

PROPOSTA PARA UMA NOVA METODOLOGIA DO ENSINO JURÍDICO: A SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

MARCOS VINÍCIO CHEIN FERES*

RESUMO

Este artigo pretende expor, ainda que sucintamente, as bases teóricas da sistematização coletiva e sua aplicação ao ensino jurídico. Como referencial teórico, pode-se apontar a racionalidade comunicativa e sua interação com o viés marxiano das teorias progressistas pedagógicas. Nesse contexto, questiona-se a linha tradicional de aulas monologadas no curso de Direito e propõe-se a aplicação da metodologia sociopolítica ao ensino jurídico de modo a promover uma reflexão crítica sobre o papel do aluno e do professor no processo ensino-aprendizagem. Num primeiro momento, aponta-se a existência de um arbitrário cultural que influi na concepção pedagógica aplicada ao ensino jurídico. Posteriormente, discute-se uma necessária relação entre educação formal e informal e uma necessária complementaridade entre esses conteúdos. Discorre-se, ainda, sobre a sistematização coletiva do conhecimento em sua vertente teórica para aplicar à prática do ensino jurídico algumas técnicas de ensino pertinentes. Ao final, faz-se uma breve menção ao processo de avaliação.

* Professor Adjunto da Faculdade de Direito da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), Mestre e Doutor em Direito Econômico

PALAVRAS-CHAVE: Sistematização coletiva do conhecimento – razão comunicativa – ensino jurídico – técnicas de ensino.

ABSTRACT

This essay intends to shed light on the theoretical basis of “collective systematization of knowledge” and its application to juridical teaching. The theoretical point of departure is the communicative rationality and its interaction with the marxian approach of progressive pedagogical theories. In this vein, the traditional monological classes in Law Schools ought to be questioned. Moreover, critical reflexive thinking on the role of students and lecturers (professors) in the learning process should be developed here. Firstly, the existence of a cultural arbitrary which influences the juridical learning practice is pointed out. Secondly, it is argued the relation between formal and informal education and its unavoidable complementarity. Furthermore, there is an attempt to apply the theoretical foundation of collective systematization of knowledge and the practical teaching techniques to Law School. Finally, a brief description of the evaluation process demonstrates the importance of a new teaching approach for law students.

KEY-WORDS: Collective systematization of knowledge – communicative reason – juridical teaching – teaching techniques

SUMÁRIO: Introdução. 1. Violência simbólica e ensino jurídico. 2. Educação de pequena escala e de grande escala. 3. Sistematização coletiva do conhecimento. 4. Ensino jurídico, sistematização coletiva do conhecimento e razão comunicativa. 5. Proposta para uma nova abordagem no ensino jurídico. 6. Breve referência ao processo de avaliação no contexto da sistematização coletiva do conhecimento. Conclusão. Referências bibliográficas.

INTRODUÇÃO

O ensino jurídico precisa evoluir. Não é mais possível insistir numa reprodução estéril de conhecimento totalmente acrítica que não prepara o aluno para o mundo, cada vez mais, competitivo. A dissociação entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem diminui assustadoramente as condições de possibilidade do aluno ao se inserir no mercado. Por isso, é mais do que necessário reformular a metodologia de ensino que hoje vem sendo insistentemente aplicada pelos professores da área do Direito.

Como ciência social aplicada, o Direito deve ser entendido sempre no seu aspecto dinâmico e dialógico e, sobretudo, na sua interação constante com a realidade. Neste contexto, procura-se, numa primeira abordagem, demonstrar o processo de reprodução, de violência simbólica e de dominação sobre o qual se estrutura hoje o ensino jurídico.

Noutro momento, aplica-se ao estudo do ensino a noção de cartografia simbólica, desenvolvida por Santos (2000), tomando como paradigma a complementaridade dialética existente entre educação formal e informal.

Posteriormente, discorre-se sobre a metodologia da sistematização coletiva, tendo em vista seus fundamentos teóricos. Além disso, ressaltam-se as mudanças na estrutura da aprendizagem que essa nova abordagem é capaz de realizar. Ao que depois, agrega-se um novo marco teórico ao marxismo inerente a estas metodologias, a saber, o agir comunicativo habermasiano com vistas a destacar a dialogicidade e a intersubjetividade essenciais ao processo de aprendizagem na temática da sistematização coletiva do conhecimento.

Por fim, são considerados os aspectos práticos da sistematização coletiva do conhecimento não somente as técnicas de ensino que lhe são pertinentes, mas também alguns resultados já verificados

na aplicação dessa metodologia. Além disso, é fornecido um breve esclarecimento sobre o processo avaliatório nesta abordagem de ensino.

Conclui-se no sentido de defender uma absorção dessa metodologia de ensino nos Cursos de Direito com vistas a capacitar o aluno não só para ouvir, mas também para discutir e para produzir.

1 VIOLÊNCIA SIMBÓLICA E ENSINO JURÍDICO

Pode parecer difícil entender por que o ensino jurídico ainda se prende a estereis tradições as quais nada acrescentam ao processo de aprendizagem do aluno no contexto universitário. Explica-se este fato pela constatação de que o ato de ensinar envolve uma relação de dominação dentro de todo tipo de sociedade e cultura. Bourdieu (1975) adverte para a existência de um duplo arbitrário quando se leva em consideração a ação pedagógica.

É preciso dizer que, segundo o autor, o duplo arbitrário consiste tanto nos instrumentos de violência simbólica quanto nos instrumentos de dissimulação da violência. Percebe-se que a noção de violência simbólica é determinante para a representação das tradicionais formas de ação pedagógica. Mas em que consiste esta violência?

A violência simbólica, segundo Bourdieu (1975, p. 13), pode ser conceituada como “a ruptura com todas as representações espontâneas e concepções espontaneístas da ação pedagógica como ação não-violenta”, estando, pois, inserida no contexto maior de uma teoria geral da violência.

Sem dúvida, há, para o autor, um poder arbitrário de imposição na ação pedagógica. Por isso, a violência é simbólica, porque o professor não exterioriza ou não verbaliza essa arbitrariedade ao ensinar. De fato, a autoridade pedagógica o faz de forma dissimu-

lada sob a aparência de um direito legítimo de imposição, segundo Bourdieu (1975).

Essa é, hoje, a natureza do ensino jurídico na maior parte das universidades brasileiras. O professor, sob a capa de uma pretensa liberdade, impõe seu saber com indiferença e exige de seus alunos a reprodução das “verdades apresentadas”. Todavia, é fato que isso se dá de forma dissimulada em alguns casos, embora em outros a ação do professor ainda se verifique de maneira mais ostensiva ao ditar o conhecimento numa relação de verticalidade impositiva.

A justificativa pode estar na forma como se concebe o direito. O direito ainda está vinculado a uma forte noção de poder. O aspecto argumentativo que deve informar o processo de decidibilidade dos conflitos, na expressão de Ferraz Jr. (1994), não alcançou o ambiente da sala de aula. O pedagogo refere-se a esta estrutura teórica mas não a aplica no dia-a-dia do processo ensino-aprendizagem.

Mas que poder é este que atavicamente perpassa o Direito? Foucault (1976) afirma que não se trata do poder cuja tônica seja a soberania do Estado, a forma da lei ou a unidade global de uma dominação. Para o filósofo (FOUCAULT, 1976, p. 121-2), poder deve ser compreendido como “uma multiplicidade de relações de força que são imanentes ao domínio onde se exercem e são constitutivas da organização delas”¹. Em verdade, poder, para Foucault (1976, p. 123), é uma “situação estratégica complexa” existente numa sociedade dada.

A partir do conceito foucaultiano, afirma-se que a ação pedagógica passa a ser de dominação porque guarda em si relações estratégicas complexas imanentes que se sobrepõem a qualquer instrumento de libertação no momento da aprendizagem. O

1 No original: “*la multiplicité des rapports de force qui sont immanents au domaine où ils s'exercent, et sont constitutifs de leur organisation*”.

professor, mesmo que inconscientemente, reproduz o arbitrário cultural numa relação de dominador-dominante estrategicamente elaborada para não emancipar o aluno.

O processo de emancipação pressupõe não só a noção de horizontalização na relação professor-aluno, mas também a idéia de ensino libertador, isto é, cabe ao professor ensinar o aluno a aprender por si mesmo. Neste contexto, a educação afasta-se do dogmatismo tradicionalista reprodutor e aproxima-se do ensino dialogado em que o aluno ocupa posição central e torna-se agente no processo de aprendizagem tanto quanto o professor.

É importante salientar que já não se pode mais aceitar um ensino jurídico dissociado dessa metodologia. É preciso reconstruir um ensino jurídico cujo fim primordial seja transformar essa realidade de dominação arbitrária reproduzida não só em sala de aula, mas também nos espaços privilegiados da atuação profissional do jurista (Tribunais, empresas, assessorias jurídicas etc.). O ensino jurídico deve recuperar o contexto de vida de cada um dos agentes que o compõe, tanto dos alunos quanto do professor, apresentando-se, assim, mais eficiente no sentido de modificar e superar a estrutura retrógrada de reprodução tão comum às Faculdades de Direito.

2 EDUCAÇÃO DE PEQUENA ESCALA E DE GRANDE ESCALA

Ensino e educação parecem estar indissociavelmente ligados. Kourganoff (1990) afirma que o ensino refere-se tanto à instrução quanto à educação. A instrução consiste, segundo este autor, em ensinar ao aluno conceitos, noções; fazê-lo assimilar idéias; propiciar-lhe o manejo de métodos e técnicas. O mesmo autor diz que a educação já se caracterizaria por um conjunto de ações direcionadas para formação e desenvolvimento da personalidade do aluno. De acordo com Kourganoff (1990, p. 35), “educação e instrução são duas noções que em parte se completam”.

O autor parte de uma concepção tradicional em que a instrução pode estar dissociada da educação, pois só se completam em parte. Para ele, a instrução é fundamentalmente técnica e se dirige ao momento da qualificação do estudante para a apreensão de conhecimentos gerais e para a capacitação de determinado ofício, por exemplo. Nesta divisão realizada pelo autor, é possível dissociar facilmente a instrução da educação, o que, em muitos casos, gerou verdadeiras aberrações tecnicistas na abordagem do ensino.

É preciso conceber o ensino como educação sempre, ainda quando se esteja dotando o aluno de elementos básicos para sua capacitação profissional. O termo instrução parece bastante contestável, tendo em vista toda uma carga negativa que o tem afastado de uma noção mais abrangente de educação.

Tendo em vista a idéia de ensino descontextualizada do real que a expressão **instrução** sugere, parece interessante recorrer a cartografia simbólica² para mostrar uma concepção mais abrangente de educação. Santos (2000) afirma que há educação de pequena escala e de grande escala. Segundo o mesmo autor, o processo educativo de pequena escala não se confunde com o de grande escala. Este acontece na família, nos diferentes grupos sociais, na comunidade local de modo informal, enquanto o de pequena escala se realiza no âmbito formal do sistema de ensino.

No entanto, pode-se dizer que a educação de grande escala, embora contribua mais diretamente para formação da personalidade do jovem, deve ser internalizada no processo formal de ensino. Não

2 SANTOS (2000) elaborou estudo sobre a cartografia simbólica das representações sociais e em especial para o caso do direito. Para o autor, há uma relação entre o estudo dos mapas e o direito. A partir daí, procura demonstrar a existência de legalidade de pequena e grande escala quando se refere a um direito global e a um direito local, respectivamente. Para SANTOS (2000), a legalidade de pequena escala é a que procura estabelecer tipos gerais e ações abstratas e cria um padrão de regulação baseado na orientação, ao passo que a legalidade de grande escala é detalhista, apresentando descrição pormenorizada de comportamentos e atitudes e seu padrão de regulação se baseia na representação.

se deve separar esses dois tipos de educação, como o faz Kourganoff (1990) por meio de termos como instrução e educação. A educação de grande escala não pode ser alijada da sala de aula. É nela que se deve buscar a problematização para motivar o aluno a compreender a importância de conceitos, idéias, métodos e técnicas que diretamente compõem a educação de pequena escala, mas mediatemente se aplicam ao contexto da educação de grande escala num constante processo de retroalimentação.

É importante que o aluno alcance generalização científica a partir de sua vivência prática, a partir de problemas específicos com os quais ele se depara no seu dia-a-dia. Ao mesmo tempo, o conteúdo aprendido no âmbito formal do sistema de ensino deve ser passível de aplicação na solução de questões práticas em sua comunidade.

Há entre a educação de grande escala e a de pequena escala uma complementaridade dialética³. Embora possam existir contraposições entre elas, uma não se realiza completamente sem a outra. Hoje mais do que nunca, não se aceita que a escola esteja alheia às necessidades e à realidade do aluno. O processo de ensino-aprendizagem somente se realizará de forma integral em seu âmbito formal se internalizar os problemas da prática do estudante através de constantes questionamentos e busca de soluções.

3 SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

É fato que as aulas de Direito tendem a se fundamentar basicamente na abordagem pedagógica tradicional, com suas raízes na proposta da Didática Magna de Comênio. Partindo do pres-

3 Reforçando essa idéia, vale ressaltar a interação entre qualidade formal e qualidade política a que se refere DEMO (1995) quando analisa a pesquisa científica. É preciso não dissociar o teor formal e técnico dos fins, do conteúdo, da prática histórica, pois estes apontam para a dimensão do cientista social como cidadão, político que não só influencia, mas também é influenciado (DEMO, 1995).

suposto de “ensinar tudo a todos” de forma rápida e eficiente, a escola tradicional concebe o aluno como mero receptor de informações e conhecimentos apresentados e desenvolvidos pelo professor. Parece ser esse o verdadeiro móvel da educação jurídica nos dias de hoje.

Modificar o referencial teórico que vem sendo responsável pela maciça formação de juristas, advogados, professores, juízes e promotores consiste em árdua tarefa a ser empreendida de forma a conceber um novo ensino jurídico. A abordagem tradicional apresenta um direito dissociado da realidade. Ao aluno são apresentadas noções, técnicas e idéias jurídicas descontextualizadas.

Esta necessidade de contextualizar o Direito na realidade sócio-econômica e política parece reforçar a idéia central das pedagogias progressistas que têm como paradigma o marxismo⁴. De acordo com Pura Lúcia Martins (1996, p. 85), “segundo essa perspectiva, a história é produto da ação humana e a consciência e o conhecimento decorrem da ação concreta do homem na produção da vida material”. Partindo-se do modelo marxista, pode-se encontrar, dentro da escola sociopolítica, duas vertentes: a da teoria como guia da ação prática e a da teoria como expressão da ação prática.

A primeira, a perspectiva da teoria como guia da ação prática, busca um saber sistematizado às classes populares, de tal sorte que, ao dominar a teoria, possa-se partir para ação prática. O conteúdo tem um lugar de destaque, valorizando-se a idéia e o pensamento em relação à ação. Esta deriva dos conceitos e idéias agora mais críticos. (MARTINS, 1996)

4 No estudo do Direito, importante ressaltar a contribuição de MIAILLE (1989) que afirma ter a ciência do Direito a necessidade de ser concebida no contexto do continente história. Segundo MIAILLE (1989: 62), “direito e economia, mas também política e sociologia, pertencem a um mesmo continente, estão dependentes da mesma teoria, a da história. É que direito e economia podem ser reportados ao mesmo sistema de referências científicas. Para admitir esta nova perspectiva é necessário abandonar o mito da divisão natural do saber”.

Já a perspectiva da teoria como expressão da ação prática tem como eixo central a ação prática, a luta de classes. Ganham relevo a prática dos alunos e os problemas advindos dessa prática. A teoria passa a ser a expressão da prática, conduzindo-se à sistematização coletiva do conhecimento em que as formas de agir determinam as formas de pensar do homem, as teorias, os conteúdos. (MARTINS, 1996)

Nessa forma de ensinar, parte-se de um problema prático que é capaz de conduzir a uma causalidade complexa. Assim obtém-se uma série de possíveis resultados e não somente uma causa única. Há uma completa reestruturação nas relações professor-aluno, professor-professor e nas relações organizacionais no interior da escola. Tudo isso gerado por essa nova forma de conceber a aprendizagem. (MARTINS, 1996)

A segunda corrente parece atender mais às necessidades atuais de implementação do ensino superior. O aluno traz, dentro de si, uma gama de conhecimentos, apreendidos e vivenciados no seu dia-a-dia, e, por isso, é capaz de expô-los no momento da aprendizagem, atuando, pois, ativamente no processo de ensino. Nesse sentido, vale ressaltar a consideração de Mizukami a propósito das escolas sociopolíticas:

Toda ação educativa para que seja válida, deve necessariamente, ser precedida tanto de uma reflexão sobre o homem como de uma análise do meio de vida desse homem concreto, a quem se quer ajudar para que se eduque. O homem se torna, nessa abordagem, o sujeito da educação...A ausência de uma reflexão sobre o homem implica o risco de adoção de métodos educativos e diretrizes de trabalho que o reduzem à condição de objeto. Por outro lado, a ausência de uma análise do meio cultural implica o risco de se realizar uma educação pré-fabricada, não adaptada ao homem concreto a que se destina (MIZUKAMI, 1986: 94).

O homem e seu contexto cultural são os eixos em torno dos quais gravitam as perspectivas progressistas da educação. Ambas as abordagens em questão orientam-se tendo como centro de toda a ação educacional o homem inserido num determinado meio cultural. Apesar desse ponto em comum entre as tendências da escola sociopolítica, a teoria como expressão da ação prática deve ser ressaltada, visto que conduz a uma completa reestruturação da relação professor-aluno em que o primeiro passa a ser mero facilitador, orientador, aprendendo e ensinando a um só tempo.

É preciso convir que, somente por meio da sistematização coletiva do conhecimento, atingir-se-á o escopo central da vertente pedagógica da teoria como expressão da prática.

Especificamente no processo de sistematização coletiva, elemento central da abordagem da teoria como expressão da ação prática, a escola é entendida não como veículo de informação, mas como meio a atingir os conteúdos. Segundo Martins (1993, p. 24), “a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos”.

Fundada no materialismo histórico, a sistematização coletiva do conhecimento importa-se muito mais em incitar a discussão, a reflexão, tomando-se por norte e por fim a prática. Assim vivencia-se o verdadeiro processo dialético, já que se parte da realidade tal qual é para, em a compreendendo, alterá-la, transformá-la. O conhecimento fundamenta-se e ocorre na prática, havendo, pois, verdadeira unidade entre prática e teoria. Nesse sentido, a professora afirma ser possível “após uma releitura da realidade, agora compreendida em suas múltiplas determinações, chegar a uma ação transformadora” (MARTINS, 1993: 24).

Dessa forma, é urgente reformular-se o ensino jurídico a partir desse referencial, visto que implementando essa nova metodologia no dia-a-dia da sala de aula, estar-se-á avançando no sentido de

modificar a realidade, as arcaicas instituições jurídicas, através de discussões e reflexões que devam acontecer, primordialmente, no contexto universitário.

4 ENSINO JURÍDICO, SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO E RAZÃO COMUNICATIVA

A partir da sistematização coletiva do conhecimento, pode-se avançar no sentido da socialização da aprendizagem, ultrapassando os entraves da abordagem tradicional cujo fim primordial consiste em fazer do aluno *tabula rasa* e imprimir nele todo o conhecimento arbitrariamente selecionado pelo professor. Neste caso, está-se diante de uma *educação bancária* que nada mais é do que “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” (FREIRE, 1985, p. 67), de acordo com a lógica e a ótica do pedagogo, sem qualquer participação do aluno.

Especificamente no campo do direito, afirma-se que há neste processo automatizado de depósito de conhecimentos uma contradição real, principalmente porque se sabe que a Ciência do Direito é mutável, dinâmica, por natureza, não aceita conformismo e deve buscar sempre soluções para os confrontos sociais. Enfim, no Direito, mais do que em qualquer outra ciência social aplicada, deve prevalecer o diálogo, a intersubjetividade, a solidariedade, a reconstrução, a mobilidade, a sociabilidade, palavras-chaves no contexto das abordagens pedagógicas progressistas.

A partir disso, não seria demais dizer que a sistematização coletiva do conhecimento apresenta grande semelhança com a proposta habermasiana da razão comunicativa, talvez porque tenham um fundamento comum, a saber, o marxismo. Tanto a dialogicidade quanto a intersubjetividade, elementos da ação comunicativa voltada para o entendimento, tal como proposta por HABERMAS (1984), devem ser consideradas ao se abordar a

sistematização coletiva do conhecimento. Ainda, considere-se a imbricação existente entre teoria e prática que também aproxima a teoria habermasiana da marxista.

Partindo das noções de *ação voltada para o entendimento* e de *ação voltada para o êxito* elaboradas por HABERMAS (1984), é necessário conceber o processo de ensino-aprendizagem não como exclusiva ação estratégica, ou seja, ação voltada para o êxito, o que, de certa forma, corroboraria determinados esquemas de avaliação de conteúdo do tipo tradicional e tecnicista cuja atenção central consiste em verificar se o aluno assimilou certos conceitos previamente apresentados pelo professor em sala de aula.

Neste contexto de ação estratégica, o aluno seria mero reproduzidor e o ensino estaria meramente voltado para o êxito na consecução de determinado fim, a saber, dotar o estudante de instrumentos técnicos necessários à capacitação para atuação profissional específica. Já no campo do agir comunicativo, haveria maior abrangência na medida em que englobaria o atuar estratégico mas de acordo com ideário da ação voltada para o entendimento. Num processo comunicativo, ou seja, dialógico e intersubjetivo, constrói-se o conhecimento através do consenso, do entendimento em que professor e aluno assumem papéis igualmente importantes na discussão e elaboração do conhecimento.

Habermas (1987) afirma que os participantes do discurso levam em consideração as suas visões de mundo quando se trata de obter o consenso ou entendimento para determinados pontos de discussão. Segundo o mesmo autor, os falantes e ouvintes chegam a um entendimento a partir do mundo da vida que lhes é comum. Este sugere os movimentos que os atores comunicativos realizam.

Conforme o filósofo, mundo da vida seria um reservatório de *taken-for-granted*s e convicções inabaláveis que os participantes do processo comunicativo pressupõem no processo cooperativo de

interpretação. Em poucas palavras, é o pano de fundo a partir do qual se constrói a comunicação.

A partir dessa noção de mundo da vida importante pressuposto do agir comunicativo, é fácil perceber a intensa relação com o processo de ensino-aprendizagem realizado na sistematização coletiva do conhecimento. Percebe-se que a problematização da prática, um dos pontos centrais dessa metodologia de ensino sociopolítica, refere-se diretamente a concepção de mundo da vida. Os alunos, assim como os professores, trazem para a discussão as suas visões de mundo, os diversos problemas práticos de vida que devem ser abordados a partir do paradigma da teoria como expressão da ação prática. A teoria, neste ponto, encontra-se totalmente dependente da ação prática de maneira que ambas estarão sempre numa constante interação e num infundável processo de retroalimentação.

Quanto à intersubjetividade, elemento também da sistematização coletiva do conhecimento, deve ser levada em consideração a partir do paradigma comunicativo habermasiano. Segundo Habermas (1984, p. 86), “o conceito de agir comunicativo refere-se à interação entre pelo menos dois sujeitos capazes de fala e de ação os quais estabelecem relações interpessoais (seja por meios verbais ou extraverbais)” (tradução livre)⁵. No processo de ensino-aprendizagem, é essencial a participação de todos, principalmente dos alunos, no sentido de alcançar o conhecimento.

Partindo dos problemas da prática dos estudantes, estabelece-se um processo discursivo em que se pode muito bem obter entendimento entre os participantes, ou seja, entre professor e alunos. Ora, esse entendimento consiste no consenso entre os sujeitos falantes e atuantes neste processo. Assim, ocorre com a aprendizagem na sistematização coletiva do conhecimento, ao se discutirem problemas da prática e sua adequação teórica, procura-se atingir

5 No inglês: “*the concept of communicative action refers to the interaction of at least two subjects capable of speech and action who establish interpersonal relations*”.

consenso através do diálogo entre professor e alunos sem jamais se desprender do mundo da vida.

Além disso, para Habermas (1984), a argumentação que se pretende racional deve viabilizar a aprendizagem através dos erros explícitos. Tanto isso é verdade que a argumentação, segundo Habermas (1984), decorre não só da capacidade de apresentar boas razões e agir eficientemente, mas também da capacidade de aprender com os erros. É no diálogo instalado em sala de aula que a aprendizagem acontece, sem qualquer imposição ou coerção, mas sim tendo em vista sempre a força do melhor argumento.

O agir comunicativo parece bem adequado a uma dinâmica constitutiva de um novo ensino jurídico. Afinal, não é atual continuar a tratar o aluno como mero receptáculo de informações preestabelecidas. No ato de educar, há, sem dúvida, real troca entre aluno e professor. Em verdade, como bem salientou Paulo Freire:

o educador já não é mais o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos (FREIRE, 1985, p. 78).

Este processo dialógico é inerente às abordagens progressistas de ensino. Está em consonância com a teoria do agir comunicativo em que a intersubjetividade e a dialogicidade são questões fundamentais para se obter consenso no processo discursivo.

Não bastasse toda essa semelhança. Há ainda uma proposta que se aproxima muito da idéia de sistematização coletiva do conhecimento, ou seja, a novíssima retórica a que se refere Boaventura de Sousa Santos. Este autor, ao tratar da transição paradigmática na Ciência e no Direito, disserta sobre a retórica dialógica. Afirma ainda que não se pode mais insistir numa separação de funções rígida entre auditório e orador. No discurso da pós-modernidade, há uma interação dialética entre o orador e o auditório.

No mesmo sentido habermasiano, em que todos são sujeitos de um processo comunicativo com vistas ao entendimento. Há verdadeira mobilidade entre estas duas figuras, não se podendo afirmar, categoricamente, quem é o orador e quem é o auditório, visto que aquele, num determinado momento, pode se tornar ouvinte de argumentações levantadas pelos componentes da audiência. Assim deve acontecer com o professor que já não mais é o centro de todo o processo de ensino, mas apenas um participante do diálogo, que poderá convencer e ser convencido.

5 PROPOSTA PARA UMA NOVA ABORDAGEM NO ENSINO JURÍDICO

Adotar a sistematização coletiva do conhecimento, com todos os seus matizes e técnicas pertinentes, significa empreender verdadeira revolução no processo de ensino jurídico. Sabe-se que as aulas de Direito são centradas em exposições monologadas, sem qualquer participação do aluno no momento da aprendizagem, pois as intervenções, nesse contexto pedagógico, são real obstáculo ao raciocínio lógico desenvolvido pelo professor. No entanto, é, plenamente, possível implementar uma reestruturação das aulas jurídicas, valendo-se da sistematização coletiva do conhecimento⁶.

A resistência a mudanças é flagrante. Pouco a pouco, contudo, os alunos percebem o quanto podem aprender se se inserirem nessa nova metodologia, como seres pensantes e independentes. Acostumados a informações sedimentadas e acabadas, os alunos são opositores atrevidos ao novo método de ensino, já que sofrem uma verdadeira desestruturação nos seus padrões tradicionais de aprendizado, sendo, pois, obrigados a refletirem e discutirem, assim

6 É possível, porque todas as técnicas da sistematização coletiva foram experimentadas em sala de aula, tendo em vista ensinar fundamentos e raciocínio jurídicos não só aos alunos do Curso de Direito mas também aos do Curso de Administração (neste último foi aplicada a metodologia em disciplina do campo jurídico).

como a lerem e a aprenderem por si próprios independentemente do pensamento ou da linha de raciocínio do professor⁷.

Apesar de encontrar resistências iniciais, experimentar essa prática representa romper com os arcaísmos que hoje comprometem o ensino jurídico de forma irremediável. Quem se dedica ao magistério por amor sabe o quanto é gratificante verificar, ao final de um semestre, o aprendizado do aluno, o crescimento deste como pessoa e, sobretudo, a capacidade de caminhar independente da ajuda do professor. Essa é, sem dúvida, a maior recompensa que a sistematização coletiva do conhecimento proporciona.

É importante ressaltar que essa nova metodologia impõe a transformação, em primeiro lugar, do ambiente físico, visto que as carteiras estarão, quase que a maior parte do tempo, em semi-círculos, em grandes e pequenos círculos, diversamente de como antes, colocadas lado a lado e uma atrás da outra. O professor, ora assentado em igualdade de condições com os alunos, num grande círculo, ou, no meio deste, expondo-lhes algo ou inquirindo ou, até mesmo, dialogando, é visto de outra forma, mais próximo, mais acessível e, principalmente, é um amigo, pronto a ajudar.

Nesse ambiente, materializa-se a relação de horizontalidade, tão pregada pelos modernos pedagogos, mas tão difícil de ser concretizada, num ambiente tradicionalmente organizado para exposições orais do professor, detentor de todo o conhecimento.

Em verdade, a atividade de preparação desse novo tipo de aula requer muito trabalho e muita dedicação. Antes de tudo, é necessário selecionar textos e, até mesmo, um livro base de fácil compreensão que possa servir de orientação para os alunos e para

7 Interessante como uma das grandes reclamações dos alunos, quando diante da sistematização coletiva do conhecimento, seja a falta de aulas expositivas dogmáticas para que possam copiar as informações e os pensamentos do professor no caderno de anotações, visto que precisam destes conhecimentos devidamente registrados para realizarem provas e testes. Nesse momento, desconhecem que uma nova forma de avaliação acompanha esse novo processo de aprendizagem.

o professor⁸. O resultado é que, sem perceberem, os estudantes, ao final do período, conhecem termos jurídicos, raciocinam de acordo com a lógica do Direito, porque passaram, todo o semestre discutindo e refletindo temas extraídos dos textos e vivenciados por eles no seu dia-a-dia.

Neste processo, a contribuição do aluno é muito importante, já que ele é capaz de trazer, no momento da discussão, informações pessoais e experiências vividas as quais enriquecem o processo de aprendizagem. Ao final do curso, o estudante que realmente se dedica amalha um patrimônio considerável de leituras. Leituras estas que jamais se realizariam se não se estabelecesse o clima de comprometimento inerente à sistematização coletiva do conhecimento. Muitos são os que afirmam, ao fim do semestre, a eficiência desse novo método de ensino, na medida em que exige deles todo um trabalho prévio de leitura e discussão em classe, mas de forma agradável e prazerosa⁹. Além disso, são capazes de entender o Direito de forma crítica e, acima de tudo, desaparece qualquer preocupação com provas e testes, já que estudam gradativamente, aula após aula¹⁰.

8 A primeira experiência com a aplicação da sistematização coletiva do conhecimento se deu na Faculdade de Direito da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora) com a disciplina Direito Constitucional III cujo conteúdo programático, na época, consistia na Ordem Tributária, Econômica e Social da Constituição Federal, assim como na Faculdade de Economia e Administração com a disciplina Legislação Tributária que envolvia noções gerais de Direito Financeiro e Tributário. Atualmente, já faz cerca de quatro anos que essa metodologia vem sendo aplicada agora tão somente na Faculdade de Direito não só em disciplinas como Direito Econômico, mas também em diversos Cursos de Treinamento.

9 Foi entendimento unânime da turma de Legislação Tributária (Faculdade de Economia e Administração) que o estudo do Direito, de uma visão preconceituosa inicial (memorização de leis e códigos), passou a ser concebido como lógico e importante para o dia-a-dia do administrador. Além disso, houve consenso na turma em afirmar que uma nova face do Direito foi apresentada num clima de amizade, de felicidade. E o mais incrível é que a mudança foi gradativa e realizou-se num verdadeiro processo dialético.

10 Um fato interessante aconteceu na turma do Curso de Administração: aos alunos foi pedido que fizessem uma apreciação crítica de vários julgados, referentes à matéria

Quanto às técnicas de ensino, observe-se que painéis integrados, aulas expositivas dialógicas e estudos dirigidos servem para sistematização coletiva do conhecimento de forma efetiva e eficaz.

A utilização da técnica do painel integrado tem como objetivo central estimular os alunos a socializarem o conhecimento. Esta técnica divide-se em duas fases. Numa primeira fase, distribuem-se os alunos em pequenos grupos, para que, após prévia seleção de texto e leitura em casa, possam discutir e responder as indagações dos próprios colegas e elaborar uma pequena síntese. Numa segunda fase, num grupo formado por integrantes diferentes, cada um tendo estudado um tema diverso, socializar-se-á o conhecimento discutido na fase anterior com a elaboração de uma síntese global de todos os diferentes temas discutidos pelo grupo. Por fim, no momento expositivo, quando o professor centraliza a discussão e a exposição dos temas, pontuando as diferenças e as peculiaridades do raciocínio jurídico para determinado conteúdo, o aluno participa muito mais ativamente, inquirindo livremente o educador a ponto de contribuir efetivamente para construção da síntese final¹¹.

Outra técnica a ser destacada é a do estudo dirigido. Sabe-se que os alunos, embora reticentes no início, reclamam ao ler os textos escolhidos previamente, porém divertem-se ao discuti-los

tributária. Embora tivessem apresentado algumas dúvidas, estas relacionavam-se com o português difícil do texto e não com a matéria abordada, vez que os alunos do curso de Administração não estão habituados com o jargão jurídico. Todavia, o mais espetacular é que, com relação às questões do início do curso, os alunos foram capazes de tecer comentários críticos e não apresentaram objeção alguma e dificuldade de entendimento nenhuma quando tiveram que abordá-las e recorrer aos conhecimentos do princípio do semestre, pois é muito comum recusarem-se os educandos a comentar assuntos já avaliados em testes passados.

- 11 A técnica foi muito bem aceita, principalmente, pelos alunos mais tímidos que temem dirigir-se ao professor, quando diante do grupo todo, vez que acabam por participar mais freqüentemente nas reflexões e discussões dos pequenos grupos, expondo ao professor sua dúvida sempre que uma dificuldade se lhes apresenta, o que não o fariam se estivessem diante de toda a classe.

em pequenos grupos e, principalmente, ao levar em plenária as idéias concebidas no momento anterior. Além disso, é interessante dizer que, no momento da plenária, do qual participa toda a classe, muitas idéias vão sendo apresentadas e, num verdadeiro processo dialético, a saber, numa espontânea aula expositiva dialógica, o conhecimento vai sendo sintetizado e assimilado pelo grupo.

O estudo dirigido não pode jamais ser compreendido como simples estudo vigiado. Esta técnica, na acepção de Veiga (1996, p. 80), “pressupõe a diretividade por parte do professor, se fundamenta na atividade do aluno e se efetiva na situação socioindividualizada em sala de aula ou fora dela, mas sempre sob direção do professor”. Por isso, é mister a elaboração, pelo professor, de roteiro de estudo que deve guiar a leitura crítica do texto por parte do aluno.

Assim, os objetivos da técnica em apreço consistem em provocar os alunos criticamente a respeito do que a realidade mostra; aprofundar o contexto do texto a ser lido; buscar a relação entre o conteúdo do texto didático e contexto deste, assim como o contexto do leitor e do autor (leitura polissêmica); desenvolver no aluno a criticidade, a criatividade e a reflexão; incentivar a leitura de textos didáticos, enquanto instrumentais à compreensão e modificação da realidade (VEIGA, 1996)¹².

Não é preciso dizer que a aula expositiva dialógica é consectário lógico de todo esse processo em que há verdadeira abertura para questionamentos e contribuições pessoais por parte do aluno. O clima, ao final do curso, é, sem dúvida, cada vez mais

12 A princípio, estranham os alunos a não seqüência cronológica das perguntas, tal qual num questionário da escola tecnicista, em que prevalece a busca de informação, estrategicamente destacada do texto, sem nenhuma contextualização. No entanto, acabam percebendo (e assim ocorreu em ambas as turmas quer a do curso de Direito, quer a do curso de Administração) que o estudo dirigido volta-se, primordialmente, a uma crítica do texto e a devida contextualização da teoria na prática do aluno. Enfim, nesse ambiente, surgem idéias interessantes e importantes na construção da doutrina jurídica, mais consentânea com a realidade sócio-econômica e cultural atual.

propício, para aulas dialogadas em que o aluno participa ativamente numa interação constante com o professor¹³.

Por tudo o que aqui se expôs, não seria demais dizer que a prática da sistematização coletiva produz frutos admiráveis, cabeças pensantes, seres humanos capazes. Tal metodologia é a materialização da teoria pedagógica da libertação, pois que planta o diálogo entre educador e educando, gera amizade onde poderia existir hierarquia e, acima de tudo, transforma o ato de ensinar num ato de amor, de partilha, de doação, de solidariedade.

A sistematização coletiva do conhecimento cria seres independentes e críticos, em uma palavra, preocupa-se com a dignidade da pessoa humana, não se importando com a classe social, o nível de educação e o conhecimento adquirido. Aproxima-se muito mais de uma igualdade material e real.

6 BREVE REFERÊNCIA AO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DA SISTEMATIZAÇÃO COLETIVA DO CONHECIMENTO

O que antes parecia sacrifício, tortura, passa a ser visto como algo inerente ao processo de ensino. A adoção da sistematização coletiva do conhecimento gera, principalmente, no professor, uma mudança na concepção de avaliar. Não se trata mais de classificar os estudantes, mas de diagnosticar os erros e procurar corrigi-los.

13 As aulas expositivas dialogadas com a efetiva participação dos alunos e, sobretudo, com prontas respostas a perguntas lançadas a todo o grupo acontecem de maneira espontânea. Por exemplo, os alunos do Curso de Administração eram capazes de apontar soluções para diversos problemas tributários práticos, valendo-se dos princípios constitucionais. Não havia um aluno que não soubesse do princípio da capacidade contributiva, do princípio da anterioridade, do princípio da isonomia. Não havia um aluno que não contestasse a CPMF (contribuição provisória sobre movimentação financeira – criada pelo Governo a fim de cobrir os *deficits* da Saúde no Brasil), o aumento do imposto de renda que não respeitasse o princípio da anterioridade. Enfim, conceitos complexos foram suavemente absorvidos como parte da realidade jurídica brasileira e, acima de tudo, como vivência diária dos estudantes.

Assim, concebe-se uma função diagnóstica ao momento de avaliação escolar. Nesse sentido, Luckesi aponta as diferentes abordagens com relação ao instrumento de avaliação da aprendizagem.

Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente (LUCKESI s.d.: 35).

A partir do espírito de diagnose proposto para a avaliação, pode-se dizer que se institui um novo tipo de relacionamento professor-aluno nesta etapa do ensino, criando no aluno confiança e não mais temor e pânico. Avaliar não é mais classificar. Essa mudança é tão relevante que o professor, na sistematização coletiva, avalia o aluno dia a dia, verificando as sínteses produzidas pelos grupos durante as aulas, a participação dos alunos nas discussões em grupos, autoavaliação e uma avaliação individual na qual se pede dos estudantes uma visão crítica de pontos levantados, por eles mesmos, ao longo do período.

A avaliação é um verdadeiro processo dialético em que do confronto entre erros e acertos surgem novas idéias mais sedimentadas e mais bem estruturadas. Assim, encontra-se posto o ato de avaliar como um momento da aprendizagem, um tempo de crescimento e superação de obstáculos por parte do aluno.

7 CONCLUSÃO

Baseando-se o ensino jurídico na sistematização coletiva do conhecimento, é fácil perceber que as aulas tornam-se mais dinâmicas, mais participativas, como requer a própria essência da

Ciência do Direito. Não há teoria, por mais complexa que possa ser, que escape ao entendimento do educando quando este participa ativamente do processo de ensino, discutindo, refletindo, dialogando e criticando. Contextualizando a teoria, de acordo com as experiências dos alunos, é possível elevar a aprendizagem aos níveis mais avançados em qualquer área do conhecimento jurídico e em qualquer etapa do curso de Direito.

Partindo das noções de violência simbólica bourdieriana e poder foucaultiano, constata-se que a reprodução de conhecimento nas Faculdade de Direito serve aos interesses de um arbitrário cultural dominante o qual tende sempre a negar qualquer processo emancipatório. A libertação através do ensino não se realiza numa sociedade em que se pretende sufocar as potenciais capacidades de discutir e produzir.

A sistematização coletiva do conhecimento, originariamente de fundamento marxista, na linha da teoria como expressão da ação prática promove uma inserção do aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, mas sobretudo procura trazer para o interior da escola os problemas da prática do estudante.

Neste sentido, é interessante agregar à sistematização coletiva do conhecimento o paradigma habermasiano de agir comunicativo, uma vez que a intersubjetividade, a sociabilidade e a dialogicidade são verdadeiros pressupostos desse ensino emancipador. Essa metodologia de ensino pode facilmente ser concebida como ação voltada para o entendimento, para o consenso de forma a abranger a ação estratégica cujo fim seria capacitar o aluno para o exercício de determinado ofício. No entanto, por que internalizar o agir comunicativo? Isso se explica pela necessidade de comunicação entre os participantes do processo ensino-aprendizagem tendo como pano de fundo suas visões de mundo e seus mais diversos problemas práticos.

A partir de toda essa fundamentação teórica, é possível entender as técnicas de ensino, como painel integrado e estudo dirigido, como importantes peças na construção de um conhecimento emancipador. Sem dúvida, as variadas experiências de aplicação dessa metodologia demonstram que o aluno, ao final, se torna mais crítico, mais participativo e sobretudo mais emancipado para criar, produzir suas próprias idéias tendo em vista teorias, métodos e técnicas científicas.

A avaliação, neste contexto, apresenta um caráter diagnóstico, levando o aluno a concebê-la como uma consequência lógica de todo o processo e como um instrumento eficaz de aprendizagem tanto para ele quanto para o professor.

Enfim, essa proposição não pretende esgotar todas as nuances da sistematização coletiva do conhecimento, mas sem dúvida alguma representa uma pequena contribuição no sentido de reconstruir a metodologia do ensino jurídico com base numa imbricação estrita entre teoria e prática, num processo discursivo em que se pressupõem a dialogicidade e a intersubjetividade entre os participantes do processo ensino-aprendizagem.

Somente assim, o ensino jurídico poderá se desvencilhar dos grilhões da modernidade que o impedem de capacitar e emancipar o estudante de Direito para que este desenvolva todas suas potencialidades na era da pós-modernidade.

8 REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino.** Rio de Janeiro : Livraria Francisco Alves, 1975.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

FERRAZ JR., Tércio Sampaio. **Introdução ao estudo do direito.** 2ª ed. São Paulo : Atlas, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Histoire de la sexualité I: la volonté de savoir.** Paris : Gallimard, 1976.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 14a. ed. Rio de Janeiro : Paz e terra. 1985.

HABERMAS, Jürgen. **The theory of communicative action: reason and the rationalization of society,** tradução de Thomas McCarthy. Boston : Beacon press, 1984.

_____. **The theory of communicative action: lifeworld and system: a critique of functionalist reason,** tradução de Thomas McCarthy. Boston : Beacon press, 1987.

KOURGANOFF, Wladimir. **A face oculta da universidade.** São Paulo : UNESP, 1990.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 2ª ed. São Paulo : Cortez editora, sd.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ilma Passos. **Didática: o ensino e suas relações.** Campinas : Papyrus. 1996, pp. 23-29.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Didática: um aprendizado crítico dentro da própria prática. In: **ANDE, Revista da Associação Nacional de Educação.** São Paulo : Cortez editores, ano 12, n.º 19, 1993, pp. 77-103.

MIALLE, Michel. **Introdução crítica ao direito.** 2ª ed. Lisboa : Estampa, 1989.

MIZUKAMI, Maria da G. N. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo : E.P.U., 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** São Paulo : Cortez, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Na sala de aula: o estudo dirigido. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Técnicas de ensino: por que não?** 4ª.ed. Campinas : Papyrus, 1996, pp. 67-88.

