

LELIS DIAS PARREIRA

**A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO  
PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO DE ALUNOS NO CURSO DE  
DIREITO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA – 2008

LELIS DIAS PARREIRA

**A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO  
PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO DE ALUNOS NO CURSO DE  
DIREITO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora de defesa do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor José Carlos Libâneo.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA – 2008

P259a Parreira, Lelis Dias.

A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no curso de direito da Universidade Católica de Goiás / Lelis Dias Parreira. – 2008.

123 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2008.

“Orientação: Professor Doutor José Carlos Libâneo”.

1. Direito – ensino – metodologia. 2. Ensino jurídico. 3. Ensino Desenvolvidor. 4. Teoria histórico-cultural. I Título.

CDU: 34:378(817.3)UCG(043.3)

# **FOLHA DE APROVAÇÃO**

LELIS DIAS PARREIRA

## **A ATIVIDADE DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-CIENTÍFICO DE ALUNOS NO CURSO DE DIREITO DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**

Dissertação aprovada em 11/09/2008 como requisito parcial para obtenção do grau Mestre em Educação, no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás, pela seguinte banca examinadora:

.....  
Professor Doutor José Carlos Libâneo (Orientador)

.....  
Professora Doutora Ivone Garcia Barbosa

.....  
Professor Doutor Nivaldo dos Santos

## **DEDICATÓRIA**

Ao Jesus Cristo, exemplo materializado de espiritualidade e amor do Pai Celestial pela humanidade. Minha inspiração de fé (químico-chefe da alma), especialmente por reconhecê-lo presente em meu semelhante, co partícipe nesta conquista.

À Joana d'Arc Caixeta Lins (esposa) e Luíza Caixeta Parreira (filha), e também, meus eternos agradecimentos por acreditarem em mim, e dar-me apoio logístico; pela compreensão de minha ausência em diversos momentos e por ajudar-me a realizar este sonho. Vocês são inspirações diuturnas para o enfrentamento das minhas atividades, inclusas as acadêmicas.

A todas as pessoas (mineiras e goianas), com as quais convivi meus avós paternos (Coleta Carolina de Jesus e Luiz Bento Parreira) *in memoriam* e maternos (Iria Araújo Dias e Joaquim Manoel Dias) *in memoriam*, familiares, amigos, parentes, companheiros de trabalho, em coabitação coletiva (casa de amigos, repúblicas, casa de estudante universitário – CEU-II UCG) compartilho esta conquista.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João Ricardo Parreira e Nilda Dias Parreira (ambos *in memoriam*), pelo exemplo diuturno de honestidade, disposição para o trabalho e incentivo aos estudos. Meus primeiros professores, motivaram-me o suficiente para continuar estudando para o trabalho, sobretudo, para a vida.

À minha sogra, Maria Apolônia Caixeta, que admirava e torcia pelo meu sucesso nos estudos. Ao meu sogro, que não conheci, José Fernandes Caixeta, acredito no seu apoio celestial.

Aos meus cunhados e concunhadas, e cunhadas e concunhados pelo apoio espiritual e fraterno, especialmente, Fernando e Bety, Expedito e Maria Aparecida, Guilherme e Maísa (amáveis sobrinhos postiços), Laura e Rui, que acompanharam e ajudaram-me, diretamente, nesta nobre trajetória.

Aos meus irmãos Luiz Dias Parreira, Leila Dias Parreira e Lauro Dias Parreira; sobrinhos Bruno, Matheus Henrique, Patrícia, Beatriz, Clara e Willian (postiço) Aos tios Sebastião e Irani, Nilton e Neide, Nilzete e Jaci e primos e primas.

A todos os meus amigos de Ituiutaba, Uberlândia e Goiânia, e outros tantos por este Brasil e pelo mundo afora, meus agradecimentos por suas amizades e admirações.

Ao Professor Doutor José Carlos Libâneo, cuja orientação confirmou o que escreve: aprendizagem para a vida social, o trabalho e, sobretudo, para a vida.

À Professora Mestre Núria Micheline Meneses Cabral pelo profissionalismo, pela sua generosidade, pela força positiva, acolhedora e afável do seu coração sempre prestes a ajudar-me.

A todos os alunos da Turma: B02 Disciplina Direito Constitucional I, do Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás segundo semestre de 2007, especialmente as alunas Denise Jolla, Tânia Sueli, Keila Gabriela, Beatriz Lopes, Maria Krisla, Talita Santana suas ajudas foram imprescindíveis à realização da pesquisa de campo. Agradeço-lhes pela atenção e apoio ímpares. Agradeço também a todos os ex-alunos e alunos atuais.

Aos Professores Doutores Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas, Beatriz Zanatta, Íria Brzezinski, Elianda Tibali e José Maria Baldino, pelas relevantes contribuições em diferentes momentos deste trabalho.

À professora Doutora Ivone Garcia Barbosa pelas significativas contribuições; que sabe mapear a sala de aula em seus aspectos multidimensionais, tanto o acadêmico, quanto o emocional e o afetivo, intervindo na construção do conhecimento compartilhado.

Ao professor Doutor Nivaldo dos Santos pela importante participação na banca de qualificação e defesa, para além de um simples componente, suas observações e acenos contribuíram para o aperfeiçoamento desta obra.

À Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandramara Matias Chaves, orientadora na Especialização em Educação e incentivadora nesta minha trajetória nos estudos em Educação.

À Sabrina, nobre secretaria do Mestrado UCG, sempre nos atendendo com apreço.

Ao diretor – Dr. José Antônio Lobo, coordenadores e demais funcionários do Departamento Jurídico da UCG – curso de direito, pelo acolhimento, pela disposição ao diálogo, pelas reflexões empreendidas, pelas experiências que me permitiram compartilhar.

Aos ilustres amigos Prof. Dr. Adegmar José Ferreira e a Prof<sup>a</sup>. Dra. Sandra pelos incentivos sempre afáveis, muitíssimo, obrigado.

## RESUMO

O presente estudo teve como foco investigativo o ensino de Direito na perspectiva da teoria histórico-cultural, especialmente com base nas contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov. O motivo principal que levou à realização desta pesquisa foi a constatação, feita em outros estudos sobre o ensino do Direito, de que nessa área mantém-se um tipo de ensino tradicional que não ultrapassa o nível empírico, não propiciando aos alunos o desenvolvimento da capacidade reflexiva, que decorre do domínio de procedimentos lógicos e investigativos do pensamento teórico-científico jurídico. A pesquisa consistiu na aplicação de uma metodologia de ensino que, para além dos procedimentos didáticos convencionais, viesse contribuir para a formação do pensamento teórico-dialético-científico, conjugando a apropriação de conteúdos com o desenvolvimento de capacidades intelectuais correlatas. Utilizando como procedimento investigativo o experimento didático-formativo, foi observada a atividade de uma professora e dos alunos durante um bimestre letivo, na disciplina Direito Constitucional I, do Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás, tendo como referência o plano de ensino elaborado na perspectiva da teoria histórico-cultural. Além da observação das aulas, foi utilizada a entrevista com a professora da classe e com um grupo de alunos e a técnica do grupo de discussão com os alunos. Ao longo do desenvolvimento do experimento foram, sistematicamente, avaliados os efeitos dos procedimentos de ensino levados a efeito na promoção e ampliação dos processos mentais dos alunos, especialmente, quanto à apropriação/interiorização de conceitos; ao domínio de ações mentais que lhe correspondem, ao desenvolvimento de procedimentos lógicos do pensamento e à capacidade de aplicar conceitos mais gerais a situações particulares. Os resultados apontaram para a real possibilidade de utilização de metodologia de ensino de Direito que, com base nos conteúdos, valoriza a formação de capacidades intelectuais dos alunos.

Palavras-Chave: Ensino jurídico; Metodologia do ensino de Direito; Teoria histórico-cultural da aprendizagem; Ensino Desenvolvimental.

## ABSTRACT

This study was to focus investigative the teaching of law in view of historical and cultural theory, especially based on the contributions of teaching the theory of developmental V. Davydov. The main reason that led to the realization of this research was the finding, made in other studies on the teaching of law, that this area remains a traditional form of education that does not exceed the level empirical, not providing the students develop the capacity reflective, which runs the field of investigative procedures and logical thinking of theoretical and scientific legal. The search was to apply a method of teaching that, in addition to conventional teaching procedures, would contribute to the formation of the theoretical and dialectical thinking and scientific, combining ownership of content with the development of related intellectual abilities. Using investigative procedure as the teaching-educational experiment, we observed the activity of a teacher and pupils during a school term, a prudent Constitutional Law I, of Studied law at the Catholic University of Goiás, with reference to the plan drawn up in education perspective of historical-cultural theory. Besides the observation of classes, was used as an instrument interview with the teacher in class and with a group of students, and the technical group's discussion with students. Over development of the experiment were systematically, evaluated the effects of the procedures of education carried out in the promotion and expansion of the mental processes of students, especially, about the ownership / internalization of concepts, the field of mental actions which correspond, the development of procedures of logical thinking and ability to apply more general concepts to specific situations. The results pointed to the real possibility of using methodology of teaching of law that, based on the content, values the formation of intellectual abilities of students.

Key-words: legal education; methodology of teaching of law; Theory historical-cultural learning; Education Desenvolvimental.



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>CAPÍTULO I - ENSINO JURÍDICO: DE UM ENFOQUE POSITIVISTA-DOGMÁTICO AO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL .....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO II - A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V. DAVYDOV COMO REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-DIALÉTICO .....</b>	<b>23</b>
2.1. AS BASES TEÓRICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: A CONTRIBUIÇÃO DE VYGOTSKY .....	23
2.1.1 A mediação Cultural na Formação dos Processos Mentais.....	24
2.2 A teoria da atividade de Leontiev: implicações no ensino.....	29
2.3 A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM E IMPLICAÇÕES NO ENSINO, SEGUNDO DAVYDOV .....	31
2.3.1 O conhecimento teórico e o movimento do aprender teoricamente.....	32
2.3.2 O processo de formação de conceitos .....	33
2.3.3 A ascensão do pensamento abstrato ao concreto .....	35
2.3.4 Os procedimentos do planejamento de uma tarefa de aprendizagem .....	39
2.3.5 Os motivos dos alunos na aprendizagem .....	44
2.3.6 Orientações para elaboração do plano de ensino .....	47
<b>CAPÍTULO III - UM ENSINO JURÍDICO DESENVOLVIMENTAL: FORMAÇÃO DO PENSAMENTO-TEÓRICO DIALÉTICO PARA A VIDA PROFISSIONAL, PESSOAL E CIDADÃ .....</b>	<b>49</b>
3.1 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA .....	49
3.1.1 Tipo de pesquisa.....	50
3.1.2 As fases da pesquisa.....	51
3.1.3 Procedimentos e instrumentos.....	52
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA .....	54
3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	55
3.4 PROCEDIMENTOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	55
3.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS .....	58
3.5.1 Observações de aula .....	58
3.5.2 Registros do pré-teste e pós-teste.....	94
3.5.3 Depoimentos da professora e dos alunos.....	98
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>118</b>

**ANEXOS ..... 125**

ANEXO I	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 13/03 E 10/04/2005.
ANEXO II	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 28/08 e 18/09/2005
ANEXO III	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 12/2005
ANEXO IV	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 04/2006
ANEXO V	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 08/2006
ANEXO VI	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 12/2006
ANEXO VII	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 06/2007
ANEXO VIII	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 08/2007
ANEXO IX	Estatística do Exame da Ordem OAB/GO - 01/2008

**APÊNDICES ..... 148**

APÊNDICE I	OFÍCIO AO DIRETOR DO DEPARTAMENTO DO JUR-UCG para autorização referente à pesquisa de campo no Campus V da UCG
APÊNDICE II	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA
APÊNDICE III	ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS
APÊNDICE IV	QUESTÕES DE PRÉ E PÓS-TESTES
APÊNDICE V	OBSRVAÇÕES DE AÇÕES DA PROFESSORA E DOS ALUNOS
APÊNDICE VI	PLANO DE ENSINO
APÊNDICE VII	Modelo de petição: MANDADO DE SEGURANÇA INDIVIDUAL
APÊNDICE VIII	Modelo de petição: MANDADO DE SEGURANÇA COLETIVO
APÊNDICE IX	Modelo de petição: HABEAS CORPUS
APÊNDICE X	Modelo de petição: MANDADO DE INJUNÇÃO
APÊNDICE XI	Modelo de petição: HABEAS DATA
APÊNDICE XII	ROTEIRO DE ESTUDOS DAS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS

## INTRODUÇÃO

O presente estudo situa-se no campo da *didática do ensino superior*, tendo como objeto a experimentação de uma metodologia de ensino na disciplina Direito Constitucional I, no curso de Direito da Universidade Católica de Goiás, baseada na teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov, um dos mais destacados pesquisadores da teoria histórico-cultural.

Há mais de oito anos atuando como docente de ensino superior e como profissional da área jurídica, meu interesse acadêmico sempre foi pela investigação de práticas de ensino no curso de direito, precipuamente, mais compatíveis com uma visão de aprendizagem voltada para a formação do pensamento crítico-reflexivo dos alunos. Embora já tivesse feito leituras nessa área, a realização do curso de Mestrado em Educação propiciou-me a oportunidade de pôr em prática uma pesquisa com foco no processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de se formar um jurista com competência crítico-reflexivo.

Desse modo, a indagação principal que surgiu foi: o que e como fazer, em termos de metodologia de ensino jurídico, visando uma formação mais crítica e reflexiva dos alunos? Minha experiência de docente e de profissional do Direito levou-me a acreditar na imprescindibilidade de novas estratégias pedagógico-didáticas, ou seja, modos de ensino voltados para a formação de sujeitos partícipes, comprometidos com a realidade plural e complexa, e que pudessem assegurar uma aprendizagem re-significada e formativa. Na minha crença, tal ensino possibilitaria aos futuros profissionais desenvolver um pensar jurídico por meio da formação de um pensamento crítico-reflexivo e teórico-científico, implicando um envolvimento cooperativo com os colegas e o professor.

Desde os anos 1990, foram se difundindo no Brasil as obras do psicólogo russo VYGOTSKY (1997, 1998, 2000, 2002, 2004 e 2007). Embora o autor tenha dirigido seus estudos para o ensino fundamental, um conhecimento mais aprofundado de suas idéias, como se verá adiante, permite considerar a educação superior<sup>1</sup> como uma etapa em que se pode assumir como referência de aplicação de sua teoria do ensino e da aprendizagem. LEONTIEV

---

<sup>1</sup> As obras ou livros sobre Educação vacilam entre os termos Educação superior e Ensino superior. A própria Constituição Federal de 1988, nos artigos 205-214, referentes à Educação, usa ambos os termos.

(1983, 1992 e 2004), outro psicólogo russo, trouxe também contribuições para a compreensão das atividades de ensino-aprendizagem, principalmente, pela formulação da teoria da atividade. Entretanto, neste estudo, nos apropriamos mais intensamente dos estudos de V. Davydov, que formulou a teoria do ensino desenvolvimental<sup>2</sup>, na qual incorporou muitas das idéias dos dois autores mencionados.

Embora Davydov, assim como Vygotsky não tenham direcionado suas investigações para o ensino superior ou pós-fundamental, as bases da teoria do ensino desenvolvimental são aplicáveis ao ensino superior, conforme sustenta Libâneo (2004, p.135):

Davydov não investigou diretamente a aplicação de sua teoria à formação de professores, mas sendo seu objetivo aprofundar a compreensão da aprendizagem como atividade, isso nos permite compreender a formação de professores como aprendizagem. Seguiremos neste artigo as posições do autor dinamarquês Seth Chaiklin, cujas pesquisas destinam-se a verificar se os pressupostos do ensino desenvolvimental são aplicáveis para alunos pós-educação básica.

O raciocínio de Libâneo segue a lógica da proposta davydoviana de ensino desenvolvimental (o ensino que “impulsiona o desenvolvimento”), que oportuniza a formação do pensamento teórico-científico. Na seqüência, Libâneo destaca que, para Chaiklin, o cerne do ensino desenvolvimental está na análise do conteúdo e nos motivos da aprendizagem. Ou seja, pela análise do conteúdo se busca a essência de conceitos a partir de um “*conceito-chave, de tal modo que o professor possa extrair uma estrutura de tarefas de aprendizagem compatíveis com os motivos do aluno*” (op. cit. p. 135); desta forma, a análise de conteúdo ainda se faz necessária para alunos que superaram a fase da educação básica.

Segundo Davydov (1988a), no mundo contemporâneo é necessário um ensino que promova e amplie o desenvolvimento mental por meio da formação de capacidades intelectuais. Um ensino para além das formas tradicionais de ensino memorizador, empiricista e classificatório. Acerca desta concepção, Libâneo (2007, p. 13) registra :

Davydov não faz pouco caso da escola tradicional, ao contrário, reconhece seus méritos em propiciar aos alunos certo sistema de conhecimentos e modos de ação na prática cotidiana. Todavia, entende que ela é insuficiente para assimilar o espírito da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa, e de profundo conteúdo com a realidade (Davydov, 1987), propondo a superação de um tipo de pensamento empírico pelo pensamento teórico.

---

<sup>2</sup> Ensino desenvolvimental, segundo a teoria davidoviana, trata-se do ensino “que impulsiona o desenvolvimento” Davidov (1988b, p.3)

Oportuna a observação de Libâneo, o que denota honestidade intelectual, sobretudo, porque o próprio Direito tem seu viés técnico, que exige memorização, por exemplo, de um texto legal, constitucional, codificado, todavia o que se critica é a memorização como um fim e como única forma de “pensar”.

Muitas questões têm sido levantadas em relação ao estudo do direito, mas a questão principal a saber é a seguinte: é possível um ensino jurídico que supere a memorização, como um fim em si mesma, com a instauração de um processo dialético de pensar? Essa questão é decorrente do problema da pesquisa: o que e como fazer, em termos de metodologia de ensino jurídico, visando uma formação mais crítica e reflexiva dos alunos?

Nesta direção, com o intuito de buscar respostas acerca dessa possibilidade, desenvolveu-se uma pesquisa de caráter qualitativo por meio de um experimento<sup>3</sup> didático-formativo que, na expressão de Davydov (1988b, p. 196):

caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda (...) pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação.

Assim, o *objetivo geral* da pesquisa foi *investigar, analisar e apresentar alternativa significativa e relevante ao processo de ensino-aprendizagem no curso de direito*. Tal alternativa pressupõe bases pedagógico-didáticas para propiciar ao aluno a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico e, assim, contribuindo para o compromisso de instruir-se e preparar-se para as diversas áreas de atuação profissional do Direito; assumir qualidades e posturas comprometidas com as questões sociais concretas e com o *exercício ético* da profissão, seja para a realização profissional, pessoal, seja para o exercício crítico da cidadania social. Conforme alerta Libâneo (2003, p.23), “a escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã (...)”

Definimos como *objetivos específicos* de nossa investigação:

<sup>3</sup> Não se trata de experimento na perspectiva positivista ou do modelo estímulo-resposta, em que a pesquisa focaliza somente o estado já formado e presente de uma formação mental, por meio de procedimentos que mostram relações de causa e efeito. A propósito ressalta Vygotsky (2007 p. 62) “(...) deve estar claro que uma estrutura estímulo-resposta para a construção de observações experimentais não pode servir como base para o estudo adequado das formas superiores, especificamente humanas, de comportamento.” Trata-se, como se verá adiante, de experimento em perspectiva dialética, onde se prioriza o movimento da atividade dos sujeitos envolvidos envolvidos, especialmente, com a participação ativa do professor; se analisa processos e não objetos e prioriza a explicação à descrição.

Definimos como objetivos específicos desta investigação:

- a) Realizar experimento didático-formativo, conforme plano de ensino da disciplina Direito Constitucional I, com foco no ensino de conteúdos associados ao desenvolvimento de ações mentais;
- b) analisar a finalidade de ensinar e aprender na ótica do professor e de alunos do curso;
- c) contribuir para o aperfeiçoamento das práticas de ensino-aprendizagem no Curso de Direito, por meio da Teoria de Ensino Desenvolvimental (Davydov), complementada com contribuições da teoria Histórico-cultural (Vygotsky e Leontiev);
- d) contribuir para desenvolvimento de processos mentais, modos específicos de aprender e de pensar no que aprendem, internalização de conceitos com compreensão e aplicação dos conceitos internalizados às situações particulares apresentadas.

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizou-se o experimento didático-formativo, que consistiu, primeiro, no planejamento de conteúdos e estratégias de aprendizagem, elaborado em conjunto pelo pesquisador e a professora da classe, para um bimestre letivo, das aulas da disciplina Direito Constitucional I, com 58 (cinquenta e oito) alunos, Turma B01, inserida no 4º período do Curso de Direito – Departamento de Ciências Jurídicas - da Universidade Católica de Goiás. Conforme mencionado, a finalidade dessa intervenção docente foi pôr em prática uma metodologia de ensino baseada nos princípios da teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov.

Em seguida, as aulas foram ministradas pela professora da classe e observadas pelo pesquisador. O registro das observações foi feito por escrito e em vídeo. Como terceiro passo, no decorrer do período de observação, foram realizadas reuniões semanais para discussão e acompanhamento do experimento.

Além da observação, os dados empíricos foram coletados por meio de grupo de discussão com os alunos, constituindo o quarto passo; em quinto, entrevista com a professora e, sexto, com um grupo de alunos, bem como a aplicação de testes-diagnóstico antes e após a realização do experimento, fechando o sétimo passo<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Em relação ao plano de pesquisa, tendo como sujeitos participantes – professora da classe e alunos – obteve-se autorização, por escrito do Diretor do Departamento de Ciências Jurídicas (Conforme modelo APÊNDICE - I), bem como da Professora e alunos (Conforme modelo APÊNDICE - IV).

Da investigação resultaram três capítulos, que estão organizados da seguinte forma: o Capítulo I, denominado *Ensino jurídico: de um enfoque positivista-dogmático ao enfoque histórico-cultural*. No Capítulo II, *A teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov: a formação do pensamento teórico-dialético*. O Capítulo III - *Um ensino jurídico desenvolvimental: formação do pensamento-teórico dialético para a vida profissional, pessoal e cidadã*.

O primeiro capítulo versa sobre a necessidade de novas estratégias pedagógico-didáticas no Ensino Jurídico em que se possa superar o modelo de ensino verbalista, estritamente empírico, para um modelo dialógico que valoriza a formação e o desenvolvimento de processos mentais, reflexividade e atitude crítica, visando à formação do pensamento teórico-científico – *ascensão do abstrato ao concreto*.

No segundo capítulo são apresentadas as bases teóricas da teoria que dá suporte ao experimento, com complementos das contribuições de L. S. Vygotsky e A. N. Leontiev, especialmente, sobre a atividade de aprendizagem e as formas de organização do ensino.

No capítulo terceiro constam as descrições, análises, interpretações e inferências sobre os dados empíricos, com base na investigação realizada.

## **CAPÍTULO I**

### **ENSINO JURÍDICO: DE UM ENFOQUE POSITIVISTA-DOG MÁTICO AO ENFOQUE HISTÓRICO-CULTURAL**

O diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica para a consecução dos objetivos propostos, ele é concebido, também, como princípio educativo. (Ribeiro Júnior, p. 39)

Este capítulo visa, primordialmente, apresentar um panorama do ensino jurídico, passando pela perspectiva positivista até o enfoque histórico-cultural, destacando-se a necessidade de estratégias pedagógico-didáticas que possam superar o modelo de ensino verbalista, para um modelo dialógico, no qual são valorizados a formação e o desenvolvimento de processos mentais, a reflexividade e a atitude crítica com vistas à formação do pensamento teórico-científico.

Desde a sua fundação na Universidade de Bologna, no ano 1158, até os dias atuais, indubitavelmente, o ensino jurídico tem mudado pouco, ao menos na sua forma de ensino. Segue métodos e procedimentos de ensino conforme a mais típica pedagogia tradicional, predominando a aula-magna, a repetição dos conteúdos, a memorização mecânica, enquanto a sociedade está cada vez mais complexa, pluralista e difusa. Com efeito, a sociedade contemporânea põe demandas e exigências de renovação, seja na investigação dos conteúdos do Direito, seja nas políticas de formação dos estudantes desse curso. Há necessidade de uma intervenção complexa e, sobretudo, permanente no desenvolvimento e na criação de técnicas e métodos didático-pedagógicos, específicos para o ensino de Direito (RIBEIRO JR., 2001).

O Direito é, eminentemente, um instrumento histórico-cultural imprescindível a uma convivência social humana menos injusta e mais comprometida com a preservação da vida e com os preceitos da cidadania coletiva. Por sua vez, o ensino jurídico faz parte do conjunto das práticas educativas, práxis eminentemente social, tal como ressalta Libâneo (1998, p. 74 -75):



(...) é uma prática social cunhada como influência do meio social sobre o desenvolvimento dos indivíduos na sua relação ativa com o meio natural e social, tendo em vista, precisamente, potencializar essa atividade humana para torná-la mais rica, mais produtiva, mais eficaz diante das tarefas da práxis social postas num dado sistema de relações sociais.

Com efeito, tal é a tarefa do ensino na formação geral e profissional. No entanto, desde a instituição do curso de Direito no Brasil, em 1827, nas cidades de São Paulo e Olinda, predomina o paradigma positivista da “Ciência do Direito”, ensinada dogmaticamente por métodos de reprodução simples, memorização dos códigos, com um conteúdo, geralmente, desconectado da realidade social concreta, conforme atesta Ribeiro Júnior (2001, p. 22):

E foi dessas duas faculdades que se originaram outras por todo o Brasil, sempre com o paradigma positivista da ciência do Direito e de seu método lógico-formal, que serve apenas para aprender o dever-ser, produzindo, dessa forma, uma visão unidimensional do real e transformando o ensino do Direito em mera descrição e exegese do Direito Positivo em vigor.

As práticas pedagógicas no ensino jurídico com ênfase na descrição do conteúdo, na capacidade de recordação e memorização das prescrições legais, por exemplo, que levam o aluno a memorizar, simplesmente, o teor dos artigos do Código Civil (e cabe lembrar que o atual possui 2.046 artigos), em geral, não são suficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; mobilizam pouco as capacidades de estabelecer relações, abstrações, generalizações e, muito menos, produzem um aluno com um posicionamento crítico, socialmente significativo em face do seu exercício profissional.

Um mínimo conhecimento dos referenciais teóricos e das investigações no campo da educação e da didática demonstra a necessidade de mudanças no modo de ensinar e aprender no ensino jurídico, especialmente, com métodos empregados na dialética. Diversos estudos nessa área como os de SAVIANI (1983), MISUKAMI (1987), LIBÂNEO (1998; 2003) dentre outros mostraram as tendências pedagógicas presentes nas práticas de ensino, entre elas a pedagogia tradicional, cuja caracterização coincide plenamente com as formas do ensino jurídico.

Na história dessas tendências, a difusão recente das idéias de Vygotsky abriu possibilidades de conceber uma didática voltada para a formação das capacidades intelectuais a partir dos conteúdos científicos. Um dos seguidores de Vygotsky foi V. Davydov, que deu pistas muito sólidas para se planejar um ensino que viesse formar alunos aptos a pensar teoricamente por meio da formação de conceitos e de operações com eles, partindo do modo geral de pensar e atuar de cada área científica, inscritos na origem e do desenvolvimento dos conhecimentos (LIBÂNEO, 2003).

Numa análise proveniente do próprio campo do Direito, Cabral (2007, p. 71) sustenta:

Não basta promover uma reforma curricular se não mudar o paradigma dominante (positivismo dogmático), se não mudar a concepção do que é importante ensinar. Mais do que nunca, é preciso ensinar o modo de pensar o Direito, ensinar a pensar os códigos necessários para a compreensão da ciência, e não a decorar a técnica repetitiva e limitadora (...) Mais do que nunca, fazem-se necessárias a ‘crítica’, a ‘dialética’, o Direito a serviço dos cidadãos e da sociedade, e não apenas, e exclusivamente, a serviço da Lei, da normatização estatal.

Assim, pode-se notar que o autor confirma a vigência da pedagogia tradicional no ensino jurídico, como também seu estilo dogmático, a-histórico, desarticulado da realidade histórico-social em que vai ser exercido. Trata-se de uma determinada concepção de currículo e de ensino que precisa ser questionada, visando outro tipo de ensino que valorize a formação de processos mentais, isto é, ensinar a pensar os códigos necessários para a compreensão da ciência jurídica.

O Direito<sup>5</sup> compreende um conjunto de princípios e normas que regulam a convivência social humana, historicamente, engendradas como produto cultural. A ciência jurídica, ou o Direito como Ciência, ocupa-se em investigar o (s) fundamento (s) do Direito, as formas de elaboração das normas, os valores (morais), os fatos, os aspectos históricos, sociais, econômicos, políticos, ambientais e geográficos. Seu objeto de estudo é a convivência social humana, o homem em coexistência com os demais. A dignidade da pessoa humana é princípio diretor de suas investigações.

Nesta orientação o que se espera é um conhecimento que seja internalizado com compreensão, com reflexividade crítica; que forme habilidades cognitivas, tais como, estabelecer conexões, sínteses, teias de significados; que promova meios intelectuais de resolução de problemas de forma independente em face dos múltiplos desafios sociais concretos.

Os problemas encontrados no ensino do Direito se explicam, também, pela *precária formação didático-pedagógica dos professores do Direito*, tal como expressam Ribeiro Júnior e Chaves:

No ensino superior, a maior lacuna refere-se à formação didático-pedagógica, mormente nas Faculdades de Direito. Daí as dificuldades para se pensar uma qualidade de ensino (RIBEIRO JR., 2001, P. 74).

Na prática, muitos docentes universitários deixam a desejar quanto à sua formação pedagógico-didática, têm dificuldade em fazer interpretar o ensino e a pesquisa e suscitam pouca atividade mental dos alunos. Permanecem numa prática extremamente tradicionalista, prendendo-se quase à transmissão pouco criativa dos conteúdos factuais da matéria (CHAVES, 2003, P. 15).

---

<sup>5</sup> Conforme CAPES/MEC o Direito pertence ao grupo das Ciências sociais aplicadas.

Um dado sumamente esclarecedor sobre os percalços do ensino Direito são os resultados dos exames da Ordem dos Advogados do Brasil, que testam habilidades do Bacharel em Direito para o exercício da Advocacia. Em Goiás, nos meses de março e agosto de 2004, os índices de aprovação foram, respectivamente, de 17,91% e 27,67 % (COUTO ET AL, 2005, p. 33). Conforme dados da OAB-Goiás (2007), em relação aos anos seguintes, os índices de aprovação continuaram baixos, como se pode observar:

Ano de 2005	março: 30,31%	agosto: 20,51%	Dezembro: 24,02%.
Ano de 2006	Abril: 30,43%	agosto: 32,08%	Dezembro: 31,61%.
Ano de 2007	junho: 11,74%	agosto: 18,92%	Dezembro: 25,47%.
Ano de 2008	Junho: 21.81%		

Fonte: Comissão de Exame de Ordem do Conselho Seccional da OAB/GO<sup>6</sup>.

Temos em 2005, uma média de 25% de aprovados, em 2006, 31,4% e 2007, 18,7%, o que representa índices baixíssimos e que são indícios claros da existência de problemas na formação dos futuros advogados. Mas há que se perguntar: os alunos não assimilaram o conteúdo das matérias de estudo nas Faculdades de Direito e, sendo assim, há realmente problemas de metodologia de ensino? Ou o exame realizado pela OAB está em dissonância com o que foi ensinado nas Faculdades de Direito? As duas perguntas são relevantes, mas a primeira pode ser uma explicação bastante plausível para o insucesso da maioria dos candidatos que se inscrevem. É claro que disso se pode extrair a imperiosa necessidade de mudanças qualitativas no modo de ensinar Direito.

A propósito da necessidade de um ensino jurídico de qualidade, Cabral (2007, p. 40) argumenta:

Se são as Escolas de Direito que formam os profissionais que irão atuar com a Justiça, com o Direito e com a Cidadania, esses bancos escolares devem oferecer um ensino de qualidade e relevância social, pois, uma formação deficitária reverterá de maneira desastrosa para a sociedade, em uma administração incompetente da justiça.

Constatando essa formação deficitária, na expressão de Ribeiro Jr (2001), nos cursos de Direito é comum, em períodos previamente determinados, se aplicar “provas” para verificar se os conteúdos foram “gravados”, memorizados. Com isso, visa-se medir qual a quantidade e exatidão das informações reproduzidas ou a simples devolução do que foi narrado pelo professor nas aulas.

<sup>6</sup> Dados analíticos nos ANEXOS I ao IX.

Outra situação é apresentada por Chaves (2003), quando afirma que uma parcela significativa dos alunos tenta se adaptar a esta sistemática pedagógica, ou melhor, a este ensino bancário<sup>7</sup>, e só estudam em datas próximas às provas; e somente estudam para a prova e o que vai “cair” na prova.

E ainda, os alunos confidenciam<sup>8</sup> que outros instrumentos de avaliação da aprendizagem são utilizados, como trabalho em grupo e seminários. Porém, são trabalhos sem retorno e discussão dos resultados; seminários, em que o conteúdo é dividido entre os alunos indicados a fazê-los, faltando discussões (orientações) do professor com os alunos encarregados da realização do seminário, bem como do professor com a sala toda, após a realização da atividade, pontuando os erros e os acertos.

Neste emaranhado de situações pedagógicas, acrescente-se a pouca preocupação, entre a maioria dos docentes, com uma avaliação da aprendizagem contextualizada, voltada para a realidade sócio-econômica concreta, pluralista e complexa, conforme observa com propriedade Ribeiro Jr (2001, p. 53):

Assim, o sistema de avaliação é realizado usando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado na sala de aula, não importando se o que se está lecionando não corresponda à realidade sócio-econômica, mediante a qual a lei se faz muitas vezes injusta.

Sob pena de incoerência e descrédito, a avaliação tem relação com os métodos e procedimentos de ensino, ou seja, para um ensino tradicional, normalmente, espera-se uma avaliação tradicional; para um ensino empírico, uma avaliação empírica; um ensino dialético, uma avaliação formativa<sup>9</sup>.

Uma mudança no ensino jurídico, portanto, precisa incidir não somente nas práticas de ensino, mas também nas formas de avaliação da aprendizagem. Segundo proposta de ensino desenvolvimental de Davydov, durante o trajeto de formação do pensamento teórico, a avaliação dos alunos ocorre *pari-passu*, bem como do próprio processo de ensinar e aprender.

---

<sup>7</sup> Termo empregado pelo educador Paulo Freire para designar um ensino como depósito de conteúdo, que tolhe a possibilidade de uma aprendizagem criativa e crítica pelos alunos Freire (2004, p. 25).

<sup>8</sup> A propósito dessas confidências dos alunos, Ribeiro Júnior (2001, p. 38) aponta que (...) trabalhos em grupos que não são devidamente valorizados; trabalhos que não têm um retorno e uma análise crítica após serem realizados (...) avaliações, que não estimulam em nada a análise crítica de um tema (...) nos seminários apenas participam os indicados para fazê-los; não há motivação (...) acesso à discussão (...) Tudo se reduz a um registro contábil, sem contar os falsos seminários, nos quais, só para disfarçar, os alunos são colocados em círculo.

<sup>9</sup> Avaliação formativa no sentido de prudência e clareza sobre as estratégias de avaliação, por parte do professor; transparência das regras, priorização do diálogo, também, nos processos de avaliação da aprendizagem ( DE SORDI IN CASTANHOS, E CASTANHO, MARIA EUGÊNIA, 2001, p. 177)

Trata-se de momento oportuno de avaliação processual<sup>10</sup>, haja vista o aspecto dialético da referida proposta pedagógico-didática, com vistas à formação do pensamento teórico, pela ascensão do pensamento abstrato ao concreto – via atividade de aprendizagem.

É típico da proposta de ensino desenvolvimental<sup>11</sup> que ocorra a unidade entre formação de conceitos científicos e, desenvolvimento mental e de um modo específico de resolução de tarefas. Verifica-se, pois, que a organização do ensino supõe um conjunto de requisitos que extrapolam a mera transmissão dos conteúdos, tal como assinala Davydov (1988a, p. 104):

A base do processo de ensino e de educação é a assimilação, pelos alunos, do conteúdo das matérias. Cada matéria escolar representa a peculiar projeção de uma ou outra forma “superior” da consciência social (da ciência, da arte, da moral, do direito) no plano da assimilação. Esta projeção tem suas próprias leis, determinadas pelas finalidades da educação, pelas particularidades do processo mesmo de assimilação, pela natureza e possibilidades da atividade psíquica dos escolares e por outros fatores.

A educação superior, incluso o ensino jurídico, é direito público, patrimônio de todos; instituto de caráter ético-político, histórico-cultural, anterior e ulterior a quaisquer interesses, inclusive empresariais, mercantilistas, alheios à responsabilidade social. Mercantilizar a educação implica mutilar essa, que é uma instância histórico-social, reflexiva, político-ética. O investimento na qualidade do ensino jurídico é, assim, uma exigência democrática, já que suas conseqüências repercutem no conjunto da sociedade.

A dinâmica social exige um ensino jurídico em que a aprendizagem seja contínua, processual, formativa, que desenvolva o pensamento teórico-científico e as habilidades cognitivas. Ao mesmo tempo, um ensino jurídico de qualidade não pode desprezar os avanços científicos, tecnológicos e de informatização, que são realidades incontestáveis. Sobretudo, que possa contribuir na conscientização de que, também estes instrumentos, estejam ao alcance de todos, especialmente, os alunos; afinal seu fim deve ser a construção da ética, da justiça social, cidadania e da solidariedade social.

Atualmente, há confrontos escancarados entre as forças envolvidas na globalização da economia de mercado neoliberal, opressora e flagrantemente injusta e os interesses dos que lutam por trabalho digno, melhores salários, respeito à dignidade humana, saúde e educação pública de qualidade, enfim uma sociedade menos injusta, com igualdade de condições mínimas para se viver com dignidade. Trata-se de questões que um ensino jurídico de

---

<sup>10</sup> Portanto, formativa.

<sup>11</sup> Aquele que impulsiona o desenvolvimento, conforme dito alhures com as palavras do próprio Davydov (1988b)

qualidade não deve se furtar a discutir. Ao debater essas questões, espera-se dos professores uma postura crítico-reflexiva e compromisso com as bandeiras de uma educação de qualidade, democrática, e emancipadora e que contribua na formação de alunos com essas orientações.

Essa “lógica da competência”, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável do que a conhecimentos realmente apropriados, mas que não seriam necessariamente e imediatamente úteis economicamente, comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem LAVAL (2004, P. 63).

Um ensino jurídico de qualidade, ministrado em instituições particulares, filantrópicas, confessionais ou públicas deve formar a consciência de que a educação não é serviço, mas direito; que escola não é empresa, mas instituição social; não é fábrica de formar sujeitos autômatos, mas cenário de construção de massa crítica e cidadã.

Neste contexto, o ensino desenvolvimental de Davydov coincide com essa exigência de um ensino jurídico de qualidade, voltado para a apreensão do conteúdo pela reflexão dialética, numa atividade de aprendizagem que privilegie a investigação, o ensino baseado em problemas e a interlocução em sala de aula entre professor e alunos e entre os alunos.

Estudiosos da teoria de ensino desenvolvimental entendem que é possível a sua aplicabilidade no ensino superior, tal como Libâneo (2004, p. 135):

(...) Chaiklin precisamente desenvolveu pesquisa para comprovar que a análise de conteúdo ainda é necessária para estudantes pós-educação básica e o ensino pode ser desenvolvimental, mesmo que a atividade principal desses alunos não seja a atividade de aprendizagem, e que o papel e o significado da análise do assunto podem ser mais bem apreciados, tendo como pano de fundo a atividade de aprendizagem. Ou seja, a atividade de aprendizagem ainda ocupa uma boa parte do trabalho desses alunos.

Entretanto, o desenvolvimento dessa metodologia de ensino requer determinadas características e habilidades do professor. Faz-se necessário um professor que seja investigador de sua própria atuação docente; um profissional que, a par de dominar os conteúdos, seja capaz de proceder à análise do conteúdo para identificar seus conceitos básicos, de dominar a metodologia investigativa do Direito, de estabelecer relações com outros ramos do conhecimento, de manter na sala de aula o diálogo, a interlocução, em interação com os alunos. Outrossim, estar atento às relações e conexões com problemas sócios histórico-culturais, ao mesmo tempo com a capacidade de suscitar nos alunos procedimentos e atitudes profissionais, culminando em posturas éticas e de solidariedade social.

A pesquisa ora proposta situou-se nessa direção; investigou-se a proposição de uma metodologia de ensino, cujo foco foi o desenvolvimento e ampliação da capacidade crítica reflexiva dos alunos.

## CAPÍTULO II

### **A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL DE V. DAVYDOV COMO REFERÊNCIA PARA A FORMAÇÃO DO PENSAMENTO TEÓRICO-DIALÉTICO**

Antes de se fazer diferente, é preciso pensar diferente  
sobre o que se faz.

HOFFMANN (1998, p. 36)

A finalidade deste capítulo é apresentar os pressupostos básicos da teoria histórico-cultural relacionados à atividade de aprendizagem. Abordam-se as principais idéias de Vygotsky e Leontiev que dão sustentação à teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Essa retrospectiva visa ajudar a compreender a tese de que o desenvolvimento mental dos alunos é mediado pelo ensino, bem como os modos como se dão as relações entre a atividade de ensino do professor e a formação das capacidades intelectuais dos alunos.

#### 2.1. AS BASES TEÓRICAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY

Lev S. Vygotsky<sup>12</sup> lançou os fundamentos da teoria histórico-cultural assentados no papel das relações sociais e da cultura no desenvolvimento da mente humana, ou seja, das funções psicológicas superiores como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a auto-observação, a intencionalidade, o planejamento, a abstração, a capacidade de pensamento e a

---

<sup>12</sup> L. S. Vygotsky – autor soviético nascido em 5 de novembro de 1896 em Orsha – Bielo-Rússia. Em 11 de junho de 1934 morreu de tuberculose. Formou-se em Direito pela Universidade de Moscou; estudou História, Filosofia, Literatura, Psicologia e Medicina. Suas obras, pesquisas e escritos são de incomensurável contribuição para a Pedagogia, Psicologia, para o conhecimento humano. Fazia parte de um grupo de jovens intelectuais - Alexander Romanovich LURIA (1902-1977) e Alexei Nikolaievich LEONTIEV (1904-1979). Ressalte-se que, para Vygotsky, instrumento e signo diferem pelas suas diferentes maneiras de orientar o comportamento humano. A função do instrumento é ser condutor entre o homem e o objeto, orientado externamente para que o homem possa controlar e dominar a natureza. A função do signo é de meio – atividade interna – orientado internamente;



linguagem, entre outras. Segundo ele, o homem é um ser biológico, mas sua humanidade é constituída pela cultura, de modo que o biológico e o cultural se constituem mutuamente no desenvolvimento humano. Para Bruner (*apud* PENTECORVO 2005, p.16), interpretando esta noção fundamental, “o desenvolvimento do homem é um processo de interiorização dos modos de agir, imaginar, simbolizar, que *existem* na sua cultura, modos que amplificam seus poderes”. Nesse trecho, está implícito o entendimento de que o modo privilegiado desse processo é o ensino, cuja finalidade é, precisamente, a interiorização da cultura.

### 2.1.1 A mediação cultural na formação dos processos mentais

A experiência humana acumulada – a cultura - tem relação umbilical com a história, formando os elementos histórico-culturais determinantes da natureza social do homem. Sobre cultura ressalta Pérez Gomes (2001, p. 14):

Esta interpretação do conceito de cultura como o tecido de significados, expectativas e comportamentos, discrepantes ou convergentes, que um grupo humano compartilha, requer, ao mesmo tempo, tomar consciência do caráter flexível e plástico do seu conteúdo.

A experiência individual, o contato com a natureza é insuficiente para a vida em sociedade humana. A experiência social, os valores, os bens e as ferramentas produzidas apresentam-se como fatores determinantes da consciência humana e, à medida que se apropria desses fatores, o homem reconstrói a si mesmo, aprende e desenvolve-se. A propósito destaca Leontiev (2004, p. 285):

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhe foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Tal afirmativa equivale dizer que a atividade do homem e seu pensamento se formam a partir da apropriação dos resultados do modo de pensar e agir das gerações anteriores.

Vygotsky (2007) compreende a cultura como expressão/produto da vida social, transmitida de geração em geração, sempre com novas contribuições, formando uma conexão de experiências histórico-sociais que atuam na formação da consciência dos sujeitos. Tais experiências têm origem e se desenvolvem pela atividade do trabalho, enquanto atividade essencial, primária à existência e convivência do sujeito em relação aos demais.

Pelo trabalho, o sujeito constrói e reconstrói cultura, interage e compartilha saberes, práticas, técnicas, modos de agir. Se planta colhe o fruto; se talha a pedra ou forja o aço, produz ferramentas; se fia, tem o fio, se costura, tem a veste.<sup>13</sup> Embora o sujeito possua uma herança biológica, física, experiências individuais; não vive nem trabalha sozinho, isolado; ele forma sua consciência na experiência histórico-cultural.

O que equivale dizer que o sujeito se relaciona com os demais<sup>14</sup> em “processo interpessoal” – interações com o outro, ora coincidentes, ora conflituosas. Os conhecimentos assimilados e internalizados, oriundos dessa interação, transformam-se em “processo intrapessoal”, incorporando-se ao nível de desenvolvimento real do sujeito. “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” Vygotsky (2007, p. 58). Com essas palavras, o mestre soviético está afirmando não se tratar de um processo simplório e precoce de *envolvimento-apropriação-internalização*, mas de um processo que demanda envolvimento, interações, movimentos não-lineares, superficiais ou efêmeros. Trata-se da apropriação das coisas do presente e do passado que ocasionam projeções para o futuro. Neste sentido, sustenta Leontiev (2004, p. 185):

O homem encontra na sociedade e no mundo transformado pelo processo sócio-histórico os meios, aptidões e saber-fazer necessários para realizar a atividade que mediatiza a sua ligação com a natureza. Para fazer os seus meios, as suas aptidões, o seu saber-fazer o homem deve entrar em relações com outros homens e com a realidade humana material.

Na prática escolar, esses processos dependem, em grande parte, da mediação do professor, cuja postura deve ultrapassar a simples função de transmissor de conteúdos para uma postura dialógica, de sujeito ativo, de um mediador, que medeia; um sinal, que sinaliza.

---

<sup>13</sup> Para o processo de produção capitalista o trabalho produtivo tem conotações mais amplas, cujo objetivo principal é o produto (mercadoria) acumulado e o lucro ao menor custo, em que pese o sacrifício exaustivo da força de trabalho comprada a preço vil.

<sup>14</sup> O sujeito se relaciona, também, com objetos, instrumentos, produtos da cultura de um povo, podendo resultar daí transformação do sujeito no objeto, bem como do objeto no sujeito.

As contribuições vygotskianas acenam que a escolarização propicia as condições para o desenvolvimento mental, que ocorre pelo processo histórico-cultural. Neste sentido, Libâneo (2007a, p. 7) afirma:

Conforme vimos, Vygotsky havia mostrado a relevância da escolarização para apropriação dos conceitos científicos e para o desenvolvimento das capacidades de pensamento, a partir da assimilação da produção cultural da humanidade (...)

De fato, o que Libâneo enfatiza ao comentar o ilustre autor soviético, é que as condições para a apropriação ou a internalização de conceitos científicos não são condições naturais, haja vista não serem as funções mentais superiores inatas, mas oriundas de modelos sociais. Isso torna evidente que é pelo envolvimento com o acervo cultural e, especialmente, com o outro que o sujeito amplia sua experiência cognitiva e se desenvolve.

Depreende-se do ensinamento vygotskyano que a mente está dentro e fora do sujeito. Isso implica reconhecer que o sujeito forma a sua consciência a partir da experiência social. Ao nascer, o sujeito herda uma enorme gama de objetos e fenômenos culturais, historicamente desenvolvidos. Nesta direção, Leontiev (2004, p. 284) sustenta:

Está fora de questão que a experiência individual do homem, por mais rica que seja, basta para produzir a formação de um pensamento lógico ou matemático abstrato e sistemas conceituais correspondentes. Seria preciso não uma vida, mas mil. De fato, o mesmo pensamento e o saber de uma geração formam-se a partir da apropriação dos resultados da atividade cognitiva das gerações precedentes.

Para desenvolver-se, urge ao homem apropriar-se da cultura, como ressalta Leontiev. O que ocorre na relação com os demais semelhantes, especialmente, a partir do ingresso na escola. Mas há outros *locus* de aprendizagem, onde o sujeito se relaciona e apreende conhecimentos acumulados por grupos sociais diversos, partilhando brincadeiras, jogos e atividades de trocas de experiência, por exemplo.

A linguagem, como função comunicativa, medeia o comportamento social e a consciência do sujeito, possibilitando-lhe tanto a expressão e a comunicação, quanto o desenvolvimento de signos, a organização e avaliação do pensamento e da ação.

A mediação é uma das idéias centrais de Vygotsky para se compreender a determinação histórico-social do desenvolvimento, ao mesmo tempo em que a mediação simbólica é essencial para a internalização das funções psicológicas superiores. Para que os indivíduos estabeleçam uma relação de conhecimento com os objetos, precisam da mediação de outros indivíduos que pode ser uma pessoa ou o contexto sócio-cultural e institucional em que vivem.

Esta perspectiva é base para entender a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), através do qual, pela mediação do professor e dos colegas, o aluno aprende a resolver problemas, que sozinho não conseguiria. Interações sociais implicam zona de desenvolvimento proximal, que ocorre pela mediação docente, dos demais alunos e do próprio ambiente escolar. A atuação/mediação do professor em zona de desenvolvimento proximal contribui para um contínuo fluxo de interações e envolvimento entre os alunos e professores na construção de conceitos em rede, em complexos, cujo processo está sempre em aberto. De acordo com o pensamento de Oliveira (2005, p. 73):

A relação entre signos, sujeitos, significados e objetos é complexa, constante e intensa, gera conceitos e redes conceituais que nunca estão acabados, definitivos, mas sempre sujeitos às transformações.

Também é bastante pertinente trazer a contribuição de Barbosa (1997, p. 156):

Note-se que precisamos tentar, segundo uma perspectiva sócio-histórico-dialética, compreender o processo de formação de conceitos a partir da idéia de rede sem, entretanto, cairmos na armadilha positivista de buscarmos nela o simples “consenso”, quer dizer, uma espécie de pareamento ou união de idéias, representações, assuntos, conceitos, negando-se a existência de contradições e conflitos. Uma rede não se configura como algo estático, os conceitos não estão apenas em nós diferentes do ponto de vista espacial. Segundo nossa representação, podemos pensar em uma rede tridimensional – não apenas dimensional ou plana, portanto – que combina altura, largura, profundidade.

Brilhante a proposição da autora. A idéia de rede rompe com as questões da linearidade, hierarquização entre os conceitos científicos. Oliveira ressalta que, segundo a idéia de rede, os conceitos, nunca estão acabados, definitivos, depreendendo-se daí a idéia de movimento próprio da lógica dialética. Além disso, Barbosa adverte que é possível trabalhar com a idéia de rede conceitual, numa perspectiva dialética, sem os riscos do positivismo, que busque o simples consenso. Com efeito, os conceitos em rede acenam para várias direções, inseridos em movimento constante.

Para descobrir as relações *entre desenvolvimento e a capacidade de aprendizado* urge ter clareza da distinção entre o *nível de desenvolvimento real* e a *zona de desenvolvimento proximal*. Na expressão de Vygotsky (1998, p. 112):

Zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes

O nível de desenvolvimento real tem relação com o processo de desenvolvimento completado, efetivado, na esfera de domínio do sujeito. Esse nível pode ser aferido por testes, efetivação de tarefas e observações, que permitem identificar o que os alunos podem fazer sozinhos; como e em que grau de dificuldades resolvem os problemas que lhes são apresentados.

Para que não se tenha uma visão de que as interações entre professor e alunos, na zona de desenvolvimento proximal sejam sempre harmônicas, homogêneas Góes (1996, p. 87) alerta:

As interpretações atuais da mediação social na ZDP envolvem, sem dúvida, idéias produtivas e trazem importantes contribuições. Embora interessantes, tais desdobramentos precisam incluir cuidados para que as ocorrências heterogêneas da inter-relações sujeito-outro sejam melhor caracterizadas, abrangendo possibilidades que estão além das noções de harmonia ou ajuda.

Finalmente, cumpre destacar que o processo de internalização implica procedimentos de formação de conceitos. Vygotsky ressalta a importância da instrução formal para apreensão e internalização de conceitos científicos propiciados pela escola, enquanto lugar privilegiado em função social, política, pedagógica, de formação das novas gerações. Sobre os ensinamentos de Vygotsky em relação à formação de conceitos, Barbosa (1991, p. 81) destaca com propriedade:

(...) três elementos psicológicos fundamentais inerentes ao processo formativo de conceitos pelas crianças foram considerados pelo pesquisador soviético. O primeiro deles refere-se ao estabelecimento de relações de dependência entre os conceitos, formando sistemas; o segundo implica a conscientização da própria atividade mental; um terceiro elemento, consequência da existência dos dois primeiros, seria a relação especial estabelecida entre criança e o objeto do conhecimento, quando ela tem a possibilidade de refletir sobre a essência do dado objeto.

Assim, para a autora, no processo de formação de conceitos, eles, os conceitos, são interdependentes e, neste exercício, o sujeito acaba percebendo a necessidade de exercício mental que estas operações oportunizam sobre o aspecto nuclear do objeto investigado, apreendido.

Também se aprendem conceitos fora do âmbito escolar, de forma espontânea, no dia-a-dia, nas interações e intercomunicações sociais. Mas, segundo Vygotsky, a função da escola e do ensino é, precisamente, propiciar que esses conceitos espontâneos evoluam para os conceitos científicos, sistematizados, pois são eles que possibilitam o desenvolvimento de funções psíquicas nos sujeitos. Contudo, adverte Rego (2005, p. 60):

Não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporcionarão ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas. Essa perspectiva teórica aponta claramente que o impacto da escolarização dependerá da qualidade do trabalho realizado.

De fato, a cultura da escola, incluindo as práticas pedagógicas, influencia na forma de aprender e desenvolver funções psíquicas superiores nos alunos. Quanto maior o comprometimento dos professores em trabalho conjunto e cooperativo, entre si e os alunos, e o apoio logístico e estrutural da instituição, maior serão as possibilidades de sucesso a tal desiderato.

## 2.2 A TEORIA DA ATIVIDADE DE LEONTIEV: IMPLICAÇÕES NO ENSINO

O *conceito de atividade* deriva das teses essenciais da filosofia dialética materialista com antecedentes em F. Hegel, K. Marx, F. Engels e Lênin, com as contribuições, entre outros, de L. S. Vygotsky, A. N. Leontiev, A. R. Lúria e V. V. Davydov.

Conforme Lênin (*apud* DAVYDOV, 1988a, p. 12):

Todo exame de atividade de um sujeito, portanto, incluindo as análises conduzidas pela psicologia, deve dirigir-se antes de tudo para a descoberta das contradições e dos contrários concretos naquela atividade, cujo trânsito mútuo produz um genuíno impulso (um momento típico) a todas as formas de atividade vital humana.

O formulador principal da teoria da atividade psicológica humana, base para a compreensão do processo histórico de desenvolvimento da consciência, foi A. N. LEONTIEV (1903-1979). Em sentido amplo, atividade implica relação interativa entre o sujeito (ser eminentemente social) e a realidade exterior, - o objeto da atividade - com vistas a uma finalidade, ou seja, é um modo de agir voltado para uma finalidade ou objetivo.

Segundo Leontiev (1992) para que a cultura seja apropriada é necessário mobilizar uma atividade, ressaltando que por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar essa atividade, isto é, o motivo.

A atividade tem a seguinte dinâmica: necessidades, que impulsionam motivos orientados para um objeto, para o que são requeridas ações e operações. O objetivo precisa sempre estar de acordo com o motivo geral da atividade. Isoladamente, uma ação pode não ter

relação com a necessidade, com os motivos e com o objeto a que o sujeito dirige sua atividade. Mas articulada com as ações de outros sujeitos denota seu sentido substancial.

Anota Leontiev (1983) que, para aferir o sentido de uma ação que o sujeito desenvolve, é preciso estabelecer na sua consciência o liame entre o conteúdo objetal de sua ação ao motivo que a envolve. Assim, o sentido dirige-se ao motivo, embora também os motivos possam dar sentido à ação.

A ação do sujeito funda-se em uma necessidade, que impulsiona motivos para o objeto para o qual a ação é dirigida. Isto implica efetuar ações, sob certas condições e tarefas, que determinam operações concretas. A lógica de uma atividade é chegar a um resultado final e satisfazer uma necessidade. Conforme ressalta Davydov (1988a, p. 16):

Os trabalhos publicados por Leontiev e pelos representantes de sua escola científica examinam a estrutura psicológica da atividade de uma maneira razoavelmente completa e detalhada. Conforme esses estudiosos, a atividade unitária consiste dos seguintes componentes: *necessidade*  $\leftrightarrow$  motivo  $\leftrightarrow$  finalidade  $\leftrightarrow$  condições para obter a finalidade (a unidade entre finalidade e as condições conformam a tarefa) e os componentes correlatos com aqueles: atividade  $\leftrightarrow$  ação  $\leftrightarrow$  operações.

No desenvolvimento intelectual, enquanto processo de formação de ações mentais, a apropriação da linguagem é primordial, uma vez que o conteúdo da experiência histórico-social transpõe o aspecto material, firmando-se no conceito, na palavra, na linguagem. Neste sentido, Leontiev argumenta (2004, p. 348):

A apropriação da linguagem constitui a condição mais importante do seu desenvolvimento mental, pois o conteúdo da experiência histórica dos homens, da sua prática sócio-histórica não se fixa apenas, é evidente, sob a forma de coisas materiais: está presente como conceito e reflexo da palavra, na linguagem. É sob esta forma que surge à criança a riqueza do saber acumulado pela humanidade: os conceitos sobre o mundo que a rodeia.

Com efeito, destaca o autor soviético, que o desenvolvimento mental do sujeito não ocorre apenas via coisas materiais, operações exteriores, pois pela verbalização, o uso da palavra é que referido sujeito se comunica desde cedo, com os outros e com o mundo que o cerca e vai formando processos cognitivos intelectuais. Também Vygotsky (1998, 2007) ressalta a importância da linguagem, como habilidade do sujeito em se comunicar com os outros, partilhando sua leitura da experiência comum, da cultura sedimentada e das coisas materiais.

### 2.3 A ATIVIDADE DE APRENDIZAGEM: IMPLICAÇÕES NO ENSINO, SEGUNDO DAVYDOV

A atividade humana se desdobra em distintos tipos concretos de atividade, cuja diferenciação é dada pelo seu conteúdo objetal. Segundo Leontiev (1983, p. 83): “o que distingue uma atividade de outra é o objeto da atividade (...) que confere à mesma determinada direção”. Desse modo, cada tipo de atividade possui um conteúdo, perfeitamente, definido de necessidades, motivos, tarefas e ações, o que possibilita, por exemplo, a análise do desenvolvimento da atividade da criança para que a educação possa se adequar às características dessa atividade conforme a idade.

Davydov(1988a), em prosseguimento às pesquisas de seus predecessores, ampliou o entendimento da atividade de aprendizagem na escola, cuja função é prover meios de assimilação do conhecimento teórico-científico. Dessa afirmação, decorre com muita clareza o pensamento desse autor de que o ensino, por meio da atividade de aprendizagem, visa assimilação do conhecimento teórico, isto é, dos conteúdos. Observe-se, no entanto, que conhecimento teórico não significa conhecimento a ser apenas transmitido e memorizado pelo aluno. É, sobretudo, com base no conteúdo científico, como suporte à formação de capacidades intelectuais, de modo que o aluno aprenda os meios intelectuais de orientar-se na busca dos conhecimentos. Ratificando tal pensamento, Davydov (1988a, p. 81) sustenta:

A essência do pensamento teórico consiste em um procedimento especial com o qual o homem enfoca a compreensão das coisas e dos acontecimentos por meio da análise de suas condições de origem e desenvolvimento. Quando os alunos estudam as coisas e acontecimentos sob este enfoque, começam a pensar teoricamente.

Na esteira desses estudos destaca-se, ainda, a contribuição de Libâneo (2007, p. 13), que traduziu textos de Davydov e fez uma síntese do seu pensamento:

Conforme Davydov, portanto, um ensino baseado na generalização teórica significa: analisar de maneira autônoma os dados da tarefa; separar neles as conexões essenciais; considerar cada tarefa como uma variante particular daquela que havia sido resolvida inicialmente por meios teóricos (1987, p. 154; 1988b, p. 30, 49). Sobre a base das generalizações teóricas formula alguns princípios do ensino escolar (1987, p. 153):

- a) A assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede a familiarização com os conhecimentos mais particulares e concretos; é a partir daqueles que se deduzem estes, correspondendo às exigências da ascensão do abstrato ao concreto.
- b) Os conceitos de uma disciplina escolar devem ser assimilados por meio do exame das condições que os originaram e os tornaram essenciais, ou seja, os conceitos não



se dão como "conhecimentos já prontos", devendo ser deduzidos a partir do geral e do abstrato.

c) No estudo da origem dos conceitos, os alunos devem, antes de tudo, descobrir a conexão geneticamente inicial, geral, que determina o conteúdo e a estrutura do campo de conceitos dados.

d) É necessário reproduzir esta conexão em modelos objetivados, gráficos e simbólicos (literais) que permitam estudar suas propriedades em "forma pura" (por exemplo, a estrutura interna das palavras pode ser representada com a ajuda de esquemas gráficos especiais).

e) Há que se formar nos alunos ações objetivadas que lhes permitam revelar no material de estudo e reproduzir nos modelos as conexões primárias e universais do objeto de estudo, de modo que se garantam as transições mentais do universal para o particular e vice-versa.

f) Os escolares devem passar paulatinamente e no seu devido tempo da realização de ações no plano mental para a realização de ações no plano externo (objetivadas) e vice-versa.

A leitura que Libâneo faz dos ensinamentos de Davydov impressiona, por um lado pela fidelidade intelectual-científica; por outro pela reflexão-crítica acerca dos ensinamentos do mestre soviético. Suas produções a respeito constituem suporte imprescindível aos interessados em conhecer e trabalhar com a *teoria de ensino desenvolvimental*.

Os princípios acima assinalados ressaltam uma generalização teórica para além da generalização empírica. Naquela, diversamente desta, se penetra na "essência da matéria", nas conexões e relações internas para compreender a origem e desenvolvimento da matéria ou objeto. Trata-se de um movimento do geral ao particular, do abstrato ao concreto. Permanecer no plano empírico é pouco, se a proposta de produção do conhecimento é dialética.

### 2.3.1 O conhecimento teórico e o movimento do aprender teoricamente

Conforme vimos explicitando, o objetivo da atividade de aprendizagem é a formação do pensamento teórico, por meio da formação de conceitos científicos. Por sua vez, a formação de conceitos tem como procedimento mental a ascensão do pensamento abstrato ao concreto. Nesta direção Davydov (1988a, p. 90) define:

O conteúdo da atividade de aprendizagem, em outras palavras, é o conhecimento teórico (como se afirmou anteriormente, este termo é utilizado para significar uma combinação unificada da abstração substancial, generalização e conceitos teóricos).

O homem comum porta um pensamento empírico racional, que lhe possibilita classificar coisas e fenômenos; estabelecer distinções, comparações de gênero e espécie. Este pensamento é oriundo da experiência sensorial, que lhe permite construir conceitos corriqueiros, cotidianos.

Contudo, há tarefas no cotidiano que exigem do homem postura analítica por meio da observação criteriosa para lhe possibilitar distinguir além da aparência, ou seja, entre os “aspectos “*primário e o secundário*”, o “*interno e o externo*”, o principal e o derivado. São tarefas que exigem um pensamento apurado a distinguir de um princípio geral a aplicação a fatos particulares: a compreensão do núcleo, da essência das coisas, as relações entre os conceitos. Entre os opostos há contradições que o pensamento empírico, por si só, não dá conta de resolver, daí a necessidade de desenvolvimento do *pensamento teórico-científico dialético* que redundará, conseqüentemente, em formação de conceitos científicos.

### 2.3.2 O processo de formação de conceitos

Conforme vimos anteriormente, Vygotsky já apontava importância da instrução formal para a internalização dos conceitos científicos, que seria o caminho para o desenvolvimento das funções psíquicas. Davydov compartilha o mesmo pensamento, mas introduz um diferencial no que se refere ao processo de formação de conceitos, pois, para ele, a formação do pensamento teórico passa pelo desenvolvimento da proposição de ascensão do abstrato ao concreto, seguindo as contribuições da dialética materialista (LIBÂNEO, 2007). .

O *aprender teoricamente* implica desenvolvimento de ações de aprendizagem que permitam aos alunos internalizar conceitos com compreensão, com base em generalizações e abstrações substantivas e, assim, formar o *pensamento teórico-científico dialético*. Entretanto, trata-se de um processo que transpõe a simples resolução de tarefas em um caso particular, pela construção de um *procedimento geral de resolução de tarefas particulares*. Sobretudo, lançando mão da criatividade e criticidade; do encontro entusiasta e dialógico entre os sujeitos envolvidos – professor e alunos.

O ensino que possibilita estes saltos de qualidade na aprendizagem é o *ensino desenvolvimental*, que não ocorre *naturalmente*, depende de mediação consciente, sistemática e dialógica; que segue um movimento de transformações temporais (portanto com caráter histórico) e em espaço determinado, a escola, *locus* carregado de cultura (portanto, de aspecto eminentemente, social).

Os ensinamentos davydovianos ressaltam que o pensamento teórico se dá no “plano das ações mentais” – do “experimento mental” – onde se desenvolvem as funções psicológicas superiores. Skatkin (*apud* DAVYDOV 1988a, p. 91) destaca a necessidade de mudanças nos conteúdos e métodos, para além da simples assimilação, descrição,

memorização. Isto demanda investigação da origem, das relações e função do conteúdo, ou seja, análise do conteúdo quanto à sua origem, seu desenvolvimento, movimentação e mudanças. Na esteira desse raciocínio torna-se essencial a implantação de tarefas de aprendizagem que favoreçam o desenvolvimento do pensamento criativo e independente. Com efeito, o ensino jurídico, como vimos mencionando, põe pouco relevo no pensamento criativo e independente, razão pela qual vale a pena investir em alternativas desse ensino, no sentido de promover o pensamento reflexivo e criativo.

A via analítica de resolução de problemas ou situações problemáticas para que as tarefas de aprendizagem sejam desenvolvidas de forma eficaz a impulsionar o desenvolvimento reflete a proposta de Davydov. Isso não significa que o professor deve só expor o conteúdo, mas, sobretudo, que ele reproduza o caminho percorrido pelo pensador ou cientista para conhecer a origem e as relações, especialmente a *relação geral universal, essencial, idéia núcleo, a célula do conteúdo*. O professor demonstra isso aos alunos para que eles, experimentando também estes passos, se tornem co-partícipes e compreendam o *movimento dialético do pensamento*; aprendam a formular conceitos e lidar, praticamente, com eles. É o que se denomina “embriologia da verdade”, o que para Hedegaard (2002, p. 210) é o *movimento duplo do ensino*:

Há, portanto, um movimento duplo no ensino: o professor deve guiar o ensino com base nas leis gerais, enquanto as crianças devem se ocupar com essas leis gerais na forma mais clara possível por meio da investigação das manifestações dessas leis. É por isso que atividades práticas de pesquisa como objetos, filmes e visitas a museus são tão importantes no ensino, especialmente durante as fases iniciais.

Assim, pode-se perceber que a proposta davdoviana evidencia co-participação na busca pelo conhecimento dialético do conteúdo, que estrutura ações mentais na construção do “movimento dialético do pensamento”. Quanto mais intenso for o envolvimento dos estudantes e do professor, especialmente, levantando hipóteses e discutindo-as acerca da origem e relações das diferentes manifestações do conteúdo, maior será a possibilidade de os resultados serem internalizados com compreensão.

Outra característica do ensino desenvolvimental é o *ensino cooperativo*, um fator relevante na apreensão do conhecimento teórico. Segundo Veggetti (2004, p. 172) :

A atividade conjunta, como fundamento para uma cooperação lembra, portanto, veículo de aprendizagem escolar e oportuniza resultados, que parecem facilitar a compreensão dos elementos essenciais na estrutura da frase. Rivina (in Davidov, Rubzov, 1995) afirma que a organização da atividade conjunta tem grande eficácia no desenvolvimento das habilidades escolares essenciais e está conectada à

sistematização destas habilidades, que já se apresentam, nas crianças, nos primeiros anos escolares. (tradução nossa)

A atividade de aprendizagem, em sala de aula, demanda, assim, um movimento duplo de investigação e explanação do conteúdo aos alunos, pelo professor e, posteriormente, pelos próprios alunos entre si. Primeiramente, o professor investiga, se apropria do conteúdo em suas particularidades e analisa suas formas de manifestação. Neste trajeto o professor desce às origens e mapeia seu percurso embrionário, se deparando com os ensaios iniciais de construção das idéias; depois segue o percurso de desenvolvimento do conteúdo. Os alunos farão o mesmo percurso, trilhado pelo intelectual, pensador ou cientista, e mapeado pelo professor, até chegar às conclusões acerca do conhecimento científico proposto.

Este movimento expositivo implica correspondência com procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, em que se lança mão de abstrações e generalizações substantivas e conceitos<sup>15</sup> científicos. Segundo Vygotsky (2004, p. 538) “No campo dos conhecimentos científicos encontramos nível mais elevado de pensamento que nos conceitos espontâneos.”

O ponto chave da investigação do conteúdo é a descoberta do ponto essencial, que Davydov (1988b, p. 175) denomina de “base interna universal”.

Interessante no posicionamento davydoviano é que neste movimento de atividade de aprendizagem é indissociável à formação do pensamento que os estudantes reproduzam em suas consciências o material acumulado, pelas sucessivas gerações, em forma de cultura. A criação de conceitos, de normas éticas, morais, jurídicas não são recentes; há um processo histórico de criação e desenvolvimento do conhecimento, e das citadas normas, que não são estáticas nem estanques, evoluem e se avolumam, constantemente.

### 2.3.3A ascensão do pensamento abstrato ao concreto

Vasili V. Davydov (1988a e 1988b) apresenta uma contribuição peculiar para a formação de conceitos pelo desenvolvimento da proposta de ascensão do pensamento teórico, que implica um salto do abstrato ao concreto, do pensamento teórico ao pensamento concreto.

Assim o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) sobre a base da análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substancial, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa

<sup>15</sup> CONCEITO para Davidov (1988a, p. 46) é simultaneamente um *reflexo do ser* e um *procedimento de operação mental (construção do pensamento)*. *Relações particulares da matéria ou conteúdo*.

no conceito de sua “célula”; 2) depois, pelo caminho da revelação das contradições nesta “célula” e da determinação do procedimento para sua solução prática, segue a ascensão a partir da essência abstrata e da relação universal, sem separar a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, o concreto. (DAVYDOV, 1988b, p. 150)

Isso equivale à utilização consciente e consistente de abstração e generalização substantivas, que redundarão em conceitos, implicando um exercício contínuo de interações e mediações entre o professor e os alunos. Nesta direção, Libâneo (2007, p. 13) argumenta:

Para Davydov, o pensamento teórico se caracteriza como o método da ascensão do abstrato para o concreto. Não se trata de pensar apenas abstratamente com um conjunto de proposições fixas, mas de uma instrumentalidade mediante a qual se desenvolve uma relação principal geral que caracteriza o assunto e se descobre como essa relação aparece em muitos problemas específicos. Isto é, de uma relação geral subjacente ao assunto ou problema se deduzem mais relações particulares (...)

Comungando da mesma concepção, Veggetti (2007, p. 13) afirma:

Um sintético delineamento deste percurso, típico da lógica dialética, consiste na ascensão do pensamento do abstrato para o concreto, pela qual, em relação a qualquer disciplina escolar, os alunos, com a direção do professor, analisam o conteúdo da disciplina, identificam nele determinada relação geral originária, compreendendo que esta se manifesta ao mesmo tempo em muitas outras relações particulares que se encontram na disciplina em exame. (tradução nossa).

Conforme a lógica dialética, o pensamento teórico se forma pela reprodução no pensamento<sup>16</sup> das formas universais das coisas, captadas cognitivamente a partir da atividade humana prática. A abstração é, pois, o processo mental pelo qual captamos dados da realidade e os reproduzimos na mente, as conexões internas do objeto, sua essência, seu movimento interno e suas contradições. Sobre o concreto ressaltou Marx (1983b, p. 218):

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade de diversidade. É por isso que ele é para o pensamento um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida (...) as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto pela via do pensamento.

Em seguida Marx critica Hegel, destacando que para este o pensamento, por si só, concebe o real, enquanto para ele, Marx, a movimentação do pensamento do abstrato ao

<sup>16</sup> Esta reprodução das coisas no pensamento, sob o prisma *dialético materialista* (que sustenta os argumentos dos autores citados e que formam a base teórica deste trabalho), nada tem de místico nem se confunde com “idéia”, mas tem base materialista, concreta. O próprio Marx (1983, p. 20), conforme alhures, em Posfácio à Segunda Edição de O Capital faz advertência neste sentido: (...) meu método dialético não só difere do hegeliano, mas é também a sua antítese direta. Para Hegel, o processo de pensamento, que ele, sob o nome de idéia, transforma num sujeito autônomo, é o demiurgo do real, real que constitui apenas a sua manifestação externa. Para mim, pelo contrário, o ideal não é nada mais que o material transposto e traduzido na cabeça do homem.

concreto constitui a maneira de se apropriar do concreto e reproduzi-lo na mente. Trata-se de uma abstração inicial do concreto reproduzido, convertendo-o em um concreto pensado, em que os objetos são compreendidos em suas relações, ou seja, dentro de uma totalidade. Com isso, os sujeitos formam os conceitos, por meio dos quais expressam as propriedades do objeto e atuam com eles. Na expressão da Davydov (1988, p. 126):

O conceito aparece como a forma de atividade mental por meio da qual se reproduz o objeto idealizado e o sistema de suas relações que, em sua unidade, refletem a universalidade ou a essência do movimento do objeto material. O conceito atua, simultaneamente, como forma de reflexo do objeto material e como meio de sua representação mental, de sua estruturação, ou seja, como ação mental especial.

O planejamento do ensino de um conteúdo começa, portanto, com a análise do conteúdo, de forma a descobrir nele uma relação principal geral que acaba aparecendo em muitos problemas específicos. Trata-se de um procedimento mental pelo qual, dada uma relação geral, podem-se incluir objetos isolados dentro de um todo. Depois desta operação, é possível criar tarefas de aprendizagem, cujos exercícios e soluções requeiram a formação de abstrações e generalizações.

Com base nesses pressupostos lógicos, descrevemos a formulação de seis ações de aprendizagem em correspondência com o método da ascensão do abstrato ao concreto, segundo Davydov (1988a):

- a) descobrir a relação geral, universal do conteúdo;
- b) modelar a relação não identificada – itens objetivados, por exemplo gráficos;
- c) estudar o modelo em suas propriedades peculiares;
- d) construir um sistema de tarefas particulares, que são resolvidas por um modo geral;
- e) monitorar, controlar o desempenho das ações anteriores;
- f) avaliar a assimilação do modo geral, que resulta da resolução da aprendizagem dada .

Tais ações são detalhadas a seguir, seguindo as próprias palavras de Davydov (1988b, p. 181):

- a) *Transformação dos dados da tarefa, a fim de revelar a relação universal do objeto estudado.*

Para desenvolver a atividade de aprendizagem, primeiramente, o professor deve levar os alunos a descobrir a *relação universal* do objeto entendida como essência, núcleo, a “base genética” fonte de todas as características e particularidades do “objeto integral”. É a principal atividade de aprendizagem.

b) *Modelação da relação diferenciada em forma objetivada, gráfica ou literal*

Corresponde à *modelação objetal* da relação universal, núcleo ou essência, precisamente, identificada, diferenciada ou caracterizada.

c) *Transformação do modelo da relação para estudar suas propriedades em “forma pura”*

A terceira ação tem o fito de analisar o objeto em suas peculiaridades, dificilmente perceptíveis no “objeto real”. Daí o termo utilizado por Davydov “em forma pura”. Depreende-se que a relação universal, nuclear ou essencial pertence ao objeto e se manifesta em suas particularidades, mas nem todas as particularidades do objeto constam da referida relação universal, núcleo ou essência, conforme exemplo adiante.

d) *Construção do sistema de tarefas particulares que podem ser resolvidas por um procedimento geral*

Esta quarta ação ressalta que, à medida que os estudantes transformam o modelo da *relação universal, nuclear ou essencial* e resolvem as tarefas, vão construindo um “procedimento geral de solução de tarefas particulares de aprendizagem”.

Essas ações de aprendizagem, propostas por Davydov, possibilitam aos estudantes descobrirem a origem dos conceitos, uma vez que analisam o “núcleo” ou essência do objeto; o *porquê*, o *como* e o *para quê* do conceito e a que casos particulares se dirigem. Trata-se de um movimento envolvente, que motiva os alunos a ter *inter-essere* (estar dentro) e participarem do processo de investigação embrionária do conceito, desde as suas origens e, manifestações e, aplicações a diversos e diferentes casos ou situações particulares.

As ações e operações de aprendizagem relacionam-se com as “condições da tarefa” e estas, com a “finalidade” ou meta da “tarefa de aprendizagem”. Tudo com a mediação do professor, que aos poucos se afasta para que os alunos alcancem uma aprendizagem independente, autônoma. E isto se dá à medida que eles, os alunos, trabalham e solucionam as tarefas, conseqüentemente, apropriam-se do conteúdo e formam conceitos.

e) *Controle da realização das ações anteriores*

A quinta ação proposta implica relacionar ações e condições da tarefa de aprendizagem com outras ações de aprendizagem e, com isto, poder rever o procedimento operacional, as conexões e redirecionar ações, para que haja uma correta e coerente execução no âmbito dessas ações.

*f) Avaliação da assimilação do procedimento geral como resultado da solução da tarefa de aprendizagem dada*

Esta última ação permite análise sobre a assimilação do procedimento geral de solução de tarefas de aprendizagem, se está de fato ocorrendo referida assimilação e, se está ocorrendo, em que sentido e alcance; bem como sobre os resultados das ações de aprendizagem, se estão de acordo com o objetivo finalístico, e em que sentido e alcance.

Trata-se de uma avaliação que vai além da simples constatação, envolvendo análise minuciosa, qualitativa (que convive com o aspecto quantitativo, sem antinomia), tanto da assimilação do procedimento geral de solução de tarefas, quanto do fim a que se dirigem as ações de aprendizagem; além de informar sobre o êxito ou não de resolução de tarefas de aprendizagem.

Conjuntamente, nas ações de *controle e avaliação*, o professor envolve a atenção dos alunos em relação ao teor das ações de aprendizagem; inclusive com exame detalhado dos seus fundamentos. Neste sentido Davydov afirma (1988a, p. 99):

A reflexão é uma qualidade tão fundamental da consciência humana, que torna possível a realização da atividade de aprendizagem e seus componentes (particularmente o monitoramento e a avaliação).

É o registro da reflexão como *conditio sine qua non* para a consolidação das ações e possíveis modificações

### 2.3.4 Os procedimentos do planejamento de uma tarefa de aprendizagem

Os componentes de uma tarefa de aprendizagem apresentada pelo professor são, segundo Davydov (1988b, p. 26):

1) a análise do material factual, a fim de descobrir nele alguma relação geral que apresente uma vinculação governada por uma lei com as diversas manifestações deste material, ou seja, a construção da generalização e da abstração substantivas;



- 2) a dedução, baseada na abstração e generalização das relações particulares do material dado e sua união (síntese) em algum objeto integral, ou seja, a construção de seu “núcleo” e do objeto mental concreto; e
- 3) o domínio, neste processo de análise e síntese, do procedimento geral de construção do objeto estudado.

Neste sentido, ressalta-se que a organização da atividade de aprendizagem dos alunos cabe ao professor, mas a análise do conteúdo deve ocorrer de forma compartilhada entre o professor e os alunos. Assim sendo, a análise do conteúdo consiste de uma experimentação coletiva entre alunos e professor no processo de atividade de aprendizagem, utilizando o procedimento de ascensão do abstrato ao concreto, do geral ao particular. Esse movimento implica posse do material (conteúdo), busca da “relação geral principal”, núcleo ou essência da matéria. Em seguida, identificação de como esta essência ou relação geral se manifesta em outras relações particulares.

Internalizar a idéia geral ou núcleo é essencial para que se proceda a uma atividade didática com situações-problema. Trata-se de um instrumento de prova, a partir do qual se pode extrair inferências, conclusões ou analogias. É a pedra de toque. Equivale dizer que diante de uma situação-problema é possível perceber, de plano, uma hipótese ou proposta de solução, com base na apreensão prévia da essência, núcleo ou “relação geral” ou universal. Isto demanda trabalho didático organizado, compartilhado; implica por em prática ações de aprendizagem orientada, dialógica entre aluno e, professor e os outros alunos.

Vejamos um exemplo de *representação da idéia geral, universal, núcleo ou essência do conteúdo (abstração substantiva)*, utilizando os *Ramos do Direito* com base nas contribuições de Diniz (2007) e Gusmão (2005). Esta divisão do Direito é mais didática, pois, atualmente os ramos do direito interpenetram-se. A ilustração não faz referência ao(s) fundamento(s) do Direito. Não cremos que haja antinomia entre os ramos do direito. A este respeito ressalta Venosa (2007, p. 22):

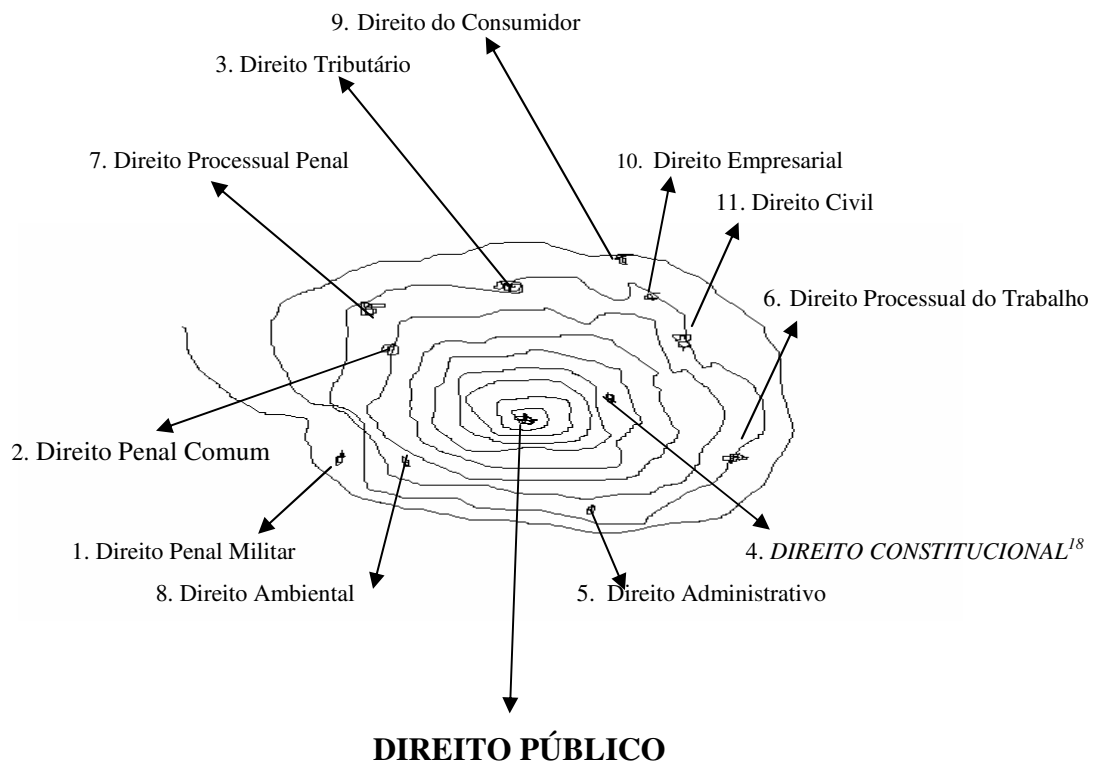
Em geral as normas de direito público possuem o caráter de cogência ou obrigatoriedade, *normas cogentes*, como examinaremos. Não podem os interessados dispor diferentemente do que é determinado por elas. No direito privado há normas desse nível, cogentes, e outras que estão à disposição das partes, as chamadas *normas dispositivas*.

Neste sentido ressalta Santos (2008, p. 26):

(...) a natureza pública ou privada das normas materiais deriva do caráter do interesse protegido (...) uma norma instrumental será de direito privado, quando o órgão ao qual ela confere o poder é o próprio interessado; será de direito público quando o poder, que dela dimana, é atribuído a órgãos públicos.

Na direção desses estudos, pode-se entender que, segundo Venosa (op. cit.), o que distingue os ramos do direito é a esfera de disponibilidade ou disposição, sendo indisponíveis as normas de direito público e disponíveis as de direito privado. Santos (op. cit.), por sua vez, aponta que a distinção encontra-se na prevalência do interesse protegido. Porém, ambos os autores ressaltam interpenetração ou intercomunicação entre os ramos do direito. Especialmente, sobre as denominadas “normas de ordem pública”. Aquelas que, embora constantes no direito privado, não podem ser dispostas (negociadas) pelas partes ou particulares, tais como as normas relativas ao Casamento, no Direito Civil; as normas que tratam do Décimo Terceiro e Férias, no Direito do Trabalho.

### Modelação da Relação geral, universal, núcleo ou essência do conteúdo<sup>17</sup>



*Relação geral, universal, núcleo ou essência do conteúdo*

Em relação ao conteúdo acima a *relação geral, universal, nuclear ou essencial é DIREITO PÚBLICO*<sup>19</sup>. Existem, no exemplo, várias situações particulares ou *ramos do*

<sup>17</sup> Também denominada de “relação principal geral, princípio, núcleo ou célula” por Davidov (1988b, p. 175).

<sup>18</sup> Direito público por excelência

*Direito Público, Direito Privado e Direito Difuso.* O que depreende como essência desses conceitos é:

- a) *Direito Público: ramo do direito cujo interesse é, prevalentemente, do Estado.*
- b) *Direito Privado: ramo do direito cujo interesse é, prevalentemente, de pessoas, individualmente, determinadas.*
- c) *Direito Difuso<sup>20</sup>: ramo do direito cujo interesse é, prevalentemente, de pessoas e grupos indeterminados e ligadas por situação de fato.*

Para saber se os ramos do direito, constante na ilustração, têm relação com Direito Público é preciso que a essência do conceito de Direito Público conste também neles. Então vejamos:

1. *Direito Penal Militar:* conjunto de normas e princípios, que prescreve condutas delituosas (em tempo de paz e guerra), praticadas por militar ou por civil contra militar, e estabelece penas e medidas de segurança. Visa garantir a ordem pública e a Soberania nacional
2. *Direito Penal Comum:* conjunto de regras e princípios, que definem condutas delituosas e cominam as penas e as medidas de segurança. Visa garantir a ordem pública.
3. *Direito Tributário:* conjunto de regras e princípios, que se ocupam com a atividade financeira do Estado, tocantes à *Receita Pública*, captação de recursos.
4. *Direito Constitucional:* conjunto de regras e princípios, que estruturam o Estado, estabelecem as forma de aquisição e exercício do Poder, fixam os mecanismos das principais instituições e definem os direitos e garantias individuais, políticas e sociais das pessoas.
5. *Direito Administrativo:* conjunto de regras e princípios, que dispõem sobre os órgãos, agentes e atividades públicas, visando realizar concreta, direta e imediatamente os fins visados pelo Estado (em regra, o bem comum).
6. *Direito Processual do Trabalho:* conjunto de normas, regras e princípios instrumentais, relativas aos órgãos judiciais trabalhistas e situações relativas à órbita trabalhista.

---

<sup>19</sup> Em relação aos Ramos do Direito a doutrina, em *Introdução ao Estudo do Direito (IED)*, classifica-os em três grandes troncos: Direito Público, Direito Privado e Direito Difuso. A diferença entre um e outro, segundo parte considerável da doutrina, encontra-se na *prevalência do interesse*. Se esse for do Estado então o ramo do direito será considerado público, se for das pessoas individualmente, será privado, se, de pessoas indeterminadas, mas determináveis, será difuso. Porém, conforme advertido no corpo do texto os ramos do direito interpenetram-se, não havendo antinomia.

<sup>20</sup> Mas pessoas determináveis, conforme Código do Consumidor Lei n. 8.078/90 art. 81 Parágrafo Único, I

7. *Direito Processual Penal*: conjunto de normas, regras e princípios instrumentais, relativas aos órgãos judiciais criminais e situações relativas à órbita criminal.

8. *Direito Ambiental*: conjunto de regras e princípios que cuidam do meio ambiente em geral (proteção das matas, florestas, animais, o controle da poluição do ar e das águas, o lixo urbano e outros).

9. *Direito do Consumidor*: conjunto de regras e princípios que regulam as relações potenciais e efetivas entre consumidores e fornecedores de produtos e serviços.

10. *Direito Empresarial*: conjunto de regras e princípios que regulam as relações entre empresários e/ou pessoa física ou jurídica, que atuam na produção de bens, e serviços e relações negociais.

11. *Direito Civil*: conjunto de regras e princípios que regulam os direitos e obrigações de ordem privada, quanto às pessoas, quanto aos bens e quanto às relações que os regem.

Assim, a *Relação geral, universal, núcleo ou essência do conteúdo, Direito Público encontra-se presente em 1. Direito Penal Militar, 4. DIREITO CONSTITUCIONAL, 5. Direito Administrativo, 2. Direito Penal Comum, 3. Direito Tributário, 6. Direito Processual do Trabalho e 7. Direito Processual Penal, portanto, se relacionam, diretamente*. Porém, 8. Direito Ambiental, 9. Direito do Consumidor têm relação nuclear com a essência conceitual de Direito Difuso, enquanto 10. Direito Empresarial e 11. Direito Civil, com o Direito Privado.

Identificando no material ou conteúdo a *relação geral, universal, nuclear ou essencial*, os alunos constroem uma *abstração substantiva* sobre o assunto. Ao analisar o material e identificar a articulação lógico-teleológico da relação geral, universal, nuclear ou essencial em suas manifestações particulares, os alunos consolidam uma *generalização substantiva*, especialmente, com a mediação do professor. A este propósito, acena Davydov (1988a, p. 94):

Ao iniciar o domínio de qualquer matéria curricular, os alunos, com a ajuda dos professores, analisam o conteúdo do material curricular e identificam nele a relação geral principal e, ao mesmo tempo, descobrem que esta relação se manifesta em muitas outras relações particulares encontradas nesse determinado material. Ao registrar, por meio de alguma forma referencial, a relação geral principal identificada, os alunos constroem, com isso, uma abstração substantiva do assunto estudado. Continuando a análise do material curricular, eles detectam a vinculação regular dessa relação principal com suas diversas manifestações obtendo, assim, uma generalização substantiva do assunto estudado.

Na trajetória dessas ações mentais os alunos vão formando conceitos e construindo outras abstrações. Da articulação da *relação geral, universal, nuclear ou essencial* (abstração substantiva) com as suas manifestações particulares (generalização substantiva) os alunos

formarão um (ou mais) conceito (s), que serve de *princípio geral orientador* do conteúdo curricular a ser investigado, estudado.

### 2.3.5 Os motivos dos alunos na aprendizagem

Outro requisito para o planejamento de tarefas de aprendizagem são os motivos dos alunos. Duas questões relevantes surgem. A primeira, como levar os alunos a sentirem necessidade de se envolver com a atividade de aprendizagem para se apropriarem do conteúdo? A segunda: que tarefas planejar de modo que os alunos se empenhem na análise das condições embrionárias do conteúdo, do desenvolvimento histórico do conteúdo e estabeleçam as relações gerais e particulares; internas e externas? Sobre isso, esclarece Davydov (1999, p. 2):

As crianças só podem apropriar-se de conhecimento e habilidades por meio da atividade de aprendizagem quando elas tiverem uma necessidade interna e motivação para fazê-lo. A atividade de aprendizagem envolve a transformação do material a ser apropriado e implica que algum produto mental novo, isto é, o conhecimento, seja adquirido.

O professor aponta as metas, os objetivos e organiza a atividade de aprendizagem que leva os alunos a pensar, passando por experimentos mentais. Torna-se imprescindível que o professor organize tarefas que mobilizem os motivos dos alunos, de modo a articular os conteúdos curriculares com os conhecimentos experienciais que eles, os alunos, trazem à sala de aula, sob pena de ocorrer um desinteresse generalizado. Para motivar os alunos Vygotsky (2007, p. 29) propõe a idéia de “quase necessidade”:

Novas motivações, socialmente enraizadas e intensas, dão direção à criança. K. Lewin descreveu essas motivações com *Quasi Beduerfnisse* (quase-necessidades) e defendeu que a sua inclusão em qualquer tarefa leva a uma reorganização de todo o sistema voluntário e afetivo da criança. Ele acreditava que, com o desenvolvimento dessas quase-necessidades, a impulsão emocional da criança desloca-se da *preocupação com o resultado* para a *natureza da solução*.

Para melhor elucidar a respeito tomemos as palavras de Barbosa (1997, p. 155):

Além da “prazerosidade” seria necessário retomarmos a visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento de “quase-necessidade” pelas crianças. Assim, é fundamental que a pré-escola, simultaneamente às atividades de caráter lúdico e de prazer, aos trabalhos voltados para os campos corporais, imagéticos, emocionais e expressivos, auxilie a criança a criar e lidar com a automotivação e “quase-necessidade”.

Destaca a nobre autora que não bastam as corriqueiras estratégias de ensino-aprendizagem, urge auxiliar o sujeito a “criar e lidar” com “quase-necessidades”. Vygotsky destaca que elas, as “quase-necessidades” são resultantes de novas motivações, que auxiliam o sujeito a organizar e direcionar sua vontade e emoções no sentido de desenvolver-se.

O professor, inserido na tarefa de motivar os alunos, auxiliando-os a estabelecer relações, lançar ganchos e conexões entre os conhecimentos, se faz necessário que domine o conteúdo que ministra, conforme ressalta Heedegard (2002, p. 210):

O desenvolvimento de uma base teórica exige que os professores, ao planejar o ensino, tenham um conhecimento profundo dos conceitos e leis gerais da disciplina.

A insistência em levar em conta os motivos dos alunos significa conhecer seus desejos e necessidades, não para criar prazeres artificiais, agradá-los; mas para estabelecer elos, comparações, conexões lógicas; diálogos críticos-reflexivos, interpsicológicos, com vistas à apreensão e internalização do conteúdo – um processo intrapsicológico.

Motivação implica, portanto, aspectos subjetivos, tais como, disposição de ânimo e mobilização para alcançar uma meta; canalização de esforços na realização de uma tarefa de aprendizagem, no sentido de desenvolver ações com consciência e vontade (desejo) para satisfação de uma necessidade – uma meta desejada, resultante de uma criação mental, com base na experiência relacional, sensitiva, concreta, aspectos objetivos.

A proposta davydoviana de ensino desenvolvimental acena que, à medida que os alunos se relacionam em torno de ações pedagógicas mediadas pelo professor, vão assimilando as propriedades do conhecimento teórico; dependendo do grau (intencionalidade) da mediação podem ter ampliada sua vontade (desejo) em aprender e internalizar o conteúdo com compreensão. Movimentos esses, necessários ao desenvolvimento de habilidades (funções mentais) e competências, para satisfação de suas necessidades a curto, médio e longo prazo.

Também é possível a motivação pelo incentivo à participação por meio de formulação de perguntas. Não em forma de arguição, como se faz no ensino tradicional, inclusive atribuindo ou tirando nota do aluno, mas pela suscitação do diálogo.

Atribuíram-se efeitos cognitivos importantes à formulação de perguntas por parte do docente, ao menos no estímulo do pensamento dos alunos por parte dos alunos, ainda que se tenha destacado a enorme complexidade que acarreta uma boa análise das modalidades de formulações de perguntas sobre os próprios docentes afim de avaliar seu potencial efeito sobre os alunos (BAQUERO, 1988 p. 139).

Necessidade interna e motivação são ingredientes que movem os estudantes a se apropriarem de conceitos e habilidades.

Uma função mental importantíssima à motivação é a atenção voluntária mediada, da qual decorre a percepção e atitudes. A atenção requerida do aluno deve estar presente, também, no educador. Este deve estar atento, de modo a *antecipar ações, prever reações*. Sobretudo, *mapear atitudes ocultas, invisíveis*, mas presentes no contexto da sala de aula. Vygotsky (2004) ressalta a importância de o educador, antes de explicar o conteúdo, *levar o aluno a se interessar pelo mesmo*; antes de obrigar o aluno a agir, *prepará-lo para a ação*; antes de apelar para reações, *preparar o aluno para a atitude*; antes de comunicar alguma coisa nova, *suscitar, no aluno, a expectativa do novo*.

O educador deve se preocupar-se com a criação e elaboração de um número de estímulos externos no aluno, relacionados a essas ou aquelas reações de atitude, e quando isso é feito ele pode estar seguro de que a atenção está incluída nos mecanismos interiores de comportamento e funciona de acordo com eles. (VYGOTSKY, 2004, p. 169).

A manipulação do material (conteúdo) particularizado, articulado com a necessidade de aprender, sobretudo com vontade, pode levar os estudantes a identificar características gerais e particulares em articulação dialética.

A proposta davydoviana de *ensino desenvolvimental* implica também um duplo movimento pós-domínio do *procedimento geral de resolução de tarefas*, exigindo do sujeito, na construção do objeto, um exercício *dialético*, que significa *experimental o procedimento geral de resolução de tarefas às várias situações particulares* – via *problematização* – isto implica em *generalização substantiva*. Esta *generalização substantiva* oportunizará o caminho inverso, equivale dizer, *ascensão do concreto ao abstrato*; da *generalização substantiva à abstração substantiva*, num movimento, que não é estanque nem estático, mas que acena para novos caminhos, para novos conceitos; que não só se avolumam, são evoluídos e, aprimorados e, enriquecidos no plano científico e, via de consequência, no plano cultural. A propósito ressaltou Vygotsky (2004, p. 540) “A plenitude da generalização consiste em que nela existem não só indícios do próprio objeto, mas uma ligação com outros objetos. Se em determinada rede de relações eu incluo alguma coisa nova, imediatamente eu compreendo isto.”

Em Davydov (1988a) fica claro que a tarefa de aprendizagem que tem caráter problemático, dialético leva o aluno a aprender “novos conceitos e procedimentos de ação” rumo ao desconhecido ou pouco compreendido.

### 2.3.6 Orientações para elaboração do plano de ensino

O Plano de Ensino é essencial para aferição da proposta davydoviana de ensino desenvolvimental – trabalhado via experimento didático-formativo - um instrumento especial de pesquisa em Educação, conforme Davydov (1988a). O experimento pedagógico-didático formativo é oriundo do “método genético-causal” ou experimento educativo de Vygotsky. Sobre o Plano de Ensino Davydov (1988a, p.104) esclarece:

O eixo da matéria escolar é seu programa, isto é, a descrição sistemática e hierárquica dos conhecimentos e habilidades a serem assimilados. O programa, que determina o conteúdo da matéria, determina também os métodos de ensino, a natureza do material didático, o período do ensino e outros elementos do processo.

Daí percebe-se que o programa deve conter o conteúdo que favoreça a construção do pensamento teórico-dialético, ascensão do abstrato ao concreto, implicando uma série de ações importantes para a seleção do conteúdo da matéria que, conforme vimos: a) *assimilação dos conteúdos via método dedutivo* – do geral, abstrato ao particular, concreto; b) *assimilação dos conteúdos de forma analítica* sobre suas partes básicas e das condições originárias de conhecimento e das condições que o tornam essencial; c) que os alunos *descubram a “relação universal, inicial ou essencial do conteúdo (abstração substantiva)”*; d) que os alunos saibam reproduzir a relação geral, universal, essencial em modelos objetivos, gráficos, que possibilitem *análise das peculiaridades da relação geral, universal ou essencial em “forma pura”*; e) que os alunos sejam capazes de consolidar a relação geral, universal ou essencial em sistema de tarefas particulares (acervo cultural) – *um procedimento geral de solução de tarefas*; f) que os alunos construam pontes de *transposição de mão dupla – ações no Plano externo para o Plano mental e vice-versa*.

Para a escolha do conteúdo se faz necessário que um especialista na matéria tenha domínio do mesmo, sistematizando-o em articulação com os objetivos propostos e devendo ficar claros os conceitos a serem apreendidos; a relação geral, universal, essencial ou conceitos-chaves – *abstração substantiva*; e a *generalização substantiva* – uma sistematização dos conceitos-chaves ou plano ideal aplicável às situações particulares, via resolução de problemas.

O *Plano de Ensino* deve registrar as *habilidades cognitivas requeridas para apropriação do conteúdo*. Elas relacionam-se com as ações de aprendizagem com tempo fixado de duração; deve registrar o método de ensino (dialético), que se relaciona com o



conteúdo, e por sua vez, possibilitar ascensão ao pensamento teórico-dialético, ascensão do abstrato ao concreto, do geral ao particular.

A formação de ações mentais implica ao mesmo tempo: a) o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tais como: atenção, percepção, memória mediada, capacidade de análise e síntese; b) com isso podem constituir conceitos, que devem ser internalizados e orientados como ferramentas na resolução de problemas; c) elaboração de tarefas de aprendizagem, incluindo situações de caráter problemático (ensino baseado em problemas) em relação ao conteúdo a ser aprendido; d) formas de monitoramento (ou reflexão contínua), controle (supervisão para manutenção ou ajuste) do método e avaliação do ensino e da aprendizagem formativa e somativa.

O *experimento didático-formativo* implica intervenção ativa do professor em sala de aula, *locus* privilegiado para sua implementação e, via de consequência, nos processos de construção das funções psicológicas superiores.

Outrossim, pelo experimento projeta-se e modela-se o conteúdo em relação às funções mentais a serem construídas. Uma articulação entre o pedagógico e o psicológico através da atividade de aprendizagem – incluindo as necessidades e os motivos em torno de tarefas, ações e operações escolares.

## CAPITULO III

### UM ENSINO JURÍDICO DESENVOLVIMENTAL: FORMAÇÃO DO PENSAMENTO-TEÓRICO DIALÉTICO PARA A VIDA PROFISSIONAL, PESSOAL E CIDADÃ

Substancialmente, o verdadeiro ensino ocorre na atividade do diálogo eloqüente no reconhecimento do outro, como ser capaz de refletir, criticamente, sobre o que lhe é ensinado.

Este capítulo tem como objetivo apresentar a metodologia da pesquisa, caracterizando e descrevendo a pesquisa em suas fases, os procedimentos e instrumentos utilizados na coleta dos dados, bem como a caracterização dos sujeitos participantes<sup>21</sup>. Em seguida, apresentam-se os procedimentos adotados para a descrição e análise dos dados.

#### 3.1 CARACTERIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DA PESQUISA

O objetivo final desta pesquisa foi demonstrar a possibilidade de um *modus operandi* metodológico no ensino do Direito, com vistas à formação do pensamento teórico-científico, amparada pelos pressupostos da teoria histórico-cultural e fundamentando-se, prioritariamente, na teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davydov. A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma intervenção pedagógico-didática no ensino de uma disciplina do curso de Direito, utilizando um plano de ensino (APÊNDICE - VI), no qual foram explicitadas as expectativas da professora em relação ao domínio de conteúdos e à formação de ações mentais correspondentes a eles. Esta modalidade de pesquisa vem sendo denominada “experimento didático-formativo”, conforme descrição adiante.

A pesquisa foi realizada na disciplina Direito Constitucional I, do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás com a participação de 58 (cinquenta e oito) alunos do 4º

---

<sup>21</sup> O plano de pesquisa teve como sujeitos participantes – professora da classe e alunos. Foi tomada autorização por escrito do Diretor do Departamento de Ciências Jurídicas (APÊNDICE - I), bem como da Professora e alunos (APÊNDICE - IV).

período (4º semestre) Turma B01 – Turno Vespertino e da professora da turma, especialista na matéria, com larga experiência na docência de ensino superior, e com titulação de Mestre em Educação.

### 3.1.1 Tipo de pesquisa

Para o desenvolvimento deste estudo foram utilizados os fundamentos da pesquisa qualitativa<sup>22</sup>, na modalidade de experimento didático-formativo. Esta modalidade de investigação é focada nos processos de aprendizagem, nos quais se verificam as mudanças gradativas nas ações mentais em decorrência da atuação do professor. É assim caracterizado por Davydov (1988a, p. 106):

O método do experimento formativo caracteriza-se pela intervenção ativa do pesquisador nos processos mentais que ele estuda. Neste sentido, ele difere substancialmente do experimento de verificação (constatação, comprovação) que somente enfoca o estado já formado e presente de uma formação mental. A realização do experimento formativo pressupõe a projeção e modelação do conteúdo das formações mentais novas a serem formadas, dos meios psicológicos e pedagógicos e das vias de sua formação. Ao pesquisar os caminhos para realizar este projeto (modelo) no processo do trabalho de aprendizagem cognitiva feito com as crianças, pode-se estudar também as condições e regularidades da origem, da gênese das novas formações mentais correspondentes. Em nosso ponto de vista, o experimento formativo pode ser chamado de experimento genético-modelador, que plasma uma unidade entre a investigação do desenvolvimento mental das crianças e a educação e ensino destas mesmas crianças.

Nesta perspectiva, partiu-se de uma necessidade pedagógica a ser investigada (nesta pesquisa, contribuir para a melhoria do ensino do Direito), estabeleceram-se expectativas de desenvolvimento de ações mentais dos alunos, foi formulado um plano de ensino e organizado um roteiro de acompanhamento, passo a passo, com a finalidade de verificar se o aluno desenvolveu ou foi desenvolvendo a capacidade de formar conceitos e de operar com eles. No experimento didático (perspectiva dialética), ora levado a efeito, foi considerado um importante suporte didático da teoria histórico-cultural, que são as interações sociais entre

---

<sup>22</sup> Segundo Bogdan, (*in* TRIVIÑOS, 1987: 128-32) os elementos que caracterizam a pesquisa qualitativa são: tomar-se o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador (neste caso, os sujeitos/coletivo dos professores) como instrumento-chave; a preocupação com o processo e não apenas com o produto; a descrição dos fenômenos e, portanto, os significados que os sujeitos lhes outorgam é essencial, assim como os determinantes, as relações que estes mesmos significados contêm, assim como seu vir-a-ser; a análise, feita de forma indutiva, busca o conhecimento da "coisa-em si", para transformá-la em "coisa-para-si", no sentido da superação dos entraves ao avanço; assim, nesta análise dos significados, a busca de seus determinantes, de suas causas, das relações, situa o objeto estudado num contexto histórico e social que determina mas que também pode ser determinado pelos sujeitos que ali atuam.

pesquisador-professora-alunos as quais, pela interlocução, atuam na zona de desenvolvimento proximal do grupo.

### 3.1.2 As fases da pesquisa

A pesquisa desenvolveu-se em três fases: de planejamento, de realização do experimento, de tratamento dos dados e reflexão.

Na Fase do planejamento, foi realizado um período de leituras preliminares sobre a Teoria Histórico-Cultural do ensino e da aprendizagem, de estudo do projeto pedagógico do curso de Direito da UCG (Universidade Católica de Goiás) e de elaboração do projeto. Em seguida, iniciou-se o planejamento da pesquisa, que constou de várias atividades: escolha da disciplina e da professora, escolha do tópico a ser trabalhado no experimento, a definição dos objetivos e dos procedimentos investigativos, até se chegar à elaboração do plano de ensino, feito pela professora com a colaboração do pesquisador.

A fase de realização do experimento ocorreu no período de 20.9 a 6.12.2007 por meio de observação de aulas. Neste período também foram realizados os pré e pós-testes, o grupo de discussão e entrevista com a professora e com os alunos<sup>23</sup>. Embora as atividades da pesquisa com a professora tenham se iniciado no dia 20.9.07, o experimento didático propriamente dito iniciou-se em 11.10.07. Inicialmente, foram discutidos com a professora os passos didáticos, conforme princípios da generalização teórica (Cf. Quadro I e II), que começaram a ser aplicados em 20.09.2007. Foram observadas 12 aulas de uma hora e meia cada, duas vezes por semana – às segundas e quintas-feiras - no período vespertino.

Na fase de tratamento dos dados procedeu-se a descrição e interpretação dos dados com base nas categorias registradas em unidades de análise. Concluiu-se com uma análise reflexiva sobre os dados.

---

<sup>23</sup> Ressalte-se uma vez mais que foi obtida autorização, diretamente, da professora e dos alunos, Termo de Concordância em participar da pesquisa. Conforme se nota no modelo de Pré e Pós testes (APÊNDICE - IV). Vede também nota 3 retro.

### 3.1.3 Procedimentos e instrumentos

O experimento didático-formativo já é um procedimento de pesquisa, sendo seu objetivo pôr em ação uma metodologia. Como instrumentos, foram utilizados: A) a observação, B) a proposição de testes antes do experimento e pós-experimento, C) a técnica de Grupo de discussão e D) entrevistas.

#### **A) Observação de aula**

O pesquisador se fez presente em todas as aulas, participando ativamente quando solicitado pela professora, ou intervindo mais diretamente, de forma criteriosa, quando se fez necessário, visando dar algum esclarecimento e, de certa forma, atuando para “controlar” os passos didáticos propostos.

Todas as aulas foram anotadas em “registros de observação”- filmadas e gravadas. Após as aulas, o pesquisador anotava comentários sobre as aulas em caderno auxiliar, que os especialistas chamam de “diário de bordo”, tal como ressaltou Libâneo: “É um tipo de memória reflexiva, comentários sobre o que aconteceu, formulação de hipóteses explicativas sobre o que aconteceu, etc.”<sup>24</sup>

As observações tiveram por finalidade registrar todos os eventos ocorridos em classe, tendo como critério a seqüência de ações propostas por Davydov (Quadro I, adiante) e as categorias referentes a ações da professora e ações dos alunos (Quadro II, adiante).

#### **B) Aplicação de pré e pós-teste<sup>25</sup>**

A aplicação de pré-teste teve como objetivo aferir o nível de desenvolvimento real dos alunos acerca do *princípio básico, segundo o qual as leis e atos normativos devem ser interpretados, conforme a Constituição Federal de 1988*. Detalhadamente, o grau de seus conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado no período do experimento (*constitucionalismo e constituição, o princípio da supremacia da constituição, reforma da constituição - poder constituinte e poder constituinte derivado, controle de constitucionalidade controle difuso e controle concentrado, declaração dos direitos fundamentais, dos direitos e garantias*

---

<sup>24</sup> Texto de orientação para pesquisas de orientandos em didática do Programa de Pós-graduação em Educação – UCG, maio de 2006 – “Investigação-ação pedagógica em sala de aula”.

<sup>25</sup> Roteiros APÊNDICE IV.

*(individuais, coletivos e sociais), direito de nacionalidade, direitos políticos e partidos políticos, organização do estado e competência dos entes federados e intervenção).* A aplicação de pós-teste foi para inferir o progresso mental realizado pelos alunos após o experimento, de modo a fazer um cotejamento entre o nível de desenvolvimento real presente em relação ao nível de desenvolvimento real por ocasião do início do experimento.

### **C) Grupo de discussão**

Esta técnica foi utilizada como complemento para a aferição do grau de desenvolvimento de capacidades intelectuais ao longo do experimento. Pela forma de condução deste instrumento, possibilita captar mais de perto o nível de formação de conceitos e dos modos de operar com eles, em face de problemas concretos colocados pela professora. Foram escolhidos 10 alunos da turma para participar desses pequenos grupos de discussão, utilizando como critérios a assiduidade, a disponibilidade em participar das discussões (foram três encontros fora do horário de aulas), o interesse e o comprometimento com a aprendizagem. A idéia inicial era de que o próprio pesquisador conduzisse as sessões de discussão, quase como um avaliador externo. Mas decidiu-se que a própria professora faria a coordenação, devido à sua relação mais próxima com os alunos, o que facilitaria a mediação. Nesse caso, o pesquisador procedeu às anotações e intervenções de controle e monitoramento.

### **D) Entrevistas com a professora e com os alunos<sup>26</sup>**

A entrevista<sup>27</sup> com a professora teve por finalidade captar as suas impressões sobre o experimento: como se sentiu introduzindo uma metodologia diferenciada; se percebeu diferença entre a metodologia que utilizava usualmente e a baseada no Ensino Desenvolvimental; como avaliava seu próprio desempenho em relação à dialogicidade da mediação no ensino-aprendizagem (capacidade de atuar em zona de desenvolvimento proximal, de instigação ao debate, de promoção da dúvida ou negatividade crítica) e, também, em relação à suscitação de motivos nos alunos (mobilização do interesse, da atenção, da vontade, da compreensão).

---

<sup>26</sup> Sobre autorização do Conselho de Ética da UCG vede nota 13-retro.

<sup>27</sup> O roteiro da entrevista com a professora encontra-se no APÊNDICE II.

A entrevista<sup>28</sup> com os alunos teve dois objetivos. O primeiro, de captar suas impressões sobre a metodologia utilizada, o desempenho da professora, seu grau de envolvimento nas atividades do experimento. O segundo foi obter mais um dado em relação ao nível de desenvolvimento das ações mentais (capacidade de reflexão, compreensão, articulação ou habilidade em estabelecer relações, dedução e indução lógicas, de captar o “modo geral” do conteúdo, dos “princípios básicos” e usar crítica e inteligentemente os conceitos apreendidos).

### 3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na disciplina Direito Constitucional I, do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás, constante da Matriz Curricular do Curso no 4º período (4º semestre)<sup>29</sup>. A escolha dessa disciplina deveu-se ao seu caráter de base (núcleo) para compreensão, interpretação e aplicação do arcabouço jurídico brasileiro, além de ser básica, também, para a compreensão dos demais ramos do Direito. A disciplina Direito Constitucional tem por objeto o estudo da Constituição, i.e., a Constituição Federal de 5 de outubro de 1988, que é a base das leis, doutrinas e jurisprudências. Dado o objetivo do experimento, ela se encaixa perfeitamente nas características da proposta metodológica.

Além disso, a pesquisa, de alguma forma, atende a requisitos formativos inscritos no *Plano Pedagógico* do curso de Direito, inclusive no que se refere ao perfil do profissional a ser formado:

(...) assegurar, ao graduando, uma sólida formação geral, humanística e axiologia, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania (UCG/CURSO DE DIREITO, 2008).

Trata-se de um objetivo voltado para uma formação emancipadora do aluno, tendo em vista o exercício do direito como instrumento para a realização da justiça e da cidadania. Isso coaduna com nossa proposta de formação para a vida profissional, pessoal e cidadã, sobretudo, com ênfase à postura crítica-reflexiva dos alunos.

---

<sup>28</sup> O roteiro da entrevista com os alunos encontra-se no APÊNDICE III.

<sup>29</sup> Foi requerida (e autorizada) junto ao Diretor do Jur – Departamento de Ciências Jurídicas da UCG, autorização formal para a realização da pesquisa nas dependências do Campus V, onde funciona o Curso de Direito (APÊNDICE – I).

### 3.3 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA<sup>30</sup>

A Professora da classe pertence ao quadro efetivo JUR-UCG, formada em Direito, especialista em Direito Constitucional e Mestre em Educação, portanto, uma professora com formação pedagógica específica e interesse nos estudos sobre Educação. Após aceitação do convite para colaborar no experimento didático-formativo, foram realizadas diversas reuniões visando à preparação da intervenção. Reuniões para: a) estudos sobre as idéias básicas de Vygotsky e Davydov; b) delineamento do experimento, os passos a seguir, formas de acompanhamento e avaliação; c) Formulação do plano de ensino com a colaboração do pesquisador.

Em relação aos alunos, um total de 58 (cinquenta e oito), matriculados na disciplina Direito Constitucional I, no 4º período (4º semestre) participaram do experimento.

Aos alunos foi esclarecida a finalidade da pesquisa, o apoio da professora e da instituição; que a pesquisa não importaria em prejuízo do conteúdo, ao contrário, seria uma oportunidade ímpar de estudá-lo com profundidade e ênfase científica. Igualmente, lhes foi requerida (e autorizada) a permissão para gravação e filmagem de suas vozes e imagens.

Dentre os alunos, foram escolhidos 10 (dez) para composição do grupo de discussão e para a entrevista. O critério de escolha desses alunos levou em conta a sua participação, assiduidade e interesse nas aulas. Este grupo reuniu-se toda quarta-feira com o pesquisador partir da segunda quinzena de setembro de 2007, logo no início da aplicação do experimento. O objetivo do Grupo de discussão foi de ser um elemento a mais para aferir a formação de conceitos e a capacidade de operar com eles.

### 3.4 PROCEDIMENTOS DE DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Por ocasião do planejamento do experimento, foram também formuladas as categorias iniciais que serviriam como itens a serem observados no trabalho da professora. Essas categorias, ao longo do período de realização do experimento, foram reagrupadas com o objetivo de servirem de critério para a análise dos dados.

A idéia inicial foi de que as próprias ações previstas por Davydov para o ensino fossem as próprias categorias, uma vez que, tratando-se de por à prova uma metodologia de

---

<sup>30</sup> Sobre autorização do Conselho de Ética da UCG vede nota 3 - retro.



ensino, nada mais adequado para analisar os resultados do experimento do que ter como critério de análise essa seqüência de ações (Cf. Quadro I). No entanto, constatamos que cada uma dessas ações envolvia comportamentos da professora e dos alunos relacionados com o ensino e a aprendizagem, o que seriam também elementos de avaliação da metodologia. Foi assim que surgiu mais um grupo de categorias (Quadro II).

**Quadro I - Ações de ensino-aprendizagem, conforme Davydov (1988a)**

1. MOTIVAÇÃO e ORIENTAÇÃO DA ATIVIDADE	que tenham implicações no ânimo dos alunos; que tenham implicações de conexões entre o conteúdo atual (que está sendo estudado) e o conteúdo futuro (a ser estudado); demonstração da característica de <i>conditio sine qua non</i> , para apreensão do conteúdo futuro, a assimilação e internalização do conteúdo atual.
2. RELAÇÕES GERAIS BÁSICAS – PRINCÍPIO GERAL ou relação geral, universal ou essencial.  3. MODELIZAÇÃO – mapeamento gráfico ou literal da relação geral ou universal.	Núcleo e essência do conteúdo; Problematização (geral + particular) - ações práticas.
4. ANÁLISE EM SUA FORMA-PURA – transformação do modelo grafado ou objetivado da relação geral, universal ou essencial.	
5. APLICAÇÃO A CASOS PARTICULARES	
6. INTERNALIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO GERAL.	
7. MONITORAMENTO (reflexão contínua) e CONTROLE (supervisão para manutenção ou ajuste no procedimento)	
8. AVALIAÇÃO	

\* os comentários a estas ações constam na página 36 e seguintes – retro.

## Quadro II - Observação de ações da professora e dos alunos

---

### Ações da professora

---

- a) Orientar o aluno na formação e internalização de conceitos;
  - b) Insistir quanto à utilização de procedimentos lógicos;
  - c) Levar o aluno a utilizar, no seu raciocínio, o procedimento geral;
  - d) Acompanhar quanto à internalização dos conceitos (pelas perguntas que o aluno faz, pelas suas ratificações, complemento à fala do outro etc.);
  - e) Formar ou suscitar motivos, tais como atenção-percepção, atenção-envolvimento.
- 

### Ações dos alunos

---

- a) Manifestar apreensão e internalização dos conceitos (qualidade dos conceitos emitidos);
  - b) Envolver-se na tarefa;
  - c) Atuar, criticamente, em nível de compreensão do princípio geral e capacidade de estabelecer relações (articular abstração substantiva e generalização substantiva).
- 

*Ações da professora* importam em acolhimento, orientação sobre o conteúdo, os instrumentos, as estratégias, os objetivos, a finalidade da atividade de aprendizagem. Demonstração dos caminhos a percorrer, da necessidade de compreensão dos aspectos histórico-culturais e, análises sistemáticas do conteúdo, seus aspectos teóricos e também práticos, especialmente, no ensino jurídico, no qual não se aprende somente conceitos, mas também práticas.

Torna-se importante que as ações da professora estejam voltadas para auxiliar o aluno a pensar, raciocinar, enquanto se estuda o conteúdo com o movimento do pensamento do abstrato ao concreto, construindo um sistema de resolução de tarefas, através dos conceitos internalizados, especialmente. Estar atenta à necessidade de “prender” a atenção, possibilitar a percepção dos alunos, através de atividades, que suscitem envolvimento, interesse dos mesmos.

O acompanhamento atento às manifestações (expressas ou tácitas) dos alunos propicia à professora perceber se eles, de fato, conseguiram internalizar conceitos, desenvolver práticas, especialmente, pelas perguntas que fazem, pelas ratificações e pelo complemento à fala do outro.

Em relação aos alunos entende-se possível perceber, ou pelo menos ter pistas, se apreenderam conceitos<sup>31</sup>, e a qualidade dos conceitos internalizados (se apreenderam), através da qualidade e de como se intervém, se envolvem na tarefa.

---

<sup>31</sup> Relembra-se que no Direito não se aprende somente conceitos, mas também, práticas.

De suas participações críticas-reflexivas (as práticas pedagógicas jurídicas devem dar conta disso), movimentando-se pela compreensão do princípio geral (abstração substantiva), espera-se que os alunos assumam posturas capazes de estabelecer relações entre os conceitos, lidando na prática com eles (generalização substantiva). Da articulação da abstração e generalização substantiva será possível a construção de um movimento construtivo, constante e criativo; em que o ponto de chegada constitua-se em pontos de saídas ou acenos em perspectivas múltiplas de aprendizagens significativas.

### 3.5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

#### 3.5.1 Observações de aula

Sem se identificar, o *pesquisador* assistiu a 6 (seis) aulas, a fim de observar e conhecer os alunos, especialmente, os mais assíduos, envolvidos, participativos e comprometidos com as discussões, e com isso, escolher aqueles, que comporiam o grupo de discussão ou grupo focal. Cada aula foi planejada para enfatizar um dos passos, conforme esquema de Davydov. O que não implica que os outros passos, também, não estivessem presentes.

As aulas ocorreram nas dependências da Universidade Católica de Goiás, no Departamento de Ciências Jurídicas - Faculdade de Direito - disciplina Direito Constitucional I, do 4º período do currículo, às segundas e quintas-feiras das 15:00 às 17:00 horas, sob responsabilidade da Professora da classe.

#### **1ª e 2ª aulas – 20 e 27/9/2007**

Para a aula inicial do Plano de ensino (APÊNDICE VI), foi selecionado do Programa, da disciplina Direito Constitucional I, o tópico "Constitucionalismo", no qual se inclui o conceito de "Constituição" e para o qual foram destinadas 4 (quatro) aulas, de modo a iniciar e concluir esse tópico ao longo do experimento.

Conforme o 1º passo do esquema didático de Davydov, a primeira aula foi destinada à orientação da atividade e levantamento inicial de motivos: estímulos aos intrínsecos e, instigações e induções aos extrínsecos pela professora; na segunda aula a professora discutiu com os alunos sobre o conceito de constituição.

A professora entrou na classe às 15h08min, cumprimentou os alunos à medida que adentravam a sala enquanto outros se ajeitavam nas carteiras. Um grupo de seis alunas estava reunido, resolvendo tarefa de outra disciplina, e logo foi organizando as cadeiras em direção à professora. A professora escreveu seu próprio nome na lousa, o nome da disciplina, o número da unidade a ser trabalhada e um Provérbio de Salomão, no canto esquerdo, com os seguintes dizeres: *“um coração alegre faz um rosto bonito.”*

Na seqüência, ajustou o microfone, ligado a uma mini-caixa de som portátil, presa à cintura e pediu atenção à turma, ressaltando-lhes: “temos uma importante proposta didático-pedagógica para trabalharmos juntos; espero a participação de vocês, porque o resultado vai ser satisfatório para todos nós. Temos aí o Plano de ensino, o roteiro e resumo das aulas de Direito Constitucional I (Material de apoio)”

Uma aluna questionou: “professora, isto é do seu Mestrado?” E a professora: “não, é pesquisa de outro colega, também do Mestrado. A minha pesquisa eu já concluí. Inclusive, já defendi, faltando só pegar o certificado. Ah! Foi sofrido, mas valeu a pena. Como valeu, gente! Bom, vamos lá. Vamos dar seqüência ao conteúdo”.

Depois informou sobre o conteúdo a ser tratado. Perguntou quantos na sala estavam sem o Material de apoio - MAPE<sup>32</sup>, que consta o Plano de Ensino, roteiro e resumo das aulas. Apenas três alunos manifestaram estar sem. A professora destacou a importância do material de apoio, que foi criteriosamente escolhido e preparado. Destacou os autores, que têm uma linguagem, a seu ver, mais acessível aos alunos. Mas que eles deveriam ler outros autores, às vezes indicados por outros colegas, para sentirem a diferença. Garantiu, porém, que os escolhidos eram os melhores, principalmente, Kildare Gonçalves CARVALHO (2006) e Gilmar MENDES (2007). Em seguida, informou aos alunos a seqüência das aulas, especialmente, sobre o conteúdo "constitucionalismo" e constituição.

Enfaticamente, a professora destacou esperar dos alunos, domínio do conceito - constitucionalismo, incluso o “conceito de constituição” Destacou ser essencial, além do domínio do referido conceito, aplicá-lo às situações particulares. E ainda:

“Ao longo do estudo vamos trabalhar os conceitos; apresentaremos exemplos práticos e situações concretas. Quem conseguir aplicar bem os conceitos a estas situações, demonstrará que domina o conceito. Tá claro, gente?!”

Após essas instruções e orientações, a professora perguntou: “o que se entende por constitucionalismo?” “vamos lá, gente!” Alguns alunos e alunas se manifestaram, levantando

<sup>32</sup> Ao fazer referência ao Material de Apoio Pedagógico utilizaremos a sigla MAPE.

a mão, outros já foram falando logo o que pensavam. A professora disse: “Calma, gente, um de cada vez.” À medida que os alunos iam falando a professora pontuava no quadro.

As respostas obtidas dos alunos para a pergunta da professora foram: "tem a ver com constituição", "em TGE<sup>33</sup> foi comentado a respeito, me parece que o Brasil adota este princípio porque tem uma constituição escrita..."

Após estas perguntas, a professora passou a perguntar a determinados alunos, mudando a forma da pergunta:

P<sup>34</sup> - Constitucionalismo é constituição?

Aluno A – não, professora, acho que é mais...

P - mas tem a ver com constituição?

Aluno B – eu acho que sim, pois, o próprio nome induz que têm relação!...

P - Oopa, Ah, estamos chegando perto...

P - alguém mencionou algo sobre o movimento de reforma, é isto mesmo, constitucionalismo tem a ver com reforma.

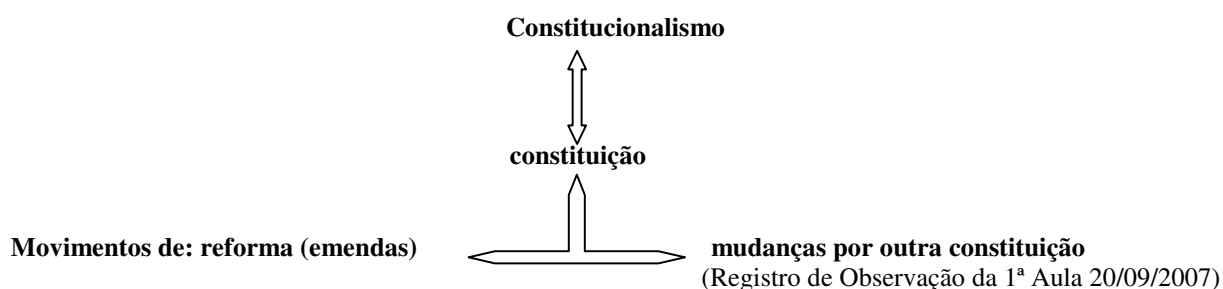
Aluno C – professora, então, as emendas constitucionais são constitucionalismo?

P - e ai gente? Pode ser?

Aluno B – se as emendas são constitucionalismo, então escrever outra constituição também é! Ou não?

P- este movimento constante, que não pára, representa constitucionalismo! Sempre que se muda a constituição se nota a presença do constitucionalismo.

Suas anotações, no quadro, redundaram no seguinte esboço ou modelação do tema, segundo o depreendido:



<sup>33</sup> TGE trata-se de uma disciplina no Direito que se denomina Teoria Geral do Estado – estuda a noções de estado, governo, território, população, povo, os poderes constituídos, a constituição, dentre outras.

<sup>34</sup> Utilizamos a sigla “P” para indicar “professora” e quanto aos alunos (e alunas) preferimos não registrar seus nomes optando por mencionar “Aluno A, Aluno B” e assim por diante. As intervenções do Pesquisador serão registradas com o nome por extenso de “Pesquisador”.

Na segunda aula a professora percebeu que os alunos conseguiram relacionar o conceito de constitucionalismo com a Constituição Federal, mas sentiu que precisava, ainda, fazer algumas observações sobre o conceito de constituição. Então perguntou:

P- A outra professora<sup>35</sup> deve ter tratado disso com vocês, mas vamos lá. O que se entende por constituição?

Aluno A - Uai, professora, é a nossa lei maior!

Aluno D - É a Carta Magna?

P- anhan! que mais gente?

Aluno E - trata-se de lei, que está acima de todas as leis?

Aluna F - É um instrumento jurídico, que representa a vontade da classe dominante.

P - nada do que disseram está errado, constituição, é tudo isto. Temos a Constituição Federal de 1988 e as constituições estaduais.

P - e os municípios têm constituição? Goiânia, por exemplo, tem constituição?

Aluno G - sim.

P - oopa!

Aluno B - acho que não tem.

Aluno H - aplica-se a constituição estadual em Goiânia. Não é professora.

P- tem a ver. Mas aguarde!

Aluno I - se não tem constituição deve ter lei.

P - oopa! Ta quase, que tipo de lei? (Os alunos se silenciaram).

E a professora retomou:

P - todos os municípios brasileiros são regidos por lei orgânica, inclusive Goiânia. A constituição de Goiás aplica-se em Goiânia?

Aluno F - sim, claro que se aplica.

A professora questionou à Aluna H, que havia levantado a questão:

P - o que é que você pensa fulana (Aluno H)?

Aluna H - pelo o que foi exposto creio que sim. E aplica-se aos outros municípios goianos, também.

P - muito bem! É isto ai gente. Nossa! Estou adorando vocês sabiam? Como estão participativos. Só de se acumularem aqui na frente, como vocês têm feito, me deixa satisfeita de que estão interessados. Agora participando deste jeito, então. (Registro de Observação, 2a. aula, 27/09/07).

---

<sup>35</sup> A professora não iniciou o semestre com os alunos, pois, estava afastada por razões pessoais, tendo sido substituída por outra professora. Retornou pouco antes do início do experimento didático.

Sempre ao final das aulas a professora fazia a chamada, ressaltando a todos que trouxessem um texto legal ou determinada doutrina. A recomendação principal era que trouxessem às aulas a Constituição Federal de 1988.

Vários alunos e alunas procuram a professora, no final das aulas, para tirar dúvidas e curiosidades sobre os temas trabalhados, principalmente. A professora saiu da sala somente dez minutos após a chamada, tamanha a sua solicitação pelos alunos.

### **3a. aula – 1º /10/2008**

Os alunos vinham trabalhando o conceito de “constitucionalismo”, inclusive o conceito de “constituição”, “Poder constituinte” (aquele que redige, discute, vota e, aprova e promulga a nova constituição) e “Poder constituído” (derivado daquele e que não tem poderes para redigir outra constituição, nem suprimir nem abolir seu núcleo fixo<sup>36</sup>, mas apenas reformá-la, respeitado referido núcleo fixo).

Conforme o Plano de Ensino (APÊNDICE VI), ainda nesta aula estar-se-ia discutindo sobre o Constitucionalismo e Constituição, com destaque ou ênfase para o princípio geral básico, que Davydov denomina “relação geral universal, geral, celular ou essencial do conteúdo”, devidamente modelado.

Conforme o 2º passo do esquema didático de Davydov, (Quadro I) essa aula foi destinada ao estabelecimento ou descoberta da relação geral básica – o PRINCÍPIO GERAL ou relação geral, universal ou essencial, embora de certa forma se perceba, a presença dos outros passos.

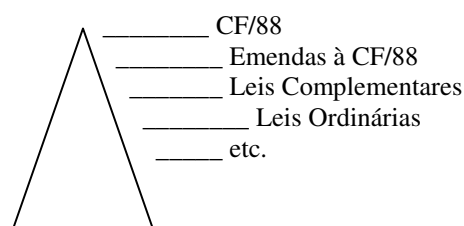
A professora entrou na classe às 15h10min, cumprimentou os alunos, que se ajeitavam nas carteiras; enquanto outros buscavam cadeiras. A turma estava cada dia maior. A professora escreveu seu nome na lousa, o nome da disciplina: Direito Constitucional I, o número da unidade a ser trabalhada e o seguinte trecho: “Quem abre uma escola, fecha uma prisão.” (Victor Hugo).

A professora ressaltou aos alunos que criassem o hábito da leitura reflexiva; que não há fórmula sacramental para ser aprovado no exame da OAB ou Concurso Público. “É preciso estudar, estudar e estudar” E tomou uma postura enérgica contra dois alunos, que riam e conversavam em voz alta. “Ei, vocês dois aí! Na minha aula, não. Que isto? Eu não admito. Se querem brincar, vão lá pra fora. Tão pensando o quê?” “Vamos respeitar, ta bom!” Houve um silêncio geral. A professora ajustou o tom do microfone portátil e seguiu com a aula. Os rapazes demonstraram estar envergonhados e não atrapalharam mais a aula.

<sup>36</sup> No caso da Constituição atual (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 – CF/88) seu núcleo (chamado “cláusulas pétreas”) encontra-se no art. 60 § 4º, *in verbis*: A Constituição poderá ser emendada mediante proposta: (omissis) § 4º Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: I- a forma federativa de Estado; II – o voto direto, secreto, universal e periódico; III – a separação dos poderes; IV – os direitos e garantias individuais.

A professora estabeleceu o núcleo da hierarquia nas normas, mostrando que a CONSTITUIÇÃO FEDERAL está no topo das normas jurídicas nacionais, como já fora estudado antes; dentre os assuntos que estamos tratando e que vamos tratar é preciso que se compreenda o princípio básico, essencial, que é a *interpretação conforme a constituição (supremacia da constituição)*, que em relação às leis não há hierarquia. Contudo, em relação à constituição federal há sim. “A Constituição Federal de 1988 está acima de todas as leis, inclusas as constituições estaduais.” “não há pirâmide no direito brasileiro representando hierarquias de leis” “Infelizmente, tem profissional por aí dizendo que há hierarquia entre as normas. Seria melhor que não dissesse nada, porque isso não é verdade.” Advertiu a professora. E, ainda: “A única pirâmide que existe é a *Pirâmide de Hans Kelsen*.<sup>37</sup>”

A professora fez um esboço no quadro:



Surgiram várias indagações, oportunizando o debate:

Aluno A - Você falou que não tem hierarquia entre as leis, mas que tem em relação à constituição!!!”

P – falei gente?

Aluno B – falou que há em relação à constituição.

Aluno C – mas se a constituição está acima, professora, então nada se compara a ela!

P – Constitucional é tranqüilo.

Aluno D – e a constituição está acima de todas as normas.

P – uma lei pode ir contra o que diz a constituição?

Aluno E – não, professora.

P – uma lei de Campo Grande pode falar sobre uma questão de Goiânia?

Aluna F – aí, não!

P – uma lei do Estado de Goiás pode regular matéria do Distrito Federal?

Aluna G – não pode!!!

Aluna H – então, o raciocínio é de que não há hierarquia entre as leis?

Aluna I – é, cada estado-membro tem suas responsabilidades.

Aluna J – e municípios também, né professora?

<sup>37</sup> a este respeito relatou Carlos Cossio, jurista argentino, opositor ferrenho da Teoria de Hans Kelsen. Para Cossio a tese de Kelsen apresentava um grande equívoco, pois, o fundamento do Direito não está na Lei ou ato normativo, mas, nas intersubjetividades – teoria do egologismo. MONTORO (1994).



P – Em relação às leis, o tema é de competência, como dito antes, e não de hierarquia. O aluno chega pra mim, em constitucional, achando que uma lei municipal não vale nada. Se não vale, então não vou pagar IPTU.

Aluna K – é, professora, deve haver compatibilização entre as leis. Assim, como harmonia entre os entes federativos ou estados-membros.

Aluna L - mas, então, não há hierarquia entre lei municipal e federal?

P – Já disseram pra vocês que há, né! Dizer isto é um erro, mas é um erro primário. Isto não existe. Não há hierarquia. A questão é de competência, repito. O que cabe à União não cabe aos Estados; o que cabe aos Estados não cabe aos Municípios. Um não é mais importante que o outro. Cada um tem o seu campo de competência.

Aluna M – não nos ensinaram assim.

Aluna N – é, nos ensinaram que há hierarquia; é o que nos foi ensinado!!!

P – ok, então vamos lá. Pensem na seguinte situação: pode uma lei federal dispor sobre ISS? Mas o que é ISS? Onde se encontra a previsão sobre ISS?

Aluno O – na constituição federal.

P – Ó, estão vendo? **na norma maior**, o que significa?

Aluna P – **supremacia da constituição**.

P - Alguém pode ler o artigo que fala a respeito do ISS.

Aluno Q – qual é professora?

Aluno R – art. 156, eu leio, – Compete aos Municípios instituir impostos sobre: I (*omissis*) II (*omissis*) III – serviços de qualquer natureza, não compreendidos no art. 155, II (ICMS), definidos em lei complementar;

Aluno S – está claro, professora, que a constituição diz que é da competência dos municípios.

Aluno T – assim, lei estadual não pode falar a respeito.

P - qualquer autor sério de Direito Constitucional e qualquer autor sério de I.E.D não vai falar que existe hierarquia de lei.

Aluno U - Sendo assim, nem a lei complementar<sup>38</sup> é superior à lei ordinária, nem esta é superior àquela.

Aluno V – mas há casos em que tanto o município, quanto o estado pode legislar a respeito. Não há professora?

Aluno W – não. Não pode.

Aluno X – depende.

P – depende do quê?

Aluno X – depende do que prevê a CF/88.

Aluno Y - os princípios relativos aos Tributos são os mesmos?

---

<sup>38</sup> Lei Complementar tem regra específica na CF/88 art. 69. Somente podem ser aprovadas por maioria absoluta, enquanto as leis ordinárias, por maioria relativa. Leis são previstas na constituição em casos especiais, enquanto a lei ordinária pode versar sobre quaisquer matérias, salvo se prevista a necessidade de Lei Complementar.

P – brilhante a posição do aluno X, a previsão encontra-se na CF/88, que funciona como regra geral e define a estrutura *principiológica*. As constituições estaduais e as leis funcionam como regra especial. Bem! Ficamos por aqui, gente.

Em seguida agradeceu a todos pela brilhante participação na aula e disse: “espero que continuem assim, pra melhor. E na próxima aula nosso encontro será melhor ainda.” Procedeu à chamada.

Como da vez anterior, a professora, não conseguiu sair da sala após a chamada. Os alunos a rodeavam fazendo algumas perguntas. Mas o predominante desta vez foram os inúmeros elogios à professora pela brilhante aula. A professora ressaltou: “se não fosse a participação de vocês a aula não teria sido brilhante. Parabéns, a todos vocês também”.

No Diário de bordo foi registrado este momento pelo pesquisador:

Ao agradecer os alunos pela participação e envolvimento nas discussões, a professora demonstrou reciprocidade e sensibilidade, provavelmente atuando positivamente nos motivos dos alunos. Pela expressão deles e seus comentários, o comportamento modesto da professora, reconhecendo que são importantes, os deixou satisfeitos. Trata-se de um ponto positivo na suscitação continuada de motivos, por exemplo, ao mobilizar mais atenção e envolvimento nas próximas aulas.

#### **4a e 5a aulas – 04 e 08/10/2007**

Nestas duas aulas a professora aplicou *testes para fins de avaliação da aprendizagem* versando sobre temas trabalhados antes do início de nossas observações. Os testes iniciaram em quatro de outubro, como o tempo não foi suficiente foram finalizados, e, entregues para correção no dia oito do mesmo mês. A professora já contava com isso. Contudo, procedemos às observações para sentir o movimento dos alunos, especialmente, suas disposições para trabalhar em equipe. Pôde-se observar notável disposição dos discentes, que portavam material suficiente para realizar a atividade, salvo três alunas. Após ler a atividade elas pediram licença à professora para tomar emprestado, dos colegas da sala ao lado, material doutrinário.

#### **6a. aula – 1º /10/2007**

Conforme o Plano de Ensino (APÊNDICE VI), esta aula seria oportuna para aplicação de pré-teste acerca das categorias propostas no experimento didático-formativo. O objetivo desta atividade era aferir o grau de desenvolvimento real dos alunos sobre o conteúdo a ser

trabalhado, como informação ao pesquisador. Conforme comentário de Davydov, o experimento didático-formativo possibilita a participação ativa do pesquisador de monitoramento (reflexão contínua e atuação) e controle (supervisão para manutenção ou ajuste no procedimento ou instrumentos da pesquisa).

Também, foi o dia marcado para entrega de uma atividade de resolução de exercícios, proposta na aula anterior pela professora. A professora apresentou o pesquisador, falou do objetivo da pesquisa e de sua importância, que se sentia honrada pela escolha da sua disciplina e que contava com a participação de todos. Informou que, após o início do pré-teste deixaria a sala à disposição do pesquisador.

Aproveitando o ensejo, o pesquisador pediu aos alunos para analisarem juntos o material de apoio (com roteiro e resumo das aulas), encaminhado pela *internet* e disponibilizado na xérox<sup>39</sup>.

Destacou o pesquisador: “Consta, neste material, conceitos essenciais sobre os temas abordados, como puderam acompanhar nestas últimas aulas e, também, sobre os conteúdos a serem estudados nas aulas seguintes. Estes conceitos poderão constituir-se em ferramentas úteis para que vocês possam solucionar problemas futuros, com eficácia. O Direito Constitucional, indubitavelmente, é a base do arcabouço jurídico brasileiro. Estudar e internalizar princípios constitucionais lhes será extremamente útil para compreender outros ramos do direito, tais como o trabalhista, o civil, o penal, o processual, o tributário e o administrativo. Outrossim, a base para que possam enfrentar, com êxito o Exame da OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e Concursos Públicos.”

Incontinentemente, os alunos pediram a palavra e disseram:

Aluno A – veja, professor, a gente que trabalha tem pouco tempo para estudar; tem que ganhar dinheiro para pagar o aluguel, ônibus e também a faculdade. Este material aí ajuda muito porque é resumido.

Aluno B – o material tem um pouco de cada autor. A gente sente que o “*grosso do pensamento*” deles está aí. Ajuda muito a gente que tem pouco tempo.

Aluno C – mesmo para os que têm dinheiro, pra comprar livro, vale a pena, porque não é volumoso.

O pesquisador enfatizou que o conteúdo constituía a base na proposta de ensino jurídico desenvolvimental; que as ações da professora e deles deviam seguir os passos

---

<sup>39</sup> Deste material de apoio (resumo e roteiro das aulas), constam textos ressaltando o pensamento de diversos autores constitucionalistas, extratos da CF/88, gráficos, esquemas e textos com o posicionamento da própria professora sobre os assuntos tratados. Um excelente material, com profunda abrangência do conteúdo da Disciplina Direito Constitucional I.

didáticos propostos por Davydov (enumerando-os), conforme Quadro n. I. O pesquisador enfatizou que esses passos didáticos ou ações de ensino-aprendizagem exigem do professor e dos alunos muito envolvimento, muito diálogo, comprometimento e estudo contínuo, destacando que, ao final sentiriam que valeu a pena.

Complementou que: “No desenvolvimento e formação de conceitos, a professora vai insistir pela busca da idéia chave, núcleo do assunto tratado. Insistirá pela utilização de procedimentos lógicos, bem como, os dialéticos.” Continuou o pesquisador: “Na terceira aula (3ª aula), a professora trabalhou a idéia chave, básica, essencial, sobre a qual girará todo o conteúdo a ser estudado. Internalizar, como compreensão, esta idéia ou princípio básico, geral, universal, resultará em ferramenta essencial para resolução de problemas ou situações particulares ou concretas.” A partir de uma pergunta de aluno, travou-se este diálogo:

Aluno D – Pode explicar melhor, professor?

Aluno E – já foi falado, você não veio à aula no dia!

Pesquisador – quem mais não veio à aula no dia em que a professora explicou a respeito da idéia ou princípio geral? (Três alunos se manifestaram).

Pesquisador: quem de vocês sabe explicar para os colegas sobre a idéia ou princípio geral ou essencial, trabalhado pela Professora dia 1º de outubro? (Inicialmente, silêncio total, até que alunos se manifestaram).

Aluno F – pelo que entendi, o direito brasileiro gira sobre a constituição.

Aluno G – que não há hierarquia entre as leis, mas em relação à constituição há.

Aluno F – a CF/88 está acima de todas as constituições estaduais e das leis.

Pesquisador: qual o nome deste princípio ou idéia geral ou essência do conteúdo em estudo?

Aluno D – supremacia da constituição.

Aluno H – precisa estar de acordo com a Constituição Federal de 1988, que é suprema.

Pesquisador – alguém se proporia a vir aqui à frente e demonstrar, no quadro, o que entendeu?

Os alunos conversam entre si. Insistiam uns com os outros para ir à frente. Até que do fundo da sala, apareceu um voluntário.

Aluno I – professor, eu entendi, mas a professora fez uma pirâmide, dizendo que a constituição federal está acima de todas as leis e de outras constituições dos estados e lei orgânica. É preciso que elas respeitem a constituição federal. Eu compreendi assim.... (e esquematizou no quadro a respeito)

Pesquisador – tem razão, a professora, em ficar satisfeita com o rendimento de vocês, suas participações, envolvimento e esforço pela assimilação do conteúdo. Parabéns, a você, (aluno I) e a todos vocês.

Com a câmera ligada, o pesquisador perguntou se alguém se oporia a ser filmado ou ter sua voz gravada<sup>40</sup>. Apenas um aluno manifestou objeção. Foi dito a este aluno que quando ele pedisse a palavra, durante as aulas, o gravador seria colocado em “pausa” e que não seria filmado.

O pesquisador informou aos alunos a importância da atividade de pré-teste, que continha 5 (cinco) questões objetivas sobre o conteúdo a ser estudado e três questões subjetivas: a) por que escolheram o curso de Direito; b) o que entendiam por ensinar; c) o que é aprender e avaliar. Informou que deveriam responder o questionamento, individualmente, e com toda sinceridade.

Além da aplicação do pré-teste, esta foi uma oportunidade que o pesquisador aproveitou para pôr em prática a ação de monitoramento (reflexão contínua) e controle (supervisão), conforme **Quadro I Ação de ensino-aprendizagem n. 7**. Igualmente, pôde suscitar o interesse dos alunos em ler o material de apoio e com isso se interessarem pelas tarefas de aprendizagem – Ação n. 1; rever a **RELAÇÕES GERAIS BÁSICAS – PRINCÍPIO GERAL** ou relação geral, universal ou essencial – Ação n. 2, inclusive com a modelação por um aluno, consolidando a Ação n. 3. Na esteira desta orientação, buscou-se despertar os alunos para a necessidade de aprimorar a atenção, envolvimento e compromisso contínuo, não só com as atividades da pesquisa, mas, sobretudo, com seus estudos para o Direito e a vida. Afinal, não se estuda para a escola, mas para a vida, conforme o ditado latino: *Non scholae sed vitae discimus*.

Em seguida foram distribuídas as folhas para realização do Pré-teste. No total, vinte e seis (26) alunos realizaram a atividade. O pesquisador, à medida que recebia as folhas de respostas dos alunos, os agradecia pela participação.

### **7a aula 18/10/2007**

Nesta aula a professora devolveu os trabalhos, realizados nas aulas anteriores, em equipe e fez a correção junto com os alunos. A professora leu as questões; discutiu os caminhos equivocados na busca de solução por parte de alguns alunos.

---

<sup>40</sup> No início do Pré-teste havia a seguinte expressão: (...) Questões mistas (objetivas e dissertativas) com posteriores observações (anotações/intervenções) e filmagens das aulas relativas ao 2º Bimestre de 2007 – Outubro e Novembro (...) E, no final das questões do Pré-teste, constava uma expressão requerendo aquiescência do (a) aluno (a) para participar da seguinte forma: “Concordo em participar - aluno:” APÊNDICE - IV. Vede também nota 3 retro.

Por exemplo: em um trabalho foi colocado que membro da Ordem dos Advogados do Brasil - OAB tem legitimidade ativa para propor Ação direta de inconstitucionalidade - ADIn. Explicou que isso é um equívoco, pois quem tem legitimidade é o Conselho Federal, como entidade representativa da classe de advogados. Contudo, ressaltou que a turma avançou muito. Elogiou a turma, afirmando que no dia da avaliação os alunos se movimentaram muito, em sala de aula, e isto denotava interesse, envolvimento da turma; disse, ainda, que os grupos se envolveram, enfrentaram os problemas de forma dialógica; certamente saíram de um ponto e *avançaram* significativamente. Por fim, a professora ressaltou que aplicaria mais atividades daquela natureza.

Em seguida, informou aos alunos que naquela aula estudariam “Direitos fundamentais”. Sobre o Constitucionalismo lembrou texto deixado na xérox, da autoria de André Ramos Tavares. Ressaltou sobre o Constitucionalismo – destacando o período histórico de sua origem – a Revolução Francesa. Geração dos direitos fundamentais.

Argumentou com os alunos sobre os direitos naturais, considerados, juridicamente, como de *1º Geração*. Referidos direitos deveriam ser declarados democraticamente e não pelo Príncipe. Deveriam constar de um texto escrito; que a vontade do Estado se manifestasse entre Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Os direitos de *2ª Geração* são os denominados Direitos políticos direito de escolher seus representantes ou de ser escolhido como representante.

Um aluno comentou:

Aluno A: professora, nós regredimos em direitos; pois, não se tem garantias deles.

Professora: com certeza, é porque não saímos do individualismo.

Ao dialogar sobre os chamados direitos de *3ª Geração* - Direitos sociais - lembrou o histórico fato da Revolução industrial, com ênfase no individualismo. Tímidas conquistas sociais ocorreram até a primeira metade do Século XIX. Enfatizou o que após a Segunda Grande Guerra houve um despertar da consciência do coletivo e dos direitos difusos.

Argumentou também sobre os direitos de *4ª Geração* – os denominados Direitos da *era digital*, considerando que os avanços tecnológicos ao mesmo tempo que facilitam a comunicação virtual, a depender de como se usa desses avanços, o sujeito pode distanciar-se dos demais. E as relações, pelos meios virtuais, tornam-se cada vez mais complexas, além do que muitas delas não são codificadas, lei que as discipline.

Nesta aula a professora se esforçou para que a correção da atividade realizada se tornasse um momento privilegiado de aprendizagem. Conseguiu prender a atenção dos alunos, o que denotou em participação mediada. Os elogios proferidos aos alunos resultaram em “injeção” de ânimo, não só para que participassem da aula, mas para que percebessem que estavam no caminho certo, a partir do momento em que se dispuseram à construção coletiva do conhecimento. Também foi destacado, ainda que de forma breve<sup>41</sup>, o caráter sócio-histórico da origem dos direitos.

### **8a aula 22/10/2007**

Nesta aula a professora iniciou diálogo com os alunos sobre as ações afirmativas, relativas às Minorias, especialmente, sobre os negros, os portadores de necessidades especiais e os homossexuais. Em seguida perguntou:

Professora: Alguém sabe a diferença entre Direitos e Garantias?

Aluno B: olha, professora, os direitos estão previstos na constituição e as garantias também, não é?

Aluno C: eu acho que garantia é uma forma de garantir que os direitos sejam respeitados.

A professora ressaltou que compreender o que são direitos não é difícil, a dificuldade maior é compreender o que são Garantias. Então, apresentou um conceito chave: *Garantias são ações ou remédios constitucionais para combater abuso ao direito*<sup>42</sup>. *Ex.: direito de certidão, de petição, Habeas corpus, Mandado de segurança. Garantia de direito de petição (pedir sentido colloquial) aos órgãos públicos (para reclamar, denunciar, pedir orientação).*

Nesta aula a professora não estava bem de saúde, reclamou-me bastante a respeito. Mas nada disse aos alunos. Entretanto, conseguiu suscitar a participação dos alunos. Notável seu esforço para estar em sala de aula.

### **9a aula 25/10/200 - Unidade 8 – Direitos e Garantias Fundamentais**

Antes de iniciar esta aula, o pesquisador teve uma reunião com a professora na sala dos professores; pediu-lhe uma oportunidade para conversar com os alunos, especialmente, para reforçar a importância de fixação da idéia chave; célula conceitual, a essência do conteúdo; a necessidade da mediação com o outro (colegas e professora) na busca pela

<sup>41</sup> Também o tempo é muito curto, haja vista o volume do conteúdo e as exigências da instituição.

<sup>42</sup> Bem como ilegalidade.

compreensão, internalização e aplicação do conteúdo às situações-problemas. Ao falar com os alunos, o pesquisador indicou-lhes a leitura da p. 28 do MAPE, onde constava a idéia núcleo sobre Direitos fundamentais:

Direitos fundamentais do homem constituem (...) situações jurídicas sobre as quais a pessoa humana não se realizaria, não convive nem sobrevive (...) é a limitação imposta pela soberania popular aos poderes constitucionais do Estado que dela dependem.

Ressaltou-lhes que estes direitos se classificam em: individuais, sociais, coletivos, políticos e nacionalidade. Frisou-lhes, o pesquisador, que à p. 41 MAPE, encontra-se a idéia-chave sobre garantia, que compreende:

“Meio ou instrumento procedimental à disposição do indivíduo para que exercite os seus direitos.”

Também reforçou que, para ampliação do conhecimento assimilado ou real, urge dentre outros, a mediação, o relacionamento com a professora e os demais colegas.

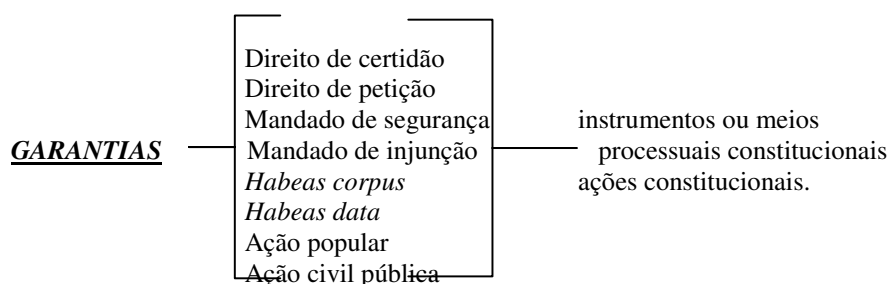
Em seguida, o pesquisador passou a palavra para a professora da turma, que leu o conceito de Direito Fundamental, na p. 28 do MAPE:

Direitos fundamentais do homem constitui a expressão mais adequada a este estudo, porque, além de referir-se a princípios que resumem a concepção do mundo e informam a ideologia política de cada ordenamento jurídico, é reservada para designar, no nível do direito positivo, aquelas prerrogativas e instituições que ele concretiza em garantia de uma convivência digna, livre e igual de todas as pessoas; no qualitativo fundamentais acha-se a indicação de que se trata de situações jurídicas sem as quais a pessoa humana não se realiza, não convive e, às vezes, nem mesmo sobrevive; fundamentais do homem no sentido de que a todos, por igual, devem ser, não apenas formalmente reconhecidos, mas concreta e materialmente efetivados; é a limitação imposta pela soberania popular aos poderes constituídos do Estado que dela dependem.

Na seqüência, a professora destacou que a idéia de Direito relaciona-se com a idéia neoliberal, extremamente individual, a prevalência do patrimônio ao indivíduo. Destacou a necessidade de os alunos se esforçarem nos estudos; enfatizou que a concepção privada das relações laborais compreende uma estrutura histórico-cultural. E questionou sobre o que vem a ser um fato jurídico, que dá origem aos direitos, sem os quais não se vive nem sobrevive.

Por fim, deixou em aberto outra indagação: “o direito deve servir ao homem ou à burocracia estatal?” A provocação suscitou uma pergunta – “Aluno C: garantia é obrigação do Estado em relação aos indivíduos?” A professora pediu tempo e esquematizou, na lousa, a respeito das Garantias.





A professora trabalhou com o exemplo da falta de medicação essencial à disposição da população, nos postos de saúde pública<sup>43</sup>. Houve intensa discussão sobre as garantias, mas a que travou maiores indagações foi o diálogo sobre o *Habeas corpus*.

A professora apontou as espécies de *Habeas corpus*: a) repressivo ou liberatório: corpo preso; coação (Alvará de soltura); b) preventivo: para evitar corpo preso; coação (Salvo-conduto)<sup>44</sup>. O *habeas corpus* pode ser concedido de ofício pelo juiz – espontaneamente.

A partir daí travou-se o seguinte diálogo:

Aluno C - qualquer pessoa pode pedir HC? O que deve ser alegado?

Aluno F - nos dois casos é certeza conseguiu-lo?

P - qualquer pessoa pode impetrá-lo; há cinquenta por cento de chance de conseguiu-lo.

Aluno H - qual a relação entre HC e Alvará de soltura?

P – quem sabe?

Aluno L - já foi dito: alvará de soltura é concedido em HC para liberar o cara preso.

Requereram a manifestação do pesquisador<sup>45</sup>, que, ante a expectativa de todos, inclusive da professora, ressaltou-lhes o seguinte:

O HC é o remédio constitucional (Garantia) mais solicitado. Quando o juiz concede a ordem, cabe recurso por parte de quem acusa; o próprio juiz remete os autos para o Tribunal reapreciar – chamado recurso *ex officio* ou obrigatório. Que o salvo-conduto é concedido para evitar a prisão do Paciente em determinado caso, ou seja, para evitar a prisão em uma situação específica – em *Habeas corpus* preventivo. O

<sup>43</sup> Ter o remédio, de que precisa, a sua disposição é direito essencial de quem não pode pagar para tê-lo. Trata-se de direito humano fundamental, expressamente, constante na CF/88 art. 196 “A saúde é direito de todos e dever do Estado (...)”

<sup>44</sup> Existem outras modalidades, tais como, *habeas corpus* para trancar o procedimento por falta de justa causa.

<sup>45</sup> Os alunos sabiam da condição de criminalista do pesquisador.

que não significa que o sujeito não possa ser preso por outro caso. O Alvará de soltura é concedido em *Habeas corpus* repressivo; tem natureza liberatória.

Sobre o Mandado de Segurança a professora, inicialmente, ressaltou a distinção entre os termos mandado e mandato. Este é instituto de direito privado, outorga a outrem para representação judicial ou extrajudicial; também pode funcionar com cargo eletivo. Aquele é Garantia constitucional; direito público<sup>46</sup>.

Nesta aula, pôde-se constatar o interesse dos alunos, muita atenção e concentração, perguntas pertinentes ao tema e anotações o tempo todo, nenhuma dispersão.

A professora trabalhou com várias situações concretas, tais como, da multa de trânsito - velocidade excessiva. Antes a multa era manual; agora é por Radar – prova fotográfica. Entendendo-a como ilegal, o sujeito pode ingressar com Mandado de Segurança. É um instrumento utilizado contra ato de autoridade pública ou no seu exercício; ilegalidade ou abuso de poder, destacou a professora.

Também cabe aqui registro do diálogo dos alunos com a professora:

Aluna G: professora, o que é direito líquido e certo?

P - Líquido e certo é o direito que não apresenta dúvida.

Aluno J - quem entra com o MS, e perde, há custas?

P – Afirmativo.

Aluno O - e no caso de concurso<sup>47</sup>. Cabe MS?

P - depende. Há que se verificar o Edital , que é a norma do concurso.

Aluno L - cabe MS contra ato de Diretor de escola?

P - depende. Há que se observar se se trata de matéria educacional, relativa à atividade delegada pelo Estado. Segundo entendimento do Supremo Tribunal Federal – STF, cabe.

A professora fez a chamada (o pesquisador lhe pediu para colocar um asterisco nos prováveis nomes a compor o grupo de discussão ou focal).

No “Caderno de Bordo” constou a seguinte observação do pesquisador sobre esta aula:

Seria muito bom se as perguntas feitas continuassem sendo repassadas à sala, oportunizando aos colegas responderem. Segundo a proposta davydoviana, e a contribuição da Teoria Histórico-Cultural, especialmente, a vygotskyana, vale a pena. Vou conversar com a professora a respeito.

<sup>46</sup> Também ordem judicial.

<sup>47</sup> O aluno referiu-se a concurso público.

Entretanto, destacou-se a satisfação dos alunos pelo envolvimento e a riqueza das discussões. Isso foi ressaltado por eles ao pesquisador. A professora recebeu elogios dos alunos, que afirmavam ter sido a aula esplêndida, brilhante. A professora recomendou a todos, que lessem sobre as Garantias, anotassem suas dúvidas e trouxessem para discussão nas aulas seguintes.

Foram feitas 45 intervenções. Considerando, que ainda faltam transcrição e análise de nove aulas, estamos registrando e discutindo as principais discussões travadas em sala.

Os diálogos travados, pelo pesquisador, com a professora e os alunos, no início desta aula, denotou uma das ações recomendadas por Davydov, conforme *Quadro I - Ações de Ensino-aprendizagem – retro ação n. 7 - Monitoramento (reflexão contínua) e Controle (supervisão para manutenção ou ajuste no procedimento)*. O pesquisador, sentindo necessidade, mapeou junto aos alunos a idéia núcleo dos conceitos referentes aos Direitos e às Garantias. A professora, com tirocínio peculiar, sistematizou o conteúdo de forma compreensível; ampliou a discussão, ao convidar os alunos para dar seqüência ao tema Direito Fundamental; assim como ao orientá-los sobre a formação e internalização de conceitos, e, pela abertura de oportunidades de manifestação pelos alunos.

### **10ª aula 29/10/2007 - Unidade 8 (cont.... Garantias Constitucionais)**

Inicialmente, a Professora definiu o calendário da avaliação da aprendizagem – 2ª N2. Registrou que a avaliação seria em dupla, por meio de resolução de exercícios em sala.

A Professora chamou a atenção para a Garantia Mandado de Segurança (MS) CF/88 art. 5º LXX individual e coletivo; deixou claro que, Liquidez e certeza ocorre quando não há dúvida a respeito da matéria; estabeleceu comparações entre o *Habeas Corpus* e o *Habeas Data*; discutiu exemplo de casos concretos.

Ressaltou que quando várias mulheres entram com MS trata-se de medida coletiva, mas não Mandado de Segurança coletivo, e sim, litisconsórcio ativo. E explicou que litisconsórcio em MS significa: “sendo várias pessoas no Pólo ativo: litisconsórcio ativo; sendo várias pessoas no Pólo passivo: litisconsórcio passivo.”

Dáí um aluno perguntou:

Aluno G - mas se são várias pessoas, não seria MS coletivo?

A professora esperou um pouco, e,

Aluno C - professora só é MS coletivo o que diz a constituição não é?!”

P – Correto. É isto mesmo.

Surgiram outras nove perguntas, todas referentes ao MS. O interessante é que, nesta oportunidade, o diálogo foi travado entre os alunos que perguntaram. Um aluno perguntou se uma associação pode entrar com MS contra o Prefeito. E outro respondeu “pode e deve”.

Sobre a garantia *Mandado de Injunção – CF/88 art. 5º LXXI*, a professora convidou os alunos a analisarem, juntos, o conceito do MAPE. Com isso, os alunos se puseram a pensar se não se lembravam de um conceito parecido. E iniciou-se o seguinte diálogo:

Aluno M - é, parece com ADIN por Omissão, mas essa tem legitimados restritos.

Aluno N - No Mandado de Injunção parece ser qualquer pessoa, professora!

P – observem o seguinte: 1. mandado de injunção - qualquer cidadão; 2. falta de norma legislativa ou executiva; 3. Adin: qualquer omissão; 4. mandado de injunção: omissão sobre a viabilidade do exercício de direito fundamental, da nacionalidade, cidadania ou soberania. Vejam o **direito de greve** - o STF<sup>48</sup> manifestou em 25/10/2007 que aplica-se a lei de greve da iniciativa privada ao serviço público.

Aluno O - a medida do STF é equivocada!

P - mas os 503 deputados “dormiram”, permaneceram inertes e não legislaram a respeito, então coube ao STF manifestar a respeito.

Aluno I - Pode ter Mandado de Injunção coletivo?

P - Por analogia ao inciso LXX do art. 5º, Mandado de Segurança Coletivo, sim.

Aluno X – professora, a decisão do STF tem efeito “*erga omnes*”

P – é, cria-se um precedente, quando o STF decide desta forma.

Em relação à garantia, *Habeas Data* - CF/88 art. 5º LXXII, a professora pediu a leitura do dispositivo constitucional. Esclareceu sobre aplicação da medida contra órgão público e particular no exercício público; que serve para ter acesso e para corrigir informações em bancos de dados; lembrou que informações constantes nos arquivos da ditadura, por exemplo, são passíveis de retificação via *Habeas Data*.

A professora fixou bem os conceitos sobre os institutos referentes às garantias; insistiu no envolvimento dos alunos com a tarefa de aprendizagem; desenvolveu situações que levaram os alunos a pensar e utilizar procedimento lógico. Os alunos, por sua vez, manifestaram compreensão dos conceitos, o que se pode observar pela qualidade dos seus

---

<sup>48</sup> Supremo Tribunal Federal.

argumentos emitidos. Contudo, a professora poderia ter repassado algumas questões, e não responder, de plano aos alunos como fez.

### 11ª aula 1º/11/2007 - Unidade 8 (cont.... Garantias Constitucionais)

Inicialmente, a professora, complementou a referência bibliográfica, e como em todas as aulas escreveu, na lousa, a seguinte mensagem:

“Acordo de manhã dividido entre o desejo de melhorar (ou salvar) o mundo, e o desejo de desfrutá-lo (ou saboreá-lo). Isto dificulta o planejamento do meu dia.” (G. B. Winthe)

Sobre a garantia - *Ação popular*, MAPE p. 42:

**AÇÃO POPULAR** → É um remédio constitucional (art. 5º, LXXIII) pelo qual qualquer cidadão fica investido de legitimidade para o exercício de natureza essencialmente política, e constitui manifestação direta da soberania popular, materializada no art. 1º da CF. É um instituto processual civil, outorgado a qualquer cidadão como garantia político-constitucional, para a defesa do interesse da coletividade, mediante a provocação do controle jurisdicional corretivo de atos lesivos do patrimônio público, da moralidade administrativa, do meio ambiente e do patrimônio histórico e cultural.

Surgiram alguns questionamentos:

Aluno V – qual é a diferença entre direito coletivo e difuso?

P – aguarde um pouco e veremos

Aluno R - quem pode impetrar a ação popular?

Aluno T – qualquer pessoa, o próprio nome fala, ação popular!

E foram surgindo outras perguntas relacionadas à legitimidade para propositura da Ação Popular. Então, a professora resolveu ressaltar a idéia-núcleo de *CIDADÃO*:

P - juridicamente, cidadão é *QUEM VOTA E PODE SER VOTADO*<sup>49</sup>.

Como a professora deixou em suspense a questão do direito coletivo e difuso, em momento anterior, o pesquisador interveio para argumentar com os alunos a respeito, bem como suscitar-lhes motivação, dizendo-lhes:

---

<sup>49</sup> Cidadania ativa e passiva.

Considerando seus desejos em passar no Exame da OAB, para poder advogar, e ser aprovado em concursos<sup>50</sup>; suas necessidade de apreensão de conceitos, que serão úteis em disciplinas do curso, tais como: direito civil, penal, processo penal e processo civil e tributário<sup>51</sup>, a professora tem insistido na assimilação, por vocês, de conceitos-chaves. Aproveito o ensejo, concedido pela nobre professora, para chamar suas atenções sobre o conceito nuclear, e a diferença fundamental, entre direitos difusos e direitos coletivos. O conceito, e na esteira a diferença, está especificado no Código do Consumidor *Lei n. 8.078/90 art. 81 P. Único inciso I e II, in verbis*:

A defesa dos interesses e direitos dos consumidores e das vítimas poderá ser exercida em juízo individualmente, ou a título coletivo.

**Parágrafo Único.** A defesa coletiva será exercida quando se tratar de:

I – interesses ou direitos difusos, assim entendidos, para efeitos deste Código, os trans-individuais, de natureza indivisível, de que sejam titulares pessoas indeterminadas e ligadas por circunstâncias de fato,

II – interesses ou direitos coletivos, assim entendidos, para efeitos deste Código, os trans-individuais de natureza indivisível, de que seja titular grupo, categoria ou classe de pessoas ligadas entre si ou com a parte contrária por uma relação jurídica base;

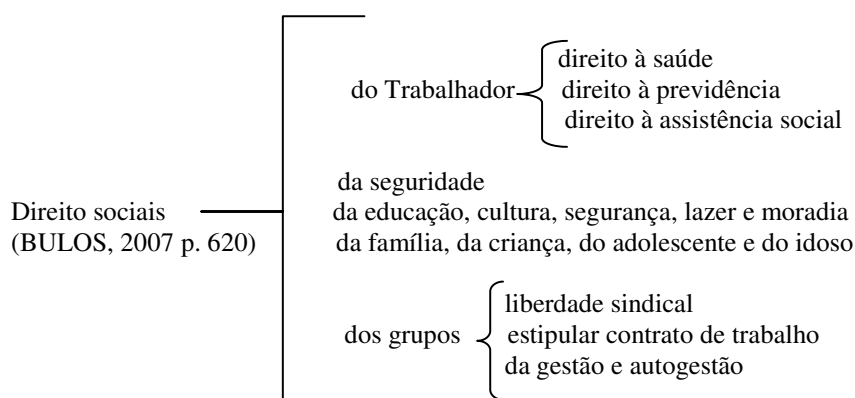
III – (*omissis*)

Sobre a garantia *Ação Civil Pública*, a professora, ditou um texto de MENDES<sup>52</sup>, *et al* (2007, p. 523):

Outro relevante instrumento de defesa de interesse geral é a ação civil pública prevista no art. 129-II da CF/88 e destina à defesa dos chamados interesses difusos e coletivos relativos ao patrimônio público e social, ao meio ambiente, ao consumidor, a bens e direitos de valor artístico, estético, da ordem econômica, da economia popular, dentre outros.

Tem legitimidade para a propositura dessa ação o MP, as pessoas jurídicas de direito público, as empresas públicas, as sociedades de economia mista, as associações constituídas há pelo menos 1 ano, nos termos da lei civil, que incluam entre as suas finalidade institucionais a proteção de interesses difusos ou coletivos (conforme Lei n. 7.347/85 art. 5º).

Em seguida a professora lançou, na lousa, o seguinte esquema:



<sup>50</sup> motivações externas.

<sup>51</sup> motivações internas.

<sup>52</sup> Gilmar Mendes - Ministro do Supremo Tribunal Federal, por ocasião do fechamento deste trabalho (agosto de 2008), era o Presidente da Excelsa Corte.

A professora esclareceu aos alunos que há divergências doutrinárias entre AGRA (2007) e MENDES (2007), mas ambos entendem por interpretação extensiva aos direitos trabalhistas, portanto fundamentais, não podendo ser flexibilizados.

Lembrou as conquistas trabalhistas nos anos 80 e 90, especialmente em relação ao trabalhador rural, que antes da CF/88 não tinha como comprovar tempo de serviço para se aposentar. Passou-se, então, a admitir a comprovação por testemunha, ou documento emitido pelo Sindicato Rural. Contou aos alunos a história de um juiz em São Paulo, na região da cana-de-açúcar, que recebia um trabalhador rural e dizia-lhe: Mostra-me suas mãos; mostra-me seus pés; levanta a barra da calça pra que eu veja quantas cicatrizes você carrega, por conta do podão<sup>53</sup>.

E ressaltou, ainda:

P - Não se conseguiu no Brasil um mínimo de efetivação dos direitos sociais, como moradia, educação, trabalho e saúde.

Aluna G – Professora, o que é um Estado democrático de direito?

P - Fica pra hora oportuna, mas, posso lhe adiantar que no Estado brasileiro<sup>54</sup> há um mínimo de prestação social e o máximo em cobrança de tributos.

Uma das marcas fortes da professora (e os alunos confidenciavam com o pesquisador a respeito) era sua postura crítica ante as discussões sobre temas de políticas públicas - sociais. Servia de inspiração aos alunos. Embora de forma breve, a professora frisava a presença dos aspectos histórico-sociais na formação de conceitos e práticas jurídicas. Ao final da aula, advertiu os alunos a trazerem livros (doutrinas) na aula seguinte, pois, haveria aplicação de avaliação da aprendizagem - 1ª N2 – Prova.

## **12ª aula 05/11/2007**

Nesta aula, a professora aplicou avaliação da aprendizagem para fins de 1ª N2, atividade que foi realizada em equipes de 04 a 05 membros, e valendo 5,0 pontos.

A professora apresentou aos alunos modelos de petição inicial<sup>55</sup> sobre Mandado de Segurança individual e coletivo; *Habeas Corpus*; mandado de injunção e *Habeas Data* e roteiro de estudo das garantias constitucionais, conforme APÊNDICES VII ao IX.

---

<sup>53</sup> Instrumento utilizado no corte da cana-de-açúcar. Mais largo e leve do que facão.

<sup>54</sup> Cujas Carta Magna ressalta ser “democrático de direito” (art. 1º).

<sup>55</sup> Peças de prática jurídica Cf. APÊNDICES VII ao XI..

Os modelos demonstravam como proceder na prática, o que foi estudado teoricamente a respeito das garantias. Na seqüência foram apresentadas questões-problemas, através das quais, tendo o(s) modelos(s) escolhido(s) como referência, os alunos dissertariam a respeito.

Foram 9 (nove) as questões relativas ao MS individual e coletivo; 5 (cinco) em relação ao *Habeas Corpus*, 4 (quatro) em relação ao mandado de injunção e 4 (quatro) sobre o *Habeas Data*. No decorrer da aula, a professora foi solicitada em quase todas as equipes. Os alunos questionaram, principalmente, sobre os pontos teóricos. Houve confusão sobre a redação da peça prática. Pôde-se perceber contínua discussão entre as equipes.

O pesquisador foi solicitando por inúmeras equipes, mas não lhes apresentou resposta. Pediu para que analisassem, uns com os outros o MAPE, onde constava conteúdo suficiente para responder a tarefa e esclarecendo que, se persistissem as dúvidas, chamassem a professora.

Houve consulta exaustiva às doutrinas e à Constituição Federal de 1988; quando solicitada, a professora procurava suscitar a participação dos membros da equipe; dava pistas e não a resposta pronta; levava o aluno a pensar e não simplesmente copiar a resposta dos livros ou de outra equipe.

Pelo exposto, pôde-se notar, nesta atividade avaliativa da aprendizagem, diferenças em relação às práticas de avaliação tradicional, nas quais predomina a rigidez, fiscalização, provas sem consulta, sem diálogo, de *stress* e angústias por parte de alunos e professor.

### **13ª aula 08/11/2007 (continuação da atividade em equipe iniciada na aula anterior ... 1ª N2.)**

Ao adentrar a sala de aula, percebi os alunos em equipes. Apenas 2 (dois) alunos efetuavam a atividade sozinhos. A professora, ao chegar, incontinentemente, assistiu às equipes, que discutiam, intensamente, sobre os temas relativos à atividade desenvolvida. Em alguns grupos ouviu-se uma expressão, interessantíssima, e que vai ao encontro da relação geral básica, universal ou essência do conteúdo:

**...precisamos encontrar o princípio geral, o conceito-chave.**

A professora continuava sendo muito solicitada, às vezes por 5 (cinco) equipes ao mesmo tempo. Sempre que isso ocorria, o pesquisador se dirigia até a equipe, podendo perceber o movimento de todos - alunos e professora, e ainda: a professora ouvia a todos;



fazia indagações; devolvia as perguntas com outros questionamentos<sup>56</sup>, suscitava mais investigações, oferecia material (livro, constituição), oferecia pistas sobre como movimentar o pensamento e chegar às respostas e não dava respostas prontas aos alunos.

Em relação aos alunos que efetuavam a atividade individualmente, o pesquisador, resolveu ouvi-los:

Pesquisador: olá! Fazer a tarefa sozinho é melhor?

Aluno Y – sim, eu acho.

Pesquisador: você já realizou tarefa em equipe?

Aluno Y – sim, várias vezes. Mas desisti de continuar.

Pesquisador: alguma coisa lhe desagradou?

Aluno Y - não me sentia bem no grupo; os colegas não me davam atenção.

Pesquisador: e nessa turma você já tentou?

Aluno Y – não, ainda não.

Pesquisador: porque não tenta? Ao chegar no grupo conte a sua experiência aos demais. Pergunte se alguém já passou por algo semelhante. Desabafe com eles e peça oportunidade para realizar a atividade em conjunto.

Em seguida ouviu o outro aluno:

Pesquisador – Olá! Como está indo com a tarefa?

Aluna W – bem, professor. (sic)

Pesquisador – está esperando alguém, que vai realizar a tarefa com você?

Aluna W – não, vou fazer é só mesmo.

Pesquisador – se sente melhor fazendo sozinha?

Aluna W – ah! Com certeza. As vezes que eu fiz trabalho em grupo, acabei fazendo sozinho toda a atividade. Os outros colegas não tinham o mesmo interesse que eu tinha por fazer a atividade.

Pesquisador – isto aconteceu nesta turma?

Aluna – W – não, foi no ano passado.

Pesquisador – porque não se arrisca realizar um tarefa em equipe nesta turma? Durante as aulas vai conversando com os alunos que você está a fim de efetuar tarefas em equipe, mas com integrantes comprometidos em aprender. Tem muitos alunos, que se identificam com o seu perfil de aluno esforçado em realizar as tarefas e aprender.

---

<sup>56</sup> Mas não o fazia de forma a confundir os alunos, ao contrário, as indagações da professora eram carregadas de pistas.

Aluna W – pode ter certeza que eu vou tentar.

Também nesta aula o pesquisador foi procurado por um aluno que perguntou: *Aluno V - qual é o prazo para ingressar com Habeas Data?* Diante de tal questionamento, o pesquisador convidou os componentes da equipe a analisarem juntos a Lei n. 9.507/97, que regula a matéria e os induziu a descobrir que não há prazo determinado na lei a respeito. Parece, a princípio, óbvio, bastaria ler a lei. Ocorre, porém, que ela faz referência a vários prazos, carecendo interpretação sistemática para concluir que, referidos prazos, não têm relação com lapso temporal para a propositura da Garantia constitucional em análise. Entretanto, este exercício possibilitou-lhes descobrir outros pontos relevantes, tais como: a necessidade de pré-questionamento, ou seja, demonstração da recusa em prestar as informações/solicitação ou de retificação pela instituição ou órgão.

Embora muito solicitado, o pesquisador, preferiu, como de praxe, orientar os alunos como pesquisar a lei, a constituição, a doutrina e o MAPE. Igualmente, que chamassem a professora da classe ou se orientassem com colegas de outras equipes.

Algumas equipes entregaram a atividade, menos 7 (sete) equipes.

#### **14ª aula 22/11/2007 - UNIDADE - Direito de Nacionalidade brasileira**

Como de costume, a professora, registrou uma mensagem na lousa.

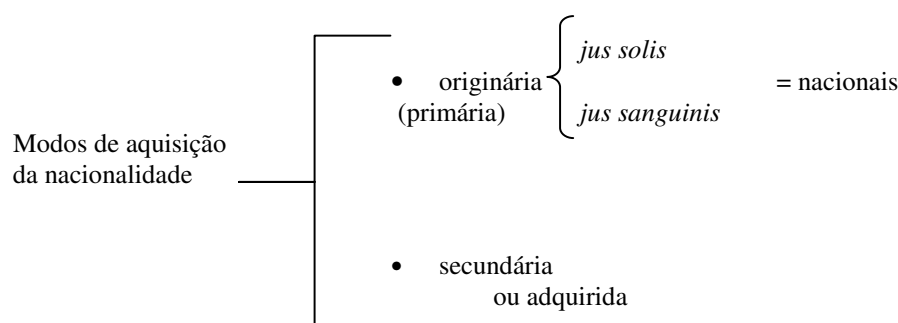
Os significados das coisas não estão nas coisas em si, mas em nossa atitude com relação a elas. (Saint-Exupéry)

Nesta aula, a professora, reafirmou a importância da leitura da Constituição Federal, especialmente, sobre os direitos fundamentais. Um aluno perguntou:

Aluno P - você poderia dizer qual é a relação entre povo e população?

P - povo diz respeito aos nacionais; população, à soma de habitantes nacionais e estrangeiros.

Em seguida esquematizou no quadro o seguinte:



A professora ressaltou a origem - a questão histórica - européia sobre nacionalidade. Exemplificou com a questão inglesa, filiação, hereditariedade (o peso histórico da concepção do *jus solis* – a nacionalidade por ter nascido em determinado território) sobre o tema nacionalidade. Com as grandes navegações e incursões por outros países, a Europa passou a adotar o *jus sanguinis* – a cidadania por laços de sangue<sup>57</sup>.

No “Caderno de Bordo” o pesquisador registrou:

Pude perceber, durante o diálogo da professora com os alunos, que todos, sem exceção, se encontravam ora com o MAPE, ora com a CF/88 em mãos analisando e se situando no assunto.

Um aluno perguntou:

Aluno F - quando se exige a nacionalidade para que o estrangeiro permaneça no país, ele perde a nacionalidade originária?

Aluno I - Perde.

P - mas pode ser requerida, de volta, pelo nacional, a qualquer momento.

Sobre o Apátrida, destacou a professora ser aquele que não tem nacionalidade – cidadania. Segundo o MAPE p. 42: (...) *apátridas, também denominados de heimatlos ou apólidos, são aqueles que não possuem pátria*. E citou, como exemplo, lugares onde há grande número de apátridas: Palestina; África; Brasileiro clandestino nos E. U. A; brasileiro no Brasil, sem registro; adoções irregulares.

<sup>57</sup> A nacionalidade pelo vínculo de sangue, filiação e parentesco, mesmo que o sujeito tenha nascido em território ou país diverso daquele de origem dos seus pais.

Perguntou uma aluna: “O estrangeiro que vem para o Brasil pode se naturalizar?<sup>58</sup>.” “Pode.” Disse a Professora. E complementou que o Brasil tem uma política, historicamente, desenvolvida em termos de relações internacionais, quanto à nacionalidade.

Sobre o Polipátrida a professora esclareceu que é aquele que possui várias nacionalidades. Conforme dispõe o MAPE, p. 42: *(... ) é possível a existência de indivíduos que possuam várias nacionalidades, que são os polipátridas. Às vezes pode ser utilizada esta situação para a prática de crimes, anotou a professora.*

Continuando a explicação, a professora ressaltou que é facilitada a naturalização de cidadãos Portugueses e de cidadãos de países que falam a língua portuguesa, devido aos laços históricos e culturais que os unem aos brasileiros. Trata-se de uma naturalização voluntária.

Nessa aula a professora sistematizou o assunto; destacou os aspectos histórico-culturais de construção dos institutos jurídicos; orientou bem os alunos na formação e internalização de conceitos.

### **15ª aula 26/11/2007 UNIDADE 10 - Dos direitos políticos**

Se você acha que, no futuro vai ser capaz de olhar para traz e rir do passado,  
podia rir já. (autor desconhecido)

Neste encontro, a professora, após cumprimentar a todos alertou sobre os equívocos cometidos, pelos alunos, em relação a alguns termos em sentido jurídico. Ex: usar plebiscito, e não prebiscito ou prebicito; mandado e mandato são termos distintos. Explicitou as diferenças.

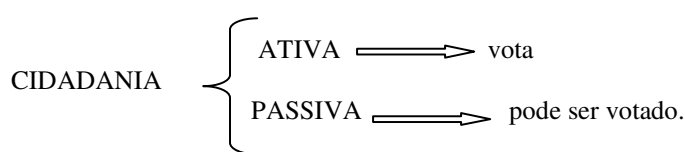
Estabeleceu a distinção entre voto, sufrágio universal; escrutínio (procedimento); reportou aos aspectos da história brasileira, ressaltando que, antigamente o religioso, o militar e o clérigo não votavam, conforme anota a literatura de história do Brasil; que o voto do dono (senhor) valia mais do que o voto do peão; que outros fatores sociais, também influenciavam, tais como maior peso e notoriedade aos votos do sul e sudeste, do que aos votos do norte, nordeste e centro-oeste.

Também foi ressaltada a histórica revolução do voto por cédula ao voto eletrônico.

Sobre a aquisição da CIDADANIA:

---

<sup>58</sup> Trata-se de um termo equivocado, embora a CF/88 art. 12 diga isto mesmo “naturalização”, quando em verdade deveria constar “nacionalização” Naturalização é um ato natural; o sujeito nasce em lugar, sem direito a escolha. Nacionalização é um ato social, de escolha de onde se estabelecer como cidadão daquele país.



A professora pediu para que alguém lesse CF/88 art. 14 e incisos e o conceito a respeito, constante no MAPE p. 47:

Aluna - B proferiu à leitura:

A cidadania apresenta duas faces: a ativa e a passiva. A cidadania ativa consiste no poder de escolher (capacidade de votar); a passiva em, além de escolher, poder ser escolhido (capacidade de ser votado). Essa distinção importa porque, se para ser cidadão passivo é mister ser cidadão ativo, não basta ser cidadão ativo para também sê-lo passivo. *Exemplo:* o analfabeto, que inscrito como eleitor, se torna cidadão ativo, mas não pode se tornar cidadão passivo, por não ter elegibilidade.

*Os direitos de cidadania adquirem-se mediante alistamento eleitoral na forma da lei;* a qualidade de eleitor decorre do alistamento, que é obrigatório para os maiores de 18 anos e facultativo para os analfabetos, os maiores de 70 anos e maiores de 16 e menores de 18 (art. 14, § 1º, I e II); pode-se dizer, então que a cidadania se adquire com a obtenção da qualidade de eleitor, que documentalmente se manifesta na posse do título de eleitor válido.

Depois da referida leitura, silêncio total, pela professora e pelos alunos. Em seguida indagou a professora:

P – gente! Alguma pergunta?

Novamente, ninguém se manifestou. Perguntou, novamente, a professora:

P – Bem! Qual a relação da cidadania (ativa e passiva) com nacionalidade?

Quanto ao estrangeiro não tem vínculo jurídico – nacionalidade, disse a Professora e em seguida perguntou sobre a relação deste ponto com nacionalidade. Dois alunos responderam que a nacionalidade é pressuposto para a cidadania. Outro aluno perguntou sobre a possibilidade de *treeleição*. Não é possível respondeu a Turma em uníssono.

A professora perguntou: “Se a pessoa é esposa do Presidente da República, pode candidatar-se a mandato eletivo?” Alguns disseram que sim, outros que não.

Neste ponto a discussão se acirrou. A maioria dos alunos não concordava com a explanação feita pela professora. Houve manifestações calorosas e a professora ficou ouvindo e observando.

Foi preciso esclarecer que a referência constitucional, quanto à inelegibilidade, é a de político no exercício do cargo, conforme CF/88 art. 14 § 7º *in fine*<sup>59</sup>.

São exemplos de candidatos no exercício do cargo e que podem ser candidatos à reeleição: Íris Rezende – Prefeito de Goiânia, e sua esposa, Íris Deputada Federal. Uma aluna perguntou se no caso de cassação permanece a proibição. Não! Respondeu a Professora.

Sobre PARTIDOS POLÍTICOS a professora pediu que fosse lido o conceito constante à p. 49 do MAPE.

É uma forma de agremiação de um grupo social que se propõe organizar, coordenar e instrumentar a vontade popular com o fim de assumir o poder para realizar seu programa de governo.

Um aluno perguntou:

Aluno: G – professora, e sobre a perda de mandato e devolução do cargo ao partido, pelos infieis?<sup>60</sup>:

P – vocês não viram isto, foi anulado... se você foi eleito por um determinado partido, você cumpre seu mandato naquele partido.

Outra pergunta:

Aluno – H: na França e Inglaterra têm muitos partidos como no Brasil?

P – não, são poucos. Na França, por exemplo, é dividido em dois partidos. Idem nos E.U. A.. Pluripartidarismo no Brasil é uma Boa? O que não dá pra entender é porque tanto partido comunista, trabalhista, com ideologia semelhante... Mas isto é histórico. Conforme a cultura brasileira, o pluripartidarismo é mais democrático; dá mais voz.

Nessa aula, a professora pontuou bem os aspectos histórico-sociais, especialmente no início da aula. De fato, a historiografia brasileira registra os fatos históricos marcantes, em relação à história do voto neste país. A discriminação (extremamente negativa) e a diferença (marginalizadora)<sup>61</sup>, quanto ao valor do voto, assolavam os menos favorecidos – o distanciamento entre as classes sociais, no Brasil-Colônia e no Império era evidente tanto no aspecto político (o poder concentrado nas mãos dos homens de bem<sup>62</sup>), quanto na posse da

<sup>59</sup> CF/88 art. 14 § 7º (...) São inelegíveis, no território de jurisdição do titular, o cônjuge e os parentes consanguíneos ou afins, até o segundo grau ou por adoção do presidente da República, de Governador de Estado ou Território, do Distrito Federal, de Prefeito ou de quem os haja substituído dentro dos seis meses anteriores ao pleito, salvo se já titular de mandato eletivo e candidato à reeleição.

<sup>60</sup> A pergunta do aluno diz respeito aos políticos, que trocaram de partido.

<sup>61</sup> Sobre isonomia ressalte-se o direito à igualdade, quando a diferença discrimina; o direito à diferença quando a igualdade marginaliza. Cf. BOAVENTURA SANTOS.

<sup>62</sup> Bem aqui no sentido mais amplo do termo, como coisa, material, patrimônio, cifras, renda, capital.

terra. A propriedade encontrava-se restrita à nobreza real, ao clero e aos fidalgos; a moeda era de circulação limitada aos homens de negócios, barões do café e da cana-de-açúcar. Aos menos favorecidos, serviçais e à plebe restavam as sobras, se sobrasse. Aos escravos negros e índios os grilhões, os açoites, o trabalho forçado, a morte por um fio e a angústia a cada estalar do chicote.

No final da aula, foram devolvidos os trabalhos.

## **16ª aula 29/11/2007 UNIDADE 10 – ORGANIZAÇÃO DO ESTADO**

*Se eu deixar de me indignar todos os dias com as mazelas da injustiça, infelizmente, tornei-me sobremodo injusta. (Waldinéia Ladislau).*

Inicialmente, a professora teceu comentário sobre a atividade de avaliação da aprendizagem realizada. Falou sobre os equívocos e também sobre as respostas dos alunos às questões propostas. Fez as correções e as devidas críticas, oportunizando aos alunos manifestarem, também, a respeito. Alguns alunos, não concordando com a professora, defenderam suas respostas. Este momento foi bem aproveitado pela professora, que ao travar as discussões com os alunos possibilitou-lhes um momento de aprendizagem.

A professora, em seguida, disse aos alunos que se preparassem para a avaliação do dia 06/12/2007, cujo conteúdo seria o estudado à Unidade 8 a 10.

Em seguida, entrou no tema Organização do Estado Brasileiro; discutiu com os alunos questões históricas tais como, o movimento separatista no sul – a idéia de criação da República dos Pampas; o caso de São Paulo em separar-se do Brasil.

Da fala da professora extraiu-se a seguinte expressão:

P - São Paulo é o Estado. Apesar de o Rio de Janeiro estar em alta, pois, tem tropa de elite<sup>63</sup>... a onda agora é ser policial; ser do BOPE. A representação política destes estados em Brasília é fortíssima. O Senado Federal é o órgão representativo dos Estados brasileiros, conforme a CF/88 art. 46.

Daí surgiu o seguinte diálogo entre os alunos e a professora:

Aluno L - mas o senador que meu pai votou não faz nada para os representados, como prometeu!!!

P – ótimo, ele fez o papel dele! Não era pra ele fazer nada pra você, não. È pra ele fazer para o seu Estado. Quem é que vai fazer pra você, enquanto indivíduo?

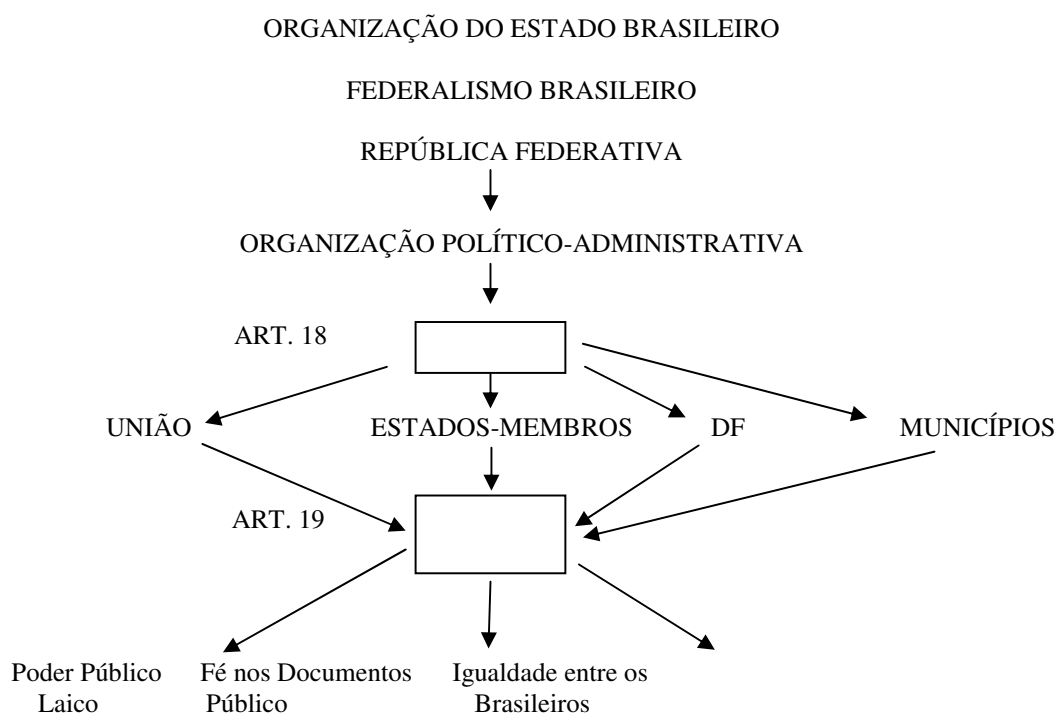
<sup>63</sup> São Paulo também tem tropa de elite o GATE (Grupo Ações Táticas Especiais), bem como em Goiânia, o ROTAM (Ronda Ostensiva de Tática Móvel). Talvez sem notoriedade como o BOPE do Rio de Janeiro, divulgado, nacionalmente, com o filme “Tropa de Elite.”

Aluno O - o deputado federal?

P - isto vocês começam a prestar atenção em campanha política que é o que mais pega. Ai eu vejo candidato a Prefeito com proposta de Governador ou com discurso desviado. Ou pior, o cara é candidato Executivo e ta com uma fala de Legislativo; o cara é candidato ao Legislativo e ta com uma fala do Executivo. Ou ta com a fala errada. É candidato a Deputado federal e fala de Senador.

Sobre as competências dos entes federativos ressaltou que o candidato a cargo eletivo deve ter um discurso em sintonia com o cargo que pretende exercer. Por exemplo: candidato a Governador com discurso de Presidente da República – o caso de um candidato a Governador em Goiás (*Batutinha Meia Ponte, do Partido da Ressurreição Socialista – PRS, dissidência do Partido da Democracia e das Liberdades - PDL*<sup>64</sup>) com discurso de que o Brasil não sairia do Mercosul.

Na seqüência, a professora convidou os alunos a analisarem, juntos, a modelação do conteúdo, esquematizado no MAPE, p. 51:



E, também, os conceitos referentes aos entes federativos:

<sup>64</sup> Os nomes do político e do partido são fictícios, preferimos omitir seus verdadeiros nomes.



## ★ COMPONENTES DO ESTADO FEDERAL

A organização político-administrativa compreende, como se vê no art. 18, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

### **BRASÍLIA: Art. 32, CF/88**

É a capital federal; assume uma posição jurídica específica no conceito brasileiro de cidade; é o pólo irradiante, de onde partem, aos governados, as decisões mais graves, e onde acontecem os fatos decisivos para os destinos do País.

### **A POSIÇÃO DOS TERRITÓRIOS**

Não são mais considerados componentes da federação; a CF lhes dá posição correta, de acordo com sua natureza de mera-autarquia, simples descentralização administrativo-territorial da União, quando os declara integrantes desta (art. 18, § 2º).

### **FORMAÇÃO DOS ESTADOS**

Não há como formar novos Estados, senão por divisão de outro ou outros; a Constituição prevê a possibilidade de transformação deles por incorporação entre si, por subdivisão ou desmembramento quer para se anexarem a outros, quer para formarem novos Estados, quer, ainda, para formarem Territórios Federais, mediante aprovação da população diretamente interessada, através de plebiscito, e do Congresso Nacional, por lei complementar, ouvidas as respectivas Assembléias Legislativas (art. 18, § 3º, combinado com o art. 48, VI).

### **OS MUNICÍPIOS NA FEDERAÇÃO**

A intervenção neles é da competência dos Estados, o que mostra serem vinculados a estes, tanto que sua criação, incorporação, fusão e desmembramento, far-se-ão por lei estadual, dentro do período determinado por lei complementar federal (EC-15/96), e dependerão de plebiscito.

Foi lançada a seguinte pergunta pela professora:

P – o Distrito Federal é a capital federal?

Houve intensa discussão entre os alunos.

Aluno – X<sup>65</sup> - não! É Brasília. O DF é espaço territorial; divisão geográfica, trata-se de um espaço territorial e consta de cidades satélites.

Aluno – V - é Brasília, onde constam as cúpulas dos Poderes.

Aluna – X - as Cidades Satélites não possuem prefeitos, e sim, administradores. Existem Administradores locais. Mas estes administradores não são eleitos. É como se fossem secretários de estado.

P – O DF tem constituição?

Aluno – S - não! Ele tem Lei orgânica.

P – e quem mais tem Lei Orgânica?

Aluno – X - os Municípios.

P – o DF é Estado ou Município? O DF é o DF. Tem característica de Estado e Município, mas é o DF.

Aluno – N- professora, por que Distrito Federal?

<sup>65</sup> Depois o pesquisador descobriu que a aluna é natural do DF e Residiu lá até pouco tempo.

P – Historicamente, o modelo brasileiro é inspirado no modelo norte-americano em Washington D. C.. Contudo, modelo federativo é o inverso. Nos E. U. A. investiu-se nos municípios, depois nos estados e na união. O modelo brasileiro saiu da Elite Imperial e, posterior, intervenção os militares. Não tivemos uma tradição popular. Nós temos uma União forte; Estados mais ou menos e Municípios sufocados. Então é complicado. Se o município é forte ele gera riqueza. Pra quem? Para seu Estado-membro. Se o Estado – membro é rico, gera riqueza. Gera riqueza pra quem? Pra União.

A professora estabeleceu relações histórico-culturais sobre a formação, organização e representação política dos entes federativos. Também levou os alunos a complementar a fala do outro.

Na seqüência da aula, a professora explicou *sobre INTERVENÇÃO FEDERAL*, destacando o conceito que consta no MAPE, p. 53:

**NATUREZA DA INTERVENÇÃO:** Intervenção é ato político que consiste na incursão da entidade interventora nos negócios da entidade que a suporta; é antítese da autonomia; é medida excepcional, e só há de ocorrer nos casos nela taxativamente e indicados como exceção no princípio da não intervenção (art. 34). A intervenção é cláusula de defesa da federação, objetivando garantir o equilíbrio federativo contra situações que, pela sua gravidade, possam comprometer a integridade ou a unidade do Estado Federal.

Também foi feita a leitura do art. 34 CF/88, que dispõe sobre Intervenção. Em seguida, indagou a professora:

P – gente, está claro que a intervenção é exceção? Assim como o Estado de Sítio e o Estado de Defesa, que serão mais bem estudados no Constitucional II.

A professora registrou na lousa os regimes de exceção.

Regimes de Exceção	{	Intervenção Federal e Estadual Estado de Sítio Estado de Defesa
--------------------------	---	---

Daí surgiu o seguinte diálogo:

Aluno – S - professora, pode a União intervir em Município?

Aluno – X - em regra, não.

P – quando ocorre a exceção?

Aluno – M- pode, desde que seja em Território Federal<sup>66</sup>.

<sup>66</sup> Ressalta-se que, atualmente, de fato não há Territórios no Brasil, porém, a CF/88 art. 18 § 2º e 3º deixam margem para sua criação.

Aluno – N - se a União não intervém em Município, o que dizer das incursões da Força Nacional?!!!

P – mas ali o que há é um ato de cooperação, devidamente, solicitado pelo município.

Houve um silêncio, todos pensavam.

## **17ª aula 29/11/2007 - sexta-feira. UNIDADE 10 – ORGANIZAÇÃO DO ESTADO (continuação...)**

Nesta aula a professora continuou, junto com os alunos, o estudo sobre a Organização do Estado Brasileiro.

Ressaltou, especialmente, o que cabe a cada ente federativo; que à União cabe as matérias com o interesse amplo, de nível federal, os Estados-membros atua com o interesse regional e os Municípios, com o interesse local; o Distrito Federal tem uma composição híbrida. Alberga em sua competência o que toca aos Estados-membros e aos Municípios.

Sobre a repartição da competência pediu a leitura do que consta no MAPE, p. 52:

### **DA REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIAS**

#### **O PROBLEMA DA REPARTIÇÃO DE COMPETÊNCIAS FEDERATIVAS:**

A autonomia das entidades federativas pressupõe repartição de competências para o exercício e desenvolvimento de sua atividade normativa; a CF/88 estruturou um sistema que combina competências exclusivas, privativas e principiológicas com competências comuns e concorrentes.

#### **O PRINCÍPIO DA PREDOMINÂNCIA DO INTERESSE**

Segundo ele, à União caberão aquelas matérias e questões de predominante interesse geral, nacional, ao passo que aos Estados tocarão as matérias e assuntos de predominante interesse regional, e aos Municípios concernem os assuntos de interesse local.

Aqui ficou mapeada a relação geral básica, essencial do conceito de repartição da competência – a predominância do interesse.

A professora ressaltou que não há que se falar em hierarquia, e sim âmbito, com determinação constitucional, de competência<sup>67</sup>.

Então surgiu uma indagação, que oportunizou argumentação sobre o princípio geral:

Aluno – M - a senhora disse que não há hierarquia entre a União, os Estados e Municípios, mas, esclareça melhor isso!

P – é verdade, a questão é de prevalência do interesse. Contudo, há que se ressaltar que a Constituição Federal está no topo. É a Lei Geral a partir da qual todas as outras constituições e leis devem obediência - *princípio universal – geral (prevalência da constituição) – interpretação conforme a constituição federal*.

<sup>67</sup> Conforme CF/ 88 artigos 20, 22, 23, 24, 25 e 32.

Aluno – A neste sentido a CF/88 é soberana!

P – então lhes pergunto: qual a relação entre o Código Tributário Nacional – CTN e o Imposto sobre circulação de mercadorias e serviços - ICMS

Aluno – Z eu acho que o Código Tributário Nacional – CTN é uma norma geral, federal. Através dele os Estados e o DF dizem, nos âmbitos regional e municipal, a respeito do ICMS.

P - brilhante conclusão. Isto caracteriza a Competência Concorrente.

Esta última pergunta suscitou o interesse da turma. Os alunos discutiram bastante entre si e com a professora. Registramos, apenas, como vimos fazendo, os pontos principais das discussões. Conforme anotado, a professora teve que ressaltar *princípio universal – geral (prevalência da constituição) – interpretação conforme a constituição federal*. Estimulados pela professora, os alunos conseguiram, através de suas manifestações, identificar a relação geral, básica, bem como aplicá-la aos exemplos apresentados ou casos particulares.

A aula foi encerrada com a advertência para a leitura dos artigos 21 ao 36 da CF/88.

## 18ª aula 03/12/2007

Nesta aula a professora discutiu com os alunos sobre a classificação das competências, conforme conteúdo do MAPE, p. 52:

**SISTEMA DA CONSTITUIÇÃO DE 1988:** Busca realizar o equilíbrio federativo, por meio de uma repartição de competências que se fundamenta na técnica da enumeração dos poderes da União (21 e 22), com poderes remanescentes para os Estados (25, § 1º) e poderes definidos indicativamente aos Municípios (30), mas combina possibilidades de delegação (22, par. único), áreas comuns em que se prevêem atuações paralelas da União, Estados, DF e Municípios (art. 23) e setores concorrentes entre União e Estados em que a competência para estabelecer políticas gerais, diretrizes gerais ou normas gerais cabe à União, enquanto se difere aos Estados e até aos Municípios a competência suplementar (conforme o art. 24, § § 2º e 3º, e art. 30, II).

### CLASSIFICAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS

- a) Privativas → competência delegável, pertencente à União, que pode delegá-la por inteiro ou em pontos específicos ao outro ente;
- b) Exclusiva → competência indelegável. *Obs: a CF traz estas duas competências como sinônimas, mas faz-se necessário diferenciá-las.*
- c) Concorrente → há uma divisão quanto ao objeto de regulamentação: a primeira parte cabe à União e a segunda ao Estado ou DF (art. 24 e incisos da CF);
- d) Comum → competência de colaboração, onde qualquer ente pode dispor sobre o assunto, prevalecendo hierarquia federativa: as normas do Estado não poderão contrariar as da União; as normas do Município não poderão chocar-se com as do Estado.
- e) Residual → competência dos Estados. Aquilo que não for expresso na CF, como sendo competência da União ou dos Municípios, pertence aos Estados.

- f) Supletiva ou Suplementar → giram em torno da competência concorrente. *Ex.*: art. 24 – competência concorrente da União, §§ 3º e 4º são de competência supletiva do Estado.

A professora apresentou uma situação problemática, versando o seguinte:

P - em um estacionamento encontra-se a frase com os seguintes termos: *Estacionamento privativo para professores*. O que diriam a respeito?

Aluno – V professora, a vaga pode ser cedida a outrem. Se fosse exclusiva, somente seria destinada a certa e determinada pessoa.

Aluno – B professora, em concurso se questiona sobre a diferença entre competência privativa e exclusiva? Porque ela não é fácil, não é?

P – é o contato com o tema que vai habilitá-los a compreender as diferenças. Na Resolução de exercícios da semana que vem vamos trabalhar a respeito disso.

Quanto à competência concorrente CF/88 art. 24 foi feita uma análise deste dispositivo constitucional, por exemplo: legislar sobre Educação, cultura, ensino e desporto; que as regras gerais cabem à União e as Específicas, aos Estados-membros e ao DF; que não há competência concorrente em relação aos Municípios.

Voltou a indagar a professora:

P - o Código Tributário Nacional compete a quem legislar a respeito?

Aluno – M - à União, professora.

P – e o ICMS cabe a que ente federativo dispor a respeito?

Alunos – A e B - aos Estados e ao DF.

P – é, trata-se de uma distribuição vertical – a distribuição legal regional tem que estar de acordo com a norma geral (a Constituição Federal).

Foi estabelecida a seguinte comparação, por um aluno:

Aluno – P- situação parecida se nota com o Sistema Carcerário. Tem a lei de Execução Penal<sup>68</sup>, que é uma lei federal, votada no Congresso Nacional. E têm as regras de funcionamento das cadeias<sup>69</sup>, que ficam por conta dos Estados e DF, tais como: o policiamento, a administração e gerenciamento e outros.

P – e por conta disso, dizemos que há hierarquia de normas?

Aluno – P Não, a questão é procedimental.

<sup>68</sup> Lei n. 7.210/84

<sup>69</sup> Não de todas as cadeias, pois, há presídios federais que, embora construídos em estados, a competência de gestão é da União. Tratam-se dos Presídios Federais, por exemplo, de Catanduvas –PR, Campo Grande – MS Lei Federal 11. 671/08 é uma das leis, que dispõe a respeito da transferência e inclusão de presos em presídios federais.

Esta manifestação do aluno demonstra ter assimilado o procedimento de internalização do procedimento geral.

P – A única pirâmide que existe é a Pirâmide de Hans Kelsen<sup>70</sup>.

Aluno – C - você falou que não tem hierarquia entre as leis, mas que tem em relação à constituição!!!

P – Constitucional é tranqüilo. A constituição ta no topo de todas as normas. Em relação às leis o tema é de competência, como dito antes, e não de hierarquia. O aluno chega pra mim, em constitucional, achando que uma lei municipal não vale nada. Se não vale, então não vou pagar IPTU. Deve haver compatibilização entre as leis. Assim, como harmonia entre os entes federativos.

Aluno – D - mas então não há hierarquia entre lei municipal e federal?

P - é um erro, mas é um erro primário. Isto não existe. Não há hierarquia. A questão é de competência. O que cabe a União não cabe aos Estados; o que cabe aos Estados não cabe aos Municípios. Um não é mais importante que o outro. Cada um tem o seu campo de competência.

P – Pode uma lei federal dispor sobre ISS?

Aluno – F penso que não professora. A constituição diz que é da competência dos municípios.

P – Qualquer autor de direito constitucional e qualquer autor sério de I.E.D não vai falar que existe hierarquia de lei.

Aluno – G - sendo assim, nem a lei complementar é superior à lei ordinária.

Aluno – H - os princípios relativos aos Tributos são os mesmos?

P – a estrutura *principiológica* vem na regra geral, não na regra especial.

Em que pese a referência a Hans Kelsen (de base filosófica positivista), a postura da professora denota o caráter dialético da sua mediação, especialmente, por oportunizar aos alunos não só estabelecer intervenções, durante a aula, mas a ter uma posição crítica, de discordância dos seus posicionamentos, conforme diálogo supra.

Nas discussões desta aula foram enfocados pelos alunos e pela professora, temas referentes às competências concorrente e comum.

Ainda a respeito destacou a professora:

P – vejamos uma situação em que não há legislação: Vulcão dentro do Serra-Dourada. Não ... ao lado. Ok... o 1º vulcão do Brasil. O que fazer com ele: viaduto; turismo... vem o município e diz que cabe ao município<sup>71</sup> cuidar do vulcão... de repente brota vulcão pelo Estado afora... agora o Estado<sup>72</sup> estabelecerá regra ampla para todos ... bem, ocorre uma febre de vulcão pelo país afora. É vulcão pipocando pelo país inteiro. A União resolve criar um tributo para visitação aos vulcões... Está se falando de um fenômeno, que se tornou nacional. Uma lei não é maior que a outra está se falando de interesses. Lei vulcânica de Goiás pode falar sobre vulcão em Minas Gerais?

Aluno – C não o vulcão de lá é de interesse dos mineiros; o de cá do interesse dos goianos.

<sup>70</sup> Observação a respeito à p. 62 – retro.

<sup>71</sup> Princípio da prevalência do interesse local.

<sup>72</sup> competência residual, supletiva, complementar ou suplementar.

P – estão vendo como os Deputados Estaduais e Governadores são importantes. Eles têm que conhecer a Constituição Federal para saber quais são as competências da União e dos Municípios para saber como atuar. Pois, o que não é de competência da União nem dos Municípios é meu<sup>73</sup>.

A professora recomendou aos alunos a análise comparativa dos dispositivos relativos à competência dispostos na CF/88 art.21 ao 30. Também apresentou *instruções* sobre a atividade em equipe a ser realizada na próxima aula (resolução de exercícios), tais como: estar munido de lápis e borracha, caneta azul, dialogar entre si e escolher um colega para resolver as questões juntos.

Neste encontro a professora insistiu para que os alunos utilizassem os procedimentos lógicos de formação e desenvolvimento do pensamento, especialmente, nas diversas vezes que apresentou o conceito no Material de Apoio Pedagógico – MAPE (só aqui é que apareceu a significação da sigla), a CF/88 e as situações concretas. Os alunos conseguiram, através da mediação da professora, estabelecer comparações e compreender a Constituição Federal como norma orientadora da Organização e determinação da competência dos entes federativos. Ao estimular o aluno a participar, a professora, ajudou em seus estados de ânimo em participar da aula, se interessar pelo estudo do conteúdo.

### 3.5.2 Registros do pré-teste e pós-teste

A aplicação de pré-teste teve como objetivo aferir o nível de desenvolvimento real dos alunos, ou seja, o grau de seus conhecimentos acerca do conteúdo trabalhado no período do experimento. A aplicação de pós-teste foi para inferir o progresso mental realizado pelos alunos após o experimento, de modo a fazer um cotejamento entre o nível de desenvolvimento real presente em relação ao nível de desenvolvimento real por ocasião do início do experimento.

Pelos dados coletados, percebeu-se um avanço significativo em relação ao que os alunos sabiam acerca das questões indagadas, à época do pré-teste e o que ressaltaram por ocasião do fechamento da pesquisa – pós-teste.

Os dados do pré-teste evidenciaram maior conhecimento dos alunos em relação à segunda questão – os direitos sociais, ficando inalterado no pós-teste.

---

<sup>73</sup> como representante do povo de determinado estado da federação.

## 2. Direitos Sociais:

Consideram-se direitos sociais:

A educação, a saúde, o trabalho, a liberdade, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância.

A educação, a saúde, a moradia, o trabalho, o direito à vida, a proteção à infância desamparada.

A inviolabilidade do direito à vida, à segurança, à propriedade, à igualdade e à liberdade.

A educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

O domicílio, a propriedade e a iniciativa privada.

Por outro lado, verificou-se maior desconhecimento das Garantias Constitucionais inovadas pela CF/88:

### 1. Garantias Constitucionais:

Consideram-se novos institutos criados pela CF/88:

Mandado de Segurança e *Habeas Corpus*.

Mandado de Injunção e *Habeas Data*.

Ação penal privada e *Habeas Data*.

Mandado de injunção e ação popular.

Ação de inconstitucionalidade por omissão e ação popular.

(As inovações foram quanto ao *Mandado de Injunção e Habeas Data*).

No pós-teste, o referido desconhecimento caiu pela metade. Embora tenha liderado o nível de desconhecimento pelos alunos.

A compreensão dos alunos sobre a *Nacionalidade, Direitos Políticos e Competência dos entes federados* foi total, todos acenaram dentro do esperado<sup>74</sup>.

Indagados sobre o **porquê de cursar Direito**, tivemos respostas como: é um curso oportuno à melhor “empregabilidade”, “conhecer meus direitos”, “imenso campo profissional”, “ajudar nos negócios da família”. Apenas uma resposta, dentre vinte e sete, registrou pretender Advocacia<sup>75</sup>. Para alguns, a realização de um sonho de infância, conforme depoimento:

Aluno – A - Cursar direito é a realização de um sonho. Desde o último ano do ensino fundamental, tinha a vontade de cursar Direito, em virtude das possibilidades de mudança e pelo *status*.” (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Não é difícil encontrar depoimento de alunos, que estão cursando Direito por vontade da família; em verdade uma imposição:

<sup>74</sup> Conforme Anexo IV.

<sup>75</sup> O grosso dos depoimentos registram o direcionamento do curso de direito, como preparação para concursos públicos.



Aluna X: - na verdade não foi uma escolha, foi uma imposição. Queria cursar medicina, mas foi-me imposta a condição, se quisesse continuar estudando só teria apoio no curso de Direito. ((Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Para outros, uma vocação, uma oportunidade de ajudar o outro, inclusive a família:

Aluno – F Acredito que seja minha vocação. Também porque vi no Direito uma maneira de fazer um pouco de justiça, ajudar, de tentar ajudar, aqueles que necessitam. Pode até parecer prepotência, mas acredito que quando formada, posso ajudar os outros. E o Direito abre um leque de opções profissionais, vejo também, uma maneira de dar uma vida mais digna à minha família. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

A maioria dos acadêmicos afirmou ver no direito uma grande oportunidade de sucesso profissional, especialmente como servidor público, juiz, promotor ou delegado de polícia, por exemplo. Porém, conforme registrado supra, não é raro encontrar alunos que cursam direito por imposição da família.

No âmbito pedagógico foi indagado aos alunos **o que entediam por Ensinar:** a resposta unânime foi que ensinar equivale a “transmitir conhecimentos, conceitos, idéias”, “repassar conhecimentos com clareza e eficiência”, “facilitar a aprendizado”. Trata-se de concepções que vão ao encontro do modo como os alunos são ensinados, de maneira geral, desde o início do curso, para não dizer desde a educação infantil – ensino centrado na pedagogia tradicional. Mas há resposta, que apresenta concepção em sentido contrário, ou seja, o ensino como arte, como exemplo de boas virtudes:

Aluno – P Ensinar é uma arte que requer esforço, habilidade, vontade, amor. Exige que o educador esteja em constante reciclagem. Tenha tempo para tal, tenha estímulo financeiro. Se não houver essas condições o ensino não funciona, pois, o mundo é capitalista e exige de todos, independentemente de profissão, meios financeiros para sobreviver e crescer. Ensinar é criar, inovar, estimular e fazer com que os alunos apreciem o educador, pois, o terá como espelho e terá vontade de crescer. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Também há concepção pedagógica subjetivista:

Aluna – F - Ter o dom de repassar ao próximo o próprio conhecimento.

Acerca do que **entendiam por APRENDER**, destacaram: “capacidade de entender e compreender o que se ensina”, “incorporar o que foi ensinado”, “captar o que se transmite”, “armazenar informações”, “assimilar o conteúdo repassado”, e também:

Aluno – N - Aprender é quando nós conseguimos absorver todo o conteúdo apresentado de forma eficaz. Para uma pessoa aprender é necessário que ela tenha interesse. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Aluno – J - Aprender é entender, diferentemente de decorar, aprender exige compreensão de como funciona, como se faz, como acontece. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Aluno – L Aprender é conseguir absorver a essência, com clareza e discernimento de tudo aquilo que nos é transmitido. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Nos três depoimentos, em destaque, perceberam-se concepções com peculiaridades significativas, para além da pedagogia tradicional pura. Nota-se a consciência do interesse no ato de aprender, bem como ação que ultrapasse o simples *decoreba* e compreensão da idéia chave ou núcleo do conteúdo. Entretanto, não se nota em suas concepções destaque a uma aprendizagem crítica-reflexiva.

Sobre o que os alunos entendiam, por **AVALIAR/ AVALIAÇÃO da aprendizagem**, responderam: é “cobrar o conteúdo transmitido, o que foi ensinado, exposto”, “verificar o que foi transmitido”, “testar o que foi explicado”, “analisar se algo foi captado pelo aluno”, “medir o nível de aprendizado, conhecimento”, “forma de averiguação”, “constatar se os conhecimentos foram adquiridos pelos alunos”, e também:

Aluno – Z Avaliação é uma forma de saber se o conteúdo está sendo compreendido, pois quando o ensino tem um nível bom, o aprendizado também o é. Ela é um importante tanto para o professor, quanto para o aluno. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Aluno – M Na maioria dos casos são feitas de forma que não avaliam de verdade o conhecimento do aluno. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

Aluno – T Acho que às vezes a avaliação aplicada em Instituição de Ensino é injusta, pois não dá para explorar o conhecimento do aluno restrito com provas, pois, um bom aluno pode ter o “azar” de ser cobrado em um assunto que ele não domina tão bem e deixa de ser questionado em assuntos que realmente já sabe e não demonstra por falta de oportunidade. Avaliar aprendizagem é avaliar desempenho e dedicação nas aulas. (Depoimento em Pré teste 11/10/2007).

De fato, os depoimentos em destaque denotam que a avaliação é tão importante para o professor, quanto para o aluno. É uma via pedagógica de mão dupla. Contribuições a parte, trata-se de um momento oportuno de aprendizagem.

Os alunos podem não saber qual o modelo justo de avaliação, mas se sentem injustiçados quando são mal avaliados. A avaliação tem relação com o modo como se ensina, sob pena de *estelionato pedagógico*. Urgem modelos de avaliação que contemplem as diferenciadas formas de aprender. O importante é que a avaliação não se resuma em uma avaliação única, sem dar maiores oportunidades ao aluno, de manifestar-se, demonstrando que conseguiu internalizar os conhecimentos com compreensão.

### 3.5.3 Depoimentos da professora e dos alunos

A participação da professora, nesta pesquisa empírica, foi importantíssima; sua disponibilidade em aplicar o experimento, contribuir com a pesquisa, com o pesquisador, sobretudo, com a aprendizagem dos alunos ressaltam seu espírito ético, carismático e de reconhecimento da importância do ensino-aprendizagem compartilhados, em cooperação. Os alunos sempre a elogiaram:

Aluno – D Nesse sentido, o senhor, pesquisador Lelis, foi muito feliz, escolheu uma ótima, estudiosa e responsável profissional e não deixou faltar em nada, se mostrou responsável, segura e feliz com que estava fazendo, abraçou a causa mesmo. Por isso, parabéns a vocês e obrigada por me permitirem fazer parte desse maravilhoso experimento que me acrescentou muito. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Os alunos, esclarecidos da pesquisa pelo pesquisador e pela professora e, motivados acerca das tarefas, se comprometeram, participaram e se envolveram. Os registros, conforme anotações alhures denotam isso, além do que se percebeu nas entrevistas. Vejamos:

A professora foi indagada se sentiu diferença com o experimento formativo, entre o modo que trabalha em sala de aula e o modo introduzido. Sua resposta foi:

P – Eu já trabalhava com orientações de Vygostky desde que fui apresentada à teoria, em 2005, quando comecei o Mestrado em Educação, e procurei sistematizar essa teoria à minha prática pedagógica. Contudo, com a orientação direta do pesquisador na realização do experimento, me senti mais segura na execução pedagógica. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008).

Esta segurança a que a professora se referiu, aliada à sua competência para mediar o processo de ensino-aprendizagem, conforme a proposta do Davydov, contribuíram para momentos oportunos de aprendizagem, conforme ressaltaram em seus depoimentos:

Aluno – G - A diferença que pude salienta foi que ao se depararem com as situações problemas propostas, os alunos tinham mais interesse em ir atrás de conhecimentos para tentar desvendá-los. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C - Senti diferença, na medida em que podia explicitar mais claramente as dúvidas suscitadas durante as aulas expositivas e essas dúvidas eram trabalhadas pelo grupo, com a orientação da professora, melhorando significativamente o entendimento acerca dos temas colocados à discussão. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – D - Acho que até mesmo pela liberdade e pela responsabilidade que nos foi confiada a matéria fixou muito bem em minha mente. Tudo que leio a respeito consigo fazer referência e lembrar do que foi exposto em sala de aula. Acho que já estamos em um tempo diferente e a educação deve acompanhar esse tempo. Os alunos, o acesso às informações é diferente, por isso não é mais possível manter o mesmo método de ensino pois ele não atenderá mais os anseios dos atuais acadêmicos. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Também eles, os alunos, sentiram diferenças significativas entre o modo tradicional de ensino e o modo de ensino desenvolvimental de Davydov. Sobre aspectos considerados positivos e negativos na realização do Experimento, ressaltaram alunos e professora:

P – Os pontos POSITIVOS são: ter a parceria em sala de aula para retomar determinados conceitos, ser avaliada por um colega, que mesmo não sendo da mesma área técnica, tem a formação jurídica e educativa para tal, perceber que o pesquisador se envolve com os conteúdos desenvolvidos em sala, e, portanto, poder ter discussões sobre o mesmo, ou seja, o processo ficou mais coletivo. Os NEGATIVOS: não ter referências sobre a avaliação, como por exemplo, sobre o desempenho docente, sobre as dinâmicas e processos educativos desenvolvidos em sala, sobre o desempenho discente. Afinal, tanto a professora, como os alunos ficaram na expectativa da pesquisa. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C - Embora se possa inferir a importância que o experimento atribui à necessidade de trabalhar temas em grupo, como aspecto positivo, cito o respeito entre os integrantes e a professora que orientava, sem porém, deixar de integrar as atividades de debate dos assuntos trazidos da sala de aula convencional. Exemplo: controle de constitucionalidade, por caracterizar tema complexo, ao ser colocado em debate, o seu entendimento se tornava mais fácil. Portanto, é uma prática educativa que contribui para a consolidação do entendimento dos conhecimentos adquiridos na sala de aula. Como aspecto negativo, resalto a carência de conhecimentos por parte dos alunos e a indisponibilidade de tempo. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – D - Positivos: - Atendeu as expectativas quanto à matéria; nos conscientizou da responsabilidade como estudantes e da necessidade de consolidarmos nosso conhecimento; o método, por utilizar a análise de fatos concretos, nos motiva mais. Não cria a expectativa traumatizante e bitolada da prova. Não estudamos apenas para as provas e sim para consolidar o nosso conhecimento, nos formamos como profissionais, operadores do direito; Nos deu um direcionamento de pesquisa e uso da CF/88; Desenvolve a nossa capacidade de raciocínio, saímos da inércia do decorar. Negativo: Penso que é um método que não pode ser utilizado em qualquer turma. Ele exige uma maturidade dos alunos, uma capacidade de assimilação da responsabilidade da auto-formação, uma responsabilidade com pesquisa, leituras, esclarecimento de dúvidas, enfim, o famoso “correr atrás”. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Acredita-se que as respostas (resultados) esperadas, sobre seus desenvolvimentos, tanto pela professora, quanto pelos alunos não foi possível ter sido apresentada logo após a conclusão do experimento, tendo em conta o viés, quiçá, qualitativo da pesquisa. Se fosse feita uma análise quantitativa, o resultado poderia ter sido apresentado de imediato, mas uma análise quantitativa demanda tempo, articulação de dados, observações, avaliações, discussões em grupos específicos, entrevistas para se chegar às conclusões. Mas é compreensível a angústia e frustrações, da professora e dos alunos, por um resultado de suas ações. Fica registrado este momento para reflexão a ser observada em outras pesquisas com experimento didático-formativo, no sentido de uma descrição e análise dos dados, com resposta dos resultados o mais breve possível os sujeitos participantes – professora e alunos.

Os alunos também registraram, como aspectos positivos, a necessidade de se trabalhar temas em grupo; com liberdade e responsabilidade; por utilizar a análise de fatos concretos – situações problema para fins de avaliação; o que não cria a expectativa traumatizante e bitolada da prova; que sentiram desenvolvimento da suas capacidades de raciocínio e que

saíram da inércia. Como aspectos negativos: a consciência para a responsabilidade com a auto-formação, uma responsabilidade com pesquisa, leituras, esclarecimento de dúvidas, enfim, o famoso “correr atrás”.

Embora o aluno ressalte a necessidade de conscientização da responsabilidade com a auto-formação, via pesquisas e leituras, pode parecer uma posição individualista, que as coisas dependem preponderantemente do sujeito, mas uma análise sistemática da sua fala percebe-se o uso da primeira pessoa do plural, ou seja, a responsabilidade e conscientização com a auto-formação, tendo por base sua experiência com o ensino-aprendizagem compartilhados.

Quanto à receptividade dos alunos com a metodologia trabalhada, ressaltou a professora: “total receptividade” E os alunos por sua vez:

Aluno – G Essa metodologia de ensino é ideal para as pessoas que não possuem tanto interesse, e até mesmo paciência para ficar sentado em uma cadeira de sala, ouvindo o professor destrinchar informações. Creio que seja uma das formas mais didáticas de atrair a atenção do aluno. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C É uma sistemática de trabalho de grupo coerente com os objetivos propostos pelos professores<sup>76</sup> e a expectativa das alunas. Os integrantes se sentem mais confortáveis na colocação de suas idéias, na formulação dos conceitos e nas argumentações. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – D Penso que é um bom método<sup>77</sup> de ensino deste que aplicado a um público certo, com um profissional habilitado que não perca as “rédeas”, não deixe a coisa virar “uma bagunça”. Tem que ser um profissional sério, que leve muito a sério a educação, que seja muito a aberto a questionamentos, esteja apto, preparado para respondê-los e viva em constante reciclagem estudos, pois como ele estimula o aluno a estudar, como foi dito “correr atrás” se não for um mestre que esteja em constante aprendizagem chegará em um dado momento que ele não mais conseguirá sanar as dúvidas dos docentes e irá perder a credibilidade. Não adianta você querer ensinar algo que não pratica, ou seja, não adianta você pregar o estudo se não estuda. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – A vejo-o como um grande avanço didático, acompanhou as alterações de condutas entre as gerações universitárias. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Depreende-se que não exagerou a professora ao responder “total receptividade” acerca da metodologia – experimento didático, a teoria de ensino desenvolvimental. Os alunos frisaram que a metodologia é ideal para despertar interesse; mesmo para os “impacientes”; prende a atenção dos alunos; trata-se de uma sistemática de trabalho de grupo coerente com os objetivos propostos; isto possibilita aos alunos se sentirem mais à vontade para apresentar/intervir nas discussões em sala de aula, apresentando suas idéias, na formulação dos conceitos e nas argumentações. Os alunos ressaltaram, ainda, em seus depoimentos, a necessidade de um professor, (acima de tudo, um “profissional) sério, que reflita criticamente sobre a educação; sempre disposto, aberto, preparado para responder aos questionamentos

<sup>76</sup> Entenda-se professora e pesquisador.

<sup>77</sup> Entenda-se metodologia.

(bem como suscitá-los) e esteja em constantes estudos, e sirva de exemplo aos alunos, alcançando, entre eles, credibilidade. Que a metodologia trabalhada representa grande avanço didático; que possibilita acompanhar, *pari passu*, as alterações de condutas (e de modos de aprender e de pensar) dos alunos, enquanto aprendem.

Questionada se a proposta metodológica poderia se tornar usual, como forma de trabalho, na disciplina Direito Constitucional I, ressaltou de plano a professora: “*essa proposta metodológica já orienta a minha forma de trabalho.*” E quanto aos alunos:

Aluno – G Essa proposta deveria se tornar freqüente não apenas no Direito Constitucional, mas também a todas as outras matérias por mais simples que possam ser. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – D Pode sim respeitando os apontamentos acima: preparo do profissional e uma análise preliminar da turma na qual se pretende aplicá-lo. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – A Acredito que sim, desde que, primeiramente, aconteça uma satisfatória esclarecimento a respeito do contexto a ser abordado. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – B Não só acredito como acho que deve se tornar usual, assim facilitaria muito mais, tanto para o aluno, quanto para o professor o relacionamento entre eles, a relação ficaria mais próxima, e isso tornaria a disciplina Direito Constitucional mais apreciada e preferida de todos. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

A professora, enfaticamente, acenou pela receptividade da metodologia. Os alunos, também, acenaram positivamente, porém, com ressalvas, tais como, a necessidade de “preparo do profissional” (professor e pesquisador) e “análise preliminar da turma”, assim como, “uma satisfatória esclarecimento a respeito do contexto a ser abordado” - a que entendemos eficiente a primeira ação proposta por Davydov (Conf. Quadro I) “Motivação e Orientação da atividade”, bem como as proposições de “Ações da Professora” proposta pelo Pesquisador (Conf. Quadro II).

Também foi perguntado à professora se do seu ponto de vista os alunos, efetivamente, conseguiram formar *conceitos*, no sentido de aprender a *lidar, praticamente*, com eles. Ao que respondeu:

P – Conseguiram internalizar os conceitos, a lidar com eles. Um exemplo: neste semestre, uma aluna da turma veio me mostrar uma “petição administrativa” que queria apresentar ao Ministério Público, como forma de exercer seu direito constitucional de cidadã, para denunciar e reclamar de determinado fato social. A aluna não só aprendeu o conceito, viu aplicação prática do mesmo, como decidiu utilizar-se de tal.

Este é também o pensamento dos alunos:

Aluno – D Sim, formei muitos conceitos, mas os formei mesmo, não os decorei. Sei identificar, sei lidar e aplicá-los de maneira adequada. Foi de fundamental importância para minha formação. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C Consegui formar conceitos e essa é a parte mais interessante academicamente “falando”, porque ao tomar contato com o Direito Constitucional, percebemos que como “tudo” é muito teórico, e está na totalidade expresso na Constituição Federal, não precisaria de muito esforço, porque ao consultá-la, já vislumbraríamos o que teríamos que lidar. Ocorre que não é bem assim. Para entender como a realidade se desenlaça, temos que formar conceitos e a partir daí, transpor para vida real. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – G No experimento tanto tivemos a oportunidade de reter conceitos, quanto de introduzi-los no cotidiano. E isso nos possibilitou, sem duvida alguma, a entender melhor o funcionamento da matéria ministrada. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Para ilustrar suas convicções sobre a internalização de conceitos pelos alunos, a professora demonstrou inclusive uma situação concreta, espontânea da aluna, que lhe procurou apresentando proposição a um problema de ordem prática, cuja resposta demonstrou que a aluna aprendeu o conceito sobre Garantia Constitucional, bem como a lidar praticamente com ele.

Os alunos são enfáticos ao afirmar que conseguiram apreender os conceitos trabalhados em sala e a lidar, na prática, com eles.

Mas era preciso saber da professora o que pensava a respeito do seguinte: se em condições normais de desenvolvimento da disciplina é possível verificar, no processo, a internalização pelos alunos de ações mentais ou conceitos. E também, relacionado a isso, se ela percebeu nos alunos a capacidade de relacionar os conceitos.

P – É perfeitamente possível. Contudo, vai exigir do professor maior proximidade com a turma e interesse sobre suas aprendizagens.

Percebi, os alunos que continuam estudando comigo em Direito Constitucional II têm mais segurança teórica do que aqueles que cursam esta matéria, neste semestre, mas que fizeram Direito Constitucional I com uma abordagem tradicional, com outros professores. Pode-se perceber que o grau de autonomia é diferente, mas que, com a aplicação do método, mesmo em disciplina continuada, “II”, eles, logo no 2º mês de aula, começam a ousar e formular suas respostas, a elaborar conceitos, a internalizar as teorias, a participar mais ativamente em sala de aula. Com isso, o que quero dizer, é que o ideal é que o método<sup>78</sup> seja aplicado nas disciplinas iniciais, mas que, mesmo se tal não acontecer, quem qualquer momento de aplicação, ao longo do curso, já demonstra uma melhoria nos processos de aprendizagens. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

A professora afirmou que acredita ser possível perceber a capacidade de os alunos internalizarem conceitos, mas que isso exige muito do professor, sobretudo, mais proximidade com a turma, além de maior interesse pela aprendizagem do aluno. A professora destacou que na Disciplina Direito Constitucional II percebeu a diferença no desenvolvimento dos alunos “seus” em Direito Constitucional I, em relação aos que não foram seus alunos, no período do Experimento didático formativo. Aqueles têm mais segurança teórica, autonomia; demonstraram uma melhoria, significativa no conhecimento dos conceitos trabalhados em Constitucional I, do que esses, especialmente, através das suas participações durante as aulas.

---

<sup>78</sup> Entenda-se metodologia.

Em relação aos alunos foram feitas perguntas parecidas. Se em relação aos colegas, o aluno conseguiu perceber se eles conseguiram formar conceitos e internalizá-los com compreensão, bem como, se ele, aluno, conseguiu estabelecer relações entre os conceitos apreendidos.

Aluno – A creio que sim, pois nos comentários, realizados após os encontros, todos se manifestavam seguros e auto-confiantes. (...) para compreender a “órbita” jurídica é necessário sempre estar relacionando conceitos, e este experimento em questão auxilia bastante. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – B Sim, alguns já me relataram que conseguiram internalizar e compreender os conceitos trabalhados em sala de aula. Consegui dentro dos meus limites, relacionar conceitos é fundamental para os acadêmicos de Direito, para melhor compreender o mundo jurídico. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluna – G Os problemas e as situações conflitantes que tivemos a oportunidade de resolver, nos possibilitou entender e não simplesmente decorar o que levou a uma compreensão de fato. Através dos conceitos e da prática tivemos a oportunidade de relacionar o conhecimento tanto no dia-a-dia, quanto com outras matérias . (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C No início não foi muito fácil, principalmente porque eu tinha um raciocínio cartesiano, consequência de curso da área de ciências exatas (Agronomia); mas acredito que após quase três anos de curso na área de humanas, a formulação de conceitos começa a surtir efeitos. (...) Acredito que a maioria conseguiu. Pelo menos ambiente propício e orientação, todas nós tivemos. Na medida do possível, sim. Como o curso de direito é muito abrangente, relacionar conceitos é uma prática que será incorporada na medida em que interligamos os vários ramos do saber jurídico. Com o tempo, essas interdisciplinaridades acomodam mais facilmente no entendimento do graduando. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – D Os que levaram os estudos a sério, sim. E consigo perceber nesses um desempenho diferenciado nas demais matérias, tanto em questão de disciplina para estudo, como na questão de raciocínio e fácil desenvoltura nas matérias que remetem a conteúdo constitucional .Interessante ressaltar que isso fica bem evidente, pois estamos trabalhando com os princípios do direito têm a sua base na Constituição. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Os alunos entrevistados deixaram claro que, através dos comentários feitos pelos colegas, ficou evidente seus sentimentos de segurança e auto-confiança a respeito dos conteúdos trabalhados à época do experimento; que alguns colegas já fizeram questão de relatar aos demais a alegria de ter aprendido. Foi ressaltado que os problemas e as situações conflitantes, e a oportunidade de resolvê-los, os possibilitaram entender e não simplesmente decorar os conceitos trabalhados.

Os alunos também destacaram o ambiente criado pela professora como propício à apreensão dos conceitos trabalhados, além da devida orientação. Percebeu-se que apreenderam, bem como seus colegas. Registraram a importância do conteúdo apreendido, especialmente, porque conseguiram interligar os vários ramos do saber jurídico; que têm tido desempenho diferenciado (para melhor) nas demais matérias do atual período, principalmente, quando os remetem ao conteúdo de direito constitucional.



A professora e os alunos também responderam acerca da contribuição que a proposta metodológica pode trazer para melhorar a relação profissional dos futuros juristas e/ou advogados. E, ainda, se acreditam que a referida proposta possa ser generalizada para outra disciplina. A resposta da professora foi enfática:

P – Uma atuação mais responsável, mais consciente, mais politizada; haja vista que, se o profissional do Direito entende o conteúdo teórico que envolve os fenômenos sociais e jurídicos, e se o mesmo desenvolve condições de internalizar, lidar e aplicar tal conteúdo, sua prática será menos orientada pela repetição de modelos, e ele, o profissional do Direito, terá condições emancipadoras de romper paradigmas e oferecer à sociedade uma prática reflexiva, criticamente construída. Acredito que para qualquer disciplina, mesmo nas Práticas Jurídicas (o antigo estágio). (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

E os alunos por sua vez:

Aluno – A (...) o experimento, estimula o acadêmico a ter suas próprias convicções, lógico que fundamentadas em princípios jurídicos, enfatizara, e dialética jurídica e é esta ao meu ver a grande estrela do direito. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – B Certamente teremos profissionais mais qualificados atuando com mais segurança, ética e profissionalismo e acima de tudo mais conscientes. Sim, esta proposta deve ser generalizada para todas as disciplinas, sendo assim os alunos irão internalizar com maior compreensão o verdadeiro sentido de estudar as leis do nosso ordenamento jurídico. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C Acredito que se os professores entenderem que com isso, os alunos terão um “*plus*” no conhecimento adquirido, pode sim ser generalizado. Difícil seria a disponibilidade de os professores se dedicarem a essa proposta. Não sei, de repente estou fazendo um pré-julgamento. Há de convir que a metodologia tem que ser bastante explicada aos alunos. E aqui faço uma crítica (construtiva): quando comecei a fazer parte do grupo, não tinha muito claro na minha concepção, onde iríamos chegar e até que eu vislumbrei o alcance da pesquisa, algum tempo “se perdeu” (para mim). Por isso, sugiro que no primeiro encontro, todas as “cláusulas” sejam explicitadas para que de parte a parte, não se tenham dúvidas e para que se possa colher frutos logo no início da experiência. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Ficam registradas as contribuições da professora, com muita perspicácia e senso crítico, ressaltando que a proposta metodológica de Ensino Desenvolvimental (trabalhada no Experimento didático formativo), eminentemente, dialética pode contribuir para a formação de juristas mais conscientes e politizados, que saibam reler os fenômenos sociais e jurídicos, e desenvolvam condições de lidar com os conteúdos em de forma, construtiva e crítica-reflexiva.

Surpreendente foram os depoimentos dos alunos, com criticidade, inclusive. Que a metodologia estimula o acadêmico a ter suas próprias convicções, fundamentadas em princípios jurídicos, especialmente, a dialética jurídica; também que a metodologia pode ser oportuna à formação de profissionais mais qualificados, atuando com mais segurança, ética e profissionalismo.

O Aluno C vê dificuldade em os professores terem disponibilidade para se dedicar a essa proposta; que a metodologia tem que ser bastante explicada aos alunos; que no primeiro encontro, todas as “cláusulas” sejam explicitadas para se colher frutos logo no início da experiência.

Ficou registrado, alhures, que nas aulas iniciais que, sem se identificar, o *pesquisador* assistiu a seis (6) aulas, que teve como objetivo observar e conhecer os alunos, especialmente, os mais participativos e comprometidos com as discussões, para compor o grupo de discussão ou focal. Os resultados da metodologia trabalhada, no experimento didático formativo, não ocorreram de imediato, mas processualmente. Isso se deu via articulação de atos que se entrelaçaram na esfera do ser e do dever ser, tendo como ponto de partida a experiência comum, partilhada e em constante movimento de possibilidades na formação do pensamento teórico científico. Entretanto, o pesquisador compreendeu o registro feito pelo Aluno C, pugnando pela observação, na realização de outras pesquisas na modalidade de Experimento Didático formativo, no sentido de esclarecer o quanto antes, de forma clara e transparente, os objetivos, as finalidades e as estratégias a serem trabalhadas, o papel da professora e do pesquisador, principalmente.

O norte ou essência do conteúdo era que os alunos compreendessem o princípio geral de interpretação conforme a CF/88<sup>79</sup>; que a Carta Magna está no topo da constitucionalidade das leis brasileiras – *abstração substantiva*. E também pudessem aplicar a idéia núcleo às situações particulares – *generalização substantiva*. Referida preocupação do pesquisador foi muito bem trabalhada pela professora, tanto *durante as aulas, quanto nas avaliações, no pré e pós-testes, bem como nas entrevistas e grupo de discussão ou focal*.

Vejam, especificamente, a este respeito detalhes das discussões no Grupo de discussões ou focal de 14/11/2007:

Inicialmente, a Professora ressaltou que a discussão giraria sobre a Lei Maria da Penha – Lei n.13.340/2007. Daí surgiu o seguinte diálogo:

P – é constitucional a Lei Maria da Penha<sup>80</sup>.

Os alunos ficaram a pensar.

<sup>79</sup> Que em 5 de outubro de 2008 completará vinte anos de existência.

<sup>80</sup> Nome emprestado à referida lei por uma mulher cearense, que ficou paraplégica em consequência às violências sofridas, tendo por alçoz seu marido. No primeiro semestre de 2008, após mais de uma década de tramitação processual, Maria da Penha recebeu indenização protocolada contra o Estado do Ceará.

E a professora reforçou:

P – A Lei precisa se adequar a qual regra?

Aluno – D A Constituição Federal.

Aluno – E Discriminação positiva leva em conta aspectos sócio-histórico-sociais.

Aluno A é a lei é constitucional, pois, a constituição enfatiza direitos às minorias.  
Perguntou, novamente, a professora:

P – Discriminação é preconceito?

Aluno – G Não.

Aluno H suponhamos que corra contra o sujeito acusação de infração à Lei Maria da Penha. Como resolver em favor do acusado?

Aluno B o *Habeas Corpus*, que é Garantia Constitucional em defesa do direito de igualdade.

Então, o pesquisador interveio, perguntando:

Pesquisador – Poderiam ser elencados outros direitos constitucionais em defesa do acusado?

Aluno – D Sim, a dignidade da pessoa humana.

Aluno H Não deveria ter prisões separando os presos?

O pesquisador devolveu-lhe a pergunta.

Pesquisador - Onde consta tal obrigatoriedade?

Aluno – A Na Constituição Federal.

Pesquisador - Então existe uma OMISSÃO, pois, se a CF/88 prevê presídios específicos, bem como a Lei de Execução Penal, qual medida deveria ser utilizada para exigir do Poder Executivo o cumprimento do disposto constitucional e legal?

Os alunos ficaram a pensar e, dialogaram entre si e com a professora. E responderam:

Aluno – F O instrumento específico para resolver esta situação é entrar com o Mandado de Injunção.

Aluno – Das ações afirmativas, especialmente, as cotas existem porque falta investimento em Educação.  
A professora perguntou:

P – A Educação, dentro dos Direito estudados, como se classifica?

Aluno – G Como Direito Fundamental Social.

Aluno – F o Ministério Público pode defender alguém, individualmente? (Argumentos no Grupo de discussões ou focal de 14/11/2007)

A professora sugeriu que lessem o art. 127 da CF/88, no qual se lê que o Ministério Público é defensor dos direitos sociais e individuais indisponíveis.

Deram ênfase, via mediação da professora, que a CF/88 é a base de interpretação e criação das leis; que as discriminações que levam em conta os fatores histórico-sociais são positivas e devem ser apoiadas. Sobretudo, porque ao falar sobre isonomia, a CF/88, sistematicamente, protege as minorias. Daí a constitucionalidade da Lei Maria da Penha.

O mesmo *modus operandi* foi utilizado nas entrevistas de 1º/04/2008:

Os alunos foram questionados sobre o princípio, trabalhado pela professora, que funciona como “*idéia núcleo, relação universal, essencial, que é interpretação conforme à constituição - qual a importância deste conceito nas diversas manifestações das normas legais?*” A respeito responderam:

Aluno – G A importância desse conceito se baseia no controle, pois visa assegurar a constitucionalidade das manifestações das normas legais que oferecem diferentes possibilidades de interpretação. Não significa alterar o conteúdo da lei, mas restringir as possibilidades de interpretação considerada inconstitucional. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – A Considero o princípio da interpretação conforme a CONSTITUIÇÃO, a chave do direito, sem esta compreensão é inviável a atuação no âmbito jurídico, a nossa CF é considerada hiper-rígida, sendo assim, as normas legais devem ser elaboradas e compreendidas a luz dos princípios constitucionais. Acrescento que a Constituição de um país é a bíblia do meio social. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C A interpretação conforme a Constituição, constitui em um mecanismo de controle (...) Determina que, quando o aplicador de determinado texto legal se encontrar frente a normas com mais de um significado, deve priorizar a interpretação que possua um sentido em conformidade com a Constituição Federal. (...) Dessa forma, a interpretação conforme a Constituição constitui verdadeiramente uma interpretação da lei, uma vez que todo intérprete está obrigado a interpretar a lei segundo as decisões fundamentais da Constituição Federal. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Esses são dados reveladores de que os alunos conseguiram compreender a necessidade de descoberta da relação geral, universal, a essência do conteúdo (abstração substantiva); que compreenderam a idéia núcleo – *princípio interpretação conforme a constituição*. Referido princípio tem a função de: mecanismo de controle, tendo por objetivo assegurar a constitucionalidade das normas legais. As normas legais devem ser elaboradas e compreendidas a luz dos princípios constitucionais, sejam eles explícitos ou implícitos, tais como o princípio em comento.

A professora trabalhou inúmeras situações problemas, conforme registrado nas Observações de Aula e no Grupo de discussões ou focal, em que se verificou a elevação do desenvolvimento jurídico dos alunos, os quais conseguiram movimentar-se da *abstração*

*substantiva à generalização substantiva.* O pesquisador também apresentou situações problemas, quando na Entrevista, com os alunos, lhes indagou o seguinte: como Acadêmico (a) de Direito, que estudou com a Professora a distinção entre Direito e Garantia que resposta você daria à seguinte situação:

Questão n. 10. PROBLEMATIZAÇÃO: No dia 18/04/2008, enquanto vê anúncio no Jornal Nacional sobre a conclusão do Inquérito, que apurou (mediante exaustivas Provas Periciais) autoria e materialidade da morte de Isabela Nardoni (jogada do apartamento onde morava<sup>81</sup> seu pai com a madrasta<sup>82</sup> e dois irmãos) sua mãe lhe pergunta: “Filha, se está comprovado que o pai (Alexandre Nardoni) e a madrasta (Ana Carolina Jatobá) são os culpados pela morte de Isabela, por que ainda estão soltos?”

Aluno – B - Eu diria que eles ainda estão soltos devido às garantias constitucionais, os instrumentos processuais que servem para defender os direitos (à liberdade) de todo cidadão brasileiro. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – A - Começaria explicando que os direitos são os bens jurídicos assegurados dos cidadão, inerentes ao indivíduo, ou seja, é declaratório, imperativo; já a garantia é o meio pelo qual se faz valer um direito ferido, uma vez que tem caráter assecuratório. E é dado ao indivíduo o direito à liberdade física de locomoção, e o *habeas corpus* é uma garantia, que como já foi dito, faz valer este direito (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – C Os direitos fundamentais (art. 5º/CF) são os direitos oriundos da própria condição humana<sup>83</sup> e estão previstos no ordenamento (jurídico) constitucional. Direitos estes, que não podem ser alterados ou abolidos. O art. 60, § 4º, IV da CF/88 proíbe textualmente: “Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: (...) IV – os direitos e garantias individuais”. É cláusula pétreia e eles jamais serão suprimidos. Há os remédios constitucionais – chamados garantias constitucionais (art.5º/CF), que são os meios (processuais) oferecidos para a proteção dos direitos humanos. No caso concreto (Caso Isabela), os indiciados não foram julgados. Houve o encerramento da fase inquisitorial, que é o Inquérito Policial. Nesta fase ainda não podem ser declarados culpados (apesar das evidências). O Ministério Público deverá denunciá-los e, **em tese**, só poderão ser presos, depois de serem julgados e a sentença ter sido transitada em julgado. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Aluno – G Porque seus Direitos e Garantias Fundamentais estão assegurados na Constituição Federal, a qual não permite conforme o artigo 5º, LVII e LXI que eles sejam presos, devido ao ocorrido não constar flagrante delito e nem mesmo ter efetivado o devido processo legal. Até o exato momento, apenas foi apurado o inquérito policial. (Depoimento em Entrevista 1º /04/2008)

Observa-se que os alunos conseguiram dar passos largos rumo à emancipação em suas tarefas de aprendizagem. Conforme, as manifestações supra, percebeu-se que os alunos

<sup>81</sup> Ficou claro nas matérias posteriores, sobre o caso, que Isabela não morava no apartamento com o Pai e a mulher dele, e sim, com sua mãe Ana Carolina.

<sup>82</sup> Juridicamente, Ana Jatobá não era madrasta de Isabela, haja vista não terem relação de Poder Familiar ou residirem sob o mesmo teto.

<sup>83</sup> A idéia de direito natural, ainda é muito forte ou arraigada na mente dos acadêmicos de direito – o *jus naturalismo*, tanto na concepção clássica (de base divina), quanto na moderna com concepção objetiva em Hugo Grotius (de base racionalista). Neste sentido Montoro 1994.

Neste trabalho, de *base dialética materialista*, entende-se que a base embrionária dos direitos é de cunho histórico-cultural. O direito como produto talhado pelo homem, fundido nos embates ao longo dos séculos, lapidado de sociedade em sociedade, levando em conta os movimentos de manutenção do *status quo*, pelos aristocratas e classes dominantes, donos do poder, e não raros movimentos de reformas pelos oprimidos. As chances de aperfeiçoamento do direito em busca de justiça são maiores em países democráticos onde é possível construí-lo em bases sociais, com prevalência de sua força; em contraposição aos países antidemocráticos, onde predomina o direito pela força, meramente.

conseguiram aplicar conceitos internalizados, para além da abstração substantiva. Na problematização apresentada, esperava-se que manifestassem, argumentando sobre as Garantias Constitucionais, sobretudo, com ênfase aos *princípios do devido processo legal, da presunção de Inocência, da proibição da prisão sem flagrante ou ordem judicial, dentre outros*. Ficou bem frisado, pelos alunos, que os investigados (Alexandre Nardoni e Ana Jatobá), faziam jus às garantias constitucionais, não só porque consta na CF/88, mas calcadas em princípios direcionados a todo cidadão brasileiro. Que as garantias são meios para fazer valer um direito lesado, especialmente o direito à liberdade física de locomoção<sup>84</sup>, cuja *garantia é o habeas corpus*.

Os alunos enfrentaram a contento a problematização, exercitando habilidades em aplicar os conceitos apreendidos à situação concreta apresentada, precipuamente com argumentos sólidos, convincentes, para além do esperado. Com isso, demonstraram saber movimentar-se via generalização substantiva. Fundamentaram, criticamente, suas respostas, na Carta Magna, como dito antes, sobretudo, em princípios constitucionais processuais penal e de direito penal. Com sabedoria, destacaram que, no caso concreto, os investigados não tinham sido julgados<sup>85</sup>; encontrava-se, o procedimento, em fase inquisitorial - Inquérito Policial, que se trata de uma fase investigativa onde não se conclui pela culpa, mas pela adequação de condutas à lei penal. Unanimemente, destacaram que os investigados só poderiam ser presos após regular julgamento<sup>86</sup>, com sentença transitada em julgado<sup>87</sup>.

---

<sup>84</sup> Não demorou muito e o casal foi preso.

<sup>85</sup> Em liminar de *Habeas corpus* o Desembargador Canguçu concedeu liminar, liberando o casal Nardoni.

<sup>86</sup> Ainda no primeiro semestre do ano corrente o casal foi novamente preso. Foi impetrado *Habeas corpus* no Superior Tribunal de Justiça em Brasília, que manifestou-se por incompetente. No mérito o Tribunal de Justiça de São Paulo negou a ordem liberatória, confirmada pelo STJ, posteriormente. Até o fechamento desta obra o casal continuava preso, aguardando julgamento. Enquanto isso foi aprovada pelo Congresso Nacional, e sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva novas regras para o procedimento do Júri (Lei n. 11.689/08), mais rígidas em relação aos prazos (o procedimento – fase da culpa – tem que terminar em 90 dias), medidas supressivas de direitos – supressão do recurso *Protesto por novo Júri*, cabível em todas as condenações com penas igual ou superiores a vinte anos de reclusão. O casal Nardoni vai ser julgado nos moldes da lei nova – prevalece o princípio *tempus regit actum* – a lei processual vigente regula a matéria, aproveitados os atos praticados sob a égide da lei anterior.

<sup>87</sup> Que não comporta mais recurso em nenhuma esfera do Judiciário.

## CONCLUSÃO

O Direito é, eminentemente, um instrumento histórico-cultural, imprescindível a uma convivência humana em sociedade menos injusta e mais comprometida com a preservação da vida e com os preceitos da ética social. Por sua vez, o ensino jurídico faz parte do conjunto das práticas educativas, práxis eminentemente social.

Em termos de contribuições, destacamos que pensar e trabalhar o Direito implica, precipuamente, compreendê-lo como produto histórico-cultural, como uma ferramenta necessária à coexistência humana coletiva. Assim, remontando à história, ainda que superficialmente, verifica-se a presença do Direito, o que consolida compreensão do brocardo latino *ubi societas ibi jus – onde há sociedade humana, há o Direito*. O contrário também é verdadeiro - onde há o Direito, há sociedade humana.

Neste sentido, urge que o ensino jurídico, no contexto atual, seja revisto para além do dogmatismo<sup>88</sup>; e conste de práticas pedagógicas com base nas contribuições da teoria histórico-cultural. Nesta esteira, um ensino jurídico que ensine a pensar teoricamente, antes de agir praticamente. A contribuição marxista denota esta habilidade como própria do homem. Vejamos, por ele mesmo, Marx (1983a, p. 149):

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colméias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador e, portanto, idealmente.

A habilidade de representação constitui atividade estritamente humana, que orienta a vontade do sujeito direcionada a um fim, devidamente, idealizado na sua consciência. Em Marx, a dialética tem nova base – materialista. O Processo do pensamento, com a ascensão do

---

<sup>88</sup> O dogma é uma dimensão da qual o Direito, historicamente, se constitui. As constituições, os códigos, as leis, os tratados e os acordos internacionais, os regulamentos, os estatutos e portarias são facetas técnicas, indissociáveis, ao Direito. Porém, um ensino jurídico de qualidade perpassa pela dogmática, mas não se esgota nela, devendo propor uma formação mais ampla, sobretudo, pela compreensão de que o direito não é um fim em si mesmo. Historicamente, a luta pelo Direito implica um meio para alcançar a Justiça, como virtude que possibilita ao outro o que lhe é devido, segundo um a proporcionalidade equânime.

abstrato ao concreto, se forma a partir do material. O próprio Marx (1983a), em Posfácio à Segunda Edição de O Capital, ressalta que o seu método dialético é a antítese do hegeliano, pois, em Hegel o ideal tem relação com idéia, algo mistificado; enquanto para ele, Marx, o ideal implica o material, “transposto e traduzido na cabeça do homem”. Contudo, destaca-se como mérito de Hegel ter sido “o primeiro a expor as formas gerais de movimento da dialética, de forma abrangente e consciente.” (op. cit., p. 20)

Historicamente, percebe-se que as práticas pedagógicas de ensino jurídico dão maior ênfase à descrição pura e simples do conteúdo, priorizando a capacidade de recordação e memorização das prescrições legais, por exemplo. É sabido que tais práticas pedagógicas, em geral, não são suficientes para o desenvolvimento de habilidades cognitivas; mobilizam pouco a capacidade de estabelecer relações, abstrações, generalizações, e, muito menos, produzem um aluno com um posicionamento socialmente significativo em face do seu exercício profissional.

Daí a necessidade de um mínimo de conhecimento dos referenciais teóricos e das investigações no campo da educação e da didática. *Urgem mudanças no modo de ensinar e aprender no ensino jurídico, especialmente, com métodos empregados na dialética.* Diversos estudos, conforme registrado no texto, mostraram as tendências pedagógicas presentes nas práticas de ensino, entre elas a pedagogia tradicional, cuja caracterização coincide plenamente com as formas do ensino jurídico.

Na história dessas tendências, a difusão recente das idéias de Vygotsky abriu possibilidades de conceber uma didática voltada para a formação das capacidades intelectuais a partir dos conteúdos científicos. V. Davydov seguidor de Vygotsky foi quem deu pistas concretas para se planejar um ensino que viesse formar alunos aptos a pensar, teoricamente, por meio da formação de conceitos e de operações com eles, partindo do modo geral de pensar e atuar da ciência ensinada, inscritos na origem e do desenvolvimento dos conhecimentos.

Constata-se, em evidência, a vigência da pedagogia tradicional no ensino jurídico, como também seu estilo dogmático, desarticulado da realidade histórico-social.

As concepções atuais de currículo e de ensino precisam ser questionadas, visando outro tipo de ensino que valorize a formação de processos mentais, isto é, ensinar a pensar juridicamente. Nesta orientação curricular o que se espera é um conhecimento que seja internalizado com compreensão e reflexividade crítica; que forme habilidades cognitivas tais como: estabelecer conexões, sínteses, teias de significados; que promova meios intelectuais



de resolução de problemas de forma independente em face dos múltiplos desafios sociais concretos.

Os problemas encontrados no ensino do Direito se explicam, também, pela precária formação pedagógico-didática dos professores. E isso repercute, drasticamente, no ensino-aprendizagem. A mediação no processo de construção do conhecimento requer uma formação pedagógica continuada para evitar improvisações, tanto no ato de ensinar, quanto no ato de avaliar a aprendizagem, conforme sustenta Parreira (2004, p. 42):

O processo de ensino-aprendizagem exige do educador compromisso com a formação continuada, consciência de que a docência é um vir a ser, respeito aos educandos, criatividade, criticidade, reflexão, “negatividade crítica” no dizer de Hegel (1991, p.41) – autocrítica, emprego de método científico, precisão técnica e rigorosidade filosófica.

*A maioria dos professores das Faculdades de Direito é horista, não permanece na Instituição além do período em que está ministrando suas aulas. Também há pouco incentivo à qualificação dos professores e à pesquisa. Lamentavelmente, o que se percebe de tudo isto é pouco compromisso com uma pedagogia criativa, dialógica, epistemológica, crítica-reflexiva.*

Pedagogia esta, na qual o professor seja *um mediador* e não um simples transmissor de conhecimento; um sinal, que sinaliza e não um simples expositor, um *dador de aulas*; um mediador e um sinalizador que possibilitem o despertar de consciências jurídicas, e da lei, e do Direito e da Justiça. Enfim, um mediador e um sinalizador que contribuam para a formação do autêntico jurista: perseguidor de valores, como a Justiça; combatente das problemáticas sócio-econômicas concretas, constantes em uma sociedade pluralista e complexa, como é a sociedade brasileira.

Tão importante quanto saber se os alunos estão assimilando o conteúdo das matérias estudadas nas Faculdades de Direito (e também questionar sobre a metodologia de ensino trabalhada), é importante questionar se o exame realizado pela OAB está ou não em dissonância com o que se ensina nas Faculdades de Direito. As duas perguntas são relevantes, mas a primeira pode ser uma explicação bastante plausível do insucesso da maioria dos candidatos que se inscrevem. É claro que disso se pode extrair a imperiosa necessidade de mudanças qualitativas no modo de ensinar Direito.

Um ensino de qualidade compreende relevância social, contextualização, compreensão da natureza das relações sociais, que são complexas e, em cujo bojo, transbordam contradições.

Uma mudança qualitativa no ensino jurídico implica incidência também nas formas de avaliação da aprendizagem. Segundo proposta de ensino desenvolvimental de Davydov, durante o trajeto de formação do pensamento teórico, a avaliação dos alunos ocorre *pari-passu*, bem como do próprio processo de ensinar e aprender; haja vista o aspecto dialético da referida proposta pedagógico-didática, com vistas à formação do pensamento teórico, pela ascensão do pensamento abstrato ao concreto – via atividade de aprendizagem.

Na proposta de ensino desenvolvimental,<sup>89</sup> que extrapola a mera transmissão dos conteúdos, nota-se a unidade entre formação de conceitos científicos e desenvolvimento mental e, de um modo específico, de resolução de tarefas.

Ficam evidentes as idéias, que permeiam as políticas de governo<sup>90</sup> seu caráter, eminentemente neoliberal; suas facetas opressoras e, flagrantemente, injustas. Pugnam pelo Estado Mínimo (máximo em oneração ao cidadão, via tributação, e mínimo em contraprestação) pouca intervenção do Estado, inclusive na Educação. Privatiza-se a escola pública e mudam-se as regras jurídicas: afastam-se as regras do direito público e entram as do direito privado. Segundo as regras do direito público, a atividade de planejamento, pelo Estado, é determinante em se tratando de ensino público; sendo este de caráter privado, referido planejamento, é indicativo, não vincula ou obriga. É o que se depreende do texto constitucional - CF/88 art.174 (Da Ordem Econômica e Financeira).

Quando se fala em fortalecimento da escola pública, deve ser levado em conta o dever do Estado em assisti-la, bem como de fiscalização criteriosa sobre as instituições privadas. Afinal, a Educação é direito público (social) fundamental. Inclusos nas discussões as históricas lutas por trabalho digno, melhores salários, respeito à dignidade humana, saúde e educação pública de qualidade, enfim uma sociedade menos injusta, com igualdade de condições mínimas para se viver com dignidade. Trata-se de questões que um ensino jurídico de qualidade não deve se furtar a discutir. Ao debater essas questões, espera-se dos professores uma postura crítica-reflexiva e compromisso com as bandeiras de uma educação de qualidade, democrática e emancipadora, e que contribuam para a formação de alunos com essas orientações.

Com efeito, o ensino desenvolvimental de Davydov coincide com essa exigência de um ensino jurídico de qualidade, voltado para a apreensão do conteúdo pela reflexão dialética,

---

<sup>89</sup> Aquele que impulsiona o desenvolvimento, conforme dito alhures com as palavras do próprio Davydov (1988b)

<sup>90</sup> E por serem de governo (e não de Estado), referidas políticas têm prazo de validade. Dependerão das barganhas do poder e findam com a expiração do mandato, salvo reeleição.

numa atividade de aprendizagem que privilegie a investigação, o ensino baseado em problemas e a interlocução em sala de aula entre professor e alunos e entre os alunos.

As contribuições de Lev S. Vygotsky fixaram os fundamentos da teoria histórico-cultural com ênfase no papel das relações sociais e da cultura no desenvolvimento da mente humana, ou seja, das funções psicológicas superiores como a atenção, a percepção, a memória, o raciocínio, a auto-observação, a intencionalidade, o planejamento, a abstração, a capacidade de pensamento e a linguagem, entre outras. Não se descarta a natureza biológica do sujeito, mas fica claro que a base do seu desenvolvimento, se sustenta pela cultura.

Segundo o que se depreende das contribuições de Alexei Nikolaievich Leontiev a atividade do homem e seu pensamento se formam a partir da apropriação dos resultados do modo de pensar e agir das gerações anteriores.

O homem sabe da necessidade de trabalhar para produzir, sobreviver, desenvolver-se e facilitar sua coexistência. Desde as formas de produção mais simples, o homem sabe que se plantar, colherá o fruto; se talhar a pedra ou forjar o aço produzirá ferramentas; se fiar terá o fio, se costurar, terá a veste. Embora o sujeito possua uma herança biológica, física, experiências individuais; não vive nem trabalha sozinho, isolado; ele forma sua consciência na experiência histórico-cultural.

Para desenvolver-se o sujeito se relaciona com seus semelhantes em “processo interpessoal” – interações com o outro. Os conhecimentos assimilados e internalizados, oriundos dessa interação, transformam-se em “processo intrapessoal”, incorporando-se ao nível de desenvolvimento real do sujeito. “A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 58). Fica claro não se tratar de um processo simplório e precoce de envolvimento-apropriação-internalização, mas de um processo que demanda envolvimento, interações, movimentos não-lineares, superficiais ou efêmeros.

Para sistematizar sua de teoria de Ensino Desenvolvimental – a formação do pensamento teórico, que implica ascensão do abstrato ao concreto, seis ações de aprendizagem são formuladas por Davydov (1988a):

1. mapear condições da tarefa - descobrir a relação geral, universal do conteúdo;
2. modelar a relação não identificada – itens objetivados, por exemplos gráficos;
3. estudar o modelo em suas propriedades peculiares;

4. construir um sistema de tarefas particulares, que são resolvidas por um modo geral;
5. monitorar, controlar o desempenho das ações anteriores;
6. avaliar a assimilação do modo geral, que resulta da resolução da aprendizagem dada.

Essas ações de aprendizagem possibilitam aos estudantes mapear a origem do conceito, a relação geral, seu fundamento e as possibilidades de aplicá-lo às situações particulares. Constitui um movimento envolvente, que motiva os alunos a participar e se envolver do processo de investigação embrionária do conceito, desde as suas origens e, manifestações e, aplicações às situações particulares.

A pesquisa de campo foi realizada por meio de “experimento didático-formativo” (intervenção pedagógico-didática) no ensino da Disciplina Direito Constitucional I, do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás, com a participação de alunos 58 (cinquenta e oito) do 4º período (4º semestre) – Turno Vespertino e da professora da turma, especialista na matéria, com larga experiência na docência de ensino superior, e com titulação de Mestre em Educação. Utilizou-se um plano de ensino com especificação do conteúdo, expectativas, e formação de ações mentais, tendo como foco demonstrar a possibilidade de um *modus operandi* metodológico no ensino do Direito, com vistas à formação do pensamento teórico-científico, com base em pressupostos da teoria histórico-cultural, especialmente, da teoria do Ensino Desenvolvimental de V. Davydov.

No percurso de realização da pesquisa de campo, por meio do experimento didático-formativo, verificamos a ocorrência de algumas condições de trabalho didático que servem de alerta para outros investigadores que venham a realizar pesquisa nesta modalidade.

1. A professora esteve motivada o tempo todo com a pesquisa, tendo sido notório seu empenho em realizar o plano de ensino conforme planejado. No entanto, em alguns momentos ela antecipou-se à resposta dos alunos, quando deveria, dentro dos requisitos de aplicação da teoria de ensino utilizada, obter respostas dos alunos por meio de interlocução com eles. Esta observação nos leva a realçar a importância de que o professor que conduz o experimento esteja bem preparado para a condução das aulas, dentro da perspectiva metodológica escolhida. Em favor da professora, é possível explicar sua atitude pela angústia em querer cumprir, integralmente, o programa previsto na matriz curricular, que é vastíssimo.

Neste caso, o que precisa ser considerado é o papel do contexto institucional nas formas de docência.

2. A questão anterior remete a esta outra, o volume do conteúdo exigido no projeto pedagógico da instituição. Com efeito, o pouco tempo para desenvolvê-lo, além das exigências da instituição, dificultaram uma atividade de ensino-aprendizagem produtiva. No próprio planejamento do experimento, cometeu-se o erro de propor um excessivo volume de conteúdo para o período da pesquisa. Trata-se aqui de considerar alguns problemas da realidade concreta do currículo do curso de Direito que é a perspectiva *conteudista*, que ainda marca a concepção de ensino jurídico, em que as práticas pedagógicas são, em grande maioria, de caráter meramente expositivo.
3. Verifica-se, pois, que um ensino jurídico que leve a formar habilidades cognitivas, os processos do pensar, do argumentar, juridicamente, implica que as matérias não excedam em volume de conteúdo, privilegiando mais os processos mentais.
4. Pesquisar na própria instituição pode parecer um complicador de os alunos verem no pesquisador a figura do professor. Mas, trata-se de um dos pontos que diferencia a pesquisa com experimento didático-formativo – de caráter, eminentemente, dialético, do experimento positivista de caráter descritivo, de neutralidade do pesquisador.
5. domínio do conteúdo, pelo pesquisador e professor, a ser construído, em conjunto com os sujeitos envolvidos, é *conditio sine qua nom* para o enfrentamento das contradições oriundas do processo de investigação.
6. Os resultados, da pesquisa de campo, devem ser comunicados o mais breve possível aos sujeitos participantes – professora e alunos. Especialmente, após a descrição e análise dos dados coletados.
7. Os esclarecimentos para os alunos sobre a pesquisa devem ocorrer o quanto antes, de forma clara e transparente, sobre os objetivos, as finalidades e as estratégias a serem trabalhadas, o papel do (a) professora (a) e do (a) pesquisador (a).

O experimento didático-formativo foi preparado para ser desenvolvido em um bimestre letivo, com a presença de observações em caráter contínuo. Supunha-se que era possível comprovar essas experiências na formação de conceitos pelos alunos. Embora tenhamos considerado que este período produziu informações que possibilitaram extrair

conclusões deste processo de formação de conceitos, a análise dos dados nos indicou a necessidade de um tempo maior neste tipo de investigação.

Entretanto, no Direito, não se trabalha só com conceitos, mas também com prática.

Nesse sentido a pesquisa demonstrou dados satisfatórios, como por exemplo, o caráter dialógico das atividades desenvolvidas pela professora com os alunos; sobretudo, porque compreenderam no plano abstrato, o caminho a seguir, e como seguir neste caminho para se produzir resultados em relação coletiva, aprendizagens cooperativas dos alunos entre si e em mediação com a professora.

Além disso, ficou evidenciado que o processo de mudança na forma de apreensão e/ou desenvolvimento dos conceitos envolve ações mentais lentas. O que supõe certo tempo, especialmente, quando se trata de conceitos arraigados, que são ensinados apenas como empíricos, dogmáticos. Daí considera-se que a possibilidade de variação de mudanças qualitativas nos alunos é algo que não se pode verificar plenamente. Entretanto, foi possível observar manifestações nesse sentido.

Contudo, com base na dialética marxista, nas contribuições da *Teoria Histórico-cultural*, especialmente com os *aportes* da teoria davydoviana de *Ensino Desenvolvimental*, entende-se que há possibilidade de construção de um ensino jurídico voltado para a formação do pensamento teórico-dialético dos alunos, de um ensino da dogmática jurídica contextualizada, redimensionada, sobretudo, para o exercício profissional em articulação com a ética, as aspirações pessoais e o exercício crítico da cidadania.

Assim como Davydov, pugnamos ao meio acadêmico, precipuamente, no Direito, maiores investigações com “experimento didático-formativo”. Pelos resultados obtidos e, pela parca gama de investigações nos modos de ensinar e aprender as ciências jurídicas, esperamos que esta obra possa contribuir para as futuras investigações. Da nossa parte foi apenas o começo.

## REFERÊNCIAS

AGRA, Walber de Moura. **Curso de direito constitucional**. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

BARBOSA, I. G. **Psicologia sócio-histórico-dialética e Pedagogia sócio-histórico-dialética: contribuições para repensar as teorias pedagógicas e suas concepções de consciência**. Goiânia, FE/UFG, 1991. (Dissertação de Mestrado). Cap. 2.

\_\_\_\_\_, **Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética**. São Paulo, FEUSP, 1997 (Tese de Doutorado) Cap. 2 e 3.

BRASIL/OAB - Seção de Goiás. Comissão de estágio e exame de ordem. [http://www.oab.org.br/pages/files/estatistica\\_geral\\_exame\\_2007\\_2.pdf](http://www.oab.org.br/pages/files/estatistica_geral_exame_2007_2.pdf). Acesso em 17 de maio de 2008 18:42 min.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BULOS, Vade Lammejo. **Curso de direito constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

CABRAL, Núria Micheline Meneses. **O ensino jurídico no Brasil em tempos neoliberais: adeus a formação de bacharéis**. Goiânia, 2007 (Dissertação de Mestrado).

CARVALHO, Kildare Gonçalves. *Direito Constitucional*. – 12 ed. – Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

CHAIKLIN, Seth. **Developmental teaching in upper-Secondary school**. In.: Heedegaard, Mariane e Lompscher, Joachim (ed.) *Learning Activity and Development*. Tradução do texto, para a sala de aula no Mestrado em Educação da UCG 2006, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

CARNELUTTI, Francesco. **Como nasce o direito**. Tradução: Ricardo Rodrigues Gama. 1ª ed. Campinas: Russell Editores, 2004.

CASTANHOS, Maria Eugênia (org.). **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus. 2001. cap. 11. p. 231-248.

COUTO, Ladislau et al. Prova objetiva do Exame de Ordem tem data unificada. In: **Revista da OAB/GO**. Ano XV. Edição n. 56 p. 33. Goiânia, maio de 2005.

DAVIDOV, V. V. Problems of developmental Teaching – The experience of theoretical and experimental psychological research. *Soviet Education*, Ago. 1988a (tradução para o Português, com apoio do texto em espanhol, por José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas).

\_\_\_\_\_, **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico – Investigación psicológica teórica y experimental**. Moscu: Editorial progresso, 1988b.

\_\_\_\_\_, **Il problema della generalizzazione del concetto nella teoria di Vygotsky. Studi di Psicologia dell'Educazione**, Tradução do texto para a sala de aula, no Mestrado em Educação da UCG 2006, por José Carlo Libâneo, colaboração na revisão de Lelis Dias Parreira. Vol. 1, 2,3. Roma: Armando, 1997.

\_\_\_\_\_, **Learning, activity and development**. Aarhus: Aarhus University Press, 1999. Tradução do inglês por Cristina Pereira Furtado, com revisão de José Carlos Libâneo e Raquel A. Marra da Madeira Freitas.

\_\_\_\_\_, El aporte de A. N. Leontiev al desarrollo de la psicología. In.: Golder, Mario. **Angustia por la utopia**. Buenos Aires: Ateneo vigotskiano de la argentina, 2000. pp. 50-60.

DE SORDI, Maria Regina Lemes. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In.: CASTANHOS, S. e CASTANHO, Maria Eugênia (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2001, pp. 171-182.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de Introdução à Ciência do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2005.

DUARTE, Newton. **O significado e o sentido**. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. *Viver mente&Cérebro* n. 2 L. S. Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005 pp. 30-37.



ENGESTROM, Irjo. Non scholae sed vitae discimus. Como superar a encapsulação da aprendizagem. In.: DANIELS, Harry (org.). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002 pp. 175-197.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Raquel A. M. M. Cultura e aprendizagem: contribuições de Vygotsky e teóricos atuais da cultura In.: **Revista Educativa**, v. 7, n. 2. julho/dezembro Goiânia: Departamento de Educação da UCG, 2004 pp. 335-352.

GOIS, Maria Cecília R. A construção de conhecimentos e conceito de ZDP. In: Mortimer e Smolka (Orgs.). **Linguagem, cultura e cognição**, Belo Horizonte, Autêntica, 2001, pp.77-88.

GOLDFELD, Márcia. Desenvolvimento infantil. In: \_\_\_\_\_ **Fundamentos em Fonoaudiologia**: Linguagem, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003 pp.145-154.

GUSMÃO, P. D. de. **Introdução ao Estudo do Direito**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: Daniels, Harry (org.) Uma introdução a Vygotsky. São Paulo: Loyola, 2002 p. p. 199/227.

HOFFMANANN, Jussara Maria Lerch. A avaliação e a nova lei de diretrizes e bases da educação. In.: \_\_\_\_\_. Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998 pp. 33-48.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do Direito**. Tradução de João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Maria Luísa M. de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004 p.9-21.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**: tradutor Rubens Eduardo Frias. 2ª ed. São Paulo: Centauro, 2004 pp. 176-201; 277-302.

\_\_\_\_\_ **Atividade, consciencia, personalidade.** La habana: Editorial Pueblo Y Educación, 1983.

\_\_\_\_\_ Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In.: VYGOTSKY, L. S., LÚRIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1992 p. 59-83.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado.** 10 ed. São Paulo: Método, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos e PARREIRA, Lelis Dias. **Pedagogia como ciência da educação (Resenha).** In.: Cadernos de Pesquisa, v. 37 n. 131 maio/agosto de 2007 São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2007, pp. 511/512

LIBÂNEO, José Carlos. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação** – ANPED. Rio de Janeiro, 2007a.

\_\_\_\_\_ Investigação-ação pedagógica em sala de aula. Texto de orientação para pesquisas de orientandos em didática do Programa de Pós-Graduação em Educação – UCG, maio de 2006.

\_\_\_\_\_ **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_ Questões de Metodologia do Ensino Superior: contribuições da teoria histórico-cultural da atividade de aprendizagem. Palestra realizada na Universidade Católica de Goiás em 5 de agosto de 2003. Disponível em: <[http://www.ucg.br/site\\_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf](http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/didaticadoprof.pdf)>. Acesso em: 14/04 2008.

\_\_\_\_\_ Tendências pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_ **Democratização da escola pública** - A pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Cortez Editora. 23a. Edição, 2007b.

\_\_\_\_\_ A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e teoria da atividade. Educar em Revista, Curitiba, n. 24, 2004.

LOMPSCHER, Joachim. learning activity and its formation: ascending from the abstract to the concret. In: HEEDEGAARD, Mariane e LOMPSCHER, Joachim (ed.) Learning activity and development. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999.

MARX, Karl. O processo de Trabalho e Processo de Valorização In.: \_\_\_\_\_ O Capital - Crítica da Economia Política. v. 1 Livro Primeiro **O processo de Produção do Capital**. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Abril Cultural, 1983a p. 149-155.

\_\_\_\_\_ O método da economia política In.: \_\_\_\_\_ **Contribuição à crítica da economia política**; Tradução de Maria Helena Barreto Alves; revisão de Carlos Roberto F. Nogueira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983b pp. 218-227.

MATUI, JIRON. **Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino**. São Paulo: Moderna, 1995 pp. 135-157 e 178-200.

MENDES, Gilmar Ferreira Coelho et al. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva, 2007.

MIZUKAMI, Maria da Glória M. **Ensino: As Abordagens do Processo**. Paulo, EPU, 1987.

MONTORO, F. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1994

NUNES, L. A. **Manual de Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2002.

NUÑEZ, Isauro Bestrán e OTMARA, Gonzalez Pacheco. Formação de conceitos segundo a teoria de assimilação de Galperin. Tradução de Áurea Maria Corsi. In: **Cadernos de pesquisas** n. 105 novembro de 1998 p. 92-100.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Escola e desenvolvimento conceitual. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Viver mente&Cérebro n. 2 L. S. Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005 pp. 68-75.

ORAMAS, Margarita Silvestre e TOUNCHA, José Zilberstein. **Hacia una didáctica desarrolladora**. Playa Ciudad de la habana, Cuba: Editorial pueblo y educación, 2002.

**PARECER RESOLUÇÃO do Curso de Direito CNE/CES 146/2002**. Homologados e Publicados no DOU n. 90 de 13de maio de 2002.

PARREIRA, Lelis Dias. Reflexão sobre a formação de educadores: uma abordagem fenomenológica. Faculdade de Ciências e Educação de Rubiataba. In: **ANAIS da I Mostra de Iniciação Científica**, Rubiataba: FACER, 2004. p. 39-43.

PENTECORVO, Clotilde; Ajello, Anna M.; Zucchermaglio, Cristina. **Discutindo se aprende - Interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREZ GOMEZ, A. I. (tradução Ernani Rosa). **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ARTEMED Editora, 2001.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares do Direito**. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 1996.

REGO, Tereza Cristina. Ensino e constituição do sujeito. In: **Coleção Memória da Pedagogia**. Viver mente & Cérebro n. 2 L. S. Vygotsky. Rio de Janeiro: Ediouro: São Paulo: Segmento-Duetto, 2005 pp. 58-67.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

RIBEIRO JÚNIOR, João. **A formação pedagógica do professor de direito**. São Paulo: Papirus, 2001.

SANTOS, Moacyr Amaral. **Primeiras linhas de direito processual civil**, 1º volume 25ª ed. São Paulo: Saraiva 2008.

SANTOS, Nivaldo dos. **Monografia Jurídica**. Goiânia: AB, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Durmeval (Coord.) **Filosofia da educação brasileira**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade Tese (Doutorado em Educação)** Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: \_\_\_\_\_ **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VEGETTI, Maria Serena. **L'apprendimento cooperativo – concetti e contesti**, Rosa: Carocci Editore, 2004.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Introdução ao estudo do direito: primeiras linhas**. São Paulo: Atlas, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich, LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**: tradução Maria da Penha Villalobos, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998, pp. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, pp. 69-76; 103-119.

\_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**: tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000, pp. 97-241.

\_\_\_\_\_. A Internalização das funções psicológicas superiores. In: Vigotski, L. S. **Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 2007, pp. 51-58.

\_\_\_\_\_. **Psicologia pedagógica**: tradução de Paulo Bezerra. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004, pp. 517-553.

Vigotski, L.S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

### **Endereços eletrônicos**

<http://www.ucg.br/cursos/objetivos> (acesso em 09/06/2008 16:03 min.)

<http://www.abedi.org> (acesso em 25/08/2008 20:15 min.)

## **ANEXO**

## **ANEXO I**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 13/03/2005 E 10/04/2005.

ESTATÍSTICA

TOTAL DE INSCRITOS - 1.234  
COMPARECIMENTO\* - 1.181  
ABSTENÇÃO - 49  
ANULADOS - 13  
INDEFERIDOS - 04

**APROVAÇÃO TOTAL\* – 358 = 30,31 %**  
CANDIDATOS: 158 = 44,13 %  
CANDIDATAS: 200 = 55,87 %

**REPROVAÇÃO TOTAL\* – 810 = 68,59 %**  
CANDIDATOS: 347 = 42,84 %  
CANDIDATAS : 463 = 57,16 %

**TOTAL ABSTENÇÃO – 49 = 3,97 %**  
CANDIDATOS: 24 = 48,98 %  
CANDIDATAS: 25 = 51,02 %

**TOTAL ANULADOS\* – 13 = 1,10 %**  
CANDIDATOS: 06 = 46,15 %  
CANDIDATAS: 07 = 53,85 %

**CANDIDATOS INDEFERIDOS – 04 = 0,32 %**

\* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.





Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**

**FAIXA ETÁRIA DE CANDIDATOS APROVADOS\*:**

<b>21 A 30 ANOS</b>	<b>( 279 ) CANDIDATOS</b>
<b>31 A 40 ANOS</b>	<b>( 46 ) CANDIDATOS</b>
<b>41 A 50 ANOS</b>	<b>( 29 ) CANDIDATOS</b>
<b>51 A 60 ANOS</b>	<b>( 03 ) CANDIDATOS</b>
<b>61 A 70 ANOS</b>	<b>( 01 ) CANDIDATOS</b>

**FAIXA ETÁRIA DE CANDIDATOS REPROVADOS\*:**

<b>21 A 30 ANOS</b>	<b>( 587 ) CANDIDATOS</b>
<b>31 A 40 ANOS</b>	<b>( 142 ) CANDIDATOS</b>
<b>41 A 50 ANOS</b>	<b>( 62 ) CANDIDATOS</b>
<b>51 A 60 ANOS</b>	<b>( 17 ) CANDIDATOS</b>
<b>61 A 70 ANOS</b>	<b>( 02 ) CANDIDATOS</b>
<b>71 A 80 ANOS</b>	<b>( 00 ) CANDIDATOS</b>

\* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.

**FACULDADES :** AEU/DF, CENTRO DE ENSINO UNIFICADO DE BRASÍLIA/DF, CENTRO UNIVERSITARIO CAPITAL/SP, CENTRO UNIVERSITARIO DE BRASÍLIA/DF, CENTRO UNIVERSITÁRIO DE VÁRZEA GRANDE/RN, CESUC/GO, CESUT/GO, CEUB/DF, CEUT/MG, EURO-AMERICANA/DF, FAC. CIENCIAS E TEC. DE UNAI/MG, FAC. DIR. DO SUL DE /MG, FADISC/SP, FECHA/GO, FESURV/GO, FIPLAC/GO, FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE ITUIUTABA/MG, IESB/DF, INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE ITUIUTABA/MG, OBJETIVO/GOIÂNIA, PUC/MG, PUC/PR, UCG/GOIÂNIA, UCB/DF, UFMG/MG, UFG/GOIÂNIA, UFU/MG, UNAERP/SP, UNIC/MT, UNIEVANGÉLICA/GO, UNIFRAN/SP, UNIGOIAS/GOIÂNIA, UNIMAR/SP, UNIP/GOIÂNIA, UNIP/DF, UNIP/SP, UNIRP/SP, UNISUL/SC, UNIT/MG, UNITOLEDO/SP, UNITRI/MG, UNIUB/ MG, UNIUBE/MG, UNIV. CANDIDO MENDES/RJ, UNIV. DE ALFENAS/MG, UNIV. DE TAUBATÉ/SP, UNIV. ESTADUAL DE PONTA GROSSA/PR, UNIV. FEDERAL DE VIÇOSA/MG, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/PR, UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL/MS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA/MG, UNIVERSIDADE SANTA CECILIA/SP, UNIVERSO/GOIÂNIA, UNOESTE/SP.

## **ANEXO II**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM

EXAME DE ORDEM REALIZADO EM 28/08/2005 E 18/09/2005.

ESTATÍSTICA

TOTAL DE INSCRITOS - 1871  
COMPARECIMENTO\* - 1809  
ABSTENÇÃO - 53  
ANULADOS - 36  
INDEFERIDOS - 09

**APROVAÇÃO TOTAL\* - 371 = 20,51 %**

CANDIDATOS: 158 = 42,59 %

CANDIDATAS: 213 = 57,41 %

**REPROVAÇÃO TOTAL\* - 1402 = 77,50 %**

CANDIDATOS: 547 = 39,01 %

CANDIDATAS : 855 = 60,99 %

**TOTAL ABSTENÇÃO - 53 = 2,83 %**

CANDIDATOS: 27 = 50,94 %

CANDIDATAS: 26 = 49,06 %

**TOTAL ANULADOS\* - 36 = 1,99 %**

CANDIDATOS: 18 = 50 %

CANDIDATAS: 18 = 50 %

**CANDIDATOS INDEFERIDOS - 09 = 0,48 %**

\* Não são computados os Indeferidos e Abstencões.



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**

**FAIXA ETÁRIA DE CANDIDATOS APROVADOS\*:**

<b>21 A 30 ANOS</b>	<b>( 275 ) CANDIDATOS</b>
<b>31 A 40 ANOS</b>	<b>( 64 ) CANDIDATOS</b>
<b>41 A 50 ANOS</b>	<b>( 27 ) CANDIDATOS</b>
<b>51 A 60 ANOS</b>	<b>( 05 ) CANDIDATOS</b>
<b>61 A 70 ANOS</b>	<b>( 00 ) CANDIDATOS</b>

**FAIXA ETÁRIA DE CANDIDATOS REPROVADOS\*:**

<b>21 A 30 ANOS</b>	<b>( 971 ) CANDIDATOS</b>
<b>31 A 40 ANOS</b>	<b>( 268 ) CANDIDATOS</b>
<b>41 A 50 ANOS</b>	<b>( 129 ) CANDIDATOS</b>
<b>51 A 60 ANOS</b>	<b>( 28 ) CANDIDATOS</b>
<b>61 A 70 ANOS</b>	<b>( 06 ) CANDIDATOS</b>
<b>71 A 80 ANOS</b>	<b>( 00 ) CANDIDATOS</b>

\* Não são computados os Indeferidos e Abstenções.

**FACULDADES** : AEMS/MS; CESMAC/ AL; CESUBRA/DF; CESUC/GO; CESUR/MT; CESUT/GO; FACULDADE DE DIREITO DE CÂNDIDO MENDES/RJ; FACULDADE DE DIREITO DE SÃO CARLOS/SP;FDSM/MG; FEB/SP; FECHA/GO; FESURV/GO; FIPLAC/GO;FMU/SP; IESB/DF; IPESU/SP; MACKENZIE/SP; OBJETIVO/GO; PUC/MG; UCB/DF; UCG/GO; UEMG/MG; UFG/GO; UFMT/MT; UFP/PR; UFT/TO; UMC/SP; UNAERP/SP; UNEMAT/MT; UNESP/SP; UNEUB/MG; UNIC/MT; UNICEUB/DF; UNIEVANGÉLICA/GO UNIFENAS/MG; UNIFIEO/SP; UNIGOIAS/GO;UNIMAR//SP; UNINOSE/SP; UNIP/GO; UNIP/DF;UNIP/SP; UNIR/RO; UNIRP/SP; UNISUL/SC; UNIT/MG; UNITOLEDO/SP; UNITRI/MG;UNIUBE/MG; UNIV. FEDERAL DO PARA/PA; UNIV. SÃO FRANCISCO/SP; UNIVAG/MT; UNIVERSIDADE DE CUIABÁ/MT; UNIVERSO/GO; UNOESTE/SP; UNOPAR/PR.

## **ANEXO III**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
 "Casa do Advogado Jorge Jungmann"

COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM  
 EXAME DE ORDEM DE 12/2005

ESTATÍSTICA GERAL

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*	REPROVADOS*	ABSTENÇÕES**	ANULADOS	INDEFERIDOS	OUTROS
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	57	5 8,77%	43 75,44%	2 3,51%	0 0,00%	0 0,00%	7 12,28%
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	42	5 11,90%	27 64,29%	1 2,38%	0 0,00%	0 0,00%	9 21,43%
FACULDADE ALVES FARIA	1	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	1 100,00%
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUM DE ANICUNS GO	55	9 16,36%	37 67,27%	3 5,45%	0 0,00%	0 0,00%	6 10,91%
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	16	1 6,25%	11 68,75%	2 12,50%	0 0,00%	0 0,00%	2 12,50%
FACULDADES OBJETIVO	81	13 16,05%	53 65,43%	3 3,70%	0 0,00%	0 0,00%	12 14,81%
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	2	0 0,00%	2 100,0%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%	0 0,00%
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	115	17 14,78%	79 68,70%	2 1,74%	0 0,00%	0 0,00%	17 14,78%
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	148	23 15,54%	95 64,19%	9 6,08%	1 0,68%	0 0,00%	20 13,51%
UNIEVANGELICA DE ANAPOLIS	149	37 24,83%	90 60,40%	3 2,01%	1 0,67%	0 0,00%	18 12,08%
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	707	242 34,23%	362 51,20%	25 3,54%	0 0,00%	0 0,00%	78 11,03%
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	131	61 46,56%	45 34,35%	2 1,53%	0 0,00%	0 0,00%	23 17,56%
UNIVERSIDADE PAULISTA	170	32 18,82%	117 68,82%	7 4,12%	0 0,00%	0 0,00%	14 8,24%
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	491	75 15,27%	330 67,21%	26 5,30%	1 0,20%	0 0,00%	59 12,02%
TOTAL	2165	520 24,02%	1291 59,63%	85 3,93%	3 0,14%	0 0,00%	266 12,29%

(\*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções. (\*\*) Calculada sobre o número total de inscritos.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3121-8033 - FAX (62) 3121-8033 - E-mail ceoo@oabgo.org.br

## **ANEXO IV**

Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
**"Casa do Advogado Jorge Jungmann"**

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM DE 04/2006**

**ESTATÍSTICA GERAL**

FACULDADE/UNIVERSIDADE	INSCRITOS	APROVADOS*		REPROVADOS*		ABSTENÇ	
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE JATAÍ GO	63	20	31,75 %	36	57,14 %	0	0,0
CENTRO DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO GO	50	12	24,00 %	28	56,00 %	4	8,0
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIENCIAS HUM DE ANICUNS GO	61	17	27,87 %	34	55,74 %	1	1,6
FACULDADE INTEGRADA DO PLANALTO CENTRAL GO	8	0	0,00 %	2	25,00 %	0	0,0
FACULDADE SUL AMERICANA GO	2	0	0,00 %	0	0,00 %	0	0,0
FACULDADES OBJETIVO	95	32	33,68 %	44	46,32 %	2	2,1
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE VOTUPORANGA	2	0	0,00 %	2	100,00 %	0	0,0
FUNDAÇÃO ENS SUPERIOR DE RIO VERDE GO	113	29	25,66 %	76	67,26 %	2	1,7
UNIANHANGUERA CENTRO UNIVERSITÁRIO DE GOIÁS	185	64	34,59 %	86	46,49 %	8	4,3
UNIEVANGELICA DE ANÁPOLIS	178	52	29,21 %	101	56,74 %	3	1,6
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS GO	561	204	36,36 %	272	48,48 %	14	2,5
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS GO	144	87	60,42 %	35	24,31 %	5	3,4
UNIVERSIDADE PAULISTA	136	29	21,32 %	90	66,18 %	5	3,6
UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA	610	126	20,66 %	371	60,82 %	16	2,6
TOTAL	2208	672	30,43 %	1177	53,31 %	60	2,7

(\*) Não são computadas as colunas Indeferidos e Abstenções. (\*\*) Calculada sobre o número total de inscritos.



## **ANEXO V**

Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
**"Casa do Advogado Jorge Jungmann"**

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM  
 EXAME DE ORDEM DE 08/2006**

**ESTATÍSTICA GERAL**

<b>TOTAL DE INSCRITOS</b>	2419
<b>COMPARECIMENTO*</b>	2001
<b>ABSTENÇÃO</b>	27
<b>ANULADOS</b>	30
<b>INDEFERIDOS</b>	2
<b>OUTROS**</b>	389

<b>REPROVAÇÃO TOTAL*</b>	1329	66,42	%	<b>APROVAÇÃO TOTAL*</b>	642	32,08	%
<b>CANDIDATOS</b>	588	44,24	%	<b>CANDIDATOS</b>	318	49,53	%
<b>CANDIDATAS</b>	741	55,76	%	<b>CANDIDATAS</b>	324	50,47	%
<b>ANULADOS TOTAL*</b>	30	1,50	%	<b>ABSTENÇÃO TOTAL</b>	27	1,35	%
<b>CANDIDATOS</b>	11	36,67	%	<b>CANDIDATOS</b>	12	44,44	%
<b>CANDIDATAS</b>	19	63,33	%	<b>CANDIDATAS</b>	15	55,56	%
				<b>INDEFERIDOS TOTAL</b>	2	0,10	%
				<b>INDEFINIDOS TOTAL***</b>	0	0,00	%

(\*) Não são computadas os Indeferidos, Abstenções e Outros (Pré-inscritos).

(\*\*) São computados os Cadastrados apenas, os Cadastrados que pagaram a inscrição, os Deferidos, os Aprovados na 1ª fase, os Aprovados com recurso na 1ª fase, os Aprovados na 1ª fase subjudice e os Desistentes.

(\*\*\*) São computadas os Aprovados na 1ª fase e os Aprovados na 1ª fase subjudice.

## **ANEXO VI**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM DE 12/2006**

*ESTATÍSTICA GERAL*

<b>TOTAL DE INSCRITOS</b>	2572
<b>COMPARECIMENTO*</b>	2186
<b>ABSTENÇÃO</b>	36
<b>ANULADOS</b>	22
<b>INDEFERIDOS</b>	9
<b>OUTROS**</b>	341

<b>REPROVAÇÃO TOTAL*</b>	1473	67,38 %	<b>APROVAÇÃO TOTAL*</b>	691	31,61 %
<b>CANDIDATOS</b>	684	46,44 %	<b>CANDIDATOS</b>	360	52,10 %
<b>CANDIDATAS</b>	789	53,56 %	<b>CANDIDATAS</b>	331	47,90 %
<b>ANULADOS TOTAL*</b>	22	1,01 %	<b>ABSTENÇÃO TOTAL</b>	36	1,65 %
<b>CANDIDATOS</b>	8	36,36 %	<b>CANDIDATOS</b>	22	61,11 %
<b>CANDIDATAS</b>	14	63,64 %	<b>CANDIDATAS</b>	14	38,89 %
			<b>INDEFERIDOS TOTAL</b>	9	0,41 %
			<b>INDEFINIDOS TOTAL ***</b>	6	0,27 %

(\*) Não são computadas os Indeferidos, Abstenções e Outros (Pré-inscritos).

(\*\*) São computados os Cadastrados apenas, os Cadastrados que pagaram a inscrição, os Deferidos, os Aprovados na 1ª fase, os Aprovados com recurso na 1ª fase, os Aprovados na 1ª fase subjudice e os Desistentes.

(\*\*\*) São computadas os Aprovados na 1ª fase e os Aprovados na 1ª fase subjudice.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail [ceeo@oabgo.org.br](mailto:ceeo@oabgo.org.br)

## **ANEXO VII**



Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás  
"Casa do Advogado Jorge Jungmann"

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM DE 06/2007**

**ESTATÍSTICA GERAL**

<b>TOTAL DE INSCRITOS</b>	2960
<b>COMPARECIMENTO*</b>	2359
<b>ABSTENÇÃO</b>	161
<b>ANULADOS</b>	1
<b>INDEFERIDOS</b>	27
<b>OUTROS**</b>	413

<b>REPROVAÇÃO TOTAL*</b>	2077	88,05 %	<b>APROVAÇÃO TOTAL*</b>	277	11,74 %
<b>CANDIDATOS</b>	891	42,90 %	<b>CANDIDATOS</b>	150	54,15 %
<b>CANDIDATAS</b>	1186	57,10 %	<b>CANDIDATAS</b>	127	45,85 %
<b>ANULADOS TOTAL*</b>	1	0,04 %	<b>ABSTENÇÃO TOTAL</b>	161	6,82 %
<b>CANDIDATOS</b>	1	100,00 %	<b>CANDIDATOS</b>	56	34,78 %
<b>CANDIDATAS</b>	0	0,00 %	<b>CANDIDATAS</b>	105	65,22 %
			<b>INDEFERIDOS TOTAL</b>	27	1,14 %
			<b>INDEFINIDOS TOTAL ***</b>	0	0,00 %

(\*) Não são computados os Indeferidos, Abstenções e Outros (Pré-inscritos).

(\*\*) São computados os Cadastrados apenas, os Cadastrados que pagaram a inscrição, os Deferidos, os Aprovados na 1ª fase, os Aprovados com recurso na 1ª fase, os Aprovados na 1ª fase sub judice e os Desistentes.

(\*\*\*) São computados os Aprovados na 1ª fase e os Aprovados na 1ª fase sub judice.

CENTRO DE SERVIÇOS - OAB/GO

Rua 101 nº 123 - Setor Sul - GOIÂNIA-GO - CEP: 74080-150

Fone/PABX (62) 3212-8033 - FAX (62) 3212-8033 - E-mail [ceeo@oabgo.org.br](mailto:ceeo@oabgo.org.br)

## **ANEXO VIII**



**Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás**  
**'Casa do Advogado Jorge Jungmann'**

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM DE: 08/2007**

**RESULTADO GERAL**

11/02/2008 08:17:35

1ª FASE - Prova Objetiva

2ª FASE - Prova Prático-Profissional

INSCRIÇÕES FORMALIZADAS	1.776 ( 79,61%)	HABILITADOS	609 ( 27,30%)
INSCRIÇÕES DEFERIDAS	1.773 ( 79,47%)	PRESENTES	504 ( 22,59%)
INSCRIÇÕES INDEFERIDAS	3 ( 0,13%)	ABSTENÇÃO	105 ( 4,71%)
PRESENTES	1.760 ( 78,89%)	APROVADOS	401 ( 17,97%)
ABSTENÇÃO	13 ( 0,58%)	APROVADOS COM RECURSO	21 ( 0,94%)
APROVADOS	609 ( 27,30%)	REPROVADOS	82 ( 3,68%)
APROVADOS COM RECURSO	0 ( 0,00%)	ANULADOS	0 ( 0,00%)
REPROVADOS	1.151 ( 51,59%)		
ANULADOS	0 ( 0,00%)		
ELIMINADOS	0 ( 0,00%)		

---

**SÍNTESE TOTAL**

TOTAL DE INSCRITOS	2.231		
COMPARECIMENTO	1.760		
REPROVAÇÃO TOTAL	1.233 ( 55,27%)	APROVAÇÃO TOTAL	422 ( 18,92%)
CANDIDATOS	572 ( 46,39%)	CANDIDATOS	185 ( 43,84%)
CANDIDATAS	661 ( 53,61%)	CANDIDATAS	237 ( 56,16%)
ANULADOS TOTAL	0 ( 0,00%)	ABSTENÇÃO TOTAL	118 ( 5,29%)
CANDIDATOS	0 ( 0,00%)	CANDIDATOS	63 ( 53,39%)
CANDIDATAS	0 ( 0,00%)	CANDIDATAS	55 ( 46,61%)
INDEFERIDOS TOTAL	3 ( 0,13%)	ELIMINADOS TOTAL	0 ( 0,00%)



## **ANEXO IX**



**Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás**  
**'Casa do Advogado Jorge Jungmann'**

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM DE: 01/2008**

**RESULTADO GERAL**

16/05/2008 16:14:46

1ª FASE - Prova Objetiva

INSCRIÇÕES FORMALIZADAS	2.681
INSCRIÇÕES DEFERIDAS	2.674 ( 99,74%)
INSCRIÇÕES INDEFERIDAS	7 ( 0,26%)
PRESENTES	2.641 ( 96,28%)
ABSTENÇÃO	33 ( 1,20%)
APROVADOS	642 ( 23,41%)
APROVADOS COM RECURSO	130 ( 4,74%)
REPROVADOS	1.869 ( 68,14%)
ANULADOS	0 ( 0,00%)
ELIMINADOS	69 ( 2,52%)

2ª FASE - Prova Prático-Profissional

HABILITADOS	772 ( 28,14%)
PRESENTES	767 ( 27,96%)
ABSTENÇÃO	5 ( 0,18%)
APROVADOS	673 ( 24,54%)
APROVADOS COM RECURSO	8 ( 0,29%)
REPROVADOS	85 ( 3,10%)
ANULADOS	1 ( 0,04%)

---

**SÍNTESE TOTAL**

TOTAL DE PRÉ-INSCRIÇÕES 3.184  
COMPARECIMENTO 2.641

REPROVAÇÃO TOTAL	1.954 ( 71,24%)	APROVAÇÃO TOTAL	681 ( 25,47%)
CANDIDATOS	855 ( 43,76%)	CANDIDATOS	342 ( 50,22%)
CANDIDATAS	1.099 ( 56,24%)	CANDIDATAS	339 ( 49,78%)
ANULADOS TOTAL	1 ( 0,04%)	ABSTENÇÃO TOTAL	37 ( 1,35%)
CANDIDATOS	1 (100,00%)	CANDIDATOS	18 ( 48,65%)
CANDIDATAS	0 ( 0,00%)	CANDIDATAS	19 ( 51,35%)
INDEFERIDOS TOTAL	7 ( 0,26%)	ELIMINADOS TOTAL	69 ( 2,52%)

## **ANEXO X**



**Ordem dos Advogados do Brasil - Seção de Goiás**  
**'Casa do Advogado Jorge Jungmann'**

**COMISSÃO DE ESTÁGIO E EXAME DE ORDEM**  
**EXAME DE ORDEM 2008.1**

**RESULTADO GERAL**

22/09/2008 17:27:49

1ª FASE - Prova Objetiva		2ª FASE - Prova Prático-Profissional	
INSCRIÇÕES FORMALIZADAS	2.629	HABILITADOS	670 ( 25,54%)
INSCRIÇÕES DEFERIDAS	2.623 ( 99,77%)	PRESENTES	663 ( 25,28%)
INSCRIÇÕES INDEFERIDAS	6 ( 0,23%)	ABSTENÇÃO	7 ( 0,27%)
PRESENTES	2.581 ( 98,40%)	APROVADOS	531 ( 20,24%)
ABSTENÇÃO	42 ( 1,60%)	APROVADOS COM RECURSO	41 ( 1,56%)
APROVADOS	521 ( 19,86%)	REPROVADOS	91 ( 3,47%)
APROVADOS COM RECURSO	149 ( 5,68%)	ANULADOS	0 ( 0,00%)
REPROVADOS	1.908 ( 72,74%)		
ANULADOS	3 ( 0,11%)		
ELIMINADOS	0 ( 0,00%)		

---

**SÍNTESE TOTAL**

TOTAL DE PRÉ-INSCRIÇÕES 3.176

REPROVAÇÃO TOTAL	1.999 ( 76,21%)	APROVAÇÃO TOTAL	572 ( 21,81%)
CANDIDATOS	883 ( 44,17%)	CANDIDATOS	272 ( 47,55%)
CANDIDATAS	1.116 ( 55,83%)	CANDIDATAS	300 ( 52,45%)
ANULADOS TOTAL	3 ( 0,11%)	ABSTENÇÃO TOTAL	49 ( 1,87%)
CANDIDATOS	3 (100,00%)	CANDIDATOS	27 ( 55,10%)
CANDIDATAS	0 ( 0,00%)	CANDIDATAS	22 ( 44,90%)
INDEFERIDOS TOTAL	6 ( 0,23%)	ELIMINADOS TOTAL	0 ( 0,00%)

## APÊNDICE

## APÊNDICE I - OFÍCIO AO DIRETOR DO DEPARTAMENTO DO JUR-UCG

para autorização referente à pesquisa de campo no Campus V da UCG

Goiânia, 10 de outubro de 2007.

ILMO SR. DR. DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS, PROF. JOSÉ ANTONIO LÔBO

O Professor que o presente subscreve, vem mui respeitosamente à Vossa digníssima presença comunicar e REQUERER o seguinte:

Está lotado neste r. Departamento desde 2006/1, contrato temporário, com encerramento em 12/2007;

Desde o início labora com afinco, responsabilidade e presteza;

Suas atividades, junto a este Departamento extrapolam o âmbito acadêmico; Co-orienta monografia, em média 3 (três) por semestre; Orienta Monitoria; participa do Conselho de Professores e da Mesa de Processo Penal, sem receber nem exigir pagamento a respeito, pois se trata de atividade voluntária.

Iniciou o curso de Mestrado em Educação em 2006/1, encontrando-se na fase da Pesquisa de campo – EXPERIMENTO DIDÁTICO OU DE ENSINO;

A proposta inicial, com a Vossa permissão, é assistir as aulas da Professora Núria (Direito Constitucional I); fazer observações sobre o modo de ensinar à luz da Teoria do Ensino Desenvolvimental, vertente da Teoria Histórico-cultural sócio-dialética - L. S. Vygotsky, Galperyn, V. V. Davidov;

A Professora Núria está a par da Teoria é afeita à área da Educação (acaba de Defender sua Monografia no Mestrado);

A pesquisa não importará em alteração do conteúdo, que é a sua base.

A pesquisa é de curta duração – um bimestre – outubro/novembro; daí a escolha da Prof. Núria, pela sua competência didático-pedagógica, afinidade com a Educação e disposição para trabalhar em equipe.

**Para que possa levar adiante este projeto precisa de vossa aquiescência, sobretudo, uma valiosa contribuição.**

É o que REQUER neste momento.

Com o apreço de sempre.

Pede e espera deferimento.

---

Pesquisador LELIS DIAS PARREIRA  
Matrícula n. 12161

## **APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

1. Você sentiu diferença, com o experimento formativo, entre o modo que trabalha em sala de aula e o modo introduzido?
2. Que aspectos considera POSITIVOS na realização do Experimento? E NEGATIVOS?
3. Você sentiu receptividade, por parte dos alunos, com esta metodologia?
4. Você acredita que esta proposta metodológica possa se tornar usual, como forma de trabalho, nesta disciplina?
5. No seu ponto de vista os alunos, efetivamente, conseguiram formar CONCEITOS, no sentido de APRENDER a LIDAR, PRATICAMENTE, COM ELES?
6. Você acha que em condições normais de desenvolvimento da disciplina é possível verificar, no processo, a internalização pelos alunos de ações mentais ou conceitos?
7. Você percebeu, nos alunos, a capacidade de relacionar os conceitos?
8. Que contribuição esta proposta metodológica pode trazer para melhorar a relação profissional dos futuros juristas e/ou advogados.
9. Você acredita que esta proposta metodológica possa ser generalizada para outra disciplina?

## APÊNDICE III – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ALUNOS

1. Você sentiu diferença, com o experimento didático-formativo, entre o modo que, usualmente, os professores trabalham em sala de aula e o modo introduzido?
2. Que aspectos considera POSITIVOS na realização do experimento? E NEGATIVOS?
3. O que você pensa desta metodologia de ensino?
4. Você acredita que esta proposta metodológica possa se tornar usual, como forma de trabalho, na disciplina DIREITO CONSTITUCIONAL?
5. Você conseguiu formar CONCEITOS? Compreendeu como lidar, praticamente, com eles?
6. Através do conteúdo trabalhado em sala de aula, você conseguiu formular conceitos em sua mente?
7. Foi possível internalizá-los com compreensão?
8. E, em relação aos colegas, você conseguiu perceber se eles conseguiram formar conceitos e internalizá-los com compreensão?
9. Você conseguiu estabelecer relações entre os conceitos apreendidos?
10. Foi trabalhado, pela professora, um princípio, que funciona como “*idéia núcleo, relação universal, essencial*”: INTERPRETAÇÃO CONFORME À CONSTITUIÇÃO – qual a importância deste CONCEITO nas diversas manifestações das normas legais?
11. PROBLEMATIZAÇÃO: como Acadêmico (a) de Direito, que estudou com a Prof. Núria a distinção entre Direito e Garantia que resposta você daria à seguinte situação:

No dia 18/04/2008, enquanto vê anúncio no Jornal Nacional sobre a conclusão do Inquérito que apurou (mediante exaustivas Provas Periciais) autoria e materialidade da morte de Isabela Nardoni (jogada do apartamento onde morava seu pai com a madrasta e dois irmãos) sua mãe lhe pergunta: “Filha, se está comprovado que o pai (Alexandre Nardoni) e a madrasta (Ana Carolina Jatobá) são os culpados pela morte de Isabela, por que ainda estão soltos?”

12. Que contribuição esta proposta metodológica pode trazer para melhorar a relação profissional dos futuros juristas e/ou advogados.
13. Você acredita que esta proposta metodológica possa ser generalizada para outra disciplina?



## APÊNDICE IV – QUESTÕES DE PRÉ E PÓS-TESTES

Universidade Católica de Goiás

Disciplina: DIREITO CONSTITUCIONAL – Profa. Ms. NURIA e Pesquisador LELIS  
outubro de 2007

Questões mistas (objetivas e dissertativas) com posteriores observações (anotações/intervenções) e filmagens das aulas relativas ao 2º Bimestre de 2007 – Outubro e Novembro.

### 1. Garantias Constitucionais:

Consideram-se novos institutos criados pela CF/88:

Mandado de segurança e *habeas corpus*.

Mandado de injunção e *habeas data*.

Ação penal privada e *habeas data*.

Mandado de injunção e ação popular.

Ação de inconstitucionalidade por omissão e ação popular.

(Nesta questão esperava-se que os alunos acenassem para *as Garantias de Mandado de injunção e habeas data*).

### 2. Direitos Sociais:

Consideram-se direitos sociais:

A educação, a saúde, o trabalho, a liberdade, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância.

A educação, a saúde, a moradia, o trabalho, o direito à vida, a proteção à infância desamparada.

A inviolabilidade do direito à vida, à segurança, à propriedade, à igualdade e à liberdade.

A educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.

O domicílio, a propriedade e a iniciativa privada.

(No *quarto parágrafo encontram-se os principais direitos sociais*, conforme CF/88 art. 6º)

#### Nacionalidade:

Segundo o critério do *jus sanguinis* a nacionalidade é conferida:

Ao descendente de nacional pouco importando o local de nascimento.

Aos que nascerem fora do território do Estado.

Aos que nascerem no território do Estado.

Aos que nascerem em território nacional ou estrangeiro.

Por mérito a estrangeiro que, participando das Forças Armadas brasileiras, tenha sido ferido em combate.

(Esperava-se que o aluno compreendesse que o direito à nacionalidade por *jus sanguinis*, conforme questionado, confere-se *ao descendente de nacional pouco importando o local de nascimento*).

### 4. Direitos Políticos – capacidade eleitoral.

Em relação ao analfabeto é **correto** afirmar:

Vota facultativamente, mas é inelegível.

Vota obrigatoriamente e é elegível para os cargos municipais.

Vota facultativamente e é elegível para cargos municipais.

Vota obrigatoriamente, mas é inelegível.

vota facultativamente e é elegível para quaisquer cargos.

(Conforme dispõe a CF/88 art. 14 §§ 1º e 4º o *analfabeto Vota facultativamente, mas é inelegível* é o que se esperava que os alunos assinalassem).

#### 5. Competência dos entes federados.

Ao Distrito Federal são atribuídas as competências relativas:

Aos Estados-membros.

Aos Municípios.

Aos Estados-membros e aos Municípios.

À União.

Aos Estados-membros e à União.

(O Distrito Federal possui natureza híbrida com características de Estado-membro e de Município, conforme dispõe a CF/88 art. 32 §1º - conclusão esperada nos registros dos alunos).

#### **Em relação à Educação Escolar/universitária:**

6. Por que você escolheu **cursar DIREITO**?

7. O que você entende por **ENSINAR**?

8. O que você entende por **APRENDER**?

9. O que você entende por **AVALIAR/ AVALIAÇÃO da aprendizagem**?

Concordo em participar: Aluno (a) \_\_\_\_\_

Obrigado (a) pela contribuição

*Na busca pelo conhecimento, sobretudo nos formamos enquanto gente, somos um pouco mais ou um pouco menos a síntese das pessoas com as quais nos encontramos. (Lelis Dias Parreira)*

## **APÊNDICE V - OBSERVAÇÃO DE AÇÕES DA PROFESSORA E DOS ALUNOS**

### **Ações da professora**

- a) orientação ao aluno na formação e internalização de conceitos;
- b) insistência quanto a utilização de procedimentos lógicos;
- c) ações que levem o aluno a utilizar, no seu raciocínio, o procedimento geral;
- d) Ações de acompanhamento quanto à internalização dos conceitos (pelas perguntas que o aluno faz, pelas suas ratificações, complemento à fala do outro etc.);
- e) formar ou suscitar MOTIVOS: tais como atenção-percepção, atenção-envolvimento.

### **Ações dos alunos**

- a) ações de manifestação de apreensão e internalização dos conceitos (qualidade dos conceitos emitidos);
- b) envolvimento na tarefa;
- c) atuar, criticamente, em nível de compreensão do princípio geral e capacidade de estabelecer relações (articular abstração substantiva e generalização substantiva).

## **APÊNDICE VI – PLANO DE ENSINO**

APÊNDICE VI – PLANO DE ENSINO

Sociedade Goiana de Cultura



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS**  
**PLANO DE ENSINO**

UNIDADE
<b>UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS</b> <b>PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA</b> <b>MESTRADO EM EDUCAÇÃO</b>

PESQUISA DE CAMPO – EXPERIMENTO PEDAGÓGICO-DIDÁTICO

PROFESSORA E PESQUISADOR
<b>NÚRIA MICHELINE MENESES CABRAL E LELIS DIAS PARREIRA</b> <b>Prof. Orientador: Dr. JOSÉ CARLOS LIBÂNEO</b>

DEPARTAMENTO	CÓDIGO	CRÉDITOS
<b>CIÊNCIAS JURÍDICAS</b> <b>CURSO: DIREITO</b> <b>DISCIPLINA: DIREITOS CONSTITUCIONAL I</b>	<b>JUR 3201</b>	04

OBJETIVOS
<p><b><u>GERAL:</u></b></p> <p><u>CONTRIBUIR PARA QUE OS ALUNOS INTERNALIZEM, COM COMPREENSÃO, O PRINCÍPIO, SEGUNDO O QUAL AS LEIS E ATOS NORMATIVOS DEVEM SER INTERPRETADOS, CONFORME À CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.</u></p> <p><b><u>ESPECÍFICO:</u></b></p> <p><u>QUE OS ALUNOS POSSAM - Conhecer e analisar, compreender e relacionar categorias significativas a uma aprendizagem dialética, aplicando-as em situações particulares, especialmente, sobre:</u></p> <p><i>Constitucionalismo, controle da constitucionalidade, direitos e garantias fundamentais (individuais, coletivos, sociais e políticos), nacionalidade, direitos políticos e competência dos entes federados.</i></p>

#### AÇÕES MENTAIS A DESENVOLVER

**CONSTITUCIONALISMO:** **reflexão** sobre a necessidade de contínua reforma constitucional, em face às demandas sociais emergentes;

**CONTROLE DA CONSTITUCIONALIDADE:** **compreensão** de que a supremacia da constituição precisa ser reafirmada, sob pena de insegurança jurídica;

**DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS:** **articulação ou relação** dos direitos entre si, inclusive como limitação e definição das ações do Poder público e como efetivá-los através das GARANTIAS FUNDAMENTAIS;

**NACIONALIDADE:** **mapeamento** das condições doutrinárias de nacional em comparação entre os critérios adotados no Brasil.

**DIREITOS POLÍTICOS:** Cotejamento entre a capacidade eleitoral ativa e passiva.

**COMPETÊNCIA DOS ENTES FEDERADOS:** **Dedução** sobre o âmbito de atribuição de cada ente federativo, tendo por base o INTERESSE local, regional ou federal.

#### METODOLOGIA

**AULAS EXPOSITIVAS DIALOGADAS** mescladas com:

- *desenvolvimento de estudos, com a indicação prévia de referências bibliográficas sobre o assunto a ser tratado;*
- *realização de estudo e desenvolvimento de ações de aprendizagem;*
- *Desenvolvimento de estratégias e, dinâmicas de comunicação e integração entre os alunos para a conseqüente concretização do ensino aprendizagem;*
- ***dinâmica em grupo – PEQUENOS GRUPOS E/OU COM TODA A SALA. DEBATES EM DOIS GRUPOS TEMAS ANALISADOS A PRIORI, MEDIANTE ORIENTAÇÃO DA PROFESSORA.***

**A professora mediará o processo ensino-aprendizagem no sentido de colaborar com a apreensão das categorias propostas; como ferramentas úteis e significativas ao pensar juridicamente. Num primeiro momento de forma coletiva, com vistas a internalização deste conteúdo, individualmente, pelo aluno.**

#### CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO

**A AVALIAÇÃO SERÁ PROCESSUAL E CONTINUA, PREVALECENDO:**

- o aspecto qualitativo sobre o quantitativo,
- o aspecto formativo;
- o aspecto crítico-reflexivo
- o aspecto emancipatório

**considerando:**

- a responsabilidade, a freqüência, a participação/envolvimento e a assiduidade do aluno no decorrer do bimestre/semestre letivo;

**Culminando com os seguintes instrumentos:**

- pré-teste – questões objetivas e subjetivas;
- debates em pequenos grupos e com a sala toda;
- trabalhos escritos e/ou com sustentação oral;
- grupo de discussão ou focal;
- pós-teste – questões objetivas e subjetivas;

*CONTEÚDO PROGRAMÁTICO*

**1 – CONSTITUCIONALISMO**

1. Histórico. Poder Constituinte e Poder Constituído. Noções.

**2 – CONSTITUIÇÕES**

- 2.1 – Conceito  
2.2 – Objeto  
2.3 – Elementos  
2.4 – Concepções  
2.5 – Classificação

**3 – O PRINCÍPIO DA SUPREMACIA DA CONSTITUIÇÃO**

**3.1 – Rigidez constitucional, elementos da Constituição.**

**4 – REFORMA DA CONSTITUIÇÃO**

- 4.1 – Poder constituinte: modalidades. Limites. Poder Constituinte dos Estados Federados. Poder Constituinte derivado.

**5 – CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE**

- 5.1 – Histórico, métodos e tipos de controle. Controle político e controle jurisdicional. Controle de constitucionalidade no Brasil: histórico. Controle preventivo e controle repressivo. Controle difuso e controle concentrado. Ação direta e inconstitucionalidade. Ação declaratória de constitucionalidade.

**6 – DECLARAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

- 6.1 – Resenha histórica. Declaração de Direitos no Brasil. O Título II da Constituição de 1988. Dos Direitos e Garantias (individuais, coletivos e sociais).

**7 – DIREITO DE NACIONALIDADE**

- 7.1 – Direitos Políticos. Partidos Políticos.

**8 – ORGANIZAÇÃO DO ESTADO e competência dos entes federados**

- 8.1 – Federalismo. Histórico, conceito de Estado Federal. Sistema de repartição de competência. União. Estados. Municípios. Distrito Federal. Intervenção.

MATERIAL DE APOIO PEDAGÓGICO

Material de apoio pedagógico, formulado como Roteiro / estrutura das aulas e resumo das informações que serão trabalhadas – que não substitui o estudo doutrinário. Este resumo usou a metodologia de síntese e compilação dos autores / obras indicadas no próprio material, incluindo as referências bibliográficas básica e complementar, dentre outras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

**BÁSICA:**

1. CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 atualizada (última Emenda).
2. ARAÚJO, Luiz Alberto David e NUNES JÚNIOR, Vidal Serrano. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva.
3. CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Del Rey.
4. LENZA, Pedro. *Direito Constitucional Esquematizado*. 10 ed. São Paulo: Método, 2006.
5. MENDES, Gilmar Ferreira Coelho et al. *Curso de Direito Constitucional*. São Paulo: Saraiva, 2007.

**COMPLEMENTAR:**

- a) BASTOS, Celso Ribeiro. **Curso de Direito Constitucional**. São Paulo: Saraiva.
- b) MORAES, Alexandre de. **Direito Constitucional**. São Paulo: Atlas.
3. SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. São Paulo: Malheiros.

PLANEJAMENTO DE AULAS

<p>1ª AULA  (20/09)</p>	<p>- <b>APRESENTAÇÃO DO PROFESSOR-ALUNO-PROFESSOR.</b> - <i>esclarecimentos sobre a pesquisa – detalhamento a Teoria de Ensino Desenvolvidor de V. V. Davidov..</i></p> <p>- <b>EXPLANAÇÃO SOBRE O PLANO DE ENSINO:</b> objetivos (geral específico); ações mentais a desenvolver; metodologia; critério de avaliação; <i>conteúdo programático</i>; material de apoio pedagógico e referências bibliográficas básica e complementare.</p>	<p><b>NOÇÃO GERAL DA MATÉRIA.</b> <b>1.CONSTITUCIONAL</b> SMO Histórico. Poder Constituinte e Poder Constituído. Noções.</p>
<p>2ª AULA  (27/09)</p>	<p><b>2 – CONSTITUIÇÕES</b></p> <p>2.1 – Conceito 2.2 – Objeto 2.3 – Elementos</p>	<p>2.4 – Concepções 2.5 – Classificação</p>



03ª AULA (1º/10)	<b><u>3 – O PRINCÍPIO DA SUPREMACIA DA CONSTITUIÇÃO</u></b>	<b><u>3.1 – Rigidez constitucional, elementos da Constituição.</u></b>
4ª AULA (04/10)	<i>Resolução de exercícios em sala de aula – situações-problema. Atividade em equipe – no máximo 5 (cinco) componentes -</i>	Permitida a consulta a qualquer fonte: legal, doutrinária e outros.
5ª AULA (08/10)	<i>Continuação da atividade de resolução de exercícios – situações problemas.</i>	
6ª AULA (11/10)	<i>Entrega dos trabalhos. Aplicação de pré-teste – acerca das categorias propostas no experimento.</i>	Atividade individual para aferir o grau de desenvolvimento real dos alunos acerca do conteúdo.
7ª AULA (18/10)	<i>Devolução dos trabalhos feitos em equipe; Correção conjunta – alunos e professora.</i>	<b>4 – REFORMA DA CONSTITUIÇÃO</b>  4.1 – Poder constituinte: modalidades. Limites.
8ª AULA (22/10)	Poder Constituinte dos Estados Federados. Poder Constituinte derivado.	<b>5 – CONTROLE DE CONSTITUCIONALIDADE</b>  5.1 – Histórico, métodos e tipos de controle.
9ª AULA (25/10)	(continuação Controle de constitucionalidade) - Controle político e controle jurisdicional.	Controle de constitucionalidade no Brasil: histórico.
10ª AULA (29/10)	(continuação ... Controle de constitucionalidade) Controle preventivo e controle repressivo. Controle difuso e controle concentrado.	Ação direta e inconstitucionalidade. Ação declaratória de constitucionalidade.
11ª SEMANA (1º/11)	<b>6 – DECLARAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS</b> 6.1 – Resenha histórica. Declaração de Direitos no Brasil.	O Título II da Constituição de 1988. Dos Direitos e Garantias (individuais, coletivos e sociais).
12ª AULA (05/11)	6.2 1ª Geração – direitos naturais; 2ª Geração – direitos políticos;	3ª Geração – direitos sociais e 4ª Geração – direitos da era digital.
13ª AULA (08./11)	6.3 Direitos e Garantias fundamentais na CF/88.	Classificação e princípios decorrentes.

14ª AULA (22/11)	<b>6.4 Garantias: <i>habeas corpus</i>, <i>habeas data</i>, mandado de segurança e mandado de injunção.</b>	<i>Ação popular, ação civil pública e direito de petição.</i>
15ª AULA (26/11)	<b>ATIVIDADE EM EQUIPE – modelo de situações concretas acerca das garantias fundamentais</b>	<i>Apresentação de situações-problema relativas ao Mandado de segurança, habeas corpus, mandado de injunção e habeas data.</i>
16ª AULA (29/11)	<b>Devolução da atividade de resolução de problema, comentários, correções, críticas e contribuições acerca da estratégia de avaliação utilizada.</b>	<b>7 – DIREITO DE NACIONALIDADE</b>  7.1 – Direitos Políticos. Partidos Políticos.
17ª AULA 03/12)	<b>8 – ORGANIZAÇÃO DO ESTADO e competência dos entes federados</b>  8.1 – Federalismo. Histórico, conceito de Estado Federal.	Sistema de repartição de competência. União. Estados. Municípios. Distrito Federal. Intervenção.
18ª AULA (06/12)	<b>Aplicação de pós-teste - visando análise sobre o desenvolvimento real atual, relacionando-o com o nível de desenvolvimento real pretérito, ou seja, à época inicial do experimento didático.</b>	<b>Agradecimentos a todos, especialmente aos alunos, que participaram do grupo de discussão ou focal. Um agradecimento especial à professora Núria Micheline Meneses Cabral.</b>

GOIÂNIA, 30 de agosto de 2007.

---

PROF. LELIS DIAS PARREIRA  
Pesquisador

---

NÚRIA MICHELINE M. CABRAL  
Professora

**APÊNDICE VII - Modelo de petição: MANDADO DE SEGURANÇA  
INDIVIDUAL**

**(Art. 5º, LXIX da CF/88)**

MERITÍSSIMO JUIZ DE DIREITO DA VARA DA FAZENDA PÚBLICA DA COMARCA DE (XXX)

Autos Nº:

NOME DO IMPETRANTE (ou Autor, Requerente, Demandante, Suplicante), (Nacionalidade), (Profissão), (Estado Civil), portador da Carteira de Identidade nº (xxx), inscrito no CPF sob o nº (xxx), residente e domiciliado à Rua (xxx), nº (xxx), Bairro (xxx), Cidade (xxx), Cep. (xxx), no Estado de (xxx), por seu procurador infra-assinado, mandato anexo (doc.1), vem à presença de V. Exa. impetrar

**MANDADO DE SEGURANÇA**

nos termos do art. 5º, LXIX da Constituição Federal de 1988, contra ato praticado pelo ILUSTRÍSSIMO SENHOR SECRETÁRIO DE (XXX) DA PREFEITURA MUNICIPAL DE (XXX), pelos motivos que passa a expor:

1. O Impetrante concorreu a uma das vagas do Concurso Público para (xxx), conforme edita anexo (doc. 02/03), através de provas oral e escrita e de títulos, obtendo o 5º lugar entre os concorrentes (docs. 04/06).

2. Anunciado oficialmente o resultado do concurso (doc. 07), esperou que seu nome fosse indicado para preencher uma das (xxx) vagas abertas, habilitado que está, pelos meios legais, à conquista do lugar.

3. No entanto, surpreendentemente, a autoridade, aqui denominada coatora, ao invés de obedecer à ordem de aprovação no concurso, inseriu, depois do nome de (xxx), 4º colocado, os de (xxx) e (xxx), que obtiveram classificação inferior (7º e 8º lugares).

4. O ato coator viola direito líquido e certo do Impetrante, de ser nomeado de acordo com a sua classificação. O Superior Tribunal de Justiça, em acórdão de que foi relator o eminente Ministro GERALDO SOBRAL, teve ensejo de proclamar:

**MANDADO DE SEGURANÇA. ADMINISTRATIVO. CONCURSO. NOMEAÇÃO. DIREITO. I - E ASSENTE A JURISPRUDÊNCIA NO SENTIDO DE QUE O ÊXITO NO CONCURSO NÃO GERA DIREITO PARA O HABILITADO SER NOMEADO DENTRO DO PRAZO DE VALIDADE DO CERTAME. O DIREITO EMERGE QUANDO PRETERIDO EM BENEFÍCIO DE CANDIDATO COM CLASSIFICAÇÃO INFERIOR. II - IN CASU, TENDO SIDO OS IMPETRANTES PRETERIDOS NA ORDEM DESCLASSIFICAÇÃO, CONCEDE-**

*SE A SEGURANÇA, A FIM DE QUE OS MESMOS POSSAM SER ADMITIDOS NO ÓRGÃO REQUERIDO. (PROCESSO:MS NUM:0000042 ANO:89 UF:DF RSTJ VOL.:00005 PG:00239 INFORMA JURÍDICO VERSÃO 12 N.1488)*

Assim exposto, REQUER:

Exibindo segunda via desta petição e dos documentos que a instruem, a notificação do coator, na forma do art. 7º, I; e que se suspenda o ato impugnado até decisão da causa (art.7º, II), esperando que, procedido regularmente, seja concedida a segurança ora impetrada.

Dá-se a causa o valor de R\$ (xxx) (valor expresso).

Termos que

Pede deferimento.

(Local, data e ano).

(Nome e assinatura do advogado).

## APÊNDICE VIII - MODELO: Mandado de segurança coletivo

EXMO. SR. DES. PRESIDENTE DO EGRÉGIO TRIBUNAL DE JUSTIÇA

A ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, SEÇÃO DE ....., órgão de classe, com existência legal, há mais de ..... anos, vem impetrar MANDADO DE SEGURANÇA COLETIVO, contra ato do Exmo. Sr. Juiz Diretor do Fórum da Comarca da Capital, pelos motivos que passa a expor:

1.- O Ilustre Diretor do Fórum da Capital, através portaria, proibiu a vista de autos fora do Cartório, mesmo no curso de prazo, contrariando os direitos dos advogados no exercício da profissão.

É direito do advogado a retirada dos autos como é assegurado no art. 7º do Estatuto da Advocacia:

*"ART.7º São direitos do advogado:*

*XV - ter vista dos processos judiciais ou administrativos de qualquer natureza, em cartório ou na repartição competente, ou retirá-los pelos prazos legais; De conseguinte, a Portaria não poderia, como não pode, restringir os direitos assegurados por Lei."*

2. Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por *habeas corpus* ou *habeas data*, quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público (CF, art.5º, LXIX).

O Mandado de Segurança Coletivo pode ser impetrado por organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados (CF, art.5º, LXX, b).

3. Pelo exposto pede que, solicitadas informações, ouvida a Procuradoria Geral da Justiça, seja concedido o *mandamus*, para declarar sem efeito o ato impugnado, por sua evidente ilegalidade.

Termos em que,  
Espera deferimento.

Data e assinatura do advogado.

## APÊNDICE IX - Modelo de Petição: Habeas Corpus

EXCELENTÍSSIMO SR. DR. JUIZ DE DIREITO DA ..... VARA CRIMINAL DA COMARCA DE.....

(dez espaços duplos para despacho do Juiz)

ZULEIMAR ROGÉRIO, brasileiro, casado, advogado, inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, Secção de Mato Grosso do Sul, sob nº 10.555, portador do CPF 778.696.323-21 e RG 441.989 SSP/MS, com escritório na Rua Brilhante, 403, Vila Sobrinho, nesta capital, vem perante esse R. Juízo, com fundamento no Art. 5º, LXVIII, da Constituição Federal, e 647 do Código de Processo Penal, impetrar uma ordem de

### HABEAS CORPUS

em favor de BRÁULIO JOSÉ, brasileiro, casado, atendente de farmácia, filho de Isaque José e Luzia José, nascido aos 11 de outubro de 1971 na cidade de Pompéia/SP, residente na Rua Dr. Mandim, 879, Centro, nesta urbe, ora recolhido em uma das celas do 11º DP, que se acha sofrendo coação ilegal por parte do ilustre titular da Delegacia de Polícia, pelos seguintes motivos de fato e de direito:

1. O paciente, que é trabalhador e chefe de família (documentos anexos), foi preso e autuado em flagrante delito no dia 08 (oito) próximo passado, por agentes da mencionada autoridade policial, sob a acusação de haver subtraído para si uma bicicleta marca Caloi 10, pertencente a Ruberval Henrique, que se achava estacionada defronte ao prédio da Farmácia Bom Remédio, onde o paciente exerce sua função de atendente;

2. Todavia, consoante se pode verificar da cópia do auto em flagrante e da nota de culpa (documentos anexos), a referida prisão foi efetuada cerca de 48 horas após o ocorrido, quando o paciente se dirigia ao trabalho, na Rua Frei Tião, 500, Centro, pedalando a bicicleta, depois de cessado o estado de flagrância, que não poderia, data venia, protrair-se por período assim longo, sabido que a locução "logo depois", constante do Art. 302, IV, do Código de Processo Penal, deve ser entendida no sentido restrito empregado pelo legislador, sem solução de continuidade entre a ocasião do crime e o momento da prisão (RT 441-392);

3. Assim sendo, e considerando, também, que a detenção do paciente, nas circunstâncias expostas, não se enquadra em nenhuma das hipóteses previstas no Art. 302 do Código de Processo Penal para justificar sua custódia, pede e aguarda a concessão de ordem liberatória para RELAXAR A PRISÃO, ordenando que se expeça o competente alvará de soltura e que a autoridade coatora coloque incontineti a solto o paciente, sem prejuízo do prosseguimento do inquérito e da eventual instrução da ação, como medida de elementar J U S T I Ç A!!!

Nestes Termos

Pede e Espera

Deferimento

....., de ..... de .....

Advogado

OAB

.....

## APÊNDICE X - Modelo de Petição: Mandado de Injunção

Exmo. Sr. Dr. Juiz de Direito Presidente da ... Junta de Conciliação e Julgamento

(Nome e qualificação), empregado da empresa ..., estabelecida à Rua ..., n° .... residente na Rua ..., n° ..., vem perante a Justiça do Trabalho requerer mandado de injunção, pelas razões de fato e de direito que passa a expor:

1. O reclamante é casado com (nome e qualificação), a serviço de (nome, qualificação e residência). (Certidão de casamento, xerox da Carteira de Trabalho, docs. n°s ...). Sua mulher deu à luz uma criança no dia ... do corrente (certidão de nascimento, doc. n°...) e acha-se em gozo de licença à gestante. Para dar assistência à mulher e ao filho solicitou ao empregador licença-paternidade, direito que lhe assegura o art.7º, XIX, da Constituição Federal, pedido que lhe foi negado.

2. O direito à mencionada licença assegurado na Carta Magna, depende, todavia de lei regulamentadora, ainda não editada.

Em situação tal, só resta ao Requerente, valer-se do Mandado de Injunção, como lhe assegura o artigo 5º, LXXI, da Lei Magna, verbis :

*"ART.5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:*

*LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;"*

3. Pelo exposto, pede que, recebida e protocolada esta reclamação (em duas vias), se notifique o reclamado para comparecer à audiência de julgamento que for designada, na forma do art.841 da Consolidação das Leis do Trabalho. Espera que a Junta, em sua alta sabedoria, supra a omissão e lhe assegure o gozo da pleiteada licença.

T. em que.

E. deferimento.

Data e assinatura do advogado.

.....

## APÊNDICE XI - Modelo de Petição: Habeas Data

EXCELENTÍSSIMO SENHOR DOUTOR JUIZ DE DIREITO DA..... VARA CÍVEL DA  
COMARCA DE.....

(Dez espaços duplos para despacho do Juiz)

NAPOLEÃO BONAPARTE, brasileiro, casado, servidor público aposentado, portador do RG 325.218.005 SSP/MS e do CPF 336.2545.697.80, residente na Rua França, 421, apartamento 10, Centro, Campo Grande/MS, por seu advogado (mandato incluso, doc. 1), com escritório profissional na Avenida 26 de Agosto, 900, Centro, nesta Capital, vem impetrar junto a Vossa excelência o presente pedido de HABEAS DATA, em face do CHEFE DA SEÇÃO DE REGISTRO FUNCIONAL da Secretaria de Pessoal do Tribunal de Justiça do Estado do Pantanal, Sr. Giordano Bruno, pelas razões de fato e de direito expostas a seguir:

### I - DOS FATOS

1º. O impetrante exerceu por 20 (vinte) anos o cargo de escrivão da 1ª Vara de Família e Sucessões desta Capital. Pretendendo concorrer a outro cargo público, no momento está organizando curriculum vitae, e precisa ter conhecimento do que consta em sua folha de assentamentos na Secretaria do Tribunal de Justiça, informações que estão sendo dificultadas pelo servidor impetrado;

2º. Há 3 (três) meses o impetrante protocolou a solicitação pleiteada (cópia em anexo, doc. 2) junto ao referido órgão, no entanto, até a presente data, não obteve sucesso quanto ao pedido;

3º. Em razão da demora em receber a informação solicitada, o impetrante dirigiu-se à seção de registro funcional, e obteve do impetrado a alegação escrita, através de uma certidão (doc. 3), de que a quantidade de serviços no departamento é que acarretava tal delonga.

### II - DO DIREITO

A Constituição da República, de 1988, concede *habeas data* para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registro de entidade pública (art. 5º, LXXII) e a Lei 9.507 de 12 de novembro de 1997, regula o direito de acesso a informações e disciplina o rito processual do *habeas data*.

### III - DO PEDIDO

Pelo exposto requer digne Vossa Excelência que determine:

1º. A citação do impetrado para responder a presente ação ou justificar os motivos da recusa;

2º. Que seja assegurado ao impetrante o acesso às notas de seu interesse;

3º. Por fim, que seja, o impetrado, condenado às custas judiciais e aos honorários do advogado.

Dá-se a causa o valor de R\$ 200,00 (duzentos reais).

Nestes Termos

Pede e Espera

Deferimento.

....., de ..... de .....

Advogado

OAB



## APÊNDICE XII - ROTEIRO DE ESTUDO DAS GARANTIAS CONSTITUCIONAIS:

### MANDADO DE SEGURANÇA:

- 1) Quais as espécies de MS, apresente seus conceitos e suas diferenças;
- 2) Qual a natureza jurídica do MS?
- 3) Quem é legítimo para a autoria do MS e MSC?
- 4) O que significa e quem pode ser Agente Coator?
- 5) O que é Ato de Autoridade?
- 6) Discorra sobre o objeto violado no MS, ou seja, o “direito líquido e certo”, e diferencie sobre o objeto violado no MS e no MSC:
- 7) Qual o prazo para interposição do MS? É o mesmo prazo para o MSC? Como se dá a contagem do prazo?
- 8) Fale sobre as provas no MS:
- 9) Fale sobre o MS e o controle de constitucionalidade:

### HABEAS CORPUS:

- 1) Quais as espécies de HC, apresente seus conceitos e suas diferenças?
- 2) Quem tem capacidade postulatória?
- 3) Fale sobre a legitimidade ativa e passiva:
- 4) Qual o objetivo do *habeas corpus*?
- 5) Fale sobre o *habeas corpus* e o controle de constitucionalidade:

### MANDADO DE INJUNÇÃO:

- 1) Quais as espécies de MI, apresente seus conceitos e suas diferenças?
- 2) Fale sobre as afinidades entre o MI e a ADIN Omissiva:
- 3) Quais os pressupostos do MI?
- 4) Fale sobre a legitimidade ativa e passiva:

### HABEAS DATA:

- 1) Fale sobre: a) natureza jurídica; b) objeto;
- 2) Quem tem legitimação para o HD?
- 3) Qual o cabimento de HD?
- 4) Qual o prazo para impetração?