

## ÍNDICE

Introdução .....	02
Um <i>role-play</i> para começar: relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes de Flávia Portella Püschel.....	03
Comentário dos alunos:.....	26
I - Alexandre Pacheco da Silva.....	26
II - Rafael de Almeida Rosa Andrade .....	41
Por uma pedagogia da incerteza de José Rodrigo Rodriguez.....	29
Entrevista de José Rodrigo Rodriguez ao jornal Fórum da Esquerda dos alunos da FDUSP .....	38

## INTRODUÇÃO

Foram reunidas neste *Caderno* algumas reflexões provisórias sobre o ensino participativo praticado no curso de graduação da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (Direito GV). Trata-se de material em estado inicial de elaboração, destinado à divulgação para debate.

Fique claro que as opiniões aqui veiculadas não correspondem necessariamente à posição oficial da Escola. Trata-se da interpretação pessoal da proposta da instituição pelos respectivos autores. A Direito GV estimula do debate contínuo e acolhe a pluralidade de opiniões.

O artigo da professora *Flávia Portella Püschel* relata sua primeira experiência com a aplicação da técnica de *role-play* em nossa Escola. Segue-se a ele o comentário de dois alunos, *Alexandre Pacheco da Silva* e *Rafael de Almeida Rosa Andrade*, que se prontificaram, motivados por um pedido da professora, a colocar por escrito suas impressões sobre a atividade.

*Por uma pedagogia da Incerteza*, texto do Coordenador de Pesquisas e Publicações de nossa Escola, *José Rodrigo Rodriguez*, é um ensaio sobre o ensino do Direito que, em tom provocativo, tenta levantar algumas questões sobre um ensino que coloca em primeiro plano os *problemas* enfrentados pelo modo de pensar dogmático. Segue-se ao ensaio a transcrição de uma entrevista concedida pelo autor a um jornal de estudantes da FDUSP, em que são abordados temas correlatos àqueles tratados no texto.

Esperamos que este material suscite discussões entre seus leitores e sirva de incentivo para a produção de mais publicações e eventos sobre a metodologia de ensino de Direito no Brasil.

**Boa leitura!**

**Um *role-play* para começar:****relato de uma experiência de simulação com alunos iniciantes**

Flavia Portella Püschel\*

**INTRODUÇÃO**

Este artigo é o relato de uma experiência com a aplicação de um método participativo para o ensino de Direito, realizada no primeiro semestre de 2005, na Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas (DIREITO-GV), onde leciono a disciplina “Organização das Relações Privadas” (ORP).

Conforme se lê em seu Plano de Desenvolvimento Institucional, a DIREITO-GV tem como princípios – entre outros – o aprofundamento seletivo de temas e o emprego de métodos de ensino participativos.

O aprofundamento seletivo significa que, em vez de serem destinadas a cobrir todos os temas de cada ramo do Direito (por isso mesmo, de modo superficial), as disciplinas são pensadas para permitir o estudo aprofundado dos temas fundamentais de cada área.

Esse princípio liga-se intimamente com a proposta de empregar métodos de ensino participativos, já que tais métodos tendem a permitir uma maior reflexão dos alunos sobre os pontos estudados, ao passo em que, normalmente, não permitem abranger em um espaço de tempo curto tantos temas quantos é capaz de cobrir um bom professor dando uma aula expositiva, no método tradicional.

É, portanto, nesse contexto que se insere a experiência descrita abaixo.

Meu objetivo, ao escrever este texto, é partilhar com meus colegas uma experiência de elaboração e aplicação de material didático alternativo à aula expositiva e, com isso, contribuir para o debate entre os profissionais da educação na área jurídica sobre a questão da utilização de metodologias de ensino participativas.

---

\* Professora da DIREITO-GV, doutora em Direito Civil pela USP, pesquisadora do Núcleo Direito e Democracia do CEBRAP.

A autora agradece aos membros do *Workshop de Metodologia* da DIREITO-GV, pelas críticas feitas às várias versões do material didático aqui comentado.

Acredito que o emprego de metodologias de ensino diversas e, sobretudo, de metodologias que estimulem a participação ativa do aluno em seu próprio aprendizado, pode contribuir bastante para melhorar a qualidade do ensino jurídico no país, levando à formação de profissionais mais bem preparados.

Isso não significa, no entanto, que atividades como a descrita a seguir sejam necessariamente a melhor opção, ou que métodos participativos não tenham também cada qual as suas limitações.

Como disse, minha intenção é apenas narrar uma experiência e refletir sobre ela, na esperança de que isso possa ser útil também a outras pessoas, especialmente a outros professores de Direito.

## O DESAFIO

A disciplina ORP<sup>1</sup> tem como objetivo apresentar os calouros ao Direito Privado, introduzindo seus princípios norteadores – como os princípios da dignidade da pessoa humana, da autonomia privada, etc. – e institutos fundamentais – pessoa física e jurídica, relação jurídica, negócio jurídico, etc.

Trata-se de um curso voltado essencialmente para a formação de um repertório básico de conhecimento de dogmática jurídica, que permita aos alunos acompanhar as demais disciplinas do curso de Direito (principalmente as de Direito Privado, mas não apenas elas, já que institutos como pessoa e negócio jurídico servem para pensar também outros ramos do Direito).

Há, portanto, em ORP uma grande preocupação com o ensino de “conteúdos”, isto é, com a transmissão de informações.

A principal habilidade desenvolvida pela disciplina é, por isso, cognitiva. Ao longo do curso, espera-se que o aluno desenvolva a capacidade de identificar as normas jurídicas aplicáveis a um caso, de interpretar essas normas jurídicas e construir argumentos dogmáticos, aplicando as normas para a solução de casos concretos.

---

<sup>1</sup> As linhas mestras da disciplina e grande parte do material didático de *Organização das Relações Privadas* foram desenvolvidas no primeiro semestre do ano de 2003, por uma equipe coordenada por Maurício Portugal Ribeiro e integrada por Eduardo Tomasevicius Filho, Flavia Portella Püschel e Viviane Muller Prado. O trabalho contou com a colaboração de Judith Martins-Costa, atuando como consultora, e com o apoio do estagiário Rafael Domingos Faiardo Vanzella. O *role-play* comentado neste artigo foi desenvolvido sob minha exclusiva responsabilidade.

Todos esses são objetivos mais do que legítimos. De fato, trata-se de conhecimentos e habilidades essenciais não apenas para o exercício de qualquer profissão na área jurídica, mas também para permitir que o estudante aprofunde seus estudos, o que justifica a preocupação com tais objetivos em uma disciplina de primeiro semestre.

No entanto, o fato de tratar-se de alunos iniciantes propõe um problema especial para o professor e aumenta, na minha opinião, a sua responsabilidade.

Diante das limitações físicas – no caso do curso em análise, a escassez de tempo é a maior delas – está claro que o professor precisa fazer escolhas. Se não é possível ensinar todos os temas e desenvolver todas as habilidades, é preciso estabelecer prioridades e fazer recortes, de modo a atingir os objetivos que se julgarem mais importantes.

Não se trata apenas da opção entre cobrir um grande número de temas de modo mais superficial ou tratar de pontos selecionados em maior profundidade, mas também de escolhas sobre o enfoque dado aos temas selecionados, bem como sobre as habilidades que se quer desenvolver.

A opção pelo enfoque na dogmática jurídica e em habilidades cognitivas tem uma conseqüência, que me parece preocupante. Há o risco de distanciar o ensino do Direito da realidade e dar ao aluno a falsa impressão de que basta saber aplicar normas jurídicas a situações concretas para ser um bom advogado, um bom juiz, um bom promotor, etc.

Para ser um bom profissional é necessário, naturalmente, muito mais do que isso e tenho a impressão que esse descolamento da realidade, resultante do enfoque praticamente exclusivo nas questões dogmáticas, é uma das razões para a perplexidade do estudante de Direito que inicia sua vida profissional e tem a impressão de que o aprendido na faculdade não se relaciona com sua atividade prática.

Mais do que isso, há o risco de formar profissionais definitivamente cegos para a realidade, como, por exemplo, advogados incapazes de ouvir o cliente para identificar seus interesses e procurar soluções criativas que os satisfaçam<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Uma reflexão interessante sobre esse problema, encontra-se no artigo de J. KERPER, Creative Problem Solving vs. The Case Method: A Marvelous Adventure in Which Winnie-the-Pooh Meets Mrs. Palsgraf, *Cal. W. L. Rev.*, n. 34, p. 351-374. Ao criticar o *Case Method*, tradicionalmente empregado no ensino jurídico norte-americano, a autora chama a atenção para as repercussões negativas que podem ocorrer para os interesses do cliente de um advogado formado para

É natural que, para fins de ensino, a realidade seja recortada e, de certo modo, simplificada. É impossível – e de todo modo improdutivo, do ponto de vista da aprendizagem – trazer para a sala de aula toda a complexidade do mundo de uma só vez.

O problema não é, portanto, recortar a realidade, mas ignorar a existência da sua complexidade. O aprendizado, a partir de passos mais simples, deve ter por objetivo, afinal, justamente preparar o aluno para lidar com a complexidade da realidade.

Diante disso, o professor de primeiro semestre que, como eu, opta por um curso voltado para a dogmática se vê diante do risco de limitar a visão que seus alunos têm do Direito.

Para atacar esse problema, elaborei um *role-play*.

### **Por que um *role-play*?**

O *role-play* é uma espécie de simulação. A simulação “parece uma coisa, mas não é a própria coisa<sup>3</sup>”. Ela é, portanto, uma atividade na qual os alunos fazem algo *semelhante* ao que faz um profissional da área jurídica.

A simulação distingue-se, por um lado, do simples trabalho com casos e, por outro, da experiência real, que alunos de Direito podem ter em programas de estágio, por exemplo.

No trabalho com casos, o aluno é chamado a resolver um problema por meio da aplicação de normas jurídicas que ele aprendeu, normalmente, por meio do estudo de textos doutrinários. Um exemplo dos mais simples são os pequenos casos hipotéticos do tipo: Caio<sup>4</sup> emitiu um cheque no valor de R\$ 175,70 e o entregou a Tício, para o pagamento de uma dívida originada de um contrato de prestação de serviços. O cheque foi devolvido por falta de fundos. Quais medidas jurídicas podem ser tomadas por Tício?

---

levar em conta apenas as conseqüências estritamente jurídicas das estratégias que adota, sem considerar o contexto complexo em que se inserem os interesses de seu cliente.

A autora faz isso a partir da análise de um caso conhecido do Direito norte-americano [*Palsgraf v. Long Island R.R. Co.*, 162 N.E. 99 (N.Y. 1928)]. Trata-se do caso da Sra Palsgraf, uma mulher pobre, que criava sozinha três filhas e sofria as conseqüências de *stress* pós-traumático resultante de um acidente. O advogado da Sra. Palsgraf decidiu prosseguir com a disputa judicial após uma sentença de primeira instância favorável à sua cliente, em vez de fazer um acordo com a outra parte. Dessa decisão resultou o prolongamento do sofrimento da Sra. Palsgraf, o agravamento de sua já difícil situação econômica (pois foi condenada em última instância a pagar todas as custas do processo, equivalentes a um ano inteiro de seu salário) e a piora do seu estado de saúde. Ao final do processo, de acordo com o relato de J. KERPER, a Sra. Palsgraf perdeu completamente a fala.

<sup>3</sup> J. M. FEINMAN, Simulations: An Introduction, *J. Legal Educ.*, n. 45, p. 469, 1995.

<sup>4</sup> O uso de nomes como Tício e Caio (ou termos como fulano, beltrano e a designação das pessoas envolvidas por meio de letras) nesse tipo de exercício indica já que as peculiaridades das partes são indiferentes para a solução do problema.

Nesse tipo de exercício (muito comum em nossos cursos de Direito), independentemente do grau de complexidade da questão jurídica proposta, o que se demanda do aluno é que ele aplique a um problema concreto seus conhecimentos acerca da legislação, da doutrina e da jurisprudência sobre um certo tema.

Assim, uma resposta aceitável para a questão acima seria: o cheque é uma ordem de pagamento, um título de crédito (CC, art. 887), que constitui título executivo extra-judicial (CPC, art. 585, I). Sendo assim, Tício pode propor diretamente uma ação judicial de execução para obter o pagamento.

Dependendo da complexidade do problema jurídico, a resposta pode exigir a elaboração de um argumento bastante complexo também, mas esse tipo de exercício não coloca o estudante na posição do profissional, pois a solução do problema se dá sem nenhuma referência à existência de um cliente de carne e osso, que exige do advogado a consideração de outros aspectos do problema, além da lei, da doutrina e da jurisprudência<sup>5</sup>.

Por outro lado, a simulação tampouco é a própria experiência profissional em si, já que se trata de uma situação criada para fins didáticos, em que os clientes e os problemas, embora eventualmente baseados em fatos realmente ocorridos, não são reais.

Simulações podem ter vários formatos. Podem ser mais curtas ou extensas e podem ser usadas em sala de aula para uma grande variedade de objetivos didáticos.

J. FEINMAN<sup>6</sup>, apresenta uma escala de tipos de simulação que vai desde a proposta de problemas práticos em que se pede simplesmente que o aluno dê a resposta da perspectiva de um certo profissional (pedindo que ele se coloque na posição de advogado de uma das partes, por exemplo), até cursos inteiros baseados no exercício de atividade profissional simulada.

No que se refere aos temas tratados, nos E.U.A., onde já existe uma tradição de trabalho com esse tipo de método de ensino, bem como publicações especializadas em metodologia do ensino jurídico,

---

<sup>5</sup> Cf. J. M. FEINMAN, Simulations, p. 470.

<sup>6</sup> Simulations, p. 470.

encontram-se relatos de simulações usadas para ensinar falência<sup>7</sup>, Direito Administrativo<sup>8</sup>, Direito Constitucional<sup>9</sup>, Processo Civil<sup>10</sup>, etc.

A simulação é, portanto, um instrumento bastante versátil para o ensino do Direito.

Como dito, *role-play* é uma espécie de simulação. Embora não haja uniformidade na designação, sendo os termos usados às vezes indistintamente, optei por denominar a atividade que elaborei *role-play*, para enfatizar que nessa simulação o fundamental é que os alunos são chamados a encarnar personagens, representando papéis diversos.

Por que usar um *role-play*?

O método de ensino aplicado deve ser escolhido de acordo com os objetivos didáticos da aula em questão. Como referi acima, meu objetivo era, em primeiro lugar, enfrentar o problema de como impedir que as opções feitas para o curso de ORP, com seu enfoque na dogmática jurídica, levassem os alunos iniciantes a acreditar falsamente que a solução de problemas jurídicos, na vida profissional real, dependem apenas do conhecimento da lei, da doutrina e da jurisprudência.

Meu objetivo era alertar os alunos para o fato de que durante o semestre iríamos trabalhar apenas com uma parte (ainda que se trate de uma parte muitíssimo importante) das ferramentas usadas por um profissional da área jurídica no exercício de sua atividade.

Como está registrado na “Nota de Ensino para o Professor<sup>11</sup>”: “o objetivo principal da presente atividade é (...) mostrar aos alunos de que modo fatores tais como as relações sociais, de amizade, de vizinhança, problemas pessoais, como a separação conjugal e a perda do emprego, reações emocionais, como a raiva, as diferentes perspectivas que as pessoas podem ter sobre um mesmo fato e mesmo mal-entendidos podem ser relevantes (juntamente com o conhecimento das normas jurídicas) para a solução dos problemas que se apresentam a um jurista. A atividade deve mostrar aos alunos que durante o semestre eles serão estimulados a usar principalmente certas ferramentas,

---

<sup>7</sup> P. B. FRY, *Simulating Dynamics: Using Role-Playing to Teach the Process of Bankruptcy Reorganization*, *J. Legal Educ.*, n. 37, p. 253-260, 1987.

<sup>8</sup> M. BOTEIN, *Simulation and Roleplaying in Administrative Law*, *J. Legal Educ.*, n. 26, p. 234-240.

<sup>9</sup> R. P. DAVIDOW, *Teaching Constitutional Law and Related Courses Through Problem-Solving and Role-Playing*, *J. Legal Educ.*, n. 34, p. 527-533, 1984.

<sup>10</sup> P. G. SCHRAG, *The Serpent Strikes: Simulation in a Large First-Year Course*, *J. Legal Educ.*, n. 39, p. 555-569, 1989.

<sup>11</sup> Ver abaixo.

mas que isso não deve fazê-los esquecer da existência de outras ferramentas também à sua disposição para a solução de problemas, isto é, mostrar-lhes que a realidade é complexa e que o fato de certos aspectos dessa realidade não serem objeto do curso de ORP obedece apenas a uma lógica didático-pedagógica”.

Para atingir esses objetivos, pareceu-me que a melhor técnica seria colocar os alunos na “pele” de advogados que recebem um cliente e têm de defender os seus interesses.

Assumindo esse papel, os alunos teriam que se confrontar com o problema da maneira como este é trazido pelo cliente: os fatos são narrados de uma perspectiva particular e não organizados, cabendo já aos “alunos-advogados” a identificação do que constitui realmente o interesse de seu cliente e quais os fatos relevantes para a tomada de uma decisão acerca da melhor estratégia de ação.

Pareceu-me que o desempenho do papel de advogado seria o mecanismo ideal para mostrar aos alunos a grande variedade de circunstâncias das mais diversas ordens (jurídicas, econômicas, pessoais, etc.) que podem influir sobre a decisão de um advogado acerca do melhor modo de defender seu cliente.

Para os meus objetivos o *role-play* era, portanto, o método perfeito.

Como objetivo secundário para esta aula, havia a necessidade de apresentar aos alunos um curso essencialmente baseado em métodos de ensino participativos sem recorrer, logo no primeiro encontro, a uma simples exposição oral do professor, que os deixaria, justamente, em uma posição passiva. Eu queria, em outras palavras, começar o ano (a aula em que apliquei o *role-play* foi a primeira aula da primeira turma da DIREITO-GV) com uma atividade que já colocasse os alunos no ritmo do curso.

Também para essa finalidade, o *role-play* me pareceu a opção indicada. Do modo como foi estruturado, ele exigia participação ativa dos alunos, além de proporcionar, por meio do trabalho em grupo, uma ótima oportunidade para os estudantes se conhecerem e interagirem entre si.

## **V. A DINÂMICA DO *ROLE-PLAY***

Eu não dispunha de muito tempo para essa atividade, porque o semestre já estava bastante carregado com um grande número de temas de Direito Privado que precisavam ser tratados.

Optei, então, por um exercício bastante curto, desenvolvido em uma única sessão, de uma hora e quarenta minutos de duração.

Elaborei um caso bastante corriqueiro, com problemas sobre os quais os alunos provavelmente já teriam algum conhecimento, proveniente de sua experiência pessoal. Isso era importante por tratar-se de material destinado a ser usado na primeira aula do curso, sem nenhuma preparação prévia, portanto.

O problema trata das relações entre dois vizinhos: Maria Fonseca, uma mãe divorciada, lutando contra problemas financeiros, e João Miranda, o dono de um bar denominado “Petisco”, localizado em uma comunidade relativamente pequena, em um bairro afastado, na cidade de São Paulo<sup>12</sup>.

Preparei com antecedência envelopes contendo o material necessário para que os alunos compusessem seus respectivos personagens: um procurador da Procuradoria de Assistência Judiciária do estado e um advogado.

O *role-play* foi planejado para duas turmas de vinte cinco alunos cada uma. Em cada turma, foi prevista a formação de seis grupos de aproximadamente quatro alunos, de modo a haver três grupos assumindo cada um dos dois papéis.

Os envelopes destinados aos grupos representando o procurador continham: a indicação do papel do grupo e instruções sobre seu objetivo; o caso, na versão narrada por Maria Fonseca; um mapa da região, onde estava destacada a localização da casa de Maria, do bar, da escola e da igreja; informações sobre o Programa de Silêncio Urbano (PSIU). Em alguns envelopes, escolhidos aleatoriamente, inclui também uma reportagem recente do Jornal da Tarde, em que se discutia a ineficiência do PSIU. Meu objetivo com isso era verificar se dados sobre a eficiência dos meios

---

<sup>12</sup> Por ocasião das discussões acerca deste *role-play*, ocorridas nas reuniões do *Workshop de Metodologia* da DIREITO-GV – grupo de trabalho que reúne periodicamente professores e pesquisadores para debater técnicas de ensino, bem como analisar os projetos de material didático em desenvolvimento na faculdade – uma das críticas que o material recebeu dizia respeito ao caso. Um colega o considerou inverossímil. De fato, trata-se de um caso fictício. Optei pela ficção para ter um maior controle sobre as questões que seriam levantadas em aula. No entanto, baseei a história fictícia na experiência verídica de uma amiga, cujo pai é dono de um bar do tipo do “Petisco”, na zona norte de São Paulo, há mais de trinta anos. A banda de pagode é inventada, mas o dono do bar na vida real tem uma rede intensa de relações com os moradores e comerciantes da região: por gentileza do vizinho, os clientes do bar podem usar a frente da casa ao lado para estacionar (o dono do bar fica de manobrista para o caso de o vizinho precisar tirar seu carro da garagem); o dono do bar ajuda também a vizinhança, especialmente outros comerciantes, trocando cheques por dinheiro quando alguém precisa, entre outros favores mútuos, trocados em nome da boa convivência.

jurídicos disponíveis para fazer valer o direito de seu cliente levariam a decisões diversas. Esse recurso não surtiu nenhum efeito perceptível, como comentarei adiante.

Os envelopes destinados aos grupos representando o advogado continham: a indicação do papel do grupo e instruções sobre seu objetivo; o caso, na versão narrada por João Miranda; um mapa da região, onde estava destacada a localização da casa de Maria, do bar, da escola, da igreja e do escritório de advocacia; um texto muito simples sobre cheque; alguns artigos da Lei do Cheque (Lei nº 7357/85); uma cópia do cheque sem fundos emitido por Maria Fonseca, no valor de R\$ 175,70.

Os fatos apresentados a cada um dos grupos eram os mesmos, porém, narrados de modos diferentes. Para os grupos desempenhando o papel de advogado foi preparado um texto com os fatos contados da perspectiva de João Miranda. Nessa versão, dá-se destaque ao problema do cheque sem fundos, mas aparecem também muitas outras informações, inclusive sobre a vida pessoal de João e os vários tipos de relação que tem com sua vizinha Maria. A percepção parcial que João tem dos fatos influi sobre o modo como ele os narra a seu advogado.

A primeira tarefa dos alunos é, portanto, tentar compreender os fatos e decidir, dentre as muitas informações trazidas por João, quais os aspectos relevantes para formar uma decisão acerca da melhor maneira de agir.

Os demais documentos entregues aos alunos também trazem informações sobre a situação de João. Olhando o mapa, por exemplo, é possível perceber como a vida cotidiana de João e Maria se desenrola em um espaço pequeno: são vizinhos e a igreja e a escola estão também muito próximas. A localização do escritório do próprio advogado indica que ele faz parte da mesma comunidade.

Os artigos da L. n. 7357/85 e o texto sobre o cheque servem para dar aos alunos, de maneira simples e rápida, as informações sobre a possível solução que o ordenamento jurídico prevê para o caso.

Do mesmo modo, os grupos representando o papel de procurador recebem os fatos da maneira como narrados por sua cliente, Maria. A situação é a mesma, mas a parcialidade da narração faz com que certos aspectos do problema ganhem maior ou menor destaque.

Comparando as versões dos fatos como narrados por João e Maria (o que os alunos só poderão fazer ao final da atividade, durante o debate), percebe-se que há alguns mal entendidos: João acha que

Maria o boicota nas reuniões da Associação de Moradores, enquanto Maria acha que é João quem está barrando suas propostas sem motivo. Até um pouco de fofoca parece contribuir para os desentendimentos. A idéia foi incluir a emoção dos clientes no problema apresentado ao advogado e ao procurador.

Após receber seu respectivo envelope, cada grupo deve debater internamente o que fazer para resolver o problema de seu cliente (lembre-se que a primeira tarefa dos alunos é, justamente, estabelecer no que consiste, afinal, o problema de seu cliente). Os alunos têm vinte minutos para isso.

Encerrada essa fase, cada grupo indica um porta-voz para relatar à classe qual a estratégia escolhida pelo grupo.

Apresentadas as várias estratégias, o exercício prevê um debate entre todos os alunos acerca da conveniência de cada uma delas e suas conseqüências para a vida de João e Maria. No debate, o objetivo é que fique claro como são de várias ordens as circunstâncias determinantes do bom desempenho da atividade profissional de um advogado (e de um procurador).

Como se trata de uma atividade de apresentação do curso, não foi prevista avaliação.

## **A EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA**

Como previsto, o material foi aplicado a duas turmas de vinte e cinco alunos cada uma.

Em cada turma, pedi que formassem grupos de quatro alunos, distribuí os envelopes e expliquei o exercício, pedindo que cada grupo elaborasse uma estratégia de ação que, na opinião de seus integrantes, melhor atendesse aos interesses de seus respectivos clientes.

Os alunos foram receptivos à proposta em ambas as classes e mostraram-se envolvidos com sua tarefa.

Surgiram algumas dúvidas acerca dos papéis, especialmente do papel de procurador. Como estavam iniciando o contato com o Direito, os alunos não tinham uma noção muito clara do que é a

Procuradoria de Assistência Judiciária. Muitos confundiam a Procuradoria do Estado com o Ministério Público.

Tirei as dúvidas caso a caso, conforme fui chamada pelos grupos. Em uma próxima aplicação do material, pretendo incluir no envelope dos procuradores algumas breves informações sobre o que é a Procuradoria de Assistência Judiciária e suas atribuições.

Terminado o prazo para o debate interno aos grupos, na primeira turma em que apliquei o exercício, pedi que um dos grupos voluntariamente indicasse seu porta-voz.

Pedi ao porta-voz do primeiro grupo que descrevesse seu personagem, o problema que recebera e a proposta de solução do grupo.

Assim que a primeira apresentação foi feita, os demais alunos começaram, espontaneamente, a discutir o problema. Naquele momento, pareceu-me interessante aproveitar o impulso espontâneo dos alunos para o debate e alterei a dinâmica planejada. Em vez de deixar que todos os grupos se apresentassem para só depois dar início aos debates, preferi usar a primeira apresentação como mote para abrir diretamente o debate a todos.

Na segunda turma, segui a dinâmica planejada originalmente e o resultado foi melhor, pois o debate ocorreu de forma mais organizada (embora seja preciso notar que – como ficou evidente posteriormente, ao longo do semestre – a segunda turma é naturalmente mais ordeira do que a primeira e seus alunos geralmente mais calmos durante os debates).

Em todos os grupos de ambas as turmas, sem exceção, a estratégia escolhida foi a negociação com a outra parte. Todos os grupos se mostraram sensíveis às repercussões negativas que medidas mais drásticas (como a proposição de ação judicial ou a denúncia ao PSIU) poderiam causar na vida de seus clientes, naquele caso concreto, em virtude das várias relações existentes entre eles.

Nenhum grupo de procuradores deixou de recomendar o PSIU com base em sua ineficiência.

Alguns grupos tiveram problemas para encarnar o papel, sugerindo soluções desconectadas dos fatos apresentados. Um grupo propôs, por exemplo, que seu cliente, o dono do bar, fizesse

imediatamente a instalação de isolamento acústico, desconsiderando o fato de que, no material recebido, constava que esse personagem só teria condições de fazê-lo no final do ano.

De maneira geral, no entanto, os alunos compreenderam bem a proposta.

Encerrado o debate, aproveitei essa experiência com o contexto amplo em que se apresentam os problemas jurídicos para explicar o recorte feito para o estudo do Direito Privado na disciplina de ORP, frisando que os alunos deveriam ter sempre em mente, durante o semestre, que estaríamos estudando apenas um dos muitos aspectos dos problemas que se apresentam na realidade.

### **CONCLUSÕES E REFLEXÕES PARA O FUTURO**

Ao que tudo indica, o *role-play* atingiu seu objetivo principal: pôr os alunos na “pele” de advogados para mostrar-lhes a complexidade na qual se inserem os problemas jurídicos na realidade.

Os objetivos secundários de permitir desde logo o contato entre os alunos e a experiência com aulas participativas também parecem ter sido satisfatoriamente atingidos.

Parece-me que nenhum desses objetivos teria sido tão bem atingido com o emprego de uma aula expositiva. O *role-play* mostrou-se, portanto, um bom método para o desenvolvimento das habilidades buscadas.

Como a aula não incluía objetivos de conteúdo, a experiência não diz nada sobre a adequação deste método para o ensino da dogmática.

Em uma próxima aplicação do material, algumas correções precisarão ser feitas: incluir informações sobre a Procuradoria de Assistência Judiciária e suas funções para os grupos representando o procurador; respeitar a dinâmica de fazer primeiro todas as apresentações das estratégias para depois realizar uma discussão mais organizada, em que todos os grupos tenham oportunidade de se manifestar; frisar que as circunstâncias fáticas apresentadas têm de ser levadas a sério no momento de elaboração da estratégia, não sendo permitida a sua alteração pelos grupos.

O fato de todos os grupos terem mostrado sensibilidade para o complexo novelo de relações que havia entre as pessoas envolvidas, sem isolar os problemas “propriamente jurídicos” (do excesso de

ruído e do cheque sem fundos) me fez pensar que este seja talvez um vício adquirido na própria faculdade de Direito, ao longo de anos de cursos focados exclusivamente na dogmática jurídica.

Seria interessante aplicar o *role-play* a alunos mais avançados, para verificar se a hipótese se confirma.

De todo modo, a experiência me levou a pensar sobre a importância não apenas de alertar, mas também de oferecer de fato, desde o primeiro ano do curso de Direito, disciplinas ou atividades de prática simulada para prevenir o estreitamento dos horizontes dos estudantes e diminuir a sensação de distanciamento entre a faculdade e a realidade do exercício de profissões na área jurídica.

## ANEXO

### A NOTA DE ENSINO

Com os objetivos de, em primeiro lugar, registrar por escrito o planejamento da atividade e, em segundo lugar, permitir sua divulgação e aplicação por outros professores, elaborei uma nota de ensino.

Neste documento, reproduzido abaixo, estão anotados os dados necessários para a aplicação do exercício: seu público-alvo, objetivos didáticos, dinâmica, cronograma, um texto explicativo para apoio ao professor e os documentos a serem distribuídos para os alunos.

Elaborar uma nota de ensino desse tipo tem sido de grande utilidade para o planejamento de atividades porque permite (e exige) uma reflexão sobre os objetivos da aula e o modo como atingi-los.

## NOTA DE ENSINO PARA O PROFESSOR

*Role-play* de sensibilização para alunos iniciantes:

Apresentação da disciplina “Organização das Relações Privadas”

### I. Público-alvo:

Este material destina-se a alunos da disciplina *Organização das Relações Privadas* (ORP), do curso de graduação da *Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas* (Direito-GV).

Pode ser adaptado para alunos iniciantes na disciplina de *Direito Civil* ou *Direito Privado* de outros cursos de graduação em Direito.

### II. Objetivos didáticos:

O curso de ORP baseia-se fundamentalmente no trabalho com casos complexos, tendo como objetivos centrais familiarizar os alunos com o direito (especialmente com o direito privado) e levá-los a desenvolver habilidades para lidar com problemas, acessar informações e elaborar argumentações jurídicas. O curso concentra-se, portanto, no desenvolvimento de habilidades cognitivas, tendo como objetivo central, apresentar os alunos de primeiro semestre à dogmática do Direito Privado brasileiro.

Devido às naturais limitações de tempo e à opção de dar prioridade ao desenvolvimento das habilidades acima mencionadas, ainda que não os exclua, o curso de ORP deixa em segundo plano alguns aspectos da realidade e da atividade cotidiana do jurista.

Como se trata de um curso destinado a alunos iniciantes, é importante ficar claro que, mesmo que não constituam o foco principal das atividades a serem desenvolvidas durante o semestre, tais aspectos podem ser fundamentais para o bom desempenho da atividade profissional do jurista.

O objetivo principal da presente atividade é, portanto, mostrar aos alunos de que modo fatores tais como as relações sociais, de amizade, de vizinhança, problemas pessoais, como a separação conjugal e a perda do emprego, reações emocionais, como a raiva, as diferentes perspectivas que as pessoas podem ter sobre um mesmo fato e mesmo mal-entendidos podem ser relevantes

(juntamente com o conhecimento das normas jurídicas) para a solução dos problemas que se apresentam a um jurista.

A atividade deve mostrar aos alunos que durante o semestre eles serão estimulados a usar principalmente certas ferramentas, mas que isso não deve fazê-los esquecer da existência de outras ferramentas também à sua disposição para a solução de problemas, isto é, mostrar-lhes que a realidade é complexa e que o fato de certos aspectos dessa realidade não serem objeto do curso de ORP obedece apenas a uma lógica didático-pedagógica.

Desse modo evita-se o risco de que a disciplina ORP tenha o efeito (contrário ao pretendido) de limitar os horizontes dos alunos.

Em segundo lugar, a atividade tem como objetivo introduzir os alunos ao aprendizado com métodos participativos, evitando que a apresentação da disciplina de ORP seja feita por meio de uma exposição oral do professor, o que poderia prejudicar a aplicação do restante do material elaborado.

A atividade é curta (desenvolve-se inteiramente em uma única sessão), não exige preparação prévia e dá ao aluno a oportunidade de conhecer seus novos colegas, trabalhar em grupo, organizar e fazer uma exposição oral, debater, etc.

### III. DINÂMICA

A atividade consiste em um *role-play*, isto é, em um exercício no qual os alunos incorporam personagens.

Há dois papéis: procurador da Procuradoria de Assistência Judiciária e advogado.

Ideal é que o *role-play* aplique-se a uma turma de, aproximadamente, 25 alunos. Deverão ser formados grupos de no máximo quatro alunos. A cada grupo deverá ser atribuído um papel, de modo a que metade dos grupos receba o papel de procurador e metade o papel de advogado.

Cada grupo deverá receber um envelope com o material correspondente ao seu personagem. Sendo a atividade desenvolvida com uma turma de 25 alunos, haverá dois grupos desempenhando cada um

dos papéis. Nesse caso, pode ser interessante variar o material entregue a cada um dos grupos. Pode-se, por exemplo, entregar a apenas um dos grupos que representam o procurador da PAJ o artigo de jornal apontando a ineficiência da fiscalização do PSIU. Contando com informações diferentes, os grupos provavelmente chegarão a estratégias de ação diversas, o que pode tornar a experiência da aula ainda mais interessante.

O professor deve dizer aos alunos que se trata de um *role-play* e que dentro dos envelopes eles encontrarão a descrição de seus respectivos personagens e a apresentação de um problema.

Seu objetivo deve ser elaborar em grupo uma estratégia para solução do problema proposto, após o que, cada grupo deverá selecionar um porta-voz para apresentá-la ao restante da turma em uma exposição de, aproximadamente, cinco minutos.

Além da descrição do personagem e do problema, nos envelopes cada grupo encontrará também algumas informações que *podem* ajudá-los na elaboração da solução.

Os alunos terão vinte minutos para elaborar a estratégia e a exposição.

Não deve haver comunicação entre os grupos.

Terminada essa fase, passa-se à exposição de cada grupo, que deve ser curta (de cinco minutos, aproximadamente).

Em seguida, todos os alunos devem ser estimulados a debater as diversas soluções propostas, analisando agora o problema como um todo, isto é, do ponto de vista das duas partes envolvidas na questão.

A solução do problema do ponto de vista do direito não é importante no contexto deste exercício. Importante é analisar as conseqüências das soluções propostas pelos advogados e procuradores para a vida das pessoas envolvidas.

O professor deve interferir o mínimo possível, especialmente na fase de elaboração de estratégias. Na fase de discussão, caso seja necessário, o professor deve, por meio de perguntas, provocar os

alunos a enxergar aspectos do problema e possibilidades de soluções que não tenham sido percebidas por eles.

Encerrada a atividade, o professor deverá aproveitar a experiência obtida pelos alunos acerca dos vários fatores envolvidos na defesa dos interesses de uma pessoa por meio do *role-play*, para introduzir o método de trabalho da disciplina ORP e seu enfoque na dogmática jurídica.

#### IV. CRONOGRAMA

<b>Atividade</b>	<b>Tempo</b>
Montagem dos grupos e apresentação da atividade	15'
Elaboração das estratégias de cada grupo	20'
Exposição das estratégias elaboradas por cada grupo	20'
Debate sobre as estratégias propostas	30'
Encerramento e distribuição de tarefas para a próxima aula	15'
<b>Tempo total:</b>	<b>100'</b>

#### V. APOIO PARA O PROFESSOR

Maria Fonseca é divorciada e mãe de um menino de dez anos, Bruno. Ela vive em uma casa própria em um bairro afastado do centro, na cidade de São Paulo.

Maria ganha a vida como doceira, trabalhando em casa. Para pagar as despesas da família, conta normalmente com a pensão paga pelo ex-marido.

João Miranda é dono de um bar, chamado “Petisco”, situado bem ao lado da casa de Maria. Ele também tem um filho, Rogério.

Rogério estuda na escola estadual do Bairro. Na mesma turma estuda Bruno, filho de Maria. Os dois meninos são muito amigos.

Maria e João freqüentam a mesma igreja onde, uma vez por mês, depois da missa, ocorre a reunião da associação de moradores do bairro, da qual tanto Maria quanto João são membros ativos.

Maria costumava almoçar no “Petisco”, pagando “fiado”. Há três meses, seu ex-marido perdeu o emprego e deixou de pagar a pensão alimentícia. Maria passou a enfrentar dificuldades financeiras. Está com a conta de luz e uma prestação dos móveis da sala atrasadas e o cheque com o qual pagou sua conta no “Petisco” foi devolvido por falta de fundos.

O cheque sem fundos não é o único fator a perturbar a relação entre os dois vizinhos.

Há três meses, João, pensando em aumentar os ganhos com o bar, contratou uma banda de pagode para animar as noites de sábado com música ao vivo.

O “Petisco” não conta com isolamento acústico e o som alto tem incomodado Maria, que não consegue dormir.

Sem saber a quem recorrer, Maria procura ajuda na Procuradoria de Assistência Judiciária.

João, por sua vez, procura um advogado.

Os grupos que desempenham o papel de procuradores recebem os fatos narrados da perspectiva de Maria. Os grupos que desempenham o papel de advogados de João recebem os fatos contados da perspectiva de seu cliente.

A situação é exatamente a mesma, mas a perspectiva de cada pessoa, a maneira diversa como cada um percebe o que acontece, é um dos fatores que os alunos deverão ser levados a descobrir com esse exercício.

Na narração dos fatos, nenhuma das partes formula uma pergunta, ou faz um pedido. Aos alunos cabe identificar o problema que lhes está sendo apresentado.

No caso de Maria, parece que seu objetivo é acabar com o barulho que a atormenta nas noites de sábado. O problema de João parece ser a cobrança de uma dívida.

O que se espera que os alunos percebam ao final do exercício, isto é, após a discussão acerca das várias estratégias propostas, é que os personagens, assim como as pessoas de verdade, vivem inseridas em uma comunidade e têm várias relações de natureza diversas umas com as outras.

João não é simplesmente credor de Maria. Ele é também seu vizinho. Eles têm objetivos comuns, quando se trata de defender os interesses dos moradores do bairro, eles freqüentam a mesma igreja, seus filhos vão à mesma escola, são amigos, etc.

João poderia, por exemplo, propor uma ação para cobrar a dívida. Porém, é possível que isso lhe causasse mais problemas ainda. Sua relação com Maria ficaria certamente bastante abalada. A amizade das crianças ficaria comprometida e com isso talvez também o prazer que elas têm de ir à escola. As decisões na associação de moradores ficariam possivelmente mais difíceis, devido à briga entre os vizinhos. O ambiente na comunidade, freqüentada pelos dois, seria afetado.

O mesmo se pode dizer de Maria e o problema com a música alta.

A situação de Maria e João, por mais corriqueira que possa parecer, é bastante complexa e envolve mais do que um problema estritamente jurídico. É isso que os alunos devem ser levados a perceber.

O material informativo que acompanha o caso traz algum subsídio para a elaboração de estratégias de ação do ponto de vista jurídico, mas, como já se disse, objetivo do exercício não é discutir relações de crédito, nem direito de vizinhança propriamente.

Os alunos não têm nenhum conhecimento especializado e o professor deve cuidar para que a discussão não se concentre em temas técnicos para os quais os alunos não estão preparados.

Como se trata de uma atividade de apresentação do curso e de sensibilização, não há avaliação. Isso, aliado ao fato de que a situação narrada é bastante corriqueira e envolve elementos que podem soar engraçados para os alunos, pode levá-los a encarar o exercício como uma brincadeira.

O professor deve cuidar para que isso não aconteça, reforçando a seriedade da atividade e dos problemas apresentados quando vistos da perspectiva das pessoas envolvidas.

## VI. MATERIAL PARA OS GRUPOS REPRESENTANDO O PROCURADOR

### VI.1. Caso para o procurador

Você é Procurador do Estado e trabalha na Procuradoria de Assistência Judiciária.

Maria Fonseca veio até à Procuradoria porque está com o seguinte problema.

Ela mora em uma casa própria na rua Jabuticatubas, no bairro Jd. França, na Zona Norte de São Paulo.

Ao lado da sua casa existe um bar, chamado “Petisco”. Há três meses, mais ou menos, o dono do bar, João Miranda, resolveu contratar uma banda de pagode para tocar ao vivo nos sábados à noite.

Maria diz que o barulho é ensurdecador e não deixa ninguém dormir.

Segundo Maria, João vem procurando prejudicá-la há algum tempo, por causa de uma dívida não paga.

No “Petisco” são servidas refeições e Maria almoçava lá com frequência há seis anos, desde que se divorciou, sempre fazendo “fiado”. Os valores eram anotados em uma caderneta e a dívida paga no final do mês.

Há três meses, seu ex-marido perdeu o emprego e deixou de pagar a pensão. Maria trabalha como doceira, fazendo bolos e bombons em casa, mas o que ganha não é suficiente para pagar todas as contas da família.

Por isso, o último cheque entregue a João Miranda foi devolvido por falta de fundos. Além da dívida no bar, Maria ainda deixou de pagar uma conta de luz e uma parcela dos móveis para a sala, que havia comprado a prazo.

Bruno, o filho de Maria, tem dez anos de idade. Ele e Rogério, filho de João Miranda, estudam na mesma sala na escola estadual do bairro.

Os dois meninos sempre foram muito amigos, mas na semana passada, Lúcia, balconista da padaria, contou que João anda dizendo pelo bairro que não acha Bruno boa companhia para Rogério.

Como se não bastasse, na última reunião da associação de moradores do bairro, que acontece na igreja uma vez por mês, depois da missa, João foi contra todas as propostas de Maria, sem nenhuma razão.

Maria acha tudo isso muito injusto. Afinal, ela nunca negou que deve e pretende pagar assim que possível.

Seu ex-marido conseguiu um novo emprego e vai voltar a pagar a pensão. Além disso, Maria vai passar a vender seus bombons regularmente à padaria do bairro, aumentando sua renda. Maria acha até que consegue quitar todas as suas dívidas no prazo de dois meses.

## **VII. MATERIAL PARA OS GRUPOS REPRESENTANDO O ADVOGADO DE JOÃO**

### **VII.1. Caso para o advogado de João**

Você é advogado. João Miranda veio ao seu escritório porque está com o seguinte problema.

Ele é dono de um bar, denominado “Petisco”, situado na rua Jaboticatubas, no bairro Jd. França, zona norte de São Paulo.

No bar são servidas também refeições e, para os clientes mais antigos, João adota o sistema de “fiado”: as despesas são anotadas em uma caderneta e pagas ao final do mês.

Maria Fonseca, sua vizinha e cliente há seis anos, pagou a última conta com um cheque sem fundos. João precisa do dinheiro e acha que Maria não paga como forma de represália. É que, há uns três meses, pensando em aumentar o movimento do bar, ele contratou uma banda de pagode para tocar ao vivo nos sábados à noite e Maria vem reclamando do barulho.

Maria tem feito também outras coisas para prejudicá-lo. Por exemplo, na última reunião da associação de moradores do bairro, que acontece na igreja uma vez por mês, depois da missa, Maria foi contra todas as propostas de João, sem nenhuma razão.

Como se não bastasse, Lúcia, a balconista da padaria, contou que Maria anda dizendo pelo bairro que não acha Rogério, filho de João, boa companhia para seu filho Bruno.

Os dois meninos têm dez anos de idade, estudam na mesma sala da escola estadual do bairro e sempre foram muito amigos.

João admite que o som da banda é realmente alto, mas não quer abrir mão do pagode de jeito nenhum, porque a iniciativa foi um grande sucesso e aumentou muito os seus ganhos.

Apesar disso, João acha a atitude de Maria muito injusta, pois ele está pensando em instalar um isolamento acústico no bar.

Como para isso seria preciso fechar o “Petisco” durante uma semana, João quer deixar para fazer a reforma daqui a dois meses, entre o natal e o ano novo, quando o movimento no bar cai naturalmente por causa das férias e das festas.

## COMENTÁRIOS DOS ALUNOS

### I - Alexandre Pacheco da Silva

Flavia,

Como primeiro exercício foi muito interessante sob vários aspectos. O primeiro que gostaria de salientar seria a oportunidade de trazer um pouco da experiência que eu tive para a sala de aula (se lembra do exemplo do bar *Charm* que eu dei?), não só me fez guardar o caso na memória, como me fez lembrar dessa aula toda vez que entrei no bar desde aquele dia. Além disso, a aula acabou misturando dois mundos que sempre mantive separado, a idéia de "escola" e vida particular, comento com amigos de outras áreas que também freqüentam o bar. Me fez também olhar para o direito com um pouco menos de preconceito, já que, eu imaginava que o ensino dele seria muito chato, muito teórico e que seria meu papel fazer a ponte entre o cotidiano e a teoria.

Foi fundamental para consolidar o meu interesse na área essa experiência na primeira aula do curso, nós termos que falar a todos no primeiro exercício, nos expomos a prática extremamente desconfortável de falar em público é o batizado ideal para a proposta de ensino que a EDESP está se propondo.

Espero ter ajudado um pouco, se você precisar de alguma outra informação é só me procurar.

## II - Rafael de Almeida Rosa de Andrade

### Atividade de Role Play – Breves considerações

Professora, seguindo sua orientação, não apresento nada muito formal nem preocupado com o estilo. Atentei-me a algumas breves considerações sobre a atividade e como eu pude aproveitá-la, imagino que esse fosse o maior objetivo.

A proposta de um role-play a alunos de primeiro ano é muito interessante por dois motivos:

- Apresenta aos alunos o método de aula que o acompanhará ao longo dos anos do curso, método este que normalmente não é comum a alunos de ensino médio de escolas tradicionais.
- Motiva os alunos a assumirem papéis que possivelmente assumirão em suas carreiras.

A proposta é ainda mais interessante quando aplicada nos primeiros dias de aula, contribuindo enormemente para a integração dos alunos, ainda muito tímidos de se manifestarem e mostrarem suas opiniões.

Passada esta primeira fase, passo a análise dos aspectos técnicos da atividade. Inicialmente gostaria de ressaltar que a apresentação tendenciosa dos fatos a cada um dos grupos levou a minha primeira lição na faculdade de Direito: a verdade está ligada aos olhos de quem a vê. Ao assumirmos as informações passadas como verdades absolutas, a todos os grupos foi um choque muito grande receber as mesmas idéias de maneira contrária. Talvez nenhum grupo tivesse imaginado uma estratégia para neutralizar tais informações, isto foi muito interessante.

Outro fator a ser destacado é o clima de pseudo-competitividade criada entre os grupos. Este fato incentiva a criação de estratégias por parte de cada grupo para que no final consigam rebater todos os outros argumentos. Este fator é muito positivo no sentido de que dialogamos com as outras informações e encaramos o problema holisticamente.

Por fim, ao encarmos os papéis do Role-Play, dialogamos com problemas diferentes que o profissionais normalmente enfrentam: Liberdade nos pareceres dos procuradores, leitura tendenciosa dos fatos pelos advogados, ponderar argumentos como os juízes e etc.

Se pudesse definir o valor maior de uma atividade de role-play diria que é o modo especial como o aluno lida com as informações. Talvez nenhum outro método force os alunos a interiorizar tanto as informações como o método do *role*. Todos os argumentos apresentados acima complementam esta minha idéia e que imagino possam ajudá-la na elaboração do seu artigo.

## POR UMA PEDAGOGIA DA INCERTEZA

*José Rodrigo Rodriguez\**

Sala de aula, primeiro semestre de 2004<sup>13</sup>. Por meio de seu representante de sala, os alunos haviam solicitado uma discussão coletiva sobre o enunciado de um trabalho que eu havia lhes exigido, cujo prazo de entrega se esgotaria dali a um mês. O trabalho consistia na comparação do conceito de responsabilidade civil em dois autores diferentes, além de uma segunda parte que seria solicitada após a entrega e correção da primeira. Poucas páginas de leitura, dez ou doze: certamente não seria esta a razão da conversa, pensei comigo mesmo, ao entrar no recinto e aguardar o início das deliberações.

A seriedade do representante de sala não anunciava uma conversa amistosa. O rapazinho de dezessete ou dezoito anos, normalmente risonho, sustentava uma expressão séria e grave, levemente curvado ante o peso do mandato que lhe fora outorgado. A expressão dos alunos também não era agradável. Havia um leve clima de conspiração no ar: a classe inteira cochichava coisas suspeitas entre si em grupos que variavam de tamanho, lançando olhares meio de esguelha para minha pessoa, já um pouco alarmada pela lembrança de alguns versos nada tranquilizadores de certa peça de Shakespeare. Uma garota da primeira fila, normalmente armada até os dentes com sete ou oito canetas de cores diferentes, destinadas a traduzir graficamente nuances as mais sutis de minha inflexão de voz, mantinha suas armas no coldre e aguardava, com ar impaciente, o desenlace da situação.

Estariam eles tramando a minha deposição? A minha morte? Ao longe, eu já ouvia o trotar de cavalos das tropas inimigas que se avizinhavam dos portões para adensar o movimento dos traidores. “Preparem o azeite fervente!”, ordenei a meus soldados imaginários, conduzindo as defesas para a beirada das muralhas e... logo recobrei os sentidos. Diante de minha curta, mas intensa experiência docente, eu já imaginava em quê aquela movimentação resultaria. Não houve surpresas:

“Professor, o Sr. pediu para que comparássemos o conceito de responsabilidade civil do livro tal com o livro qual. Ninguém está entendendo nada. Estamos lendo e ficando confusos. Não é melhor o Sr. dizer qual é o conceito para que possamos estudar? O que vamos escrever na prova?”

---

\* Coordenador de Pesquisas e Publicações da Escola de Direito de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas e Pesquisador do Núcleo Direito e Democracia – CEBRAP.

<sup>13</sup> A narração a seguir é baseada em fatos reais, mas não se passou nesta Faculdade.

A demanda não me surpreendeu. Ela é minha velha conhecida, especialmente quando dou aulas para ao primeiro ano da graduação em Direito. Gosto de brincar comigo mesmo, imaginando o momento em que ela aparecerá; e se de forma individual ou coletiva. Acredito, baseado apenas em minha experiência prática, que parte do meu trabalho é fazer com que ela apareça. Em minha opinião, ela é o sinal de que o processo de aprendizagem do Direito acaba de se iniciar, instaurando-se emocionalmente nos alunos sob a forma de um incômodo existencial agudo com meu curso. Para além disso, este incômodo é signo de mais algumas tantas questões, que procurarei apenas levantar nesse texto, mais com o espírito de cronista do que com o espírito acadêmico. Com o perdão da ousadia, passo a me explicar quanto a isso.

Vasculho a bibliografia faz algum tempo e não encontro nada que me ajude a pensar os problemas que vou tocar nesse texto. A falta de reflexão pedagógica sobre o ensino de Direito no Brasil é notável. Diante desta situação, poderia ser o caso de proceder a um levantamento de livros e artigos internacionais sobre o tema e apresentar algo melhor do que estas linhas imprecisas. Mas mesmo assim, insisto nesta forma de apresentar meus argumentos.

Farei a pesquisa acadêmica depois: neste momento, meu interesse é pôr a questão e legitimá-la na pauta da discussão sobre ensino jurídico, reconstruindo e refletindo sobre o material disponível em terras nacionais. Como esse material é praticamente nenhum, escrevo um texto fiel a ele para evidenciar o fato, chamar a atenção sobre a importância dos problemas que discutirei adiante e para deixar claro que a matéria é séria demais para ser deixada aos cuidados de ensaios irresponsáveis como este. Conclamo todos a criticar e, se possível, reduzir a pó todas as suas afirmações.

Aproveito, nesta oportunidade, do direito à palavra que me foi concedido por esta revista. Com a sua licença, leitor, peço para abusar dele, o direito à palavra, pois o que vou apresentar aqui não é aquilo que o leitor de uma revista acadêmica de Direito esperaria encontrar.

Espero que o descumprimento do contrato sirva de alguma coisa e passe impune (parto do pressuposto de que já fui agraciado com a compreensão do Editor e dos pareceristas que avaliarão meu texto, o que pode constituir num insensato otimismo de minha parte). Por ora, não consigo imaginar outra maneira de dizer o que gostaria dizer, ainda que para isso tenha que adentrar o campo da ilicitude. De qualquer maneira, posta fora de uso (muito injustamente aliás) a pena de ostracismo, fica confessada a autoria do ilícito e aberta a via judicial para os que julgarem que houve dano.

Voltemos ao representante de sala e sua questão. Trata-se de algo grave e sensível que traz à tona inúmeros problemas do ensino jurídico brasileiro. Mais especialmente, traz à tona algo de essencial da experiência de compreender o Direito, particularmente em seus momentos iniciais: a experiência de sua indeterminação<sup>14</sup>, que resulta num conceito de certeza jurídica muito longe do senso comum. Vivenciar radicalmente este fato é essencial para a compreensão do ordenamento jurídico e para sua operação.

O aprendizado do Direito é um aprendizado da incerteza, ao contrário do que aparece ao senso comum.<sup>15</sup> Os alunos costumam esperar do professor respostas certas e conclusivas sobre os diversos pontos problemáticos da teoria e da doutrina, afinal, pensam eles, o que vou escrever na prova e, mais do que isso, o que devo esperar de uma decisão jurisdicional? Os alunos esperam sair da Faculdade de Direito dotados da capacidade de prever o resultado da aplicação das normas jurídicas pelos órgãos competentes. Se a Faculdade de Direito não pode fazer isso por seus alunos, para que ela serve?

A insatisfação do representante de sala é o sinal de alarme que aponta para o fato de que o senso comum começa a se dissolver e os alunos experimentam os primeiros estágios de aprendizagem do Direito. Este é um processo marcado por ambigüidades e sentimentos contraditórios, que precisa ser conduzido com cuidado e atenção pelas Faculdades de Direito e pelos professores.

Um professor que realize atividades como a que eu propus, ou seja, que se recuse a simplesmente apresentar “a” verdade da doutrina e da jurisprudência é alguém que frustra as expectativas dos alunos e se faz vulnerável a reclamações individuais e coletivas, do mesmo teor daquela com que me deparei, não pela primeira vez, em minhas aulas do primeiro semestre de 2004.

Mais ainda, ao contrariar o senso comum, o professor tende a colocar em cheque a escolha que o aluno fez ao entrar na Faculdade de Direito. De novo: para quê serve a Faculdade? Esta é uma pergunta crucial que torna o professor vulnerável não apenas diante dos alunos, mas também diante da instituição. Pode surgir a desconfiança: “será que este professor sabe o que está fazendo? Não

---

<sup>14</sup> Para uma visão geral do problema, v. HABERMAS, Jürgen. *Between Facts and Norms*. Cambridge: MIT Press, 1998, especialmente o capítulo V.

<sup>15</sup> Na falta de pesquisas empíricas organizadas sobre o senso comum dos alunos diante do Direito, algo que me parece extremamente útil para o ensino, apresento minhas impressões pessoais, baseadas nas perguntas que sempre faço questão de fazer aos alunos, a exemplo de todos os bons professores de Direito que conheço. Sigo aqui o procedimento do belo texto: KENNEDY, Duncan. *Legal Education and The Reproduction of Hierarchy*. New York: New York University Press, 2004.

seria o caso de pedir para a direção contratar alguém mais competente?” A atitude problematizante do professor de Direito pode passar como incapacidade profissional.

A idéia de que o professor é o “mestre” que apresentará respostas finais aos problemas jurídicos que discute em sala de aula, coincide com a expectativa que os alunos têm ao entrarem na Faculdade de Direito e, muito provavelmente, coincide com a imagem de profissional que eles pretendem se tornar. Seguir este modelo de aula e professor é entregar aos alunos o que eles esperam, reproduzindo o senso comum sobre o Direito e sobre o profissional do Direito.

Se juntarmos a isso uma coordenação pedagógica ou diretoria populista, preocupada apenas em agradar os alunos vistos como “clientes”, no sentido mais chão da palavra, temos o ambiente adequado para que ninguém se arrisque a tentar nada que contrarie o senso comum.

Porque adotar métodos problematizantes se eles trazem tantos inconvenientes? Em minha opinião, partindo do pressuposto de que o pensamento dogmático é centrado em *problemas*<sup>16</sup> e que a teoria do direito *não* é dotada de um fundamento metafísico transcendente, estamos situados num campo povoado de teorias *concorrentes* e soluções dogmáticas *contingentes*<sup>17</sup>.

Especialmente a dogmática jurídica precisa ser apresentada como uma forma de pensamento inacabado, sujeito a reelaborações e revisões conforme as necessidades dos *problemas* que se apresentam continuamente às instâncias destinadas a solucionar conflitos. De outro modo, o professor corre o risco de limitar-se a ensinar seus alunos a simplesmente recitar as soluções dogmáticas já existentes, sem dotá-los do instrumental teórico e da consciência da necessidade de solucionar os problemas novos. Compreender os *problemas* que motivaram a construção das soluções dogmáticas tradicionais, ou seja, apresentar a tradição problematizante, parece-me essencial para evitar a formação de meros recitadores de fórmulas prontas.<sup>18</sup>

---

<sup>16</sup> VIEWEG, Theodor. *Tópica y filosofía del derecho*. Barcelona: Gedisa, 1997.

<sup>17</sup> Há bibliotecas escritas sobre o tema. Sem exagero algum, toda a reflexão jurídica do século passado, teórica e doutrinária, girou em torno desta questão. No panorama nacional, as obras de referência são: FERRAZ Jr, Tercio Sampaio. *Introdução à Ciência do Direito*. São Paulo: Atlas, 2004 e idem. *Função Social da Dogmática Jurídica*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980. Pode haver professores que entendam que o Direito tem um fundamento indiscutível e imutável e que os problemas dogmáticos podem ser resolvidos definitivamente pela referência a este solo racional não problemático, a exemplo do pensamento jusnaturalista do século XVIII. Neste caso, é preciso apresentar tal discordância explicitamente, sem deixar de enfrentar a questão da mutabilidade de fato do direito positivado.

<sup>18</sup> No mesmo sentido: “Teremos de regressar ao ponto em que o Direito, longe de ter a sonhada virtude de expressar-se através de uma linguagem *unívoca*, como pretenderam as filosofias liberais do século XVII, era aceito como essencialmente *problemático*, incapaz de admitir o raciocínio dedutivo, próprio da matemática. Não importa que gostemos ou não desta contingência. A superação do *dogmatismo*, que é a expressão mais visível de nosso *paradigma*, é uma imposição das novas realidades históricas.” SILVA, Ovídio A. Batista. *Processo e Ideologia: O Paradigma Racionalista*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

Ensinar de forma problemática, ou seja, apresentar argumentos dogmáticos divergentes frente a frente sem buscar decidi-los de uma vez por todas e incentivando os alunos a buscarem soluções novas e próprias, é um procedimento pedagógico que, além de apresentar a doutrina e o pensamento dogmático como um campo aberto à pesquisa e não como um conjunto de informações destinadas à incorporação passiva, inverte a hierarquia entre professor e aluno.

O professor que não se apresenta como alguém que irá fornecer “a” resposta e sim como alguém que pretende facilitar o acesso do aluno a uma tradição teórica, doutrinária e jurisprudencial para que ele seja capaz de pensar por si mesmo problemas jurídicos novos é alguém que se coloca ao lado do aluno em sua busca por uma resposta e não alguém que lhe dará a chave do saber.

Duncan Kennedy, na obra já citada, chama atenção para o fato de que a apresentação da resposta pelo professor ao final da aula, como conclusão e ápice das discussões, dá a tal enunciação uma aura de autoridade que estabelece uma relação de superioridade entre a fala do professor e as falas dos alunos. Cria um sentimento de respeito à autoridade do professor, além de servir de consolo aos ouvintes, extenuados e incomodados com tanta discussão. Finalmente, depois de um longo caminho, chega-se à resposta, anotada furiosamente pelos alunos ansiosos, certos de que, afinal, aquela aula, que parecia não chegar a lugar algum, serviu para alguma coisa.

A análise de Kennedy explicita que a forma pela qual a aula é montada e conduzida é fundamental para que o efeito de “abertura” do pensamento se produza, desarmando a hierarquização entre as falas do professor e de seus alunos. A mera supressão das aulas expositivas não seria suficiente para resolver o problema, afinal, as críticas de nosso autor se dirigem justamente a métodos de ensino baseados em casos e às aulas participativas das universidades americanas.

A preparação e a condução de uma aula não podem ser atividades automáticas e ingênuas. É preciso pensar no efeito de verdade que a forma de apresentação escolhida pretende produzir nos ouvintes. Nesse sentido, uma aula radicalmente problematizante, em que o professor simplesmente se recusa a dar sua opinião e adia a apresentação da posição hegemônica na doutrina e nos tribunais, produz nos ouvintes um incômodo subjetivo de grandes dimensões. Pelo menos é isso que tenho constatado em minha experiência como professor de Direito.

É preciso ter uma política clara para equacionar e tratar desse incômodo, pois neste caso, o “cliente” que reclama da incerteza do Direito está incomodado com algo que ele precisa aprender a lidar e não a negar. Nesse sentido, o “cliente” tem razão. Seu incômodo é real, seu desconforto emocional

é pungente e perguntas como: “o que afinal estou fazendo aqui?” Povoam de fato seus pensamentos. Se esta é uma reação que julgo positiva e promissora, não devemos esquecer que ela está assentada num incômodo existencial de grandes dimensões, que envolve não apenas a relação do aluno com o Direito, com a faculdade e com o professor, mas especialmente com a representação de profissional de Direito que ele projeta para si mesmo.

Como lidar tudo isso? Não tenho uma resposta definitiva. Mas diria, em primeiro lugar, que a faculdade e o professor não devem satisfazer à demanda nos termos em que ela é apresentada pelo aluno, pois isso significaria renunciar ao processo pedagógico e reafirmar o senso comum.

Não se trata de dizer o que o Direito “é”, no meu caso, o que “é” afinal responsabilidade civil, tampouco de substituir um professor por outro que não se acanhe em apresentar como fora de dúvida algo essencialmente problemático. Também não é razoável ignorar a questão e deixar que os alunos resolvam-na sozinhos, afinal, é deste tipo de espanto que o processo de aprendizado do Direito é feito. Deixá-la sem tematização é aprofundar o desconforto subjetivo dos alunos, além do desperdício de uma oportunidade ímpar.

Eu procuro antecipar e produzir este espanto por meio de meus programas e aulas, tentando medir a dose de incerteza a ser ministrada em cada momento para que não fique a impressão nem de que qualquer resposta teórica ou dogmática é uma boa resposta, nem de que existe uma única solução adequada para cada problema.

Não sei se é possível achar uma fórmula definitiva para isso. Acho que é mais produtivo pensar o problema passo a passo em cada programa de matéria. Mas acredito que esta deva ser uma atividade coletiva, nascida de uma decisão pedagógica tomada pela Faculdade de Direito e válida para todas as matérias e professores. Já estou cansado de pensar estas questões sozinho e sem uma reflexão teórica aprofundada. Desta maneira, fica muito difícil distinguir, em minha prática profissional, o que são boas idéias do que é apenas tolo e quixotesco. É amadorismo demais.<sup>19</sup>

No caso do qual fui protagonista, adotei a solução que já antecipara ao separar as duas partes do exercício: bastou acalmar os alunos, dizer que era isso mesmo o que eu esperava de sua reação e seguir com a atividade. A segunda parte exigia que cada um dos conceitos de responsabilidade fosse

---

<sup>19</sup> O trabalho que iniciei em 2004 na Escola Direito GV se apresenta como a oportunidade de participar de um ambiente de trabalho em que a reflexão pedagógica é realizada em reuniões quinzenais com professores contratados em regime de dedicação exclusiva.

utilizado para classificar um determinado fato jurídico em abstrato: a responsabilidade do dono do animal pelos danos causados pelo mesmo. A atividade surpreendeu aos alunos.

A dificuldade em enquadrar esta figura da responsabilidade no conceito de responsabilidade civil concebida com base na culpa do sujeito foi notada por todos. Diante da nova dificuldade, indiquei a leitura de dois outros autores, cada um com uma solução própria para a classificação em exame: responsabilidade objetiva e culpa *in vigilando*. Assim, de espanto em espanto, talvez todos nós, estudantes e amadores do Direito, nos acostumemos com o fato de que nossa vida será permanentemente preenchida por momentos de aprendizado e ensino da incerteza do Direito.

E para que serve mesmo uma Faculdade de Direito? Lembremos que algumas formulações do ideal iluminista durante a revolução francesa incluíam a defesa da abolição dos profissionais do Direito – “*Gens de Loi*”, como dizia Siéyès em seu projeto de criação júris populares<sup>20</sup> - bem como da Faculdade de Direito<sup>21</sup>; ato que, ainda hoje, muitos classificariam sábio e razoável. Esta poderia ser a melhor forma de preservar as leis da deturpação das interpretações.

É preciso lembrar sempre que o ideal iluminista da Codificação, em sua versão mais radical, foi o ideal da abolição do especialista em Direito como figura com direito de cidade. Afinal o Código Civil deveria “falar por si”: sua construção seria suficientemente racional, simples e clara, a ponto de permitir que qualquer cidadão o aplicasse a um caso concreto. A criação da lei conforme o direito natural determinaria completamente sua aplicação e, portanto, aplicar o Direito não poderia significar usurpar o poder legítimo do legislador e frustrar a realização do direito. Todo o poder político estaria concentrado no Parlamento, local do assento dos representantes do povo. O projeto de Siéyès a que nos referimos acima, nunca aprovado, fazia de qualquer cidadão um jurado em potencial, abolindo os juízes profissionais da administração da justiça.

Numa democracia, todo exercício de poder pede um controle democrático. Portanto, todo o problema passa a ser a maneira pela qual essa escolha se faz e como podemos controlá-la democraticamente e não a sua existência. Este controle pode ter várias formas, mas é preciso explicitar os espaços de tomada de decisão com clareza para que a sociedade possa tematizá-los.

<sup>20</sup> SIÉYÈS, Emmanuel Joseph. « Quelques Idées sur la Constitution Applicables a la Ville de Paris ». In: *Oevres de Siéyès*. Paris: Edhis, sdp., pp. 28 e segs.

<sup>21</sup> Na seção do dia 15 de setembro de 1793 da Convenção Nacional, a França revolucionária decide abolir as Faculdades de Direito, Teologia, Artes e Medicina, criando um novo curso de nível superior cuja grade contava com as seguintes disciplinas jurídicas: “Legislação, constituições dos povos, constituição francesa” e “Legislação francesa”, v. *Archives Parlementaires de 1797 a 1860*. Paris: Librairie Administrative Paul Dupont, 1909, pp. 233 e ss.

Em minha opinião, um ensino problematizante conspira a favor da democratização ao negar que a aplicação das normas jurídicas pelos Poderes da República seja um processo meramente técnico cujo resultado já esteja completamente determinado pelo texto de alguma lei. O poder exercido *através e na* linguagem jurídica, ou seja, no processo de interpretação e aplicação das normas, fica assim em evidência e pode se tornar tema do debate público tendente a discutir formas adequadas de efetuar seu controle democrático.

A radicalização da democracia, regime político que pode ser descrito, sem muita imprecisão, como o exercício deliberativo e responsável do poder de preencher o espaço para tomada de decisões que os ordenamentos jurídicos abrem aos aplicadores de suas normas, exige dos professores de Direito o exercício de uma pedagogia da incerteza.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

*Archives Parlementaires de 1797 a 1860*. Paris: Librairie Administrative Paul Dupont, 1909.

FERRAZ Jr, Tercio Sampaio. *Introdução à Ciência do Direito*. São Paulo: Atlas, 2004

\_\_\_\_\_. *Função Social da Dogmática Jurídica*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1980.

HABERMAS, Jürgen. *Between Facts and Norms*. Cambridge: MIT Press, 1998.

KENNEDY, Duncan. *Legal Education and The Reproduction of Hierarchy*. New York: New York University Press, 2004.

SIÉYÈS, Emmanuel Joseph. “Quelques Idées sur la Constitution Applicables a la Ville de Paris”. In : *Oevres de Siéyès*. Paris: Edhis, sdp.

SILVA, Ovídio A. Batista. *Processo e Ideologia: O Paradigma Racionalista*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

VIEWEG, Theodor. *Tópica y filosofia del derecho*. Barcelona: Gedisa, 1997.

**Entrevista de José Rodrigo Rodriguez à Walter Andrade do jornal Fórum da Esquerda da FDUSP, junho de 2005****Professor, quais são, em sua opinião, as defasagens do Ensino Jurídico Brasileiro tradicional que o recém criado curso de graduação em Direito da FGV consegue suprir?**

Em minha resposta, vou me referir apenas à *Direito GV*, pois aqui se concentra minha atividade acadêmica. O que posso dizer é, em primeiro lugar, que o curso da *Direito GV* foi idealizado para dar ao jurista um instrumental mais eficiente para lidar com o contexto que enfrentará quando se formar. Refiro-me à importância crescente do Direito Internacional com a Globalização, a um estudo mais detalhado e em moldes acadêmicos e práticos do Direito Privado, uma formação em teoria do Direito abrangente e sólida, além de um estudo do Direito Público que leve em conta as mudanças sofridas pelo Estado brasileiro nas últimas décadas.

Mas essas questões já estão até meio batidas. Chegam mesmo a soar como mera retórica, afinal, todos os cursos querem fazer frente a esses problemas. A *GV* certamente dará conta desses objetivos. Mas além disso, o que mais me anima nesse novo curso e que, espero, venha a repercutir em outras faculdades brasileiras é sua metodologia, sobretudo no tocante às matérias dogmáticas. O modo como são ensinadas aqui parece carregar um maior potencial democrático.

**Como assim, “maior potencial democrático”?**

Fique claro que fazer dogmática jurídica é exercer um poder por meio de normas jurídicas positivas. Os responsáveis diretos por decidir os conflitos, aqueles que estudam teoria do direito e os estudantes dos diversos ramos dogmáticos, todos, têm essa questão no horizonte, em graus de proximidade e determinação diferentes.

Ora, sabemos que o texto normativo não pode apontar sozinho o caminho para a decisão dos conflitos. Cada texto de direito positivo admite um certo número de interpretações, o que significa que existe uma dimensão política interior ao pensamento dogmático. Por isso mesmo, podemos dizer que o Direito é *indeterminado e contingente*.

Devemos deixar de lado a idéia de que o Direito pode fornecer uma única resposta para os problemas que lhe são apresentados, resposta esta que pode ser *descoberta*. Desse modo, superaremos também a imagem do “juiz-sabe-tudo”, do “juiz-todo-poderoso” e do “doutrinador-jurisconsulto”. A solução do conflito é *construída* por meio do procedimento decisório, seja ele

judicial ou não. Portanto, devemos colocar em primeiro plano, ao lado do estudo da lei, o estudo do *procedimento* decisório e dos *problemas* que chegam ao Estado.

**E onde exatamente reside o maior potencial democrático de ensinar Dogmática Jurídica dessa forma mais problematizante?**

Vamos estabelecer um pressuposto: os operadores do Direito precisam ver a si mesmos como agentes do processo de *construção* da decisão, agentes de um poder pelo qual precisam responder, e não como portadores da verdade interpretativa. A solução de um problema é o desenlace de um emaranhado de possibilidades interpretativas oriundas de uma teia social complexa, ainda mais numa sociedade desigual como a nossa, captada pelo procedimento decisório.

Posto isso, reside *aqui* o potencial democrático: diante da constatação da indeterminação e contingência do Direito, passa para o primeiro plano a necessidade de pensar democraticamente os procedimentos de tomada de decisão. Quais são os problemas que se pode deixar, sem comprometer a democracia, nas mãos dos juízes e quais devem ser alocados em outras esferas do Estado? Ainda, como construir os procedimentos decisórios para que captem os interesses concernidos na decisão, ou seja, para que ele dê conta de “teia” social complexa de que falamos acima?

É preciso pensar os procedimentos judiciais desta forma (procedimento ordinário, procedimentos especiais etc), além dos procedimentos de tomada de decisão em órgãos de natureza administrativa. Além disso, aqui outra questão central, o exercício desse poder deve ser responsável. Como controlar o desempenho dos responsáveis por decidir? Como melhorar os procedimentos para aprofundar a democracia e permitir o controle dos atos do poder?

Para construirmos um país mais justo, é necessário perceber que o Direito (e a realidade!) pode se renovar com a interpretação das normas positivas. Os movimentos sociais pela Reforma Agrária interpretam o art. 5º da Constituição de modo diferente que o faz a UDR. Quem tem razão? Essa questão, quando levada aos diversos órgãos do Estado, recebem respostas que encaminham o processo de reforma nesta ou naquela direção. É preciso ter claro, desde o começo da faculdade de direito, que este espaço político existe e é essencial à dogmática jurídica, que passa a constituir-se como um lugar privilegiado da reprodução social.

Além disso, podemos falar do potencial democrático que este modo de ver o direito pode ter se ganhar a opinião pública. Acredito que, quando os cidadãos perceberem mais claramente estes

problemas, as coisas poderão avançar bastante. Aliás, este é um de meus deveres de professor e pesquisador: mudar o senso comum sobre o Direito.

Em primeiro lugar, é preciso acostumar a sociedade com a indeterminação e contingência do Direito. Não há como cobrar dos órgãos decisórios respostas sempre inequívocas. Isso é impossível. O Direito é um instrumental para construir respostas legítimas e eficazes e não um meio de garantir a previsibilidade a todo custo.

Isso só é possível em Estados autoritários em que conflito social, juízes e demais instâncias decisórias são subalternas. Franz Neumann mostrou em *The Rule of Law e Behemoth* que, no nazismo, havia uma previsibilidade jurídica quase completa. A imprensa, os economistas e a população em geral precisam entender e conformar-se com o fato de que a indeterminação e a contingência do Direito são essenciais a uma democracia.

Este grau de consciência permitirá colocar no centro da discussão as questões que apontei acima: como estruturar procedimentos decisórios democráticos e eficazes para solucionar os problemas que se apresentam diante dos órgãos decisórios? Como controlar essas decisões?

Estas são as questões centrais de uma Reforma do Judiciário, que, para ser coerente, deveria ser uma reforma de todos os procedimentos para decisão de conflitos. É preciso discutir o Judiciário juntamente com outros procedimentos para tomada de decisão.

**Certo. Além de tal “potencial democrático”, que outras inovações interessantes o senhor vislumbra no Curso oferecido pela FGV?**

Acredito que com uma metodologia centrada nos problemas enfrentados pela dogmática, seu estudo será muito mais instigante. O estudante sentirá que está aprendendo a ser um protagonista da criação do direito, seja ele advogado de banco ou advogado de uma ONG, e não um mero repetidor de fórmulas prontas.

Isso é muito diferente de ensinar a dogmática como “apresentação da resposta certa”, o que torna a matéria menos rica e interessante. Não é à toa que muitos alunos, já no primeiro ano de faculdade, frustram-se com o caráter “bitolado” dos cursos de Direito e vão pôr seu espírito crítico para funcionar em outras áreas do conhecimento, em grupos de estudo paralelos, em outros cursos de graduação, na atividade política propriamente dita, nos Centros Acadêmicos etc.

Nada contra essas atividades, muito pelo contrário. No meu tempo, exerci todas elas e recomendo que todos o façam. Porém, o curso pode explorar mais o potencial intelectual dos estudantes em disciplinas mais estritamente jurídicas, não é mesmo?

Essa metodologia muda inclusive à relação “aluno-professor”. Não se trata mais do mestre que traz a “luz” ao pobre aluno ignorante, mas um professor que estimula a formulação de argumentações pelo próprio estudante. Já tive experiências muito interessantes com este tipo de abordagem, em outras Faculdades em que lecionei. Alunos de segundo ano construindo raciocínios dogmáticos belíssimos e originais a partir do material que eu selecionara, lido e estudado previamente. Este é um ponto central: sem estudo prévio, salas pequenas e participação em aula, nada disso é possível.

Se você me permite continuar um pouco...

**Claro.**

Há outro ponto que acho relevante ressaltar: A GV pode se dedicar a estudar temas negligenciados pelo Direito neste país. Penso que o desenvolvimento do Brasil demanda que o Direito produza estudos sobre os mais diferentes os assuntos a partir das perspectivas as mais plurais.

Acho importante dizer o seguinte: é crucial que os acadêmicos e juristas de esquerda estudem Direitos Humanos, Filosofia, Teoria Política etc em suas pós-graduações. Mas também devem se debruçar sobre Direito Societário, Política Industrial, Patentes, Geração de Tecnologia, Comércio Internacional entre outros temas, sob pena de não compreenderem em sua totalidade a realidade que querem transformar. Quem disse que estes são temas “de direita” ou que sirvam apenas para formar profissionais para o “mercado”? Ninguém: trata-se de mero preconceito.

Não se perca de vista que, para fazer a crítica do capitalismo, Marx estudou minuciosamente a teoria econômica burguesa de seu tempo. A lição é: para transformarmos o mundo, devemos antes compreendê-lo. Um ensino jurídico mais instigante e plural pode ajudar nessa tarefa, você não acha?