

PRODI, Projeto Direito Integral: uma resposta à crise do ensino jurídico brasileiro*

PRODI - Integral Law Project: *an answer to the crisis of Brazilian legal education*

Roberto Freitas Filho¹
Luciana Barbosa Musse²

Resumo

O problema do ensino jurídico brasileiro é discutido tendo em vista a necessidade de formação de bacharéis aptos a decidir em contextos complexos e a partir de normas com baixo grau de determinação de sentido descritivo. Postula-se que o ensino jurídico ofertado no Brasil é predominantemente baseado em técnicas e métodos que tem como objetivo a memorização e a reprodução de conceitos e teorias, o que empobrece a visão do bacharel sobre o fenômeno jurídico e, por conseguinte, sua prática. Apresenta-se um projeto de extensão desenvolvido com o objetivo de responder à crise do modelo ensino, o Projeto Direito Integral – ProDI, que se caracteriza por ser uma estratégia de formação complementar para um grupo de alunos com características específicas, cujas habilidades e competências são desenvolvidas por meio de abordagens metodológicas ativas de ensino-aprendizagem que privilegiam o protagonismo discente.

Palavras-chave: Ensino Jurídico. Cultura jurídica de formação. Atividades Complementares. Projeto Direito Integral.

Abstract

The article discusses the problem of Brazilian legal education taking into account the need for lawyers who can decide in complex contexts and applying norms with high degree of indetermination in terms of its descriptive sense. Legal education is predominantly based on techniques and methods which aims memorization and reproduction of concepts and theories, which impoverishes the lawyer's perspective on the legal phenomenon. Presents an activity developed with the aim of responding to the legal education crisis, the Integral Law Project - Prodi, characterized as a strategy of further training for a group of students with specific characteristics whose abilities and skills are developed through student protagonism.

Key-words: Legal education. Legal training culture. Integral Law Project.

* Artigo recebido em maio de 2013.
Aceito para publicação em julho de 2013.

¹ Doutor em Direito. Coordenador do Curso de Direito do UniCEUB. Coordenador do ProDi.

² Doutora em Direito. Coordenadora do Núcleo de Extensão e Atividades Complementares do UniCEUB. Coordenadora do ProDI

1 Introdução

O presente artigo objetiva a divulgação de uma iniciativa acadêmica que pretende responder à crise do ensino jurídico brasileiro no seu aspecto formativo. A relevância da iniciativa se evidencia pela incapacidade do modelo de ensino jurídico tradicional, marcado fortemente pelo desenvolvimento de competências de memorização e reprodução conceitual, de formar um ator apto a lidar com as dificuldades decisórias próprias de problemas que ocorrem em contextos complexos, cujas soluções demandam raciocínio prudencial multi e transdisciplinar.

A incapacidade do modelo de ensino tradicional em lidar com essas questões já foi amplamente tratada do ponto de vista da análise diagnóstica e o que se apresenta no presente artigo é uma tentativa de articular uma resposta no nível da cultura de formação do bacharel com implicação prática, ou seja, que possa ser eventualmente replicada em situações análogas ou aplicada de forma adaptada a distintos cenários de formação, nos quais se verifique o mesmo tipo de problema. Nossa proposta é, portanto, de submeter à reflexão pública tanto a reflexão teórica quanto a experiência prática em andamento no Curso de Direito do Centro Universitário de Brasília – UniCEUB, na expectativa de contribuir de forma responsiva ao problema da veiculação de um tipo de ensino que se pode considerar limitante e reducionista das capacidades do sujeito que a ele se submete.

Parte I O contexto

2 O problema do ensino jurídico

A chamada “crise do ensino jurídico” vem sendo discutida no Brasil sistematicamente há duas décadas de forma vigorosa. As reflexões de José Eduardo Faria e de Joaquim de Arruda Falcão Neto por todas as demais, de

monstram emblematicamente a importância que o tema assumiu no momento da transição para a democracia.³

A crise pode ser conceituada como a incapacidade do ensino do direito de se adaptar às novas condições de produção e aplicação das normas, considerando os cânones conceituais e hermenêuticos de um tipo de ensino que tem suas origens na tradição coimbrã do século dezenove. O Direito não foi capaz de adaptar-se à nova realidade da sociedade brasileira, que se modificara radicalmente no período compreendido entre as décadas de quarenta e noventa, passando o Brasil de ser um país predominantemente composto de uma população rural para se tornar um país de população urbana. Na década de quarenta aproximadamente 70% da população era rural, sendo que este percentual cai na década de noventa para aproximados 25%.⁴

Decorrência da mudança do perfil de distribuição social brasileiro, vários conflitos de natureza coletivizada surgiram, acompanhados de conseqüentes demandas que foram levadas ao Judiciário.⁵ Questões de ocupação de espaços periféricos nas grandes cidades; acesso à saúde, educação, moradia; questões relativas à segurança pública; direitos dos consumidores, são apenas alguns exemplos dos conflitos que se instauram na sociedade complexa em que vivemos.

³ FARIA, José Eduardo de. *Justiça e Conflito: os juízes em face dos Novos Movimentos Sociais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991; *Os Novos Desafios da Justiça do Trabalho*. São Paulo: LTr, 1995; *A Reforma do Ensino Jurídico*. Porto Alegre: S. A. Fabris, 1987; *Sociologia Jurídica: crise do Direito e práxis política*, Rio de Janeiro: Forense, 1984; FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico In: PIMES: Comunicações 18 - *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977; *Cultura Jurídica e Democracia: A Favor da Democratização do Judiciário*. In: LAMOUNIER, Bolívar; WEFORT, Francisco C.; BENEVIDES, Maria V. (Org.). *Direito, Cidadania e Participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981; “O advogado, a cultura jurídica e o acesso ao sistema judiciário” In: PIMES, - Comunicação 18 - *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1979.

⁴ *Os novos desafios da Justiça do Trabalho*. São Paulo: LTr, 1995. p. 20.

⁵ Por simplificação e em razão do corte metodológico adotado não serão analisados o problema da crise do Direito e do Judiciário no presente trabalho, mas é importante ressaltar que eles são igualmente importantes e têm implicação direta na crise do ensino do direito.

3 Cultura jurídica

A crise do ensino jurídico pode ser verificada em dois momentos distintos: na formação do ator jurídico e na sua atuação prática como profissional do Direito. Tanto na aplicação do Direito quanto da formação do ator jurídico está presente um conjunto de práticas, valores, procedimentos, concepções, condicionantes culturais e históricas, que compõem um ideário do ator jurídico.

Lopes,⁶ citando Friedman, dá uma definição complexiva do que é a cultura jurídica:

São as atitudes que fazem do sistema um todo, uma unidade, e que determinam o lugar dos aparelhos e das normas na sociedade globalmente considerada. A cultura jurídica engloba tanto as atitudes, hábitos e treinamento dos profissionais quanto do cidadão comum. A esfera da cultura jurídica envolve as questões de como se preparam os juízes e os advogados, o que os cidadãos pensam do Direito, quais as pessoas ou grupos que recorrem aos juízes e tribunais, para que se socorrem de advogados, qual a relação entre a estrutura de classes da sociedade e o uso ou não das instituições jurídicas. Estas e outras questões dizem respeito à cultura jurídica, ou, usando outras palavras, ao imaginário jurídico, quer dos profissionais, quer dos leigos.

O conceito de cultura jurídica é, portanto, relativo à *praxis* cotidiana do operador do direito, informada por uma determinada bagagem valorativa e conceitual que lhe é inculcada durante sua formação

É possível se diferenciar dois momentos nos quais o operador jurídico lida com a chamada cultura jurídica. Um primeiro momento é o de uma cultura jurídica de formação e conseqüentemente a esse primeiro momento há uma cultura jurídica de atuação prática do direito.⁷

3.1 Cultura jurídica de formação do ator jurídico

Sobre a noção de cultura jurídica de formação do ator jurídico, Warat nos aponta o chamado “senso comum teórico” dos juristas como sendo um certo condicionamento, “em suas práticas cotidianas, por um conjunto de representações, imagens, noções baseadas em costumes,

metáforas e preconceitos valorativos e teóricos que governam seus atos, suas decisões e suas atividades.”⁸ O ator jurídico recebe, ao longo da sua formação, a transmissão de uma bagagem que vai conformar sua forma de ver e entender o direito como um repositório valorativo, uma tecnologia decisória e um sistema conceitual.⁹

A cultura jurídica de formação vai legar ao operador do direito um dado universo conceitual, uma determinada matriz ideológica que lhe confere conseqüentemente um tipo de socialização política e também de função social.

A formação do ator jurídico é dada a partir de duas diferentes visões sobre o direito. A veiculação da cultura jurídica nas faculdades dá-se numa perspectiva pretensamente científica, por um lado, e ideológica, por outro. Na primeira são conferidos ao estudante uma visão do que seja o direito, de ciência do direito, do método de conhecimento do fenômeno jurídico e da aplicação prática do direito enquanto sistema normativo. De outro lado, os padrões da capacitação profissional do ator jurídico, significando o conjunto de atitudes e procedimentos do ator jurídico em seu exercício profissional. As duas visões ora expostas são as chamadas *visão lógico-formal* e a *visão liberal*.¹⁰ A visão lógico-formal se funda no normativismo lógico e a visão liberal nos princípios gerais da ideologia liberal importada da Europa.

A visão lógico-formal¹¹ faz conferir ao Direito seu caráter científico, conformando o estudo da dogmática jurídica a um estudo da forma normativa, reduzindo assim o Direito ao aspecto normativo desvinculado das

⁸ WARAT, Luís Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (Org.). *A crise do direito numa sociedade e mudança*. Brasília: UnB, 1988. p. 30.

⁹ O conceito de sistema aqui tomado é o do sistema conceitual lógico-formal, cujos conceitos encadeiam-se de forma vertical, conforme a representação kelseniana.

¹⁰ FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico. In: PIMES: Comunicações 18 - *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977. p. 7-8.

¹¹ O termo “lógico-formal” aqui utilizado expressa uma dada visão sobre o direito que é descrita na doutrina sobre o tema do ensino jurídico. Não fazemos, assim, uma crítica à lógica formal propriamente, mas o termo nos permite descrever uma perspectiva teórica sobre o direito. Reconhecemos, como corretamente nos apontou José Reinaldo de Lima Lopes, que a lógica formal é condição do pensamento conseqüente, na linha de argumento de autores como Raz, MacCormick e Ricoeur, por exemplo.

⁶ LOPES, José Reinaldo de Lima. *Direito e transformação social: ensaio interdisciplinar das mudanças no Direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997. p. 76-77.

⁷ Sobre essa diferença FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília: Brasília Jurídica, 2003. p. 23 e ss. Por limitações de escopo a questão da cultura jurídica de atuação prática não será tratada no presente artigo.

disciplinas que o fundamentam ou tangenciam, como a Filosofia, a Economia, a Ciência Política e a Sociologia, por exemplo. O método privilegiado, nesta concepção de Direito, é o método dedutivo, que parte de dogmas fora do conhecer jurídico. Tal método não possui caráter científico, já que sua verificação e objetivação progressiva não são atingíveis. A característica básica é a predominância do estudo do direito positivo, sendo o direito válido apenas o direito estatal, o que redundava na noção de que o direito é uno e monolítico.

Do ponto de vista hermenêutico, a noção de subsunção dedutivista acaba por privilegiar a ideia de um sentido literal da norma ao qual o aplicador deverá se ater para realizar a aplicação adequada do comando normativo ao caso. Aqui vemos a ideia prevalecente de uma aplicação da norma ao modo da Escola da Exegese francesa do século XIX, ou mesmo uma visão aproximada aos pandectistas na Alemanha no mesmo período. Ao aplicador da norma é apenas reservada uma função mecânica e sem criatividade.¹²

Características como a predominância da visão da legalidade e da validade como conceitos privilegiados, o trato das disciplinas de forma estanque, a não interdisciplinariedade e a desconsideração da política na influência da criação da norma fazem do ator jurídico um aplicador acrítico e não questionador do Direito e das normas.

A visão liberal define o ideário da profissão jurídica, bem como responde pela visão de integração do Direito na sociedade, com o apelo aos valores de liberdade, igualdade e fraternidade. De forma consequente, no âmbito político são adotados a democracia e a tripartição dos poderes e no âmbito econômico o sistema de concorrência e o capitalismo.

A cultura jurídica veiculada nas faculdades de Direito tem a dupla função de seleção dos conflitos levados ao judiciário e de legitimação do poder no nível simbólico.¹³ A primeira se realiza pela seleção dos próprios tipos

de demandas levadas ao judiciário, bem como nos padrões decisórios aplicados aos casos. A segunda se realiza na medida em que reforça a estrutura social hierárquica justificada por meio do ideário liberal, bem como do método pedagógico aplicado.¹⁴ A liberdade e a igualdade jurídicas formais, em nome das quais advoga o ator jurídico são, dadas as evidentes condições sociais iníquas, apelos retóricos que não representam na prática uma busca da realização de justiça distributiva.

A cultura jurídica de formação se dá em um determinado contexto que condiciona o aparecimento de determinados problemas e entreabre a necessidade de que o direito e conseqüentemente os atores jurídicos respondam a determinadas demandas decisórias. A seguir postularemos que alguns aspectos da complexidade social condicionam, pelo menos idealmente, a formação do ator jurídico em vista de

4 Ensino jurídico e seu objeto

O conceito de crise está relacionado com a ideia de uma fase difícil, grave, na evolução das coisas, dos fatos, das ideias. Também podemos encontrar a referência léxica ao termo crise associada a tensão, conflito, alteração, acidente, manifestação violenta e repentina de ruptura de equilíbrio.¹⁵ Pensar numa alteração de forma rápida, repentina, mudando um dado estado de coisas nos ajuda a compreender a ideia de uma crise no ensino jurídico.

Ocorreram transformações importantes no campo da economia e da geopolítica internacional que re-

¹² Sobre as escolas citadas, ver GILLISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Lisboa: Calouste Goulbekian, 1995. p. 513-520 e CAENEGEM, R. C. Van. *Uma introdução histórica ao direito privado*. São Paulo: M. Fontes, 1995. p. 151-163.

¹³ BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989. p. 7 “[...] o poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhes estão sujeitos ou mesmo que o exercem.”

¹⁴ DANTAS, San Tiago advertia sobre a questão do método em relação ao que chamou de “restauração da cultura jurídica”: Esse movimento tem de lançar raízes numa revisão da educação jurídica e é, portanto, como programa de ação, um apelo à reforma do ensino do Direito nas nossas escolas e universidades. “O ponto de onde, a nosso ver, devemos partir, nesse exame do ensino que hoje praticamos, é a definição do próprio objetivo da educação jurídica. Quem percorre os programas de ensino das nossas escolas, e sobretudo quem ouve as aulas que nelas se proferem, sob a forma elegante e indiferente da velha aula-douta coimbrã, vê que o objetivo atual do ensino jurídico é proporcionar aos estudantes o conhecimento descritivo e sistemático das instituições e normas jurídicas. Poderíamos dizer que o curso jurídico é, sem exagero, um curso dos institutos jurídicos, apresentados sob a forma expositiva de tratado teórico-prático.” A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Encontros da UnB*, Brasília, p. 54, 1978-1979.

¹⁵ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. verbete *crise*.

dundaram na falência do modelo de direito concebido no século XIX para dar resposta aos conflitos apresentados a seus operadores. Podemos dizer que, a partir da segunda metade do século XX, vêm ocorrendo mudanças avassaladoras no campo da economia que acabam por fazer com que o paradigma¹⁶ da cultura jurídica veiculado nas faculdades de direito e praticado na forma de uma cultura de aplicação do direito tenha se tornado insuficiente para responder às demandas da sociedade por soluções satisfatórias dos conflitos existentes.

A mudança de perfil de ocupação do espaço na sociedade brasileira ocorrida durante o século XX causou uma série de importantes mudanças nos conflitos levados ao Judiciário, que passou a viver a tensão entre fazer a aplicação acrítica da norma, por um lado, e fazer justiça por outro. Conflitos de natureza coletivizada surgiram, acompanhados de consequentes demandas que foram sendo levadas ao Judiciário. Os problemas decorrentes da exclusão social de um modo geral, como o acesso à saúde, educação, moradia, são conflitos que se instauram na sociedade complexa em que vivemos. Segundo FARIA,

Essa transformação da infraestrutura social acarretou, como decorrência, a ruptura dos valores tradicionais dos diferentes grupos e classes, um processo migratório contínuo, maior agressividade de comportamentos, novos modos de reinserção sócio-política, a emergência de estruturas paralelas de representação ao lado dos mecanismos representativos tradicionais e, sobretudo, o aparecimento de novas demandas por segmentos sociais desfavorecidos e não geradores de receita.¹⁷

O argumento do referido autor é de que há uma tendência ao esgarçamento do tecido social e o Judiciário se vê com *novos tipos de conflitos* a serem resolvidos.

¹⁶ A despeito de críticas ao uso do termo paradigma aplicado às ciências humanas e em especial às sociais, pensamos ser possível fazê-lo. Para o aprofundamento da discussão, ver KUHN, Thomas S. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996. Numa crítica sobre a teoria de KUHN aplicada de forma irrestrita às ciências sociais ALEXANDER, Jeffrey C. aponta: “As condições definidoras da crise do paradigma nas ciências naturais são a rotina nas sociais.”; e em sua nota de rodapé: “Essa é a razão porque tantas das primeiras aplicações das idéias de Kuhn à sociologia (por exemplo, Friedrichs, 1970) parecem hoje tão exageradas. Elas proclamavam revoluções numa disciplina em estado contínuo de profundo desacordo e de revolução teórica.” O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.2, n. 4, p.05-28, jun. 1987.

¹⁷ FARIA, José Eduardo. *Justiça e conflito*: os juizes em face dos novos movimentos sociais. São Paulo: Revista dos tribunais, 1991. p. 98.

Além da questão interna das demandas de populações excluídas em decorrência do processo migratório, a *globalização* também se apresenta como um fenômeno que põe em cheque alguns conceitos fundamentais para o paradigma teórico do século XIX. As ideias de soberania territorial, de territorialidade da aplicação da lei, monismo jurídico, segurança jurídica, por exemplo, não resistem a uma ordem mundial em que o sistema financeiro internacional consegue proeminência na determinação de políticas públicas internas e consegue também condicionar reformas legais e influenciar de forma significativa na realização de uma reforma do Poder Judiciário. A ideia de Estado-nação como unidade privilegiada e exclusiva de gestão econômica, direção política, controle social e iniciativa legislativa está sendo questionada, estando o direito num momento de exaustão paradigmática.¹⁸

A sociedade brasileira contemporânea não é mais a sociedade na qual e para a qual o direito segundo o paradigma liberal e legalista kelseniano foi concebido. Já no início da década de 90 do século XX, FARIA indicava exemplos de incapacidade do modelo jurídico de dar respostas aos problemas existentes. Conflitos relativos ao direito de greve e à ocupação de terras – portanto coletivizados – são apontados como exemplos do esgotamento da operacionalidade das decisões judiciais.¹⁹

Outra característica decorrente da transformação da infraestrutura social no Brasil é a *complexificação das relações sociais*. Há uma multiplicidade crescente de tipos de conflitos, com atores envolvidos nas mais diversas situações processuais e demandando por direitos de diferentes gerações. A ideia de linearidade e permanência com a qual o paradigma tradicional funciona é pouco útil quando se pensa na efetivação dos direitos sociais previstos constitucionalmente, por exemplo. Como garantir-se

¹⁸ “Dada a impressionante rapidez com que muitos dos conceitos e categorias fundamentais até agora prevalentes na teoria jurídica vão sendo esvaziados e problematizados pelo fenômeno da globalização, seus códigos interpretativos, seus modelos analíticos e seus esquemas cognitivos revelam-se cada vez mais carentes de operacionalidade e funcionalidade.” FARIA, José Eduardo. *O direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 39.

¹⁹ FARIA, José Eduardo. *Justiça e conflito*: os juizes em face dos novos movimentos sociais. São Paulo: Revista dos tribunais, 1991. p. 110.

o acesso ao trabalho²⁰ como meio de realização da existência digna do homem se é próprio ao incremento da mecanização e informatização da produção que cada vez mais se tenha desemprego estrutural em taxas crescentes? O que dizer do direito à previdência social quando, por exemplo, se tem a Justiça do Trabalho atuando como agente de sonegação previdenciária, na medida em que se desprezam os recolhimentos devidos em nome da produtividade de decisões judiciais?²¹

A existência de normas abertas, como se verifica na Constituição Federal de 1988, é o resultado da demanda social pela proteção de direitos típicos de segunda e terceira gerações.²²

5 Complexidade, normas abertas e sua problematicidade

Parece claro que, no processo de interpretação e aplicação das normas, ou seja, na tomada de decisão, está em jogo mais do que a manifestação do ato de vontade da autoridade. Há, no momento da tomada de decisão, um exercício racional de ponderação de valores, preenchimento de sentido das normas, adequação do sentido a ser dado à determinada norma a uma tradição na qual estamos imersos, a percepção de que a decisão tem consequências futuras, enfim uma série de condicionantes do

ato que então se fazem presentes problematicamente, que não aparece de forma suficientemente problematizada durante a formação do bacharel, dada a ênfase em um tipo de metodologia de ensino que não privilegia as situações problema ou o protagonismo do discente na construção de soluções criativas em contextos complexos.

No presente trabalho postulamos o aumento da complexidade do processo de interpretação e aplicação da norma consequente à presença na legislação infraconstitucional cada vez maior de normas abertas.

Postulamos não ser razoável supor que o processo decisório seja a positivação de um mero ato de vontade arbitrário, algo irracional ou sem sentido. As decisões nas quais estão envolvidas questões jurídicas são, ou pelo menos normativamente postulamos que devam ser, um ato racional e justificado, o que exclui a possibilidade de que o decidir se legitime por meio de um discurso fundamentado em puro arbítrio, em razões aleatórias ou irracionais.

Se não é qualquer decisão que pode ser aceita como válida, devemos como sociedade poder ter acesso ao caminho mental percorrido pelo juiz quando deliberou em determinado sentido. Nosso modelo de ensino jurídico, a nosso ver, não privilegia adequadamente o aspecto da problematicidade da construção das decisões e a complexidade de sua fundamentação. Aqui se apresenta um dos aspectos centrais da crise do ensino jurídico: se o ensino privilegia a memorização de conceitos tende-se à prática judicial de pouco cuidado com a fundamentação das decisões, o que resulta em uma corrosão progressiva da ideia de função social e de responsabilidade do Judiciário, com consequências já visíveis do ponto de vista de sua legitimação frente à sociedade.

É importante que as questões relativas ao discurso interno sobre os mecanismos de tomada de decisão sejam abordadas com maior ênfase no âmbito do ensino do direito. A decisão não é, afinal, um processo de subsunção formal, e essa visão reducionista sobre tal dimensão do

²⁰ O artigo 6º da CF/88 diz que “São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, a lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.”

²¹ Sobre esse tema ver FREITAS FILHO, Roberto. A flexibilização da legalidade nas práticas conciliatórias na Justiça do Trabalho. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, p. 259-270, jan./mar.1997.

²² FARIA indica uma interessante característica do processo político de construção da Constituição: “Ao evitarem partir de um texto básico como o da Comissão Arinos ou o que poderia ter sido escrito por uma grande Comissão constitucional e ao trabalharem sem um diagnóstico das crises econômica, social ou política em condições de sustentar e balizar suas estratégias de negociação, os constituintes acabaram agindo em conformidade com as pressões contraditórias dos lobbies, das corporações e dos movimentos organizados. Essa é a razão pela qual os constituintes, apesar de terem fortalecido o Estado, aumentando seus serviços, alargando sua burocracia, multiplicando seus instrumentos e cobrindo amplos domínios da vida social com uma espessa malha regulamentar, não conseguiram evitar nem o risco da fragmentação conceitual e ideológica da nova Carta nem a ilusão de que, a partir dela, a justiça social poderia ser assegurada pela simples produção de novas leis e novos códigos.” FARIA, José Eduardo. *O Brasil pós-constituinte*. Rio de Janeiro: Graal, 1989. p. 18.

fenômeno jurídico nos tende a levar a decisões insuficientemente fundamentadas.²³

A questão da fundamentação adequada é diretamente relacionada com a mudança do modelo normativo de normas abertas, preponderante na produção legislativa atual.

Aqui aparece o nosso problema central: como compatibilizar a formação de natureza formal do ator jurídico com a aplicação de normas que não são operacionalizáveis mediante a o emprego do método dedutivo que toma por premissa maior a norma posta? O ensino jurídico tradicional pressupõe o método dedutivo e a subsunção como categorias interpretativas primordiais. O aluno aprende o direito estatal, o direito positivado, encarando as normas como se fossem conceitos definíveis na forma de premissas maiores às quais se possam subsumir todos os fatos da vida social do homem. Ocorre que os contextos em que as decisões devem ser produzidas é crescentemente complexo e a tipologia de normas a serem aplicadas é semanticamente aberta.

Segundo o paradigma jurídico em regra reproduzido nas universidades, ao juiz não é dado criar o direito, cabendo-lhe exclusivamente aplicar as normas de forma dedutivista lógico-formalmente, mediante um simples processo de subsunção que é caracterizado como a adequação do fato à norma, esta sendo um conceito dado. A subsunção é, segundo a definição léxico-jurídica, a “[...] 2. Operação pela qual se considera um fato como incluído no âmbito de incidência de uma norma. 3. Na aplicação da lei, operação análoga à do silogismo, que toma a disposição legal como premissa maior.”²⁴

Um dos objetos centrais do ensino jurídico é, portanto, a reflexão sobre os limites e as possibilidades de racionalidade do processo decisório e sobre como fazer a subsunção de normas nas quais os elementos da premissa maior não são suficientemente determinadores de uma específica conduta e que devem ser aplicadas em contextos crescentemente complexos. O modelo tradicional de formação jurídica não responde a esse problema e, além de não fazê-lo, sonega do formando a real dificuldade que encontrará na prática jurídica, já que as fórmulas conceituais sintéticas que aprende são simplificações estéreis em forma de soluções normativas que, embora tenham origem histórica e contextual em relação ao mundo da vida, aparecem como dados de natureza imunes à problematização.

O objeto do direito é constituído de matéria viva, provém de algum problema real e complexo. Não se trata aqui de condenar o ensino tradicional, mas de complementar suas virtudes. Talvez tenhamos de reconhecer que seja impossível fazer mais do que ensinar acriticamente conceitos e pseudoteorias durante o período regular de graduação do bacharel, dados a carga horária do curso, a organização curricular dominante, as expectativas do alunado e a influência nas expectativas meritocráticas gerada pela forma como as provas de seleção para as carreiras jurídicas (exame da OAB inclusive) são preparadas.²⁵ O Projeto Direito Integral – ProDI, tem como objetivo responder à necessidade de formação de sujeitos com olhar atento para essas dimensões de dificuldades de lidar com problemas decisórios jurídicos, pouco iluminadas pelo ensino tradicional.

Parte II A experiência do Projeto Direito Integral – PRODI

1 Contexto Institucional

Dado o contexto em que a crise da formação do bacharel se verifica, como já exposto na primeira parte deste artigo, pode-se postular que a sociedade atual espera do ensino jurídico mais do que a transmissão de conheci-

²³ “Os tribunais argumentam não raramente de modo tipológico, mas declaram a sua argumentação, justificada como coordenação a um tipo, como subsunção a um conceito, que como tal não é, de facto, aceitável. A falta de consciência do modo de argumentar tipológico reduz a fundamentação a uma fundamentação ilusória, mas que seria correcta se o tribunal tivesse argumentado abertamente de modo tipológico. [...] A necessidade de um pensamento ‘orientado a valores’ surge com a máxima intensidade quando a lei recorre a uma pauta de valoração que carece de preenchimento valorativo, para delimitar uma hipótese legal ou também uma consequência jurídica. Tais pautas são, por exemplo, a ‘boa-fé, uma ‘justa causa’, uma ‘relação adequada’ (de prestação ou contraprestação), um ‘prazo razoável’ ou ‘prudente arbítrio’” LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do direito*. Lisboa: Caluste Gulbekian, 1997. p. 310-313.

²⁴ CUNHA, Sérgio Sérulo da. *Dicionário compacto do direito*. São Paulo: Saraiva, 2003. Verbete *subsunção*.

²⁵ SILVA, Frederico Barbosa da; FREITAS FILHO, Roberto. Ensino superior do Direito, Concursos e a Monografia Jurídica. *Anais do CONPEDI*. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/roberto_freitas_filho.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

mentos. Exige a formação do bacharel com competências cognitivas do aprender a aprender, e, com a mesma ênfase, que desenvolva atitudes para enfrentar os problemas postos pela prática social e capacidade de lidar com as novas complexidades, a exemplo das tecnologias de comunicação e informação, de maneira crítica e criativa.²⁶

O UniCEUB, cuja experiência em educação jurídica soma, em 2013, 45 anos, se assume como instituição que pretende formar profissionais de verdade. No mundo globalizado, o profissional de verdade, na área do direito, é um profissional sem fronteiras – espaciais, temporais e disciplinares –, cuja formação torna-o apto a atuar e transcender qualquer contexto – social, econômico, político e jurídico.

Cria-se, assim, no âmbito do Curso de Direito do UniCEUB, o Projeto Direito Integral – ProDI, por meio do qual se busca constituir atividades de ensino jurídico, no âmbito da extensão e da pesquisa, pautadas por uma política de qualificação diferenciada para os alunos com perfil específico para atividades de maior dedicação, que se apresenta de diferentes formas, tais como: (a) oferta de atividades complementares específicas realizadas nos contratuais; (b) concebido a partir de uma proposta pedagógica centrada na concepção do Direito como saber prudencial e prático;²⁷ (c) professores com regime de de-

dedicação integral à docência e à pesquisa; (d) concepção matricial de administração das atividades acadêmicas (contra-verticalidade e flexibilidade); (e) enfoque nos novos paradigmas de ensino-aprendizagem, com ênfase em técnicas participativas, que estimulem o aprendizado crítico e autônomo por parte do corpo discente; (f) inserção de novos conteúdos adicionais aos da matriz regular; (g) incremento de conteúdos de teoria jurídica, filosofia, economia, sociologia, língua inglesa etc. e (h) compreensão do aluno, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB, em sua tríplice dimensão: pessoa/cidadão/profissional. Essas atividades objetivam desenvolver as habilidades e competências relativas ao raciocínio em complexidade, a par e para além do já desenvolvido aspecto da memorização e reprodução de conteúdos, aspecto central do ensino jurídico tradicional.

A oferta de atividades complementares de caráter integral, na modalidade de extensão acadêmica é iniciativa diferenciada em relação ao que existe nos cursos jurídicos no Distrito Federal.²⁸ O Projeto se justifica na medida em que o curso de direito do UniCEUB apresenta como vocação as políticas públicas²⁹ e sua inserção regional e geopolítica enseja a oportunidade da formação de alunos especificamente preparados para exercer funções de liderança jurídico-política, conforme refletem as linhas de pesquisa do Núcleo de Pesquisa e Monografia, bem como de seus programas de mestrado e doutorado.

Na sua origem, os cursos jurídicos visavam a formação da burocracia dirigente da sociedade brasileira, desenvolvendo papel relevante na formação dos atores sociais que atuavam junto aos *loci* de exercício do poder. Dentre as suas principais atribuições encontra-se a de regulamentar, formular, implementar e avaliar políticas públicas. Essa importante função exercida, prevalentemente no século XIX, pelo bacharel em Direito, deixou de ser

²⁶ SILVA, Edileuza Fernandes da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007. p. 131-152.

²⁷ Aristóteles, em sua obra *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1992. Livros V-VI. p. 117. apresenta-nos uma importante reflexão sobre o direito como saber prudencial e prático, que é aqui, utilizada. Para Aristóteles, a virtude moral resulta do hábito, da prática e requer julgamento. Por ser ela o meio termo entre dois extremos, faz-se necessário um tipo de saber prático, que determine em cada caso concreto, qual é o justo meio a ser realizado. Esse conhecimento prático é a prudência ou a *fronesis*. A prudência, moderação ou respeito à medida, enquanto sabedoria prática, volta-se para o agir, para a ação (*praxis*), que tem como fim a perfeição do próprio agente (o fim da ação está na própria ação). Consiste em uma capacidade verdadeira e raciocinada de agir no tocante às coisas que são boas ou más para os homens. Razão prática é uma forma de saber diferente das razões científicas: “A filosofia prática tem em comum com a ciência o fato de procurar a verdade, ou seja, o conhecimento de como efetivamente são as coisas. Sua diferença em relação à ciência é que, para esta última, a verdade é o único objetivo, enquanto para filosofia prática a verdade não é o único fim, mas apenas um meio em vista de outro, ou seja, da ação, sempre situada no tempo presente”. (BERTI, Enrico. *As razões de Aristóteles*. São Paulo: Loyola, 1998.).

²⁸ Há um total de 22 (vinte e dois) cursos jurídicos em funcionamento no Distrito Federal. Para dar início à elaboração da proposta do ProDI, em 2010, os coordenadores do referido projeto realizaram pesquisa exploratória nos sites das IESs que ofertam cursos de Direito no DF e entrevistaram coordenadores/responsáveis pelas atividades complementares.

²⁹ Em razão da sua interdisciplinaridade, a expressão “Políticas Públicas” recebe várias interpretações. Maria Paula Dallari Bucci apresenta-as como “[...] programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. (*Direito Administrativo e políticas públicas*. São Paulo: Saraiva, 2002.).

praticada hegemonicamente por tais profissionais, sendo assumida por outros, tais como Cientistas Políticos e Administradores Públicos. Contudo, nas últimas décadas, notadamente após a Constituição de 1988 e a afirmação positivada de uma série de direitos sociais, o Direito brasileiro vem resgatando sua relação com as políticas públicas e alargando o campo das suas reflexões sobre o tema, enquanto saber interdisciplinar.³⁰

A retomada do diálogo entre Direito e Políticas Públicas, dentre outros fatores, pode contribuir para o incremento da empregabilidade do futuro bacharel. A empregabilidade é um aspecto do mundo do trabalho e esse universo, em virtude da globalização,³¹ atualmente, caracteriza-se pela perspectiva de atuação internacional; competição intensa; diversificação (homens, mulheres, diferentes etnias e faixas etárias, etc); instabilidade e novas formas de trabalho (trabalho virtual, contratos, terceirizações, expatriações, etc).

Sua complexa conformação impacta na estrutura das organizações e instituições, como o próprio Estado, que se apresenta com fronteiras menos rígidas e soberanas. Alguns exemplos são o Mercosul a União Européia, o fenômeno da globalização, a transnacionalização da produção, a necessidade de se rever na noção clássica de soberania *et cetera*.

Tal comportamento do mundo do trabalho gera reflexos diretos nas carreiras e nas carreiras jurídicas, que também se tornam sem fronteiras. Assim como as profissões jurídicas sofrem o impacto da globalização, o

próprio direito passa a ser revisto, modificado, repensado e adaptado à realidade globalizada e pós-moderna³².

2 Contexto Econômico e Político

Por ser o centro decisório do país, tanto na esfera administrativa quanto judiciária, Brasília apresenta-se como o *locus* privilegiado para a oferta do Projeto Direito Integral - ProDI.

Aliado ao exposto, o contexto econômico, político e mercadológico não poderia ser mais propício para a implementação de um projeto de tal envergadura.

A Administração Pública acena com a criação de cargos e carreiras estratégicos, com remuneração atrativa e compatível com o mercado privado e que exigem do agente público um saber jurídico sofisticado ao lado de uma visão econômica, gerencial e estratégica que poderá ser oferecida pelo Projeto Direito Integral do UniCEUB,

³⁰ Neste sentido: BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006.

³¹ “Globalização é um conceito aberto e multiforme que denota a sobreposição do mundial sobre o nacional e envolve problemas e processos relativos à abertura e liberalização comerciais, à integração funcional de atividades econômicas internacionalmente dispersas, à competição interestatal por capitais voláteis e ao advento de um sistema financeiro internacional sobre o qual os governos têm uma decrescente capacidade de coordenação, controle e regulação, como foi evidenciado pela crise do mercado americano de crédito imobiliário de segunda linha, pelas perdas bilionárias das bolsas de valores de pela falência de grandes e tradicionais bancos de investimento americanos, europeus e japoneses. Nessa perspectiva, globalização é um conceito relacionado às idéias de ‘compreensão de tempo e espaço, de comunicação em tempo real, on-line, de dissolução de fronteiras geográficas, de multilateralismo político-administrativo e de policentrismo decisório.” (FARIA, José Eduardo. *Direito e conjuntura*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 3).

³² Pós-modernidade - “Em certa medida, tal como há dificuldades em se definir a acepção do termo *modernidade* devido ao seu emprego polissêmico, o que se tem convencionalmente denominado com a alcunha de *pós-moderno* também não contempla uma conceituação unívoca. Usualmente, a idéia de *pós-moderno* é delimitada e cristalizada por contraste com o seu *alter*, o moderno. Por outro lado, o prefixo *pós* anteposto ao termo *moderno* carrega consigo alguma dose de ambigüidade. [...] Em fins da década de setenta do século XX, Jean François Lyotard popularizaria a discussão em torno da pós-modernidade com sua obra *A condição pós-moderna*, onde identifica o cerne do novo espírito crítico com a incredulidade em relação aos metarrelatos herdados da filosofia iluminista. Segundo Lyotard, esta descrença seria simultaneamente uma premissa e um derivado do progresso científico-tecnológico em sua etapa pós-industrial. O estatuto do saber pós-moderno se diferencia do seu precedente antes de tudo pelo ceticismo quanto ao status legitimador conferido às idéias unificadoras e totalizantes pela racionalidade moderna. Em troca, a fragmentação do saber na pós-modernidade evoca não mais o recurso à *homologia dos experts*, mas o resgate da *paralogia dos inventores*. Com efeito, na análise pragmática do discurso científico Lyotard recusa a sua legitimação pelos *grands récits*, e propõe em seu lugar uma legitimação da ciência pós-moderna pelo recurso à paralogia. Na contramão do discurso legitimador moderno das ciências lastreado em construídos homológicos, conclusivos, controláveis, coerentes e sistemáticos, o autor concebe um lugar privilegiado no novo estatuto da pragmática científica por ele proposto à busca da heurística, do lance original, da contraprova, do inesperado, do diferente, do desconhecido, ou seja, de elementos cognitivos inusuais (e ao mesmo tempo paradoxais) que refojem às tendências unificadoras, generalizáveis e controláveis da ciência moderna.” (DINIZ, Antônio Carlos. Pós-modernismo. In: BARRETO, Vicente de Paulo (Coord.). *Dicionário de filosofia do direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.).

por intermédio das atividades a serem desenvolvidas em turno distinto daquele em que as atividades regulares de graduação são realizadas, facultando-se aos alunos ali matriculados a transferência para o turno de maior conveniência.³³

No cenário da advocacia privada, verifica-se, em Brasília, a migração da sede e abertura de filiais de grandes escritórios brasileiros e estrangeiros, que atuam quer no contencioso, nos Tribunais Superiores (STF, STJ, STM, TSE etc), quer no administrativo, e em nichos especializados, que requerem um conhecimento jurídico sofisticado, assim como a advocacia econômica (concorrencial, empresarial e contratos).

No mercado educacional de educação jurídica, verifica-se que esse cenário econômico e jurídico-administrativo favorável para o incremento das carreiras jurídicas, no Distrito Federal, foi identificado pelo UNICEUB, que pela sua expertise, estrutura física e administrativa, política de contratação docente e diferenciais didático-pedagógicos, apresenta-se capaz de atender o público-alvo do projeto Direito Integral, bem como de recrutar professores cujo perfil acadêmico seja compatível com sua proposta inovadora em educação jurídica.

3 Perfil do Aluno

O Perfil do Aluno que se pretende formar é aquele que integrará a “elite dirigente”. Essa elite dirigente pode ocupar espaços públicos e privados de destaque e atuar em uma das quatro dimensões abaixo elencadas:

Dimensão Político-administrativa: Formuladores e realizadores de políticas públicas – Poder Executivo e Poder Legislativo

Dimensão Judicial: carreiras de Estado - burocracia judiciária de elite;

Dimensão Liberal: Profissionais liberais de alta qualificação (tribunais superiores e direito econômico);

Dimensão Acadêmica: Professores com nível de excelência metodológica (produção e reprodução do saber no campo).

É esse perfil de aluno, capacitado por meio das atividades do Projeto Direito Integral, que o mercado absorverá e identificará como diferenciado, qualquer que seja a carreira jurídica que eleja para sua atuação. Para isso, deve desenvolver as seguintes habilidades e competências:

- a) operar o Direito enquanto instrumento de concretização dos direitos fundamentais por meio dos variados instrumentos das políticas públicas, considerados para além das decisões judiciais e administrativas;
- b) articular o conhecimento jurídico com outros saberes, gerando saberes interdisciplinares que possibilitarão uma tomada de decisão competente, quer individualmente, quer coletivamente, qualquer que seja a sua área de atuação no Direito (advocacia ou carreiras públicas) ou na Gestão Pública;
- c) responder às demandas de uma sociedade dinâmica e plural cujas transformações são cada vez mais velozes, com competência sócio-política, técnico-jurídica, prática e ética do direito e com forte sensibilidade social e consciência da formação para a cidadania;
- d) atuar de forma diferenciada no exercício das profissões jurídicas (advocacia, magistratura, ministério público, docência superior, defensoria pública, gestão pública), identificado com uma visão transcendente aos aspectos técnicos dessas profissões, com capacidade para aplicar o direito, dotado de postura crítica, fornecendo os meios para sua modificação, preparados para participar de equipes interdisciplinares de instituições destinadas a planejar, coordenar, implementar, executar, avaliar políticas, programas e projetos públicos e/ou privados e capazes de criar novos métodos para a mediação de conflitos, quer na esfera judicial ou extrajudicial.
- e) pensar o Direito, pedagógica e cientificamente, integrado a disciplinas metajurídicas.

³³ No Curso de Direito do UniCEUB há três turnos de graduação, sendo as atividades do ProDI realizadas no período noturno.

- dicas, se optar pela carreira docente ou de pesquisador;
- f) operar o Direito de forma preventiva e contenciosa – judicial ou extrajudicialmente (mediação e arbitragem), caso escolha a advocacia pública ou privada – local, regional ou internacional - tendo em vista a pluralidade de ordenamentos jurídicos e o surgimento, cada vez maior, de microsistemas de normas cada vez mais específicas e conflitantes.
- g) ter uma visão pluralista do Direito, compreendendo-o como um fenômeno social, emanado de diferentes fontes e não como conjunto de normas estatais que não pode ser posto em discussão;
- h) assumir uma postura crítica frente ao Direito, para adequá-lo à situação socioeconômica emergente;
- i) desenvolver estratégias teóricas, metodológicas e de ação, com a participação ativa de novos sujeitos de Direito, que permitam a superação dos limites da versão dogmática do Direito, questionando e tendo uma visão crítica da realidade, pensando as normas e compreendendo juridicamente os fatos sociais em constante mutação;
- j) adaptar, com competência, o conhecimento jurídico à solução de problemas novos e complexos, para os quais nem sempre a legislação oferece respostas em suas normas;
- k) atuar, consciente do seu papel pacificador social, quer em carreiras públicas, quer na advocacia privada;
- l) identificar o enquadramento jurídico adequado para o problema, ou seja, qualificar o fato juridicamente;
- m) formular, desenvolver e diferenciar raciocínios e textos simples e sofisticados;
- n) identificar e articular a doutrina, a jurisprudência e a legislação vigente e dominante;

- o) dominar a linguagem jurídica;
- o) utilizar os instrumentos processuais forenses e/ou ligados à advocacia contenciosa;
- p) dominar os processos e procedimentos da advocacia administrativa.

Semestralmente, os docentes do curso de graduação são instados a indicar os alunos com perfil acadêmico compatível com a proposta do projeto.³⁴ Como o resultado esperado é a formação com base em competências e habilidades específicas em nível de excelência de um grupo dos alunos do curso regular, um primeiro passo é mapear aqueles que já possuem as características acadêmicas, atitudinais e motivacionais à participação no ProDI.

Os alunos são, assim, identificados segundo critérios de aproveitamento acadêmico; interesse e disponibilidade para a participação no projeto.

Identificado o grupo focal, os alunos e seus familiares são convidados a participar de apresentações do ProDI, realizadas pelo grupo de professores que o integram.

4 Emdireçãoanovashabilidades,competências e atitudes

A formação de um profissional de verdade, que opere o Direito de modo a atender competentemente às necessidades e interesses sociais, econômicos e técnico-jurídicos, requer novas habilidades, competências e atitudes.

³⁴ Na graduação os alunos cursam, em média, 05 disciplinas por semestre. Neste processo de identificação dos alunos com perfil para participar do ProDI, verifica-se que alguns são indicados por dois ou três dos seus professores. A título ilustrativo, de um universo amostral de 467 alunos indicados (de um total aproximado de 1.300), tem-se: 62 indicados por dois professores (13,3%); 09 indicados por três professores (2%) e 03 indicados por quatro professores (0,6%).

Essas expressões – competências e habilidades – não são unívocas na literatura e na prática educacional e nem uma exclusividade desse universo.³⁵

As habilidades servem de base para o desenvolvimento de competências, por isso, “em geral, as habilidades são consideradas como algo menos amplo do que as competências.”³⁶ Assim, uma competência pode requerer várias habilidades e uma habilidade pode compor várias competências distintas.

Perrenoud afirma que competência é compreendida, hodiernamente,

[...] como a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, microcompetências, informações, valores, atitudes, esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio.³⁷

Para ele³⁸ as competências tomam os conhecimentos como instrumentos a serem mobilizados de acordo com as necessidades, para que se possa resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele. O agir competente, dessa forma, requer conhecimentos, mas não se reduz ou se limita a eles.

Assim, um indivíduo que saiba se expressar bem por meio da escrita pode eleger o jornalismo, a literatura ou o direito como profissão. Em cada uma dessas

atividades profissionais, o domínio da escrita comporá competências distintas.

As atitudes, como responsabilidade, cooperação e solidariedade consistem em modo de o indivíduo se comportar e também desempenham um papel importante na sua formação integral, enquanto componente ético-valorativo, no contexto do ProDI.

A competência, no ProDI, é tomada como um conceito integrado ou holístico, pois permite a incorporação da ética e de valores nas normas e as atividades pautam-se pela interação entre conhecimento, habilidade e atitudes necessários em um contexto.³⁹

Tomando como base as noções anteriormente expostas, o modelo de atividade a ser realizada no Projeto Direito Integral obedecerá as seguintes diretrizes:

4.1 Diretrizes

- a) conversão do aluno em protagonista do processo ensino-aprendizagem;
- b) a formação da consciência crítico-reflexiva, aliada à aquisição do conhecimento técnico, visando a tomada de decisão do aluno, quer como sujeito do processo de ensino-aprendizagem, quer como cidadão, quer como profissional;
- c) ênfase na formação ética (alunos como agentes de transformação social) como conteúdo transversal a toda e qualquer disciplina teórica, profissionalizante ou prática ministrada ao longo do curso;
- d) ensino de conteúdos jurídicos no sentido lato: teoria jurídica, economia, sociologia, antropologia, política, administração, políticas públicas etc.

³⁵ Tal questão também encontra-se inserida no mundo corporativo, que, a partir dos anos 60 do século XX, em virtude das transformações sociais decorrentes da globalização, passa a exigir por profissionais que agreguem ao conhecimento o saber fazer, ou seja, as habilidades e competências. Aliás, esses dois sistemas se interpenetram. Com suas transformações, o mundo do trabalho exige das instituições de ensino profissionais com habilidades específicas técnicas – saber-fazer - ou pessoais – saber-ser – requeridas pelos cargos ou funções que poderão ocupar. Respostas rápidas, inovadoras, criativas e eficientes para problemas novos e complexos é o que se exige de um profissional competente. (NOVAES, Gláucia Torres Franco. *A construção da avaliação discente pelo professor*. São Paulo: FGV/GVlaw, 2006. Comunicação Verbal).

³⁶ GARCIA, Lenise Aparecida Martins. *Mas o que são, afinal, competências e habilidades?* Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Profa_Lenise/Habilidades-Competencias1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

³⁷ PERRENOUD, Philippe et. al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 19.

³⁸ PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

³⁹ As competências podem ser abordadas de três diferentes maneiras: (i) como conceito integrado ou holístico, de acordo com o adotado no ProDI; (ii) como conjunto de tarefas e (iii) como conjunto de atributos. (NOVAES, Gláucia Torres Franco. *A construção da avaliação discente pelo professor*. São Paulo: FGV/GVlaw, 2006. Comunicação Verbal).

4.2 Estratégias Metodológicas

- a) atividades participativas, cuja interação ocorra a partir da utilização de diferentes técnicas de ensino e aprendizagem que se complementam, tais como estudo de casos, análise de decisões, utilização de situações-problema, dramatização, oficinas, leituras dirigidas, observação participativa (prática jurídica) e pesquisa;
- b) atividades que estimulem o pensamento a partir de problemas;
- c) pluralidade de instrumentos de avaliação, entendida como mais um momento de aprendizagem e de verificação da aquisição de competências e habilidades.

5 Ações Pedagógicas

Com o ingresso dos alunos no ProDI, serão realizados três tipos de ações pedagógicas: 1. Reflexão Estruturante; 2. Docência Temática e 3. Plantões de Atendimento Presencial Obrigatório.

5.1 Reflexão Estruturante

Atividade ministrada em um encontro semanal (no modelo ora proposto, às terças-feiras), sendo cada encontro semanal de 03 h/a, perfazendo carga horária total de 45 h/a e turmas de, no máximo, 30 alunos.

Essa atividade compreende o estudo de questões jurídicas atuais significativas, na qual a abordagem metodológica é o grande diferencial. O método proposto é o estudo de decisões judiciais ou administrativas e casos, utilizando-se a abordagem indutiva a partir de contextos e problemas complexos, fazendo com que o estudante concorra ativamente para a construção de seu próprio conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências relativas à reflexão crítica, para além da memorização e reprodução do conhecimento.

Um exemplo é a atividade Jurisprudência, Lógica e Argumentação. Nela os alunos terão como objeto de estudo decisões judiciais, administrativas ou casos, que tenham impacto significativo no campo jurídico, seja porque são exemplares em relação à discussão travada no processo decisório, seja ainda porque são decisões que

inauguram uma interpretação condutora de posteriores entendimentos, os chamados *leading cases*.

Nessa atividade o diferencial é a forma de abordagem dos assuntos, pois tanto a perspectiva de análise quanto o tema são deliberadamente amplos o suficiente a permitir a análise horizontal, participativa e indutiva do problema a ser estudado.

5.2 Docência Temática

Esta atividade também é ministrada em um encontro semanal (no modelo ora proposto, às quintas-feiras), sendo cada encontro semanal de 03 h/a, perfazendo carga horária total de 45 h/a e turmas de, no máximo, 30 alunos.

Compreende o estudo de um dos ramos do direito de forma temática e aprofundada. No encontro a participação dos discentes é intensa, com perguntas, comentários e apartes à exposição do docente. Essa atividade é ministrada por um especialista regional, nacional ou internacional sobre um tema específico do ramo estudado. Por exemplo, em um semestre o aluno estudará Direito Constitucional e terá uma aula semanal sobre um assunto relativo àquele campo do saber. A escolha dos temas de aula é feita pelos professores do ProDI, com sugestão dos alunos, sendo implementada pelo professor responsável pela atividade, que acompanhará o professor ministrante, participando de forma presencial dos encontros.

A dinâmica da Docência Temática pressupõe que os alunos façam uma leitura prévia assinalada pelo professor convidado para o encontro, devendo apresentar perguntas relativas à compreensão dos temas tratados, reflexões críticas e realizar intervenções ao longo das aulas. Espera-se que haja participação ativa dos alunos durante a atividade, embora nessa o protagonismo da ação pedagógica seja do professor ministrante.

O professor responsável coordena os professores ministrantes em suas atividades docentes, sendo ainda de sua incumbência a preparação e disponibilização do material didático a ser utilizado durante a atividade e conhecido previamente pelos alunos.

A Docência Temática se relaciona com as disciplinas que o aluno cursa regularmente nas atividades de graduação, esperando-se efeito de transbordamento, conforme tratado a seguir no item 10.

5.3 Plantões de Atendimento Presencial Obrigatório

Trata-se de atividade de apoio aos alunos participantes do Projeto, realizada às segundas e quartas-feiras, com 03 h/a cada.

A participação dos alunos no PRODI se dá como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem. Além das atividades em grupo, nas quais o aluno tem contato com dois tipos distintos de técnicas de ensino-aprendizagem, uma centrada na sua participação e outra protagonizada pelo docente, o aluno terá à disposição a presença de professores do grupo docente estável nesses dois momentos da semana, no início e no fim (antes e após as demais atividades, portanto), para que possa tirar dúvidas, pedir esclarecimentos e obter informações sobre como aprofundar os conhecimentos ministrados nas demais atividades.

Apesar de ser uma atividade de apoio à Reflexão Estruturante e à Docência Temática, os Plantões apresentam-se como mais um espaço e momento de desenvolvimento de competências, habilidades e atitudes. Por isso, os Plantões são realizados com grupos menores.

Um dos efeitos esperados dos plantões é o de aconselhamento sobre a organização da vida privada do aluno, tendo em vista a alta demanda intelectual e acadêmica daqueles que integram o ProDI. Além do acesso direto e constante à equipe de coordenadores e demais professores, o atendimento presencial tem grande importância no sentido oferecer um momento institucional de suporte e aconselhamento ao aluno.

6 Matriz descritiva das atividades

O Projeto Direito Integral se desenvolve, de forma modular, em seis semestres do Curso de Direito. Embora sejam oferecidos seis módulos semestrais, o aluno poderá obter o certificado de conclusão após o cumprimento de quatro semestres. Dos seis semestres de atividades oferecidos, o primeiro módulo deve ser obrigatoriamente cursado, mais três à livre escolha do aluno, para que obtenha sua certificação “ProDI” de conclusão.

As duas atividades, *Reflexão Estruturante* e *Docência Temática*, são realizadas com temas e objetivos di-

ferentes a cada módulo, havendo em todos os semestres Plantões de Atendimento Presencial Obrigatório.

6.1 Reflexão Estruturante

O *primeiro módulo* versa sobre *Jurisprudência, Lógica e Argumentação*. Objetiva capacitar o aluno à predicação, isto é, à produção de um juízo, utilizando-se, para tanto, de técnicas desconstrutivistas em relação às decisões dos tribunais, que permitam a verificação e identificação das dificuldades que caracterizam o processo decisório. Para tal, o aluno deverá entender o processo de subsunção, os processos de dedução e indução e os problemas, as técnicas e as falácias de argumentação.

No *segundo módulo* são enfrentadas *Questões Sócio-jurídicas*, cujo propósito é capacitar o aluno para pensar as questões do poder, das práticas, procedimentos e valores (ideologias) envolvidos na experiência jurídica. Busca-se a reflexão sobre decisões judiciais ou de outra natureza, que permitam pensar sobre as condições e condicionantes contextuais sociológicas nas quais se dá o processo decisório.

O diálogo entre *Direito e Economia* apresenta-se como tema do *terceiro módulo*. A compreensão das relações entre o direito e a economia, na perspectiva das funções programante, prospectiva e calibradora das condutas e expectativas dos agentes econômicos e dos sujeitos de direito na sociedade é seu objetivo.

O olhar econômico é considerado em perspectiva ampla, para além da defesa da concorrência, como instrumento de reflexão sobre as normas de distribuição e alocação de custos e riscos no mercado, especialmente em relação à teoria dos contratos e à teoria da responsabilidade.

O *quarto módulo* traz uma preocupação com *Direitos Fundamentais e Políticas Públicas*. A reflexão sobre a efetividade dos direitos fundamentais, tendo em vista a necessidade da implementação de suas políticas públicas concretizadoras é o seu foco.

As políticas públicas são consideradas em perspectiva holística, identificadas como um sistema de decisões de diversas origens, em contexto de complexidade de variáveis. A reflexão é deslocada para além da matriz

clássica de apreciação de resultados da operacionalização da norma, consubstanciada na noção de “eficácia”, considerando-se, assim, a “efetividade”, esta capaz de abarcar o impacto da produção de efeitos normativos na realidade vivida e experienciada pelo sujeito.

Teorias de Justiça e Solidariedade Social integram a Reflexão Estruturante do *quinto módulo*, cujo objetivo é pensar sobre as determinações constitucionais de solidariedade social na perspectiva de um projeto racional justificado de bem comum. Abordar-se-á, com especial ênfase, o debate contemporâneo a partir da obra de John Rawls, que tomou corpo no dissenso entre o liberalismo e o comunitarismo.

Objetiva-se, ainda, nesta temática, promover a reflexão sobre os sistemas normativos e as teorias dos contratos, da responsabilidade, do direito econômico e da efetividade dos direitos fundamentais relativos a um pano de fundo teórico-filosófico doador de sentido às decisões.

Desenvolvimento e Desigualdade compõem o sexto módulo da Reflexão Estruturante. Seu propósito é pensar o desenvolvimento como objetivo previsto na Constituição Federal, na perspectiva da concretização dos direitos fundamentais, em especial os de natureza prestacional, bem como do atingimento dos objetivos previstos nas normas relativas à ordem econômica. O conceito de desenvolvimento é, assim, tratado em perspectiva holística, abrangendo não somente a dimensão econômica, mas também a social e de capacidades individuais.

6.2 Docência Temática

No caso da Docência Temática, apenas são indicados os ramos do direito a serem trabalhados em cada semestre. No tocante aos conteúdos, serão determinados a cada semestre pelo professor responsável, tendo em vista a natureza de interesse imediato dos temas a serem tratados, sujeitos às discussões atuais no âmbito dos tribunais e dos acontecimentos do cotidiano. São eles:

- a) Primeiro Módulo – Temas de Direito Civil
- b) Segundo Módulo – Temas de Direito Penal

- c) Terceiro Módulo – Temas de Direito Constitucional
- d) Quarto Módulo – Temas de Direitos Difusos e Coletivos
- e) Quinto Módulo – Temas de Direito Administrativo
- f) Sexto Módulo – Temas de Processo Civil

7 Corpo Docente

O Corpo Docente é composto integral e exclusivamente por professores de reconhecida vocação acadêmica e larga experiência profissional. O Projeto é desenvolvido por um grupo estável de docentes, composto de três coordenadores e, para cada módulo, dois professores responsáveis pela Reflexão Estruturante, um professor responsável pela Docência Temática e dois professores responsáveis pelos Plantões de Atendimento Presencial.

Além desses, também farão parte do corpo docente professores com alto grau de especialização, preferencialmente doutores, convidados para a Docência Temática. Nesses casos o docente pode não ter o título de doutor, mas possuir experiência profissional ou destaque no Direito e dessa forma esteja qualificado a participar do ProDI; a título de exemplo pode ser um ministro do Supremo Tribunal Federal.

8 Estratégias Ativas de ensino-aprendizagem

No PRODI, como já dito anteriormente, busca-se privilegiar a utilização de técnicas de ensino participativo, que objetivam o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao profissional do Direito. Dentre as técnicas existentes, destacamos as a seguir expostas.

8.1 Diálogo Socrático

O diálogo socrático (DS) ao lado do método do caso compõe a “assinatura”, a “marca” pedagógica da educação jurídica estadunidense.⁴⁰

Sua origem, no ensino jurídico, é atribuída ao jurista estadunidense Christopher Columbus Langdell, que, por filiar-se ao formalismo jurídico, na segunda metade do século XIX, preocupou-se em elaborar uma reflexão sobre a cientificidade e autonomia do direito. Sua intenção não era didática, mas cognoscitiva. Para ele, o direito era uma ciência indutiva e para manejá-la, propôs uma abordagem teórica sistematizada, que teve como desdobramento o desenvolvimento do método do caso e do diálogo ou método socrático, cujo objetivo principal é fazer com que os estudantes “pensem como advogados”. Langdell adotou como premissas, ao criar essas estratégias de ensino, que existia, por trás dos casos, uma teia de princípios, que poderiam ser conhecidos através da investigação socrática dos casos. O direito em si não era mais do que esses princípios gerais extraídos das decisões judiciais.⁴¹

O diálogo socrático destaca-se por ter como foco a relação dialógica entre os participantes. Aliado ao exposto, esta técnica visa:

[...] participação inquisitiva, inexistência de um objetivo estrito definido, construção coletiva do conhecimento, estímulo ao desenvolvimento da capacidade reflexiva dos envolvidos e catalisação da aprendizagem com a responsabilização do discente pela consolidação de certas informações ou habilidades.⁴²

“O diálogo socrático (DS) é um mecanismo retórico que busca identificar, no curso de uma manifestação

dialógica, a verdade presente nos argumentos e contra-argumentos dos sujeitos envolvidos.”⁴³

Mais de cento e cinquenta anos após sua criação, após receber severas críticas - dentre as quais destacamos a dos teóricos realistas estadunidenses - e ter entrado em crise a partir dos anos 60 do século XX, o diálogo socrático ainda se apresenta como um importante ferramental para o processo de ensino-aprendizagem em direito.

Por meio do diálogo socrático (DS), o aluno é estimulado, pelo professor, a expor um ou mais casos (*cases*) previamente estudados e a identificar os fatos, os argumentos e a problemática jurídica ali existente. “As provocações do professor eram formuladas com vistas a levar os estudantes a confrontar e a questionar as suas próprias certezas, e a obrigá-los a analisar detidamente os fatos e a argumentação desenvolvida nos *cases*.”⁴⁴

No Brasil, essa técnica de ensino é inovadora, pois nossa educação jurídica foi marcada, até duas décadas atrás, pelo hegemônico monólogo docente das aulas expositivas. No ProDI, o diálogo socrático é adotado em todas as atividades.

8.2 Metodologia de Análise de Decisões (MAD)

Decisões são o instrumental por excelência da atividade Reflexão Estruturante I: Jurisprudência, Lógica e Argumentação, desenvolvida no primeiro módulo do ProDI. Para lidar com esse material uma das estratégias adotadas é a Metodologia de Análise de Decisões (MAD), desenvolvida inicialmente com o intuito de servir de protocolo de pesquisa empírica,⁴⁵ mas que tem sido aplicado, com êxito, como técnica de ensino-aprendizagem.

A utilização pedagógica da análise de decisões objetiva “[...] produzir uma *explicação do sentido* das decisões

⁴⁰ “Assinatura pedagógica” é expressão adotada por Lee S. Shulman para representar as formas específicas como o conhecimento é organizado e apresentado em diferentes áreas do conhecimento. (apud HYLAND, Áine; KILCOMMIN, Shane. Signature pedagogies and legal education in universities: epistemological and pedagogical concerns with Langdellian case method. *Teaching in Higher Education*, v. 14, n. 1, p.29-42, fev. 2009).

⁴¹ ANZALONE, Filippa Marullo. Education for the Law: Reflective Education for the Law. In: LYONS, N. (Ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: mapping a Way of Knowing*. New York: Springer, 2010. p. 87-88; POSNER, Richard A. *Problemas de Filosofia do Direito*. São Paulo: M. Fontes, 2007. p. 21-22; p. 567.

⁴² CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31.

⁴³ CARVALHO, Leonardo Arquimimo de. Diálogo socrático. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 31.

⁴⁴ CHASE apud RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do Caso. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 51.

⁴⁵ FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. Metodologia de Análise de Decisões. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 9., 2010, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2010. p. 5.238-5.246.

a partir de interpretação sobre o processo decisório, a forma das decisões e sobre os argumentos produzidos”.⁴⁶

8.3 Caso de ensino

Temos variadas propostas de ensino por meio de caso e diversas concepções acerca do que seja caso. Os casos jurídicos são diferentes dos casos estudados nos cursos de Administração de Empresas e Economia. Os casos de ensino, por sua vez, também não se confundem com o estudo de caso enquanto estratégia de pesquisa.⁴⁷ Caso (de ensino) é denominação que pode ser atribuída a uma situação real ou fictícia, curta ou longa, apresentada na forma de uma narrativa, uma descrição ou um artigo de jornal, afirma Ana Lúcia Amaral.⁴⁸

No âmbito do ProDI os professores que adotam essa estratégia constroem narrativas com base em decisões judiciais relevantes ou paradigmáticas (*leading case*), para serem analisadas e debatidas com os alunos, quer individualmente, quer em grupo. O “caso Gil Rugai” é um exemplo de caso construído pela equipe de professores do ProDI.

Tal proposta de ensino-aprendizagem, diversamente da aula expositiva, parte de uma questão particular (o caso) para trabalhar questões gerais, como a teoria, a doutrina e a legislação.

Tradicionalmente, em Direito, o ensino por meio de casos é ilustrado pelo método do caso langdelliano, que objetivava a análise de decisões judiciais (*cases*) por meio do diálogo socrático (DS) e se constitui na “assinatura pedagógica” da educação estadunidense, como já dito em momento anterior.

De acordo com Áine Hyland e Shane Kilcommins,⁴⁹ o método do caso tinha como premissas seis proposições. A primeira delas era que o estudo do direito estava estruturado em torno de dois componentes científicos: empirismo e racionalismo. Conforme enxerga o empirismo, o dado bruto dos casos de apelação seriam para o advogado o que os elementos químicos eram para o químico. Esperava-se que os alunos lessem os casos por si só e descobrissem e compreendessem os princípios legais. O componente racional era a assunção que a razão legal deveria ser dedutiva. A rigorosa razão lógica, moldada através da leitura do caso, era a preocupação central, mesmo em prejuízo de outra habilidade legal.

Para esse propósito, uma segunda proposição colocava a biblioteca e não o tribunal ou o escritório como o laboratório, a oficina adequada.

A terceira proposição apresentava o direito como um sistema fechado. Uma ampla gama de considerações sociais, culturais, morais ou políticas deveriam ser

⁴⁶ FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. Metodologia de Análise de Decisões. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 9., 2010, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2010. p. 5.240.

⁴⁷ Casos de ensino e estudo de caso: técnicas para formar professores de qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). Cap. 5; RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do Caso. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 52-53.

⁴⁸ Casos de ensino e estudo de caso: técnicas para formar professores de qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas: Papyrus, 2013. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico). p. 119.

⁴⁹ Signature pedagogies and legal education in universities: epistemological and pedagogical concerns with Langdellian case method. *Teaching in Higher Education*, Austrália, v. 14, n. 1, p. 33, feb. 2009. “First, the study of law was designed around two scientific components: empiricism and rationalism. As regards empiricism, the raw data of appellate cases were for the lawyer what chemical compounds were for the chemist. Students were expected to read cases for themselves and discover and understand legal principles. The rational component was the assumption that legal reasoning must be deductive (Hoefflich 1986, 120). Rigorous logical reasoning, honed through reading case law, was the trump concern, even at the expense of other legal skills. For this purpose, the library rather than the courtroom or law office was the appropriate workshop [...] Thirdly, law is viewed as a closed system. Broader social, cultural, moral or political considerations should be abandoned in pursuing these hermetically sealed legal principles. In this way, law could be viewed as determinate, an ‘apolitical, valuefree, technocratic discipline’ that was divorced from practical outcomes or concerns of justice (Carrington 1995, 707). Fourthly, the lecture method of teaching law was to be replaced by the Socratic case method, whereby general principles of law on particular issues would be worked out in the classroom through interaction between the lecturer and students on relevant cases (with the headnotes omitted) (Chase 1979, 332). In terms of student learning, this represented an important switch away from the emphasis on learning legal rules to an emphasis on learning legal skills (analysis, argument, reasoning, synthesis). Fifthly, the casebook, rather than the textbook, would be employed as a teaching aid in which the really important cases in a particular field were selected and arranged in systematic sequence (Kenny 1916, 187). Finally, Langdell’s conception of law was ‘court-centred’, premised on case law as the primary source and modus operandi of law (Twining 1985, 12).”

abandonadas em detrimento dos princípios normativos hermeticamente fechados. Nessa linha, o direito deveria ser visto como definido, uma disciplina “apolítica”, não valorativa e tecnocrática que era dissociada dos efeitos práticos ou das preocupações de justiça.

A substituição das aulas expositivas pelo diálogo socrático, na educação jurídica, apresentavam-se como a quarta proposição do método do caso langdelliano. Dá-se, assim, a substituição da ênfase na *aprendizagem das regras jurídicas (learning legal rules)* pela ênfase na *aprendizagem das habilidades jurídicas (learning legal skills)*. Aqui, os princípios gerais do direito em questões particulares poderiam ser trabalhados em sala de aula por meio da interação dialógica entre o professor e os alunos em casos relevantes (com a identificação da ementa omitida).

A quinta proposição do método do caso está lastreada na substituição do livro texto (*textbook*) pelo livro de casos (*casebook*). O *casebook* é ferramenta auxiliar de ensino na qual os casos mais importantes em um campo específico do Direito são selecionados e organizados em uma sequência sistemática.

Por fim, a concepção de direito de Langdell é centrada nos tribunais, baseado no caso como fonte primária e *modus operandi* do direito.

8.4 Role Play e Simulação

Role play é técnica ativa de ensino-aprendizagem, de caráter performático, baseada no desempenho de papéis, pelo aluno, com vistas à obtenção de conhecimento e ao desenvolvimento de competências e habilidades.⁵⁰

Há autores que não diferenciam *role play* e simulação, contudo, pode-se afirmar, que *role play* é o gênero do qual a simulação é espécie, mais complexa e elaborada, o que, por isso, requer mais tempo de preparação e aplicação. Nesses tipos de atividade, desenvolvidas com intuito

didático-pedagógico, o aluno realiza algo parecido com, próximo à realidade prática.⁵¹

No ProDI realiza-se tanto o *role play* como a simulação. Exemplo de simulação, em Direito, realizada no ProDI é o “julgamento” de um caso difícil,⁵² perante um “Tribunal Superior”, em que os alunos elaboram e apresentam seus votos, na qualidade de ministros, memoriais, na qualidade de advogados das partes e pareceres, enquanto representantes do Ministério Público, durante uma “sessão” do referido tribunal. Tais atividades são realizadas no Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) do UniCEUB, que dispõe de um Tribunal do Júri Simulado. Dessa forma, o aluno atua num contexto próximo ao real, o que o expõe a uma experiência o mais verossímil possível à da vida profissional.

O objetivo dessa simulação é estimular os alunos, a partir da situação jurídica posta, a desenvolverem (bons) argumentos jurídicos – escrita e oralmente - sobre a questão, tendo em vista o papel jurídico-institucional que está desempenhando.

8.5 Portfólio

A adoção do Portfólio, no âmbito do ProDI, pautou-se por sua dupla dimensão. A primeira delas e objeto deste item, é a dimensão *estratégia de ensino-aprendizagem*. A segunda, será enfrentada na próxima seção, é o seu aspecto *instrumento de avaliação* desse processo.

Portfólio, porta-fólio, processofólio, dossiê de ensino, pasta avaliativa - se produzido em meio impresso - ou, ainda, webfólio, portfólio eletrônico ou digital - quando se encontra em meio virtual - são termos correlatos

⁵⁰ GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. *Role Play*. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009. (Metodologia e ensino: Direito, Desenvolvimento, Justiça). p. 73.

⁵¹ PUSCHEL, Flávia Portella. Um role-play para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes. In: PUSCHEL, Flávia Portella; RODRIGUEZ, José Rodrigo. Reflexões sobre o ensino do Direito. *Cadernos Direito GV*, São Paulo, n. 05, maio/2005. p. 6-7; GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. *Role Play*. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009. (Metodologia e ensino: Direito, Desenvolvimento, Justiça). p. 76-77.

⁵² A expressão “caso difícil” está aqui sendo utilizada conforme o pensamento de Ronald Dworkin, para quem tem-se um caso difícil “[...] quando não existem decisões judiciais ou práticas sociais inequívocas que exijam uma decisão em favor de uma ou outra parte.” (*Levando os direitos a sério*. São Paulo: M. Fontes, 2002. p.16.

adotados pela literatura especializada⁵³ para se referir ao conjunto de atividades realizadas, registradas, avaliadas e transformadas durante um período, em um dado contexto, com objetivos específicos.

A utilização do portfólio possibilita, como já dito, o protagonismo discente, pois incentiva o desenvolvimento da sua autonomia acadêmico-intelectual e até mesmo pessoal, já que a maioria dos alunos que ingressam no ProDI tem, em média, 20 anos. Competências e habilidades, tais como a produção de diferentes textos jurídicos – crítico-reflexivos e técnicos, como sentenças – são alguns dos registros contidos nos portfólios dos alunos do ProDI.

Aliado ao anteriormente exposto, o portfólio sintetiza o percurso realizado pelo aluno ao longo do seu processo de ensino-aprendizagem em todas as três atividades do módulo. Por isso, o portfólio contém, ainda, registros de observações realizadas pelos professores e professores monitores durante as atividades de cunho oral (debates entre grupos, intervenções e falas individuais, discussão de textos nas monitorias, role play/simulação).

Os alunos também são estimulados a trazerem para seu portfólio reflexões, textos produzidos na modalidade de resumo ou resenha enfim, material de sua própria autoria, desenvolvido em outro(s) contexto(s), como eventos, aulas e pesquisas e que sejam afins às atividades e temáticas do ProDI. Tal proposta pauta-se pela compreensão de que, “uma das principais características do portfólio é o respeito às peculiaridades de cada indivíduo na construção da própria aprendizagem, pois se trata de um procedimento personalizado.”⁵⁴

Nesse sentido, destacamos o protagonismo das turmas do ProDI, ao adotarem o *facebook*, espontaneamente, como ferramenta virtual de ensino-aprendizagem. Por meio dessa rede social, os alunos se comunicam sobre as atividades do projeto, tiram dúvidas, sugerem leituras, links, sites, enviam arquivos de artigos, decisões e notícias além de interagirem socialmente agendando *happy hour*, comemorações de aniversários e encontros de encerramento de semestre. Tais movimentações são acompanhadas e avaliadas pelos professores e levadas para os respectivos portfólios.

A adoção do portfólio no ProDI possibilita, ainda, o empoderamento pedagógico do aluno, ao trazê-lo para o centro do processo ensino-aprendizagem, promovendo, desse modo, alterações na relação entre professor-aluno, que passa a ser mais horizontal.

9 Sistema de avaliação

A avaliação discente é realizada por intermédio do Portfólio.

Na sua dimensão avaliativa, o portfólio é técnica que congrega uma diversidade de documentos, tais como reflexões pessoais do aluno, estudo de caso (caso de ensino), pesquisa, análise de decisões, resenhas, “[...] conexões com outros temas fora da Escola, representações visuais, etc. que proporciona evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem o elabora em continuar aprendendo.”⁵⁵

Enquanto instrumento de avaliação, o portfólio é ferramenta de *avaliação formativa*, entendida como aquela que ocorre ao longo de todo o processo ensino-aprendizagem. A avaliação formativa acompanha esse processo e permite, se for o caso, a readequação tanto do ensino quanto da aprendizagem.

O portfólio é um instrumento de avaliação que atende a essa exigência, pois, de acordo com Murphy “[...] possibilita avaliar as capacidades de pensamento crítico, de articular e solucionar problemas complexos, de trabalhar colaborativamente, de conduzir pesquisa, de de-

⁵³ VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002; RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 145-160, jul./dez. 2003; VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico. 7. ed. Campinas: Papirus, 2004; AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 2013.

HERNÁNDEZ apud VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 149-153, 2002.

⁵⁴ GOTTSCHALL, Luciana Mendonça; ROCHA, Paula Fernanda de Melo. Avaliando com base no portfólio. In: RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. *Avaliação do estudante universitário: fundamentos e recursos*. Brasília: SENAC, 2009. p. 187.

⁵⁵ HERNÁNDEZ apud VIEIRA, Vânia Maria de Oliveira. Portfólio: uma proposta de avaliação como reconstrução do processo de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 150, 2002.

envolver projetos e de o aluno formular os seus próprios objetivos de aprendizagem.”⁵⁶

Por fim, a escolha do portfólio como técnica de avaliação das atividades do PRODI deve-se, ainda, ao estímulo ao protagonismo do aluno e à mudança na relação entre professor-aluno, pois “[...] é um dos recursos possíveis para colocar o aluno como responsável pelo seu processo de aprendizagem, favorecendo a postura reflexiva que envolva o reconhecer-se pensante e, ao mesmo tempo, um sujeito desejante.”⁵⁷

10 Núcleos de Produção de Material Didático e Avaliação Permanente

O desempenho das atividades do PRODI supõe a utilização de material didático preparado especificamente para elas. Para tanto, é constituído um Núcleo de Produção de Material Didático e de Avaliação Permanente.

11 Efeito de transbordamento

Como resultado esperado do ProDI, além da capacitação dos alunos que dele participarem, tem-se o chamado “efeito de transbordamento”, que se dá com a melhoria das atividades regulares do Curso de Direito por meio da elevação do nível geral de expectativas positivas em termos qualitativos dos corpos docente e discente. O contato cotidiano dos alunos do ProODI com seus colegas produz efeito de evidenciar os resultados positivos de aperfeiçoamento de habilidades e competências por meio do esforço pessoal e da prática intensa do estudo.

Quanto aos professores, as demandas dos alunos do PRODI em sala, por meio de perguntas, intervenções e observações nas aulas, tende a evocar nos docentes a necessidade de aperfeiçoamento e atualização constantes, tanto do ponto de vista metodológico quanto de conteúdo.

⁵⁶ apud VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. O portfólio no curso de pedagogia: ampliando o diálogo entre professor e aluno. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 90, p. 294, jan./abr. 2005.

⁵⁷ FERNANDES apud RANGEL, Jurema Nogueira Mendes. O portfólio e a avaliação no ensino superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 28, p. 147, jul./dez. 2003.

Também no âmbito metodológico há impacto positivo e significativo do ProDI nas atividades regulares do Curso de Direito, na medida em que o material a ser produzido ficará à disposição do corpo docente para utilização em sala de aula.

12 Convênios e parcerias

O perfil do aluno do ProDI é de liderança dirigente e, portanto, sua formação pressupõe exposição a ambientes acadêmicos de excelência no Brasil e no exterior, onde poderá tomar contato com discussões de vanguarda sobre as mais diversas questões relativas ao fenômeno jurídico, bem como formar sua rede de contatos para posterior intercâmbio e cooperação acadêmica e profissional.

Por meio dos convênios internacionais que o Uni-CEUB hoje já possui e segue ampliando com órgãos e instituições de diversos países, o aluno do ProDI poderá realizar intercâmbios e estudos durante sua formação.

13 Certificação

Ao completar quatro dos seis semestre de atividades do PRODI, o aluno terá concluído um total de 576 horas de atividades complementares. Tendo em vista que o Projeto se insere na lógica geral do Projeto Pedagógico do Curso de Direito, ao completar com sucesso todo o trajeto formativo proposto, o aluno poderá aproveitá-lo como atividades curriculares e:

- a) receber um certificado de conclusão do PROJETO DIREITO INTEGRAL, no qual consta a íntegra das atividades realizadas, bem como a menção de excelência da formação obtida.
- b) As atividades do projeto são de natureza complementar e, sendo assim, o aluno realiza aproximadamente o triplo das 250 horas de atividades complementares necessárias à conclusão do Curso de Direito.
- c) O aluno cursa, por módulo, um total de 144 horas. Desse total, se obtiver aprovação, poderá convalidar 50 horas, por módulo cursado, a título de atividades complementares, até o limite de 200 horas.

- d) O aluno que conclui com sucesso o PRO-DI tem avaliação diferenciada no processo de contratação para o Programa Primeiro Emprego junto ao Núcleo de Prática Jurídica do Curso de Direito.
- e) O aluno que conclui com sucesso o PRO-DI tem avaliação diferenciada no processo seletivo para a contratação de professores pelo UNICEUB.
- f) O Colegiado de Curso poderá admitir que as atividades do quarto (portanto, último) semestre de formação certificada do ProDI sejam oferecidas como disciplinas regulares, disponíveis a todos os alunos do Curso de Direito, as quais serão consideradas como disciplinas optativas do décimo semestre.
- g) O aluno com certificação ProDI que estiver enquadrado no semestre da disciplina Monografia I poderá ser dispensado do requisito presencial dessa disciplina, desde que comprovada a proficiência.

14 Conclusão

O ProDI, como projeto e realidade, ainda se encontra em processo de construção. Contudo, já é possível verificar algumas transformações e resultados havidos nesses três semestres de atividades, tais como produção de material, incremento da formação e performance dos alunos e o desejado efeito de transbordamento dessas mudanças, no curso regular.

Desta forma, acreditamos que o Projeto esteja cumprindo seu propósito de ser uma resposta possível e alternativa de educação jurídica. O presente artigo, como anunciado, objetiva colocar ao conhecimento e debate públicos a experiência desenvolvida, buscando sua difusão e aperfeiçoamento.

Referências

- ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 2, n. 4, p. 05-28, jun. 1987.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002. (Coleção Inovação Pedagógica, 2).
- AMARAL, Ana Lúcia. Casos de ensino e estudo de caso: técnicas para formar professores de qualidade. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Novas tramas para as técnicas de ensino e estudo*. Campinas: Papirus, 2013. p. 115-131. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).
- AMBRÓSIO, Márcia. *O uso do portfólio no ensino superior*. Petrópolis: Vozes, 2013.
- ANZALONE, Filippa Marullo. Education for the Law: Reflective Education for the Law. In: LYONS, N. (Ed.). *Handbook of Reflection and Reflective Inquiry: mapping a Way of Knowing*. New York: Springer, 2010.
- ARISTÓTELES. *Ética a Nicômaco*. Brasília: UnB, 1992. Livros.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em Direito. In: _____. (Org.). *Políticas Públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 1-49.
- BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas. In: FORTINI, Cristina; ESTEVES, Júlio César dos Santos; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Org.). *Políticas Públicas: possibilidades e limites*. Belo Horizonte: Fórum, 2008.
- CAENEGEM, R. C. Van. *Uma introdução histórica ao direito privado*. São Paulo: M. Fontes, 1995.
- CUNHA, Sérgio Sérvulo da. *Dicionário compacto do direito*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DANTAS, Santiago. A educação jurídica e a crise brasileira. *Revista Encontros da UnB*, Brasília, 1978-1979.
- DINIZ, Antônio Carlos. Pós-modernismo. In: BARRETO, Vicente de Paulo (Coord.). *Dicionário de Filosofia do Direito*. Rio de Janeiro: Renovar, 2006. (Verbete Pós Modernidade).
- DWORKIN, Ronald. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: M. Fontes, 2002.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. "Crise da Universidade e Crise do Ensino Jurídico". In: PIMES - Comunicações 18. *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1977.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. *Cultura Jurídica e Democracia: a favor da democratização do Judiciário*. In: LAMOUNIER, Bolívar; WEFFORT, Francisco C; BENEVIDES, Maria V. (Org.). *Direito, Cidadania e Participação*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

FALCÃO NETO, Joaquim de Arruda. O advogado, a cultura jurídica e o acesso ao sistema judiciário. In: PIMES, - comunicação 18. *A Universidade e seus Mitos*. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 1979.

FARIA, José Eduardo. *A Reforma do ensino jurídico*. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris, 1987.

FARIA, José Eduardo. *Sociologia Jurídica: crise do Direito e praxis política*. Rio de Janeiro: Forense, 1988.

FARIA, José Eduardo. *O Brasil pós-constituente*. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

FARIA, José Eduardo. *Justiça e Conflito: os juízes em face dos Novos Movimentos Sociais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1991.

FARIA, José Eduardo. *Os Novos Desafios da Justiça do Trabalho*. São Paulo: LTr, 1995.

FARIA, José Eduardo. *O direito na economia globalizada*. São Paulo: Malheiros, 1999.

FARIA, José Eduardo. Estado, sociedade e direito. In: FARIA, José Eduardo. KUNTZ, Rolf. *Qual o futuro dos direitos*. São Paulo: Max Limonad, 2002.

FARIA, José Eduardo. *Direito e conjuntura*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. (Verbete *crise*).

FREITAS FILHO, Roberto. A flexibilização da legalidade nas práticas conciliatórias na Justiça do Trabalho. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, n. 133, p. 259-270, jan./mar.1997.

FREITAS FILHO, Roberto. *Crise do direito e juspositivismo: a exaustão de um paradigma*. Brasília: Brasília Jurídica, 2003.

FREITAS FILHO, Roberto; LIMA, Thalita Moraes. *Metodologia de Análise de Decisões*. ENCONTRO NACIONAL DO CONPEDI, 9., 2010, Fortaleza. *Anais...* Fortaleza, 2010.

GABBAY, Daniela Monteiro; SICA, Ligia Paula Pires Pinto. Role Play. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 73-87. (Metodologia e ensino: Direito, Desenvolvimento, Justiça).

GARCIA, Lenise Aparecida Martins. Mas o que são, afinal, competências e habilidades? Disponível em: <http://www.miniweb.com.br/atualidade/entrevistas/Profa_Lenise/Habilidades-Competencias1.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.

GILLISSEN, John. *Introdução histórica ao direito*. Lisboa: Caluste Goulbekian, 1995.

HYLAND, Áine; KILCOMMINS, Shane. Signature pedagogies and legal education in universities: epistemological and pedagogical concerns with Langdellian case method. *Teaching in Higher Education*, Australia, v. 14, n. 1, p.29-42, feb. 2009.

KUHN, Thomas S. *A Estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

LARENZ, Karl. *Metodologia da ciência do direito*. Lisboa: Caluste Gulbekian, 1997.

LOPES, José Reinaldo de Lima. *Direito e transformação social: ensaio interdisciplinar das mudanças no Direito*. Belo Horizonte: Nova Alvorada, 1997.

MARTINEZ, Michel. Legal education reform: adopting a Medical School Model. *Journal of Law & Education*, South Carolina, v. 38, n. 4, p. 705-714, oct. 2009.

NOVAES, Gláucia Torres Franco. *A construção da avaliação discente pelo professor*. São Paulo: FGV/GVlaw, 2006. Comunicação Verbal.

PERRENOUD, Philippe et. al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

POSNER, Richard A. *Problemas de filosofia do direito*. São Paulo: M. Fontes, 2007.

PUSCHEL, Flávia Portella. Um *role-play* para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes. In: PUSCHEL, Flávia; Portella; RODRIGUEZ, José Rodrigo. *Reflexões sobre o ensino do Direito*.

Cadernos Direito GV, São Paulo, n. 05, maio/2005. p. 3-28.

RAMOS, Luciana de Oliveira; SCHORSCHER, Vivian Cristina. Método do Caso. In: GHIRARDI, José Garcez (Org.). *Métodos de ensino em direito: conceitos para um debate*. São Paulo: Saraiva, 2009. p. 49-60.

SILVA, Edileuza Fernandes da. A coordenação pedagógica como espaço de organização do trabalho escolar: o que temos e o que queremos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 2007. p. 131-152.

SILVA, Frederico Barbosa da; FREITAS FILHO, Roberto. Ensino superior do Direito, Concursos e a Monografia Jurídica. *Anais do CONPEDI*. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/salvador/roberto_freitas_filho.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2013.

WARAT, Luís Alberto. O sentido comum teórico dos juristas. In: FARIA, José Eduardo (Org.). *A crise do direito numa sociedade em mudança*. Brasília: UnB, 1988.

**Para publicar na revista Universitas/JUS,
acesse o endereço eletrônico
www.publicacoesacademicas.uniceub.br.**

Observe as normas de publicação, para facilitar e agilizar o trabalho de edição.