

A TÉCNICA EXPOSITIVA NO ENSINO JURÍDICO: DA NECESSÁRIA TRANSIÇÃO PARA ESTRATÉGIAS DIALÓGICAS CONSENTÂNEAS COM O MODELO ATUAL DA CIÊNCIA DO DIREITO.

THE EXPOSITIVE TECHNIQUE IN LEGAL EDUCATION: THE NEED FOR TRANSITION STRATEGIES DIALOGICAL CONSISTENT WITH THE CURRENT MODEL OF THE SCIENCE OF RIGHT.

Alex Maia Esmeraldo de Oliveira*

RESUMO: O presente escrito se volta a apontar as deficiências da aula expositiva sob o olhar do ensino do direito. Num segundo momento propõe-se a traçar um paralelo entre as técnicas de ensinagem e sua correlação com os grandes paradigmas teóricos que fomentaram a ciência jurídica, em particular o antagonismo epistemológico entre positivismo e o pós-positivismo. Esse paralelo é desenvolvido com a perspectiva de moldar as práticas de aprendizagem empregadas nas faculdades com o modelo teórico imperante na atualidade. Nesta transição de uma tradição de aula calcada na palestra unilateral, apontam-se outras ferramentas consentâneas com os desafios da modernidade e com o figurino que o sistema jurídico vem usando para dar respostas a novos desafios desta comunidade global. Posteriormente foram abordadas algumas peculiaridades dessas técnicas dialéticas de transmissão do conhecimento, culminando com a apresentação de algumas e seus respectivos aportes para consolidar o aprendizado.

PALAVRAS-CHAVES: Aula expositiva; metodologia dialética; paradigmas da ciência do direito; técnicas de ensino; classificação.

ABSTRACT: This was written back pointing out deficiencies in the lecture under the gaze of teaching law. Secondly it is proposed to draw a parallel between the techniques ensinagem and its

* Promotor de Justiça do Estado de Sergipe. Mestrando em Direito pela Universidade Federal do Sergipe (UFS). Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). O presente artigo foi elaborado após pesquisa no âmbito da disciplina Metodologia do Ensino e Pesquisa em Direito ofertada no Mestrado em Direito da Universidade Federal de Sergipe, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Flávia Moreira Guimarães Pessoa.

correlation with the major theoretical paradigms that promoted legal science, in particular the epistemological antagonism between positivism and post-positivism. This parallel is developed with the prospect of shaping learning practices employed in colleges with the prevailing theoretical model today. This transition from a tradition grounded in unilateral classroom lecture, pointing out other tools in line with the challenges of modernity and the costume is using the legal system to respond to new challenges of this global community. Later they dealt with some peculiarities of these dialectical techniques of transmission of knowledge, culminating in the presentation of some and their respective contributions to consolidate learning.

KEYWORDS: Lecture; dialectical methodology; paradigms of science of law; teaching techniques; classification.

1 INTRODUÇÃO:

Este trabalho parte da premissa de que a atividade docente nos cursos jurídicos centra-se em aulas expositivas, calcadas em um modelo monológico, onde a figura do professor e sua capacidade de transmitir o conhecimento pela verbalização seguem uma tradição secular¹, técnica essa que se reproduziu sem maiores sobressaltos até nossos dias.

Tal panorama vicejou, apesar de críticas esparsas, por razões (GIL, 2009, p. 74) variadas – praticidade, economia, adaptabilidade –, contudo com o salto tecnológico de nossa era, marcadamente comunicativa – a aldeia global vaticinada por Marshall McLuhan - onde todos os atores sociais são impelidos à condição de protagonistas das diversas redes de interação, em espaços públicos ou privados, há uma intuitiva discrepância desta dinâmica com a tradição do ensino jurídico cujo elemento didático mais empregado é a aula expositiva.

Esta técnica, que guarda afinidade com a perspectiva clássica enquanto vertente pedagógica, diante da sua evidente limitação e desprezo pela discussão mais aberta e democrática entre o docente e o corpo de alunos mereceu a alcunha depreciativa de “educação bancária” por Paulo Freire (1987, p. 36), dada a excessiva ênfase na figura do professor relegando a plateia a meros receptáculos impassíveis do conteúdo apresentado.

¹ Sobre essa singularidade é relevantíssima a consulta ao trabalho de Pessoa (2013, p. 45), no qual a referida autora traçou o perfil teórico predominante desde o Brasil império, baseado no ensino enciclopédico.

Referida dinâmica, por conseguinte, é dominada por uma posição de proeminência quase sacra do educador a tal ponto negligenciando a figura do aluno como partícipe da relação de ensino, que acaba comprometendo sua eficácia, como bem apreendido por Gil:

[...] A adoção desse modelo torna problemática a aprendizagem. O professor preocupa-se em expor a matéria e negligencia a importância do interesse e da atenção do aluno. Seu discurso inclui termo que nem sempre existem na experiência dos alunos. Tantas são as ideias apresentadas, que boa parte delas não é retida pelos alunos. Alguns professores falam tão rápido que muitas das ideias apresentadas não são percebidas pelos alunos. Outros falam tão baixo e de forma tão monótona que não conseguem manter a atenção dos alunos. Muitos professores ficam tão entusiasmados com a exposição a ponto de deixar de utilizar qualquer recurso audiovisual. Em suma, aulas expositivas com frequência caracterizam-se pelo monólogo. (2009, p. 69)

Este cenário conflita com a expansão dos canais de comunicação social, os quais podem servir de ferramentas utilíssimas para fortalecer a capacidade de aprendizado, reflexão e autonomia intelectual do discente, algumas a exemplo do portfólio, mapa conceitual, tempestade cerebral vêm sendo aproveitadas por diversas áreas do saber.

Estas novas ferramentas potencializam as formas de transmissão do conteúdo programático, estimulam uma atuação mais ativa do aluno, com incremento da interação com o professor, rompendo com o paradigma de superioridade hierárquica deste, sempre tendo em mira o aperfeiçoamento do ensino cujo propósito é a transmissão do saber, sua compreensão e consolidação na formação intelectual dos seus destinatários, partindo do pressuposto que a educação é decisiva como fator de transformação social.

Com isso se rompe o monopólio da técnica expositiva, sem desprezá-la, promovendo um emprego associado com estes modernos canais de comunicação.

A presente abordagem apontará para as fragilidades da aula exclusivamente expositiva na interiorização do conteúdo pelos alunos, e num momento posterior se debruçará sobre algumas destas novas formas de ensino mais consentâneas com sociedade globalizada, e de que forma elas podem melhorar os níveis de eficiência da atividade docente na seara jurídica.

Cumprе sublinhar que este escrito, pelas restrições inerentes a um artigo acadêmico, de modo algum se arvora a preconizar respostas e soluções para superar o domínio quase inquebrantável da verbalização como método de ensino da ciência jurídica, mas será alcançado

seu intento se a partir de sua leitura servir de estímulo aos educadores para ousarem mais em sua rotina, lançando mão destas promissoras ferramentas.

2 BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE AS DEFICIÊNCIAS DIDÁTICAS DA AULA EXPOSITIVA.

A preleção verbal, como também é conhecida a aula expositiva clássica, na lição de Gil (2009, p. 68) é uma ferramenta de transmissão de informações, largamente utilizada porque sedimentada na tradição, de modo a ser reproduzida de geração a outra pela mera repetição de uma técnica consagrada pelo uso.

O autor em comento é refratário ao seu uso indiscriminado.

Há uma clara associação desta ferramenta de ensino com a mera função informativa, porém pecando no estabelecimento de uma relação entre o educador e o aluno, com isso não favorecendo uma efetiva comunicação entre estes. Com efeito,

A aula-conferência é a forma pedagógica fartamente utilizada no ensino do Direito configurando-se como aquela que dá ênfase à atividade do professor e à passividade do aluno: o professor expõe e os alunos escutam, tomam notas, e, eventualmente, perguntam ou indagam. É a “aula-monologada” característica maior do ensino jurídico da sociedade tradicional. (MELO FILHO, p. 106)

Por estar lastreada numa perspectiva didática voltada a memorização, se prestaria meramente a introduzir o aluno em determinado tema, tendo uma função limitada a níveis iniciais de cognição.

Neste diapasão infere-se sua diminuta capacidade de estimular a reflexão, enfocando um determinado tema sob perspectivas diversas. Outra decorrência de tal constatação é sua deficiência em fomentar a autonomia do aluno para construir princípios e raciocínios próprios, elaborando uma análise crítica da exposição e dela convergir para uma síntese capaz de consolidar e quiçá produzir conhecimento.

Como inexiste um espaço para interlocução, num procedimento muito distante de um ambiente democrático e aberto ao debate emancipador, inúmeras competências cognitivas se

perdem como o desenvolvimento da expressão verbal, sociabilidade, construção de ideias, espírito crítico e a convivência com a diversidade de opiniões.

A par destas desvantagens evidentes, desponta o conhecido risco da monotonia provocada por uma longa e cansativa apresentação, exclusivamente oral, sendo incontroverso entre os estudiosos que os processos de aprendizagem devem, na medida do possível, provocar o interesse, já que este é a gênese que conduz à atenção no conteúdo apresentado, e por sua vez favorece a compreensão e retenção da informação pelo educando.

Urge pontuar que esta opção pela aula monológica, unidirecional, não tem sido objeto de maior censura pelo corpo docente.

Ao reverso, com a modificação do perfil acadêmico do aluno de outrora por outro de feição quase profissionalizante e utilitarista, aqueles aplaudem – quando não são indiferentes – este modelo, dada a crescente preocupação tecnicista de acumular conteúdos jurídicos com vistas a ingressar em carreiras jurídicas submetidas ao crivo de um concurso (PAULA, 2006, p. 214).

Esse fenômeno conduz a um afastamento do núcleo formador de um futuro profissional liberal que passa necessariamente pela contextualização do ensino bem como humanização da sua conduta, ressaltando-se que o Direito é um sistema cuja idealização busca alcançar um ideal de justiça.

Referido cenário pouco promissor se acentua ao recordarmos que a formação acadêmica de nível superior, até para se distinguir do ensino fundamental, médio e profissionalizante, deve fomentar a pesquisa e a extensão, objetivos estes dificilmente alcançados dada a prevalência do modelo clássico, formador de meros *operadores do direito*, ao invés de estudiosos, pesquisadores, enfim, agentes dotados do instrumental capaz de contribuir para o aperfeiçoamento e evolução da ciência jurídica, reduzindo o natural distanciamento da norma com os fatos sociais e seus protagonistas.

As imperfeições ora alinhavadas nos impele a questionamentos mais amplos – que naturalmente refogem a estreiteza deste trabalho – que perpassam pela urgente reconstrução da função social do educador na modernidade, que nos centros de formação jurídica como um todo, tem produzido em larga escala meros aplicadores da lei, numa profusão de quase autômatos, tributários do velho silogismo como produto do modo de aplicação e interpretação preconizados pelo receituário positivista.

Em contrapartida escasseia-se na seara jurídica o aluno como produto acadêmico talhado por modelos didáticos movidos pelo debate, busca da descoberta, do dinamismo de um ensino formador de pensadores inseridos no seu entorno social, carregando em si a força emancipatória do conhecimento, capazes de uma postura crítica idônea a se opor as forças opressoras e alienantes próprias dos sistemas político e econômico denunciadas por Habermas (apud CHAMON JÚNIOR, 2005, p.184), cuja lógica é submeter as formas de vida – sociedade, cultura e o indivíduo – a satisfação de suas pretensões.

Seria despropositado imputar a técnica didática fulcrada na oralidade monológica, acrítica, típica da aula expositiva, as distorções acima apontadas, mas é inegável que ela se insere numa concepção de ensino que não se amolda perfeitamente às demandas de uma comunidade global, marcada pela espantosa rapidez das trocas e comunicações, da maior acessibilidade e compartilhamento de experiências voltadas ao saber, cuja culminância é um aluno que se vê cercado e ao mesmo tempo inserido neste mundo por meio de suas relações pessoais.

Este educando ao se defrontar nas faculdades de direito com um ensino com fortes resquícios didáticos de outras épocas, com aulas unicamente expositivas, preocupadas por transmitir fórmulas, conteúdos esquematizados², sem convite à construção do saber, ao embate intelectual ínsito ao conhecimento jurídico tão pródigo de correntes, entendimentos e controvérsias, acaba por ser privado da oportunidade de tornar-se um dos coautores desta experiência educacional, com sérias perdas em sua formação profissional, cuja repercussão negativa será sentida pela sociedade ao fazer uso de seus serviços.

O desprezo por um método mais democrático de troca de experiências e saberes no domínio jurídico tem sido objeto de censura por insistir em abordagens pedagógicas onde

[...] o processo de aprendizagem orienta-se por princípios de natureza formal e ignora a importância da ação de fatores extra-institucionais e da experiência vivida no processo cognitivo. Supõe-se que o conhecimento disseminado nas instituições de ensino instala-se sobre um terreno não semeado pelas pré-concepções dos diferentes sujeitos sociais que participam do processo pedagógico; [...] Com tudo isso, elimina-se qualquer base

² Há uma verdadeira febre editorial pelas obras jurídicas intituladas de estudos esquematizados, resumos, sinopses e equivalentes. Algumas de respeitável valor, outras tantas de conteúdo superficial, sequer podendo se enquadrar como manuais. Sem dúvida há um público alvo carente destas publicações recheadas de fórmulas e macetes que confinam a ciência do direito a um saber meramente estandardizado.

que permita às protagonistas da relação pedagógica no direito conviver com a diversidade e a tolerância em face do diferente e ao novo. (MURCY, 2006, p. 62)

A exposição oral unicamente pelo docente além de reforçar um paradigma de superioridade deste em relação aos alunos, transmite, subliminarmente, senão a ideia de impossibilidade de se posicionar criticamente sobre o conteúdo – que outrora soaria como uma ofensa moral à veracidade e correção da exposição feita pelo “mestre³” – a inconveniência de fazê-lo.

De fato, é uma técnica que inibe o surgimento de um raciocínio crítico, pois é fraca a dialeticidade, sufocando o surgimento de um ambiente aberto ao enfrentamento de questões polêmicas próprias da ciência jurídica.

Por sua vez essa baixa participação prejudica o *feedback* do auditório, já que inexistente a discussão o educador não percebe, com certa imediatidade, se a sua mensagem foi captada e de que forma, ou seja, se o seu planejamento quanto ao alcance de certas competências e conteúdos foram interiorizados, consequência natural num ambiente acadêmico infenso a discussões, as quais permitiriam a percepção de equívocos e ajustes de rumos.

Acresça-se ainda que este ambiente empobrecido pela escassez de oportunidades de interagir e debater prepara, ou melhor, deixa despreparado o bacharel em direito para atuar frente a uma situação de oposição, de confronto profissional, inerente a atividade jurídica, já que sua formação se deu numa relação unilateral e verticalizada com o professor.

Essa deficiência ganha vulto numa dimensão que ultrapassa o universo acadêmico dos cursos jurídicos, tangenciando mesmo uma análise sociológica, que é justamente a falência do ensino em construir uma cultura humanista que contemple as diferenças, divergências de posicionamento, o respeito ao outro em sua esfera de opinião que o torna distinto dos demais, enfim, enfraquecendo a sedimentação da tolerância como bem observou Paula (2006, p. 224), valor tão escasso na atual conjuntura geopolítica.

Ademais, essa ferramenta de ensino eleva sobremaneira a barreira já existente entre professor e discente, prejudicando a empatia tão necessária nesta relação interpessoal.

³ Para se ter a dimensão desta proeminência quase sacra do professor, basta dissecarmos a própria origem etimológica da palavra *magister*, que na língua latina era empregada indistintamente para designar professor ou mestre, vale dizer, cujo saber era inquestionável.

3 NOVAS TÉCNICAS DE ENSINO ABERTAS AO DIÁLOGO ENTRE PROFESSOR E ALUNO E SUA IMBRICAÇÃO COM OS PARADIGMAS DO DIREITO.

É bom que se deixe assentado que essa necessária abertura a outras ferramentas de ensinagem⁴ de modo algum implica abandono ou repúdio ao ensino jurídico tradicional por meio da verbalização unilateral, mas significa dizer a premência na introdução de outras formas de transmissão do conhecimento mais consentâneas com a atual dinâmica social, em especial incorporando recursos didáticos da era digital.

O que se propõe, na linha sugerida por Anastasiou (2003, pp. 1-13), é um emprego conjugado de tais instrumentos, em caráter de complementariedade, apartando-se do monopólio das aulas expositivas, tornando o ensino mais atraente, dinâmico e capaz de solidificar o saber para o corpo de estudantes.

Essa preocupação com a criação de uma atmosfera mais atrativa e suscitadora do interesse do aluno é tida como fundamental para apreensão do conhecimento, não apenas na seara jurídica, enfatizando Paula (2006, p. 222) a variabilidade das técnicas como recomendável “ao ensino do direito e suas problematizações, dando um sentido mais interativo e humanitário às aprendizagens, ampliando-se, assim, o conjunto das possibilidades pessoais e transformando o aprender em prazer”.

A abordagem da dogmática por meio de recursos audiovisuais e, principalmente, enfatizando o debate crítico por meio de seminários, discussões em grupo e outros, se presta a evitar que o exclusivismo da exposição oral pelo professor torne o programa da disciplina enfadonho molde a comprometer o interesse e atenção da assistência.

Essas técnicas de ensinagem tendem a abrandar o formalismo e excessiva vaguidade do conteúdo das matérias jurídicas, vez que suas fontes, predominantemente estatais, fazem com que sua apresentação passe pelo estudo da referência normativa cuja redação é vazada, via de regra, por uma técnica legislativa em termos genéricos, impessoais e abstratos, tornando mais difícil e até em certa medida tediosa sua compreensão.

Essa alternância com métodos discursivos e de maior riqueza visual minimizam o formalismo ínsito à ciência jurídica, adequando-a a nossa era tecnológica, sem comprometimento

⁴ É um neologismo empregado na área de psicopedagogia em oposição a aprendizagem, focando mais na atividade docente a responsabilidade pelo êxito ou insucesso no processo educacional. É a metalinguagem utilizada, por exemplo, por Anastasiou (2003, p.1).

de sua essência, dando-lhe uma feição moderna, atrativa e dinâmica, atributos quase obrigatórios para prender a atenção das pessoas – notadamente os estudantes que são compostos por um público jovem, portanto, afeiçoado a ferramentas tecnológicas – numa sociedade que vive num ritmo frenético, de avalanche de informações, onde é preciso para se destacar alcançar essas qualidades.

Além disso, a aula enriquecida por meio de um instrumental discursivo, a exemplo do mapa conceitual e o estudo de texto, favorece, num primeiro momento, o afastamento de um estudo do direito confinado em fórmulas predefinidas, com aplicação pura e simples da lei ao caso concreto, enfim, sua abordagem legalista, mostrando aos futuros bacharéis a faceta argumentativa, da formulação de discursos construídos racionalmente e voltados ao convencimento do interlocutor, tão em voga a partir do paradigma pós-positivista hoje em franca expansão nos meios acadêmicos e igualmente reconhecido pelos intérpretes e aplicadores.

Os debates empreendidos sob a coordenação do docente estimula a formulação de raciocínios críticos, ensina a conviver com a divergência e a partir dela tentar construir uma solução ou firmar um consenso, perspectiva essa que se amolda a uma atitude epistemológica mais aberta a questionamentos e confrontações dos esquemas legislativos por meio de uma dogmática enriquecida pela aproximação com outras ciências sociais (BARROSO, 2008, p. 240) como a filosofia política, sociologia, resgatando a proximidade entre o direito e a moral como característica deste modelo pós-positivista.

Deveras, urge se desprender do tradicional ensino do direito irrefletido, petrificado, o qual vem se notabilizando por formar pessoas para o mercado de trabalho desprovidas da capacidade de argumentar e inovar, visto que:

O saber envolve o pensamento e o confronto com a prática e essa, que é real e, não raro, carrega consigo um estranhamento perante o desconhecido, exige trabalho de reflexão para a produção do novo. O pensar reflexivo, enfim, ensina os aprendizes a se ensinar. Já o conhecimento é a apropriação intelectual de um campo do saber já instituído, por isso ele pode ser quantificado, dosado e distribuído. O conhecimento desvinculado da prática e do trabalho de reflexão pode ser comparado metaforicamente com a face envernizada de um objeto. Sendo superficial e apenas aparente, o verniz apenas permite brilho temporário, não constituindo parte da essência do ser, e, em não integrando sua essência, é incapaz de transformá-lo. (CHAMON, 2006, p. 45)

Outro ângulo a recomendar a introdução de novas ferramentas didáticas diz respeito a mudança de paradigma da ciência do direito.

O positivismo jurídico deu substrato a regimes totalitários, que se valeram dos dogmas como o legislador racional, legalidade estrita e subsunção para conferir legitimidade a atos estatais, que embora chancelados pelo ordenamento jurídico, continham prescrições divorciadas dos mais elementares valores morais construídos ao longo da história do homem.

Tendo este pano de fundo, os sistemas jurídicos foram marcados por um hermetismo a outras ciências sociais ou juízos éticos, pontificando o primado da lei tendo como conseqüência a subsunção como critério hermenêutico preponderante.

Nesta perspectiva pouco restava à atividade exegética do aplicador da norma, senão seguir o programa normativo informado por regras cogentes, com rol taxativo de situações reguladas.

Transplantando este cenário para o ambiente acadêmico, o ensino do direito seguiu este modelo rígido, sob a égide dos aforismos *in claris cessat interpretativo* e *dura lex sed lex*, reveladores da estreiteza quanto a liberdade de criação da norma, de inovação no ordenamento, ficando o intérprete limitado às fontes estatais.

Aqui ganha vulto o silogismo, com o aprendizado do direito muito limitado pelos esquemas normativos, já que as demais fontes, como a jurisprudência e dogmática tinham uma posição subalterna à lei. Como inferência, a transmissão e ensino do direito ficam estreitados pelo estudo da norma, por soluções predefinidas pelo legislador produtor de regras revestidas da correção, justiça, ausência de contradições e lacunas.

Assim, as aulas expositivas têm terreno fértil para se solidificar, dado que o direito sob o influxo do paradigma mencionado rechaça, em linhas gerais, aberturas a uma hermenêutica construtiva, acessível a outros saberes, repelindo a aproximação do direito com a moral, portanto, com pouco espaço para aulas discursivas, com grupos de debates, simulações ou outras técnicas mais propensas a discussões aprofundadas sobre questões de forte apelo social ou moral.

Com a derrocada dos regimes totalitários – nazismo e fascismo – o estudo do Direito passou a buscar valores éticos como legitimadores das regras contidas no ordenamento, indo ao encontro de um resgate da sua função social.

Este substrato filosófico ficou conhecido por pós-positivismo (BARROSO, 2012, p. 192), caracterizando-se, dentre outros elementos, pela sua abertura a outros sistemas sociais, reaproximando direito e moral.

No plano técnico-jurídico há uma renovada teoria da interpretação constitucional que se espalha sobre os outros ramos, havendo uma ascensão de categorias como conceitos jurídicos indeterminados e cláusulas abertas, além da normatividade dos princípios, triade esta responsável em larga medida por minar a subsunção positivista na aplicação do direito, produzindo-se soluções inovadoras mesmo sem uma matriz legal, por meio de procedimentos argumentativos, passando o intérprete a ser coautor do processo de criação do direito, com ênfase renovada na atuação judicial.

Sob este novo influxo teórico e prático o ensino do Direito passou a exigir uma postura epistemológica diferente, voltada a um trato mais discursivo e aberto a interdisciplinaridade, esperando-se do profissional um atuar mais criativo e aberto a soluções de conflitos guiadas pela equidade e não por padrões normativos divorciados de vetores axiológicos.

Esta reabilitação da argumentação jurídica requer uma mudança paradigmática do ensino com vistas a dar espaço a aulas mais reflexivas e discursivas, afastando-se do *standard* monológico empreendido pela palestra eivada de um verbalismo unilateral, com respostas predefinidas, automatizando o ensino jurídico, formando meros operadores do Direito.

4 ESTRATÉGIAS DE ENSINAGEM PREDISPOSTAS AO ROMPIMENTO DA PRELEÇÃO UNILATERAL. DESAFIOS À SUA IMPLEMENTAÇÃO.

Ficou assentada a insuficiência da exposição verbal monológica para atingir o resultado desejado com o ensino que é justamente a apreensão do conteúdo versado aliado à construção de uma autonomia e capacidade do aluno em desenvolver um conhecimento próprio a partir daquele.

Este modelo delineado por um dogmatismo, permeado pelo positivismo pregador de um ensino voltado a um estudo analítico da lei – a era dos códigos – como forma por excelência de produção jurídica, nubla a visão do ensinando, apartando-o do contexto social que o envolve, criando um antagonismo entre o modo como as disciplinas jurídicas são abordadas e o mundo em que o corpo discente interage, atua e desempenha papéis sociais.

Esta outra realidade tem como marca a imprevisibilidade, mudanças constantes, dinamismo e o convite à participação por meio do fortalecimento da cidadania, conflitando com a tradição do verbalismo centrado na hegemonia do saber pelo docente, com preleções voltadas à repetição de conteúdo normativo ou dogmático, infenso ao estímulo intelectual pelo questionamento, críticas, observações, enfim, sem produzir algo novo capaz de atender às demandas da realidade circundante.

Diante deste cenário soa inadequado continuar lançando mão de uma estratégia de ensino que se faz há séculos nos cursos de direito pelo país afora, de forma acrítica.

Necessário considerar que os alunos que aportam à universidade são seres pensantes, carregando consigo novas e diferenciadas experiências, moldadas por uma sociedade pluralista e multifacetada, sendo força convir que este público demanda uma abordagem didática capaz de acompanhar este novo panorama social, mais estimulante, como ferramentas modernas, ao invés de seguirmos com um padrão que, nas palavras de Anastasiou (2003, p. 1), remonta o Brasil colonial.

Este horizonte impõe desafios, dentre eles como trabalhar as relações, a elaboração de planos teóricos e práticos existentes nas grades curriculares dos cursos jurídicos, complexos, multidisciplinares, de forma a suplantar – não necessariamente abandonar – a tradicional relação de poder entre aluno e professor?

Esta busca por novas estratégias se refere mais a um processo que envolve um conjunto de pessoas responsáveis pela construção de saberes do que propriamente de conteúdo.

Nesta busca por mudanças de atitude didática, Anastasiou (2003, p. 2) propõe o que denomina de *metodologia dialética*.

Por meio desta cumpre ao docente

[...] propor ações que desafiem ou possibilitem o desenvolvimento de operações mentais. Para tal desiderato se organiza processos de apreensão de tal maneira que as operações de pensamento sejam despertadas, exercitadas, construídas, flexibilizadas pelas necessárias rupturas, através da mobilização, da construção e das sínteses, sendo essas a serem vistas e revistas, possibilitando ao estudante sensações ou estados de espírito carregados de vivência pessoal e de renovação. (ANASTASIOU, 2003, p. 3)

Através da aludida forma de assimilação fica evidente a observância a uma lógica interna do conteúdo, utilizando-se de processos mentais ou operações do pensamento, em oposição à metodologia tradicional, cuja principal operação exercitada é a memorização, tendo como exemplo marcante o tecnicismo jurídico, com aulas codificadas e esquematizadas, num ensino mais palatável para um público ávido pela aprovação em concursos públicos.

Aludida distorção foi duramente denunciada por Streck (2014, p. 99)

[...] A hermenêutica praticada nas salas de aula continua absolutamente refratária ao giro linguístico (*linguistic turn*); em regra, continua-se a estudar métodos tradicionais de interpretação (gramatical, teleológico), como se o processo de interpretação pudesse ser feito em partes ou fatias.

Esta ferramenta se revelou insuficiente a garantir a retenção do conteúdo, porquanto avessa a conflituosidade do mundo atual onde os dilemas não encontram respostas prontas, codificadas, ao reverso, impondo um perfil profissional com outros predicados como maleabilidade, criatividade e construção dialética do consenso.

Consoante pontua Streck (2014, pp. 98 e 99)

[...] A cultura calcada nos manuais, muitos de duvidosa cientificidade, ainda predomina na maioria das faculdades de Direito. Forma-se, assim, um imaginário que “simplifica”o ensino jurídico, a partir da construção de *standards* e lugares comuns, repetidos nas salas de aula e posteriormente nos cursos de preparação para concursos. [...] Essa cultura alicerça-se em casuísmos didáticos. O positivismo (exegético) ainda é a regra e quando se quer superá-lo, apela-se a alguma corrente voluntarista.

Neste outro quadrante avulta a figura do professor como verdadeiro estrategista, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento.

Fundamental para o seu êxito é que os objetivos a serem vencidos não de estar claros, objetivados e conhecidos por ambos os elos da relação de ensino.

Alerta Anastasiou (2003, p. 4) que não basta seguir uma lógica interna do conteúdo programático, explorando as melhores técnicas para o explicitar, posto que as estratégias ao serem aplicadas se submetem a certa dinâmica, composta de forças e movimento, sendo essencial

ao professor conhecer bem seu público, de maneira tal que sua escolha, efetivação, modo de agir e dinâmica pessoal se amoldem aquele.

Neste ponto havemos de reconhecer quão difícil é utilizar diversas estratégias, especialmente na seara jurídica marcada pelo alto grau de teorização das matérias, favorecendo a predominância da aula expositiva, também denominada de palestra.

Os programas destas matérias, tendo como referencial incontornável a análise de sua disciplina normativa, reforça uma ação de transmissão de conteúdos prontos.

Outro aspecto a convergir para esta técnica tradicional é a organização disciplinar – em grades – predominantemente conceitual, tendo na palestra sua forma natural de apresentação ao aluno.

No particular tal exacerbação pela teorização hermética foi bem apanhada por Ferraz Jr. (1987, p. 49), em passagem irretocável:

[...] É preciso reconhecer que, nos dias atuais, quando se fala em Ciência do Direito, no sentido do estudo que se processa nas Faculdades de Direito, há uma tendência em identificá-la com um tipo de produção técnica, destinada apenas a atender às necessidades do profissional (o juiz, o promotor, o advogado) no desempenho imediato de suas funções. *Na verdade, nos últimos cem anos, o jurista teórico, pela sua formação universitária, foi sendo conduzido a esse tipo de especialização, fechada e formalista.*

Neste contexto a preleção monológica encontra seu *habitat* natural, pois é dotada de inúmeras vantagens tentadoras apontadas por Gil (2009, pp. 73 e 74), tais como: 1) a praticidade e adaptabilidade, não demandando maiores aparatos ou estrutura para explanação do assunto; 2) economicidade, visto ser dispensável o emprego de recursos didáticos de alto custo; 3) dispensa maiores conhecimentos pedagógicos, a tal modo que qualquer profissional versado na matéria poderá ministrá-la.

Sob este prisma é inegável o desafio posto ao professor para adotar novo modelo de ensino, inclusive porque poderá enfrentar dificuldades pessoais de se colocar em outra perspectiva e ação docente de rompimento com o convencional.

Anastasiou (2003, p. 5) alerta ainda para outros entraves, os quais o educador no método tradicional não se vê confrontado, como críticas, resultados incertos, inserções dos alunos por meio de questionamentos, respostas incompletas e perguntas inesperadas, dúvida quanto a sua

capacidade diante de indagações não resolvidas, perda da credibilidade diante do alunado e outras.

As técnicas de ensinagem permeadas pela abertura crítica ao conteúdo através de debates, análises, de forma mais democrática, em oposição ao dogmatismo da palestra tradicional, requer também mudanças de ordem física na cena do local de ensino, como decorrência da própria mudança de papéis de seus atores.

De fato, se há uma alteração da dinâmica da sala de aula, com redução da onipotência do saber pelo professor aliado a um maior protagonismo do aluno, então a organização espacial há de ser outra, abandonando-se aquela conformação clássica da plateia perfilhada e voltada unidirecionalmente ao palestrante/professor.

Um outro questionamento, seguramente de grande peso, diz respeito às metas pedagógicas.

Os resultados programados no emprego da estratégia de aula expositiva são estimados pela relação tempo/conteúdo, numa estreita afinidade entre estes dois vetores, de tal maneira que comumente se divide a disciplina em tópicos por aula ou pelo número de aulas, e ao final reputa-se vencido o programa.

Entretanto Anastasiou (2003, p. 5) advertiu para a falácia de tal conclusão, afirmando que “vencer o programa não é garantia de ensino ou aprendizagem”. Por inferência, não está assegurada a formação de um profissional com os atributos exigidos pela nossa realidade dinâmica e controvertida.

Com efeito, vivenciamos uma era marcada por uma sociedade fragmentada entre diversos grupos sociais, econômicos, étnicos e políticos, essencialmente pluralista, num caldo cultural regido por uma ordem constitucional que contempla diversas pretensões e direitos titularizados por segmentos diversos, aparentemente contrapostos, que necessariamente convivem.

Ora, neste contexto exsurge o paradigma do pós-positivismo como tentativa de resposta a tantos conflitos e aspirações a garantias fundamentais de uma comunidade eclética e tensionada, adotando modelos procedimentais argumentativos, abertos a aportes teóricos de outras ciências sociais, voltado a atender a uma tábua de valores contemplada em nosso ordenamento constitucional por meio de normas dotadas de alto grau de abstração, vaguidade,

cuja técnica legislativa costuma se valer de conceitos jurídicos indeterminados e cláusulas abertas.

Neste diapasão o figurino positivista, com respostas predefinidas pelo legislador, consagrado pela subsunção como técnica interpretativa, está longe de dar resolutividade a estes conflitos da modernidade, especialmente quando envolve normas constitucionais colidentes.

Diante destes paradigmas, um obsoleto e outro vocacionado a enfrentar os desafios da modernidade, o ensino jurídico deve acompanhar as mutações da ciência jurídica, possibilitando o rompimento com a vetusta aula expositiva como mero instrumento repetidor de conteúdos.

A feição atual das grandes questões jurídicas de nossa era⁵ impele a uma análise do direito mais aberta a outros sistemas como a moral, economia e política, saindo daquele esquema codificado de normatização dos fatos sociais, valendo-se de teorias argumentativas voltadas a uma busca da justiça desapagada de um formalismo tecnicista.

Esta guinada enseja atividade interpretativa de feição criativa, inclusive *contra legem*, inovando no ordenamento jurídico sem necessariamente passar por uma atividade legislativa.

Aqui reside o ponto fulcral a se exigir um profissional do direito consentâneo com seu tempo, cuja formação acadêmica deve permitir a construção reflexiva da ciência jurídica, e não meramente um autômato aplicador da lei ao caso concreto, abrindo espaço ao estímulo intelectual e surgimento de novos conhecimentos aptos a acompanhar a constante transformação social e suas demandas por justiça.

Neste prisma, as estratégias de ensino devem cada vez mais se amoldar a dita realidade instável.

Como bem ponderou Anastasiou (2003, p. 6), a ciência nos apresenta hoje a constatação de uma situação de movimento, contradição, enredamento, mudança, imprevisibilidade.

Em lugar do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade; no lugar da ordem, o caos; no lugar da necessidade, a criatividade e o acidente (ANASTASIOU, 2003, p. 6).

Face esses aspectos ímpares de nossa era fica evidente que as formas tradicionais memorizativas, em especial a aula expositiva clássica, são incapazes de preparar o profissional

⁵ Basta uma mera passada de olhos na pauta de julgamento do Guardião da Constituição na última década para confirmarmos esta assertiva. O Supremo Tribunal Federal enfrentou dilemas que escaparam ao modelito positivista de resolutividade das questões jurídicas e precisou avançar em matérias de cunho político (a discussão do nepotismo dentro dos Poderes da República, a constitucionalidade da Lei da Ficha Limpa), filosófico (pesquisas com células-tronco) e até científico (interrupção da gestação nos casos de anencefalia e uso de alimentos transgênicos) para dar uma resposta à sociedade diante do impasse produzido.

talhado a enfrentar essa realidade, que requer um ensino que contemple momentos de experimentação, vivência, reflexão sistemática, socializada, onde as dificuldades sejam objeto de estudo, visando a sua superação.

5 TIPOLOGIA DAS NOVAS TÉCNICAS DE ENSINO ABERTAS AO DIÁLOGO. BREVES ESCLARECIMENTOS.

Há um rol extenso de técnicas de ensino apresentadas pela literatura. Os autores, de um modo geral, costumam dividir em individuais e coletivas.

Impera um certo consenso sobre a necessidade de romper com os grilhões da aula expositiva clássica, porquanto aquela seria extremamente limitada para consolidação do conhecimento e a transmissão de conteúdos mais complexos.

Tem se repudiado referido instrumento devido a sua ênfase na memorização, minando o desenvolvimento de outras potencialidades cognitivas como raciocínio crítico, o uso de recursos verbais, necessária interação social, exercício de habilidades argumentativas e o convívio com a diversidade de opiniões como elemento a fomentar a tolerância.

Transplantando estas capacidades de aprendizagem ao universo dos cursos de direito, considerando-as como essenciais para a formação acadêmica de profissionais que irão se defrontar como os dilemas de nossa sociedade global acima expostos, apontamos algumas técnicas de ensinagem tendo como referencial teórico o trabalho de Anastasiou.

Evidentemente há outras que podem ser abordadas e exploradas pelo docente, no entanto nos concentramos naquelas que, ao nosso sentir, se afeiçoariam melhor ao conteúdo das disciplinas jurídicas, sempre tendo como diretriz a busca pelo estudo reflexivo, com maior interação entre aluno e professor, capaz de preparar o futuro profissional para situações conflituosas que a realidade nos impõe, procurando resgatar a função social do direito.

É preciso pontuar que uma mesma estratégia pode objetivar perspectivas diferentes, podendo, por exemplo, servir de diagnóstico no transcorrer de uma unidade ou como fechamento de uma aula.

Por sua vez há estratégias que suscitam a contribuição do aluno de forma individual diante de um público coletivo, a exemplo do estudo de texto, da tempestade cerebral, da aula expositiva dialogada, do mapa conceitual e da solução de problemas. Em outras é possível

trabalhar de forma colegiada, com divisão de atribuições, integradas umas com as outras entre os participantes.

O aspecto crucial a ser destacado nas modalidades a seguir apresentadas é de tratar a aprendizagem como um ato social, sendo imperiosa a mediação do outro como facilitador do processo, intermediação essa ocorrente entre aquele que aprende e objeto de estudo.

Esse outro comumente é representado pela figura do educador, mas poderá nestas técnicas dialógicas ser o colega, um vídeo, um texto ou um tema a ser discutido.

Tal abertura discursiva na dinâmica de sala de aula contribui na formação de uma inteligência relacional, conceituada como capacidade dos indivíduos de serem competentes na interação com outros seres humanos no contexto grupal onde atuam (ANASTASIOU, 2003, pp. 9 e 10), abarcando o aspecto intrapessoal (autoconhecimento emocional, controle e motivação) e interpessoal (reconhecimento das emoções do interlocutor).

Esta imersão na autorreflexão surge deste estímulo externo, que bem conduzido, produzem resultados didáticos que superam em muito a mera preleção, sendo possível inferir

Quer eles participem da discussão ou não, os estudantes tornam-se mais conscientes de suas próprias atitudes e valores, comparando-os com os valores e atitudes expressos pelos outros. A exposição diferentes visões pode levar alguns alunos a questionar ou mudar suas pressuposições implícitas. Embora especialmente útil para as ciências humanas e sociais, a discussão é um modo ideal de demonstrar, para os estudantes de qualquer disciplina, como o conhecimento pode ser avaliado. (LOWMAN, 2004, p. 161)

Mencionada interação proporcionada pela metodologia dialética é relevantíssima para criar o *habitus* de compartilhar, o respeito à singularidade, habilidade de lidar com o outro, incluindo suas emoções. Isto por sua vez fortalece a autonomia e maturidade intelectual, pouco cultivadas no ensino médio, mas essenciais para quem se prepara para ingressar no mercado de trabalho valendo-se do ensino superior.

Focando tais competências cognitivas para o estudo do direito, acrescente-se a importância de tais dinâmicas de aula para o surgimento de habilidades relacionadas à fluência verbal, exposição oral em público, desenvoltura e liderança.

Outro ponto a ser considerado nas estratégias elencadas abaixo, é que por se apartarem da tradicional aula expositiva, exige do docente um domínio do processo, conhecendo suas etapas

e preparando-as cuidadosamente, pois a abordagem não se cinge a mera transmissão de um conteúdo, mas desenvolver o processo de ensino com o escopo de propiciar a autonomia do aluno, devendo manter um controle atento de seu desenvolvimento para evitar a frustração de seus objetivos.

Ademais avulta outra vantagem no emprego da metodologia dialética que consiste em realçar o ambiente acadêmico como o *locus* por excelência para o treino, a experimentação, ambiente propício ao ensaio, acertos e equívocos onde, na lúcida observação de Anastasiou (2003, p. 11) “o erro não fere e deve ser a referência para a reconstrução e superação de dificuldades”.

5.1 AULA EXPOSITIVA DIALOGADA.

Consiste numa exposição de conteúdo com a participação ativa dos estudantes, cujo conhecimento prévio deve ser considerado e tomado como ponto de partida.

Nela o professor conduz o docente a formular indagações, interpretar e, notadamente, discutir criticamente o objeto do estudo, a partir do reconhecimento do confronto com a realidade.

Tal abordagem deve buscar ou favorecer uma análise reflexiva, conduzindo a produção de novos conhecimentos.

Nitidamente já se detecta a superação do modelo exclusivamente expositivo, porquanto retira o aluno daquela posição de passividade e imobilidade intelectual, ao tempo em que o docente desce do pedestal do saber tornando a relação entre ambos mais democrática e produtiva, pois forçosamente haverá uma comunicação de cunho próximo a uma horizontalidade.

Aqui as operações de pensamento dominante tocam com obtenção e organização de dados e informações, além da interpretação crítica. Há também a formulação de decisões, comparações e construção de uma síntese do debate.

Em termos de dinâmica da atividade a tarefa do professor é contextualizar o tema de modo a mobilizar as estruturas mentais do estudante para operar com as informações trazidas à sala, articulando-as às que serão debatidas.

É crucial uma atitude receptiva do docente, devendo acatar as intervenções do aluno, conhecendo sua realidade, seus conhecimentos prévios e nível educacional.

O forte dessa estratégia é o diálogo, como espaço para questionamentos, críticas e solução de dúvidas.

O professor deve constantemente provocar a discussão e reflexão do grupo, de modo que se chegue a uma síntese integradora como algo elaborado por todos.

Para a avaliação do educandos pode-se usar diferentes formas de obtenção da síntese pretendida na aula, desde a forma escrita, oral, fichamentos, portfólio, mapa conceitual ou outras atividades complementares.

Esta técnica, como dito, vem sendo uma proposta de superar a tradicional palestra docente, diferindo substancialmente desta pelo aspecto da maior participação do aluno, cuja intervenção e observações são partes integrantes da sua avaliação, de modo a serem observadas, ainda quando não guardem absoluta pertinência com o assunto tratado.

Enfim, há de se construir uma atmosfera de cordialidade, respeito e troca dentro da sala de aula.

Por sua vez, embora em aparência a aula expositiva dialogada sugira menor preparação e trabalho ao docente, em verdade, dá-se o contrário, pois aquele necessita ter um grande domínio sobre o quadro técnico relacional, visto que deverá estar apto a manter o fio da meada do assunto abordado face a constantes interrupções decorrentes de indagações, observações, devendo ter um estrito controle sobre a sua condução.

Deveras, imperioso buscar este equilíbrio tênue para que possa produzir os melhores resultados, cuja tarefa delicada a cargo do educador foi bem assinalada por Lowman

Discussão em classe pode ser uma perda de tempo para todos e tão aborrecida como a pior das preleções. Entretanto, quando focada em matéria apropriada e quando feita com a classe que foi treinada para participar, a discussão pode produzir um envolvimento inigualável e oportunidades para os estudantes praticarem o pensamento crítico e independente associado com a aprendizagem ativa. (2004, p. 183)

5.2 ESTUDO DE TEXTO.

Vem a ser mais uma técnica a se inserir na metodologia dialética, através da qual há uma exploração de ideias de um determinado pensador tendo como referencial um estudo crítico de alguma de suas obras ou fragmentos.

A operação do pensamento predominante diz respeito a obtenção e organização de dados, sempre estimulando a interpretação, crítica e análise, tendo como culminância desenvolver a capacidade de elaborar uma síntese a partir de tais dados teóricos.

Dita estratégia permite uma variação muito ampla de dinâmicas a serem exploradas. Através dela é possível exigir do aluno a análise textual – visão do conjunto, vocabulário, noções operativas empregadas pelo autor – análise temática como a compreensão da mensagem, as teses propostas, linha de raciocínio, ideias centrais e secundárias.

Ainda dentro da dinâmica da atividade há possibilidade de exercitar a interpretação e extrapolação do texto, apontando suas vertentes do pensamento, linha filosófica e influências.

Por derradeiro, o estudante deve ser instado a realizar um balanço destes aspectos por meio de uma síntese, momento em que fará uma contribuição pessoal acerca do tema abordado, e é justamente aí que surge a construção do pensamento autônomo, do saber compartilhado tendo como um dos seus artífices o estudante e não mais o professor como uma figura exclusiva.

Dentro desta modalidade o docente pode realizar o *feedback* da classe por meio de produção oral ou escrita, exigindo conforme os objetivos pedagógicos comentários pessoais.

Precisamente aí serão avaliadas as habilidades de compreensão, análise, síntese, julgamento, inferências e interpretação de conteúdos fundamentais.

Esta técnica pode muito bem ser empregada para momentos de mobilização, construção ou elaboração de uma síntese.

Tal escolha, evidentemente, passará pelos objetivos previamente traçados para aquela unidade de estudo.

Anastasiou alerta (2003, pg. 16) para que a escolha do texto ou material trabalhado seja acessível ao nível da classe, mantendo simultaneamente a capacidade de desafio intelectual. Acrescenta ainda a relevância de um acompanhamento estrito de todo este processo pelo educador.

Outro ponto a ser destacado é a importância que tal ferramenta tem no desenvolvimento de duas competências cognitivas tão negligenciadas na atualidade: leitura e interpretação.

É comum se exigir dos estudantes um resumo do texto em discussão, onde esse deverá exibir habilidades para identificar ideias, linhas ideológicas, interpretá-las, organizar dados e condensar conteúdos.

5.3 PORTFÓLIO.

Vem a ser a técnica em que se faz a identificação, construção do registro, análise, seleção e reflexão de produções mais significativas sobre um objeto de estudo.

Sua dinâmica se dá pelo registro do processo de construção de uma atividade, de um bloco de aulas, unidade, projeto e etc.

Cabe ao docente realizar a sua mobilização indicando de que forma irá exigir dito registro. Em geral é escrito e deve necessariamente conter dados da disciplina e do aluno.

Esta atividade propicia, por exemplo, a introdução de regras e hábitos de se trabalhar com normas técnicas de publicação, porquanto o docente ditará as orientações de sua formatação.

O portfólio enseja uma imersão do aluno no trabalho de pesquisa científica, buscando textos e obras associadas ao tema, conduzindo a uma profunda reflexão sobre a sua extensão e importância. Aqui, inclusive, se abre um espaço para anotar as dificuldades percebidas pelo aluno, avanços e suas impressões sobre o tema.

A avaliação desta atividade se dará com base na individualidade de cada aluno, especialmente aferindo a clareza na exposição das ideias, fluidez textual, objetividade na abordagem dos conceitos elementares do tema, além do envolvimento e comprometimento com o processo de aprendizagem.

Ao docente incumbe a leitura destas produções, com apontamento de avanços e eventuais desacertos, e neste último caso haverá a retomada do trabalho pelo estudante, e é justamente nesta interação que reside o diálogo enriquecedor entre tais interlocutores em busca da verdadeira aprendizagem.

Constitui uma estratégia nova na Educação Superior, favorecendo o acompanhamento mais estreito das etapas de formação do conhecimento, que se dará durante o seu caminhar e não

apenas ao epílogo de uma unidade ou ciclo, como ocorre nos métodos tradicionais. Esse seguramente é o seu diferencial, validando sua adoção nos cursos jurídicos.

Evidentemente, demandará do professor organização e acompanhamento constante das manifestações do corpo de alunos.

Rompe-se com os métodos convencionais de avaliação ao fim de uma etapa do programa de ensino, realizando-se uma construção e reconstrução do saber com menor espaço de tempo.

Ademais tem a particularidade de evidenciar, de forma mais imediata, os obstáculos de compreensão do estudante, abrindo espaço para contorná-los no decorrer de um ciclo, evitando que barreiras ao saber se fortaleçam e apenas ao seu final sejam detectadas, com sérios prejuízos acadêmicos.

Desponta, igualmente, sua feição individual a permitir a cada um crescer de acordo com suas necessidades e condições pessoais.

De tudo quanto já mencionado parece evidente que professor e aluno devem estar engajados nesta dinâmica, mantendo-se constantemente mobilizados para a construção do saber e realização das respectivas sínteses.

5.4 TEMPESTADE CEREBRAL.

Vem a ser uma dinâmica de trabalho em sala com ênfase na geração de novas ideias, espontaneamente, deixando fluir o curso do pensamento voltado a um objeto de estudo.

Avulta a provocação do lado criativo no caminhar em busca do conhecimento, elaborando-se uma verdadeira prática de edificação conjunta deste, que não se apresentará como um elemento já acabado e entregue ao estudante para consumo instantâneo.

Num primeiro momento há uma estimulação do pensar do aluno acerca do tema, sem considerações em torno do acerto ou desacerto das suas manifestações, embora caiba numa fase seguinte a necessária intervenção do docente para filtrar as contribuições que guardem pertinência com aquele.

A atividade se desenvolve com o lançamento de perguntas ou assuntos, exigindo-se que cada educando expresse por escrito ou verbalmente, de forma sucinta, as ideias daí suscitadas com a provocação.

É preciso pontuar que a atitude do docente deve ser de parcimônia e tolerância com as manifestações, evitando juízos depreciativos.

A correção de rumos voltada a selecionar as ideais conexas a indagação ou tema se dará com o desenvolvimento da aula. Aliás, um aspecto a ser ressaltado nesta técnica é sua imediata aplicação no processo educativo, pois tão logo se elabora uma lista dos pensamentos pertinentes dá-se início ao trabalho de construção do conhecimento.

É uma estratégia enriquecedora para a socialização da classe, sem deixar em segundo plano as participações individuais.

A tempestade cerebral tem a vantagem de despertar rapidamente na plateia uma rápida vinculação com o objeto de estudo, seja como objetivo primordial de uma determinada atividade docente ou para provocar a participação dos estudantes acerca de determinado tema, como um recurso acessório.

Nesta interação resta nítida a atuação do professor em demonstrar a classe a teia de relações construídas por ela, fazendo as pertinentes conexões a partir da mobilização criativa desta, que passa a se sentir como protagonista do saber, que se encontrava latente e com este despertar encoraja-se uma atitude mais participativa e interessada do estudante no processo de aprendizagem.

Nesta perspectiva a avaliação a ser feita dos educandos deve levar em conta habilidades tais como apresentação das ideias, concisão, logicidade, pertinência e desempenho na descoberta de soluções apropriadas ao problema lançado.

5.5 MAPA CONCEITUAL.

De acordo com Anastasiou (2003, p. 23) consiste na construção de um diagrama a indicar relação de conceitos em uma perspectiva bidimensional, procurando mostrar as relações hierárquicas entre aqueles, sempre guardando relação com a estrutura do conteúdo exposto.

O comportamento do aluno envolve, predominantemente, a capacidade de interpretar e classificar informações vertendo-as em esquemas nos quais os dados são organizados de forma conexa e concisa.

O material de trabalho do professor é o mais amplo possível podendo oscilar de um conjunto de textos, dados, informações ou mesmo de toda uma unidade de ensino a ser transformada em um mapa no formato de um diagrama.

Nesta tarefa o docente irá direcionar a sua confecção conforme seus objetivos de ensino. De fato, pode-se propor que o mapa concentre-se em conceitos fundamentais trabalhados num texto, ordená-los por ordem de importância, estabelecer relações entre eles por meio de linhas a serem identificadas com brevíssimas explicações sobre estes vínculos. Enfim, há uma profusão de possibilidades a serem trabalhadas, conforme as metas didáticas da disciplina.

A avaliação pode considerar, dentre outros fatores, o emprego de definições claras, relações justificadas, riqueza de ideias, criatividade na organização e representatividade do conteúdo trabalhado.

No âmbito dos cursos jurídicos, onde se debruça à exaustão com conteúdos conceituais, tal técnica se mostra promissora para alcançar um quadro relacional e sistemático de toda uma rede teórica a ser captada, proporcionando ao estudante uma visão global da disciplina ou assunto, cujo estudo compartimentalizado, não raras vezes se faz desconexo do todo formando labirintos na construção e consolidação do aprendizado.

Como as demais técnicas aqui dissecadas, pode-se lançar mão do mapa ao longo de um semestre ou circunscrevê-lo a uma unidade de estudo, tema e etc.

O aporte para o processo de aprendizagem, na utilização do mapa, é identificar conceitos básicos e suas conexões entre si, derivações, em suma, ser capaz de criar uma teia relacional.

Por sua vez permite uma mobilização contínua, já que o aluno terá de retomar ou complementar o diagrama após a sua confrontação com os demais elaborados de forma individual ou coletiva.

Essas reconstruções denotam uma composição em constante movimento, fazendo ver ao aluno o quanto ele pode ser ativo na laboriosa arquitetura do conhecimento através deste trilhar que oscila entre rupturas e continuidades.

A ferramenta em comento tem enorme serventia ao professor como recurso para acompanhar as mudanças na estrutura cognitiva dos estudantes, dando um panorama de sua evolução, indicando quais caminhos a trilhar para consolidar o aprendizado.

6.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Restou bem delineado que a estratégia de ensino meramente expositiva, nos moldes de um modelo educacional tradicional, vazado em termos unilaterais e avesso a uma atuação mais proativa do aluno, se afina com um modo de pensar, interpretar a aplicar o direito que se harmoniza com os dogmas do positivismo jurídico.

Este paradigma infundiu uma forma de conceber a compreensão da ciência jurídica marcada por tecnicismos, excesso de formalismo, mantendo-a refém de uma exegese de primado incontrastável da lei como fonte proeminente de criação do Direito.

Neste pano de fundo a referida preleção verbal monológica, seguindo os ditames de uma dogmática defensora do princípio subsuntivo, de um sistema normativo fechado a outras esferas sociais e áreas do saber, cunhou um perfil responsável pela proliferação de singelos operadores do Direito, como destinatários de um conteúdo sistematizado, com regras herméticas e rígidas, sem espaço para inovações hermenêuticas.

Em decorrência desta estrutura ficou patente o descompasso de um modelo educacional forjado na aula expositiva como protagonista único, já que divorciado de uma sociedade global carente de profissionais dotados de atributos capazes de dar resolutividade a conflitos com forte pendor moral, social, político e econômico, cujos contornos não são capazes de serem enfrentados com o manancial teórico do paradigma anterior.

Urge a adoção pelos cursos jurídicos de técnicas de ensino vocacionadas a formação de profissionais capazes de formular raciocínios críticos, com potencial para lidar com conflitos de grande apelo social, aptos a alcançar soluções por meio de procedimentos argumentativos, desenvolvidos e vivenciados no ambiente acadêmico.

Com a consolidação do pós-positivismo, cuja nota marcante é a reaproximação do Direito com a moral, dando um salto qualitativo no conteúdo normativo, em busca de uma legitimidade capaz de blindar o ressurgimento de regimes antidemocráticos, sustentados por um ordenamento positivo a validar regimes violadores de direitos fundamentais, enfim, neste diapasão necessariamente o ensino jurídico deve suplantar o padrão de ensino clássico.

Esta superação pode passar, como alternativa para se forjar profissionais mais engajados com valores éticos e sociais, pela introdução de técnicas de ensinagem dispostas a estabelecer o

diálogo e o debate em sala de aula, estimulando um pensar reflexivo do aluno, para que este seja um dos artífices na construção do conhecimento.

Aqui avulta uma proposta denominada de metodologia dialética, a qual elenca estratégias discursivas, num ambiente acadêmico propenso a construção de saberes, de forma conjunta entre aluno e professor, fomentando capacidades cognitivas como expressão verbal, sociabilidade, estudo reflexivo, crítico, convivência com a adversidade de opiniões e valores, capacidade de construção de ideias próprias e elaboração da síntese de pensamentos, enfim, competências consentâneas com as peculiaridades da ciência jurídica.

Neste breve escrito nos debruçamos sobre algumas destas estratégias, algumas ainda incipientes na rotina das faculdades de Direito, como o portfólio, mapa conceitual e tempestade cerebral.

Ficou assentada a necessidade de um comprometimento de ambos os polos nesta prática dialética, bem como a definição clara de objetivos a serem perseguidos por cada uma.

Salientou-se, igualmente, que podem as mesmas ser empregadas conjuntamente, sem significar o repúdio definitivo a exposição oral clássica, até porque cada uma das técnicas tem suas limitações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Estratégias de Ensino: processos de ensino na Universidade**. 1ª ed. Joinville: Univille, v.1, 2003.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de Direito Constitucional Contemporâneo**. 3ª ed. 2ª tiragem. São Paulo: Saraiva, 2012.

—. **Neoconstitucionalismo e a constitucionalização do Direito: O triunfo tardio do Direito Constitucional no Brasil**. Disponível em: <<http://jus.com.br/revista/texto/7547/neoconstitucionalismo-e-constitucionalizacao-do-direito>>. Acesso em: 23 de jun 2014 .

BIAGI, Marta Cristina. **Investigación científica: Guía práctica para desarrollar proyectos y tesis**. Curitiba: Editora Juruá, 2010.

CHAMON, Magda. **Crise paradigmática no ensino superior: em busca do compromisso com a Produção do conhecimento e a transformação social**. *In*: OAB Ensino Jurídico - O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

CHAMON JÚNIOR, L. A. **Filosofia do direito na alta modernidade. Incursões teóricas em Kelsen, Luhmann e Habermas.** Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

DE PAULA, Giovani. **Alternativas pedagógicas para o ensino jurídico.** In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar O DIREITO.** Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

DEI, Daniel. **La tesis: como orientarse en su elaboración.** 4ª ed. Buenos Aires: Prometeu, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1987.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

LOWMAN, Joseph. **Dominando as técnicas de ensino.** Tradução Harue Ohara A vritscher. São Paulo: Atlas, 2004.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MELO FILHO, Álvaro. **Metodologia do Ensino Jurídico.** Rio de Janeiro: Forense, 1984.

MEZZAROBBA, Orides; SERVILHA MONTE, Cláudia. **Manual de Metodologia da Pesquisa Jurídica no Direito.** São Paulo: Saraiva, 2009.

MURICY, Marília. **Aprendendo direito o Direito. In: OAB Ensino Jurídico - O futuro da universidade e os cursos de direito: novos caminhos para a formação profissional.** Brasília: OAB, Conselho Federal, 2006.

NUNES, Rizzato. **Manual da Monografia Jurídica.** 8ª ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

PAULA, Giovana de. **Alternativas pedagógicas para o ensino jurídico.** In: COLAÇO, Thais Luzia (Org.). **Aprendendo a ensinar direito o direito.** Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

PESSOA, Flávia Moreira Guimarães (Org.). **Reflexões sobre a Docência Jurídica. Série Estudos de Metodologia.** Aracaju: Evocati, 2013.

STRECK, Lenio. **Hermenêutica Jurídica e(em) Crise: uma exploração hermenêutica da construção do Direito.** 11ª ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2014.

TAFNER, Elisabeth Penzlien; DA SILVA, Everaldo; FISCHER, Julianne; ANDERSON TAFNER, Malcon. **Metodologia do Trabalho Acadêmico.** 2ª. ed. rev. atual. Curitiba: Juruá, 2006.

TEPEDINO, Gustavo (Org.). **Direito Civil Contemporâneo: novos problemas à luz da legalidade constitucional.** São Paulo: Atlas, 2008.