

Metodologia Ativa: Possível Instrumento para um Ensino Jurídico Voltado à Inclusão Social

ADELLE ROJO

Mestranda em Teoria do Direito e do Estado pelo Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM

Email: adellerojo@gmail.com

RAQUEL CRISTINA FERRARONI SANCHES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho e Pós-Doutora em Democracia e Direitos Humanos pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Docente do Programa de Mestrado em Direito do Programa de Pós-Graduação do Centro Universitário Eurípides de Marília - UNIVEM.

Email: raquel@univem.edu.br

Resumo: Um dos reflexos da crise do Direito revelada pela falta de superação do paradigma jurídico positivista de índole liberal individualista é a crise instalada nos cursos de Direito. Diante da necessidade de seu aperfeiçoamento com vistas à superação das influências positivistas, o presente trabalho busca tecer reflexões acerca da metodologia ativa partindo-se da hipótese de que, inserida nas faculdades de Direito, pode contribuir para a evolução do ensino. A pesquisa, de cunho qualitativo e exploratório, se desenvolveu com base no método hipotético-dedutivo e a partir de revisões bibliográficas a respeito do tema. Foi possível concluir que o enriquecimento didático dos cursos de Direito mediante metodologias ativas pode auxiliar o processo de inclusão social pelos futuros operadores do Direito, uma vez que, por meio delas os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que circundam as diversas questões da realidade tornam-se mais visíveis, favorecendo, assim, iniciativas e posturas que conduzam à sua superação.

Palavras-chave: Ensino Jurídico; Metodologia Ativa; Inclusão Social; Estado Democrático de Direito.



Metodologia Ativa: Possível Instrumento para um Ensino Jurídico Voltado à Inclusão Social

Adelle Rojo¹
Raquel Cristina Ferraroni Sanches

INTRODUÇÃO

A partir do advento da Constituição Federal de 1988 o Direito passou a ser visto como instrumento de transformação social. A mudança de paradigmas, todavia, não se operacionalizou como um todo. O ensino jurídico reflete um grande exemplo da crise instalada desde então, pois apesar dos avanços das concepções emanadas do Estado Democrático de Direito, ainda permaneceu imerso nos aspectos do positivismo tradicional, de cunho liberal individualista.

Embora muitos progressos tenham se concretizado no âmbito dos Cursos de Direito, ainda existe a necessidade de seu aprimoramento mediante a inserção de novas abordagens pedagógicas, incentivo à pesquisa e à investigação, estudos interdisciplinares (inclusive com disciplinas humanistas) e superação das barreiras positivistas visando uma verdadeira emancipação dos futuros bacharéis.

Nesse diapasão, tem-se como objetivo tecer reflexões acerca do emprego de novas metodologias nos cursos de Direito mediante a hipótese de que suas características podem contribuir para a efetivação da inclusão social pelos operadores jurídicos, tendo em vista a aproximação com a realidade que produzem.

Especificamente devem ser analisados aspectos-base para a verificação da finalidade principal do trabalho. Por isso, parte-se de

1 Nota de rodapé na primeira página: Bolsista CAPES/PROSUP. Membro do grupo de pesquisa DiFuSo - Direitos Fundamentais Sociais, cadastrado no CNPq.

alguns apontamentos a respeito do ensino jurídico tradicional. Na sequência, são feitas considerações sobre seu atual estágio. O terceiro e último momento do presente enredo se dedica à metodologia ativa propriamente dita.

A pesquisa pretendida se adequa e se justifica academicamente pelo fato de trazer reflexões dirigidas às novas possibilidades de se desenvolver o ensino jurídico dirigido à promoção da inclusão social, o que encontra apoio significativo nos fundamentos e objetivos da República Federativa do Brasil. Ademais, se respalda por tratar de um tipo de metodologia que deve ser cada vez mais explorada no âmbito jurídico: a metodologia ativa.

A investigação se classifica como qualitativa, exploratória e se executa a partir de revisões bibliográficas a respeito do tema, com base no método hipotético-dedutivo. Vale salientar que a composição que segue não tem qualquer pretensão de esgotar o estudo, mas lançar reflexões para seu debate e aprimoramento científico.

1. A TRADIÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

O cenário político e burocrático do Brasil Império e de grande parte do Brasil República foi composto por profissionais envolvidos por uma cultura marcada pelo individualismo político e pelo formalismo legalista.

Em 1827 surgiram os primeiros cursos jurídicos no Brasil, precisamente nas cidades de Recife e São Paulo. Aqueles que lá ingressavam, além de objetivarem a ocupação dos cargos da Administração estatal que emergia, também visavam atingir o ideal de segurança e elevado status profissional, sobretudo numa sociedade escravocrata, cujo trabalho manual era motivo de desprezo (WOLKMER, 2004, p. 98-99).

As pretensões do público das faculdades de direito passavam longe de qualquer questão social que poderia ser suscitada na sociedade que se desenvolvia. Em linhas gerais, sua finalidade estava

concentrada em atender aos interesses de um Estado burocrático. Wolkmer explica que

É preciso reconhecer que o bacharelismo, não obstante originar-se de camadas sociais com interesses heterogêneos, pois expressava intentos agrários e urbanos, favorecia, igualmente, uma formação liberal-conservadora que primava pela autonomia da ação individual sobre a ação coletiva. Não menos verdade, o bacharelismo nascido de uma estrutura agrário - escravista se havia projetado para sustentar setores da administração política, do Judiciário e Legislativo, viabilizando as alianças entre segmentos diversos e a mediação “entre interesses privados e interesses públicos, entre o estamento patrimonial e os grupos sociais locais” (2004, p. 99).

De fato, os anseios catedráticos dos que se inseriram nas levas iniciais das faculdades de Direito tinham por característica a formação para um mercado muito distante dos problemas sociais. Desde muito já se ignorava, pois, uma grande parcela marginalizada e excluída da população.

Quanto às Instituições de Direito da época, é importante assinalar que apesar do cenário ideológico liberal predominante, havia uma preocupação com a formação voltada para a emancipação cultural e correção das mazelas existentes. Nesse sentido seguia a faculdade de Recife, que se destinava a explorar o pensamento crítico e reflexivo. Por este motivo, contudo, foi rechaçada pelos interesses políticos vigentes (oligarquia agrária paulista).

O curso de São Paulo, diferentemente, com matriz curricular positivista, se caracterizou por ensinar - privilegiadamente - uma elite intelectual pautada nos interesses econômicos e políticos. Com isso, consideradas as preocupações reinantes, o curso paulistano encontrou terreno fértil para prosperar, formando a elite política do país (SANCHES, 2010).

Assim, foi de acordo com este último viés que se propagaram os cursos jurídicos brasileiros: inspirados pelo ideal de formação

de políticos e burocratas. A opção pelo ensino jurídico de índole positivista se proliferou e há tempos são preparados profissionais voltados à aplicação dos ditames legais alheios à realidade em que vivem (SANCHES, 2010).

Resultado deste tipo de ensino é o considerável abismo que por muito tempo permaneceu - e ainda, de certo modo, permanece - entre as camadas populares do campo e das cidades e aqueles que operam o direito. Estes, apoiados no Direito e cultura inglês, francês ou alemão, e sob o pretexto de uma suposta neutralidade e moderação da vida pública, escondiam os privilégios do meio em que estavam inseridos. Somado a isso, paralelamente se alastravam as desigualdades sociais (WOLKMER, 2004).

Os sujeitos responsáveis pela aplicação do direito, portanto, já estavam condicionados desde os primórdios do ensino jurídico a aplicar um discurso manipulador do conhecimento, da fala e de todo o formalismo do aparato e do discurso jurídico como instrumento de manutenção da ordem e dos benefícios econômicos.

Todos os reflexos da pompa do bacharel serviam para afastar as esperanças das camadas mais baixas da população de terem seus interesses efetivados. Wolkmer afirma que “essa postura, treinada no mais acabado formalismo retórico, soube reproduzir a primazia da segurança, da ordem e das liberdades individuais sobre qualquer outro princípio” (2004, p. 100).

Ao longo do século XX os cursos de Direito do país seguiram diretrizes de origens ora burocratas (decorrentes do exercício do poder institucionalizado do Estado), ora tecnocratas (principalmente quando do regime militar). Em qualquer dos casos, as características dos profissionais egressos nesse período passavam longe de colaborar com o pensamento crítico, reflexivo e voltado para uma vida politicamente ativa (SANCHES, 2010).

Diante do contexto explanado, é preciso compreender, para o fim ao qual se destina o presente enredo, a metodologia empregada nos cursos de Direito até então.

A prática metodológica própria do ensino jurídico tradicional tem seu caráter marcado pela transmissão do conteúdo com um enfoque puramente informativo, ou seja, baseado na reprodução da letra da lei, tida como verdade absoluta e universal. Ela se desenvolve mediante uma relação vertical estabelecida entre professor e aluno. É, em última análise, como se toda a carga profissional e acadêmica do docente significasse que ele ocupa posição superior aos seus alunos, cabendo a estes a observância estrita e inquestionável de seus ensinamentos.

A tradição também se identifica pela incomunicabilidade das disciplinas jurídicas com outras áreas do conhecimento. Nesse sentido, a percepção do direito se desenvolve em um universo particular, independentemente da compreensão de outros campos do saber. A realidade social e os elementos sociais são, pois, alheios ao estudo do direito. “A reflexão do papel do Direito na sociedade não é colocada em pauta ou, quando se torna possível, é relegada a planos inferiores, sem estar imbuída de importância (RIBEIRO; SOUZA, 2016, p. 86).

Portanto, a hipótese de se flexibilizar a letra da lei como forma de garantir e concretizar direitos e princípios fundamentais e, com isso, promover, de algum modo, a inclusão social, nem sequer é cogitada.

2. ENSINO JURÍDICO CONTEMPORÂNEO

Com o advento da Constituição Federal de 1988, que instituiu o Estado Democrático, o Direito passou a ser considerado - ao menos em tese - um instrumento de transformação social. Ele ressurgiu, na verdade, como fruto do caráter dirigente e compromissório da Carta de 1988.

A partir desta nova forma de conceber a ciência jurídica, as teorias que foram desenvolvidas se concentraram no objetivo de resolver problemas concretos (STRECK, 2007). Nesse sentido, o direito se mostrou “capaz de observar e analisar os problemas sociais em busca de alternativas para combater a exploração e a exclusão social, e essa ação não cabia no direito observado e esperado pelos principais sujeitos do cenário nacional” (SANCHES, 2010, p. 198).

Outrossim, reconheceu-se que os dogmas tradicionalmente impostos não eram mais capazes de resolver todos os problemas de ordem econômica, social, cultural e política de uma sociedade plural e diversificada, tal como a brasileira. Configurou-se, diante disso, como fruto do positivismo jurídico aplicado cegamente e desatento aos problemas sociais, uma crise no ensino jurídico (SANCHES, 2010).

Paulatinamente ocorre um despertar para essa realidade. Todavia, a compreensão da crise da qual se fala pressupõe a consciência de uma outra crise: a do próprio Direito. Esta é desvendada pelo conflito de paradigmas e teorias do conhecimento vigentes. Streck explica que

Se o Constitucionalismo Contemporâneo – que chega ao Brasil apenas na década de 80 do século XX – estabelece um novo paradigma, o que impressiona é a *permanência das velhas formas de interpretar e aplicar o direito*, o que pode ser facilmente percebido pelos Códigos ainda vigentes (embora de validade constitucional duvidosa em grande parte) (2011, p. 09).

Os sujeitos responsáveis pela aplicação do Direito permanecem presos às amarras da tradição liberal individualista-normativista e, ao mesmo tempo, se encontram despertos – ainda que minoritária e parcialmente – pela filosofia da consciência metafísica moderna.

Produto dessa crise é o descompasso entre o conteúdo jurídico que se opera (e o modo dessa operacionalização) e a vida

além norma. O tratamento de determinadas questões se processa de maneira universal e atemporal, como se a realidade estivesse engessada e insuscetível de transformações (STRECK, 2007).

Muito da crise do ensino do Direito nasceu por sua base essencialmente formalista, caracterizada pela reprodução da letra fria da lei; pela distância entre conteúdo legal e realidade em que deve ser aplicado; pela promoção do saber excessivamente tecnicista; pela preponderância da ideologia positivista; pelas atividades de ensino sem conteúdo social e humanístico; pelo surgimento desenfreado dos cursos jurídicos e pela falta de incentivo à pesquisa e à extensão (SOARES; MASSINE, 2010).

Nos últimos anos a crise do ensino jurídico vem se agravando pela massificação da oferta dos cursos de Direito. De acordo com o Ministério da Educação existem 2.133 cursos jurídicos no país. Apesar do efeito negativo que isso produz perante a qualidade do ensino prestado, importa considerar que foi principalmente pela abertura de tais cursos que se viabilizou a oportunidade de classes menos abastadas se inserirem na graduação jurídica, o que tradicionalmente se destinava somente às elites (RIO; SANCHES, 2016).

A educação jurídica requer estratégias de aprendizagem que promovam a reflexão e a emancipação do aluno. Sua eficácia pode ser constatada na medida em que tais estratégias são implementadas. A formação de operadores críticos e conscientes de sua capacidade de influência e de transformação social permite verificar esse resultado.

É por meio do estudo interdisciplinar, de concepções humanistas, do incentivo à pesquisa e à investigação, da superação da atuação baseada nos engessamentos positivistas e de novas abordagens pedagógicas para que tudo isso se concretize que aludida emancipação encontra condições para se manifestar.

Impõe-se a necessidade de um diálogo constante entre o Direito e outras áreas do conhecimento, de forma que seja possível conectá-lo novamente com a realidade. O Direito não pode continuar sendo neutro à realidade e as demandas sociais. Portanto, nessa perspectiva, as explicações dos docentes devem ser hábeis para formar agentes capazes de lidar com um mercado de trabalho repleto de novas situações jurídicas, para o qual os atuais profissionais do Direito – em sua grande maioria, engessados – não estão preparados (RIBEIRO; SOUZA, 2016, p. 86-87).

Não obstante, Streck afirma que

[...]o ensino jurídico continua preso às velhas práticas. Por mais que a pesquisa jurídica tenha evoluído a partir do crescimento do número de programas de pós-graduação, estes influxos reflexivos ainda estão distantes das salas de aula dos cursos de graduação, não se podendo olvidar, nesse contexto, que o crescimento da pós-graduação é infinitamente inferior à explosão do número de faculdades instaladas nos últimos anos [...]O positivismo ainda é a regra, calcado, de um lado, em um objetivismo que não diferencia texto e norma e, de outro, em um subjetivismo que ignora os limites semânticos do texto jurídico [...] (2007, p. 34-35).

Verifica-se, portanto, que apesar dos avanços no campo do ensino do Direito, e de alguma conscientização da necessidade de mudança postural dos profissionais que nele atuam, a realidade evidencia que ainda se faz muito pouco além do discurso.

De acordo com Sanches (2010, p. 196), a prática “permanece ancorada em propostas manualescas e escolásticas, em pensamentos idealistas” e, para Streck (2007, p. 49) “nitidamente, ainda há uma resistência à viragem hermenêutico ontológica, instrumentalizada em uma dogmática jurídica (que continua) refratária a uma reflexão mais aprofundada acerca do papel do direito no século XX”.

Por isso, para muitos operadores jurídicos, “o Direito, instrumentalizado pelo discurso dogmático, consegue (ainda) aparecer, aos olhos do usuário/operador do Direito, como, ao mesmo tempo, seguro, justo, abrangente, sem fissuras, e, acima de tudo, técnico e funcional” (STRECK, 2007, p. 38).

A atuação daqueles que são responsáveis pela administração da justiça reflete a cegueira que ainda impera, principalmente quando são obrigados a defender ou se posicionar sobre questões que extrapolam o campo dos interesses individuais.

As previsões constitucionais, sobretudo no que se refere às normas programáticas, se tornam ineficazes diante da interpretação pautada na dogmática jurídica. Consequentemente se estabelece uma enorme distância entre as garantias estabelecidas e os problemas sociais, econômicos, culturais e políticos constatados na realidade.

Assim, a interpretação e postura jurídica esperadas de um Estado Democrático de Direito esbarram nos paradigmas do Estado Liberal, caracterizados pelo individualismo e normativismo e isso retrata “a incapacidade histórica da dogmática jurídica em lidar com os problemas decorrentes de uma sociedade díspar/excludente como a brasileira” (STRECK, 2007, p. 39).

Conforme Toledo

A crise do ensino jurídico e a sua dissociação da realidade social deram ensejo a uma necessária Revolução Científica, que vem oportunizando a abertura para a construção de novos paradigmas, a serem estes comprometidos com o Estado Democrático de Direito e com a concretização dos direitos fundamentais, embasados cientificamente e acoplados estruturalmente à sociedade moderna (2012, p. 333).

Com tudo isso, surge a ânsia de aperfeiçoamento do modelo de ensino jurídico em vigor, principalmente com a finalidade de fomentar uma visão inclusiva por parte dos futuros operadores do Direito. A progressiva conscientização dessa necessidade e a promoção de mudanças que possibilitem essa evolução devem se dar inclusive por meio das metodologias empregadas.

3. METODOLOGIA ATIVA

A reflexão acerca do ensino jurídico contemporâneo implica na necessidade de fomentar novos instrumentos e metodologias de trabalho para o professor de Direito, de maneira que o profissional tenha meios suficientes para viabilizar os objetivos de aula pretendidos. Observa-se que “uma aula perfeita deve se pautar em uma análise crítica, e é através do método utilizado que se traz o caminho, o processo e o instrumento que possibilitam direcionar a busca real do conhecimento” (RIBEIRO; SOUZA, 2016, p. 88).

Nesse sentido, as metodologias que concebem a construção do conhecimento a partir da participação do aluno ganham importante destaque. Fala-se, por exemplo, no emprego da metodologia ativa.

Quanto mais aprendamos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas. Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele (MORÁN, 2015, p. 18).

A aprendizagem, nesse sentido, se desenvolve mediante o emprego de atividades e dinâmicas que despertam as habilidades adequadas, que invocam os conhecimentos apropriados, que causam estímulos mediante recompensas, que misturam a atuação em grupo com a individual e que, muitas vezes, encontram apoio em plataformas digitais e demais tecnologias (MORÁN, 2015).

Tudo isso deve ser implementado por meio de docentes que atuam como verdadeiros tutores/orientadores de seus alunos. Com base na experiência, conhecimento e sensibilidade ao longo da vida adquiridos, o professor encontra aptidão para direcionar, intervir, esclarecer dúvidas e redimensionar propostas. Ele acompanha o

processo de aprendizagem, observando o seu desenvolvimento, evolução, produção de resultados e interferindo quando necessário (MORÁN, 2015).

Diferentemente do ensino jurídico tradicional positivista no qual a figura do docente constitui o foco principal do processo de aprendizagem, e cujas palavras são verdades inquestionáveis e universais, no modelo contemporâneo incrementado por metodologias ativas, ele atua como coautor do processo. Na verdade, executa um papel coadjuvante, pois o aluno passa a assumir, ainda que progressivamente, o posto central do sistema. O professor direciona no trajeto do *voar*, mas os responsáveis por *voar* são os próprios alunos.

Embora o discente ocupe lugar de destaque nas metodologias ativas, o docente também tem importância, pois ele guia o processo de aprendizagem e a maneira como ele é desenvolvido. O professor deve adquirir, portanto, consciência de seu valor na atividade construtiva de assimilação do aluno (RIBEIRO; SOUZA, 2016).

Interessante notar que “nas metodologias ativas de aprendizagem, o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso” (MORÁN, 2015, p. 19), ou seja, existe a aplicação de atividades e dinâmicas que promovem o contato direto do futuro bacharel com questões da realidade em que está inserido e que posteriormente enfrentará como operador do Direito. Há, portanto, um aperfeiçoamento significativo da preparação profissional dos alunos.

Além disso, com emprego dessa nova metodologia não há o *engessamento* do processo de aprendizagem. Partindo do pressuposto que o projeto pedagógico de determinado curso permita o incremento das atividades desempenhadas pelo professor por meio da metodologia ativa, e que o docente observe, da mesma forma,

todas as demais previsões do projeto, ele possui liberdade para adaptar as atividades e dinâmicas propostas aos diversos tipos de inteligências, bem como às necessidades de cada aluno.

Podem ser citados como exemplos de propostas de metodologias ativas a organização de projetos semestrais temáticos e aulas invertidas.² Prioriza-se a autonomia do aluno para que, num primeiro momento, fora da sala de aula, ele tenha contato com o conteúdo e promova a sua compreensão (mediante o acesso de material didático e vídeo-aulas disponibilizadas pelo docente em plataformas online, por exemplo). Paralelamente, ele é estimulado a investigar sobre assuntos que permitam a transposição daquele conhecimento assimilado a problemas constatados na prática. A sala de aula, nesse cenário, é utilizada para que os debates sejam aprofundados (MORÁN, 2015).

De acordo com relatos das experiências realizadas a partir do emprego da metodologia ativa no curso de graduação em Direito na Faculdade Getúlio Vargas, por exemplo, um dos momentos mais importantes do emprego dessas novas metodologias de ensino consiste na reflexão sobre o processo, no sentido de avaliar os erros e acertos das experiências práticas (MACHADO, 2013).

Isso porque as propostas se caracterizam por inverter a lógica tradicional na qual o professor transmite o conteúdo na sala de aula e o aluno, posteriormente, estuda o que aprendeu em casa. De acordo com a metodologia ativa, o discente aprende a caminhar sozinho para depois desenvolver e aperfeiçoar conhecimentos que ainda não foram satisfeitos mediante o contato com colegas e professor.

As informações básicas se concentram no ambiente virtual e para a sala de aula são reservadas as atividades mais criativas

2 Outros métodos de ensino que podem ser citados são Diálogo Socrático, Jogos, Leitura Crítica, Método do Caso, Oficina de Redação, Produção de Filmes e Documentários. Disponível em: <<http://ejurparticipativo.direitosp.fgv.br/>>. Acesso em: 12 ago. 2017.

e que carecem de supervisão. “A combinação de aprendizagem por desafios, problemas reais, jogos, com a aula invertida é muito importante para que os alunos aprendam fazendo, aprendam juntos e aprendam, também, no seu próprio ritmo” (MORÁN, 2015, p. 22-23). A sensibilidade e vontade do docente é muito importante para a promoção desse enriquecimento material e dinâmico e para colocar, em última análise, seu aluno como protagonista de um modelo que favorece atividades colaborativas e personalizadas.

A escolha da metodologia (ativa) a ser aplicada deve ocorrer por um processo que favoreça o diálogo entre professor e aluno e que permita a este a manifestação de suas preferências e necessidades e, “assim, em regime de mutualidade, o docente e os discentes construirão um espaço de proximidade, salutar para a construção do conhecimento horizontal” (RIBEIRO; SOUZA, 2016, p. 90).

No emprego da metodologia eleita os professores devem sempre considerar o contexto social em que seus alunos estão inseridos, de modo que o procedimento por meio do qual a atividade de aprendizagem é promovida faça sentido ao seu público alvo e, com isso, tenha maiores chances de alcançar o êxito desejado (RIBEIRO; SOUZA, 2016).

A essa altura, é importante trazer a lume o conceito de *aprendizagem significativa*. De acordo com Masetto

Aprendizagem significativa é aquela que envolve o aluno como pessoa, como um todo (ideias, sentimentos, cultura, valores, sociedade, profissão). Ela se dá quando: o que se propõe para aprender se relaciona com o universo do conhecimento, experiências e vivências do aprendiz, como já vimos acima; permite a formulação de perguntas e questões que de algum modo o interessem e o envolvam ou lhe digam respeito; lhe permite entrar em confronto experimental com problemas práticos de natureza social, ética, profissional que lhe são relevantes; permite e ajuda a transferir o aprendizado na universidade para outras circunstâncias da vida; suscita modificações no comportamento e até mesmo na responsabilidade do aprendiz (2003, p. 43).

Desse modo, lidar com questões e situações relativas ao contexto - social, econômico, cultural, político - dos alunos torna o processo de aprendizagem prazeroso e com real significado.

Ademais, a verificação do contexto social por parte do professor lhe permite agir no sentido de despertar seus alunos para realidades diversas das verificadas em seu círculo social, o que é de extrema relevância, pois certamente será a realidade de sua futura atuação profissional.

De fato, esse fator é relevante principalmente se for considerado que o público graduado pelos cursos de Direito é, em sua maioria, de considerável poder aquisitivo. Por esse motivo, caso a inserção de metodologias que busquem *despertar* os alunos para a realidade social que os cerca não se faça presente, corre-se o sério risco de perpetuar o bacharelado de operadores do Direito alienados e indiferentes com as desigualdades.

Sanches afirma que

Adotar novos procedimentos que favoreçam a aprendizagem do Direito sob uma linha condutora referenciada nos direitos humanos e na efetividade dos direitos assegurados constitucionalmente pode evitar que os cursos de Direito permaneçam adormecidos frente às demandas contemporâneas. É na sala de aula que nascem as práticas jurídicas que serão a pedra-mestra para a construção de uma sociedade equitativamente melhor (2010, p. 199).

Portanto, a aplicação de uma metodologia ativa pode ser de extrema relevância para a formação de profissionais do direito competentes para influir positivamente na realidade social. Por meio dela o estudante é provocado a se posicionar crítica e reflexivamente a respeito do conteúdo programático de determinada disciplina. A visão e experiência prática a partir daí adquiridas promoverão o seu *despertar* para a atuação naquele sentido.

CONCLUSÃO

O presente trabalho iniciou com uma breve abordagem da tradição do ensino jurídico no país. Neste primeiro momento foi possível verificar que os dogmas positivistas construíram suas bases na academia jurídica desde o Brasil Império. Uma tentativa de construção de um pensamento crítico e reflexivo se deu em uma das duas primeiras faculdades de direito do país, em Recife. Todavia, os interesses da oligarquia agrária paulista não permitiram seu desenvolvimento. Permaneceram, assim, os desejos econômicos e políticos da elite da época, cujos filhos se formavam pelo outro curso existente: o da faculdade de São Paulo.

Além das características do positivismo, o ensino jurídico também era definido por uma reprodução absoluta e inquestionável dos ditames legais, feita por docentes da mesma maneira inquestionáveis. A reprodução dos dizeres de aula era o que interessava e bastava para a formação do bacharel.

O positivismo do currículo acadêmico do curso paulista prevaleceu e se alastrou nas faculdades que a partir daí surgiram, visando a formação de profissionais destinados ao corpo burocrático e político estatal e sem qualquer viés de promoção de igualdade social.

A partir da Constituição Federal de 1988, que inaugurou o Estado Democrático de Direito, o Direito passou a ser visto como um instrumento de transformação social. Os cursos de Direito, todavia, não acompanharam, em sua maioria, as mudanças de paradigmas propostas. Diante disso, instalou-se uma crise no ensino jurídico. Entretanto, constatou-se que a crise não era apenas do ensino do Direito, mas do Direito propriamente dito.

Assim, paralelamente à aplicação de metodologias ainda submersas nas nuances positivistas surgiu uma certa conscientização

da necessidade de mudança do ensino jurídico. Verificou-se que por meio do estudo interdisciplinar, de concepções humanistas, do incentivo à pesquisa e à investigação, da superação da atuação baseada nos engessamentos positivistas e de novas abordagens pedagógicas para que tudo isso se concretize se torna possível um ensino pautado em reflexões e voltado à emancipação dos futuros operadores do Direito.

A inserção de metodologias que colocam o aluno como figura central do processo de aprendizagem colabora com esse ideal. Esse é o caso das metodologias ativas, que devem ser pensadas e desenvolvidas sempre de maneira progressiva, mais qualitativa do que quantitativamente e de modo que o projeto pedagógico sempre reste respeitado.

As barreiras construídas por séculos de ensino jurídico tradicional não podem ser removidas de uma hora para outra. São densas e resistentes, ainda que inconscientemente. Por isso, se acredita que mais eficaz do que tentar remover os obstáculos do tradicionalismo é inserir metodologias que com ele coexistam.

Diante de todo o exposto, é necessário esclarecer que o presente estudo não visa defender um tipo único e cerrado de metodologia, pois, nesse caso, estar-se-ia retrocedendo ao caminho dos ideais absolutos e inquestionáveis propostos pelo ensino jurídico positivista. O que se pretende, na verdade, é promover a conscientização e o despertar para a existência dessa nova metodologia, bem como para a necessidade de colocá-la em prática.

Desse modo, longe de tecer uma conclusão que finalize as reflexões propostas, dada a necessidade de seu contínuo aperfeiçoamento, por hora se tornou possível avaliar que o enriquecimento didático dos cursos de Direito mediante metodologias ativas pode auxiliar o processo de inclusão social pelos futuros operadores do Direito, uma vez que por meio delas os

problemas sociais, econômicos, políticos e culturais que circundam as diversas questões da realidade se tornam melhores visíveis, favorecendo, assim, iniciativas e posturas que conduzam à sua superação.

Data de Submissão: 12/08/2017

Data de Aprovação: 25/09/2017

Processo de Avaliação: double blind peer review

Editor Geral: Fernando Joaquim Ferreira Maia

Editor de Área: Jailton Macena de Araújo

Diagramação: Emmanuel Luna

REFERÊNCIAS

C. L. SILVA, Wilton. Direitos Humanos e Educação: desafios e oportunidades. *Revista Em tempo*, [S.l.], v. 2, mar. 2009. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<http://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/83>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

HENRIQUE, Luís Gustavo Augusto; MELLO, Patrícia Alencar Silva. O Desafio da Educação Libertadora: Uma experiência da busca pelo desenvolvimento do olhar. In: ORSINI, Adriana Goulart de Sena et al. (Org.). *III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente* [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 111-122. Disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

LEITE, Marcus Vinícius de Freitas Teixeira. Desafios para uma Educação de Autonomia e Criticidade: Matriz curricular e projeto pedagógico. In: ORSINI, Adriana Goulart de Sena et al. (Org.). *III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente* [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 123-142. Disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MACHADO, Marta Rodriguez; CUNHA, Pedro; FURCOLIN, Felipe. Como cada um de nós era vários, já era muita gente: um relato de uma experiência coletiva em sala de aula. In: GHIRARDI, José Garcez; FEFERBAUM, Marina. (Org.). *Direito em Debate*. Reflexões a

partir do 1º Seminário ensino jurídico e formação de docentes. São Paulo: Direito GV, 2013.

MASETTO, Marcos Tarciso. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Brahwlio Soares de Moura Ribeiro; FERES, Marcos Vinício Chein; SILVA, Alan Rossi. Incipiências Epistemológicas e Metodológicas: uma ciência do Direito em fundamento às associações civis por uma educação atenta ao artigo 205 da Constituição Federal. In: ORSINI, Adriana Goulart de Sena et al. (Org.). *III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente* [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 51-79. Disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

MÓRAN, José. Mudando a Educação com metodologias ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximação jovens*. Vol. II. SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofélia Elisa Torres (Org.). Ponta Grossa: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. Disponível em: <<http://uepgfocafoto.wordpress.com>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

NEVES, Samara Tavares Agapto das. O ensino do direito e a matriz positivista. *Revista Em tempo*, [S.l.], v. 7, n. 7, mar. 2010. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<http://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/25>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

RIBEIRO, Raisal Duarte da Silva; SOUZA, Juliane dos Santos Ramos. A Questão do Ensino/Aprendizagem nos Cursos de Direito do Brasil sob a Perspectiva da relação Docente/Discente: ensaio sobre uma aula perfeita. In: ORSINI, Adriana Goulart de Sena et al. (Org.). *III Seminário Nacional sobre ensino jurídico e formação docente* [livro eletrônico]. Belo Horizonte, MG: Relicário Edições, 2016. p. 81-92. Disponível em: <<https://colgrad.ufmg.br/direito/direito/COLEGIADO-DIREITO/NOTICIAS/Ebook-do-III-Seminario-Nacional-sobre-Ensino-Juridico-e-Formacao-Docente>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

RIO, Josué Justino do; SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. *O Ensino Jurídico e a Efetivação do Projeto Pedagógico do Curso de Direito: para uma formação crítica e humanística*. São Paulo: Editora Max Limonad, 2016.

SAITO, Michele Toshio. A Ética do Estudante de Direito. *Revista Em tempo*, [S.l.], v. 10, p. 65-84, dec. 2011. ISSN 1984-7858. Disponível em: <<http://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/292>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

SANCHES, Raquel Cristina Ferraroni. Ensino Jurídico: demandas contemporâneas. In: MACHADO, Edinilson Donisete; PADILHA, Norma Sueli; NAHAS, Thereza Christina (Coord.). *Gramática dos Direitos Fundamentais: a Constituição Federal de 1988 20 anos depois*. Rio de Janeiro: Elsevier Editora, 2010. p. 191-206.

SILVA, Carlos Roberto da; DIAS, Maria da Graça dos Santos. As Transformações Sociais e o Direito. *Revista Eletrônica Direito e Política*, Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.4, n. 2, p. 166-186, 2º quadrimestre de 2009. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rdp/article/view/7225/4112>>. Acesso em: 28 jun. 2017.

SILVA, Hélcio José. Por um ensino jurídico inclusivo: em diálogo com o pluralismo das realidades sociais. *Revista Argumenta*, Jacarezinho, v. 16, p. 303-314, 2012. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/225/224>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

STRECK, Lênio Luiz. Ensino Jurídico e Pós-graduação no Brasil: das razões pelas quais o direito não é uma racionalidade instrumental. *Revista Novos Estudos Jurídicos*, Itajaí, v. 16, n. 1, p. 05-19, jan/abr. 2011. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/nej/article/view/3266/2048>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

STRECK, Lênio Luiz. Hermenêutica e Ensino Jurídico em Terrae Brasilis. *Revista da Faculdade de Direito UFPR*, Curitiba, v. 46, n. 0, p. 25-50, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/direito/article/view/13495/9508>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

TOLEDO, Claudia Mansani. Queda de. Breves considerações sobre a crise no ensino jurídico, suas relações com o Estado democrático de direito e o substancialismo. *Revista Argumenta*, Jacarezinho, v. 16, p. 327-335, 2012. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/227/226>>. Acesso em: 15 jun. 2017.

WOLKMER, Antônio Carlos. *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

Active Methodology: Possible Instrument for a Legal Teaching Directed to Social Inclusion

Adelle Rojo
Raquel Cristina Ferraroni Sanches

Abstract: One of the Law's crisis reflexes revealed by the lack of overcoming of the positivist legal paradigm of liberal individualistic character is the crisis installed in the legal studies. Faced with the need for its improvement in order to overcome positivist influences, the present work seeks to reflect on the active methodology starting from the hypothesis that, inserted in the faculties of Law, can contribute to the teaching's evolution. The research is classified as qualitative and exploratory, it based on bibliographical reviews, and uses the hypothetical-deductive method. It was possible to conclude that the didactic enrichment of the legal studies through active methodologies can help the process of social inclusion by the future jurists, since, through them, the social, economic, political and cultural problems that surround the diverse questions of reality become more visible, thus favoring initiatives and attitudes that lead to their overcoming.

Keywords: Legal Teaching; Active Methodology; Social Inclusion; Democratic State of Law.