboração dos casos a serem trabalhados em sala de aula, todos eles ancorados na realidade e dissociados, portanto, dos casos artificiais que geralmente integram os manuais de direito penal, os alunos formam quartetos que devem ser formalizados em lista fornecida ao professor previamente à atividade. Nessa mesma relação dos “advogados” que irá compor cada grupo, os discentes devem indicar quem será o membro responsável pela futura sustentação oral.

Posteriormente à apresentação das listas, contendo os grupos, o caso é entregue em sala de aula e o tempo é destinado à resolução do caso.

Por se tratar de atividade vinculada às unidades III e IV (Recursos e Ações de Impugnação) da disciplina, o caso contempla a elaboração de uma peça com a conseqüente criação de teses de defesa no âmbito de um recurso ou ação impugnativa, peça que deverá ser identificada pelos alunos no momento da própria resolução do caso.

Para a solução do problema e a construção do recurso ou da ação autônoma de impugnação, os alunos podem utilizar livros e repertórios de jurisprudência, bem como os modelos disponibilizados previamente para tanto. A interface entre as diversas disciplinas das ciências criminais é estabelecida e inicia-se um processo dialógico em cada grupo que potencializa a reflexão e promove a ruptura com os postulados que sustentam o ensino obsoleto do direito e do processo penal.

A desconstrução do pensamento consolidado e a necessidade de oferecer soluções criativas ao problema, adotando o ponto de vista da defesa e partindo da articulação de diferentes disciplinas, geram um incômodo que, paulatinamente, é substituído pela ansiedade, pelo desejo de encontrar alternativas, respostas para as questões suscitadas. Sem perceber, os alunos passam do senso comum para a reflexão teórica e percebem a relevância de uma postura comprometida com os direitos e garantias fundamentais das pessoas (neste caso, dos clientes que eles representam em juízo) e a desconfiança do agir dos aparatos punitivos.

Em diversas ocasiões, observamos que alguns alunos só conseguiam enxergar o fato sob o ponto de vista da acusação, demonstrando considerável dificuldade em compreender o conflito pela óptica do réu. A partir da problematização proposta, ampliamos os horizontes de análise e inserimos um novo arcabouço teórico para a interpretação dos fatos. Percebemos, assim, que alguns alunos modificaram a sua percepção sobre o caso e se entusiasmaram com a possibilidade de desconstruir premissas que, para eles, eram inexoráveis.

Evidentemente, a ofensa a alguns mitos e a passagem de um paradigma para outro sempre encontram obstáculos, todavia, observamos que a estratégia adotada tem proporcionado resultados interessantes, perceptíveis, sobretudo, por meio das intervenções dos alunos em sala de aula.

Com o encerramento da primeira aula, voltada para a elaboração da peça, os alunos preparam-se para a segunda etapa da atividade, ou seja, a sustentação oral do recurso ou ação, que foi redigido em sala.

Organizados em grupos, eles se dirigem para o auditório da faculdade, onde um dos advogados da “banca” fará a defesa oral perante três professores. Com a finalidade de integrar os diferentes cursos oferecidos pela FDV, um dos julgadores provém do corpo discente do Curso de Especialização “*lato sensu*” em Ciências Criminais ou do Curso de Mestrado ou do Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais.

Esses três “juízes” ou “desembargadores” têm a responsabilidade de avaliar a parte oral do exercício e, no final, preencher um relatório com critérios que definem a pontuação de cada grupo. A proposta de reproduzir a sustentação oral em tribunais permite aos alunos desenvolverem habilidades fundamentais na formação do profissional que atua na área jurídica, como, por exemplo, capacidade de coesão, coerência e criatividade na organização de teses e habilidade para se expressar de forma clara e expressiva.

Além de oferecerem respostas aos problemas fornecidos a partir da articulação entre campos distintos do Direito, os alunos são conduzidos a pensarem os casos analisados desde a perspectiva da defesa. O exercício de “sentar-se ao lado do réu” é certamente uma experiência transformadora, que leva alguns discentes a “trocar as lentes” para enxergar o caso penal de modo completamente distinto. Desmistifica-se “o crime” e humanizam-se os envolvidos.

4 AVALIAÇÃO DA ESTRATÉGIA

A **Sustentação Oral Simulada**, como se pode constatar nos depoimentos a seguir, tem sido extremamente enriquecedora e compensadora tanto para os professores quanto

para os alunos envolvidos. Isso é visível a partir da percepção de professores envolvidos e dos próprios discentes, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

A prática penal preza cada vez mais pela oralidade que, por imposição legislativa, é muito exigida e faz grande diferença no desempenho e convencimento dos profissionais jurídicos que ocupam as salas de audiências e plenários de tribunais nas funções defensiva, acusadora ou julgadora, em virtude da possibilidade de se criar sentimentos e voz aos argumentos jurídicos que são tratados de modo frio nas tradicionais folhas de papel. A experiência, com os alunos do 7º período na atividade de Sustentação Oral Simulada, do ponto de vista pedagógico, foi de grande satisfação e proveito, pois, **na qualidade de avaliador**, consegui, juntamente com os outros membros da banca, perceber, provocar e criticar variadas características que devem ser criadas e desenvolvidas no acadêmico de Direito. Além disso, simulamos circunstâncias às quais os alunos estarão submetidos na atividade profissional real quando bacharéis e habilitados pela carreira que optarem por atuar, o que foi tratado por eles de modo sério e desafiante, haja vista que são provocados a saírem da zona de conforto e a ocuparem o papel de protagonistas com a missão de ‘fazer a diferença’ de modo técnico e ético. (ANDERSON BURKE – professor)

A Sustentação Oral Simulada foi uma oportunidade única de colocar a dogmática jurídica em prática e vivenciar os conhecimentos acadêmicos de uma forma mais tangível. A experiência foi marcante e enriquecedora na medida em que possibilitou que desenvolvêssemos aspectos essenciais à advocacia, como oratória e técnicas de persuasão, além de nos aproximar da prática criminal em si mesma, permitindo a formulação de teses, a aplicação de teorias e uma compreensão mais ampla acerca de mecanismos e técnicas de direito material e processual a serem utilizadas em favor do acusado.” (ENZA SAID – aluna)

Participar do trabalho de sustentação oral simulada foi uma experiência acadêmica extremamente enriquecedora e desafiadora. A atividade se mostrou muito interessante e profícua, pois ela foi capaz de suprir limitações inerentes a um ensino puramente teórico, apresentando aos participantes, com excelência e fidedignidade, uma fração da realidade do dia a dia forense ao nos colocar no papel de advogados que deveriam redigir uma peça jurídica e, posteriormente, sustentar oralmente as suas teses frente a uma banca examinadora, que, ao final da atividade, teceu importantes considerações críticas sobre o desempenho dos participantes”.
(LORENZO MOREIRA ALVES – aluno)

Participar da Sustentação Oral Simulada foi, sem dúvidas, uma das experiências mais enriquecedoras que pude ter contato na graduação. Isso porque a atividade permitiu a nós, alunos, que desenvolvêssemos habilidades argumentativas e práticas de oratória indispensáveis para a atuação do profissional do Direito. Aliando o desafio de realizar uma simulação perfeita de uma sustentação oral frente à corte e a avaliação de uma banca de professores qualificados, que, em muito, aconselhou e compartilhou impressões. Com isso, a atividade pôde acrescentar uma extensa gama de atribuições a todos aqueles que, com ela, tiveram contato. Sou e serei muitíssimo grato pela experiência!
(JOÃO FELIPE VIOLA – aluno)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação de uma atividade capaz de mediar a produção crítica e interdisciplinar do conhecimento com práticas humanizadoras, inegavelmente, um desafio irrenunciável para docentes e discentes de um curso que, tradicionalmente, tende a dogmatizar e a fragmentar os conhecimentos científicos.

A proposta institucional e, em especial, desta disciplina, de resistência às práticas e aos pensamentos convencionais

por meio de estratégias inovadoras torna-se imprescindível em um cenário de acirramento da alienação e da exclusão.

A criação de espaços de diálogo, desde uma perspectiva problematizadora e emancipadora, permite acreditar na reconstrução do ensino das ciências criminais e na superação do ensino obsoleto do processo penal, auferindo-lhe o mínimo de unidade e coerência. Note-se, de forma exemplificativa, que a Sustentação Oral Simulada contribui para a consolidação de uma concepção conjugada de ciências criminais, um modelo integrado que solapa as bases da fragmentação inerente ao ensino formal e possibilita sofisticada interlocução entre os saberes.

Além de ser uma experiência extremamente enriquecedora e prazerosa para alunos e professores, a estratégia descrita possui um papel pedagógico transgressor, tendo em vista a sua capacidade de conscientização e de ressignificação da realidade a partir de casos concretos que simulam conflitos sociais que demandam respostas adequadas ao seu contexto.

Atividades como a que apresentamos favorecem a ruptura do paradigma dominante e fomentam experiências capazes de transformar não apenas as ciências criminais ou o ensino universitário, mas a forma como enxergamos o mundo.

REFERÊNCIAS

- ALAGIA, Alejandro. **Fazer sofrer**: imagens do homem e da sociedade no direito penal. Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2018.
- BOLDT, Raphael. **Processo penal e catástrofe**: entre as ilusões da razão punitiva e as imagens utópicas abolicionistas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.
- CARVALHO, Salo de. **Antimanual de criminologia**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.
- GAUER, Ruth. Inovação e interdisciplinaridade. In: GAUER, Ruth Maria Chittó (org.). **Criminologia e sistemas jurídico-penais contemporâneos**. Porto Alegre: Edipucrs, 2008.
- MORIN, Edgar. Desafios da transdisciplinaridade e da complexidade. In: AUDY, Jorge Luis; MOROSINI, Marília Costa. **Inovação e interdisciplinaridade na universidade** (Org.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.
- PAVIANI, Jayme. Disciplinaridade e interdisciplinaridade. **Revista de Estudos Criminais**, Sapucaia do Sul, v.3, n. 12, p.59-85, 2003.
- PRATT, John. **Punishment and Civilization**: Penal Tolerance and Intolerance in Modern Society. London; Thousand Oaks; New Delhi: SAGE Publications, 2002.
- SOUZA, Ricardo Timm de. **Em torno à diferença**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2008.

METODOLOGIA ATIVA DE ENSINO E APRENDIZAGEM: RELATO DA EXPERIÊNCIA DA *CIVIL COURT*

Larissa Furieri¹

Juliana Ferrari de Oliveira²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de desenvolver a atividade denominada “Civil Court” surgiu, em 2017, em uma reunião do Laboratório de Ensino e Aprendizagem (LEAD) da Faculdade de Direito de Vitória (FDV), a partir de alguns alunos que integram o grupo, que, na época, cursavam os períodos iniciais do curso.

O LEAD é um projeto de extensão da FDV, iniciado em 2016, formado por alunos, professores, coordenação pedagógica e egressos que tem como objetivo pensar e repensar, coletivamente, as estratégias de ensino e aprendizagem do ensino jurídico. (OLIVEIRA; ABREU, 2017, p. 105). Nele, são planejadas, desenvolvidas, aplicadas e avaliadas estratégias participativas para a aula jurídica.

A ênfase é nas metodologias ativas de ensino e aprendizagem, porque parte do pressuposto de que a aprendizagem é derivada da ação de apreender, ou seja, “não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-

¹ Graduanda em Direito da FDV. Membro do LEAD-FDV.

² Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora pedagógica e professora da Faculdade de Direito de Vitória. E-mail: julianaferrari@fdv.br.

-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU, 2006, p. 14).

O segundo pressuposto é integração entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Entende-se que, a partir do envolvimento dos alunos, na escolha, no planejamento e no desenvolvimento das atividades, a motivação para realizá-las é muito maior. Até porque, como professores,

Impomos aos alunos inúmeras atividades que ele não pediu e para as quais, aliás, não pode ser motivado por antecipação, na medida em que desconhece todas as satisfações que elas podem-lhe proporcionar! Mas nem por isso podemos nos resignar a que ele trabalhe por mera submissão, servilismo ou medo do castigo. Todo nosso esforço consiste em despertar a motivação no próprio movimento do trabalho: por isso propomos tarefas aos alunos. (MEIRIEU, 2006, p. 51)

Por isso, o LEAD também tem a finalidade de transformar o ensino do Direito a partir das necessidades, dos desejos e das lacunas percebidas pelos envolvidos diretamente no curso, com possibilidade de intervenção durante o decorrer do curso, e não apenas após a conclusão.

Neste sentido, alguns LEADers, como são chamados os membros do LEAD, verificaram a necessidade de desenvolvimento de atividades que trabalhassem a argumentação oral e escrita de forma mais aprofundada nos períodos iniciais do curso. De acordo com esses alunos, as atividades práticas de simulação e de sustentação oral estavam concentradas a partir do meio do curso, sendo intensificadas no final, mas o desejo era de que os alunos ingressantes também fossem desafiados com tais propostas.

Além disso, uma outra percepção dos LEADers era de que a integração entre os alunos era estabelecida apenas pelos que frequentavam a mesma turma, mas que a integração entre alunos de turmas e, especialmente, de turnos diferentes era escassa.

Desse modo, coadunando o desenvolvimento de competências elencadas no projeto Teoria Prática da FDV (2008), com o objetivo de integração dos saberes, a partir do Projeto Integrador da FDV (2016), e com as observações feitas nas discussões do LEAD, a atividade “Civil Court” foi idealizada. Optou-se por desenvolver o projeto da “Civil Court” para ser aplicado nas turmas de segundo e de terceiro período, visto que os grupos, obrigatoriamente, devem conter integrantes de ambos os períodos, na tentativa de promover e de instigar a interação. Ademais, optou-se, também, por propiciar aos alunos um maior contato com a argumentação escrita e com a oral, visando ao desenvolvimento acadêmico e profissional de cada.

A partir de tais premissas, foi proposta a elaboração da atividade “Civil Court” em formato de competição, baseando-se no modelo “*Moot Court Competition*”, mundialmente conhecido no âmbito acadêmico. Assim, os alunos, divididos em grupos, elaboram teses de defesa, cada um defendendo um cliente, no formato de memoriais e, após, são realizados debates e sustentações orais.

Salienta-se que a inspiração no sistema “*Moot Court*” propicia o desenvolvimento das habilidades de escrita devido ao memorial que deve ser elaborado apresentando as ideias que serão expostas posteriormente na fase dos

debates orais. Neste sentido, as fases orais relacionam-se ao desenvolvimento da retórica, da argumentação, das habilidades de oratória.

Pode-se definir, portanto, a “Civil Court” com dois principais eixos estratégicos, quais sejam: desenvolver nos alunos capacidade argumentativa, tanto escrita como oral; e integrar os períodos iniciais do curso por meio de um exercício de trabalho em equipe. Além disso, destaca-se a oportunidade de estudar e de debater temas atuais e instigantes do Direito Civil.

À luz dos objetivos propostos e inspirados pelo desejo de realizar uma atividade que integrasse tantos alunos ao mesmo tempo, o LEAD dedicou várias reuniões ao planejamento minucioso de cada etapa da “Civil Court”, que serão descritas a seguir.

2 DESENVOLVIMENTO DA ESTRATÉGIA: “CIVIL COURT” – PASSO A PASSO

No presente tópico, busca-se apresentar as etapas que foram desenvolvidas para a aplicação da atividade “Civil Court”. Serão elencadas, a seguir, a descrição de como foi aplicada a segunda versão do projeto, visto que, após a primeira edição, a “Civil Court” sofreu algumas alterações por sugestões dos alunos participantes.

Importa dizer que a “Civil Court” abre espaço para diversas alterações, a critério do professor que irá desenvolvê-la. Pode, por exemplo, ser aplicada entre turmas de outros períodos ou, em menor escala, entre uma única turma, subdividida em grupos. Pode, também, ocorrer alterações nas disciplinas

bases utilizadas a critério do professor que desenvolver a atividade, de modo a adaptar-se aos objetivos específicos do professor organizador.

No caso a ser descrito, os professores envolvidos e que inseriram a realização da atividade como parte integrante do desenvolvimento de suas disciplinas foram os professores de Direito Civil e de Direito Processual Civil, responsáveis pelas turmas de segundo e terceiro períodos do curso de Direito da FDV.

2.1 DISCIPLINAS ENVOLVIDAS

A escolha das disciplinas Direito Civil e o Direito Processual Civil para a realização da “Civil Court” observou a grade curricular dos períodos que iriam participar da atividade, para, assim, prestigiar o objetivo da interação. Além disso, o professor de Direito Civil é membro do LEAD-FDV, sendo, portanto, colaborador na idealização e desenvolvimento da atividade. O professor de Direito Processual Civil, por sua vez, ao receber a proposta de participar da atividade, encantou-se com a proposta e logo se engajou e participou efetivamente.

Como o Direito Civil tem reflexos em, praticamente todas as áreas da sociedade, isso permite que exista uma grande variedade de temas o que é fundamental para a elaboração da atividade e para despertar de interesses dos discentes.

É escolhido, como tema da atividade, algum conflito que tenha aplicação prática no dia a dia e que esteja sendo discutido atualmente pela sociedade. Deste modo, os alunos passam a ter contato com temas que não são debatidos de

forma aprofundada na grade curricular básica, mas que geram discussões acadêmicas e reflexos na atividade profissional.

Como segunda disciplina envolvida, a aplicação de Processo Civil busca desenvolver nos alunos a habilidade inicial de elaboração de peças, a partir do documento em formato de petição inicial. Assim, a atividade é desenvolvida de forma interdisciplinar, propiciando uma visão mais integrada do conhecimento.

2.2 ESCOLHA DO TEMA E DO CASO-PROBLEMA

A escolha do tema a ser trabalhado é parte essencial da atividade, pois deve contemplar com os objetivos elencados. Tal escolha deve contemplar a estratégia de propiciar um aprendizado de temas relevantes e atuais no mundo jurídico e, também, na sociedade.

Os temas a serem utilizados devem partir da experiência diária com conflitos abarcados pelo Direito Civil que apresentem questões jurídicas. As discussões desses temas, por exemplo, são aquelas debatidas nas mídias, pois demonstram conflitos que atingem cada vez mais a sociedade e tendem a ter ainda mais relevância no mundo jurídico.

Seguindo tais pressupostos, a primeira edição da “Civil Court” teve como base as questões relacionadas à “Barriga de Aluguel” – se o contrato tem validade frente ao desejo de quem gerou ficar com a criança –; já a segunda edição discutiu questões relacionados à “guarda de animais” – se os animais são bens ou sujeitos de direitos.

É importante que, em se tratando da aplicação da atividade a alunos de períodos iniciais, seja realizada uma

seleção de temas que já foram estudados, pois eles devem ser, necessariamente, abordados tanto no memorial como nas sustentações orais. Tal cuidado é essencial para que o trabalho apresentado verse sobre matérias estudadas, de modo que os alunos possam observar, na prática, aplicações das matérias estudadas em sala de aula.

O tema selecionado deve fazer com que os participantes possam colocar em prática os aprendizados de sala de aula, observando, no caso concreto, como as problemáticas do dia a dia deverão ser solucionadas por eles na função de profissionais da área do direito. Após a definição do tema, deverá ser redigido um caso único para ser utilizado por todas as equipes na atividade.

Importante salientar que todas as decisões, desde a definição do tema até a ficha de avaliação da atividade foi realizada coletivamente, nas reuniões do LEAD. Mas, a inexistência de um projeto como esse, em outras instituições, não impossibilita o desenvolvimento da “Civil Court”.

O caso, redigido coletivamente pelos LEADers, é hipotético, baseado em relações que ocorrem cotidianamente e deve envolver, obrigatoriamente, duas partes conflitantes, pois cada grupo será responsável pela defesa de um deles. Sugere-se que seja redigido como uma história em formato de relato realizado por um narrador observador, para que se assemelhe a fala de um cliente em escritório de advocacia, simulando um problema real.

É de suma importância que exista imparcialidade na narração do caso, ou seja, o caso deve ser elaborado sem que os eventos nele elencados favoreçam ou auxiliem uma

das partes, pois haverá a divisão em grupos. Deste modo, existirão aqueles que serão os “defensores” e os que serão os “acusadores”, uma vez que cada equipe representará uma das partes envolvidas no caso.

2.3 RODA DE CONVERSA

Com o objetivo de fomentar a discussão acerca do tema selecionado, instigar a pesquisa e aprofundar o conhecimento de todos sobre os problemas relacionados ao caso, como atividade preparatória é realizada, em mês antes das disputas e da entrega dos memoriais, uma roda de conversa sobre o tema a ser abordado no caso, envolvendo os alunos participantes, os membros do LEAD e convidados especialistas no assunto.

A roda de conversa deve abranger os aspectos jurídicos e práticos do tema a ser trabalhado na atividade e partir de casos concretos escolhidos por meio de debate e de explanação de ideias entre os LEADers. Os professores/especialistas convidados para compor a mesa são orientados a fornecer sugestões de leituras, de pesquisas e de argumentos que podem ser utilizados por todos os grupos, além de compartilharem suas experiências como profissionais acerca de casos semelhantes.

Com a abordagem de diversos pontos nos debates, os alunos têm condições de desenvolver, de maneiras diferentes e mais aprofundadas, suas argumentações. Há, assim, um enriquecimento ainda maior do conteúdo da atividade.

3 A REALIZAÇÃO DA CIVIL COURT

3.1 ORIENTAÇÕES INICIAIS AOS ALUNOS

Após a definição do tema e a preparação do caso pelos membros do LEAD, inicia-se a fase prática envolvendo efetivamente a aplicação aos alunos. Os alunos são orientados pela coordenação pedagógica e pelos professores que ministram as matérias escolhidas sobre como será aplicada a atividade/competição e sobre a necessidade de leitura do regulamento, que está na página da atividade “Civil Court”, inserido no site da Faculdade de Direito de Vitória.

A escolha pela criação da página objetiva propiciar uma forma prática e ágil dos alunos obterem informações acerca da atividade, desde o edital, a divulgação do caso, das datas, dos eventos e dos resultados das fases. A possibilidade da divulgação em página na internet insere o aluno na experiência de uma competição, como no estilo da “Moot Court” ou de outras competições de debate. Essa estratégia busca modificar a forma de execução que é esperada de um trabalho aplicado em sala de aula. Contudo, a elaboração da página não é obrigatória e, caso não seja elaborada, não impactará o desenvolvimento do projeto.

Após as orientações iniciais, as equipes devem ser formadas pelos próprios alunos, sendo que, obrigatoriamente, devem ser equipes mistas, ou seja, que envolvam alunos de segundo e de terceiro período. A definição do número de alunos por equipe e, também, a quantidade de integrantes de cada turma por equipe é realizada, previamente, pelos professores responsáveis, levando em conta a quantidade de turmas, o número de alunos e as fases da atividade.

Tais cuidados ocorrem porque haverá confrontos entre equipes em uma determinada quantidade de dias. Desse modo, o planejamento das chaves, o local em que a atividade acontecerá e o tempo que poderá ser gasto na realização são fatores relevantes que devem ser observados na preparação da atividade.

A segunda edição da “Civil Court” contou com equipes mistas, compostas por 10 alunos cada, do segundo e do terceiro período, sendo que sete deles deveriam ser do segundo e três do terceiro.

Cada equipe deve escolher um nome a critério dos alunos e, posteriormente, haverá a divulgação de todas as equipes na página da atividade no site da FDV. Importante destacar que a exigência da escolha de um nome para as equipes é motivada pelo envolvimento que essa, aparentemente simples, tarefa demanda. Para definir que nome representará a equipe, os integrantes têm que se conhecer, dialogar, propor, selecionar e concordar, o que já demanda trabalho em equipe.

Posteriormente, deverá ser realizado sorteio para a definição de que personagem cada grupo irá defender, sendo também divulgada no site. As chaves e os papéis atribuídos devem ser divulgados com bastante antecedência da data das disputas, aproximadamente dois meses, para que haja tempo hábil para os grupos se prepararem para a apresentação oral e escrita.

3.2 ETAPA ESCRITA

Após a divulgação das equipes e dos respectivos “clientes” que serão defendidos, inicia-se a fase escrita. As equipes

devem elaborar um documento em formato de memorial. Esse deverá conter a tese a ser sustentada, o desenvolvimento dos argumentos, os quais a equipe pretende usar na fase oral e que correspondem a melhor solução para o caso hipotético apresentado.

O memorial deverá ser entregue em duas vias, aproximadamente uma semana antes da etapa oral. A correção será realizada pelos professores da matéria de cada período, sendo atribuído o valor previamente determinado, utilizando critérios definidos por cada um, incluindo a abordagem da matéria relacionada a ele, além de outros aspectos que são necessários para a produção de um texto de natureza argumentativa. Sugere-se que esses critérios estejam dispostos também em ficha de avaliação (anexo 3), que fica disponível na página da atividade para conhecimento dos alunos sobre a forma como serão avaliados.

A primeira edição da “Civil Court” optou por atribuir nota somente à produção escrita, contudo observou-se que, por essa razão, os alunos preteriram a fase oral. Desse modo, realizou-se uma modificação na atividade de modo a pontuar tanto a fase escrita como a oral.

3.3 ETAPA ORAL

Na etapa oral, devem ser escolhidos três oradores de cada equipe, os quais são responsáveis por realizar as sustentações orais, sendo que dois, obrigatoriamente, devem falar. A escolha de um número específico de oradores pode ser alterada pelo professor dependendo do número de componentes dos grupos.

É permitida a comunicação do grupo por meio da troca de bilhetes e a utilização de folhas de apoio, contudo ressalta-se que a postura, a desenvoltura e o domínio das teses devem ser avaliados.

A competição é dividida em duas fases, classificatória e final. Na primeira, cada equipe tem de 10 a 15 minutos de fala. Os debates entre as equipes acontecem simultaneamente, mas em salas separadas. (anexo 1)

As simulações da fase classificatória são avaliadas por membros do LEAD, por alunos convidados de diferentes períodos e por egressos da Faculdade, que devem compor bancas de, no mínimo, três pessoas localizadas em cada sala de competição. Os avaliadores recebem a ficha de avaliação (anexo 3) para registrar suas impressões durante as defesas de cada equipe. As fichas são recolhidas pelos organizadores imediatamente após as sustentações orais de cada equipe.

Ao final, é somada a pontuação dada pela banca para cada equipe. Posteriormente, são comparadas as pontuações de todas as equipes para determinar os quatro grupos com maior pontuação (dois de defesa e dois de acusação) que seguirão para a fase final. Em caso de empate, deverão ser considerados critérios de desempate pré-definidos, de acordo com as maiores pontuações de algum dos itens da ficha de avaliação.

A fase seguinte consiste na fase final, na qual as equipes que se enfrentarão são sorteadas novamente. Mais uma vez, as equipes classificadas contam com o tempo máximo de 10 a 15 minutos de fala. (anexo 1)

Nesta fase, após as apresentações, permite-se que a banca faça até duas perguntas para cada grupo, com o intuito de tornar essa fase mais desafiadora. Nesta fase, os professores das disciplinas envolvidas também participam das bancas e atribuem nota, juntamente com membros do LEAD e alunos e/ou egressos convidados. Ao final das simulações, as notas serão somadas e a equipe com maior pontuação é a vencedora da “Civil Court”.

Vale destacar que há troféu a todos os componentes da equipe vencedora e premiação simbólica (chocolate) para a equipe que fica em segundo lugar.

4 RESULTADOS

Ao final de cada edição, são aplicados aos alunos participantes questionários (ANEXO 4), anônimos, sobre a realização da atividade, objetivando verificar quais foram as impressões dos alunos, seus principais aprendizados e quais alterações a competição poderia sofrer. De posse das respostas, os LEADers debatem e refletem sobre a necessidade de mudança na realização da atividade.

Após essa pesquisa, pode-se observar que a integração entre os alunos de diferentes períodos foi a maior dificuldade encontrada pelos alunos no decorrer da atividade. Contudo, reunir alunos de diferentes períodos, propiciando a interação entre a comunidade acadêmica é um dos principais objetivos da atividade. Assim, optou-se pela permanência da obrigatoriedade de os grupos conterem alunos do segundo e do terceiro períodos.

Após as duas edições da competição, pode-se perceber que, de modo geral, os alunos demonstram grande satisfação em participar da atividade. Observou-se, também, o engajamento dos alunos em participar do debate aplicado antes da atividade (roda de conversa) e em pesquisar doutrinas e jurisprudências acerca do tema discutido para que apresentassem argumentações consistentes.

Ficou demonstrado que há um grande crescimento por parte dos alunos, principalmente no que tange à apresentação oral, característica essa que é tão relevante na área do Direito. Além disso, a atividade propiciou a discussão de temas atuais e em crescimento no campo do Direito brasileiro, que não são aprofundados em salas de aula.

Quanto ao trabalho escrito, percebe-se que é de extrema relevância para os alunos dos períodos iniciais, pois, a partir deles, pode-se trabalhar a capacidade de argumentação escrita. Essa habilidade estimula, pois, a produção da escrita argumentativa, que perpassa todo o curso e a vida do profissional da área do Direito.

Frente aos resultados apresentados, constata-se o desenvolvimento e o engajamento dos alunos participantes da “Civil Court”, de modo que os objetivos da atividade são cumpridos abarcando os dois principais eixos estratégicos, quais sejam: desenvolver a habilidade de argumentação, tanto pelo viés escrito como pelo oral; integrar os períodos iniciais em um processo de interação social; além de estudar e debater temas atuais do Direito Civil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Civil Court é uma atividade inovadora que busca discutir temas atuais de Direito Civil, propiciando aos alunos que vivem essa experiência desenvolver a capacidade argumentativa oral e escrita, além de integrar alunos de períodos diferentes, por meio de interação social e intelectual.

O formato de competição possibilita que os alunos tenham contato com um modelo diferenciado de aplicação do Direito, o que proporciona um maior engajamento dos alunos, apresentando a aplicação prática da matéria aprendida de uma forma inovadora.

A “Civil Court” pode ser aplicada de diferentes formas e sofrer alterações de acordo com cada contexto. Importa, porém, que os objetivos principais e os eixos que a circundam sejam mantidos. Desse modo, o formato apresentado, neste artigo, pode ser apropriado por qualquer faculdade de direito que pretenda desenvolver diversas habilidades em seus alunos com a aplicação de uma metodologia ativa e inovadora.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L.G.C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

FACULDADE DE DIREITO DE VITÓRIA. **Projeto Teoria Prática**. Vitória, 2008.

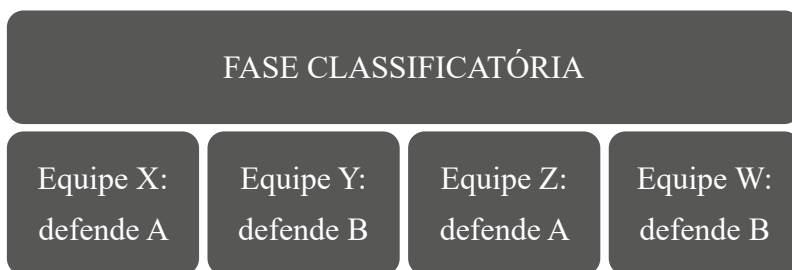
FACULDADE de Direito de Vitória – FDV. **Projeto Integrador**. Vitória: FDV Publicações, 2016.

MEIRIEU, P. **Aprender sim, mas como?** São Paulo: Artmed, 2006.

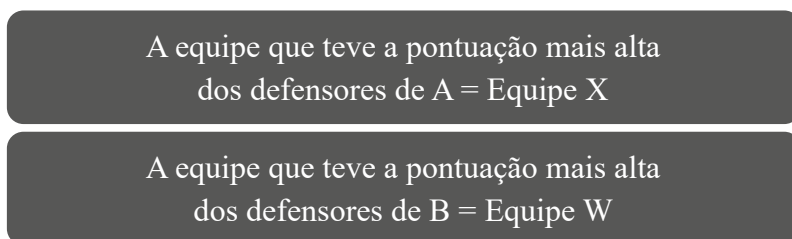
OLIVEIRA, Juliana Ferrari de; ABREU, Arthur Emanuel Leal. Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito da Faculdade de Direito de Vitória (LEAD-FDV). In: CONGRESSO DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 3. 2017, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação da Universidade de São Paulo, 2017. p. 105-106. Disponível em: <http://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/anais_congresso_graduacao_usp2017_prefinal_03.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2019.

ANEXO 1: EXEMPLIFICAÇÃO DE COMO OCORRE A FASE ORAL

» Caso com conflito entre A e B.

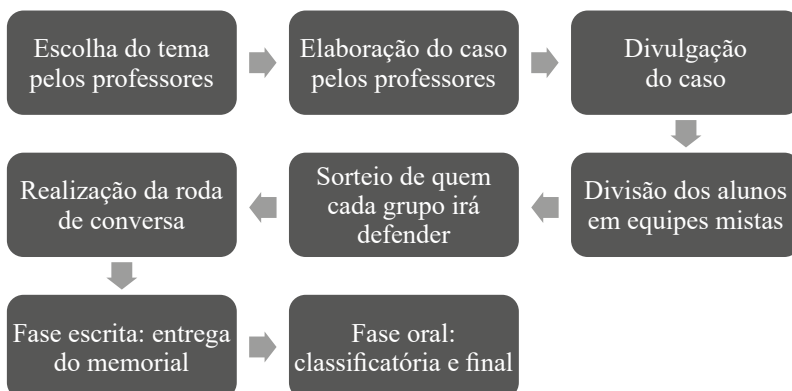


» Após a soma das pontuações:



» Equipe X e W irão se enfrentar na final.

ANEXO 2: CRONOLOGIA DA ATIVIDADE



ANEXO 3: FICHA DE AVALIAÇÃO DOS JURADOS (FASE ORAL)

CIVIL COURT – FICHA DE AVALIAÇÃO	
EQUIPE:	
JUIZ:	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA	
1) Identificação das questões jurídicas (2,5 PONTOS)	
a) Foram identificadas as questões jurídicas principais para sustentar a posição da equipe?	
b) A equipe forneceu contra-argumentos para questões contrárias à sua posição?	
2) Declaração dos fatos (1,5 PONTOS)	
a) A declaração dos fatos apresentou informações de maneira precisa, lógica e persuasiva?	
3) Análise jurídica (argumentos) (4 PONTOS)	
a) Os argumentos foram bem organizados e persuasivos?	
b) As questões jurídicas foram abordadas em profundidade, com base?	
4) Estilo e apresentação (1,0 PONTO)	
a) O texto flui e é de fácil leitura?	
b) A ortografia, a pontuação e a escolha das palavras foram adequadas?	

5) Geral - de forma geral o trabalho está: (Até 1,0)	
a) Excelente (1 PONTO)	
b) Muito bom (0,8 PONTOS)	
c) Bom (0,6 PONTOS)	
d) Regular (0,4 PONTOS)	
e) Ruim (0,2 PONTOS)	
TOTAL (10 PONTOS)	

CIVIL COURT - FICHA DE AVALIAÇÃO	
EQUIPE:	
JUIZ:	
NOTA FINAL	

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL

1) A equipe utilizou linguagem formal adequada?

- SIM
- SIM, mas falhou em alguns momentos.
- NÃO

2) A equipe apresentou discurso concatenado e fluido?

- a) Apresentação do caso.
- b) Argumentação.
- c) Conclusão.

3) A equipe abordou a natureza jurídica do animal?

- SIM
- SIM, mas falhou em alguns momentos.
- NÃO

4) A equipe apresentou precedentes judiciais?

- SIM
- SIM, mas falhou em alguns momentos.
- NÃO

5) A equipe apresentou argumentos de autoridade (doutrina)?

- SIM
- SIM, mas falhou em alguns momentos.
- NÃO

→ OBSERVAÇÕES:

- » **I:** para fins de avaliação do professor, recebe nota máxima (0,1) em cada item a resposta “Sim” e a resposta “Sim, mas[.]”.
- » **II:** na fase classificatória, cada membro da banca deve dar uma nota final (de 0 a 10) para efeito de classificação e desempate das equipes.

ANEXO 4: FICHA DE AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE

Esta ficha tem a intenção de avaliação da atividade para aprimorá-la em uma próxima oportunidade. Por isso, gostaria de pedir que respondesse às questões de forma sincera.

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL
1) Você gostou da proposta da atividade?
() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS
POR QUÊ? _____ _____ _____
2) O tempo e dia da semana destinado à realização da parte oral da atividade foi adequado?
() SIM () NÃO
→ Em caso negativo, na sua opinião, qual seria o ideal? _____ _____ _____
3) Você considera que a realização desta atividade contribuiu, de alguma forma, para a sua aprendizagem?
() SIM () NÃO () MAIS OU MENOS

POR QUÊ? _____ _____ _____
4) Você tem sugestões que poderiam contribuir para o aperfeiçoamento da atividade?
() SIM () SIM, mas falhou em alguns momentos. () NÃO
→ QUAIS? _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____

LEAD – LABORATÓRIO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE DIREITO

Juliana Ferrari de Oliveira¹

Bruno Costa Teixeira²

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A necessidade de promover e fomentar o desenvolvimento de estratégias de ensino e aprendizagem participativas para o ensino jurídico é percebida e sentida por toda a comunidade acadêmica, mas assumida, na maioria das vezes, pelas próprias instituições de ensino, representadas por seu corpo docente e diretivo. Cabe aos professores pensar em novas maneiras de apresentar determinado conteúdo, para além da aula expositiva, testar e avaliar, a partir dos seus critérios, os resultados – positivos ou não – da nova experiência.

Os alunos, a quem essas novas experiências destinam-se, são, geralmente, excluídos desse processo. O que pensam, que lacunas percebem em sua formação, que temas ou tarefas os instigam e até mesmo que contribuições sugerem para dinamizar as aulas são perguntas ainda negligenciadas.

A mudança pensada para o ensino jurídico, que deve ter o aluno como protagonista e participante ativo do processo de

¹ Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordenadora pedagógica e professora da Faculdade de Direito de Vitória. E-mail: julianaferrari@fdv.br.

² Mestre em Direitos e Garantias Fundamentais – FDV; Especialista em Gestão e Inovação de Ensino a Distância – USP; Professor da FDV.

ensino e aprendizagem, ironicamente, acaba sendo realizada sem sua participação. Nesse sentido, o estudante continua sendo receptor passivo de propostas pré-formatadas, ainda que estas tenham a pretensão de envolvê-los.

Como resultado, têm-se professores frustrados porque, por mais que tentem, não conseguem motivar os alunos. A passagem a seguir exemplifica essa situação.

Não há um professor ou um educador que não tenha passado por esta experiência: a sequência já está pronta, perfeitamente estruturada, experimentada por ele mesmo ou por outros, utilizada muitas vezes com sucesso; a imaginação apresentada na sua elaboração atesta a motivação dos alunos; o rigor de sua construção garante sua eficácia...e no entanto, isso não funciona... O que devia ser dinâmico torna-se enfadonho, o que devia suscitar o desejo secreta o tédio... O que ocorre então? Certamente, falta aquilo que V. Jankélévitch chama de um 'quase nada' ou um 'não sei o quê', mas que faz toda a diferença: "O quase nada é o elemento invisível, inexistente, ambíguo, que diferencia entre si duas totalidades morfológicamente indiscerníveis [...]. O quase nada é aquilo que falta quando, pelo menos aparentemente, não falta nada: é a inexplicável, irritante, irônica insuficiência de uma totalidade completa contra a qual nada se pode dizer e que nos deixa curiosamente insatisfeitos e perplexos [...]. Quando nada está faltando, falta algo que não é nada; falta, portanto, quase nada. Na verdade, falta apenas o essencial! [...] E o essencial, é preciso confessar, é circular um pouco de desejo. A palavra, é certo, pode incomodar de tanto veicular imagens, de tanto ser utilizada por toda a parte e por todos sem discernimento; a realidade, por sua vez, é incontornável. O que mobiliza um aluno, o que o introduz em uma aprendizagem, o que lhe permite assumir as dificuldades da mesma, ou até mesmo as provas, é o desejo de saber e a vontade de conhecer. (MEIRIEU, 1998, p. 85-86)

De outro lado, têm-se alunos constrangidos, porque percebem o esforço do professor em fazer algo diferente, mas não se sentem motivados a participar. Esse processo tende a gerar um distanciamento cada vez maior entre a sala de aula e a realidade e um distanciamento na própria relação professor-aluno.

Além disso, a dinamicidade e a rapidez relacionadas aos avanços tecnológicos e à dificuldade de processar o crescente contingente de informação disponível hoje em dia acabam intensificando esse afastamento. Por isso mesmo, repensar velhas rotinas e se inserir nesse novo contexto são ações com caráter essencial.

A criação de espaços integrados para elaboração coletiva surge, então, como possibilidade de fomentar a interação entre alunos, professores e corpo diretivo – este último representado pela coordenação pedagógica do curso de Graduação em Direito. A proposta é no sentido de que esse espaço contemple múltiplas visões, conferindo voz a todos os envolvidos no processo, em especial aos alunos.

Nesse cenário, nasceu, no início de 2016, o Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito (LEAD-FDV), propondo-se a repensar, coletivamente, o ensino jurídico, a partir do desenvolvimento e da aplicação de estratégias participativas na aula jurídica.

Mais do que compreender a contemporânea crise do ensino jurídico, os membros do LEAD-FDV assumem o papel e a responsabilidade de criar, de desenvolver, de acompanhar e de avaliar a execução de atividades ou estratégias que promovam a participação ativa dos alunos em seu processo de

construção do conhecimento. Com isso, críticas e angústias são bem-vindas porque intensificam o desejo de mudança, culminando em sugestões, novas ideias e experiências.

Da mesma forma, a partir da contribuição dos alunos, recursos tecnológicos podem ser melhor aproveitados e direcionados para suas reais necessidades e anseios. A própria escolha de temas ou casos relevantes, para serem discutidos em aula, quando feita coletivamente, pode ser mais bem direcionada e pertinente.

Para além do desenvolvimento de atividades participativas, o convívio aberto e sincero entre alunos e professores, deslocando-se de suas posições de conforto e pensando conjuntamente para o mesmo fim, desenvolve o sentimento de alteridade e, por que não, uma melhor compreensão do ser humano que está por trás do profissional ou do estudante.

Já em seu quarto ano de funcionamento, após realizar várias atividades propostas pelo grupo, pode-se afirmar que o LEAD vem conferindo novo sentido para os espaços da instituição, demonstrando o potencial criativo e enriquecedor que o trabalho integrado e coletivo pode proporcionar.

Por meio deste texto, então, procura-se relatar a experiência do LEAD, tendo o aluno como foco do processo de ensino e aprendizagem, e as principais atividades nele desenvolvidas.

2 O PAPEL DO ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO O PRIMEIRO NORTE DO LEAD

A docência é tarefa complexa e imprevisível, que demanda saberes que vão muito além do conhecimento técnico de determinado assunto. Mais do que saber, cabe ao professor

saber como fazer, ou seja, como promover a aprendizagem. Para tanto, é crucial compreender que aprender “não se trata de um verbo passivo; para apreender é preciso agir, exercitar-se, informar-se, tomar para si, apropriar-se, entre outros fatores” (ANASTASIOU, 2006, p. 14).

Por isso mesmo, são cada vez mais flagrantes as limitações da aula expositiva, no sentido de propiciar a aprendizagem, e a emergência de adoção de metodologias ativas no ensino superior – no caso deste texto, no ensino superior jurídico.

Como o próprio nome revela, metodologias ativas fundamentam-se na participação do aluno de maneira ativa, desconstruindo sua figura passiva e silenciada para dar lugar a alguém que questiona, reflete, soluciona problemas, estuda casos, dentre outras ações. A questão é que modificar o método de ensino é “mais difícil do que modificar currículos, porque envolve, em primeiro lugar, uma alternância de mentalidades, um convencimento do professor de que ele deve buscar novos caminhos para a transmissão do conhecimento jurídico” (BASTOS, 2002, p. 356).

Essa mudança precisa ser feita individualmente, por iniciativa de cada professor, mas também institucionalmente, na promoção de espaços de formação pedagógica para discussão e reflexão sobre o fazer docente. Mudança esta que altera o questionamento sobre “*O que vou ensinar hoje?*” para “*Como vou contribuir para que os alunos aprendam hoje?*”

Questões, como as apontadas por Cunha (2008, p. 473), em pesquisa sobre formação docente, evidenciam a complexidade do exercício da profissão.

Como fazer para motivar os alunos? Como ensinar considerando que muitas informações estão disponíveis para eles na internet? Como tornar minha aula um espaço e um território de produção de conhecimentos? Como dar significado a conteúdos sem recorrer à visão utilitária? Que alternativas reflexivas podem ser acionadas para trabalhar com classes com mais de 40 alunos? Como aliar ensino e pesquisa? Que processos de avaliação utilizar para apreender o que tem significado para os alunos?

A essas perguntas, soma-se a expectativa do estudante. Como mencionado, há a possibilidade de, mesmo com todo o planejamento centrado no aluno, o envolvimento esperado não acontecer. Seja por não se identificar com a proposta, seja por razões pessoais, o fato é que o não engajamento do aluno pode acabar desconstruindo todo um processo de tentativa de mudança, por parte dos professores, favorecendo a permanência da aula expositiva, em que a participação do aluno não é, de fato, esperada. Assim, de modo a superar a dicotomia entre o “faça como você quiser” e o “faça como eu quero”, Meireu (1998, p. 40) propõe que é preciso «buscar incansavelmente aquilo que poderíamos querer juntos”.

É justamente esse “*fazer junto*” que o LEAD tem como norte, no sentido de envolver os alunos, desde o planejamento à execução das propostas, dando-lhes espaço efetivo e livre para sugerir e criar, em conjunto com os professores e com a coordenação pedagógica, atividades que lhes poderiam instigar e motivar. Como espaço de diálogo, o LEAD confere voz aos anseios, às sugestões e aos desejos do corpo docente e discente da Faculdade de Direito de Vitória – FDV, posicionando-os como atores envolvidos nos assuntos que lhes

dizem respeito e potencializando a adesão e a compreensão das mudanças desejadas para o ensino jurídico.

3 A FORMAÇÃO DO LEAD

O LEAD, conforme foi mencionado, tem como objetivo integrar os corpos docente e discente e a coordenação pedagógica para fins de elaboração, de desenvolvimento, de acompanhamento e de compartilhamento de atividades participativas para serem aplicadas em aulas do curso de Direito. Para sua composição, foi aberto, em março de 2016, processo seletivo para o corpo discente da instituição, com previsão de duas etapas, consoante se tem a seguir:

Etapa 1: análise das fichas de inscrição, tendo como critério de avaliação desta etapa a adequação do candidato ao perfil descrito abaixo:

- Aluno ou egresso do curso de graduação ou de pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em Direito na FDV;
- Disposição e disponibilidade para os encontros presenciais e virtuais do grupo (aproximadamente 4 horas semanais);
- Conhecimento e/ou interesse em tecnologia e educação;
- Para os alunos da pós-graduação *stricto sensu*, ter cursado ou estar cursando a disciplina Metodologia do Ensino Superior.

Etapa 2: realização de entrevistas, pela coordenação pedagógica, com os candidatos selecionados na etapa 1.

Aos discentes selecionados, competem as seguintes atribuições, além de outras que lhes poderiam ser designadas:

- I – Frequentar os encontros presenciais quinzenais, dia e horário a definir;
- II – Participar dos encontros virtuais sempre que demandado;
- III – Participar da elaboração e do acompanhamento da aplicação das atividades confeccionadas;
- IV – Alimentar o banco de dados em que as atividades produzidas serão disponibilizadas.

Aos alunos que cumprissem, devidamente, as tarefas mencionadas são atribuídos:

- I – Certificado de participação do LEAD-FDV;
- II – 50 horas de atividades complementares para os alunos de graduação, para a permanência do ano letivo.

O projeto foi bem recebido não só pelos estudantes da instituição, que viram, na iniciativa, uma oportunidade de atuação no que diz respeito ao seu próprio aprendizado, mas também pelos professores, motivados pela possibilidade de não mais estar “sozinhos” no processo de criação e de planejamento das atividades pedagógicas para a aula jurídica.

Desde então, a cada ano, novos membros integram o LEAD, que já virou referência de criatividade, de ousadia e de organização entre as pessoas que compõem a comunidade acadêmica da FDV. Há casos até de professores que

buscam o LEAD para validar e, se for o caso, desenvolver uma ideia pensada para sua disciplina. Em outros momentos, professores são convidados para integrar o grupo, a partir das sugestões trazidas pelos estudantes, para participar do planejamento, da discussão, da elaboração e do desenvolvimento da proposta.

4 OS ENCONTROS DO LEAD

Desde sua formação, o LEAD realiza encontros quinzenais e presenciais, cada um com uma hora e trinta minutos de duração e conduzido com base em temas definidos previamente. Após cada encontro, é feita a ata correspondente, compartilhada em seguida com todos os integrantes do grupo. É também nesse momento que são definidas as tarefas que devem ser desenvolvidas para o próximo encontro.

Geralmente, são realizados 8 encontros presenciais por semestre, além dos momentos de realização das atividades, em que todos os membros participam, seja direta ou indiretamente, apenas como observadores. Além dos encontros presenciais, o LEAD-FDV mantém, desde 2016, um grupo de para facilitar a comunicação entre os membros, e o acesso, com- partilhado no *Google*, aos arquivos correspondentes ao material produzido, às atas das reuniões e ao repositório de arquivos gerais do projeto.

5 AS ATIVIDADES PROPOSTAS E DESENVOLVIDAS PELO LEAD

O LEAD tem como foco desenvolver atividades participativas para serem experimentadas em aula. Desta forma, a cada ano, os encontros iniciais são destinados à discussão e à organização das propostas para posterior preparação e realização das mesmas. Alunos e professores ficam responsáveis por levar suas ideias às reuniões.

Das atividades desenvolvidas pelo LEAD, listadas no quadro a seguir, serão detalhadas, nos tópicos, apenas aquelas direcionadas a um grupo expressivo de alunos e professores da FDV, de modo a demonstrar que é possível, com organização e planejamento, movimentar a própria instituição com propostas que ultrapassam os limites da sala de aula. Os três exemplos detalhados refletem atividades já consolidadas e inseridas no planejamento anual. As atividades selecionadas são: “Gincana Jurídica”; “Todo mundo ensina, todo mundo aprende” e “Civil Court”.

ATIVIDADE	ANOS DE APLICAÇÃO
Audiências simuladas em Direito Processual Civil e Direito Processual Penal	2016, 2017
Sala de aula invertida nas disciplinas Metodologia da Pesquisa e Direito do Trabalho I	2016, 2017, 2018 e 2019
Sociedade de Debates	2017, 2018 e 2019
Gincana Jurídica	2016, 2017, 2018 e 2019
Todo mundo ensina, todo mundo aprende	2017, 2018 e 2019
<i>Civil Court</i>	2017, 2018 e 2019
Sala da Justiça – direito, cinema e cultura pop	2019

5.1 GINCANA JURÍDICA

Embora tenha representado um importante desafio operacional, a Gincana Jurídica, foi muito bem recebida por toda a comunidade da instituição.

Foram várias reuniões voltadas para discutir a divisão dos grupos, o tema da gincana, as atividades, a contagem de pontos, as inscrições, a premiação, o local, o horário, a melhor data de realização, as estratégias de incentivar a participação de todos, dentre outros aspectos.

A ideia consiste em realizar uma competição entre grupos de alunos provenientes de todos os períodos de graduação em Direito, na forma de *quiz*, com perguntas e respostas. Esse formato ficou conhecido nacionalmente quando veiculado em

programas televisivos dos anos 1990, como “Passa ou repassa” e “Torta na cara”, com uma máquina específica para tanto.

Todos os alunos matriculados na Graduação podem realizar inscrições na Gincana Jurídica, feitas exclusivamente por meio de equipes de duas a três pessoas. Apenas as oito primeiras equipes são selecionadas para participar da competição que, por sua vez, é dividida em duas fases.

Na primeira, oito equipes inscritas realizam os jogos no formato de eliminatórias com disputas entre dois grupos. As equipes disputam, entre si, jogos de um contra o outro. Cada jogo tem cinco questões objetivas, representando cinco áreas do conhecimento jurídico: Direito Constitucional, Direito Penal, Direito Processual Penal, Direito Civil e Direito Processual Civil. Já na segunda fase, as quatro equipes classificadas disputam as semifinais e a final.

Em sua primeira versão, no ano de 2016, realizou-se um evento teste, durante o intervalo das aulas do turno matutino, quando grupos formados por professores da instituição disputaram entre si a resolução de *quizzes* sobre cultura pop. Nesse caso, a intenção foi apenas no sentido de divulgar a competição que iria ocorrer em breve, ou seja, a própria Gincana Jurídica. No entanto, o engajamento dos professores, formando equipes e competindo entre si em um evento lúdico chamou a atenção de todos alunos, que se reuniram para torcer e acompanhar de forma entusiasmada a disputa. Diante da adesão dos alunos e dos professores, o evento teste passou a constar em toda nova edição da Gincana.



Mais informações sobre a atividade podem ser encontradas no site da FDV, no seguinte link – <http://site.fdv.br/gincana-juridica/>.

5.2 TODO MUNDO ENSINA, TODO MUNDO APRENDE

O projeto ***Todo mundo ensina, todo mundo aprende***, idealizado e desenvolvido pela equipe do LEAD, surgiu com o objetivo de integrar toda a comunidade da Faculdade de Direito de Vitória e criar o sentimento de pertença, propiciando o contato entre todas as pessoas que convivem no ambiente acadêmico da instituição, sejam alunos de diferentes períodos, professores e funcionários.

Isso ocorreu a partir da realização de oficinas de temática livre, a depender da escolha de quem vai ensinar, isto é, qualquer aluno, professor ou funcionário da instituição. A ideia foi no sentido de possibilitar um dia de doação ou de troca de saberes e de lugares, trabalhar a autoestima, dar a possibilidade de ver e de ser visto de outra forma, reconhecer saberes e habilidades, aprender e ensinar, expandir conhecimentos e aprendizagens, revelando ou desconstruindo identidades pré-concebidas. Qualquer um pôde se inscrever para ensinar algo e qualquer um pôde se inscrever para aprender algo.

As oficinas temáticas foram escolhidas a partir da inscrição livre de temas de acordo com a aptidão de quem se interessou em compartilhar conhecimento, também com liberdade quanto ao formato de sua apresentação. Na manhã do dia 16 de maio de 2017, data da primeira edição do evento, 21 oficinas foram desenvolvidas, simultaneamente, no ambiente da FDV, envolvendo os mais diversos espaços, desde as salas de aula à área da cantina e o pátio.

Importante destacar que o evento ocorreu em horário de aula, das 9h30 às 11h10, mas com suspensão das aulas formais e de realização de chamada. Além disso, não foram

atribuídas horas de atividades complementares para nenhum participante, nem mesmo os que se propuseram a ensinar. Dessa forma, pretendeu-se estimular a participação livre e motivada apenas pelos desejos de compartilhamento e de integração dos envolvidos.

Mobilizando mais de 300 pessoas inscritas em alguma das oficinas ofertadas, o *Todo mundo ensina, todo mundo aprende*, por meio de alunos, professores e funcionários, mostrou que as oportunidades de aprender algo novo podem ir muito além da sala de aula. Em meio a 21 oficinas, baseadas em temas livres e propostas criativas, a comunidade da Faculdade de Direito de Vitória conferiu um novo sentido para os espaços da instituição.

Desde então, o evento integra o calendário acadêmico da FDV e a cada nova edição é surpreendente a percepção de que esse espaço de integração é fundamental para criar grupos de interesse, para se relacionar e para conhecer melhor aquele com quem convivemos.





A lista de oficinas ofertadas e mais informações sobre o projeto também podem ser visualizadas no site da FDV, no seguinte link – <http://site.fdv.br/todomundo/>.

5.3 CIVIL COURT

Empreendida pelos integrantes do LEAD, a atividade *Civil Court* teve sua primeira aplicação no segundo semestre de 2017 e envolveu todos os alunos matriculados regularmente nas disciplinas Direito Civil I e Metodologia da Pesquisa, dos turnos matutino e noturno da FDV.

A proposta, aplicada anualmente desde então, mas com a integração das matérias Direito Civil I e Direito Processual Civil I, visa, como principais objetivos, aplicar o modelo de *Moot Court*, mundialmente conhecida no meio acadêmico, no contexto de estudos do Direito Civil e desenvolver uma atividade capaz de integrar estudantes de dois períodos diferentes do curso de Graduação em Direito, assim como os professores das disciplinas relacionadas e egressos.

Dessa forma, todos os estudantes do segundo e do terceiro períodos formam equipes mistas, de oito a dez pessoas e enfrentam, por meio de disputas de debates, tópicos relacionados aos direitos da personalidade e das obrigações.

Para tanto, as equipes, divididas aleatoriamente entre acusação e defesa, devem solucionar um caso hipotético, apresentando um trabalho escrito no modelo de memorial, antes da fase oral.

Na etapa oral, a competição se divide em duas fases: classificatória e final. Na primeira, de caráter classificatório, cada equipe conta com 15 minutos de fala. As simulações são avaliadas por integrantes da Sociedade de Debates, alunos e egressos convidados e membros do LEAD. Ao final das disputas, as quatro equipes com maior pontuação (duas de defesa e duas de acusação) passam para a última fase.

Na final, um elemento surpresa é apresentado para dinamizar a competição. Nessa fase final, as equipes são arguidas pelas pessoas que compõem a banca de avaliação e devem fazer perguntas às equipes.

Durante a competição e antes da final, a comissão organizadora da *Civil Court*, formada por integrantes do LEAD e professores convidados, realiza atividades preparatórias destinadas aos alunos e jurados envolvidos no projeto, dentre elas uma roda de conversa sobre o tema principal presente no caso apresentado aos competidores, além de reunião destinada ao treinamento dos jurados, em que as fichas de avaliação são analisadas.

Tendo em vista que a atividade demanda organização cuidadosa, uma vez que envolve quase 200 alunos a cada ano, o LEAD criou uma página específica sobre a *Civil Court*, onde podem ser encontrados o regulamento, o caso base, as fichas de avaliação, o cronograma, dentre outras informações, destinadas a facilitar a comunicação e a atuação das equipes envolvidas.





Mais informações sobre a atividade podem ser encontradas no link a seguir: <http://www.fdv.br/civilcourt>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Direito surgiu a partir da percepção da necessidade de inserir os estudantes no processo de construção das atividades pedagógicas do seu próprio curso.

A ênfase na participação do aluno e no seu protagonismo sempre foram preocupações da Faculdade de Direito de Vitória – FDV, demonstradas pelo seu próprio Projeto Pedagógico (FDV, 2007) e pelas ações da coordenação pedagógica, no programa de formação continuada.

Entretanto, ao longo do tempo, percebeu-se que, mesmo fomentando o uso de metodologias ativas, o professor planejava, a partir de seu ponto de vista e da sua experiência, o que não é negativo, mas pode não ser tão efetivo quanto desejado.

O LEAD- FDV emergiu nesse contexto, para conferir voz aos alunos desde o momento do planejamento das atividades que, por derradeiro, os têm como destinatários. Trata-se da possibilidade de o estudante fazer parte da construção de sua própria trajetória acadêmica na instituição, ao mesmo tempo em que a realiza.

Em seu quarto ano de funcionamento, pode-se constatar que o LEAD contribuiu e contribui, significativamente, para a inovação no que diz respeito aos espaços de atuação dos alunos e dos professores, dentro e fora da sala de aula. Seja porque os professores envolvidos passaram a estar mais receptivos às novas ideias que emergiram no LEAD, uma vez que são frutos de debate aberto e planejamento rigoroso dentre os membros do grupo, seja porque os próprios alunos passaram a perceber e conhecer os contextos do planejamento das atividades pedagógicas.

Em outras palavras, a importância de questionamentos comumente caros aos professores, tais como: *Será em grupo ou individual? Grupo de quantas pessoas? Demandará trabalho escrito ou será oral? Será avaliada? Que critérios de avaliação serão estipulados?* passou a ser compreendida pelos próprios estudantes envolvidos nas atividades desenvolvidas. Estes, por sua vez, passaram a valorizar o trabalho e a dedicação de seus próprios professores, muitas vezes desconhecidos ou negligenciados.

É com base nessas mudanças de perspectivas e nas ações realizadas ao longo desses anos, então, que se pode afirmar o caráter inovador do LEAD-FDV, especialmente no sentido de integrar a comunidade acadêmica e envolvê-la

efetivamente no processo de ensino e aprendizagem, compartilhando responsabilidades e confirmando os benefícios que o trabalho colaborativo, em especial com o corpo discente, pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L.P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville/SC: UNIVILLE, 2006.

BASTOS, A.W. **Ensino jurídico no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2002.

CUNHA, Maria Isabel da. Formação Docente e Inovação: epistemologias e pedagogias em questão. In: EGGERT, Elda. et al (Orgs.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre/RS, EDIPUCRS, 2008.

FACULDADE de Vitória – FDV. **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: FDV Publicações, 2007.

MATTAR, João. **Metodologias Ativas** – para a educação presencial, blended e a distância. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

