

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
ESCOLA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM
EDUCAÇÃO**

LANKER VINÍCIUS BORGES SILVA LANDIN

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: ESTUDO
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

GOIÂNIA
2022

LANKER VINÍCIUS BORGES SILVA LANDIN

**O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: ESTUDO
SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Professora Doutora Raquel A.M. da M. Freitas.

Área de Concentração:

Educação Escolar e Sociedade

Linha de Pesquisa:

Teorias da Educação e Processos Pedagógicos

GOIÂNIA
2022

Catálogo na Fonte - Sistema de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Márcia Rita Freire - Bibliotecária - CRB1/1551

L257p Landin, Lanker Vinicius Borges Silva
O processo de ensino-aprendizagem no curso de direito
: estudo sobre as contribuições da teoria do ensino
desenvolvimental / Lanker Vinicius Borges Silva Landin.--
2022.

224 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.

Tese (doutorado) -- Pontifícia Universidade Católica
de Goiás, Escola de Formação de Professores e Humanidades,
Goiânia, 2022.

Inclui referências: f. 190-209.

1. Direito - Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Aprendizagem. I.
Raquel A. Marra da Madeira - (Raquel Aparecida Marra
da Madeira) - 1961-. II. Libâneo, José Carlos - 1945.
III. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - Programa
de Pós-Graduação em Educação - 10/03/2022. IV. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 378.046-021.64:34

FOLHA DE APROVAÇÃO



**PUC
GOIÁS**



O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CURSO DE DIREITO: ESTUDO SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL

Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 10 de março de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas / PUC Goiás (Presidente)

Profa. Dra. Estelamaris Brant Scarel / PUC Goiás

Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás

Prof. Dr. Alexandre Bizzotto / Escola Superior da Magistratura do Estado de Goiás

Profa. Dra. Carmes Ana da Rosa Batistella / Universidade Federal do Tocantins

Prof. Dr. Made Júnior Miranda/ PUC Goiás (Suplente)

Prof. Dr. André Luiz Araújo Cunha/ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (Suplente)

Prof. Dr. Eude Sousa Campos/ Universidade Estadual de Goiás (Suplente)

DEDICATÓRIA

À minha esposa, Poliana Giselle Landin Borges, por seu amor, orações, dedicação e apoio durante esta longa e desafiadora jornada. Passar pela Pandemia, trabalhar, cuidar de três filhos e ainda me dedicar ao doutorado só foi possível porque tive você ao meu lado.

Aos meus filhos, Maria Beatriz Landin Borges Silva, Helena Maria Landin Borges Silva e José Gabriel Landin Borges Silva, que trazem luz para os meus dias, que me motivam a ser melhor a cada dia.

Aos meus pais, João Aparecido da Silva e Terezinha Souza Borges Silva, que sempre me amaram incondicionalmente, estiveram presentes e me ajudaram em todos os momentos difíceis. Os senhores me mostraram a importância do estudo e do cultivo de valores e virtudes.

Aos meus irmãos Lucérgio Henrique Borges Silva, Monaíse Cristina Borges Silva Veronese e Sarah Regina Borges Silva, minha cunhada Mara Gláucia, meu cunhado Dr. Daniel Veronese e sobrinhos Ana Carolina, João Pedro, Thales Henrique, Maria Júlia e Vítor Gabriel, por todo companherismo, preocupação, cuidado e amor.

À minha sogra Neuza Maria Pires Landim e ao meu sogro João da Silva Landim (*in memoriam*), cunhadas Christiana e Viviane, cunhados Edivan e Jucely e sobrinhos Visconde Junior, Ana Luiza, Maria Eduarda, João Pedro e Ana Beatriz, por todo carinho dispensado a mim e a minha família.

À doutora Raquel A. M. da M. Freitas, por ser mais do que minha Orientadora, por todo amor à ciência e direção cuidadosa e amorosa.

À Cristiana Alves da Silva, nossa Cris, que tanto nos ajudou ao longo da vida, que possibilitou que eu pudesse me dedicar ao Doutorado e é fonte de inspiração de valor e luta pela vida.

A todos os amigos do doutorado, em especial ao Osmar, Luso e Leonardo, pessoas com as quais pude dividir meus estudos, anseios e angústias ao longo do Doutorado.

Ao Dr. Tiago Gregório Fernandes, fonte de inspiração e exemplo de dedicação e conhecimento jurídico. E a Vivian Berka Abrantes de Oliveira, por laborar ao meu lado, me ajudando sempre, sendo uma irmã que a Defensoria me deu.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela proteção, amor e por me acolher em seu lado aberto pela lança.

Agradeço aos meus Pais, João Aparecido da Silva e Terezinha Souza Borges Silva, pelo amor incondicional em todos os momentos de minha vida e também pela sólida educação recebida e que continuo a receber.

Agradeço a todos os meus familiares, em especial à minha sogra e sogro (*in memoriam*), meu irmão, irmãs, cunhados, cunhadas e sobrinhos, por todo o apoio recebido e compreensão nos momentos de ausência para a elaboração desta tese.

Agradeço à minha Orientadora, Professora Doutora Raquel, antes de tudo pela amizade e atenção maternal dispensadas ao longo de muito tempo, bem como pelo direcionamento magistral deste trabalho.

Aos meus diretores espirituais Padre João Batista e Padre Paulus Seeanner, que sempre estavam prontos a me escutar e me oferecer palavras e ensinamentos valorosos.

Ao padre Elenivaldo, por toda sua dedicação pastoral e por me permitir estar constantemente ao redor do Altar.

A todos os meus amigos, em especial, Márcio, Fábio, Gleidson, Eduardo e Luciano, com quem tenho o privilégio de conviver, discutir e sorrir juntos.

Agradeço aos Professores Doutores José Carlos Libâneo, Carmes Ana da Rosa Batistela, Estelamaris Brant Scarel pela participação no exame de qualificação e pela leitura atenta do texto apresentado, cujas sugestões ali formuladas serviram como grande estímulo para a finalização deste trabalho.

Agradeço ao Dr. Alexandre Bizzotto, por compor a Banca de Defesa, por ser sempre pronto a colaborar com a busca de meu aprimoramento.

Agradeço de forma especial aos Professores do Programa de Teorias da Educação, cujas aulas nas disciplinas cursadas contribuíram para o desenvolvimento e processo no programa de doutoramento.

A todos os meus alunos, fonte de inspiração e motivação deste trabalho, mas que ao mesmo tempo foram minhas “cobaias” da aplicabilidade da presente tese.

A todos os membros da Defensoria Pública de Goiás, em especial aos Doutores Domilson Rabelo da Silva Junior, Tiago Gregório Fernandes e Débora Vidal de

Almeida Rocha, por terem me acolhido e confiado no meu trabalho quando eu mais precisei.

A todos os funcionários da Defensoria Pública de Goiás, em especial à Vivian, Carla, João Paulo, Jefferson, Emerson, Aldo, Bruno e Ingrid, pessoas com as quais tenho o orgulho de poder trabalhar.

Por fim, um agradecimento especial à minha linda esposa Poliana Giselle e aos meus amados filhos Maria Beatriz, Helena Maria e José Gabriel, pelo apoio em todos os momentos desta árdua jornada.

É por isso que não desfalecemos. Ainda que exteriormente se desconjunte nosso homem exterior, nosso interior renova-se de dia para dia [...] porque não miramos as coisas que se veem, mas sim as que não se veem. Pois as coisas que se veem são temporais e as que não se veem são eternas (II Cor 4, 16-18).

Um verdadeiro desenvolvimento, então, pode ser descrito como aquele que mantém o curso dos desenvolvimentos antecedentes, sendo realmente aqueles antecedentes e alguma coisa além deles; é um acréscimo que ilustra, não obscurece; que corrobora, não corrige o corpo de pensamento do qual procede (John Henry Newman, 2020, p. 235).

RESUMO

O ensino no curso de Direito voltado para o desenvolvimento do aluno possui diversos desafios a serem superados, alguns históricos, como o caráter tradicional e o viés positivista. Entretanto, fatores contemporâneos como a finalidade mercadológica utilitarista dos cursos de Direito também são dificuldades que geram uma crescente preocupação pedagógica da literatura científica. A manutenção de aulas expositivas centradas na figura do professor, associada à busca de estabilidade financeira proporcionada por aprovações em concursos e provas da OAB, distanciam os alunos do curso de Direito do desenvolvimento de capacidades gerais para agir em situações particulares e concretas e do desenvolvimento de uma consciência crítica. Considerando-se a necessidade de mudanças e o desenvolvimento de atividades que proporcionem aos alunos a apropriação de conceitos, tem-se como pressuposto que a teoria do ensino desenvolvimental representa uma alternativa para a superação dos problemas vivenciados nos cursos de Direito. Assim sendo, o problema a ser resolvido por esta pesquisa é: a teoria do ensino desenvolvimental pode contribuir para mudanças no processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito? O objetivo geral é destacar aportes do ensino desenvolvimental para a busca de mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito. Os objetivos específicos referem-se à apresentação da trajetória histórica do curso de Direito no Brasil desde sua criação até a atual configuração curricular e didática, bem como mapear e discutir os problemas no ensino de Direito identificados na literatura científica e indicar contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito. Metodologicamente, procede-se à revisão de literatura a fim de compreender as principais preocupações presentes atualmente no meio científico e acadêmico em relação ao ensino no curso de Direito, recorrendo-se também ao estudo teórico-bibliográfico, que recaiu sobre princípios teóricos de Vigotski, Leontiev e Davydov. Como principais resultados destacam-se: a tarefa social de um curso de Direito é prover aos seus alunos o desenvolvimento da consciência crítica e de capacidades psíquicas que são fundamentais para a atuação jurídica na sociedade atual; o ensino-aprendizagem para a formação multilateral dos futuros profissionais jurídicos necessita de uma organização fortemente voltada para a formação do pensamento teórico, orientado pela lógica dialética; a organização do ensino-aprendizagem na perspectiva davydoviana, por meio de seis ações que colocam o aluno no movimento de pensamento do abstrato ao concreto apresenta um potencial transformador significativo para o curso de Direito. Estas ações mobilizam o aluno a assumir uma atitude de investigar, estabelecer relações, fazer descobertas, elaborar conclusões, de forma bem fundamentada, e por um método de pensamento do qual ele está consciente. Assim, a pesquisa realizada chegou à conclusão de que a teoria do Ensino Desenvolvimental tem muito a contribuir com o ensino no curso de Direito, pois os conceitos empregados nesta teoria proporcionam um rico potencial de aprendizagem.

Palavras-chave: Curso de Direito. Ensino Desenvolvimental. Formação de conceito. Ensino-aprendizagem. Didática.

ABSTRACT

Teaching in the Law course aimed at the development of the student has several challenges to be overcome, some historical, such as the traditional character and the positivist bias, however, contemporary factors such as the utilitarian marketing purpose of Law courses are also difficulties that generate a growing pedagogical concern of the scientific literature. The maintenance of lectures centered on the figure of the professor associated with the search for financial stability provided by approvals in competitions and OAB exams, distances students of the Law course from the development of general skills to act in particular and concrete situations and from the development of a critical conscience. Considering the need for changes and the development of activities that provide students with the appropriation of concepts, it is assumed that the theory of developmental teaching represents an alternative for overcoming the problems experienced in Law courses. Therefore, the problem to be solved by this research is: can the theory of developmental teaching contribute to changes in the teaching-learning process of the Law course? The general objective is to highlight developmental teaching contributions to the search for changes in teaching and learning in the Law course. The specific objectives refer to the presentation of the historical trajectory of the Law course in Brazil from its creation to the current curricular and didactic configuration, as well as to map and discuss the problems in the teaching of Law identified in the scientific literature and indicate contributions from the Theory of Teaching Developmental for changes in teaching-learning in the Law course. Methodologically, a literature review is carried out in order to understand the main concerns currently present in the scientific and academic environment in relation to teaching in the Law course, also resorting to the theoretical-bibliographic study, which fell on the theoretical principles of Vygotsky, Leontiev and Davydov. As main results, the following stand out: the social task of a law course is to provide its students with the development of critical awareness and psychic abilities that are fundamental for legal action in today's society; teaching-learning for the multilateral training of future legal professionals needs an organization strongly focused on the formation of theoretical thinking, guided by dialectical logic; The organization of teaching-learning from the Davydovian perspective, through six actions that place the student in the movement of thought from the abstract to the concrete, presents a significant transformative potential for the Law course. These actions mobilize the student to assume an attitude of investigating, establishing relationships, making discoveries, drawing conclusions, in a well-founded way, and by a method of thinking of which he is aware. Thus, the research carried out came to the conclusion that the theory of Developmental Teaching has much to contribute to teaching in the Law course, as the concepts used in this theory provide a rich learning potential.

Keywords: Law course. Developmental Teaching. Concept formation. Teaching-learning. Didactics.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ABEDi	Associação Brasileira de Ensino do Direito
CES	Câmara de Educação Superior
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CFE	Conselho Federal de Educação
CONPEDI	Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
DOU	Diário Oficial da União
EaD	Educação a Distância
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INFOPEN	Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MS	Mandado de Segurança
MP	Metodologia da Problematização
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PBL	<i>Problem Based Learning</i> - Aprendizagem baseada em Problemas
PNE	Plano Nacional de Educação
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PUC Goiás	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
SESu	Secretaria de Educação Superior
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Modelo 1	176
Figura 2 – Modelo 2	178

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL: DA CRIAÇÃO À ATUAL CONFIGURAÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICA	27
1.1 A Assembleia Constituinte de 1823 e seus desdobramentos.....	27
1.1.1 Lei de 11 de agosto de 1827	32
1.2 O Ensino no Curso de Direito no Período do Império	35
1.3 O Ensino no Curso de Direito durante o Período Republicano	39
1.3.1 Reforma de Francisco de Campos	40
1.3.2 O Estado Novo e as Transformações Anteriores à Constituição de 1988.....	43
1.4 Constituição Federal vigente	46
1.5. A atual configuração curricular: as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus desdobramentos.....	48
2 O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA	58
2.1 Aspectos Metodológicos.....	58
2.2 O Ensino no Curso de Direito: a visão presente nas Dissertações e Teses	61
3 AS BASES TEÓRICAS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: VIGOTSKI E LEONTIEV	74
3.1 As contribuições principais de Vigotski	74
3.1.1 Desenvolvimento Humano como Processo Social e Histórico e o papel das mediações simbólicas	74
3.1.2 Formação das Funções Psíquicas Superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal	79
3.1.3 O Processo de Formação de Conceitos.....	84
3.2 As contribuições principais de Leontiev.....	91
3.2.1 A atividade humana e os elementos de sua estrutura: necessidades, motivos e objetivos	91
3.2.2 A Consciência Humana	100
3.2.3 O Processo de Alienação e o Pensamento	104
3.3 Uma reflexão sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade para o Ensino de Direito	109

4 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: DAVYDOV	114
4.1 Davydov e a Constituição da Teoria do Ensino Desenvolvidor	118
4.1.2 Conhecimento Empírico e Conhecimento Teórico	126
4.1.3 A Formação do Pensamento Teórico	136
4.1.4 Generalização e Formação de Conceito	140
4.2 Ensino e Aprendizagem	149
4.2.1 A organização do ensino e a atividade de estudo	156
4.3 Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvidor para o Ensino de Direito	164
CONCLUSÃO	180
REFERÊNCIAS.....	190
APÊNDICE A – TESES	210
APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES	211
APÊNDICE C – ARTIGOS	214

INTRODUÇÃO

Historicamente, a sociedade foi desenvolvendo práticas sociais, sendo uma delas a educação. A educação é uma prática humana primordial para a sociedade, pois através dela o ser humano internaliza conhecimentos, práticas culturais, formas de ação, valores, formas de compreender o mundo e a si próprio a partir de necessidades sociais e individuais a serem atendidas, os problemas a serem superados. As práticas sociais foram se estruturando como atividades humanas históricas, sistematizadas, organizadas, passando a requerer capacidades e conhecimentos específicos e, conseqüentemente, processos educacionais específicos para formação do indivíduo que as realiza, tendo em vista objetivos e metas definidas conforme determinadas intencionalidades e interesses. É o caso da atividade jurídica, que requer um quadro de profissionais, entre eles os advogados. O curso de Direito foi criado tendo em vista a formação específica desse profissional (como se mostra na próxima seção desta tese).

O desenvolvimento do ensino do curso de Direito no Brasil é historicamente marcado por influências de alguns paradigmas: o paradigma positivista de sociedade e de conhecimento, estabelecendo fins pragmáticos da formação e um tipo de conhecimento jurídico normativista-positivista, com alto grau de especialização e compartimentalização; o paradigma pedagógico tradicional, com um ensino por transmissão de normas e técnicas legais, com pouca ou nenhuma reflexão e investigação críticas sobre o objeto e a prática do Direito.

Por meio de uma pedagogia transmissiva, técnica, normativa, o ensino no curso de Direito historicamente se caracterizou fortemente como transmissão do conhecimento jurídico, cumprindo a finalidade de reprodução de ideias do Direito que favorecem as classes dominantes, focando em um saber dogmático-jurídico tido como autossuficiente fundado em elaborações normativas a partir de modelos lógico-formais que desconsideram a realidade social. Neste tipo de ensino, privilegia-se pensamentos como de Maquiavel, com distanciamento de princípios da humanidade. Por esse motivo, não está presente a concepção do ser humano como uma unidade biológico-social, e nem se compreende que a aprendizagem é um processo que envolve aspectos sociais, culturais, psicológicos, como explica a perspectiva vigotskiana de educação e de ensino (BELCHIOR, 2017).

A essas insuficiências, acrescentam-se outras decorrentes do contexto educacional brasileiro recente em que se verifica a predominância, em todos os níveis do sistema educacional, de finalidades educativas orientadas pela concepção neoliberal da formação humana. Trata-se de concepção assentada numa lógica utilitarista cuja noção de utilidade, de viés economicista, domina as condições de vida humana e social, e, em particular, nas ciências humanas e sociais. Nessa lógica, as finalidades da educação são reduzidas a critérios econômicos (LENOIR, 2021), na perspectiva da educação de resultados centrada em formação de competências e habilidades mínimas para o trabalho, as quais são aferidas em testes padronizados. Trata-se de uma formação humana reducionista, que reduz o indivíduo a um fator de produção no sistema econômico (LIBÂNEO; SILVA, 2020).

Esta concepção também se expressa nos cursos de Direito onde se verifica que, a partir dos anos 2000, passa a coexistir com os paradigmas lógico-formal de conhecimento, normativista-positivista de direito e tradicional de ensino. Por meio desta concepção, definiu-se a formação por competências e o ensino por metodologias ativas, tendo em vista atender fins pragmáticos de atuação profissional. Exemplo disso é que nas últimas décadas do século XX, ganhou existência a denominação “operador do Direito”¹ para se referir ao profissional com título de Bacharel em Direito ou em Ciências Jurídicas, em lugar da utilização de advogado ou bacharel em direito (OLIVEIRA, 2016), denotando o entendimento de que o profissional utiliza um tipo de pensamento jurídico em que não se reflete ou se investiga, apenas, opera-se pragmaticamente o Direito (BELCHIOR, 2017).

Nesse contexto, optou-se pelo tema investigado nesta pesquisa, cuja escolha foi inicialmente motivada pelo anseio pessoal de contribuir mais para que os alunos do curso de Direito recebam uma formação humana e integral, em uma concepção oposta às descritas acima. As atividades de ensino exercidas desde 2009, em disciplinas como Direito Penal, Direito Processual Penal e Prática Jurídica, possibilitaram-me identificar diversos problemas nos cursos de Direito em geral, entre os quais ressaltam-se o projeto formativo a que o curso busca responder, isto é, suas finalidades em termos de um projeto geral de formação dos alunos, e o ensino para

¹ As universidades e faculdades de direito tem orientado os docentes a utilizar esta denominação, que, de acordo com Oliveira (2006), além de ineficaz é uma forma errônea porque destoa totalmente do objeto do advogado e de todos que atuam no campo das ciências jurídicas, pois não condiz com o caráter da profissão, que nada tem a ver com a ação pragmática de operar, própria de outras atividades como a de um cirurgião que realiza intervenções operatórias tendo pacientes como objeto físico.

objetivá-lo. São dois aspectos intimamente vinculados, pois um projeto formativo requer determinada concepção e prática de ensino e este, por sua vez, alimenta e sustenta o projeto formativo.

Minha observação, como ex-aluno, e há mais de treze anos como professor de um curso de Direito, permitiu-me perceber a necessidade de uma mudança arrojada, muito embora não identificasse um caminho para a busca desta mudança. Ao aprofundar os estudos durante o curso de Doutorado, o problema que antes percebia em minha prática docente foi sendo mais bem compreendido a partir da apropriação teórica do campo da educação, particularmente das teorias situadas na concepção histórico-cultural, o que me encaminhou a definir como principal objetivo da presente pesquisa a busca por um ensino-aprendizagem no curso de Direito capaz de fazer frente aos problemas identificados.

Conforme analisa Streck (2017), a atuação do profissional formado em um curso de Direito exige um saber profundo e sofisticado, pois o povo, os cidadãos que pagam pelos serviços públicos e inclusive os altos salários de juízes, defensores públicos e outros cargos públicos, têm o direito a ter profissionais bem formados para atender suas necessidades jurídicas e não apenas operadores ou agentes reprodutores de conceitos jurídicos resumidos. Mas, de acordo com esse autor, verifica-se hoje uma tendência simplificadora do conhecimento, tornando-o focado em apenas resolver problemas do Direito, como um *fast food* jurídico. Na educação jurídica, essa tendência se manifesta pela centralização em fórmulas para aprovação em concursos (os quais ganharam vida própria e se tornaram um grande negócio), como um *coaching* jurídico, autoajuda jurídica, clichês jurídicos, por meio de uma “pedagogia da prosperidade” em que se desenvolve uma cultura de que é possível aprender Direito sem estudar bem o Direito (Ibid, p. 104). Esse tipo de educação *standard* e ensino jurídico do tipo “pronto para levar” leva ao risco de banalização do Direito, que é complexo, e até mesmo das garantias constitucionais, prejudicando não apenas os estudantes, mas também o próprio Direito e a democracia (Ibid).

O que quero dizer é que a educação jurídica — que reproduz cada vez mais o tipo de literatura fácil-simplificada-resumida (etc.) — produz um escudo de modo tal que sua alienação seja tão grande que impeça o desenvolvimento de qualquer senso crítico, e aqueles que buscam um sentido crítico tornam-se desprezados e rotulados como elitistas. Aceito o erro. Eu me orgulho de propor um ensino e uma doutrina profundos (e se você quiser, chame-o de elitista). Parece haver uma rebelião da mediocridade. A pergunta que fica é:

é possível ensinar Direito, em meio a todo esse alarido? (STRECK, 2017, p. 105).

Estes questionamentos críticos são todos defensáveis, porém, permanece lacunar a consideração acerca da necessidade de mudanças em aspectos como os objetivos da formação no curso de Direito, a que finalidades eles devem servir, que tipo de ensino possibilita a busca por essas mudanças.

Em resumo, delineiam-se os elementos problemáticos que envolvem o ensino do Direito no contexto atual:

- em primeiro lugar, a permanência do paradigma positivista de sociedade e de conhecimento, o caráter normativista-positivista do conhecimento jurídico, o paradigma pedagógico tradicional, transmissivo e acrítico;

- em segundo lugar, correndo em paralelo ao anterior, finalidades educativas neoliberais com uma lógica utilitarista e de viés economicista, que se expressam no modelo de formação de competências, ensino por meio de metodologias ativas de caráter pragmático, avaliação como elemento regulador através de testes padronizados;

- em terceiro lugar, como consequência do anterior, a redução do pensamento, da formação e da prática jurídica a operações utilitárias, desprezando-se o conhecimento aprofundado, complexo, sofisticado, investigativo, crítico. Desse modo, as finalidades da formação do bacharel em direito ficam reduzidas à aprovação em concursos;

- em quarto lugar, está ausente uma concepção de sociedade, de ser humano, educação, aprendizagem e ensino, que permite compreender a unidade biológico-social humana e que, ao contrário das concepções supracitadas, orienta finalidades educativas antipositivistas e antipragmatistas, antineoliberais, para uma formação humana emancipatória, situada em um projeto democrático de sociedade e do próprio Direito. Nesta concepção, a aprendizagem é compreendida como processo psicológico e, portanto, requer um tipo de ensino fundamentado em um aporte teórico capaz de atender tais finalidades e fazer frente ao atual quadro problemático do ensino de Direito.

Acrescenta-se a este cenário problemático a pouca formação pedagógica e didática dos professores, a introdução intempestiva do uso de tecnologias na educação e no ensino, acrítica e desprovida de base teórica, configurando-se como

um desafio a professores e alunos, entre outros problemas,² que, embora se reconheça essas questões, não são enfrentadas no presente estudo.

Na concepção democrática e emancipatória, a educação e o ensino-aprendizagem se definem como processo de formação humana. Tal concepção enfrenta o desafio de concorrer para a viabilização de transformações sociais, tendo que estabelecer finalidades educativas compatíveis com esse projeto de formação, apesar de regimes, de governos e de políticas educacionais em contrário.

Na concepção histórico-cultural, a aprendizagem é um processo realizado pelo sujeito e cada sujeito é único, inserida em um contexto social e histórico, sendo influenciada por diversos fatores nos quais se destacam a cultura, as condições materiais, as características pessoais, entre outros. O contexto social e histórico apresenta aos indivíduos determinadas exigências de formação, em consonância a finalidades educativas formuladas em cada contexto, que por sua vez demandam aprendizagens específicas e formas específicas de relação com os conhecimentos, por meio de funções psíquicas já formadas ou da formação de novas funções. Portanto, o contexto cultural e social em que o sujeito está inserido é de grande relevância porque influencia suas relações sociais e com o conhecimento, conseqüentemente, influenciando sua aprendizagem e seu desenvolvimento psíquico³, contribuindo para formar (ou não) determinadas capacidades, repercutindo favoravelmente (ou não) em seu desenvolvimento omnilateral. Desta concepção, presente nos trabalhos de Vigotski (1991; 2000), Leontiev (2004; 2014⁴), Davydov (1988), entre outros, decorre o valor primordial da educação: processo pelo qual se promove a apropriação de conhecimentos elaborados e sistematizados, sendo este o meio privilegiado de impulsionar transformações psicológicas que possibilitem o desenvolvimento do aluno como ser humano social e histórico.

² Desde março de 2020, com o impacto da pandemia mundial por Covid-19 e a instituição emergencial do ensino remoto por meios digitais, outros problemas tornaram-se mais evidentes, como a exclusão social e digital das famílias e dos alunos, a falta de conhecimento e domínio das tecnologias estabelecidas para o ensino remoto etc. No entanto, não serão aqui abordados estes problemas, pois o eixo desta pesquisa, iniciada antes do período pandêmico, foi o ensino presencial.

³ Davydov (1988) explica que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos é antes de tudo o processo de formação e transformação de suas atividades e consciência, bem como todas as atividades mentais ligadas a estes processos.

⁴ O livro *Atividade, Consciência e Personalidade* é utilizado nas versões em português (2014) e em espanhol (1983). A versão em espanhol possui o anexo "Cuestiones psicológicas de la teoría de la conciencia", o qual não se encontra na versão em português. Assim, utilizou-se preferencialmente a versão em português, sendo usada a versão em espanhol ao fazer referência ao anexo.

O estudo teórico aliado à revisão de literatura possibilitou-me concluir que, para além de uma percepção pessoal de um professor, há pesquisadores que demonstram semelhante preocupação com o problema do ensino-aprendizagem no curso de Direito (IOCOHAMA, 2011; JOSÉ, 2021; MASSIMINO E COLOMBO, 2021; RODRIGUES, 2021), sendo que na primeira década do século XXI, Sá e Silva (2007) identificou haver uma crise” nas práticas de ensino dos professores nestes cursos. Ao ampliar a exploração deste tema na literatura científica, foram localizadas mais de 60 (sessenta) publicações científicas na forma de artigos, dissertações e teses que abordam a temática (como se mostra no Capítulo 3).

Em razão da persistência dos métodos de ensino tradicionais, o Conselho Nacional de Educação impulsionou o uso de metodologias ativas aliado à formação por competências, o que se encontra claramente expresso no texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito: “a importância de Diretrizes Curriculares que estimulem a formação de competências e habilidades, por meio de metodologias ativas”(BRASIL, 2018a). A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito, em seu artigo 2º, §1º, alínea VI, estabelece que “O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: VI- modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas” (BRASIL, 2018b) Dessa forma, tornou-se oficializada a introdução de metodologias ativas nos cursos de Direito, tendo como principal argumento a superação do ensino tradicional.

Entretanto, há de se ressaltar que a qualidade do ensino-aprendizagem em um curso de Direito não será alcançada simplesmente pela implementação de metodologias ativas se estas não estiverem fundadas em finalidades de formação humana que possibilitem ao aluno ser sujeito, com autonomia intelectual e prática para a atuação na atividade profissional e na vida social em geral, com consciência crítica e transformadora. Um dos elementos essenciais para se concretizar tais finalidades é a formação de professores dentro de outra visão pedagógica.

Outro fato preocupante é baixo o número de professores que atuam no curso de Direito com uma ampla carga horária de dedicação (em tempo integral ou em dedicação exclusiva), o que representa um indicativo de pouca preocupação com um quadro docente que possa ter maior envolvimento com o curso. Estudo realizado pela Faculdade Getúlio Vargas constata que o regime de trabalho dos professores de

cursos de Direito de instituições públicas e particulares apresenta-se da seguinte forma: 35,5% dos docentes com tempo parcial, 32,9% horistas, 25,7% com tempo integral sem dedicação exclusiva, apenas 5,9% com tempo integral em dedicação exclusiva (FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, 2014). Em 2017, o Decreto nº 9.235 (BRASIL, 2017) trouxe a regulação de instituições de ensino superior privadas, determinando que as instituições cadastradas como “centro universitário” poderiam se recadastrar com a necessidade de apenas um quinto do corpo docente contratado em regime de tempo integral, enquanto as “Universidades” necessitam de um terço.

Assim, embora as instituições de ensino possam estar atendendo ao mínimo exigido pela legislação em termos de percentuais de composição do quadro docente quanto ao tempo de dedicação ao curso, mudanças qualitativas mais profundas na formação exigem um quadro docente com mais dedicação, além de condições de trabalho.

Por outro lado, é amplamente conhecido o fato de que a maioria dos professores de cursos de Direito realizam sua atividade profissional principal na área jurídica, e não a atividade de professor. Uma característica marcante nos cursos de Direito é a presença de grande parte de professores ocupantes de cargos ligados ao poder judiciário, como desembargadores, juízes, promotores, defensores, bem como de advogados. Essa caracterização dos docentes apresenta consequências pedagógicas e didáticas.

Estudiosos do tema discutem essa questão, como Mendes (2018), que questiona criticamente se o trabalho do professor do curso de Direito seria um bico ou uma profissão. Rodrigues (1995, 2005, 2021) aponta como problemas a serem superados no ensino do curso de Direito, a pedagogia tradicional e a pouca busca por formação didática dos professores. Amorim, Damasceno e Matos (2019) apontam que há a preponderância, ou quase exclusividade, de aulas expositivas.

Os profissionais jurídicos, em geral, não apresentam formação pedagógica e didática aprofundada para uma atuação docente necessária para uma transformação qualitativa do ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, do ponto de vista de suas finalidades educativas e do ponto de vista didático. Este quadro docente pode atender finalidades de formação por competências sustentadas em um conhecimento prático, ou no conhecimento empírico dentro da lógica formal, utilizando metodologias ativas de caráter pragmático.

É pertinente a crítica ao ensino tradicional, caracterizado pela transmissão direta e pura das leis, de forma descontextualizada, dentro de uma perspectiva positivista de conhecimento e de sociedade, para formar um profissional que realize a atividade jurídica dentro da tradição de (suposta) neutralidade e justiça. Por sua vez, em contraposição ao ensino tradicional, tem sido defendido o ensino de caráter ativo, com prioridade a um conhecimento prático pragmático, para formar um profissional que atenda flexivelmente às novas demandas do sistema capitalista para a área jurídica, sendo capaz de adaptar-se ao jogo constante de mudanças, de flexibilização de normas, regras e leis etc.

Esta formação mobiliza no aluno a capacidade ativa, de reflexão e de intervenções práticas, todavia limitadas a fins sociais estabelecidos pela concepção neoliberal, que em sua essência é contraditória à justiça social. Assim, tem-se a formação de juristas com bom domínio empírico e imediato das leis, mas incapazes de compreender a essência das mesmas, que se encontra enraizada nas relações sociais e históricas travadas pelos seres humanos em uma sociedade desigual e injusta. São profissionais muito eficientes do ponto de vista pragmático, porém não enxergam para além do que os olhos alcançam, não possuem os instrumentos intelectuais, éticos, políticos e criativos para enxergar o que está por trás de cada lei. Desse modo, cada vez mais, os cursos de Direito formam profissionais que aplicam a letra da lei, mas não percebem que a sociedade necessita de respostas diferentes, as quais podem ser encontradas nas mesmas leis, porém, exigem uma interpretação mais aprofundada, que permita compreender as relações entre a estrutura social, política e histórica da sociedade, e a criação e aplicação de leis.

As instituições de ensino superior, em sua maioria, induzidas pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, estabelecem como eixo principal bons resultados dos alunos em avaliações externas, tendo como indicador de sucesso a aprovação do egresso em concursos e provas e a adaptação da formação a demandas do mercado neoliberal. É inquietante perceber que o fator econômico-financeiro predomina na definição das finalidades e objetivos da formação, e, sobrepõe-se ao aprendizado e ao desenvolvimento dos alunos, orientado por finalidades humanas, éticas e de justiça social. Tal situação motiva questionar: como o professor do curso de Direito pode favorecer o desenvolvimento do pensamento, da autonomia humana e estimular a superação do aspecto imediatista centrado na aprovação em concursos e no aspecto financeiro da vida profissional e pessoal.

De uma perspectiva epistemológica e pedagógica crítica, compreende-se que a sociedade brasileira está demandando hoje do egresso do curso de Direito com capacidade crítica, preferentemente, numa perspectiva dialética. Esta perspectiva de formação tem o potencial para promover o desenvolvimento de profissionais com autonomia intelectual e prática para atuar com o conhecimento jurídico e compromisso político e ético com a construção da democracia e da justiça social, que, no século XXI, tem sido um desafio cada dia maior e mais urgente.

Neste estudo, assume-se o entendimento de que a finalidade principal de um curso de Direito é formar profissionais que contribuam para a construção da sociedade democrática, da justiça, da superação das desigualdades sociais de todo tipo, com compromisso ético político humanizador. Para atingir esta finalidade, o curso de Direito terá como característica o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos, isto é, o pensamento pelo método da reflexão dialética. Este tipo de pensamento, além de permitir atingir as finalidades formativas supracitadas, pode promover aos alunos o desenvolvimento de capacidades essenciais à atividade jurídica, tais como, a investigação, comunicação, argumentação, análise, síntese, interpretação, a elaboração e construção mental para solução de problemas, questões e situações jurídicas e legais, entre outras, contextualizando-as nas contradições sociais próprias da sociedade capitalista contemporânea. Considerando-se a necessidade de mudar o aporte científico pedagógico e didático no ensino-aprendizagem no curso de Direito, verifica-se que a teoria do Ensino Desenvolvimental se apresenta como referencial robusto, do ponto de vista pedagógico e do ponto de vista social e político, para uma educação que promove o desenvolvimento humano crítico dos futuros profissionais.

A teoria do ensino desenvolvimental tem sido amplamente explorada em pesquisas como referencial alternativo para a transformação da educação nos diversos níveis de ensino, como se verifica nas teses de Batistella (2020), Santos (2021) e Souto (2021). Mas, especificamente em relação a mudanças no curso de Direito, ainda são poucos os trabalhos dedicados a discutir o aporte desta teoria, o que justifica a proposição desta pesquisa. Foram localizados os trabalhos de Parreira (2008), Gluszczak Junior, (2010), Freitas (2021), que realizaram pesquisas empíricas, buscando discutir o ensino de direito a partir de conceitos da perspectiva do ensino desenvolvimental. Parreira (2008) pesquisou a aplicabilidade da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov na disciplina de Direito Constitucional I. Gluszczak Junior (2010) trabalhou com a perspectiva da formação do pensamento jurídico

internalizado pelos graduandos do curso de Direito, tendo como escopo teórico a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria do ensino Desenvolvidor de Davydov. Freitas (2021) fez um estudo referente às vantagens da utilização da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos. Nenhum destes trabalhos se caracterizou especificamente por destacar as contribuições para mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito, como o que se pretende com esta pesquisa.

Em razão da escassez de trabalhos com tal enfoque e toda a problemática delineada neste texto introdutório, evidencia-se a necessidade de estudos que analisem as contribuições desta teoria. Desse modo, a questão posta nesta pesquisa é: que contribuições a Teoria do Ensino Desenvolvidor pode oferecer para o ensino no curso de Direito tendo em vista o favorecimento de práticas de ensino-aprendizagem impulsionadoras do pensamento teórico-conceitual para o desenvolvimento crítico das capacidades dos alunos.

Assim, foi definido como objetivo geral discutir aportes do ensino desenvolvimental para a busca de mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito. Os objetivos específicos foram:

- apresentar a trajetória histórica do curso de Direito no Brasil desde sua criação até a atual configuração curricular e didática;
- mapear e discutir os problemas no ensino de Direito identificados na literatura científica;
- indicar contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvidor para mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito.

Para tanto, optou-se por estudar os fundamentos desenvolvidos pelos teóricos Lev Vigotski, Alexei Leontiev, Vasily Davydov, cujas teorias assumem explicitamente o propósito de apresentar princípios para o ensino-aprendizagem impulsionador do desenvolvimento do aluno, com desdobramentos ligados ao interesse e à atividade educacional, a relação professor-aluno, bem como a importância do uso da linguagem, da formação de conceitos, da argumentação embasada, da elaboração conceitual teórica de cunho dialético. Esta opção deve-se ao fato de se considerar que na prática profissional no Direito, em contextos de contradições sociais, um dos instrumentos mais essenciais ao profissional está relacionado à atividade intelectual, envolvendo capacidades para trabalhar com particularidades contraditórias, isto é, um pensamento de natureza dialética.

Dada a natureza da questão de pesquisa e os objetivos delineados, a investigação caracteriza-se metodologicamente como pesquisa bibliográfica. Este estudo utiliza como eixo central a teoria desenvolvimental de Davydov, entretanto, para compreendê-la, primeiramente realizou-se um estudo aprofundado das bases teóricas de Lev Vigotski e Alexei Leontiev.

É importante destacar que, seguindo os quatro parâmetros (LIMA e MIOTO, 2007) para a definição das fontes a serem utilizadas, a escolha das obras é a seguinte:

a) **parâmetro temático** – obras de Vigotski, Leontiev, Davydov que abordem o tema do ensino, da didática e do desenvolvimento;

b) **parâmetro linguístico** – obras traduzidas em português, inglês ou espanhol;

c) **principais fontes** – primariamente, busca-se livros e artigos em periódicos dos autores selecionados. Em um segundo plano, foram selecionados livros de outros autores que analisam o pensamento dos autores selecionados sobre ensino;

d) **parâmetro cronológico de publicação** – para fazer parte do universo pesquisado não foi delimitado período específico de publicações. Assim, foram selecionadas todas as obras que foram localizadas e atenderam aos parâmetros anteriores, independentemente de período cronológico.

Neste trilhar, o primeiro dos autores estudado foi Lev Semyonovitch Vigotski, que se debruça sobre temas como a formação da consciência, as transformações do ser humano de acordo com as perspectivas históricas e culturais. O autor realizou investigações sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento, bem como do processo de internalização de signos, além de ter direcionado seus estudos para a solução de problemas existentes e não apenas para analisar acontecimentos ou fatores que já se encerraram. Especificamente no campo da educação, escreveu sobre temas como as mediações culturais, a zona de desenvolvimento proximal, a formação de conceitos, a importância da linguagem, o processo de internalização, o uso de instrumentos e signos e o processo de formação de conceitos.

O segundo autor estudado foi Alexei Nikolaevich Leontiev, que aborda temas do interesse desta tese como o conceito de atividade, motivos, formação da consciência, a alienação do trabalhador e muitos outros afetos ao ensino no curso de Direito. Para esse autor, a filosofia marxista é diferenciada, pois vai além da associação de conhecimento e prática. Marx, defende que o conhecimento faz sentido dentro do processo vital, das relações reais do indivíduo, do processo material e

prático. E a partir deste processo vital é que surgem os desdobramentos necessários, como a atividade cognitiva do ser humano e todas as atividades reais de um indivíduo que vive em sociedade e que está em desenvolvimento. Este indivíduo não está em uma redoma de vidro, não está excluído da sociedade e, portanto, não pode ser estudado como se fosse o único ser vivo da terra. Leontiev ressalta a importância de entender que, ao buscar se desenvolver, este ser estará em atividade e irá influenciar o mundo exterior e também será influenciado. Pois bem, a relação existente com o mundo exterior é que possibilita o desenvolvimento humano. Desta forma, as ciências, ao estudar o ser humano e, dentre estas, a Psicologia, não podem fazê-lo como se ele não vivesse em sociedade. Essa é uma exigência do marxismo, o entendimento do ser humano dentro deste sistema social, como o autor destacou no livro *Atividade, Consciência e Personalidade* (2014).

O terceiro teórico estudado, Davydov, é figura central na teoria do ensino desenvolvimental, a qual possibilita muitas respostas e alternativas para um melhor ensino no curso de Direito. Os estudos e contribuições de Davydov o levaram à elaboração da teoria do ensino desenvolvimental, a qual fornece uma base teórica que combina os princípios da psicologia, princípios pedagógicos e princípios da concepção materialista dialética para estabelecer o ensino para formação do pensamento teórico dos alunos.

Por esse motivo, será analisada a teoria do ensino desenvolvimental na busca por melhorias no ensino no curso de Direito, partindo dos fundamentos e princípios do ensino para o desenvolvimento humano, passando pela diferenciação entre o pensamento empírico e teórico até o entendimento de atividades de estudo voltadas ao desenvolvimento do pensamento teórico em alunos do curso de Direito.

Conforme brevemente explicado, os três autores selecionados contribuem teoricamente em momentos históricos distintos e em aspectos diversos que se complementam, formando um conjunto teórico sólido na perspectiva da educação e do ensino para o desenvolvimento do aluno. O que se buscou na presente pesquisa foi analisar suas contribuições para mudanças no ensino jurídico, tendo em vista superar os desafios ora enfrentados.

O texto está estruturado em introdução, quatro capítulos e a conclusão. No primeiro capítulo, é realizada uma abordagem de alguns elementos históricos do curso de Direito que permitem compreender as mudanças por que passou, destacando-se o tipo de formação, o ensino, a preparação dos professores.

No segundo capítulo, apresenta-se a revisão de literatura em que se buscou identificar o que tem sido objeto de preocupações e estudos de pesquisadores sobre questões ligadas ao ensino no curso de Direito. Além da descrição metodológica, são analisados artigos científicos, dissertações e teses, evidenciando-se a clara necessidade de alternativas para mudanças no curso de Direito.

No terceiro capítulo, apresenta-se o aporte teórico do ensino desenvolvimental, a partir da teoria histórico-cultural, de Vigotski, e da teoria da atividade, de Leontiev, pois serviram de base para a teoria do ensino desenvolvimental. Ao longo do capítulo, busca-se desenvolver a discussão crítica do ensino-aprendizagem no curso de Direito a partir de conceitos destas duas teorias.

Já o quarto capítulo é dedicado especificamente a abordar a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov. Este é o capítulo central da tese, haja vista que a questão a ser respondida por este estudo refere-se a quais contribuições a teoria do ensino desenvolvimental oferece para mudanças no ensino-aprendizagem do curso de Direito. Sendo assim, este também é o capítulo em que se busca trazer para a discussão as potencialidades desta teoria para o curso de Direito, tendo em vista contribuições para mudanças ensino-aprendizagem.

Por fim, a conclusão ressalta as principais contribuições destes três teóricos para o ensino no curso de Direito, repercutindo na aprendizagem dos alunos como sujeitos a partir da formação do pensamento do tipo teórico, ou seja, fundamentado no método da reflexão dialética. Adicionalmente, busca-se mostrar possíveis avanços que podem ser alcançados com a formação dos professores, principalmente com o entendimento e aplicação da teoria analisada.

1 TRAJETÓRIA HISTÓRICA DO CURSO DE DIREITO NO BRASIL: DA CRIAÇÃO À ATUAL CONFIGURAÇÃO CURRICULAR E DIDÁTICA

Os primeiros cursos de Direito no Brasil surgiram a partir da Lei nº 11 de agosto de 1.827, sendo inaugurados em São Paulo (SP) e em Olinda (PE). Antes da criação destes cursos, os estudantes brasileiros precisavam cruzar o Atlântico para se formar em faculdades europeias, principalmente na Faculdade de Coimbra, onde, ao longo do Império, 2.464 estudantes brasileiros se formaram em Direito.

A estrutura deste capítulo foi projetada para fornecer uma visão geral da educação jurídica atual no Brasil, trazendo um apanhado histórico das transformações sofridas pelo ensino no curso de Direito brasileiro. Para cumprir este objetivo, foram utilizadas principalmente as seguintes obras: Pereira (1977), que expõe a história da criação dos cursos jurídicos no Brasil; Venâncio Filho (1982), cujo trabalho é considerado o primeiro estudo sistemático sobre a evolução histórica do ensino jurídico no Brasil; Wander Bastos (2000), que apresenta um panorama dos cursos jurídicos no Brasil desde as políticas imperiais; e, Wolkmer (2003), com a compreensão histórico-crítica sobre a constituição da cultura jurídica ocidental e sua presença no Brasil.

1.1 A Assembleia Constituinte de 1823 e seus desdobramentos

A América Espanhola contava com mais de 20 universidades ao final do período colonial. Mas, no Brasil, só em 1823 surgiu, no âmbito da legislação imperial, a ideia de abrir um curso de Direito no Brasil. José Feliciano Fernandes Pinheiro, Visconde de São Leopoldo, que havia se formado pela Faculdade de Direito de Coimbra, ocupava o cargo de Deputado geral da Assembleia Constituinte de 1823, (PEREIRA, 1977) propôs pela primeira vez, em 14 de junho de 1823, a abertura de um curso de Direito no Brasil, tendo como proposta de estabelecer uma Universidade em São Paulo. Conforme descrição de Venâncio Filho (1982, p.15), a proposta foi realizada nestes termos:

Proponho que no Império do Brasil se crie, quando antes, uma Universidade, pelo menos para assento da qual parece dever ser preferida a cidade de São Paulo, pelas vantagens naturais e razões de conveniência geral. Que na faculdade de Direito, que será sem dúvida uma das que comporá a nova Universidade, em vez de multiplicadas cadeiras de direito romano, se

substituam duas, uma de direito público constitucional, outra de economia política

A principal justificativa para a criação da Universidade era evitar que a classe social dominante brasileira precisasse continuar a se deslocar para a Europa. Entretanto, a criação de universidades no Brasil tem uma importância muito maior, pois representa uma independência cultural brasileira. Assim, afirma Fonseca (2005, p. 97):

Havia, na época colonial, uma deliberada política de centralização na formação acadêmica dos quadros burocráticos (o que via de regra ocorria na Universidade de Coimbra), coibindo a formação de qualquer instituição superior no Brasil. Era estrategicamente importante para Portugal que as colônias não tivessem centros de formação superior, de modo a que toda a burocracia colonial deveria ter uma formação totalmente portuguesa.

Já a proposta dos cursos de Direito Público Constitucional e de Economia Política estava ligada à diretriz liberal, tendo em vista que José Feliciano foi um dos estudantes brasileiros que se formou em Coimbra e trouxe as ideias liberais em sua bagagem.

Porém, com a dissolução da Assembleia Constituinte em 1823, devido ao comportamento autoritário de D. Pedro I, mesmo que tal ideia fosse proposta, a criação foi adiada. A discussão se acalmou e um certo consenso foi alcançado, decidindo-se pela abertura de dois cursos de Direito no Brasil, como bem ressalta Wolkmer (2003).

Dentre as discussões que surgiram, uma foi sobre as regiões onde os cursos seriam implantados. Foi decidido que um curso deveria ser implantado no Norte do país e o outro no Sul. Embora não sejam relevantes as discussões sobre a localização dos cursos, estas indicam as preocupações da época sobre o possível impacto da implantação dos cursos na organização política. São Paulo e Olinda, embora fossem, talvez, os melhores locais para os cursos de Direito, do ponto de vista econômico, da mobilidade e da densidade populacional da época, havia grande temor em relação a Minas Gerais, que se mostrava o estado mais progressista e liberal da época. O Governo nacional conseguia perceber que em pouco tempo o liberalismo iria influenciar a formação jurídica, entretanto, procurou direcionar as definições quanto ao local de instalação e a forma de ensino a ser implantada à época, relegando o estado de Minas Gerais. Neste sentido, Wander Bastos (2000, p.4-5) descreve:

[...] Afirmações semelhantes, mas com objetivos distintos, são aquelas que reconhecem que Minas Gerais é um bom lugar para esses cursos, entretanto, mesmo que haja mais recursos, a ideia de implantação em Minas Gerais foi rejeitada, pelo fato político, de que as ideias radicais de independência terem surgido em Minas

É importante destacar que os locais de implantação dos cursos exerceram menor importância nas discussões parlamentares. O âmago de contendas parlamentares eram os debates sobre as ideologias dos cursos de Direito, se seriam liberais ou tradicionais, sendo que o Governo nacional preferia a ideologia tradicional, haja vista que os ideais liberais eram contrários à Monarquia, sistema de governo brasileiro à época.

Entretanto, diferentemente do discurso político da época, o maior anseio não estava relacionado à formação de juristas propriamente. O curso de Direito estaria mais a serviço de facilitar a formação de brasileiros para a atuação como políticos e administradores, que futuramente pudessem desempenhar papel fundamental na desvinculação com a Igreja e com Portugal. Essa relação se deve ao fato de que, embora já houvesse sido declarada a Independência brasileira, na prática, como bem afirma Wolkmer (2003), o Brasil continuava atrelado às estruturas legais portuguesas, além da grande resistência da Aristocracia brasileira em se desvincular de Portugal.

Neste sentido, os cursos de Direito de São Paulo e de Olinda foram de extrema importância para a real independência brasileira, entretanto, os objetivos ligados à classe social dominante permaneceram inalterados. Além disso, sérios problemas metodológicos e científicos eram verificados nos cursos jurídicos. Assim, nota-se que os cursos jurídicos surgiram no Brasil com a finalidade de promover aos futuros profissionais uma instrução política e administrativa que pudesse atender necessidades da classe dominante. Nesta linha, Bastos (2000, p. 1-2) afirma:

Os documentos e debates parlamentares utilizados no desenvolvimento deste trabalho mostram que o objetivo inicial dos cursos jurídicos era a formação da elite política e administrativa nacional. No entanto, a sucessão dos fatos políticos e o processo de instalação dos cursos deslocaram para a formação de quadros judiciais (magistrados e advogados) o processo formativo das elites políticas, e só residualmente atendeu às suas proposições iniciais, o que provocou sucessivas mudanças na estrutura curricular.

Desta forma, a frustração dos anseios iniciais da instalação dos cursos jurídicos brasileiros trouxe sérios problemas científicos, de ensino e curriculares para o ensino no curso de Direito.

Após a dissolução da Assembleia Nacional Constituinte de 1823, o movimento para a implantação de cursos de Direito no Brasil ganhou força e, em 5 de julho de 1826, foi apresentada à Comissão de Instrução Pública um projeto de lei para criação de uma faculdade de Direito no Rio de Janeiro. Venancio Filho (1982) destaca que, assim como ocorreu na Assembleia Nacional Constituinte de 1823, este projeto apresentado por Januário da Cunha Barbosa e José Cardoso de Melo foi tema de vários debates, tanto ligados à cidade em que deveria ser implantado o curso como as características metodológicas e de ensino, sendo ao final definido em seu artigo 1º que as primeiras faculdades do Brasil seriam inauguradas nas cidades de Olinda e São Paulo.

As discussões ligadas à criação dos cursos jurídicos demonstram a inexistência de preocupação social e uma forte relação entre os cursos jurídicos e os anseios da classe dominante e do Estado.

As elites políticas brasileiras sempre viram o Estado como entidade de apoio às suas próprias posições, e, mais do que isso, que deveria absorver os seus quadros e garantir a sua formação. Desta perspectiva, é bom que se ressalte: os cursos jurídicos não se organizaram para atender às expectativas judiciais da sociedade, mas sim aos interesses do Estado (BASTOS, 2000, p. 2)

Assim, os cursos jurídicos foram criados em um contexto de finalidades e interesses ambíguos: de um lado, buscava-se inspiração nas ideias liberais da Faculdade de Coimbra e, de outro, as faculdades não podiam romper relações com o Estado Monárquico. Bastos (2000, p. 17), ao descrever as palavras de Visconde de Cairu, demonstra que o que prevaleceu inicialmente foi o controle do Estado:

Mas em termos de religião, objetivos e política, não existe um governo prudente que deixe de supervisionar a educação pública e a opinião pública. Qualquer governo pode tolerar as doutrinas de qualquer classe, como doutrina de sofisma de Genebra, contrato social, sistemas naturais e filosofia natural, de escritores ímpios, que têm corrompido a juventude, a qual é a esperança do país, para serem seus legisladores, magistrados no Estado?? Nunca, nunca, nunca.

Várias foram as emendas apresentadas ao projeto versando sobre diversos

temas. Destaca-se entre elas a que defendia a necessidade de que os cursos jurídicos fossem ministrados em módulos espalhados pelo Brasil, a fim de possibilitar o crescimento do entendimento jurídico em vários locais da nação e não apenas em alguns. Entretanto, foi rejeitada.

Wolkmer (2003) também especifica a discussão travada em relação ao estudo ou não da História do Direito brasileiro, sendo veementemente criticada tal proposta, pois, na verdade, o estudo seria ligado às leis portuguesas, haja vista que o Brasil havia declarado a Independência recentemente.

Outra matéria que foi muito debatida refere-se ao ensino do Direito Romano, pois tal matéria trouxe consigo a demonstração da total desatenção para a temática do ensino. Entretanto, pouco se avançou nesta temática. Nesta linha, Bastos (2000, p. 41) explica:

A Lei de 11 de Agosto de 1827 e seu regulamento provisório, o Estatuto do Visconde da Cachoeira – traduziam, entre si, como mostramos, uma contradição ímpar: enquanto o primeiro (a lei) não sugeria o ensino do Direito Romano, o segundo, elaborado conforme o modelo do estatuto da Universidade de Coimbra, fazia dele sua base e fundamento. O regulamento promulgado com o decreto de 7 de novembro de 1831, cumprindo o mandamento da lei (art. 10), visou, principalmente suspender a aplicação do estatuto do Visconde da Cachoeira, em vigor desde 11 de agosto de 1827, quando fora, criados os cursos de Olinda e São Paulo, e adaptar o currículo jurídico e o método de ensino às exigências da legislação-base de 1827.

Conforme destaca Pereira (1977), o liberalismo começou a ganhar corpo entre os estudantes brasileiros de Coimbra. A estrutura curricular "única" proposta na Carta Legal de 11 de agosto de 1827 confirma essa tendência liberal.

Na análise de Oliveira (2004), com o fim próximo da escravatura, a classe dominante buscou, através da cultura e do Direito, a manutenção de seu poder social. Os cursos de formação em Direito deveriam, portanto, garantir que os descendentes dos grandes latifundiários pudessem continuar a controlar o poder no Brasil, exigindo, para tanto, que o governo aplicasse regras e regulamentos favoráveis à manutenção dos poderes políticos e econômicos.

Assim, fica evidenciado que o surgimento dos cursos de Direito no Brasil teve como objetivo a manutenção dos interesses dos oligarcas agrícolas, não tendo qualquer finalidade de favorecer o pensamento crítico social ou mesmo a busca pela proteção da sociedade em geral. Desta forma, em sua origem, o curso de Direito no contexto brasileiro seguiu o modelo elitista português de exclusão social.

Considerando tal perspectiva, passa-se à análise da referida Lei de 11 de agosto de 1827 em razão de ser a lei que criou os primeiros cursos jurídicos do Brasil.

1.1.1 Lei de 11 de agosto de 1827

A Lei 1.827, de 11 de agosto de 1827, foi promulgada criando os dois primeiros cursos jurídicos do Brasil, sendo instituídas as cidades de São Paulo e Olinda como pioneiras. Destaca-se que a relação com a Igreja Católica se evidencia desde a criação pela instalação das duas faculdades em Mosteiros: em São Paulo, São Francisco; em Olinda, São Bento.

Trata-se de uma lei que sofreu algumas modificações ao longo de sua tramitação nas casas legislativas e, por este motivo, a proposta curricular para os cursos jurídicos foi totalmente modificada. Enquanto o projeto de lei tinha tendência Iluminista e buscava implantar cursos jurídicos científicos, com amparo metodológico, a Lei 1.827, que criou os cursos jurídicos, era fundada no positivismo, trazendo em seu artigo 10º, a utilização subsidiária do Estatuto de Visconde da Cachoeira, instituto que tinha como fim regulamentar a criação de um curso jurídico na cidade do Rio de Janeiro, curso este que jamais foi implementado.

O artigo 10 da Lei supracitada desempenhou papel fundamental de impedir que os cursos jurídicos se aproximassem dos ideais liberais. Por meio deste dispositivo, o Estado impediu que os cursos jurídicos se distanciassem das tendências liberais da Faculdade de Coimbra, mantendo os estudantes distanciados destes ideais e voltados aos interesses conservadores das elites.

E não seria para menos, tratava-se, preliminarmente, de formar as elites para organizarem e mobilizarem a sociedade civil. O Estudo e a análise dos currículos jurídicos nos permitiram, com clareza, chegar a esta conclusão; se, de todo, não é original, pelo menos confirma os especiais interesses, propostas e objetivos dos parlamentares e das elites brasileiras. O currículo dos cursos, por conseguinte, apesar da sua visível inclinação para o ensino das disciplinas jurídicas, criou-se como um curso destinado à formação das elites políticas e administrativas nacionais, na exata dimensão dos interesses combinados com a elite imperial e da fração conservadora das elites civis, que, provisoriamente, admitiram o Estatuto do Visconde da Cachoeira como estatuto regulamentar (BASTOS, 2000, p. 31).

Dada sua relevância histórica, cita-se a seguir esta lei, que expressa finalidades da formação dos futuros profissionais vinculadas com a formação da estrutura burocrática e jurídica estatal.

Lei de 11 de Agosto de 1827

Crêa dous Cursos de sciencias Juridicas e Sociaes, um na cidade de S. Paulo e outro na de Olinda.

Dom Pedro Primeiro, por Graça de Deus e unanime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpetuo do Brazil: Fazemos saber a todos os nossos subditos que a Assembléa Geral decretou, e nós queremos a Lei seguinte:

Art. 1.º - Crear-se-ão dous Cursos de sciencias jurídicas e sociais, um na cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, e nelles no espaço de cinco annos, e em nove cadeiras, se ensinarão as matérias seguintes:

1. 1.º ANNO

1ª Cadeira. Direito natural, publico, Analyse de Constituição do Império, Direito das gentes, e diplomacia.

2. 2.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação das materias do anno antecedente. 2ª Cadeira. Direito publico ecclesiastico.

3. 3.º ANNO

1ª Cadeira. Direito patrio civil.

2ª Cadeira. Direito patrio criminal com a theoria do processo criminal.

1. 1.º ANNO

1ª Cadeira. Continuação do direito patrio civil. 2ª Cadeira. Direito mercantil e marítimo.

2. 2.º ANNO

1ª Cadeira. Economia politica.

2ª Cadeira. Theoria e pratica do processo adoptado pelas leis do Imperio. Art.

2.º - Para a regencia destas cadeiras o Governo nomeará nove Lentes proprietarios, e cinco substitutos.

Art. 3.º - Os Lentes proprietarios vencerão o ordenado que tiverem os Desembargadores das Relações, e gozarão das mesmas honras. Poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro, findos vinte annos de serviço.

Art. 4.º - Cada um dos Lentes substitutos vencerá o ordenado annual de 800\$000.

Art. 5.º - Haverá um Secretario, cujo officio será encarregado a um dos Lentes substitutos com a gratificação mensal de 20\$000.

Art. 6.º - Haverá um Porteiro com o ordenado de 400\$000 annuais, e para o serviço haverão os mais empregados que se julgarem necessarios.

Art. 7.º - Os Lentes farão a escolha dos compendios da sua profissão, ou os arranjarão, não existindo já feitos, com tanto que as doutrinas estejam de accôrdo com o systema jurado pela nação. Estes compendios, depois de approvados pela Congregação, servirão interinamente; submettendo-se porém á approvação da Assembléa Geral, e o Governo os fará imprimir e fornecer ás escolas, competindo aos seus autores o privilegio exclusivo da obra, por dez annos.

Art. 8.º - Os estudantes, que se quizerem matricular nos Cursos Juridicos, devem apresentar as certidões de idade, porque mostrem ter a de quinze annos completos, e de approvação da Lingua Franceza, Grammatica Latina, Rhetorica, Philosophia Racional e Moral, e Geometria.

Art. 9.º - Os que freqüentarem os cinco annos de qualquer dos Cursos, com approvação, conseguirão o grão de Bachareis formados. Haverá tambem o grão de Doutor, que será conferido áquelles que se habilitarem som os requisitos que se especificarem nos Estatutos, que devem formar-se, e sò os que o obtiverem, poderão ser escolhidos para Lentes.

Art. 10.º - Os Estatutos do VISCONDE DA CACHOEIRA ficarão regulando por ora naquillo em que forem applicaveis; e se não oppuzerem á presente Lei. A Congregação dos Lentes formará quanto antes uns estatutos completos, que serão submettidos á deliberação da Assembléa Geral.

Art. 11.º - O Governo creará nas Cidades de S. Paulo, e Olinda, as cadeiras necessarias para os estudos preparatorios declarados no art. 8.º.

Mandamos portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida Lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir e guardar tão inteiramente, como nella se contém. O Secretario de Estado dos Negocios do Imperio a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palacio do Rio de Janeiro aos 11 dias do mez de agosto de 1827, 6.º da Independencia e do Imperio.

IMPERADOR com rubrica e guarda. (L.S.)

Visconde de S. Leopoldo.

Carta de Lei pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o Decreto da Assemblêa Geral Legislativa que houve por bem sancionar, sobre a criação de dous cursos juridicos, um na Cidade de S. Paulo, e outro na de Olinda, como acima se declara.

Para Vossa Majestade Imperial ver. Albino dos Santos Pereira a fez.

Registrada a fl. 175 do livro 4.º do Registro de Cartas, Leis e Alvarás. - Secretaria de Estado dos Negocios do Imperio em 17 de agosto de 1827. - Epifanio José Pedrozo.

Pedro Machado de Miranda Malheiro.

Foi publicada esta Carta de Lei nesta Chancellaria-mór do Imperio do Brazil. - Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. - Francisco Xavier Raposo de Albuquerque.

Registrada na Chancellaria-mór do Imperio do Brazil a fl. 83 do livro 1.º de Cartas, Leis, e Alvarás. - Rio de Janeiro, 21 de agosto de 1827. - Demetrio José da Cruz.”

Assim como ocorreu na Europa, os cursos jurídicos brasileiros buscaram se afastar do poder desempenhado pela Igreja, retirando aos poucos o ensino do Direito Eclesiástico, o qual passou de matéria obrigatória para optativa em 1879 e foi completamente banida em 1895.

Outra mudança que foi ocorrendo aos poucos, refere-se à ideologia liberal, que foi tomando corpo ao longo do século XIX. Assim sendo, os cursos jurídicos deixaram aos poucos de favorecer a proteção ao Estado para se associar à classe burguesa, o que gerou impacto também no ensino e no conteúdo ensinado, conforme destaca Venâncio Filho (1982).

No campo da Didática e ensino, Wolkmer (2003) ressalta que os cursos jurídicos optaram por utilizar a pedagogia tradicional ou, como o mesmo autor denominou, “tendência liberal tradicional”. Sendo assim, preferiu-se limitar a função do professor a mero transmissor de informações

Não havia a exigência de qualificação para os professores de Direito. A lei que conduziu a expansão quantitativa da educação jurídica foi a do “ensino livre”, favorecendo o aumento de oferta de mão de obra docente. A escolha dos professores tinha como parâmetro o sucesso profissional do candidato à docência, situação que pouco se modificou até os dias atuais. Tal fato é de extrema importância, pois conduziu os cursos jurídicos para a busca de um ensino prático-empírico, desfavorecendo o ensino teórico-científico.

Uma característica marcante dos cursos jurídicos era o chamado “discurso de autoridade”. Segundo Galdino (1997), a busca pelo conhecimento se pautava pela importância do professor da matéria, bem como da eloquência manifestada nas aulas dos referidos professores. Assim, um conhecimento só era válido se fosse expresso por alguém “importante”.

Conforme destaca Venâncio Filho (1982), inicialmente não existiam faculdades particulares e o ensino era gratuito. Porém, no início da república, mais da metade dos alunos de Direito eram provenientes de famílias com vultuosas propriedades rurais, ou seja, o financiamento das faculdades era feito por toda a população.

Outro fator importante, como bem ressalta Fonseca (2005), refere-se à formação da cultura jurídica brasileira. No Brasil, a forma de lidar com o sistema jurídico como um todo, com a cultura jurídica ocorreu de modo peculiar, aliando as culturas tradicionais herdadas do direito português com as ideias liberais e modernas, gerando assim uma forma própria do Direito brasileiro de tratar as situações jurídicas.

Para uma compreensão mais abrangente das transformações que o ensino no curso de Direito sofreu ao longo do tempo, serão descritas, a seguir, periodizações com as principais características em cada fase, iniciando-se pelo período Imperial.

1.2 O Ensino no Curso de Direito no Período do Império

No início dos cursos jurídicos, optou-se pela constituição de uma universidade em território nacional. Assim, apesar de existirem apenas duas “sedes” (São Paulo e Olinda), cursos eram oferecidos em outras cidades como Rio de Janeiro e Salvador. Como explica Bastos (2000), a principal razão parece ter sido a ampliação do espaço para que a juventude brasileira pudesse discutir ideias que se afastassem das raízes portuguesas de pensamento.

Em relação ao ensino-aprendizagem, as instruções normativas do Império eram muito detalhadas, o que não é verificado posteriormente, nem mesmo no período republicano. A preocupação com a forma como seriam os estudos jurídicos é demonstrada por Bastos (2000, p. 41):

Apesar de nossas críticas ao regulamento de Visconde de Cachoeira, é inegável o olhar amplo sobre o ensino - há um método para cada disciplina e para cada conteúdo - e, o mais importante, deve-se admitir que se trata de

um dos únicos documentos acadêmicos oficiais do Brasil, que insiste na importância dos métodos e modelos que os professores devem utilizar na disseminação do conhecimento, e ainda especifica a pedagogia da ação e bibliografia.

É importante destacar que assim como se tinha uma especificação minuciosa da didática a ser empregada em cada matéria, tal fato também estava presente nos conteúdos que podiam ser ministrados. É possível verificar no artigo 1º, da Lei de 11 de agosto de 1827, que havia uma matriz determinada. Já a didática a ser empregada, estava disposta no Estatuto de Visconde de Cachoeira, também de 1827, em seu artigo 6º, impondo aos professores a necessidade de serem breves e claros nas exposições. Outra instrução se referia à erudição, à qual não deveria ser ostentada, também não sendo aconselhável a utilização de Doutrinas desnecessárias e longas; ou seja, os professores dos cursos jurídicos não possuíam autonomia. Era necessário seguir à risca o conteúdo e a forma de se ensinar, como se pode verificar:

Acredito que o artigo. 15 deve ser substituído. Senhores, esse projeto se destina a um curso de Direito, que tem assento neste tribunal, então foi decidido aceitar de imediato a fiscalização do ministro imperial; mas porque não foi estabelecido aqui, mas em São Paulo e em Pernambuco, acho que a fiscalização imediata já não compete aos ministros do Império, mas aos presidentes dessas províncias (PEREIRA, 1977, p. 346).

Conforme fora afirmado anteriormente, os cursos jurídicos nasceram no período imperial e, desta forma, sofriam enorme interferência do Governo. Tanto é assim que, além do conteúdo, o Estado também exercia o controle do material didático a ser utilizado pelos professores, como mostrado na citação a seguir.

Entretanto, como a minha sugestão não agradou, eu posso ceder, e concordo que o curso tenha seis anos, entretanto, não aprovo a escolha dos compêndios pelos professores.
A aprovação dos livros didáticos deve vir do Parlamento. (*apoiado geralmente*) Embora tenha sido proposto pelos Professores, deve ser aprovado pelo legislador (PEREIRA, 1977, p. 234).

Fica claro o controle pedagógico, didático e da autonomia dos professores. Entretanto, havia um grande receio na corte de que tamanha supressão de liberdade fizesse com que os professores encontrassem meios de burlar as regras e fornecessem um ensino liberal e antimonárquico em suas aulas. Tal receio é perceptível no discurso que o Deputado Vergueiro fez à época:

Além disso, senhores, se a doutrina do professor for diferente da doutrina que ele deve ensinar, ele terá muitas maneiras de contornar regulamentos, livros e ordens mais positivas, portanto, a única maneira de evitar a má-fé é excluir os inimigos dessas pessoas de nosso sistema.

Recordo-me de um professor que tive em Coimbra, que ao explicar um esboço, nem sempre ele respeitou a sua doutrina, principalmente quando este esboço define o poder espiritual e secular, dizendo que o espírito é o poder da igreja, já o poder secular é o poder do rei. Repetiu a mesma ideia e acrescentou: -Vamos, o nosso estatuto obriga-nos a seguir esta opinião. Finalmente riu.

Claro que ele é obrigado a ensinar esse princípio errado para satisfazer a lei, mas ele não pode esconder que tal afirmação é absurda e ofensiva. Por respeitar a opinião pública, a qual há muito percebeu que o poder secular não pertence ao rei, mas ao povo, ele não quer ser ridicularizado.

Portanto, senhores, não tenhamos medo de que os professores escolham livros didáticos que vão contra as ideias aceitas (PEREIRA, 1977, p. 340).

Como resultado desta discussão, o artigo 7º da Lei de 11 de agosto de 1827 concedeu uma espécie de liberdade extremamente vigiada. Permitiu que os professores selecionassem o material didático, mas este material só poderia ser utilizado se passasse por duas rigorosas verificações ideológicas.

Apesar da possibilidade de escolha do material didático, o professor deveria seguir à risca o disposto no Estatuto de Visconde da Cachoeira, principalmente, quanto à didática a ser empregada. O artigo 2º do referido Estatuto impunha como obrigação utilizar a primeira meia hora da aula para ouvir as lições, para ouvir os alunos e arguí-los. O restante da aula deveria ser dedicado à aula expositiva, sendo utilizado o material didático indicado pelo professor (PEREIRA, 1977).

Em relação às avaliações, o professor deveria utilizar-se obrigatoriamente de duas provas. A primeira deveria ser uma prova oral realizada entre os alunos, sendo que alguns alunos deveriam realizar perguntas para estudantes selecionados pelo professor. A segunda prova consistia em uma dissertação. Entretanto, a aprovação ou não na matéria dependia de uma prova oral realizada ao final do ano letivo. O professor escolhia um tema por aluno, o qual dispunha de vinte e quatro horas para se preparar. A arguição deveria durar em torno de uma hora e meia e contar com a presença de dois professores (PEREIRA, 1977).

A ausência de autonomia, aliada às condições ruins de trabalho, bem como aos salários baixos e à extrema exigência de *status* profissional, faziam com que a carreira docente fosse pouco atrativa, bem como gerava acalorada discussão no Congresso. Entretanto, pode-se considerar que, se os discursos de 1826 fossem realizados atualmente, a temática e os pontos levantados seriam amplamente adequados. Vejam-se dois exemplos:

Uma pessoa, Senhores, não será capaz para ensinar sem que antes tenha dedicado muitos anos de estudo, e sem grande merecimento, e, se desejamos conceder aos professores alguma consideração, então, atendendo aos seus trabalhos, conclamo que os professores de direito tenham a graduação e ordenado de Desembargadores (PEREIRA, 1977, p 309).

A Câmara tem afirmado a importância do professor como cidadão que educa o público, mas é preciso lembrar que o mestre é uma pessoa que não acredita, obedece e não trabalha, a menos que possua um interesse. Que tipo de interesse uma pessoa erudita pode ter, que o motive a se engajar em nobres habilidades de ensino, vendo que qualquer artista tem mais lucros nos negócios ou na arte, que o seu trabalho, o qual é muito superior, por que mental? (PEREIRA, 1977, p. 313).

A oposição foi ouvida e a Lei de 11 de agosto de 1827 determinava em seu artigo 3º que o salário dos professores seria o mesmo dos Desembargadores das Relações, bem como os docentes deveriam receber o mesmo tratamento honroso. Ora, tal fato atraiu vários juristas para a docência, entretanto, como destaca Venancio Filho (1982), antes mesmo de a lei completar 10 anos de vigência, o salário dos professores de Direito já era considerado baixo.

Explica Fonseca (2005), que o período da implantação das Faculdades de Direito no Brasil foi marcado por problemas de infraestrutura e de poucos investimentos financeiros, o que acarretou apenas uma repetição do que se ensinava na Universidade de Coimbra, impactando negativamente na formação cultural jurídica brasileira. Essa realidade foi sendo modificada aos poucos, e a formação cultural jurídica brasileira foi agregando conhecimentos de autores de outros países, possibilitando uma mesclagem de conhecimentos jurídicos, sendo tal fator ressaltado pelo autor (2005, p. 111):

As precariedades (que eram reais) do ensino jurídico do século XIX eram correspondentes as precariedades estruturais do próprio Estado e da vida intelectual brasileira do período. Não seria cabível esperar que a arcaica e inculta sociedade brasileira do século XIX produzisse cursos superiores que tivessem qualidades idênticas a algumas das universidades européias (ou mesmo a algumas latino americanas) e muito menos seria de se esperar que as faculdades do século XIX fossem iguais as do século XX. Os cursos de direito brasileiros desse período eram peixes dentro do aquário adequado, e as limitações por eles encontrados eram as limitações históricas da própria sociedade brasileira [...].

Um entre tantos exemplos possíveis a serem indicados foi a recepção no Brasil na segunda metade do século XIX das idéias do jurista alemão Friedrich Carl von Savigny.

Ora, a criação dos cursos jurídicos no Brasil, seus objetivos e o caminho trilhado no império, gerou consequências diversas. As principais dizem respeito à finalidade de proteção da classe social dominante, à ausência de autonomia dos professores, à escolha de professores renomados e a prevalência do discurso de uma autoridade sobre o estudo teórico-científico. Desde a sua criação, o ensino no curso de Direito seguiu a linha de um conhecimento tradicional e conservador, fornecido por professores com reconhecimento profissional. Tal fator ainda reverbera nas faculdades de Direito do Brasil. Veja-se o que foi sendo modificado ao longo da República.

1.3 O Ensino no Curso de Direito durante o Período Republicano

No Brasil, a Monarquia teve o seu fim histórico em 15 de novembro de 1889, data na qual não havia uma única Universidade no Brasil. É bem conhecido todo o percurso que a República percorreu nestes mais de 130 anos, entretanto, é inegável as repercussões que o ensino no curso de Direito sofreu com as mudanças políticas e sociais brasileira. É preciso destacar que, inicialmente, o Brasil teve dois governantes militares, todavia, a partir de 1894 o poder passa a ser exercido pela burguesia oligárquica, em especial pelos cafeeiros paulistas.

Um fator de grande destaque no início da República era a centralização do ensino no curso de Direito exercido pelas Faculdades de São Paulo e de Recife (VENANCIO FILHO, 1982). Por este motivo, foi promulgado o Decreto nº 2.226, de 1º de fevereiro de 1896, que aprovou o Estatuto das Faculdades de Direito do Brasil. Este Estatuto determinava um padrão de curso a ser seguido em todo o Brasil, ou seja, buscou-se um modelo nacional para os cursos jurídicos.

Um ponto destacado por Wolkmer (2003) é que o início da República marca o declínio do curso de Direito de Recife, local que foi o centro de resistência ao poder absolutista e que formou nomes de destaque como Sílvio Romero, Alvaró Orlando, Clóvis Beviláqua, Tobias Barreto, Joaquim Nabuco e Castro Alves. Há de se ressaltar que Rui Barbosa iniciou os estudos na Faculdade de Recife, mas, por se desentender com um professor, foi obrigado a terminar os estudos em São Paulo. Um fator de grande importância, segundo Wolkmer (2003), foi deixar a preponderância dos estudos filosóficos. Outro fator descrito por Fausto (2002) diz respeito ao aspecto

econômico, haja vista que o início da República é marcado por um crescimento vertiginoso da cidade de São Paulo e da região Sudeste.

No que diz respeito ao ensino no curso de Direito, Galdino (1997, p.163) destaca que “Durante o período da República Velha, mantém-se o status de retórica jurídica e de educação literária (não técnica), e não há um comprometimento com a realidade e transformações sociais do país”. As únicas transformações relevantes se referem à matriz curricular, alterada pelo Decreto nº 2.226. Entretanto, o viés empírico e a ausência de autonomia dos docentes foram mantidos.

Por outro lado, é preciso ressaltar que no início da República foi elaborada uma nova Constituição, promulgada em 1891. Um ponto de grande importância para o estudo jurídico, no dispositivo, refere-se ao notório favorecimento à classe burguesa, mas principalmente ao ideal positivista. Ora, a ideologia positivista casou perfeitamente com o ensino que já era empregado no curso de Direito. Observe o que Wolkmer (2003, p. 89) retrata:

O arcabouço ideológico do texto constitucional de 1891 expressava valores assentados na filosofia política republicano-positivista, pautados por procedimentos inerentes a uma democracia burguesa formal, gerada nos princípios do clássico liberalismo individualista. Na realidade, a retórica do legalismo federalista, sustentando-se na aparência de um discurso constitucional e acentuando o povo como detentor único do poder político, erguia-se como suporte formalizador de uma ordem sócio-econômica que beneficiava somente segmentos oligárquicos regionais.

A influência do positivismo no ensino do curso de Direito se apresentou em seu estágio inicial, intensificando-se a partir de 1930, passando a constituir uma marca da docência jurídica. A seguir será analisada a reforma de Francisco Campos (1891 – 1968) e o aprofundamento do ideal positivista.

1.3.1 Reforma de Francisco de Campos

O Brasil sofreu grandes mudanças no início dos anos trinta. Vários fatores externos, como a crise econômica mundial, o final da Primeira Guerra mundial (1918) e o aumento da influência dos Estados Unidos da América (EUA) sobre os países latino-americanos, trouxeram consequências para o Brasil, como, por exemplo, a perda do poder econômico e político das oligarquias agrícolas. Uma nova classe dominante urbana emergiu centrada no comércio e na industrialização do Brasil.

Neste período, foi promulgado o Estatuto das Universidades, o qual gerou repercussões em vários cursos de ensino superior, entretanto, pouco afetou o ensino no curso de Direito (GALDINO, 1997). O início do período republicano é marcado pela continuidade do que já existia no Império, isto é, a dificuldade de renovação no ensino do curso de Direito.

No quadro filosófico, até aqui descrito, deve-se mencionar que o interior da formação social foi afetado, profundamente, na virada do século XIX para o início do século XX, por transformações decorrentes da modificação sócio-política (monarquia-república), do deslocamento no domínio da correlação de forças (senhores de engenho-oligarquia cafeeira agroexportadoras) e da emergência de novas estruturas jurídico-políticas, edificadas a partir da implantação do espírito positivista-republicano e da construção de uma ordem liberal burguesa

Em relação ao ensino no curso de Direito, a República marca o avanço avassalador do ideal burguês do Positivismo. Como bem destaca Wolkmer (2003), o ideal positivista foi aceito e logo se tornou hegemônico nos cursos jurídicos, pois aliava o *status* de ideologia aceita na Europa com os interesses da classe burguesa. Ressalta-se que, desde o seu surgimento no Brasil, o ensino no curso de Direito procurou proporcionar a manutenção da classe social dominante no poder. Desta forma, como a classe burguesa representava o poder, cabia aos profissionais jurídicos encontrarem ideologias favoráveis a esta classe, por isso, o Positivismo foi tão bem acolhido. Observe-se o que Wolkmer (2003, p.108) afirma:

A preeminência do positivismo jurídico nacional está alicerçada no pano de fundo do progresso ideológico representado e promovido por dois principais centros de ensino do conhecimento jurídico: a Escola do Recife e a Escola de Direito de São Francisco (São Paulo). Como produto do pensamento europeu avançado, as demandas científicas do positivismo tornaram-se o discurso hegemônico, compatível com os interesses emergentes da burguesia urbana livre e as novas aspirações normativas formadas pela sociedade e economia brasileiras da época. Nesse sentido, é razoável inferir que, considerando o conservadorismo projetado por jusnaturalismo tomista-escolástico, as novas proposições jurídicas delineadas pelo positivismo (em seu monismo evolucionista, quanto na do sociologismo naturalista) representam um novo pensamento mais adequado às condições criadas pelas mudanças trazidas pela República.

Ora, à época, o Positivismo mostrava-se como ideologia inovadora e atual, muito mais avançada que as ideologias utilizadas até então. Entretanto, a dimensão didática do ensino no curso de Direito manteve a utilização de aulas expositivas. Desta

forma, os avanços no ensino jurídico propostos pelo Positivismo não foram implementados, servindo a referida ideologia apenas para manter os profissionais jurídicos distantes dos anseios sociais e aliados à burguesia. Nesta linha, Wolkmer (2003, p.100) pondera o seguinte:

Não obstante haver conquistado um Direito nacional e codificado, a República consolidou um modelo privatista de legalidade não muito diverso do período imperial no que se refere ao alheamento de suas normas às condições histórico-sociais e às reais necessidades de sua população. A ordem jurídica positiva republicana, por demais individualista, ritualizada e dogmática em suas diretrizes ordenadoras, quase nunca traduziu as profundas aspirações e intentos do todo social. Na verdade, tanto a legislação privada quanto as políticas públicas impostas por um Estado oligárquico e autoritário não conseguiram, na trajetória deste século, enfrentar e solucionar adequadamente as agudas questões estruturais da sociedade no Brasil, como a concentração da riqueza nas mãos de poucos, as abissais desigualdades sociais e a crescente exclusão da moradia e da posse da terra para milhões de pessoas.

Assim, privilegiava-se o estudo de leis e códigos, com transmissão de entendimentos dos professores e afastamento dos anseios sociais. Tal modelo foi se mantendo e os docentes tinham como centro a transmissão de conhecimentos oriundos de suas práticas profissionais, desgarrando-se de propostas científicas. Bastos (2000) destaca que a produção e os discursos jurídicos prevalentes no Brasil, geralmente baseados na lógica da formalidade tecnológica e nos pressupostos dogmáticos do cientificismo positivista, não respondem às demandas e necessidades da sociedade.

A reforma educacional mais importante promovida pelo governo na época foi chamada de "Reforma Francisco Campos" em 1931. Com a referida reforma, foi criada a imagem de "universidade" brasileira, visando com isso inovar os ideais educacionais da República Velha. Neste sentido, foram feitas atualizações curriculares no ensino no curso de Direito, as quais, segundo Bastos (2000), tinham como eixo a adequação do curso de Direito ao mercado de trabalho. Neste período ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova⁵. Entretanto, os ideais positivistas foram mantidos e, metodologicamente, os cursos jurídicos não sofreram mudanças.

⁵ Manifesto lançado em 1932 por um grupo de 26 educadores e intelectuais propondo princípios e bases para uma reforma do sistema educacional brasileiro. Redigido por Fernando de Azevedo, foi assinado entre outros por Anísio Teixeira, M. B. Lourenço Filho, Heitor Lira, Carneiro Leão, Cecília Meireles e A. F. de Almeida Júnior. (VENANCIO FILHO, 1982, p. 238)

1.3.2 O Estado Novo e as Transformações Anteriores à Constituição de 1988

O período entre 1937 e 1945, conhecido como Estado Novo, tem como marca jurídica a grande quantidade de codificações promulgadas. Assim, leis na área Civil, Processual Civil, Penal e Processual Penal, Trabalhista, além da Constituição Federal, foram elaboradas e entraram em vigor.

Era de se esperar mudanças pedagógicas no ensino no curso de Direito, haja vista a ocorrência do manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. Entretanto, a área jurídica mostrou-se alheia às inovações implantadas, mantendo seu caráter isolado dos outros cursos acadêmicos. No tocante à produção de conhecimento, as faculdades mantiveram sua linha empirista. Porém, houve um acirrado embate entre os defensores do arraigado ensino tradicional e os “inovadores” da Escola Nova.

É importante destacar que o Estado não interveio ou indicou qual linha deveria ser adotada. A única ação estatal foi no sentido de criar novos cursos jurídicos. Muitas críticas foram feitas ao ensino tradicional, conforme exemplo a seguir:

Portanto, no mundo atual, repleto de crises, só pode ser visto como uma academia a que resiste a todas as repercussões na forma de manutenção insolúvel de conhecimento jurídico? Este será um museu de princípios e práticas, mas não um centro de aprendizagem. Para uma escola de direito viva, o mundo hoje oferece uma visão inovadora que beneficiará gerações de juristas (PEREIRA, 1977, p. 42).

As indagações referiam-se às várias áreas do ensino no curso de Direito, mas, os pontos principais eram a didática empregada e o total distanciamento social dos juristas. Na verdade, o posicionamento dos cursos jurídicos mantinha-se o mesmo: servir de estrutura para a manutenção do *status quo*.

E as críticas foram surgindo de várias partes, sendo Oswald de Andrade (1890-1954) um dos principais contestadores, publicando em 1931 uma matéria direcionada aos estudantes de Direito da Faculdade de São Paulo, os quais haviam tentado agredi-lo dias antes, justamente por críticas à instituição. Eis alguns trechos:

Filhos, eu conheço vocês! Eu também andei pelas arcadas! Fui até o primeiro orador do Centro Acadêmico Onze de Agosto!! Seria fácil para mim, continuar minha ascensão gloriosa. Hoje, em vez de ser atacado por seu pelotão, talvez eu poderia mentir para vocês, como meu colega Gabriel de Rezende Filho.... Mentiras e blefes, porque poderia incutir em vocês conceitos completamente errados e fracassados, em um mundo renovado pela mais poderosa atmosfera revolucionária da terra.
[...]

Depois de ser varrido pelo humanismo e pela reforma religiosa de todos os grandes centros intelectuais da Europa, o feudalismo jurídico se refugiou ahi. Preservamos o legado de Coimbra! Querem ampliar Coimbra?

[...]

É uma pena que este retrocesso os faça ignorar a magnificência e a justiça exigidas pelo proletariado, agitando o mundo mecanizado de hoje (PEREIRA, 1977, p. 57).

É preciso destacar que foi iniciado um processo de mudança didática, passando os estudantes a resolverem casos jurídicos como proposta de aprendizagem. Entretanto, muitos professores viam com muito receio a inserção de novas metodologias. Uma das grandes preocupações se referia à didática. Como destaca Galdino (1997), iniciou-se uma didática nova, baseada em estudos de casos, mas tal metodologia foi vista como um problema, pois, imaginava-se que se estaria abandonando o estudo aprofundado das leis e dos institutos jurídicos. Neste sentido, Galdino (1997, p. 159) descreve uma indignação deste período:

O seu novo método de ensino não baseia-se [sic] na investigação sistemática descritiva das leis e dos institutos e propõe-se substituir as aulas teóricas por sistemas de casos, com estudos orientados para a formação do raciocínio jurídico, voltando a atenção dos profissionais do direito para as relações sociais.

A resistência dos professores e dos alunos ao novo modelo de ensino surtiu efeito, desta forma, didaticamente voltou-se ao estudo “puro” de lei e institutos jurídicos; ou seja, o curso de direito escolheu continuar com aulas expositivas e com o conhecimento centrado na pessoa do professor.

Os anos 1960 trazem algumas modificações no ensino no curso de Direito. Diferentemente do que ocorreu durante o período imperial, quando existiam apenas duas faculdades de Direito já existiam várias faculdades de Direito, tanto públicas como privadas.

Em 1961 ocorre uma Reforma curricular, na qual procurou-se resolver o descompasso social da formação jurídica (direito e realidade). Por meio desta reforma, implantou-se o chamado “currículo mínimo” nos cursos de Direito, fazendo com que esses cursos reunissem requisitos mínimos para a formação jurídica geral dos alunos. Sem controle, o mercado voltou a estipular as regras, “a rigor, o currículo mínimo era na verdade o currículo máximo” (VENANCIO FILHO, 1982, p. 307).

Com o Golpe Militar de 1964 e todas as suas consequências, a estrutura curricular do curso de Direito também foi modificada. Como ressalta Venâncio Filho

(1982), a "Escola Nova" não tem lugar na esfera de influência política, sendo assim, as ideias de mudanças didáticas foram definitivamente deixadas de lado. Por outro lado, o tecnicismo foi visto como grande possibilidade de melhorias para o curso de Direito. Entretanto, é contraditório pensar que um curso voltado para o empirismo⁶ e para a formação como base na vida prática dos professores, possa ter grande avanço com a implantação do tecnicismo.

Com o estabelecimento do acordo MEC/USAID⁷, essa tendência se confirmou, apoiando a reforma educacional de 1968. Venâncio Filho (1982) observa que para ajudar a concretizar o "Milagre Brasileiro"⁸, o número de vagas disponíveis para cursos de Direito dobrou em dez anos, saltando de 61 cursos em 1964 para 122 em 1974. Ora, como se podia esperar, não era boa a qualidade dos cursos implantados à "toque de caixa".

Uma nova reforma ocorreu em 1972. De acordo com a Resolução da Comissão Federal de Educação nº 3, era necessária uma nova revisão curricular. Um dos alicerces da reforma curricular de 1972 foram os obstáculos à implementação das "soluções inovadoras" do ensino no curso de Direito. Para Venâncio Filho (1982), em 1982 os cursos jurídicos ainda não haviam se tornado cursos científicos e ainda estavam procurando o caminho a seguir. E tal afirmação ainda hoje é correta. Alguns avanços ocorreram, mas os cursos jurídicos brasileiros continuam muito semelhantes ao ensino no curso de Direito existente no Império. Ocorreram muitas modificações políticas e sociais no Brasil, mas ao verificar a angústia de Venâncio Filho em 1982, percebe-se que pouco avançou.

É preciso ressaltar que, a partir do final do período militar, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) passou a exercer uma função importante no debate e na luta pela qualidade da formação nos cursos de Direito, criando inclusive as chamadas

⁶ Em linhas gerais, o conhecimento empírico é gerado sobre a lógica formal. O processo de formação desse conhecimento tem como base a operação direta a partir das características sensoriais dadas pelo objeto de pesquisa. Tal temática será estudada no capítulo dedicado à Davydov.

⁷ A Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID) foi criada em 1961, com a intenção de ampliar o Plano Marshall aos países estratégicos do mundo, canalizando suas políticas para 1) impedir que as forças comunistas – que se fortaleceram ao derrotar o fascismo na Segunda Guerra Mundial – tomassem o poder, e 2) abrir novos mercados às empresas estadunidenses (CARTA MAIOR, 2019).

⁸ O Brasil passou por uma complexa crise econômica no início da década de 1960. A situação de crise culminou em um golpe militar em 1964, estabelecendo-se um regime que durou duas décadas. Durante os primeiros três anos do novo regime, a crise econômica continuou. Em 1967-1968, iniciou-se um vigoroso ciclo de expansão, o qual, com ação da retórica do regime militar transformou no "milagre brasileiro". (MARCARINI, 2008)

“comissões de educação”, as quais têm como finalidade fiscalizar a qualidade do ensino no curso de Direito nacional.

Passa-se a tratar, a seguir, das modificações que ocorreram após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

1.4 Constituição Federal vigente

Em 1988 foi promulgada a Constituição Federal que está em vigor. Com a Constituição, surgiu um campo democrático de mudanças substanciais na educação jurídica. A Constituição de 1988, trouxe uma série de direitos e garantias ao ordenamento jurídico brasileiro, com normativas que buscavam uma modificação nos cursos jurídicos. Porém, não adentrou em nenhum tema de ensino jurídico. Segundo Melo Filho (1993), nenhuma modificação ligada ao ensino-aprendizagem e didática ocorreu desde 1972.

As mudanças da educação jurídica apareceram de maneira mais forte após a Constituição de 1988, quando houve a ampliação da quantidade de vagas nos cursos de Direito, gerando a necessidade de ampliação do quantitativo de professores. Mas, ao lado da elevação numérica não houve a qualificação dos novos professores.

Alguns autores consideram que a elevação das vagas e do número de professores nestas condições gerou uma crise no ensino jurídico. Em relação ao impacto social e à crise no ensino jurídico, Bastos (2000) afirma que a OAB, por meio de sua Comissão de Educação Jurídica, iniciou um estudo de abrangência nacional em 1992, buscando “reavaliar a função social do advogado e seu papel como cidadão” Primeiramente, a Comissão de Educação Jurídica realizou pesquisas e avaliações sobre as condições dos cursos jurídicos brasileiros, utilizando como base a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) nº 3, de 1972, que estabeleceu o currículo mínimo do curso de Direito. Com a grande repercussão desse processo de avaliação do ensino no curso de Direito, surgiu o comitê de ensino da OAB.

A forte cobrança por parte da OAB, bem como análise da prática do Direito por parte da Câmara de Ensino Superior levou à elaboração da redação final da Portaria nº 1.886/1994, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), e a revogação da Resolução CFE nº 03/1972, que passou a padronizar as diretrizes mínimas para os cursos de Direito no território brasileiro.

As alterações e inovações do Portaria do MEC nº 1.886/1994 foram fortalecidas pela política estadual de fiscalização e avaliação regular das instituições de ensino superior, e tiveram impacto positivo no cenário do ensino no curso de Direito. As inovações qualitativas desta portaria vão além das reformas anteriores e advêm da criação de novas atividades que nunca haviam sido exigidas pelo curso de Direito, incluindo a monografia final, cumprimento da carga horária de atividades complementares e estágios obrigatórios para a conclusão do curso de Direito. Em termos de estrutura, a referida Portaria exige que cada curso de direito possua pelo menos 10.000 exemplares de obras jurídicas e materiais de referência de disciplinas, bem como periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação. Também passou a ser obrigatória a criação de um núcleo de prática jurídica.

É importante esclarecer que a Portaria do MEC nº 1.886/1994, mesmo em termos de inovação e tentativas de superar reformas curriculares limitadas, ainda manteve as aulas expositivas como sendo a forma de aprendizagem jurídica

Ao estudar a Portaria do MEC nº 1.886/1994, Rodrigues (1995, p.120) apontou que a norma possuía as seguintes premissas:

(a) uma ruptura com o positivismo normativo; (b) superar a noção de que apenas as pessoas envolvidas em atividades forenses são profissionais jurídicos; (c) a desvinculação com a autossuficiência do Direito; (d) superação do conceito de educação como sala de aula; (e) superação de uma educação jurídica fragmentada. "

Uma vez que as cinco premissas listadas são referentes à sala de aula, é possível perceber que, embora a normativa se propusesse a mudar o eixo do ensino no curso de Direito para as atividades externas, na realidade, o decreto aprovado continuou com a compreensão de que o ensino se resume a aulas, permanecendo a concepção tradicional de ensino.

Segundo Porto (2000), é preciso mudar o ensino no curso de Direito. A respeito da necessidade de mudança, também o Ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Edson Fachin (2000, p.7) argumenta:

Nas batalhas a serem travadas, a forma como se diz é tão importante quanto o que se diz. A prática docente precisa de mudanças. Os estudantes precisam livrar-se da limitação da cópia do conhecimento e ir além da limitação da deformação do molde. (2000, p. 7).

Assim, verifica-se que tanto entre os estudiosos do ensino jurídico como na principal organização civil da categoria (OAB) e no meio jurídico oficial, são expressas

preocupações e indicadas necessidades de mudanças na formação dos estudantes em cursos de Direito.

1.5. A atual configuração curricular: as Diretrizes Curriculares Nacionais e seus desdobramentos

As modificações curriculares ligadas ao curso de Direito foram se sucedendo. A Lei nº 9.131, de 24/11/1995, o art. 9º, § 2º, alínea “c”, outorgou à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação a competência para “a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, que orientarão os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao CNE”. Já no ano de 1997, a CES/CNE, aprovou o Parecer 776/1997, no qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais, as quais deveriam “a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos; b) ser respeitadas por todas as IES; e c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes”.

Entretanto, havia uma dúvida referente à Portaria do MEC 1.886/1994. Não se existia uma certeza quanto à revogação ou não da referida Portaria. Por este motivo, o Parecer 507/1999 CES/CNE formalizou a revogação da Portaria 1.886/1994. Desta feita, ficou evidente que os cursos de Direito deveriam seguir as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Gerais do curso de graduação em Direito.

Posteriormente, a Câmara de Educação Superior aprovou o Parecer 583/2001, tomou como referência para o curso de Direito o Parecer 776/1997 e o Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, a qual possuía como principais objetivos:

Estabelecer, em nível nacional, 5 diretrizes curriculares que assegurem a necessária flexibilidade e diversidade nos programas oferecidos pelas diferentes instituições de ensino superior, de forma a melhor atender às necessidades diferenciais de suas clientelas e às peculiaridades das regiões nas quais se inserem.

Pela leitura das resoluções e pareceres do Conselho Nacional da Educação, bem como da Lei nº 10.172/2001, é perceptível o rumo mercadológico que o curso de Direito assumiu. O discente é visto como clientela pela Lei 10.172/2001, o que é muito

grave e preocupante. O ensino, gradualmente, passou a ser visto como o produto oferecido pelas Instituições de ensino, o que é inconciliável com o desenvolvimento humano e integral do discente.

Como explicam Dalarosa e Machado (2021), no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), o Brasil vivenciou mudanças de influência liberal. Neste sentido, os programas educacionais passaram a ser dirigidos pelo capital internacional. Na década de 1990, organizações internacionais passaram a definir como a educação no Brasil deveria ser organizada. Isto se deve ao fato de que nos governos de Fernando Collor de Mello e FHC, o Brasil adquiriu vultuosos empréstimos junto ao Banco Mundial e tais valores ficaram atrelados ao financiamento de novas políticas educacionais, pois é nesse momento em que se aprofundam as relações entre organismo internacionais e o governo brasileiro. Tal manobra do Banco Mundial e dos organismos internacionais visavam aumentar o seu controle nos países financiados ao mesmo tempo em que se capacitava profissionais técnicos voltados para o neoliberalismo. Neste sentido, Dalarosa e Machado (2021, p. 87) esclarecem que:

Portanto a aprovação da LDBEM 9394/96 que permanece até os dias atuais foi adequada aos interesses políticos do liberalismo que encontraram apoio irrestrito no governo FHC, o qual também foi responsável por promulgar outras medidas educativas como o Plano Nacional da Educação sob a forma de Lei 10.172/2001 que se posicionou de forma prepotente na sua estruturação [...].

Os planos nacionais possuem um objetivo aparente de melhorar a educação, no entanto a sua formulação nem sempre é feita por especialistas da área educacional, ou por pessoas que lutam pelo direito da escola pública, gratuita e democrática. O que observamos no decorrer da história das políticas educacionais é um sistema falho que luta pelo interesse do capital no governo FHC isto ficou visível.

Posteriormente, o Parecer nº CES/CNE 146/2002, no governo de FHC, aponta uma mudança de direcionamento, sendo que este parecer estabeleceu o perfil do estudante de Direito, tendo a formação geral e humanística como metas. Além disto, era almejado que os discentes possuíssem “capacidade de análise e articulação de conceitos e argumentos, de interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e visão crítica que fomente a capacidade de trabalho em equipe”. Também se buscava o favorecimento da autonomia e desenvolvimento do discente. Tais objetivos são avanços quanto ao ensino tradicional, necessitando, entretanto, de ordenamentos mais robustos e precisos. O

Parecer 146/2002 do CNE poderia proporcionar alternativas significativas ao rumo mercadológico do curso de Direito, entretanto, no ano de 2004 foi instituída nova norma do CNE. Neste compasso de mudanças, foi elaborada a Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004, estabelecendo que:

à Câmara de Educação Superior, o estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Direito, cujas especificações e detalhamento atenderam ao disposto nos Pareceres CES/CNE 776/97, 583/2001 e 067/2003, especialmente quanto à metodologia adotada, enfocando, pela ordem, organização do curso, projeto pedagógico, perfil desejado do formando, competências/habilidades/attitudes, conteúdos curriculares, organização curricular, estágio curricular supervisionado, atividades complementares, acompanhamento e avaliação e trabalho de curso. (BRASIL, 2004).

O novo instrumento normativo foi elaborado com vistas a atender à Constituição de 1988, à Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e ao Parecer 776/1997. A Resolução trouxe diversas inovações como a obrigação da existência de um projeto pedagógico, que deveria abordar temas relacionados ao ensino-aprendizagem, como competências e habilidades desenvolvidas pelas instituições de ensino. Também, a obrigatoriedade de informar as atividades complementares, bem como os estágios fornecidos. Em relação ao ensino, a referida resolução estabelece:

Parágrafo único. Os planos de ensino, a serem fornecidos aos alunos antes do início de cada período letivo, deverão conter, além dos conteúdos e das atividades, a metodologia do processo de ensino-aprendizagem, os critérios de avaliação a que serão submetidos e a bibliografia básica. (BRASIL, 2004, p. 23).

Tal resolução foi importante, porém, serviu apenas como forma de mapeamento da situação desastrosa dos cursos de Direito, pois não trouxe quaisquer mudanças de ensino-aprendizagem a serem implementadas. Após, seguiram diversos pareceres e resoluções, quais sejam: Parecer CNE/CES nº 236/2009, aprovado em 7 de agosto de 2009. Este Parecer refere-se a uma consulta ligada ao direito dos discentes ao acesso ao plano de ensino, processo de ensino aprendizagem, bem como aos critérios de avaliação. Parecer CNE/CES nº 362/2011, aprovado em 1º de setembro de 2011 – Verificação da possibilidade modificação do art. 7º, § 1º, da Resolução CNE/CES nº 9/2004, o qual se refere aos núcleos de prática jurídica. Tal artigo também foi analisado e revisado pelo Parecer CNE/CES nº

150/2013, aprovado em 5 de junho de 2013. A Resolução CNE/CES nº 3, de 14 de julho de 2017 modificou o Art. 7º da Resolução CNE/CES nº 9/2004.

Parecer CNE/CES nº 635/2018, aprovado em 4 de outubro de 2018, destinou-se a revisar as Diretrizes Curriculares do curso de Direito, as quais foram modificadas pela Resolução nº 5, de 2018. O parecer CNE/CES nº 757/2020 e a Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2021, modificaram o artigo 5º da Resolução nº 5, de 2018.

A Resolução nº 5, de 2018, estabelece a implantação de metodologias ativas nos cursos jurídicos. Tal direcionamento já estava presente no Parecer 776/1997, ficando mais evidente na Lei 10.172/2001. Entretanto, a Resolução nº 5, de 2018, trouxe direcionamentos mais claros quanto à utilização de metodologias ativas, como se percebe nos artigos citados a seguir.

Art. 2º No Projeto Pedagógico do Curso (PPC) deverão constar:

[...]

§ 1º O PPC, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais: **I - concepção do seu planejamento estratégico, especificando a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; III - condições objetivas de oferta e a vocação do curso; IV - cargas horárias das atividades didático-formativas e da integralização do curso; V - formas de realização de interdisciplinaridade, de mobilidade nacional e internacional, de incentivo à inovação e de outras estratégias de internacionalização, quando pertinente; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; VII - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem; IX - incentivo, de modo discriminado, à pesquisa e à extensão, como fator necessário ao prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica; X - concepção e composição das atividades de prática jurídica, suas diferentes formas e condições de realização, bem como a forma de implantação e a estrutura do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ);**

[...]

Art. 3º O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, capacidade de argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, além do domínio das formas consensuais de composição de conflitos, aliado a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem, autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania. Parágrafo único. Os planos de ensino do curso devem demonstrar como contribuirão para a adequada formação do graduando em face do perfil almejado pelo curso.

Art. 4º O curso de graduação em Direito deverá possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as competências cognitivas, instrumentais e interpessoais, que capacitem o graduando a: **I - interpretar e aplicar as normas (princípios e regras) do sistema jurídico nacional, observando a experiência estrangeira e comparada, quando couber, articulando o conhecimento teórico com a resolução de problemas; II -**

demonstrar competência na leitura, compreensão e elaboração de textos, atos e documentos jurídicos, de caráter negocial, processual ou normativo, bem como a devida utilização das normas técnico-jurídicas; III - demonstrar capacidade para comunicar-se com precisão; IV - dominar instrumentos da metodologia jurídica, sendo capaz de compreender e aplicar conceitos, estruturas e racionalidades fundamentais ao exercício do Direito; V - adquirir capacidade para desenvolver técnicas de raciocínio e de argumentação jurídicos com objetivo de propor soluções e decidir questões no âmbito do Direito; VI - desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos; VII - compreender a hermenêutica e os métodos interpretativos, com a necessária capacidade de pesquisa e de utilização da legislação, da jurisprudência, da doutrina e de outras fontes do Direito; VIII - atuar em diferentes instâncias extrajudiciais, administrativas ou judiciais, com a devida utilização de processos, atos e procedimentos; IX - utilizar corretamente a terminologia e as categorias jurídicas; X - aceitar a diversidade e o pluralismo cultural; XI - compreender o impacto das novas tecnologias na área jurídica; XII - possuir o domínio de tecnologias e métodos para permanente compreensão e aplicação do Direito; XIII - desenvolver a capacidade de trabalhar em grupos formados por profissionais do Direito ou de caráter interdisciplinar;

[...]

Art. 5º O curso de graduação em Direito, priorizando a interdisciplinaridade e a articulação de saberes, deverá incluir no PPC, conteúdos e atividades que atendam às seguintes perspectivas formativas: I - Formação geral, que tem por objetivo oferecer ao graduando os elementos fundamentais do Direito, em diálogo com as demais expressões do conhecimento filosófico e humanístico, das ciências sociais e das novas tecnologias da informação, abrangendo estudos que, em atenção ao PPC, envolvam saberes de outras áreas formativas, tais como: Antropologia, Ciência Política, Economia, Ética, Filosofia, História, Psicologia e Sociologia;

[...]

§1º As atividades de caráter prático-profissional e a **ênfase na resolução de problemas** devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas. (Grifo nosso) (BRASIL, 2018, p. 1-3)

A leitura da Resolução deixa clara a atenção dada a dois pontos problemáticos do curso de Direito: a incorporação de uma concepção empresarial, expressa em termos como planejamento estratégico, missão, visão e valores, próprios da organização e gestão empresarial; e, a determinação da utilização de metodologias ativas.

O ensino superior se tornou um produto de lucro e como tal está sendo explorado pelo setor privado, ou seja, verifica-se uma comercialização do ensino superior. Tal fator exerce pressão sobre o currículo jurídico por duas frentes: 1) o currículo jurídico tornou-se um nicho de mercado explorado pelas empresas prestadoras de serviços educacionais; 2) por meio de legislação educacional específica, incorpora-se ideias de *marketing* ao currículo, incluindo sua estrutura e métodos de ensino.

No que se refere ao empresariamento educacional do Direito, verifica-se sua manifestação no aumento desenfreado da oferta de cursos, o que foi também alimentado pela própria política educacional. O Brasil passou pela maior explosão de oferta de cursos de Direito do mundo. Esse fenômeno se expressa na quantidade de cursos que, entre 1964 e 1974, passou de 61 para 122. Embora expressivo, esse crescimento numérico foi de longe superado a partir dos anos da década de 1990. No início desta década, havia no país 186 cursos de Direito e, em 2011, já contava com absurdos 1.240 cursos. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2011, o Brasil possuía 723.044 (setecentos e vinte e três mil e quarenta e quatro) estudantes de Direito. Esses números assustam. E, de acordo com Gabardo e Dotta (2011), no ano de 2011 o Brasil possuía quase 50% dos cursos de Direito oferecidos no mundo. O quantitativo continuou aumentando e, em 2019, contava com 831.350 (oitocentos e trinta e um mil, trezentos e cinquenta) graduandos de Direito⁹. Tais números demonstram que é urgente repensar o curso jurídico brasileiro. É sabido, que boa parte destes estudantes não conseguirão atuar na área jurídica, pois os cargos eminentemente jurídicos necessitam de aprovação em concurso ou na prova da OAB, sendo extremamente importante pensar na formação e desenvolvimento destas pessoas, as quais não atuarão como advogados, promotores, juízes, delegados, mas poderão se valer da formação em outras áreas.

Em relação às metodologias ativas, conforme dispõe Freitas (2012), suas duas principais orientações no Brasil, e que tem sido introduzidas no ensino superior, são: aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *problem based learning*) e metodologia da problematização (MP). A seleção das metodologias ativas problematizadoras relaciona-se ao § 1º, do artigo 5º, da Resolução nº 5 (2018) a qual determina que: “As atividades de caráter prático-profissional e a **ênfase na resolução de problemas** devem estar presentes, nos termos definidos no PPC, de modo transversal, em todas as três perspectivas formativas”.

De acordo com Freitas (2012), aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a metodologia da problematização (MP) possuem avanços quando comparadas ao ensino tradicional, caracterizado pela passividade dos alunos. A mesma autora (2012)

⁹ Provavelmente houve redução significativa do número de alunos a partir de 2020 devido aos impactos sanitários, sociais e econômicos da pandemia por Covid-19. O INEP não atualizou os dados até o momento da escrita deste texto. Então, considera-se como mais atualizados os números referentes a 2019.

explica que, de forma geral, as principais qualidades da PBL são: favorecer bons hábitos de estudo, a reflexão, ajudar na autonomia de aprendizagem, realização de trabalhos em grupo, aumentar a capacidade resolutive, preparar os discentes para as carreiras profissionais, aliar teoria e prática. Já a MP possui como vantagem, a formação de pessoas com: interesse em contribuir com a sociedade, análise crítica da realidade e disposição para transformá-la, haja vista, que este projeto de ensino-aprendizagem procura entender os problemas da realidade vivida, procurando encontrar soluções, gerando um processo de mudança do discente e da sociedade.

Não por acaso, ou coincidência, o artigo 2º, § 1º, da Resolução nº 5, de 2018, determina que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Direito deverá se estruturar especificando a “I [...] a missão, a visão e os valores pretendidos pelo curso; II - concepção e objetivos gerais do curso, contextualizados com relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social; VI - modos de integração entre teoria e prática, especificando as metodologias ativas utilizadas; [...]”. É perceptível que a Resolução nº 5, de 2018, está induzindo à utilização das metodologias ativas, pois como descrito acima, possuem características condizentes como o que se espera do curso de Direito. Acresce-se ainda que o inciso VI, conforme citado, impõe que o PPC deve especificar as metodologias ativas utilizadas, ou seja, é obrigatório o uso de metodologias ativas. As instituições só possuem a discricionariedade de escolher qual metodologia ativa.

Tal imposição é deveras preocupante, pois leva as Instituições de Ensino Superior a adotarem metodologias que não resolverão o problema do ensino-aprendizagem do curso de Direito. Como ressalta Freitas (2012), as Metodologias Ativas representam avanços ao ensino tradicional expositivo, entretanto, estão voltadas ao pragmatismo, à resolução imediatista de problemas, e desta forma, não há um cuidado necessário com as teorias pedagógicas, com o desenvolvimento e a formação integral do aluno.

Neste sentido explica Libâneo (2022, p. 13):

Um problema é pedagogicamente bom quando mobiliza a atividade intelectual, não apenas a atividade sensorial e perceptiva. Pondo-se frente a um problema, o aluno realiza com ele transformações mentais lidando com suas contradições, conflitos, contrastes, situando-o em suas relações externas e internas. Desse modo, mais do que a solução prática de um problema, é preciso prover o aluno de meios para formação de ações mentais, para tomar consciência de suas próprias estruturas cognitivas, ou

seja, formar conceitos que sirvam como ferramentas mentais para lidar com os problemas e dilemas da realidade.

Ao pensar no ensino-aprendizagem dos alunos de Direito, as propostas aprendizagem baseada em problemas (PBL) e a metodologia da problematização (MP), bem como as metodologias ativas em um todo, apresentam pouco avanço, pois não atuam no cerne da questão, qual seja o entendimento do conceito que proporcionará a resolução do problema. As metodologias ativas não visam uma formação que seja importante no futuro, os olhos estão voltados para o presente, para o imediato, para o concreto. Por esse motivo, Freitas (2012, p. 415) afirma que: “O aluno deve interiorizar não só o conteúdo, mas também a atividade criadora humana contida em tal conteúdo, ou seja, os processos mentais que serviram para sua criação, recriando-os em sua própria mente”. A autora demonstra que a teoria do ensino desenvolvimental possui diversas vantagens em relação às metodologias ativas, haja vista que proporciona mudanças mentais significativas, com o olhar voltado para a formação de conceito.

Para Libâneo (2022), o caráter excessivamente pragmático das metodologias ativas restringe o aprendizado, pois se preocupa com a resolução de problemas imediatos e soluções práticas, em vez de ajudar os alunos a desenvolver estratégias cognitivas e metacognitivas. Faz pouco para ampliar as habilidades reflexivas e a autonomia intelectual, sendo este um ponto que traz problemas à aplicação de metodologias ativas no curso de Direito, pois, além de realmente resolver problemas, também é preciso formar conceitos como ferramentas mentais para lidar com problemas e dilemas do mundo real.

Outro fator relacionado às metodologias ativas é a relação com tecnologias e as aulas virtuais. Vejamos o que o autor afirma: “Essas metodologias são, também, muito frequentemente, associadas à expansão das tecnologias digitais, uma vez que estas suscitam novos modos de aprender e levam à ampliação do significado de aula mesclando o virtual e o presencial.” (LIBÂNEO, 2022, p.1).

É importante reconhecer que as metodologias ativas levam os alunos a buscar entender problemas postos e encontrar soluções, entretanto é necessário reconhecer como sua principal limitação o caráter pragmático do pensamento e da ação e reflexão do aluno. Tal caráter faz com que o problema a ser resolvido, e a busca de sua solução, se sobreponha ao trabalho mental analítico mais amplo para sua compreensão e explicação de forma aprofundada e crítica. Os problemas, em geral,

são ligados a situações profissionais que os alunos enfrentarão quando egressos do curso de Direito, o que sem dúvida é necessário. Entretanto, há o risco de alimentar acriticamente o desenvolvimento de competências para solução de problemas prioritariamente estabelecidos a partir da visão neoliberal, em vez de problemas verdadeiramente humanos, no sentido social, ético, democrático. Como se sabe, a política educacional, através de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação, determina a obrigatoriedade da utilização de Metodologias Ativas no curso de Direito. Uma possibilidade de explicação para esta obrigatoriedade é a finalidade de alinhar a formação justamente ao padrão mercadológico neoliberal, como também ocorreu nos outros cursos de graduação.

Libâneo (2019, p. 5) esclarece que é preciso estar atento à relação existente entre finalidades educativas, metodologia e pressupostos político-ideológicos e pedagógicos, haja vista que “finalidades educativas induzem propostas curriculares e, para pôr em ação essas propostas, são necessárias metodologias”. Acrescenta ainda que metodologias servem aos pressupostos político-ideológicos e pedagógicos

O autor continua sua abordagem deixando claro que ao se ater aos pressupostos políticos-ideológicos e pedagógicos das metodologias ativas, percebe-se a sua forte ligação com o neoliberalismo. Isto pois, as metodologias ativas caracterizam-se por visar o aprimoramento de habilidades pessoais e desenvolver profissionais resolutivos e pragmáticos para resolver problemas específicos, imediatos e práticos sem muito esforço teórico ou cognitivo.

Assim, Libâneo (2022, p.) esclarece que:

[...] as metodologias ativas na visão neoliberal cumprem importante papel no que se apregoa como inovação da formação humana e profissional: o de desenvolver capacidades individuais do sujeito para seu desempenho satisfatório no trabalho mobilizando recursos cognitivos e socioafetivos, além dos conhecimentos específicos relacionados com a tarefa. Está claro que se trata de uma orientação segundo a qual o profissional adquire recursos cognitivos e socioafetivos (relações interpessoais, por ex.) para adequar-se às demandas do contexto de trabalho no quadro da competitividade e da meritocracia.

Pelo exposto, a utilização de metodologias ativas não se mostra como o caminho a ser seguido na busca pelo desenvolvimento dos alunos do curso de Direito, haja vista que o ensino no curso de Direito deve estar voltado para o desenvolvimento de capacidades do estudante, para a formação do pensamento teórico conceitual dos

alunos; ou seja, enquanto as metodologias ativas estão centradas na experiência atual, não os ajudando no desenvolvimento mediato, a longo prazo.

Seguindo a análise, será estudado as contribuições que as pesquisas científicas proporcionam para a melhoria do ensino no curso de Direito. Neste sentido, no próximo capítulo apresenta-se o resultado da revisão de literatura realizada sobre o tema em análise nesta tese.

2 O ENSINO DE DIREITO NO BRASIL: UMA REVISÃO DA LITERATURA

O presente capítulo traz o resultado da revisão de literatura sobre o ensino do direito, cujo objetivo foi obter uma visão geral sobre o que tem sido investigado dentro deste tema. Buscou-se analisar o que tem sido preocupação por parte dos pesquisadores, bem como os enfoques e tendências que aparecem nas pesquisas em relação ao ensino no curso de Direito e, ainda, se na literatura encontrada se identificaria a presença de pesquisas com fundamentação teórica explícita na teoria do ensino desenvolvimental, considerando os teóricos Vigotski, Leontiev, Davydov.

2.1 Aspectos Metodológicos

Para a revisão de literatura foram definidas como fontes as seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal – Latindex, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, e, no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES.

A busca nestas bases de dados utilizou-se de palavras-chave. Inicialmente, termos mais gerais (que deram um retorno com número maior de publicações); e depois, mais específicas (com menor retorno). As palavras-chave e áreas de conhecimento consideradas foram:

1. Ensino no curso de Direito¹⁰ (153942 Resultados. Filtro: Área de concentração: Ciências Jurídicas Aplicadas = 66 resultados).
2. Ensino no curso de Direito (Filtro: Área de conhecimento: Ensino e Aprendizagem = 547 Resultados; filtro: Área de concentração: Ensino = 8 resultados; Ensino e Aprendizagem = 16 Resultados).
3. Didática (9615 Resultados. Filtro: Área de conhecimento: Direito = 64 Resultados).

¹⁰ A palavra-chave “curso de Direito” foi utilizada no intuito de selecionar os trabalhos relacionados ao ensino no curso de graduação em Direito (bacharelado), procurando filtrar cursos de especialização, preparatórios para OAB ou concursos, uma vez que o ensino de Direito é realizado não apenas no curso de Graduação em Direito.

4. Metodologia do Ensino no curso de Direito (1249263 Resultados. Filtro: Grande Área de Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas = 88230 Resultados. Filtro: Área de concentração: Educação = 33 Resultados).

5. Direito (69655 Resultados. Filtro: Grande Área de conhecimento: Ciências Humanas = 4391 Resultados; Filtro: Área de Concentração: Educação = 51 Resultados)

6. Direito (69655 Resultados. Filtro: Área de conhecimento: Ensino e Aprendizagem = 11 Resultados)

7. Vigotski (4270 Resultados. Filtro: Área de Conhecimento: Direito = 4 Resultados)

8. Vigotski (4270 Resultados. Filtro: Grande Área de Conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas = 51 Resultados)

9. Leontiev (734 Resultados. Filtro: Área de Conhecimento: Educação: 145 Resultados)

10. Vasily Davydov (101 Resultados)

11. Vasily Davidov (93 Resultados)

A busca nas bases de dados foi realizada no período de 2019 a 2021, sendo atualizada no período de 08/08/2021 até 22/09/2021. Quanto ao ano de publicação, foi considerado para os artigos o período de 2010 a 2021, além de se aplicar os filtros: periódico revisado por pares, idiomas português, espanhol ou inglês, texto completo disponível. A busca retornou 328 artigos. Após a exclusão dos artigos que se repetiram nas bases de dados e a verificação do atendimento à temática abordada, foram selecionados para análise 44 artigos.

Para a busca de dissertações e teses, foi considerado o período de 2000 a 2021, sendo utilizadas as mesmas palavras-chave. O retorno foi o seguinte:

Neste sentido, para manter o padrão da pesquisa os termos e filtros utilizados foram os mesmos:

1. Ensino no curso de Direito (6.938 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 3.796. Filtro: Tópico: *Law* = 124 resultados. Tópicos: Ensino no curso de Direito, Direito, *Education*, *Law Schools*, Ensino, Direito, Ensino, Direito Curso = 26 Resultados)

2. Ensino no curso de Direito (6.938 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 3.796. Filtro: Tópico: *Education* = 185 resultados. Tópicos: Educação, *Educación*, *Human Rights*, *Law*, Ensino Superior = 33 Resultados)

3. Didática Jurídica (1.573 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 830 Resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Law*= 77 Resultados. Tópicos: *Human Rights, Pedagogy, Theory And Practice Of Education*, Direito, Educação = 18 resultados)

4. Metodologia Ensino no curso de Direito (2.836 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 1547 Resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Law*= 132 Resultados. Tópicos: *Environmental Law, Pedagogy, Theory And Practice Of Education*, Direito, Educação, Ensino = 30 resultados)

5. Direito, Ensino, Aprendizagem (8.274 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 4.088 Resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Pedagogy, Learning* = 595 Resultados. Tópicos: Educação, Aprendizagem = 59 resultados)

6. Ensino no curso de Direito, Aprendizagem (1.750 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 830 Resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Pedagogy, Evaluacion* = 110 Resultados. Tópicos: Educação, Aprendizagem, *Learning* = 10 resultados)

7. Ensino no curso de Direito, Vigotski (59 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 28 Resultados)

8. Direito, Vigotski (556 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 285 resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Pedagogy, Learning* = 49 Resultados)

9. Ensino no curso de Direito, Leontiev (19 Resultados)

10. Direito, Leontiev (159 Resultados. Filtro: Periódicos Revisados por pares: 48 resultados. Filtro: Tópicos: *Education, Pedagogy, Learning* = 17 Resultados)

11. Ensino no curso de Direito, Davydov (01 Resultado)

12. Direito, Davydov (17 Resultados)

Na primeira busca, foram encontradas 659 Teses e Dissertações. Após analisar o título e o resumo, foram selecionados 109 trabalhos. Por fim, ao analisar a temática abordada, foram selecionadas 04 teses e 17 dissertações que possuíam similitude ao tema estudado.

Desse modo, foram analisadas 55 publicações (44 artigos, 04 teses e 17 dissertações). O conjunto das publicações selecionadas foi organizado e apresentado em quadros com informações referentes aos títulos, autores e enfoques. Para conferir fluidez ao texto da tese, optou-se por manter estes quadros em apêndices (A, B e C) que podem ser consultados pelo leitor.

A partir do próximo tópico são apresentados os resultados, iniciando-se pelas dissertações e teses e passando depois aos artigos publicados em periódicos científicos

2.2 O Ensino no Curso de Direito: a visão presente nas Dissertações e Teses

Após uma leitura atenta dos artigos, dissertações e teses, percebeu-se que o meio científico demonstra clara preocupação com o ensino no curso de Direito. Muitos autores falam de “crise”. Para os pesquisadores, várias são as linhas de atuação para se alcançar melhor qualidade do curso de Direito como, por exemplo, o incentivo à pesquisa e à extensão, a mudança curricular, mas, a grande maioria demonstra a necessidade da mudança do ensino no curso de Direito.

Várias foram as propostas apresentadas, com ancoragem em várias linhas doutrinárias, tendo destaque, o quantitativo de autores que veem como solução a utilização das teorias de Dewey e Paulo Freire. Outro ponto verificado nas pesquisas, refere-se à preocupação com a manutenção do poder da classe social dominante. Muitos pesquisadores também apresentaram propostas de mudanças e outros autores se contentaram em demonstrar o problema e relacioná-lo ao positivismo.

De modo geral, os entraves no ensino constatados pelos pesquisadores do século XXI permanecem sendo muito semelhantes aos de meados do século XX; ou seja, pela análise histórica e pela produção científica atual, o ensino-aprendizagem e a finalidade mercadológica dos cursos de Direito são apontadas como os principais problemas de difícil solução. Neste íterim, serão detalhadas as abordagens científicas, iniciando pelas teses e dissertações para em seguida descrever alguns artigos mais significativos. Destaca-se, que os apontamentos estão dispostos em uma ordem cronológica crescente.

A tese de Angélica Lucía Carlini (2006) tem como título “Aprendizagem Baseada em Problemas aplicada ao Ensino de Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo”. Foi realizada uma pesquisa de campo na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, utilizando como referencial teórico John Dewey. A autora aborda a necessidade de mudanças no ensino jurídico, principalmente no que tange ao ensino expositivo focado na figura do professor. A alternativa apresentada atende aos anseios do Conselho Nacional de Educação, haja vista que procura incentivar o ensino através da resolução de situações concretas, de problemas

práticos, fixando o base das aulas no aluno. Ao final, a autora apresenta resultados verificados na solução de problemas construídos e explicados aos alunos, exaltando a relevância da experiência desenvolvida.

Daniela Emmerich de Souza Mossini (2010), na Dissertação “Ensino Jurídico: História, Currículo e Interdisciplinaridade”, faz um estudo histórico das mudanças curriculares do curso de Direito, buscando verificar influências e caminhos utilizados na definição do currículo a ser seguido. Entretanto, este apanhado histórico é utilizado para possibilitar uma visão mais ampla dos problemas curriculares. Desta forma, a autora inicia sua análise de forma histórica para, em seguida, apresentar problemas no curso de Direito, entendendo que há necessidade de mudanças curriculares, principalmente no sentido de incentivo à interdisciplinaridade, o saber humanístico e a atuação social efetiva, atendendo assim as necessidades profissionais da área jurídica.

Celso Hiroshi Ito (2011) realizou pesquisa com o título “O Ensino do Direito e a Separação dos Eixos Teóricos e Práticos: Inter-relações entre Aprendizagem e Ação Docente”. O autor identificou uma lacuna existente entre a teoria e a prática do ensino no curso de Direito. Ito (2011) analisou os problemas de aprendizagem decorrentes dessa lacuna, tendo como pesquisa de campo, a proposta pedagógica de quarenta cursos de Direito. O autor aponta que o curso de Direito necessita possuir professores com visão crítica, com pluralismo paradigmático. Entretanto, reconhece a inexistência de formação pedagógica e como solução, apresenta as contribuições da Teoria da Aprendizagem Significativa em Ausubel. Por outro lado, o autor entende ser interessante a utilização da Aprendizagem Baseada em Problemas como alternativa de mudança do ensino de Direito.

Cibele Carneiro da Cunha Macedo (2015) defendeu a tese intitulada “Ensino no Curso de Direito e Meios Autocompositivos de Resolução de Conflitos”. A autora faz uma abordagem sob duas perspectivas: ensino e currículo. Em relação ao ensino, argumenta-se o viés tradicional e autoritário, seguindo sempre os mesmos padrões de solução dos conflitos, já em relação ao currículo, aborda-se as poucas mudanças de conteúdo no currículo brasileiro, principalmente em relação à solução de demandas. O trabalho demonstra a necessidade de o ensino jurídico ser mais democrático, com participação dos discentes, bem como da mudança do currículo, o

qual deve conter obrigatoriamente disciplinas referentes aos meios autocompositivos de solução de conflitos.

Passa-se agora às contribuições das dissertações. Eliane Nunes Rodrigues (2002) em sua Dissertação “Ensino no Curso de Direito: Didática e Metodologia numa Perspectiva Crítica”, pesquisou o ensino no curso de Direito, procurando alternativas ao ensino “tradicional”, bem como soluções que aliassem teoria à prática. A autora realizou uma pesquisa de campo, centrada no professor, com observação de aulas, bem como a utilizou-se de entrevistas com professores e alunos, obtendo-se informações e dados estatísticos ligados ao ensino, ao estilo de docência, didática, avaliação, além de anseios de professores e alunos. Tal pesquisa possibilitou a constatação da insatisfação de professores e alunos com o ensino de Direito, bem como a necessidade de mudanças.

Clélia Mara Fontanella Silveira (2002) realizou o estudo intitulado “O Operador do Direito e o Exercício da Cidadania: Paradigma nos Cursos Jurídicos” analisando o panorama histórico, o que mostra que os cursos jurídicos do Brasil não são voltados para a cidadania. A autora explica que não há espaço para cultivar a utopia e valorizar a prática de remodelar o discurso do mundo jurídico brasileiro. Como forma de se encontrar alternativas na busca da prática da ética da alteridade, ela propõe a discussão da cidadania e de suas inter-relações, utilizando como referências, Vigotski, Gramsci e Paulo Freire, entre outros teóricos. Para a autora, o ordenamento jurídico brasileiro – da Constituição Federal aos decretos e regulamentos – abre oportunidades para os cidadãos e os cursos propostos no curso de Direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC) iniciarem uma utopia transformacional concreta, no sentido de despertar o pensamento crítico, com o poder de construir perspectivas de uma nova sociedade.

Por sua vez, Rita de Araújo Neves (2005) fez um estudo cujo título é “Ensino no Curso de Direito: Avaliando a Aprendizagem a partir de uma Experiência de Associação Teoria/Prática”. A autora realizou um estudo de caso com alunos do Curso de Direito da Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG). A pesquisa analisou os fatores que favoreciam a utilização de uma metodologia centrada na interação entre teoria e prática, examinando seu impacto e abrindo espaço para discussão e possível reformulação. A pesquisa baseou-se em aspectos específicos da teoria Histórico-Cultural de Vigotski, como o sistema de formação de conceitos, o papel de mediação dos professores e a imitação como ferramenta de aprendizagem.

Também foi utilizado o pensamento de Boaventura de Sousa Santos sobre as mudanças de paradigma na educação e o pensamento sobre professores reflexivos de Donald Schön e Isabel Alarcão.

A Dissertação de Fabrizio Marchese (2006), “A Crise do Ensino no Curso de Direito no Brasil e as possíveis Contribuições da Educação Geral”, procurou refletir sobre os atuais problemas curriculares e extracurriculares encontrados nos cursos de graduação em Direito e Ciências Sociais brasileiros, apontando as possíveis contribuições dos programas educacionais cocentrada na Educação Geral. Para tanto, por meio de pesquisas bibliográficas e legislativas, foi realizada uma análise histórica dos cursos jurídicos desde a antiguidade até a atualidade. Por fim, pesquisou o posicionamento da OAB e a atual legislação educacional relacionada a este tema, concluindo que a Formação Geral pode contribuir para a formação de profissionais do Direito com melhor entendimento da realidade.

Já Fábio Costa Moraes de Sá e Silva (2007) defendeu em sua Dissertação “Ensino no Curso de Direito, um Tesouro a Descobrir: a Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino no curso de Direito (e Jurídico-Penal)” a existência de um contexto de crise e a necessidade de reformas no ensino no curso de Direito. Para tanto, o autor utilizou-se de estudos de caso do Grupo de Trabalho Interdisciplinar da Pontifícia Universidade Católica de Pelotas. Além do estudo de caso, foi realizada uma pesquisa na Plataforma Lattes no sentido de encontrar experiências inovadoras que pudessem trazer contribuições para modificações no ensino de Direito. O autor conclui pela relevância de se buscar a interdisciplinaridade das disciplinas constantes no currículo.

Lelis Dias Parreira (2008) realizou uma pesquisa com o título: “A Atividade de Ensino-Aprendizagem na Formação do Pensamento Teórico-Científico de Alunos do Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás”. O autor realizou uma experiência didático-formativa, com o fim de observar a utilização prática da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov em uma matéria do curso de direito. A pesquisa, entretanto, contou também com estudo da Teoria do Ensino desenvolvimental de Davydov, bem como da Teoria Histórico-cultural de Vigotski e da Teoria da atividade de Leontiev. O autor conclui pela viabilidade e vantagem da implementação do ensino desenvolvimental de Davydov no curso de Direito.

Marcelo de Souza Moura (2009) faz uma análise na Dissertação “O Ensino no Curso de Direito em Tempos de Democratização”, procurando entender as

transformações sofridas no ensino jurídico a partir da massificação do Ensino Superior. O autor realiza um estudo dos deveres do Estado brasileiro em relação à oferta de vagas no Ensino Superior. Após, foi descrito as modificações históricas no que se refere às vagas ofertadas e as pessoas que ocupavam as vagas de discente nas Faculdades e Universidades. Estas descrições possibilitaram traçar o perfil do estudante de Direito e verificar a mudança ocorrida, qual seja, a de discentes matriculados nos cursos de Direito não mais pertencerem essencialmente à classe social alta. Assim sendo, o autor verificou que o processo de mudança do corpo discente também ocasionou a mudança das relações didático-pedagógicas.

Nolar Glusczak Jr. (2010), na Dissertação “Modo de Pensar Jurídico em Concluintes do Ensino de Direito: entre Pensamento Tradicional e Pensamento Crítico”, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), contou com a orientação da Doutora Beatriz Aparecida Zanatta. O trabalho estudou a formação de um Bacharel em Direito e enfoca o pensamento jurídico internalizado dos graduados em direito da Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB) no oeste da Bahia, em um Estudo de Caso. Para a realização da pesquisa, foram utilizadas a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e a Teoria do ensino Desenvolvimental de Davydov. O estudo revelou características específicas da formação do bacharelado em Direito, destacando-se a formação do pensamento jurídico associado a três grandes eixos: Tradicional, Crítico, e Transição entre Tradicional e Crítico.

Andréa de Almeida Leite Marocco (2011), na Dissertação “Ensino no Curso de Direito no Brasil: Desafios à Formação do Profissional do Direito no Século XXI”, inicia a pesquisa realizando uma abordagem histórica do curso de Direito, buscando localizar os fatores relevantes e que serviram de base para o ensino jurídico em momentos de crise. A autora examina as principais modificações vivenciadas no ensino do curso de Direito, defendendo a priorização do estudo de conteúdos ligados a conflitos coletivos e transindividuais, interdisciplinariedade, resolução extrajudicial de conflitos, Direitos Humanos, multiculturalismo e cidadania. Ao final, a autora entende que o ensino jurídico está passando por um momento de transição, com a implementação de inovações tecnológicas sem ter resolvido problemas sérios, como a falta de pluralidade do meio jurídico.

Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva (2012) em “Os Processos de Ensino e de Aprendizagem no Curso de Direito” destaca que o processo de ensino aprendizagem do curso de Direito possui duas tendências principais, quais sejam, a

imposição mercadológica e as necessidades científico pedagógicas. Entretanto, a pesquisa buscou se desvincular destas perspectivas, visando entender a micropolítica vivenciada em sala de aula. Assim, a autora procurou se desvencilhar da macropolítica estruturada pelas diretrizes governamentais e se apegar ao contato direto do professor com o aluno, da rotina diária da vida acadêmica, pois, para a autora, é neste território que o aprendizado é favorecido, que as atividades propostas pelo professor podem gerar respostas nos discentes.

Já Alisson Thales Moura Martins (2013), na Dissertação “O Ensino no Curso de Direito e a Sociedade da Informação”, estuda a inserção do ensino de Direito na sociedade da informação, verificando os novos desafios a serem superados. O autor destaca que a sociedade da informação é caracterizada pela celeridade, complexidade, diversidade profunda e não essencialidade, questionando o sentido e o papel dos cursos jurídicos nesse novo cenário, também referido como pós-moderno. Assim, além da revisão bibliográfica sobre o assunto, foram analisadas algumas adaptações, atualizações, melhorias e novas ideias em aplicações jurídicas relacionadas à tecnologia. Noutros aspectos, os resultados mostram que a sociedade da informação introduziu uma maior produtividade nos processos diários através do tratamento eletrônico de dados, tendo em conta serviços jurídicos específicos e atualizados.

“Ensino do Direito: Relações entre Práticas e Mobilizações/Usos do Quadro Normativo das Diretrizes Curriculares pelos Atores Sociais do Campo Acadêmico” é a Dissertação de Simone Cortes Belfort (2014), sendo realizado um estudo das peculiaridades e distanciamento entre a prática e a mobilização/usos do quadro normativo das diretrizes curriculares pelos atores sociais do campo acadêmico. Foi realizado estudo histórico dos processos legislativos das Normas das Diretrizes Curriculares, procurando entender o motivo da criação, discussões e modificações. Posteriormente, foi realizado um estudo de caso constante da observação por dois anos de vivências acadêmicas e as repercussões das Diretrizes curriculares. Por fim, o trabalho apresenta possíveis soluções para uma melhor produção e aplicação das Normas das Diretrizes Curriculares.

A Dissertação de Camila Monteiro Machado (2016), intitulada “A Contextualização da Formação do Jurista: O Ensino no Curso de Direito Brasileiro”, constitui-se inicialmente de um estudo histórico; posteriormente, passa à análise do atual estágio do curso de Direito. A autora ressalta que o Ensino de Direito deve levar

o discente a pensar, contextualizar-se, por esse motivo, precisa ocupar um lugar privilegiado na vida do estudante, o que não é percebido no ensino de Direito atual. É ressaltada a necessidade de mudanças pedagógicas. Desta feita, foi proposto um novo estilo de prática docente de modo a superar as dificuldades, os vícios pedagógicos e a massificação do modelo reprodutor tradicional, bem como trazer à consciência os problemas que permeiam e envolvem a didática utilizada, com a intenção de superá-los, viabilizando inovações e demonstrando metodologias adequadas à prática educativa como as de Paulo Freire e Dom Bosco.

Isabela Dantas Nunes de Barros (2016), na Dissertação “Mediações e os Desafios da Transmissão no Campo do Direito: Educação para uma Nova Justiça a partir da Ética e do Diálogo”, realiza um estudo no que diz respeito à mediação como experiência de resolução de conflitos, nas múltiplas dimensões da prática. Para a autora, o diálogo pode ser construído de forma sistemática, ao contrário do que é realizado nos Tribunais de Justiça, que visam estabelecer um padrão formal de mediação, baseada em tecnologia mutuamente acordada, a fim de alcançar a esperada "estabilidade social". Foi realizada pesquisa de campo, constante na análise dos discursos, investigando se a atual estrutura de apoio à implementação das instituições de mediação ajuda a reconstruir efetivamente o diálogo entre as pessoas na sua prática. A autora concluiu que a educação jurídica está reproduzindo um discurso hegemônico que sustenta a cultura atual de enfrentamento e dominação, indicando como alternativa a promoção da transformação do campo da educação para estabelecer o diálogo e a mediação.

Aline Nunes Viana (2016), na Dissertação “Direito e Alteridade: a propósito do Currículo e do Ensino no Curso de Direito na Formação dos Bacharéis em Direito – um Panorama da Produção Acadêmica sobre Ensino no Curso de Direito e Currículo do CONPEDI”, realiza um estudo com direcionamento para o ensino no curso de Direito brasileiro, analisando também o currículo a partir do conceito de alteridade proposto por Emmanuel Lévinas e de Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos. O objetivo principal da pesquisa é verificar se os Bacharéis em Direito desenvolvem a alteridade ao longo do curso de Direito. Concluiu que o ensino jurídico contribui pouco com a formação e atuação profissional, o que se revela importante, haja vista que se trata de campo ligado aos direitos patrimoniais, econômicos, o que normalmente recebe maior destaque, deixando em segundo plano a proteção aos direitos sociais.

Já Elisa Ustárróz (2016) realizou um estudo com o título “Construindo a Qualidade da Educação Jurídica: limites e possibilidades da Aprendizagem Baseada em Problemas”. Neste, a autora realizou uma pesquisa utilizando como fundamento o construtivismo social. Na revisão da literatura, objetivou compreender se a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para melhorar a qualidade da formação jurídica. Concluiu que a ABP tem a capacidade de melhorar a qualidade dos cursos jurídicos, pois promove o aprendizado por meio da habilidade sem inibir o exercício do pensamento crítico e reflexivo. Acrescenta que a ABP propicia autonomia e colaboração ao mesmo tempo, permitindo a construção de novos conceitos de processo de ensino baseados na parceria, no respeito e na responsabilidade partilhada. Entretanto, a autora reconhece que as influências culturais e as restrições institucionais podem tornar a ABP ineficaz.

A Dissertação “Ensino-Aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos no curso de Direito: contribuições da Teoria Histórico-Cultural”, de Bárbara Miqueline Freitas (2021), faz investigação teórica pedagógica, entendendo a mediação como categoria jurídica, filosófica e objeto da disciplina ligada à resolução de conflitos por via consensual. A autora destaca que um dos conceitos centrais da teoria da história cultural é a mediação, sendo necessário promover o desenvolvimento deste conceito nos alunos de Direito. Entende também a autora, que a Teoria Histórico-Cultural possui relevantes contribuições para o desenvolvimento dos alunos de Direito, em especial, aos alunos da disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, concluindo que os alunos da referida disciplina evoluíram gradualmente, sendo capazes de encontrar soluções pacíficas para demandas judiciais e extrajudiciais.

Após a análise de todas as teses e dissertações, será abordada as principais contribuições dos artigos científicos. Vários artigos científicos descreveram problemas no ensino aprendizagem do curso de Direito e apresentaram possíveis alternativas. Eis algumas delas: Rodrigues (2010) propõe mudanças com base teórica nos estudos de Karl Popper e de Dewey. Para o autor, o processo de Ensino-Aprendizagem deve ser pautado pela Resolução de Problemas (EARP), sendo a proposta estratégica de desenvolvimento do método, dividida em quatro etapas, todas elas envolvendo o estudo de problemas, buscando a sua solução por meio de tentativas e eliminação de erros. Já Pupin (2011) destaca a necessidade de um ensino significativo, entendendo ser necessário pensar o discente como um todo, como uma rede indissociável de

relações, superando assim a prática pedagógica tradicional. Por outro lado, Polimeno, João C., Medeiros, Dotta, Carvalho (2013) entendem que a melhor via para o ensino de Direito encontra-se na estratégia de aprendizagem baseada em equipes.

Neste mesmo trilhar de crítica ao ensino tradicional e apresentação de novas possibilidades, Orsini e Silva (2013) entendem que a superação das mazelas do ensino de Direito só será possível a partir da tríade ensino, pesquisa e extensão, o que é semelhante à proposta de Santos e Santana (2015), os quais defendem a formação da educação por meio da pesquisa e Metodologias ativas de ensino. Neste mesmo sentido, Amorim, Damasceno e Matos (2019) destacam que a função do docente do curso de Direito é o incentivo à pesquisa científica, devendo o mesmo exercer a figura de incentivador à produção científica.

Relevante artigo foi escrito por Ramalho (2015), no qual faz uma abordagem histórica da influência do Positivismo na formação e estruturação do curso de Direito no Brasil, buscando demonstrar que o Curso de Direito é um o solo fértil para o positivismo e que, ainda hoje, o ensino no curso de Direito sofre influências desta corrente filosófica, o que também é analisado e criticado por Silva e Serra (2017). Já Swensson Jr. (2016), valendo-se dos ensinamentos de Paulo Freire, enaltece a emancipação dos discentes, questionando se o curso de Direito tem auxiliado os discentes em tal processo. Outro artigo de grande alcance foi escrito por Sobral (2016), tecendo análises em diversas frentes como crítica, idealização e realidade da educação jurídica; o professor dos cursos de Direito; a legislação educacional; questões da metodologia do ensino no curso de Direito; a Pedagogia e o Direito.

Por outro lado, Franco e Costa Filho (2017) demonstram preocupação com o ensino-aprendizagem nos cursos de Direito, afirmando ser necessário a utilização de metodologias ativas no sentido de possibilitar um avanço no pensamento reflexivo e crítico dos alunos de direito, os quais possuem um acesso à informação muito grande e não apresentam aceitação às metodologias de ensino tradicionais. Nesta mesma linha, Tassigny e Maia (2018), Gois e Santos (2018), Jordão e Chaveiro (2018) Gitahy, Sousa e Gitahy Neto (2019), Malosso e Santos (2020), Monteiro Neto e Rodrigues (2021) também defendem a validade da utilização de metodologias ativas no ensino de Direito.

Silva e Serra (2017) ponderam que, após um estudo histórico do ensino no curso de Direito, é possível entender que a formação jurídica brasileira continua a seguir o modelo dogmático/positivista, gerando entraves para uma formação de

profissionais da área jurídica. Semelhante é a análise realizada por Tassigny, Alves e Melo (2020), que apontam a influência do juspositivismo no ensino no curso de Direito, principalmente as figuras de Hans Kelsen e Auguste Comte. Também abordam as consequências negativas do ensino no curso de Direito juspositivista, sendo um dos motivos da formação de bacharéis sem consciência crítica. Já Oliveira e Oliveira (2018) discorrem sobre as mudanças proporcionadas pelo processo eletrônico, descrevendo a diminuição no tempo necessário para resolução de demandas jurídicas. Entretanto, esta mudança dificultou o contato com os procedimentos judiciais e as experiências necessárias para a produção do conhecimento jurídico.

Braz e Braz (2018) fizeram uma interessante análise da teoria histórico-cultural no ensino no curso de Direito, apresentando os avanços alcançados por meio da internalização de conhecimento. Entretanto, os autores também descreveram os aspectos negligenciados no ensino no curso de Direito, principalmente no tocante à construção dos saberes jurídicos. Em sentido semelhante, Santos e Macedo (2018) sublinham a importância do professor no ensino no curso de Direito, bem como a necessidade de formação pedagógica e didática destes profissionais, concluindo que a formação no curso de Direito não habilita os profissionais jurídicos a exercerem a docência universitária. Já Florêncio Filho e Denardi (2018) apontaram para o problema de ensino sem embasamento teórico e para a função do professor, que, para estes, é discutir a realidade, bem como distinguir caminhos para a constituição de um Direito que promova a verdade e a justiça.

Sposato e Santana (2018) fizeram um estudo histórico, o que lhes possibilitou afirmar que não é recente a crise do ensino no curso de Direito. Para os autores, a solução para a problemática será possível ao implantar cursos tecnólogos jurídicos. Porém, para Freitas Filho e Musse (2013), a melhor alternativa é o PRODI – Projeto Direito Integral, o qual tem por premissa a formação continuada de alguns alunos, os quais apresentam habilidades e competências específicas. Já Lazaretti e Olsson (2019) defendem que a melhor alternativa para o curso de Direito é a proposta de metodologia baseada na gestão de competências, mas para Cidrão, Silva e Pinheiro Neto (2019), a solução para a crise do ensino jurídico é o método do “estudo de caso”.

Berwig (2020) faz uma reflexão voltada para formação humana nos cursos de Direito. O autor realiza reflexões ligando o desenvolvimento humano ao relacionamento interpessoal e as habilidades sociais, a linguagem e o simbolismo, demonstrando a necessidade do desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo no

curso de Direito. Em via oposta, o artigo de Valadares (2020) defende o estreitamento da relação entre o ensino de direito e o mercado de trabalho, afirmando que tanto o ensino quanto o mercado profissional estão sofrendo transformações tecnológicas, exigindo mais competências (*soft skills*) e talentos qualificados no desenvolvimento de projetos. A autora conclui pela necessidade do curso de Direito se transformar para atender as necessidades do mercado de trabalho.

Enfoque humano é dado por Holanda (2021) ao explicar que o mercado profissional tem cobrado cada vez mais habilidades, inteligência emocional, capacidade de cooperação, criatividade e agilidade na resolução de conflitos, entretanto o ensino no curso de Direito continua o mesmo. Assim, é necessário mudanças para proporcionar ao aluno não apenas o conhecimento jurídico, mas também a formação pessoal integral. Por outro lado, Andrade e Biermann (2021) explicam as vantagens do ensino participativo em relação ao ensino tradicional-expositivo. As autoras pontuam que o ensino participativo mostrou-se mais apto a suprir as necessidades educacionais atuais provocadas pela Pandemia do COVID-19.

Outra abordagem é realizada por Severo (2021), Freitas e Silva (2021), Linhares e Fernandes (2021) Barbosa e Mota (2021), os quais explicam a terminologia “Pedagogia Jurídica”, a atuação, as especificidades e desafios enfrentados pelos pedagogos que atuam na área Jurídica, bem como as possibilidades de ação transformadora e a necessidade de uma mediação pedagógica voltada para a formação de discentes conscientes e participativos na sociedade, atentos à defesa e garantia dos direitos de toda a sociedade.

Percebe-se, portanto, que não há tese ou dissertação publicada que se atenha especificamente na análise bibliográfica dos benefícios, potencialidades e aplicabilidade das teorias de Vigotski, Leontiev, Davydov ao ensino do curso de Direito. O que existe são alguns trabalhos que analisaram as teorias dos referidos autores. Entretanto, os estudos tiveram como eixo, a apresentação de resultados relativos à pesquisa de campo.

A Dissertação de Parreira (2008) pode ser considerada praticamente um trabalho inaugural na utilização da abordagem teórica davydoviana para uma análise do ensino no curso de Direito. Através de um experimento didático, o autor aplicou uma metodologia de ensino, buscando ir para além dos procedimentos didático convencionais. O âmago foi a formação do pensamento teórico-dialético científico, conjugando a apropriação de conteúdos com o desenvolvimento de capacidades

intelectuais correlatas. A contribuição de Parreira (2008) foi mostrar a possibilidade de utilização da metodologia proposta por Davydov para um professor realizar o ensino no curso de Direito e que esta metodologia valoriza a formação de capacidades intelectuais dos alunos e os procedimentos de pensamento dialético dos alunos, podendo superar métodos de ensino convencionais.

Posteriormente, Gluszczak Junior (2010) realizou uma pesquisa de campo através de estudo de caso. Seu eixo foi a identificação dos tipos de modos de pensar jurídicos internalizados por concluintes do bacharelado em Direito. A principal contribuição deste trabalho foi mostrar a presença de um modo de pensar jurídico que se associa a três eixos: o tradicional, o crítico e um terceiro eixo que representa uma transição entre tradicional e crítico. Para a fundamentação teórica e discussão dos resultados, o autor também utilizou as teorias de Vigotski e de Davydov.

O trabalho mais recente localizado foi o de Freitas (2021). A autora realizou uma pesquisa bibliográfica em que discutiu o papel da mediação na concepção da teoria histórico-cultural de Lev Vigotski para o ensino-aprendizagem na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos no curso de Direito. A autora parte da análise da mediação como categoria da prática jurídica e como objeto de conhecimento na disciplina Formas Consensuais de Solução de Conflitos, para mostrar o potencial impulsionador do conceito mediação em Vigotski quando se busca o desenvolvimento dos alunos no que se refere à capacidade mediadora dos futuros profissionais.

Destaca-se como contribuição principal destes trabalhos o valor que atribuem à abordagem histórico-cultural e do ensino desenvolvimental na busca de mudanças no ensino no curso de Direito. Ao reconhecer seu valor, ressalta-se que a presente tese se distingue deles ao oferecer outro tipo de contribuição, isto é, aprofundar a compreensão das contribuições da teoria do ensino desenvolvimento como referência para o ensino-aprendizagem no curso de Direito como um todo.

Em seu conjunto, a análise da literatura científica sobre o tema evidencia a preocupação em apontar alternativas sugeridas para a promoção de mudanças no ensino no curso de Direito, o que reflete o momento desafiador atravessado pelo curso de Direito e o esforço de busca de caminhos alternativos. Na presente tese, o que se busca é demonstrar que a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov é uma alternativa e tem possibilidades de ser uma referência para todo o curso, não apenas

para o ensino em uma ou outra disciplina, de um ou outro conteúdo, de um ou outro conceito.

Neste sentido, a presente tese busca realizar um estudo com possíveis contribuições de aporte teórico para o ensino de Direito, apresentando, nos capítulos seguintes, uma análise das teorias de Vigotski, Leontiev, Davydov, direcionando-as ao ensino no curso de Direito. E, desta forma, propõe-se a fornecer possibilidade de mudança na docência do curso de Direito.

3 AS BASES TEÓRICAS DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: VIGOTSKI E LEONTIEV

Tendo em vista atender ao objetivo de apontar contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para o processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito, neste capítulo são apresentadas as teorias de Lev Semyonovitch Vigotski e de Alexei Nikolaevich Leontiev. Para tanto foram selecionados alguns conceitos fundamentais, considerando-se que os mesmos foram posteriormente utilizados por Davydov na formulação de sua teoria de ensino.

3.1 As contribuições principais de Vigotski

Lev Semyonovitch Vigotski nasceu em 1896, na Bielorrússia, e vivenciou o período revolucionário russo. Até os 15 anos recebeu educação em casa, por tutores particulares. Ingressou na Universidade de Moscou, no curso de Direito, em 1913. Ele concluiu o curso em 1917, mas frequentou também os cursos de história e filosofia na Universidade Popular de Shanyavskii. Mas, interessou-se também por idiomas e outras áreas de conhecimento, particularmente literatura, poesia, filosofia, teatro. Suas questões acerca da formação e desenvolvimento da consciência humana o levaram à psicologia (OLIVEIRA, 1993).

Apesar de ter morrido precocemente, aos 38 (trinta e oito) anos de idade, Vigotski produziu uma quantidade expressiva de artigos e livros, sendo reconhecido como precursor da Teoria Histórico-Cultural. O autor desenvolveu pesquisas buscando entender o desenvolvimento da mente humana e seus estudos tiveram grande repercussão em outras áreas de conhecimento, em particular na área da educação.

Serão apresentadas a seguir ideias e conceitos de Vigotski que formam os fundamentos da concepção do ensino para o desenvolvimento humano.

3.1.1 Desenvolvimento Humano como Processo Social e Histórico e o papel das mediações simbólicas

Os determinantes sociais e culturais e a sua importância para o desenvolvimento humano foram estudados com muito afinco por Vigotski, que

concluiu: “através dos outros constituímos-nos” (2000, p. 24). O autor defende que as funções psicológicas humanas são construções mediadas pelo outro, portanto, são sociais. Relacionando-se com o outro, a pessoa relaciona-se consigo, constituindo-se e construindo-se. Seu exemplo sobre o gesto de pegar é um dos mais ilustrativos de que este processo está presente desde a infância, mostrando a construção social dos significados.

Neste sentido, todo o desenvolvimento cultural passa por três estágios: em si, para outros, para si (veja o gesto indicativo – inicialmente apenas um movimento de agarrar mal sucedido, direcionado para um objeto e que marca a ação; depois a mãe entende-o como indicação; depois a criança começa a indicar). (VIGOTSKI, 2000, p. 24).

A abordagem vigotskiana estabelece ser primordial para o desenvolvimento humano, a existência da sociabilidade, pois o humano, antes de controlar a si, controla o ambiente e o transforma para atender suas necessidades. Assim, vai criando culturalmente meios para resolver suas necessidades, mas, ao transformar o ambiente, o ser humano transforma também seu próprio ser, constituindo sua personalidade.

Conforme Sirgado (2006) explica, o ser humano não nasce com o conhecimento, não nasce conhecendo, mas, através da atividade prática intelectual e das relações sociais vai construindo o conhecimento pessoal, valendo-se das mediações técnica e semiótica. Sirgado (2000) pondera que o ser humano transforma o ambiente utilizando-se de signos, conferindo-lhes uma nova significação. Por esse motivo, o conhecimento é alcançado através da atividade prática e intelectual humana.

Vigotski (1991) faz a relação entre os signos e os instrumentos, destacando que ambos são meios auxiliares e criados pelo ser humano para a solução de problemas. O meio auxiliar físico consiste nos instrumentos externos utilizados para atuar com objeto, modificando-o. Os meios psicológicos, isto é, internos, são os signos. Os signos são utilizados pelo sujeito em sua atividade interna para atuar com o objeto externo; em si eles não modificam o objeto, mas, modificam o sujeito que os forma como uma função psíquica nova, uma capacidade nova de conhecer, compreender e enfrentar um problema. Entende o autor que signos e instrumentos possuem similitudes, pois exercem duas funções semelhantes: são mediadores e possuem a potencialidade de transformar a realidade. Entretanto, o signo, que pode ser definido como uma construção autogerada, possui como característica a

reversibilidade, o que o difere dos sinais naturais. O signo possui significado, tanto para quem emite, quanto para quem recebe. Já um fogo gerado naturalmente e a sua conseqüente fumaça, por exemplo, geram significado apenas para o homem, que vê tal sinal e não para a natureza. É elucidativo o exemplo trazido por Sirgado (2000, p.59):

A escultura do Moisés não só significa algo para quem a contempla, mas também para Michelangelo, que a produziu. O artista pode “ver-se” na sua obra. A medida em que a produz, torna-se o “outro” que olha e interpreta. O signo opera no campo da consciência, no qual ser autor e espectador constituem atributos de uma mesma pessoa. É por isso que a palavra dirigida ao outro produz efeito também naquele que a pronuncia. No mundo dos sinais não há reversibilidade, pois eles operam em um campo em que ainda não há consciência.

A pessoa, ao modificar a realidade e a si, por meio das mediações técnica e semiótica, é capaz de dar passos à frente, transformando-se e valendo-se conscientemente desta transformação. Assim, o humano consegue encontrar soluções para os complexos problemas, controla o ambiente e a si mesmo.

Esta ideia vigotskiana de transformação do indivíduo pelo social inverte a análise existente até então da relação indivíduo e sociedade. Até então, os questionamentos eram no sentido de verificar o comportamento do indivíduo no social. Vigotski (1991) busca entender a ação do meio social no indivíduo e as conseqüências ligadas à aprendizagem, desenvolvimento e à formação da consciência.

O convívio social, como dito alhures, provoca mudanças nas pessoas e na natureza. O humano, em sua sociabilidade, para resolver os problemas que surgem ao longo do tempo, irá se valer de instrumentos, modificando a natureza e a conhecendo, tornando-se fatos culturais e não mais naturais. Assim, o cultural estará intimamente ligado ao instrumento como fator de modificação física da natureza e ao signo, ao simbólico, como fator de modificação intelectual, mediador do conhecimento adquirido na transformação da natureza.

É importante perceber que a atividade simbólica, representação cultural, perde seu sentido se for afastada da ordem social, haja vista a relação existente entre o social e o cultural, a qual é bem descrita por Sirgado (2000, p. 53), como se verifica a seguir:

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é, ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural

a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável. É, porém, resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais.

Assim sendo, os instrumentos e os símbolos são fundamentais para que o ser humano não seja dominado pelo natural, mas que o natural seja dominado. O simbólico propicia ao homem um incorporar dos avanços alcançados, que o impelem a se lançar a novas experiências.

Fichtner (2010) destaca que o simbólico pode se apresentar de vários meios e formas, sendo a linguagem apenas uma entre os signos. O próprio Vigotski (1991) considerou que a linguagem é o mais importante entre os signos, e a mesma ocupa posição de destaque na sua obra. O autor explica que a linguagem exerce funções internas e externas ligadas ao pensamento e ao mesmo tempo à comunicação, ao desenvolvimento e à sociabilidade.

É importante destacar que as pessoas irão se utilizar da linguagem para se comunicar e, assim, para encontrar no meio social soluções de problemas incapazes de serem resolvidos solitariamente. Ora, a linguagem irá inicialmente exercer essa função externa, de comunicação, possibilitando que o indivíduo se utilize do outro como meio de resolução dos problemas vivenciados. Assim, fica claro que, para Vigotski, a linguagem não se caracteriza como um sistema linguístico, mas como constituidora do indivíduo, a partir da relação desta com o pensamento.

Posteriormente, após a internalização da linguagem, quando o ser se encontra diante de um problema, este se utiliza da fala já internalizada, para se planejar e organizar a solução deste, e em seguida colocar em ação o que foi pensado. Assim, a linguagem exerce uma dupla mediação na resolução dos problemas. Este é o ensinamento de Vigotski (1991, p. 22):

A maior mudança na capacidade das crianças para usar a linguagem como um instrumento para a solução de problemas acontece um pouco mais tarde no seu desenvolvimento, no momento em que a fala socializada (que foi previamente utilizada para dirigir-se a um adulto) é internalizada. Ao invés de apelar para o adulto, as crianças passam a apelar a si mesmas; a linguagem passa, assim, a adquirir uma função intrapessoal além do seu uso interpessoal. No momento em que as crianças desenvolvem um método de comportamento para guiarem a si mesmas, o qual tinha sido usado previamente em relação a outra pessoa, e quando elas organizam sua própria atividade de acordo com uma forma social de comportamento, conseguem, com sucesso, impor a si mesmas uma atitude social. A história do processo de internalização da fala social é também a história da socialização do intelecto prático das crianças.

O uso da fala possibilita na pessoa esse avançar nas questões vivenciadas, fazendo com que ao invés de tentar resolver questões do dia a dia de forma direta, por tentativas, erros e acertos, seja capaz de pensar a solução, para só então agir. Mas, é importante estar atento ao fato de que é necessária a interiorização da fala socializada.

Destaca-se, porém, que a partir das relações sociais será possível a interiorização da linguagem, mais propriamente do significado desta, pois, como bem ressalta Sirgado (2000), não é a linguagem material que será interiorizada, mas o seu significado.

Neste sentido, Fichtner (2010) observa que as soluções dos problemas vivenciados são representadas de forma material pelos signos. Esta representação é fundamental para diferenciar os avanços humanos dos avanços animais. Diante de situações problemáticas, o ser humano e os animais procuram solucioná-las, entretanto, as soluções alcançadas pelos animais não são transmitidas através de signos. Assim, novas gerações de animais, diante de problemas semelhantes, trilham caminhos semelhantes para resolver as dificuldades encontradas, pois não incorporaram as resoluções anteriores, ou seja, não há uma transmissão de soluções de possíveis problemas, sendo os animais dominados pela natureza.

Caso o homem não transmitisse suas conquistas por meio de signos, no caso, os conhecimentos acumulados no campo do direito, por exemplo, através de leis, ainda hoje as pessoas dependeriam do natural para sobreviverem e estariam vivenciando problemas semelhantes a cada nova geração. Desta forma, o desenvolvimento humano está completamente atrelado à apropriação cultural. Por este motivo, mostra-se tão importante a transmissão das soluções dos problemas sociais por meio de leis, mais especificamente por meio dos significados incorporados e socializados.

Percebe-se, conforme afirma Sirgado (2000), que a pessoa, através do outro, irá internalizar as transformações realizadas pelo ser humano no mundo, ou, por assim dizer, irá se apropriar das soluções encontradas, aplicando a estas um significado inteiramente próprio.

Além de o ser humano desenvolver-se como ser social, o signo o possibilita a desenvolver-se de forma pessoal, individual. Alhures já foi afirmado que, através das palavras, as pessoas, antes de executarem alguma atividade, conseguem planejar e organizar-se. Tal afirmativa, como demonstra Vigotski (1991), ressalta a importância

dos signos, em especial das palavras, que possibilitam ao humano o domínio da atenção e da memória, sendo assim, a resolução das questões postas não será por impulso, como fazem os animais. Assim, o humano domina a si.

É importante destacar que este dominar-se está relacionado à motivação existente na realização de atividades. Vigotski (1991) descreve pesquisas, as quais demonstraram que a motivação faz com que a pessoa passe a se preocupar com a solução do problema e não apenas com o resultado. Este preocupar-se com a solução relaciona-se com o dominar-se, o que também está relacionado com o dominar o ambiente, controlá-lo. Essa é a explicação de Vigotski (1991, p. 37-8) em relação ao tema:

A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos. Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle. Tem sido dito que a verdadeira essência da civilização consiste na construção propositada de monumentos de forma a não esquecer fatos históricos. Em ambos os casos, do nó e do monumento, temos manifestações do aspecto mais fundamental e característico que distingue a memória humana da memória dos animais.

Percebe-se, assim, que as pessoas são capazes de dominar o ambiente e a se dominar quando agem após ter pensado o problema, ter voltado a sua atenção e memória para a solução e não apenas para o resultado, entretanto, este raciocinar antes de agir, fundamental para o desenvolvimento humano, precisa ser analisado de forma mais específica, como o fez Vigotski (1991).

3.1.2 Formação das Funções Psíquicas Superiores e Zona de Desenvolvimento Proximal

O ser humano possui capacidade de controle do ambiente e de si, de transmitir as conquistas alcançadas e de se autodeterminar, sendo todas estas e outras peculiaridades humanas decorrentes da formação e da utilização das funções psicológicas superiores. Um tema bastante estudado por Vigotski.

Conforme explica Vigotski (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (FPS) está conectado ao desenvolvimento histórico da humanidade e à conseqüente evolução psíquica do ser humano. O surgimento das

FPS é influenciado por relações sociais e estímulos presentes no contexto em que se encontra o sujeito, e que permeiam sua experiência desde o nascimento. A mediação possibilita a constituição de funções psicológicas sobre a base das funções biológicas, naturais. Portanto, as FPS são de natureza cultural. Por intermédio do outro, o sujeito transforma as relações sociais em funções psicológicas, e as funções psicológicas passam a desempenhar um papel como parte de sua personalidade.

Vigotski (1991) explica que existem funções psicológicas elementares e superiores. As funções elementares caracterizam-se por serem de origem biológica, enquanto as superiores são de origem sociocultural. Desta forma, as funções elementares são respostas diretas a estímulos ambientais; por outro lado, as superiores são respostas a estímulos artificiais autogerados pelo ser humano, ou seja, operações com signos.

É importante compreender que as pessoas não nascem sabendo valer-se dos signos. Tal comportamento superior é fruto de um longo e complexo processo, o qual respeita a evolução pessoal do ser. Inicialmente, as crianças se utilizam basicamente de operações com funções elementares e, após uma série de transformações, começarão a ser capazes de agir com base em estímulos autogerados. Estas transformações são como que degraus de uma grande escada, sendo necessário que a pessoa passe por todo este processo de transformações e desenvolvimento psíquico

Nas relações sociais, no convívio social, o desenvolvimento das FPS inicia-se por comportamentos elementares, por respostas diretas a estímulos, até chegar a comportamentos superiores, sendo esta caminhada de avanço pessoal repleta de estágios que precisam ser transpostos internamente e não impostos ou ensinados externamente. Porém, o caráter social e histórico deste desenvolvimento inclui um elemento indispensável que é a atuação de um mediador, de alguém mais desenvolvido, desempenhando o papel de ajuda na aquisição de conhecimentos e formas de ação pelo indivíduo que está em processo de desenvolver uma FPS. Vigotski (1991, p. 34) explica tal processo e o denomina de história natural do signo:

Entretanto, as observações mostram que entre o nível inicial (comportamento elementar) e os níveis superiores (formas mediadas de comportamento) existem muitos sistemas psicológicos de transição. Na história do comportamento, esses sistemas de transição estão entre o biologicamente dado e o culturalmente adquirido. Referimo-nos a esse processo como a história natural do signo.

A explicação deste processo de transformação, no qual o sujeito ultrapassa o uso das funções psicológicas elementares (biológicas) a partir da formação de FPS, é explicado através do processo de formação de conceitos, sendo relevante ter em mente que Vigotski (1991) não apenas apontou a existência deste processo de desenvolvimento, mas o estudou profundamente, o que também será abordado no próximo tópico deste capítulo.

Por comportamento superior, Vigotski (1991) define-o como sendo a realização de relações psicológicas entre os instrumentos e os signos. Esse entrelaçamento do uso de instrumentos e signos, segundo afirma Fichtner (2010), ocorre desde a origem de ambos, qual seja o trabalho. Nesta linha, destaca-se que a evolução humana é possível por meio do trabalho, pois o homem, em colaboração social, utiliza-se de instrumentos e do intelecto para transformar o meio e ao mesmo tempo se modifica, incorporando estas modificações através da mediação semiótica.

A utilização de instrumentos e signos está ligada à evolução humana, mas a forma de utilização, os problemas a serem resolvidos e o que foi apropriado pelo homem não é idêntico em todo o planeta. Desta forma, o cultural e a mediação cultural específicas de cada grupo social acabou por gerar potenciais culturais diversos, os quais podem ser percebidos pelos instrumentos e linguagem construídos pelos diversos grupamentos sociais existentes no mundo.

Nesta perspectiva, percebe-se o quão rica é a consciência de cada ser humano, pois, conforme dito alhures, o ser se constitui da relação com o social, com o outro. Entretanto, como bem descreve Fichtner (2010), a consciência não é uma cópia que todos os indivíduos fazem de seu contato na sociedade, mas uma construção única e pessoal das relações vivenciadas na sociedade em funções psicológicas superiores; ou seja, a consciência é formada pelas relações sociais internalizadas, significações do indivíduo em contato com a realidade e consigo. De tal modo, mostra-se relevante entender o processo de interiorização.

O processo de interiorização versa na passagem do signo material, do âmbito social para o âmbito privado, valendo-se da significação existente, ou seja, consiste em trazer para dentro do indivíduo algo existente em sua externalidade. Deste modo, o que emociona uma pessoa em um livro não são as palavras escritas neste, mas o significado destas.

O processo de internalização é crucial para o desenvolvimento individual, pois a partir deste, o que faz parte da história e do desenvolvimento da sociedade irá fazer

parte da história individual do ser; ou seja, o cultural, as respostas da humanidade às angústias vivenciadas podem ser incorporadas, internalizadas pelo indivíduo, trazendo para o interior da pessoa os signos externos. Um exemplo muito bem explorado por Vigotski (1991), referente ao processo de internalização, é o gesto de apontar. Inicialmente é um ato mal sucedido do filho, que busca pegar algo, mas que a mãe interpreta como sendo o gesto de apontar e, posteriormente, o filho começa a se valer da indicação de algum objeto. Vigotski (1991) se utiliza deste exemplo para explicar os três estágios para o processo de internalização, quais sejam: em si, para os outros e para si.

Ainda utilizando-se do exemplo do gesto de apontar, Vigotski (1991) explica as diversas transformações que ocorrem até a internalização de um signo. Primeiramente, é preciso entender que há uma reconstrução interna de algo existente externamente. Outra transformação importante refere-se ao processo de desenvolvimento, o qual, inicialmente, está presente no meio social, entre pessoas (interpsicológico), passando posteriormente para uma relação íntima, interna (intrapsicológico); ou seja, passa a ser conteúdo da consciência pessoal.

Mas Vigotski (1991) ressalta que este processo de internalização não ocorre de forma rápida, como num passe de mágica. É um processo lento, de pequenas mudanças, pequenos avanços, até a internalização. Sendo que muitos signos permanecerão externos a vida toda.

Como bem apontado por Sirgado (2000), no processo de internalização o que sofrerá a transformação de interpessoal para intrapessoal é a significação e não propriamente o signo. Como bem explica Vigotski (1991, p. 53):

Em crianças e adultos, o ato de atar um nó como um evocador mnemônico é apenas um exemplo de um princípio regulatório amplamente difundido no comportamento humano, o da significação, através do qual as pessoas, no contexto de seus esforços para solucionar um problema, criam ligações temporárias e dão significado a estímulos previamente neutros.

Fichtner (2010) lança mão do ato de comunicar para explicar a significação. Uma conversa não flui se as pessoas envolvidas não compreenderem o que se está expressando de forma verbal e não-verbal, não bastando abarcar todos os conjuntos de palavras ditas, mas, também, todos os sentimentos, emoções transpassadas pelas palavras.

As pesquisas realizadas por Vigotski tinham a ânsia de analisar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, mas não se limitavam neste propósito. O autor também tinha como objetivo, verificar a relação existente entre o aprendizado e o desenvolvimento, ponto crucial para a educação.

Havia até então três linhas de estudos psicológicos que relacionavam o desenvolvimento e o aprendizado. A primeira destas entendia que o aprendizado e o desenvolvimento são processos independentes. A segunda, por sua vez, defendia que o desenvolvimento antecedia o aprendizado, servindo como base para este. Já a terceira linha defendia que o aprendizado e o desenvolvimento não coincidem, sendo o aprendizado um conjunto menor que o desenvolvimento.

Vigotski (1991) acredita que aprendizagem e desenvolvimento estão diretamente relacionados, mas possuem relações dinâmicas altamente complexas, porém, não possuem paralelismo ou sincronização. Por exemplo, é difícil imaginar que o desenvolvimento intelectual de uma pessoa esteja relacionado ao conteúdo visto em sala de aula. Desta forma, o ritmo de desenvolvimento e aprendizagem é obviamente diferente. Segundo o autor, a assimilação de um sujeito é apenas o início do desenvolvimento desse sujeito.

Outro fator presente nas conclusões do autor é que o desenvolvimento é precedido do aprendizado. Antes mesmo de ter consciência de certas habilidades, a pessoa já se utiliza destas, residindo aqui a grande importância da atuação do educador, pois este pode favorecer o desenvolvimento do educando através da mediação do aprendizado.

Para Vigotski (1991), o aprendizado está relacionado ao nível de desenvolvimento do estudante. Como a aprendizagem antecede o desenvolvimento, o que foi internalizado faz parte da consciência do ser, ou seja, já foi compreendido. O olhar dos educadores está nos problemas que os indivíduos ainda não conseguem resolver sozinhos. Neste ponto é importante verificar se o aluno resolveu o problema com o auxílio do educador ou apenas reproduziu a solução proposta de forma automática.

Para explicar esse problema, Vigotski (1991) utiliza o termo zona de desenvolvimento real e proximal. O nível de desenvolvimento real é alcançado quando o estudante consegue resolver os problemas sem qualquer ajuda, ou seja, as funções mentais já estão desenvolvidas. Por outro lado, a zona de desenvolvimento proximal ou imediata diz respeito à relação existente entre uma função mental em formação e

a capacidade do indivíduo para resolver um problema relacionado a um conhecimento específico, mas que ele ainda não consegue sem a ajuda de alguém, ou seja, de forma independente. Em outras palavras, o ensino adequado e a atuação correta de um professor possibilitará que o que é atualmente nível proximal ou imediato seja o nível real futuramente.

Segundo Vigotski (1991), a aprendizagem ocorre a partir da imitação consciente, pois nesse comportamento alguns conhecimentos externos são internalizados, ao contrário da cópia automática, mediante a qual o aluno vê a solução para o problema como um espectador, não produzindo significado.

Conforme apontou Fichtner (2010), a relação do nível de desenvolvimento imediato ou proximal não está relacionada ao passado dos educadores, mas ao futuro dos alunos. Portanto, os professores devem permitir que os alunos avancem nas relações sociais, em vez de copiar ou armazenar o que a sociedade produziu.

Neste sentido, a aprendizagem será de grande importância na medida em que favorecer e provocar o amadurecimento de funções psicológicas que se encontram na zona de desenvolvimento proximal; ou seja, adianta-se ao desenvolvimento, que, sem a existência do aprendido, não ocorreria. Assim, o educador funciona como figura de mediação, fomentando o desenvolvimento dos educandos, os quais, sozinhos, não seriam capazes de assimilar os conteúdos, de formar os conceitos mediados pelo educador.

Vigotski (1991) explica, por fim, que através da internalização do conteúdo trabalhado pelo mediador, o ser é capaz de desenvolver as funções psicológicas culturalmente organizadas, sendo a mediação o ponto central do processo educativo.

3.1.3 O Processo de Formação de Conceitos

Os estudos de Vigotski ligados à educação abordam constantemente o processo de formação de conceitos, os quais, para Vigotski (2000, p. 34), “são nada mais do que representações e percepções reelaboradas. Em uma palavra, ao pensamento precedem sensações, percepções, representações etc., mas não o contrário.”

Para Vigotski (2000), a essência de um conceito é a sua relação com a realidade. Portanto, para formar um conceito, a pessoa deve vivenciar o processo de percepção, resignificação e aplicação da realidade; ou seja, diante das coisas reais,

as pessoas passarão por estágios de decomposição, análise, abstração e generalização.

Nas pesquisas e experimentos conduzidos por Vigotski (2000) e seus seguidores, o uso de símbolos, especialmente o uso de palavras, mostrou-se o ponto central na formação de conceitos. Para o autor, o conceito será utilizado pelas pessoas para resolver os problemas que estão vivenciando, exigindo que estes realizem operações intelectuais complexas para produzir uma compreensão e transformação da realidade.

Como dito alhures, o processo de formação de conceitos é complexo e se desdobra em três estágios, sendo cada estágio subdividido em algumas fases. Vigotski (2000) explica que os estágios são: pensamento por amontoados sincréticos, pensamento por complexo e pensamento por conceito.

O primeiro estágio, como revela o autor, ocorre normalmente em crianças de pouca idade, tendo como principal característica a inexistência de vínculos dos objetos, os quais são vistos de forma isolada. Assim, a realidade é vista como uma pluralidade de objetos sem relações objetivas. Por este motivo, aliado ao egocentrismo vivenciado nesta fase, o ser vê o mundo de acordo com as suas impressões, ou seja, relaciona os objetos de forma subjetiva. Entretanto, a comunicação com os adultos é possível, pois algumas palavras com as quais a criança tem contato constante no dia a dia e lhes imprime um significado, coincidentemente, possuem o mesmo significado para o adulto.

No segundo estágio, o pensamento por complexo, os objetos não mais são vistos de forma isolada; há o entendimento da existência de relações objetivas, porém, não há uma análise desses vínculos, não se verifica a essência. Vigotski (2000) ressalta que a criança começa a separar, em grupos, objetos com traços homogêneos, complexificando-os. Afirma o autor que, para a criança chegar a este estágio, ela já superou o egocentrismo, sendo capaz de ver os vínculos concretos e factuais entre os objetos e não de acordo com as impressões pessoais. As relações se baseiam nas semelhanças concretas, físicas entre os objetos.

Várias são as fases do pensamento por complexo, sendo que neste estágio já é possível perceber a existência da generalização, conforme é afirmado por Vigotski (2000, p. 184), ao explicar uma das fases, o complexo por coleção:

Se as imagens sincréticas se baseiam principalmente nos vínculos emocionais e subjetivos entre as impressões que a criança confunde com

seus objetos, se o complexo associativo se baseia na semelhança recorrente e obsessiva entre os traços de determinados objetos, então a coleção se baseia em vínculos e relações de objetos que são estabelecidos na experiência prática, efetiva e direta da criança. Poderíamos afirmar que o complexo-coleção é uma generalização dos objetos com base na sua coparticipação em uma operação prática indivisa, com base na sua cooperação funcional.

A última fase do pensamento por complexo é o pseudoconceito, o qual possui algumas semelhanças com o pensamento por conceito; por isso, é tido como uma ponte entre estas duas etapas do pensamento. Vigotski (2000) afirma que o pseudoconceito externamente é um pensamento por conceito, mas internamente é um pensamento por complexo. Tal sentença se refere ao fato de que ambos chegam ao mesmo significado dos signos, mas não percorrem o mesmo caminho, pois este se constitui de associações diretas e concretas dos objetos, não havendo a abstração.

Nessa perspectiva, o aluno que faz apenas associações até consegue relacionar o furto e o roubo, verificar as características semelhantes entre os dois institutos, mas ao ser-lhe apresentado um caso real com várias minúcias e peculiaridades, em que uma pessoa está respondendo por roubo, e que o aluno deve fazer sua defesa, este mesmo estudante terá dificuldades em realizar a referida peça jurídica, pois aqui não se pedirá associações ou características, mas o entendimento do conceito de furto e roubo. A forma como é apresentada a questão é totalmente diferente pois requer do aluno a compreensão mais aprofundada, a formação de nexos.

O pensamento por conceito é bem diverso do pseudoconceito. Enquanto no pseudoconceito a relação entre os objetos é feita com base na concretude e, portanto, não se tem um vínculo permanente, mas momentâneo, no conceito, as relações ocorrem com fundamento em unidades essenciais, proporcionando, assim, um vínculo estável e perene. Outro ponto importante refere-se à hierarquia das relações. Para se chegar ao pensamento por conceito existe um cerne, um vínculo essencial, uma relação geral e hierarquicamente superior, o que não ocorre no pensamento por pseudoconceito. Neste sentido, Vigotski (2000) assemelha metaforicamente as diferenças entre o pseudoconceito e o pensamento por conceito com o peixe e a baleia, destacando que externamente são muito semelhantes, mas internamente, na sua constituição, são bem díspares.

No terceiro estágio, o pensamento por conceito, a pessoa é capaz de perceber a realidade através de uma base de pensamento formada pela abstração e

generalização. Para Vigotski (2000), a palavra, o signo possui papel crucial na formação do conceito, pois, por meio da palavra, a pessoa, como já foi explicado anteriormente, direciona a atenção para os traços essenciais dos objetos, sintetizando-os para, então, simbolizar esta síntese e se valer deste símbolo em outras ocasiões; ou seja, o signo permite que a pessoa faça o movimento do geral para o particular e do particular para o geral.

Todo o processo da formação do conceito, inicia com a abstração, a qual se caracteriza por ser a atenção direcionada para a percepção e síntese dos atributos essenciais ao objeto, a busca do cerne dos problemas a serem resolvidos. O ser se desloca do ato apenas associativo, puramente concreto, para procurar abstrair o ponto crucial, a essência, o traço hierarquicamente supremo e fundamental da matéria, sem o qual esta se descaracteriza por completo.

Vigotski (2000) acredita que o conceito representa o processo de generalização do significado de uma palavra, sendo importante destacar a existência de níveis de generalização, pois quanto maior o nível maior a abstração e o refinamento do conceito. Portanto, as generalizações iniciais serão mais básicas, menos profundas e, portanto, quanto mais abstrato e generalizado o significado, maior será a profundidade do conceito.

O processo de formação do conceito está intimamente relacionado à consciência, ao distanciamento do concreto e à busca da essência. A formação integral de um conceito carece distanciar-se das percepções sensíveis, tornar-se livre delas, ser capaz de pensar o objeto abstratamente a partir de seus aspectos essenciais e não de percepções sensíveis. Isso acontecerá por meio de orientação intencional, ou seja, as pessoas vão se posicionar conscientemente no intuito de encontrar solução para um determinado problema. Portanto, o processo de abstração e generalização será direcionado escolhendo conscientemente o que será buscado, estudado e internalizado. Por este motivo, Vigotski (2000, p.288) descreve a importância de o uso do conceito ser feito de forma consciente e intencional, como é possível perceber a seguir:

Eu dou um nó. Faço isto conscientemente. Entretanto, não posso dizer exatamente como o fiz. Minha ação consciente acaba sendo inconsciente porque a minha atenção estava orientada para o ato de dar o nó, mas não na maneira como eu o faço. A consciência sempre representa algum fragmento de realidade. O objeto da minha consciência é o ato de dar o nó, o próprio nó

e tudo o que acontece com ele, mas não aquelas ações que produzo ao dar o nó nem a maneira como o faço.

Assim, a tomada de consciência é importantíssima, pois transfere um ato do plano apenas da ação espontânea e inconsciente para o plano interior e, desta forma, amplia as possibilidades de ação, a qual não estará centrada no resultado, mas na resolução do problema. Igualmente, quanto mais se tem consciência dos conceitos, mais se ampliam as possibilidades de atuação e transformação da realidade.

Do mesmo modo, para a formação de conceito, não basta fazer a junção, associação de objetos concretos guardados na memória; requer-se uma série de processos, os quais necessitam do desenvolvimento mental da pessoa, como bem destaca Vigotski (2000, p.246): “Esse processo de desenvolvimento dos conceitos requer o desenvolvimento de toda uma série de funções como a atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação”.

Nesta linha de raciocínio, Vigotski (2000) afirma que o domínio das funções psicológicas é pressuposto para a formação de conceito. Segundo o autor, as funções psicológicas são dominadas a partir da intelectualização destas; ou seja, a memória, a atenção, bem como todas as outras funções psicológicas possibilitarão a formação do conceito por meio de operações intelectuais dirigidas, as quais utilizarão a palavra ou algum outro signo. Ora, a memória é uma das funções necessárias, mas não a única, por este motivo é falho um sistema de ensino que se utiliza em demasia da memória de seus educandos.

Um aspecto importante no domínio das funções psicológicas se refere ao uso de palavras ou signos em determinadas situações, as quais, quando alteradas, provam a internalização ou não do conceito. Vigotski (2000) afirma que o domínio das funções psicológicas ocorre na adolescência, assim, o autor descreve exemplos de crianças que espontânea e inconscientemente sabem utilizar corretamente palavras e signos, mas, quando cobradas conscientemente, são incapazes de se valer das mesmas palavras ou signos, pois ainda não conseguiram formar o conceito destas.

É justamente o uso intencional e consciente do conceito que Vigotski (2000) toma como característica que distingue o conceito científico do conceito espontâneo. Ambos são díspares também quanto aos caminhos percorridos para o desenvolvimento, como funcionam, bem como a relação com a experiência. Para o autor, os conceitos científico e espontâneo são bem diferentes, mas são interligados, gerando influências e reflexos um no outro.

O conceito espontâneo se caracteriza por surgir da experiência concreta, do empirismo, da relação direta da pessoa com o objeto, sem o uso da arbitrariedade e da consciência, desenvolvendo-se no sentido do uso das funções superiores. Já o conceito científico se apresenta ao inverso do espontâneo, nas funções mentais superiores, no uso da consciência e da arbitrariedade, desenvolvendo-se no sentido da relação com o objeto, na busca do concreto. Como se percebe, os conceitos científico e espontâneo se complementam, asseverando Vigotski (2000, p. 350), que o surgimento do conceito científico necessita da maturação do conceito espontâneo, o qual será influenciado pelos conceitos científicos formados. Esse é o entendimento exposto a seguir:

Poderíamos dizer que a força dos conceitos científicos se manifesta naquele campo inteiramente determinado pelas propriedades superiores dos conceitos, como a tomada de consciência e a arbitrariedade; e justamente aí que revelam a sua fragilidade os conceitos espontâneos da criança, que são fortes no campo da aplicação espontânea circunstancialmente conscientizada e concreta, no campo da experiência e do empirismo. O desenvolvimento dos conceitos científicos começa no campo da consciência e da arbitrariedade e continua adiante, crescendo de cima para baixo no campo da experiência pessoal e da concretude. O desenvolvimento dos conceitos espontâneos começa no campo da concretude e do empirismo e se movimenta no sentido das propriedades superiores dos conceitos: da consciência e da arbitrariedade. O vínculo entre o desenvolvimento dessas duas linhas diametralmente opostas revela indiscutivelmente a sua verdadeira natureza: e o vínculo da zona de desenvolvimento imediato e do nível atual de desenvolvimento.

Os conceitos espontâneos e científicos diferem na existência de sistemas conceituais e na relação entre os objetos devido às suas particularidades. A relação sistêmica dentro dos conceitos espontâneos é puramente empírica, baseada nas experiências concretas vivenciadas, já nos conceitos científicos, a relação ocorre após a abstração, ou seja, vai do abstrato para o concreto, a relação verificada faz parte da essência de cada conceito em particular e da relação destes entre si.

Vigotski (2000) entende ser fundamental a propositura de tarefas cativantes na solução de problemas que levem ao entendimento do sistema de conceitos, suas relações hierárquicas, bem como o problema central. Desta forma, a memorização de conteúdos, como ocorre frequentemente no ensino brasileiro, não irá favorecer a formação de conceito, mas um entendimento isolado e inaplicável.

A formação do conceito é apenas o início de todo um processo, o qual terá outras etapas como “o processo de transferência do conceito elaborado para novos

objetos, depois o emprego do conceito no processo de livre associação e, por último, a aplicação do conceito na formação de juízos e definição de conceitos reelaborados” (VIGOTSKI, 2000, p. 165).

O ensino voltado para a formação de conceitos é totalmente diferente do ensino centrado na construção de vínculos associativos e processos intelectuais imediatos. Ora, o educador que transmite um conhecimento pronto e acabado, sem construções de mediações, possibilitará ao educando apenas a assimilação dos resultados apresentados, os quais não foram construídos pelo educando, mas pelo educador, desta forma, o educando não é capaz de aplicar este conhecimento em situações diferentes, pois não lhe foi apresentado o cerne do problema e as leis que o regem. Essa é a linha da crítica a seguir:

Não menos que a investigação teórica, a experiência pedagógica nos ensina que o ensino direto de conceitos sempre se mostra impossível e pedagogicamente estéril. O professor que envereda por esse caminho costuma não conseguir senão uma assimilação vazia de palavras, um verbalismo puro e simples que estimula e imita a existência dos respectivos conceitos na criança, mas, na prática, esconde o vazio. Em tais casos, a criança não assimila o conceito, mas a palavra, capta mais de memória que de pensamento e sente-se impotente diante de qualquer tentativa de emprego consciente do conhecimento assimilado. No fundo, esse método de ensino de conceitos é a falha principal do rejeitado método puramente escolástico de ensino, que substitui a apreensão do conhecimento vivo pela apreensão de esquemas verbais mortos e vazios. (Idem, p. 247)

Para que o educando consiga dominar o saber apresentado a ele, é preciso que ocorra a reconstituição pessoal deste saber, o aluno não pode ser um mero expectador, ele é o ator principal que vai reviver o que já foi produzido, para que, assim, esse conhecimento faça parte do aluno, possibilitando que o saber socialmente produzido ao longo da história seja internalizado pelo estudante

Como já foi mencionado, a formação de conceitos é apenas o início do processo. Após entender o significado dos signos e o cerne do problema, os alunos serão capazes de buscar aplicar os conceitos que aprenderam a objetos completamente heterogêneos. A situação concreta será inteiramente diferente, mas o caminho a ser seguido, os passos para a solução do problema já estarão internalizados pelo processo de abstração e generalização realizado no problema anterior. Entretanto, não é simples e rápido este movimento de passagem do abstrato para o novo concreto, assim como não foi simples a passagem do concreto para o abstrato, pois, em ambos os casos, é necessário uma série de ações mentais, sendo

o papel da escola, como bem afirmam os autores Freitas e Libâneo (2019), propiciar a internalização de conceitos que irão favorecer o aprendizado científico e cultural, levando assim ao desenvolvimento cognitivo.

Agora, o desenvolvimento cognitivo ideal não é um fim em si mesmo, mas objetiva preparar o caminho para as mudanças sociais e pessoais dos alunos. O ensino de qualidade irá gerar conhecimento relevante e preparar os alunos para a própria vida, para lidar com qualquer fato que apareça em sua existência. Como explica Fichtner (2010), o educador tem grande importância na vida de seus alunos, vai muito além do que é transmitido na sala de aula, foge ao escopo do que ensina, ele é um personagem na vida do aluno e favorece a construção de conhecimentos importantes para os alunos e a sociedade. No trilhar do que fora até aqui desenvolvido, será analisado os estudos e contribuições de Leontiev, haja vista a interpenetração e complementariedade dos estudos dos dois teóricos.

3.2 AS CONTRIBUIÇÕES PRINCIPAIS DE LEONTIEV

Alexei Nikolaevich Leontiev nasceu em 1903 em Moscou, estudou Psicologia e teve uma relação profissional muito frutífera com Vigotski. Sua principal contribuição para a teoria do ensino desenvolvimental foi seu aprofundado estudo sobre a estrutura psicológica da atividade humana. Esta estrutura foi depois considerada por Davydov com relação à forma de organização do processo de ensino-aprendizagem. Já no início de um de seus principais livros, “Atividade, Consciência e Personalidade”, Leontiev deixa claro que utilizaria a metodologia marxista-leninista, haja vista que somente esta metodologia seria capaz de explicar a natureza real da psique e da consciência do homem. A preocupação do autor era a constituição de uma psicologia concreta, baseada na realidade social humana. Dentro dos vários elementos psicológicos que ele considerou, as necessidades e os motivos revelam-se como ponto de partida essencial para a compreensão da atividade humana.

3.2.1 A atividade humana e os elementos de sua estrutura: necessidades, motivos e objetivos

Na tarefa de explicar a atividade humana (interna e externa) Leontiev (2014) discute que a atividade não é uma ação ou reação isolada, mas um sistema de

relações em sociedade, que possui uma estrutura. Martins (2016), ao interpretar as ideias de Leontiev, descreve a atividade como a forma de inserção do ser humano na realidade, pois a investigação da vida de cada indivíduo leva à conclusão de que o ser humano sempre está vinculado a alguma atividade. Para Leontiev (2014), a atividade é sempre direcionada a um objeto. É importante destacar que o fator determinante da diferenciação da atividade será o objeto para o qual a atividade se dirige, por ser este objeto que atende à necessidade (e não outro). O objeto é o motivo real da atividade. O objeto será percebido, inicialmente, como algo que está intrinsecamente subordinado à atividade e que provocará a transformação da atividade do ser. Mas, posteriormente é visto como o produto da atividade do ser, seu resultado, sendo que anteriormente era apenas um objetivo humano, ou seja, antes existia apenas como pensamento, como ânsia, e após a atividade o objeto ganha existência real (LEONTIEV, Ibid.).

Leontiev (2014), explica esta complexa situação abordando a dupla transição entre existência subjetiva, existência objetiva e processo de atividade, pois, antes de ser objeto, o ser humano possuía o objeto de forma subjetiva e assim a atividade pôde ser vista como uma atividade de trânsito, tanto para o sujeito como para o objeto. Assim, a partir de uma necessidade específica humana, o sujeito projeta, deseja o objeto, o qual ganha existência real após a atividade, sendo que cada necessidade em específico demandará uma atividade diversa e um objeto diferente.

Assim sendo, afirma Leontiev (2014) que a atividade humana é um objeto de estudo da Psicologia, ponderando que a atividade deve ser estudada não de forma isolada, mas dentro da realidade do sujeito e das transformações que isto provoca neste mesmo ser; ou seja, como afirmam Freitas e Libâneo (2019), Leontiev estudou a fundo a inter-relação e afetação da atividade na atividade psíquica e o consequente desenvolvimento psíquico humano.

A discussão que alia atividade psíquica e realidade é de grande relevância, pois, segundo Leontiev (2014), a consciência é o reflexo psíquico da realidade, mas, para o autor, a consciência individual só tem existência se houver uma consciência social e uma linguagem, pois a reflexão e o conhecimento não são produzidos para si, mas para serem compartilhados. E esse compartilhar do conhecimento ocorre por meio da linguagem, a qual também serve como meio de comunicação.

Continua o autor a explicar que o conhecimento produzido e compartilhado precisa ser internalizado e isto não ocorre de fora para dentro. Ressalta Leontiev

(2014, p. 56) que “o processo de interiorização não é uma ação externa transferida em um “plano de consciência” interno pré-existente; é o processo no qual esse plano interno é formado”.

Um ponto fundamental para o entendimento da internalização do conhecimento é a relação existente com a atividade prática externa. Estes dois pontos não são separados, não devem ser analisados isoladamente, mas de forma bilateral, pois a atividade prática externa é que possibilita a aquisição de conhecimento e desenvolvimento humano.

Neste trilhar, os objetos produzidos pela atividade humana são a concretização, o reflexo da psique humana, por isso, a vivência do ser leva-o a ter novas necessidades afetas ao contexto social e cultural no qual está envolto. A solução para estas necessidades será concretizada através dos novos objetos produzidos, sinal concreto do desenvolvimento psíquico humano. Tal procedimento recebe o nome de objetivação, o qual, como bem ressalta Duarte (2004), está intimamente ligado ao processo de apropriação desses objetos pelos indivíduos, pois o ser humano, além de criar um objeto, irá utilizá-lo em seu dia a dia.

O processo de apropriação, como explica Leontiev (2004), possui como principal característica a reprodução da essência da atividade e das aptidões e funções humanas incrustadas no objeto. Duarte (2004) explica que os objetos utilizados pela sociedade representam um acumulado histórico de processos de objetivação e apropriação, ou seja, a síntese da atividade humana ao longo do tempo. Desta forma, ao se utilizar de um objeto, o ser está se relacionando, mesmo que de modo inconsciente, com o desenvolvimento social humano acumulado ao longo das gerações. Nesta perspectiva, a educação escolar refere-se ao saber produzido por aquela sociedade, ou até mesmo pela humanidade, ao longo do tempo.

O desenvolvimento psíquico é resultado, como foi visto, de um lidar com problemas concretos, que fazem parte do viver do ser. Pode-se considerar que, neste mesmo caminho, a atividade docente não pode ser vista como ações isoladas e distantes da realidade. Freitas e Libâneo (2019, p. 52) discorrem sobre o tema:

Leontiev mostra que tanto a atividade profissional quanto a atividade cognitiva implicam o desenvolvimento de ações muito específicas, obrigando-nos a não tratar a atividade docente como algo abstrato, uma vez que o professor desenvolve uma atividade prática, no sentido de que envolve uma ação intencional marcada por valores, que se realiza por determinadas operações e sob determinadas condições. Portanto, o professor pode aprimorar seu

trabalho apropriando-se de instrumentos teóricos e técnicos de mediação, desenvolvidos na experiência humana. Não se trata de voltar ao tecnicismo, mas de associar de modo mais efetivo o modo de fazer e o princípio teórico-científico que lhe dá suporte.

Assim, um professor de Direito, ao ensinar o conteúdo, precisa conseguir construir a relação da vivência prática, da atividade externa com a matéria a ser ensinada, valendo-se de todas as técnicas possíveis que demonstrem que o conteúdo ensinado não tem existência apenas teórica e distante da realidade, mas que se trata de um conhecimento útil no dia a dia da sociedade. Assim, uma matéria que pode não fazer o menor sentido para o aluno, como o estudo do lugar do crime penal e processual penal, pode ser visto com outros olhos. Mas, para isto, é preciso que o professor leve o aluno ao entendimento de que onde o crime ocorreu pode fazer muita diferença em um processo, pois pode determinar qual país e comarca deve ser analisado um determinado fato delituoso, assim como ocorreu em casos específicos de repercussão, como o caso de drogas encontradas no avião da Força Aérea Brasileira (FAB) que compunha a comitiva do Presidente do Brasil Jair Bolsonaro¹¹.

Uma outra linha de desdobramento e de grande importância para o entendimento da atividade humana refere-se aos componentes de uma atividade. Uma atividade, como afirma Leontiev (2014), será realizada através de ações, as quais se relacionam com o objetivo almejado. Assim, a atividade humana é composta de várias ações ou grupo de ações direcionadas e estimuladas por um objetivo a ser alcançado.

Entretanto, é preciso estar atento ao fato de que a atividade e a ação possuem existências próprias e uma certa independência. Assim, uma ação pode compor mais de uma atividade, haja vista que a ação está ligada aos objetivos almejados. Neste ponto, destaca-se que, assim como a atividade humana, os objetivos devem ser analisados a partir da realidade vivida e não de forma isolada, pois uma pessoa possui objetivos interligados e circunstâncias objetivas, as quais possibilitam ou não a realização e êxito da ação.

Neste ínterim, analisar uma atividade humana requer a percepção dos sistemas interligados, o entendimento das necessidades, motivos, objetivos,

¹¹ Manoel Silva Rodrigues foi preso em 2019 na Espanha com 37 quilos de cocaína em suas bagagens. Ele fazia parte de uma equipe de 21 militares que prestava apoio à comitiva do presidente Jair Bolsonaro, na viagem ao Japão para reunião do G-20.

circunstâncias objetivas, relações entre a atividade interna e externa e o meio circundante, evitando, desta forma, julgamentos precipitados e errôneos.

A temática da atividade traz consigo o estudo das necessidades, haja vista que Leontiev (2017) afirma que o homem dirige suas atividades para a satisfação de suas necessidades, pois, assim como todo ser vivo, o ser humano possui necessidades. O autor explica que, nas formas mais complicadas, a necessidade atua como uma grande excitação, a qual vai potencializar tendências que, sem essa potencialização, não seriam capazes de direcionar as atividades humanas. Além de potencializarem, as necessidades servem como sinais, indicadores. Nesta mesma linha de desdobramento das necessidades, encontra-se a relação entre a complexidade estrutural dos organismos e a complexidade das necessidades. E como o ser humano possui uma estrutura deveras complexa, suas necessidades também o são.

Buscando entender mais profundamente o que é a necessidade, é preciso lançar mão de suas características. Como explica Leontiev (2017), existem quatro traços fundamentais na necessidade: o primeiro e principal traço fundamental é que toda atividade tem um objetivo, um alvo, seja concreto ou abstrato. Assim, todas as atividades humanas estarão buscando um objetivo e são voltadas à produção de um objeto, o que faz com que, de acordo com Magalhães (2018), o ser humano produza atividades objetivas na busca da satisfação de suas necessidades.

O segundo traço característico refere-se ao fato de que toda necessidade satisfeita apresentará um conteúdo concreto. Sendo assim, a realidade também se apresentará através das necessidades, pois o ser humano, para satisfazer suas necessidades, irá agir no meio em que vive, assim, a vida social condicionará as necessidades humanas. Esse entendimento traz o desdobramento de que para entender as necessidades de um ser é preciso entender a concreticidade deste; o meio social em que ele vive.

O terceiro traço característico marcante das necessidades é a repetição, pois uma mesma necessidade pode ser verificada novamente pelo mesmo indivíduo e esta repetição é fundamental para o desenvolvimento do ser, pois a necessidade, ao se repetir, terá um conteúdo mais enriquecido, provocando uma atividade enriquecida também.

Por fim, o quarto traço característico está ligado ao desenvolvimento das necessidades atrelado à ampliação dos objetos e meios disponíveis para satisfazer

estas necessidades. Quanto mais se amplia os meios e objetos disponíveis maior será o desenvolvimento das necessidades correspondentes.

Todos estes são traços característicos das necessidades, mas o ser humano apresenta uma característica única, qual seja, a de ampliar e de fazer surgir novas necessidades, que antes eram inexistentes. Ora, o ser humano não se satisfaz unicamente dos objetos dispostos na natureza, como ocorre com os animais. Ele é capaz de se utilizar do trabalho e produzir novos objetos e esta produção irá trazer novas necessidades e satisfações.

Leontiev (2017, p. 43) explica a natureza especial do ser humano:

Enquanto os animais satisfazem suas necessidades unicamente utilizando os objetos naturais que encontram já preparados no meio que lhes rodeia, o homem elabora e produz com seu trabalho os objetos que satisfazem suas necessidades. Isso permite que o conteúdo objetivo e a maneira de satisfazer suas necessidades naturais modifiquem-se. O que significa, por sua vez, que mudam também essas necessidades; no homem, aparecem muitas outras necessidades novas.

Neste sentido, ao longo da história o ser humano desenvolveu novas necessidades, o que não ocorreu com os animais. Tal fato se explica, pois o ser humano é mais complexo que os animais e consegue produzir novos objetos capazes de satisfazer suas necessidades. Essas novas necessidades do ser humano são chamadas de necessidades superiores de carácter social, pois estão relacionadas à vida em sociedade.

Outra diferença entre animais e humanos, como bem ressalta Duarte (2004), refere-se à relação entre ação e necessidade. Os animais atuam sobre a natureza para satisfazer suas necessidades, já o ser humano atua sobre a natureza para produzir os meios que serão utilizados para satisfazer suas necessidades. Assim, é perceptível que, ao contrário do animal que age diretamente na busca da satisfação de sua necessidade, o ser humano tem uma ação indireta na produção de um meio, o qual será utilizado para a satisfação da sua necessidade. Esse agir para a produção de um meio é classificado como uma atividade mediadora, para a produção de um instrumento. Este instrumento é o resultado da atividade humana.

Entretanto, a necessidade manifestada através de um desejo ou tendência isoladamente não basta para levar o ser humano a realizar uma atividade. Aliado à necessidade, é preciso que exista um motivo, um objetivo a ser alcançado, o qual irá, além de estimular a ação, dar-lhe sentido determinado, um alvo. Leontiev (2017)

definiu o motivo como sendo algo que atua no cérebro humano, excitando e direcionando a ação, para a satisfação de uma necessidade específica. É o que dá sentido a uma ação. Assim, para se saber o nível moral de uma ação, é preciso entender a motivação do ser.

Para o Leontiev (2017), os motivos elevados são capazes de dar completude ao conteúdo dos atos. Nesta linha de desdobramento, há a importância de se ater aos motivos dos alunos. O autor, utilizando-se dos estudos de Manuilenko¹², afirma que a constância e a efetividade da atenção e a fixação na memória da matéria ensinada está diretamente relacionada aos motivos que os causam. Por exemplo, um aluno de Direito é levado a iniciar o curso por diversos motivos, como a estabilidade financeira, o *status*, a facilidade de continuar no ramo que a família já atua, a busca por um país mais justo e diversos outros. E muitos conteúdos, assuntos a serem aprendidos, objeto de estudo das disciplinas são estudados apenas devido a sua obrigatoriedade na matriz escolar, vendo o aluno apenas a necessidade de entender a matéria para não ser reprovado. Aqui, cabe ao professor ter a ousadia de abrir os olhos de seus alunos para que estes vejam as necessidades e motivos de cada matéria, ligando cada conteúdo ao conjunto jurídico a ser apreendido, demonstrando o sentido de existir de cada artigo, cada matéria.

Outro fator importante para a realização de alguma atividade refere-se às condições de execução, pois se existirem necessidade e motivo, mas, se o objetivo traçado não for minimamente possível de ser alcançado, o motivo será inefetivo.

Afirma Leontiev (2017) que a ausência de um motivo geral faz com que a atividade seja vazia, sem sentido, um peso para quem a realiza. Assim, um estudante que inicia um curso obedecendo as ordens de um pai verá os estudos como martírio, tendo dificuldade em envolver-se, em aprender. Neste ponto, o trabalho pedagógico é fundamental, pois ao possibilitar que o aluno tenha consciência da existência de perspectivas que se adequam à sua realidade, o estudante poderá perceber o sentido daquele ensino, daquela atividade, gerando, assim, interesse pelo estudo. Neste sentido, Leontiev (1983, p. 178) explica o seguinte:

¹² Z.V. Manuilenko (citado por Leontiev, 2017) propôs um estudo denominado “desenvolvimento da conduta voluntária nas crianças de idade pré-escolar”, o qual buscou determinar tarefas diretas de manter a posição de atenção. Neste estudo, observou-se que pré-escolares mais jovens não conseguiam cumprir as tarefas, mesmo que a proposta fosse feita de forma animada, pois as crianças se distraíam facilmente. As tarefas propostas buscavam verificar se as crianças de idade pré-escolar cumpriam as exigências dos adultos.

[...] el interés es necesario no señalar el objetivo para luego tratar de justificar motivacionalmente una acción encaminada en la dirección de ese objetivo, sino que por el contrario, se debe crear el motivo para después mostrar la posibilidad de encontrar el objetivo (por lo general, mediante todo un sistema de objetivos intermedios o "indirectos") dentro de un contenido objetual determinado.

O interesse do estudante pelo que se ensina, também, possui grande importância para o aprendizado e à fixação da matéria. Leontiev (2017) vai além e pondera que, para se obter êxito em uma matéria, é fundamental que o conteúdo ensinado desperte o interesse do aluno. Para o mesmo autor, o interesse está relacionado com o que o estudante quer aprender para poder utilizar em seu dia a dia, com as pessoas com quem tem contato. Desta forma, se o aluno se interessa pela matéria, o conteúdo fará sentido para ele; por outro lado, se o interesse não for despertado, a matéria não terá serventia, sendo esquecida em um curto espaço de tempo. Neste trilhar o educador deve estar atento à importância de se demonstrar, de uma maneira cativante, a relevância daquela matéria para a vida de cada estudante.

Para Leontiev (2004), o trabalho pode ser entendido como o processo de atuação do homem sobre a natureza. Para o mesmo autor, a fabricação e a utilização de instrumentos é um dos elementos caracterizadores do trabalho, sendo a atividade comum coletiva do outro elemento. Assim, ao realizar um trabalho, o homem estará em contato com a natureza e com a sociedade. Outra conclusão é que tanto os instrumentos quanto a sociedade serão mediadores do trabalho humano. É interessante perceber que os instrumentos sofrem modificações em sua utilização humana, pois o seu surgimento está ligado à resolução de uma dificuldade imediata e pessoal, entretanto, com o desenvolvimento da sociedade e da comunicação, o instrumento passa a ser de uso comum, partilhado.

É importante destacar que, com o desenvolvimento da sociedade, o trabalho sofrerá modificações. Assim, ao longo do tempo o ser humano começará a partilhar o serviço a ser realizado, ocorrendo a divisão das ações, dos instrumentos e dos resultados alcançados.

O trabalho terá, dessa forma, ações sucessivas, as quais serão voltadas para um mesmo objetivo, mas é importante destacar a existência de várias ações, as quais estão ligadas à satisfação da necessidade de uma coletividade. Assim sendo, podem existir ações que, analisadas em separado, não possuirão relação direta com o objetivo final. Entretanto, a análise, assim como afirmado alhures, deve ocorrer de

forma integral, olhando o conjunto das ações. Um exemplo de ação que não pode ser analisada em separado, pois conduz a conclusões errôneas, é a do batedor de uma caça, cuja função é espantar a presa. Ora, quem quer se alimentar não espanta a presa, mas o batedor não apenas espanta a presa, mas a conduz para um abate, sua ação tem sentido ao se analisar o conjunto de ações.

Assim, como explicam Freitas e Libâneo (2019), as mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo possibilitaram que a atividade coletiva humana possuísse uma estrutura complexa e mediatizada, voltada para um bem comum. Desta forma, cada ação individual possui uma ligação com o todo, formando uma ação única, conjunta.

O resultado do trabalho coletivo, polifásico, gera a satisfação das necessidades individuais, sendo que a divisão das tarefas é o fator fundamental para o êxito da atividade. Leontiev (2004) explica que existem vários fatores importantes para o surgimento da divisão das tarefas, sendo os principais, o caráter coletivo das atividades, as quais poderiam ser divididas em duas fases, quais sejam, preparatória e executória, bem como a existência de uma hierarquia entre os membros da sociedade. Mas um fator preponderante que possibilita a divisão das tarefas, é a relação do ser para com os outros membros da coletividade.

Desta forma, ao analisar as ações humanas em um trabalho coletivo, Leontiev (2004, p. 85) lança mão da temática da consciência, como se pode observar nesta citação:

Assim, a atividade complexa dos animais superiores, submetida a relações naturais entre coisas, transforma-se, no homem, numa atividade submetida a relações sociais desde a sua origem. Esta é a causa imediata que dá origem à forma especificamente humana do reflexo da realidade, a consciência humana.

Leontiev (2004) explica que a realização das necessidades do ser está atrelada às relações sociais. Assim, há uma relação indireta entre a necessidade e a ação desempenhada, fazendo com que o ser tenha consciência da necessidade dos instrumentos e da sociedade, da importância das relações indiretas.

A análise da consciência humana mostra-se, portanto, deveras importante e necessária neste desenrolar do estudo da atividade humana, haja vista que a consciência é o reflexo da realidade, a qual é repleta de atividades coletivas e complexas. Entretanto, é interessante que o estudo da consciência humana seja

precedido da abordagem da atividade e do trabalho humano, bem como da linguagem, pois, como bem afirma Leontiev (2004), estas são condições fundamentais para o aparecimento da consciência.

3.2.2 A Consciência Humana

A temática da consciência ocupa lugar destacado nas pesquisas de Leontiev, várias são as obras que abordam o tema, sendo que o viés utilizado é o da realidade humana e das marcas sociais provocadas na atividade do ser em sociedade.

Entretanto, Leontiev deixa claro que a consciência não é formada diretamente por meio do que a sociedade produziu ao longo do tempo, mas da reflexão consciente e do processo de apropriação que o ser humano tem com os objetos produzidos pela sociedade ao longo do tempo.

É preciso dizer que não foi Leontiev quem desvendou essa relação da consciência e das relações sociais. O mesmo autor afirma longamente que apenas aplica e se utiliza das descobertas de Karl Marx (1818-1883) afirmando, inclusive, que o grande mérito de Karl Marx está na descoberta que a consciência irá decorrer da relação do ser humano com o meio social, valendo-se de suas potências intelectuais e fisiológicas, ponderando Leontiev (2014, p. 21) que “os processos evocados por essas relações também levam à aceitação de objetos na forma de suas imagens subjetivas na cabeça do homem, na forma de consciência.”

Mostra assim o autor a relação e a importância de se analisar a consciência à luz da atividade humana, alertando que a concepção da atividade contida na consciência é enriquecida com a prática; ou seja, não é a consciência que é projetada na atividade, mas os objetos que passarão pelo processo de apreensão. Desta forma, pode-se entender a consciência humana como uma meditação pessoal do mundo, da realidade, sendo que o desenvolvimento da sociedade e as conseqüentes relações existentes se mostram essenciais para a consciência individual.

Leontiev (2014) explica que a ação humana será mediada pela consciência, pois é a consciência que unirá a finalidade de uma ação com o motivo da atividade. Conforme afirma Magalhães (2018), é esta vinculação entre finalidades da ação e motivo da atividade que estruturará a consciência humana, assim, o estudo das funções psíquicas humanas está diretamente ligado à realidade individual e às atividades deste mesmo ser. Entretanto, é errôneo concluir que toda atividade humana

provocará novas formações psíquicas, pois existem atividades, denominadas por Leontiev de atividade-guia, que exercem maior influência no desenvolvimento e mudança psíquica do indivíduo. Como bem ressalta Leontiev (2014, p. 86), “A atividade do homem torna-se a substância de sua consciência”.

A relação entre a atividade e a consciência possui como ponto de partida, como bem descreve Leontiev (2014), a imagem psíquica da atividade prática exterior, que é formada na pessoa. Em um segundo momento, a atividade passa a ser objeto da consciência, pois são conscientizadas as ações de outros integrantes da sociedade. Posteriormente, ao se valer de sua comunicação individual, verifica-se o aparecimento das operações internas e a modificação da imagem da consciência em atividade da consciência, para só então a atividade interior ser capaz de superar a dependência da atividade prática externa e até mesmo controlá-la.

É importante entender todo este percurso que se inicia na atividade externa até o domínio da atividade interior. Leontiev (2004) explica que o reflexo consciente é diverso e superior ao reflexo psíquico, pois, a partir de um contato com o mundo exterior, a pessoa irá analisar e perceber na realidade a existência de propriedades objetivas, estáveis, perenes. Neste sentido, o ser humano é capaz de diferenciar a realidade de suas impressões interiores. O mesmo autor ressalta que o pensamento é “o processo de reflexo consciente da realidade” (Idem, p. 90); ou seja, o pensamento é a análise da essência, das características e relações dos objetos afeitos ou não à percepção sensível.

A investigação ligando o pensamento e a impressão sensível revelou, para Leontiev (2014), a superioridade da atividade do pensamento e a função das impressões sensoriais, as quais servem apenas de estímulo para atividade interna, haja vista a tamanha transformação sofrida pelos objetos ao serem internalizados. O autor afirma que as pessoas seriam incapazes de perceber os objetos sem a atividade mental, tamanha a limitação que apenas as impressões sensoriais geram.

Ora, da mesma forma, mostra-se ineficaz o ensino pautado em excesso de impressões sensoriais e escassez de reflexões. O professor que “bombardeia” seus alunos com imagens e vídeos, sem permitir a devida reflexão, inviabiliza o aprendizado dos estudantes. A aula terá uma roupagem nova e até interessante, mas o aprendizado será raso.

Neste trilhar, para Leontiev (2004), o ser humano chega ao conhecimento por meio de mediações, tendo como linha mestra a verificação das propriedades e

relações internas e externas de um objeto por meio de outro objeto. Essa característica do pensamento humano o distingue da inteligência dos animais, os quais procuram se adaptar a uma realidade natural, enquanto o homem submete e transforma os objetos para poder assim satisfazer suas necessidades.

Como foi afirmado anteriormente, a imagem consciente está ligada ao concreto, à percepção sensível. Entretanto, o reflexo consciente é muito superior ao sensível externo; busca as propriedades essenciais, o que é possível por meio da linguagem, a qual é a face concreta da consciência. A linguagem desempenha duplo papel, um de comunicação e outro de externalização da consciência.

Outro fator importante da linguagem são os significados, pois, como bem observa Leontiev (2014), a atividade humana e sua relação social irá constituir realidades próprias e seus significados pessoais. Assim, o significado será mediado pelas especificidades e particularidades de cada um, ou seja, o significado é a forma como o mundo se dá a conhecer pelo ser humano.

Como já foi ressaltado anteriormente, a atividade humana buscará satisfazer necessidades e alcançar objetivos, os quais estão ligados aos motivos originadores da atividade. Esta atividade será perpetrada através de ações conscientes, mas, Leontiev (2014) ressalta que o que muda nas pessoas é a ligação que cada uma faz entre as motivações e os objetivos.

Assim, a ocorrência de uma atividade pode gerar no ser um sentido pessoal, um significado próprio, diverso da significação dada pela sociedade. E este sentido pessoal é muito importante, pois permitirá a formação das particularidades da consciência humana. Entretanto, o ser humano não terá gravado em si significados que tenham sido criados por ele, mas apreendidos de seu contato com o mundo.

Além deste entendimento, Leontiev (2014) chama a atenção para a necessidade de o ser humano realizar a retransmutação dos sentidos pessoais em relação a outros significados. Observe-se o que o autor afirma:

Por isso eu quero dizer que o indivíduo não “para” simplesmente em frente a uma exibição de significados, onde ele tem somente que fazer sua própria escolha, que estes significados – noções, conceitos, ideias – não esperam passivamente sua escolha, mas explodem agressivamente em suas relações com as pessoas que formam o círculo de sua verdadeira relação. Se o indivíduo é forçado a escolher em certas circunstâncias, a escolha não é entre significados, mas entre as posições sociais conflitantes expressas e compreendidas através desses significados. (LEONTIEV, 2014, p. 155)

Por fim, um aspecto relacionado à consciência, e que foi estudada por Leontiev (2014), é a formação da personalidade. Para o autor, a personalidade se verifica na sociedade quando o homem é impelido a se manifestar, a atuar, ou seja, a personalidade é gerada pela atividade.

Ao analisar o indivíduo e os estudos relacionados, Leontiev (2014) explica que o ser humano deve ser considerado em sua integralidade e especificidade, que é fruto das interações do desenvolvimento filogenético e ontogenético com o meio em que vive. Tal perspectiva é importante para o entendimento de que a personalidade não é herdada, ou dada de forma integral pela constituição genética do ser. Ela é formada ao longo da vida, sofrendo influências dos fatores genéticos e sociais, das relações da pessoa com o seu meio através das atividades realizadas.

A personalidade será formada, como descreve Leontiev (2014), dos vínculos das atividades, as quais, como já descrito alhures, estão relacionadas aos motivos, os quais podem ser significativos ou de estímulo. Os primeiros conferem sentido pessoal a uma atividade; e, o segundo assume a função de impulsionar a realização da atividade. Os significativos são hierarquicamente superiores aos motivos de estímulo. Continua o autor explicando que um motivo pode ser significativo em uma atividade e estimulante em outra, sendo fundamental a atenção à transformação dos motivos dentro do sistema de atividades da pessoa. É importante destacar que as transformações dos motivos têm relação com a vontade e com a busca por diminuir as ações impulsivas.

Ora, há uma grande confusão entre os professores jurídicos, os quais entendem que devem estimular ao máximo os alunos. Entretanto, tais estímulos são perdidos se o aluno não tiver uma motivação significativa para seus estudos. Assim, antes de se preocupar com os motivos de estímulo, o olhar voltado para a motivação significativa possibilita melhores resultados, no que se refere à formação e aprendizado do aluno.

Como dito anteriormente, a formação da personalidade é um processo contínuo e estruturado com base no conjunto de atividades realizadas pela pessoa, sendo importante destacar que as circunstâncias objetivas trarão contornos específicos para a personalidade. Leontiev (1983, p.120) afirma que as circunstâncias objetivas interferem também no conteúdo dos motivos vitais do ser humano acrescentando que “ tais motivos de vida podem adquirir conteúdo bastante diferentes e importância objetiva diferente, mas somente eles são capazes de criar uma

justificação psicológica interna para sua existência, que engloba o sentido e felicidade da vida.”

Leontiev deixa claro que a personalidade também não é imposta pela sociedade, rechaçando que a vivência em um meio irá irremediavelmente formar pessoas de uma certa personalidade. Pelo contrário, para o autor, a personalidade é formada pela pessoa, pela atitude do ser, pela forma de pensar e agir diante das situações que vivencia, conforme se verifica a seguir:

Nossa análise, pelo contrário, requer considerar a personalidade como uma nova qualidade engendrada pelo movimento dos sistemas de relações sociais objetivas nas quais sua atividade é elaborada. A personalidade, assim, não mais parece ser o resultado de uma estratificação direta de influências externas; aparece como algo que o homem cria de si mesmo, confirmando sua vida humana. Ele confirma ela em casos e contatos diários, assim como em pessoa as quais ele dá alguma parte de si mesmo sobre as barricadas da luta de classes, assim como nos campos de batalha por seu país, e algumas vezes ele conscientemente confirma ela até mesmo ao preço de sua vida física. (Idem, p. 121)

Leontiev pondera que, embora a personalidade seja formada no sistema de relações sociais da pessoa, o ser humano não perde a sua personalidade ou sua especificidade ao ser inserido no meio. Através do agir humano é que a sociedade vai se formando e se transformando, pois a atividade humana impede que as pessoas sejam tidas como sujeitos passivos, mas, sim, como integrantes da sociedade e de suas relações, o que diferencia os seres humanos dos animais. A análise da personalidade e da consciência possibilita um estudo muito importante para educação, qual seja o processo de alienação, tema que será discutido a seguir.

3.2.3 O Processo de Alienação e o Pensamento

Conforme analisado anteriormente, a divisão das tarefas só se mostra possível devido à existência da relação social e do entendimento do indivíduo do objetivo da atividade e da importância de sua tarefa para o bom desempenho da atividade; ou seja, embora haja uma divisão das tarefas a serem realizadas, o indivíduo tem consciência da importância de suas tarefas e por qual motivo as realiza.

Duarte (2004), valendo-se dos ensinamentos de Leontiev, explica que a consciência humana utiliza a relação entre o significado e o sentido da tarefa, sendo o significado a ação desempenhada pelo indivíduo, e, o sentido é verificado na ligação entre o objeto da ação e o seu motivo.

O processo de alienação historicamente vivenciado na sociedade capitalista é explicado por Leontiev (2014) partindo da ruptura entre o significado e o sentido das ações do trabalhador. Ora, as atividades trabalhistas foram se subdividindo tanto e ao mesmo tempo dissociando a tarefa desempenhada pelo indivíduo de seu resultado final, tornando o trabalhador incapaz de perceber a relação entre a tarefa desempenhada e o conteúdo da atividade, fazendo com que o motivo da ação do trabalhador fosse voltado unicamente para o recebimento do salário. Assim expressa Leontiev (2014, p. 83):

O trabalhador empregado responde por si mesmo, naturalmente, nos produtos que ele produz; em outras palavras, o produto aparece diante dele no significado objetivo (*Bedeutung*) na maior parte dentro de limites necessários para ele ser capaz de desempenhar suas funções laborais de forma racional. Mas o sentido (*Sinn*) de seu trabalho para ele próprio reside não nisso, mas sim no salário pelo qual ele trabalha.

O sentido do trabalho para o trabalhador, como bem explica Duarte (2004), é produzido pelas circunstâncias reais de sua vida, suas necessidades, o que faz com que este venda a sua força de trabalho pelo salário a ser recebido. Assim sendo, o trabalho desempenhado e o conteúdo da atividade são irrelevantes, sendo importante o valor financeiro a ser recebido. Tal fato traz consequências graves na formação da personalidade humana, pois, a pessoa ao dissociar o conteúdo da atividade de seu sentido, termina por afastar o núcleo de sua personalidade da atividade exercida no trabalho.

Esta mesma linha de raciocínio tem prevalecido entre os estudantes jurídicos, os quais não se preocupam em trabalhar por vários anos exercendo uma função que não condiz com seus anseios pessoais, com a sua essência. A visão predominante dos estudantes é de buscar concursos ou profissões que remunerem bem. Este é o reflexo claro da cisão entre significado e sentido. O resultado é visto na sociedade, a qual possui uma grande quantidade de graduados no curso de Direito que não são capazes de pensar como agir na sociedade, que vivem para ganhar um salário ao final do mês, não se preocupando em procurar soluções para os problemas da sociedade.

Outro reflexo desta cisão entre significado e sentido, está na busca dos professores em pautar matérias que tenham um grande apelo profissional, tirando o olhar da aprendizagem e levando para a profissão, provocando a formação de profissionais vazios, talvez técnicos, mas incapazes de entender a essência do que fazem.

Mas como é possível formar profissionais que favoreçam o desenvolvimento da sociedade, que atrelem o desenvolvimento pessoal ao social, que procurem a solução dos problemas e não apenas suas respostas?

Leontiev (1983, p.143) explica que, para a formação de um profissional, é preciso estar atento ao desenvolvimento da consciência pessoal atrelada à realidade em que a pessoa está inserida.

He aquí la razón de que el enfoque vital y veraz de la educación, sea aquel dirigido a las distintas tareas educativas y formativas, partiendo de los requerimientos con relación al hombre: que tipo de hombre habrá de vivir en nuestra sociedad, de que cualidades deberá ser dotado, cómo serán sus conocimientos, su pensamiento y sus sentimientos. (1983, p. 143)

Estas características explanadas por Leontiev (1983) levam aos estudos ligados ao pensamento humano. Para o mesmo autor, o pensamento pode ser definido como o ato de refletir conscientemente a realidade, tendo como parâmetros os vínculos, objetos, relações objetivas e propriedades. Logo, para um aluno jurídico ser capaz de “nadar contra a corrente” e reatar a ligação entre significado e sentido dos estudos jurídicos, é preciso que este pense.

É importante destacar que o surgimento do pensamento está ligado à realidade concreta, sensível, mas o refletir da realidade se utilizará da abstração. Para Martins (2016), a superação das percepções sensíveis, do que é concreto ocorrerá pela utilização de duas funções, quais sejam, a linguagem e o pensamento. Acrescenta-se ao que já foi abordado sobre a linguagem, a importância que esta exerce na abstração das propriedades, haja vista que a imagem sensorial será representada por palavras, mas, para que isto ocorra, é preciso que primeiramente tenha havido a sintetização das propriedades do objeto e posteriormente a sua generalização, o que favorece o desenvolvimento do pensamento.

Para Leontiev (1983), o pensamento é o pensamento abstrato, o qual terá como premissa a formação de conceitos e a operação por meio de mediação, que distingue o pensamento humano da inteligência prática dos animais. Outra característica do pensamento humano é a direção de suas ações na busca de resoluções de situações, ou seja, o homem tem a condução da sua realidade.

O desenvolvimento do pensamento estará relacionado com a mediação e com a busca pela abstração do conhecimento concreto, o que ocorrerá por meio, primeiramente, da sintetização, ou seja, da busca pela marca essencial do objeto, bem

como com suas relações internas, o que não está acessível aos olhos, ao sensível. Após a sintetização, é preciso que o ser dê aplicação ao que foi sintetizado, ou seja, que promova a generalização. Tais atos, conforme afirma Martins (2016), possibilitam a formação do conceito e são fundamentais para o desenvolvimento educacional.

Mas outro fator fundamental para o desenvolvimento do pensamento são as relações sociais, pois o conhecimento que pode ser apropriado por um alguém em contato social é extremamente superior ao que o mesmo pode conhecer com base apenas em suas experiências.

Mas, além do pensamento, a formação jurídica deve estar atenta à consciência humana, pois, como afirma Leontiev (1983, p. 141), “ El concepto de conciencia es más amplio que el concepto de pensamiento.” O ensino voltado para o desenvolvimento do ser, é bem mais amplo que a formação do pensamento. Deve-se considerar, também, as habilidades, percepções, memória, sentimentos e relações sociais e ainda outros fatores. Assim, não é uma artimanha para memorizar palavras ou fórmulas que irá levar ao desenvolvimento do aluno. É preciso que o conhecimento faça sentido para a pessoa, prenda sua atenção e seja internalizado, conscientizado, pois, como bem ressalta Leontiev (1983, p. 146), “ lo inconsciente, en general, no puede reproducirse de manera voluntaria”.

Surge então uma pergunta importante: Como fazer com que um conteúdo adentre no “campo da consciência” de uma pessoa?

Leontiev (1983) responde de forma categórica que é preciso que o aluno tenha contato com a parte essencial da matéria, com o núcleo estruturante de todo o conteúdo, a base sólida que dá sustento ao todo, entrando assim em contato com o que motiva aquele conteúdo. Observe a explicação do autor.

No depende siquiera ni de los intereses, inclinaciones o emociones del sujeto perceptivo, sino que esta determinado por el lugar que ocupa este contenido dentro de la estructura de la actividad humana: un contenido realmente conscientizado es solamente aquel que se manifiesta ante el sujeto como objeto hacia el cual esta directamente dirigida la acción. En otras palabras, para que un contenido pueda conscientizarse es menester que este ocupe dentro de la actividad del sujeto un lugar estructural de objetivo directo de la acción y de este modo, entre en una relación correspondiente con respecto al motivo de esta actividad. Este postulado tiene validez tanto para la actividad interna como para la externa, tanto para la práctica como para la teórica. (1983, p. 149)

O autor acrescenta que tal postulado é válido tanto para as atividades internas quanto para as externas, bem como para as práticas e teóricas. Em relação aos cursos

jurídicos, esse ensinamento é muito valioso, pois muitos professores estão preocupados em montar quase um espetáculo para chamar a atenção do aluno. Porém, a matéria ensinada ou levada à memorização não está conscientemente organizada pelo professor, fazendo com que se perca a essência do conteúdo e se preocupe apenas com as particularidades.

Pois bem, cabe ao professor organizar as atividades de modo a privilegiar o contato efetivo do aluno com a essência do conteúdo, atitude que certamente atrairá a atenção do estudante, facilitando, assim, o contato com a matéria e com o aprendizado, controlando-se conscientemente o conteúdo.

O controle consciente da matéria, segundo Leontiev (1983), é alcançado de forma mais segura quando as ações de atividades propostas exigem aquele conteúdo essencial, mesmo que se tenha que repetir várias atividades até o entendimento do aluno. O autor afirma, também, que a simples correção ou explicação de um conteúdo surtem pouco resultado, pois não são conscientizados, apenas estão momentaneamente no centro da atenção do estudante. Assim, quando este mesmo conteúdo precisa ser utilizado, o aluno cometerá os mesmos erros ou será incapaz de utilizá-lo, pois a atenção estará voltada para outro ponto.

Por exemplo, o ensino da remição da pena¹³ não será efetivado apenas por correções aos estudantes de Direito, pois a correção e informação de forma superficial não gera a conscientização da importância e do significado do instituto da remição, bem como não possibilita um entendimento integrado entre sentença penal condenatória, cumprimento de pena e reintegração social.

O domínio do aluno existe apenas no momento em que sua atenção está voltada para a explicação. Se ele não adentra no cerne do que é explicado, o pode entender o resultado da explicação, mas não compreende o que levou àquele resultado. Leontiev (1983, p. 163) dá o exemplo da escrita correta das palavras, afirmando o seguinte: “Yo conozco una serie de reglas, mas, cuando las utilizo, ellas no ocupan mi conciencia y de hecho casi nunca las utilizo conscientemente. De otro

¹³ A remição de pena por meio do trabalho está prevista na Lei de Execução Penal nos seguintes termos: “Art. 126. O condenado que cumpre a pena em regime fechado ou semiaberto poderá remir, por trabalho ou por estudo, parte do tempo de execução da pena.” Assim, o presidiário que trabalhar três dias, terá computado mais um dia de cumprimento de pena. Há muita confusão deste instituto, sendo entendido erroneamente que ao trabalhar três dias o presidiário diminuiria a pena em um dia. A remição acrescenta um dia de cumprimento e não a diminuição da pena, pois para diminuir a pena é necessário modificar a sentença condenatória, o que é proibido em caso de sentença transitada em julgado.

modo, sería en general imposible escribir una composición, resolver tareas complejas[...].”

Dentro da conscientização dos conteúdos, a forma de domínio do ser humano é através da significação, haja vista que, para chegar à significação, o ser precisou primeiramente sintetizar, refletir e generalizar atitudes mentais ligadas à formação de conceito e que possibilitam a transmissão dos conhecimentos humanos produzidos ao longo do tempo.

3.3 Uma reflexão sobre as contribuições da Teoria Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade para o Ensino de Direito

Neste tópico, busca-se desenvolver uma reflexão sobre aspectos das teorias de Vigotski e Leontiev que, do nosso ponto de vista, podem contribuir para elevar a qualidade do ensino no curso de Direito. O ensino no curso de Direito requer que a atividade intelectual forme uma unidade com prática jurídica, sendo esta uma das principais falhas que os pesquisadores do tema apontam. Neste sentido, identifica-se nas ideias de Vigotski (1991) uma referência importante a ser considerada no ensino, para que o curso de Direito supere a primazia da memorização de conteúdos como fruto de aulas expositivas. A articulação entre o conceito de mediação e o conceito de zona de desenvolvimento proximal mostra-se como uma “ferramenta” didática importante para a superação do ensino transmissivo e memorístico. Essa ferramenta pode levar os professores a priorizar mais a formação e mudança nas funções psíquicas dos alunos do que meramente a reprodução pragmática e irrefletida de conhecimentos jurídicos. O professor, neste caso, contribui para a aprendizagem dos alunos como processo de mediação cultural, sendo este um aspecto de grande relevância no processo didático.

O profissional do Direito trabalha com signos, pois, trata-se de uma atividade em que há a necessidade de lidar com leis e códigos, enquanto signos da ciência jurídica. A atividade jurídica envolve aspectos práticos e concretos da vida social. Embora não seja exatamente objetiva, ela é uma práxis que requer lidar com sistemas de signos, envolvendo conceitos como justiça, ética etc. em função de relações sociais concretas e materiais, em um contexto social de injustiça, desigualdade, de práticas antiéticas.

Assim, não convém desgastar o aluno com um trabalho memorístico de leis e códigos sem que ele possa alcançar uma compreensão aprofundada e abstrata. Não deve ser esta a função do ensino, pois desse modo não promove um elevado nível de abstração, como requer a atividade jurídica. Ao contrário, a aprendizagem dos signos jurídicos precisa permitir ao aluno ir além, trabalhar com o significado social das leis e códigos que ele aprende. Para o ensino no curso de Direito, esse é um aspecto relevante, pois, embora as leis já estejam postas, elas resultam de avanços milenares ou seculares, ou de décadas de trabalho cultural da humanidade no estabelecimento de regras e condutas para as relações humanas. É o caso, por exemplo, do código penal brasileiro, um signo que representa uma referência social para a prática jurídica e para a população, mas que dentro de um processo histórico esteve sujeito a avanços e retrocessos até se chegar ao estágio atual. É função do ensino contribuir para que o aluno possa compreender tal natureza do conhecimento jurídico através das mediações semióticas e levando em conta demandas reais da atividade jurídica, pois, assim se internaliza o significado da lei, o seu sentido de existir, não de transmissão / memorização.

A internalização do signos e códigos jurídicos, no ensino-aprendizagem, precisa ocorrer do social para o individual. Os signos e códigos jurídicos, enquanto produto científico social e histórico do campo de conhecimento do Direito, originam-se de atividade interpsicológica, externa ao aluno, devendo tornar-se o conteúdo da sua atividade e consciência pessoal, interna, individual. Aplicar as premissas de Vigotski (1991) ao ensino no curso de Direito, pode proporcionar maior e mais aprofundada compreensão do significado da lei estudada. Antes das leis existirem de forma objetiva, elas existiam subjetivamente, como resposta a determinadas necessidades históricas. O estudo de uma lei é mais adequado quando os estudantes conseguem perceber as necessidades sociais anteriores, os anseios humanos dos que trabalharam para a existência da referida lei, a quem interessa a obediência dos preceitos existentes no disposto legal, a que parte da sociedade ele atende ou serve.

Se uma lei inicialmente não é familiar ao aluno e, portanto, não tem sentido para ele, quando é trabalhada por meio de atividades, que promovam a compreensão da experiência histórica e social, pode mobilizar o aluno para o desenvolvimento do pensamento jurídico. Por exemplo, se a prisão é apresentada aos alunos separadamente de sua origem e desenvolvimento histórico, terá a aparência de uma solução penitenciária; distante e sem significado. No entanto, se o aluno compreender

a forma e a origem das prisões vinculadas às relações sociais e históricas já vivenciadas pela humanidade, então esse conceito será mais significativo, porque o discente entenderá sua função e uso, bem como a relação histórica. O avanço do ensino no curso de Direito passa necessariamente por esta argumentação. Atualmente, as aulas jurídicas estão centradas no professor e no passado. Obviamente, o conhecimento produzido anteriormente é de grande importância, mas não é o ponto de chegada, não é o centro da aula, mas o ponto de partida, pois o estudante de Direito precisa entender dos institutos jurídicos, não apenas de seu estado último, mas de todo o processo até o atual estágio, para que, então, seja capaz de ir além.

Visto que a pesquisa de Vigotski (1991) mostra que a aprendizagem antecede e orienta o desenvolvimento, também é necessário atentar para a relação entre aprendizagem e desenvolvimento dos alunos de Direito. Portanto, o contato entre os alunos e a apropriação da cultura jurídica devem ser mediados pelos professores, para que, desse modo, os alunos possam se apropriar dos conceitos e formas de pensar que constituem a cultura científica do Direito. Assim, mostra-se primordial a mediação no ensino no curso de Direito, haja vista que o ensino nos cursos jurídicos não está atento à passagem do nível proximal para o real, pois os alunos não resolvem problemas com a ajuda de um professor, mas apenas reproduzem automaticamente a solução apresentada pelos docentes. Assim, o estudante não está sendo levado ao desenvolvimento, pois o estudante de direito não faz uma imitação consciente do conteúdo ministrado, como dito alhures, o professor traz a resolução pronta e acabada e o estudante “decora”, faz cópia automática do conteúdo.

O entendimento e uso do conceito vigotskiano de zona de desenvolvimento proximal ajuda a resolver a lacuna entre o conteúdo ensinado e as expectativas e habilidades dos alunos. Por outro lado, ao desconsiderar tal conceito, o ensino se torna enfadonho, esvaziado de sentido para os alunos, que não se envolve e não participa ativamente, o que prejudica sobremaneira a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento. A explicação para esse argumento é que os alunos só podem começar a aprender ou a “imitar” aquilo que está em sua zona de desenvolvimento. Por outro lado, se um professor propõe uma solução para um problema que está longe do nível de desenvolvimento dos alunos, eles não poderão trabalhar conceitualmente, abstratamente, e tenderão a apenas copiar o professor de forma automática e irrefletidas, sem consciência sobre a solução. O conhecimento do conteúdo permite

aos alunos compreenderem a essência da solução e as relações estruturais existentes. Esta é uma realidade completamente diferente da replicação automática, centrada no resultado e não na solução. Neste sentido, Vigotski (2000, p. 331) explica:

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento. A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis à criança, e a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento.

Os cursos de Direito podem fazer uso dessa premissa teórica de Vigotski (2000). A mediação do professor pode orientar os alunos a lidar com conceitos jurídicos a partir do conhecimento e experiência social que já possuem, mas ultrapassando tal experiência pela criação de novas funções psicológicas ligadas correspondentes aos conceitos estudados.

O estudo da atividade psicológica humana, tal como formulado por Leontiev, também possui contribuições importantes para o curso de Direito. A atividade em sua integralidade será composta de uma série de ações e operações sucessivas, as quais estão relacionadas com seus objetivos próprios. Entretanto, a análise da ação e seu objetivo isolados não permitem entender precisamente a sua relação com o todo e com a realidade. Neste sentido, Leontiev (2014) chama a atenção para a fragmentação das atividades e consequente perda do entendimento da relação existente entre a natureza interna e externa da atividade, uma vez que atividades internas, como a cognitiva, podem ser realizadas por meio de ações externas. Observe-se o posicionamento do autor:

A base para tal posição primariamente fatural das coisas reside na própria natureza dos processos de interiorização e exteriorização. Nenhum tipo de transformação de “lascas” separadas de atividade é possível em geral desde que isso significa não uma transformação da atividade, mas sua destruição. (LEONTIEV, 2014, p. 63)

Este entendimento de integralidade da atividade também deve ser vivenciado no ensino no curso de Direito, pois a busca por compreender as matérias de forma isolada traz a desconstrução de um entendimento. O ensino do direito penal possui este mesmo raciocínio, pois a análise penal deve verificar a realidade e sua conjuntura, não apenas um crime em específico ou um conteúdo em separado, pois o isolamento do conteúdo impossibilita a análise das relações presentes neste ponto. Da mesma forma, a ocorrência de um crime traz repercussão em diversas áreas, não apenas no direito penal e processual penal, como também no direito constitucional, direito ambiental, civil e diversos outros.

Neste íterim, é importante estar atento à formação da consciência dos alunos jurídicos. É relevante que os estudantes estejam empenhados na necessidade de atuarem de forma ativa diante das matérias ensinadas, buscando entender a relação existente entre o que é apresentado pelo professor e a sua vida, sua realidade, evitando a apreensão de significados importantes para o professor, mas que não possuem qualquer sentido para eles.

Este trilhar de conscientização dos conteúdos e da formação de conceitos possibilita a formação de profissionais que favoreçam o desenvolvimento da sociedade, que conectem o desenvolvimento pessoal ao social e que busquem a solução dos problemas e não apenas suas respostas, o que é almejado e trabalhado pela Teoria do Ensino Desenvolvimental, a qual será estudada no próximo capítulo.

4 A TEORIA DO ENSINO DESENVOLVIMENTAL: DAVYDOV

A teoria do ensino desenvolvimental formulada por Vasily Vasilyevich Davydov e seus colaboradores é verdadeiramente o cerne deste estudo. Pensar em um curso de Direito com ensino centrado no aluno e buscando, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do aluno, este tópico tem por objetivo trabalhar esta teoria.

Vasily Vasilyevich Davydov nasceu em Moscou em 1930 e morreu em 1998, com 68 anos. Ele ingressou no Departamento de Psicologia do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Moscou, onde estudou Filosofia e Psicologia. Formou-se em 1953 e iniciou sua carreira como pesquisador e cientista no campo da psicologia educacional.

Conforme Freitas e Libâneo (2013), Davydov completou seus estudos de pós-graduação em Filosofia em 1958 e de doutorado em Psicologia em 1970. Durante sua formação acadêmica, Leontiev, Luria, Rubinstein, Davydov e outros colegas mudaram de alunos para parceiros de pesquisa e colaboradores. Assim, fez amizade com o primeiro consultor de pesquisas Galperin, com seu inseparável parceiro Elkonin, que fazia pesquisas contínuas na escola de Moscou, e com o filósofo Ilyenkov, amigo e parceiro nas discussões filosóficas.

Libâneo e Freitas (2013) esclarecem que, por um período de tempo, Davydov apoiou lealmente a teoria de Galperin, da formação de ações mentais por etapas, baseada na teoria da atividade de Leontiev. Posteriormente, embora não tenha se desviado da teoria da atividade de Leontiev, trilhou seu próprio caminho teórico, tomando o processo de generalização e os conceitos teóricos como base para a formação do pensamento científico teórico. Com o apoio de Ilyenkov (1924 – 1979) e de Mescheryakov (1923 – 1974), Davydov concatenou a teoria da atividade com o método de pensamento do abstrato ao concreto, além de demonstrar a relação entre o processo de generalização e a aprendizagem

Uma das preocupações teóricas de Davydov, segundo Libâneo e Freitas (2013, p. 320), era a prevalência da pedagogia tradicional nas escolas russas.

À época, vigorava nas escolas russas a pedagogia tradicional, em que primeiro eram aprendidas as características aparentes dos objetos; em seguida os objetos eram comparados uns com os outros e classificados, resultando na aquisição de conhecimentos empíricos pelos alunos. Em contraposição, Davydov formulou teoricamente e metodologicamente uma tese inversa: primeiro os alunos devem aprender o aspecto genético e essencial dos objetos, ligado ao modo próprio de operar da ciência, como

um método geral para análise e solução de problemas envolvendo tais objetos. Depois, utilizando o método geral, os alunos resolvem tarefas concretas, compreendendo a articulação entre o todo e as partes e vice-versa. A este procedimento mental Davydov denominou de pensamento teórico.

Davydov e Zinchenko (1991) demonstravam grande preocupação com a educação, a qual, para eles, parecia ter se perdido nos valores e se voltado para uma formação utilitária de qualidade questionável. Para os autores, é tentador condenar os métodos tecnocráticos que prevalecem em muitas áreas da vida social e as ideias tecnocráticas que à sua época se tornaram tão comuns.

O pensamento tecnocrático, continuam Davydov e Zinchenko (1991), não é uma característica inerente aos cientistas em geral ou ao conhecimento técnico em particular. Pode ser característica de políticos, artistas, humanitários, professores de disciplinas e educadores. É caracterizado por meios superiores aos fins, propósito superior ao bom senso e interesses gerais, ou seja, superior à realidade do mundo moderno, e tecnologia superior ao ser humano e seus valores. O pensamento tecnocrático é uma forma de raciocínio incompatível com a inteligência, a moralidade, a consciência e a dignidade. Uma característica básica do pensamento tecnocrático é que ele trata as pessoas como objetos de várias manipulações.

Alertam os autores que a existência de interesses superiores que absorvem toda a personalidade não depende de uma visão geral ampla, nem de toda a riqueza e do amor verdadeiro pela vida, o que inevitavelmente priva o indivíduo da liberdade interior, estrangulando a alma do mesmo.

Para Davydov e Zinchenko (1991), no ensino o pensamento tecnocrático torna-se "sem sentido", "sem conteúdo", "abstrato", "formal" e "oral". Continuam os mesmos explicando que a principal dificuldade reside justamente em tornar realidade a orientação do conteúdo da disciplina ou estratégia educacional. No entanto, isso só pode ser alcançado quando o assunto e o conteúdo se originam não apenas da ciência, mas também da cultura, que deve incluir a derivação da ciência no nível escolar e universitário na forma de signos, símbolos e abstrações. Afinal de contas, o conteúdo pertence à cultura e à arte, e também pertence à ciência.

Os autores (Ibid) consideram que a divisão das disciplinas fragmenta o conhecimento escolar. Para superar esse problema, os vínculos entre disciplinas são geralmente buscados em vínculos científicos interdisciplinares, e não no contexto de atividades sociais importantes. Assim, a educação perde seus significados culturais,

históricos, morais e pessoais. Isso significa que a ampliação do fosso entre educação e cultura, entre educação e vida real e até mesmo entre educação e ciência. Com essa compreensão, Davydov (1988) argumenta reiteradamente a necessidade de mudar a educação e o ensino escolares para que promovam o desenvolvimento dos alunos.

No nosso ponto de vista, a única teoria compatível com as tarefas das reformas escolares é a que leva em conta o papel desenvolvimental do ensino e da educação no processo de formação da personalidade da criança e que está orientada para a busca dos (meios) psicopedagógicos que ajudarão a exercer uma influência substantiva tanto no desenvolvimento mental geral das crianças quanto no desenvolvimento de suas capacidades específicas (DAVYDOV, 1988, p. 13).

Na teoria de Davydov, a escola científica de Lev S. Vigotski ocupa uma posição especial e ele considerava-se um homem de sorte, por ter mantido contato científico com os alunos e seguidores de Vigotski por vários anos. O conceito básico da psicologia soviética é o conceito de atividade, derivado da dialética materialista. E na opinião de Davydov, Vigotski foi um dos primeiros cientistas soviéticos a introduzir esse conceito na teoria psicológica. Ele teve que adotar a visão de que a sociedade é "sociedade humana ou humanidade social" em vez da ideia de "sociedade civil". A essência filosófica do materialismo dialético, afirma Davydov (1988), é que ele reflete a relação entre o sujeito humano como uma existência social e a realidade externa – uma relação mediada pelo processo de transformação e modificação da realidade. O autor explica:

A forma inicial e universal desta relação são as transformações e mudanças instrumentais dirigidas a uma finalidade, realizadas pelo sujeito social, sobre a realidade sensorial e corporal ou sobre a prática humana material produtiva. Ela constitui a atividade laboral criativa realizada pelos seres humanos que, através da história da sociedade, tem propiciado a base sobre a qual surgem e se desenvolvem as diferentes formas da atividade espiritual humana (cognitiva, artística, religiosa, etc) (DAVYDOV, 1988, p. 13).

Neste mesmo raciocínio, Davydov (1988) afirma que o sujeito individual reproduz em si a forma de atividade social histórica por meio da apropriação. A apropriação geneticamente inicial é a realização da participação individual em atividades coletivas e socialmente significativas, organizadas na forma de objetos externos. Devido ao processo de internalização, a realização desta atividade passa a ser o indivíduo e o seu meio organizacional, interno. Uma característica importante

das atividades externas e internas humanas é sua natureza objetual, pois, no processo de satisfação de suas necessidades, os sujeitos coletivos e individuais das atividades transformam o campo objetual de suas vidas; ou seja, a busca pela satisfação de suas necessidades faz com que o ser humano realize transformações objetais e pessoais.

Assim, Davydov (1988) explica que o desenvolvimento psíquico dos indivíduos é antes de tudo o processo de formação e transformação de suas atividades e consciência e, claro, todas as atividades mentais ligadas a estes processos. Por esse motivo, o autor sentencia que o desenvolvimento é a reprodução de tipos individuais de atividades de desenvolvimento histórico e das habilidades correspondentes a esses tipos. Essa reprodução ocorre no processo de apropriação desses tipos de atividades e habilidades. Portanto, a apropriação (internalização) é uma forma universal de desenvolvimento psíquico humano.

Ora, as questões de ensino e educação que promovem o desenvolvimento estão intimamente relacionadas com a base psicológica lógica da estrutura disciplinar da escola. Seu conteúdo e a forma de cultivá-los no processo de ensino determinam fundamentalmente o tipo de consciência e pensamento que os alunos formam no processo de internalização dos conhecimentos, atitudes e hábitos correspondentes.

O conteúdo e os métodos do ensino que eram aplicados nas escolas russas à época de Davydov receberam dele a crítica de serem voltados principalmente para a formação de um tipo de conhecimento que não considera a formação de conceitos. Seguindo as premissas de Vigotski, Davydov (1988) considera o pensamento conceitual como uma forma importante para o desenvolvimento psíquico da pessoa. Davydov (Ibid) compreende que a base interna que unifica os aspectos do conhecimento é o processo de generalização e os métodos intimamente relacionados a eles para formar o conceito como a principal forma de atividades do pensamento humano. Assim, a combinação da abstração substancial com a generalização e formação de conceitos representa o tipo geral de pensamento humano, portanto deve ser o centro da educação e do ensino escolares. Neste sentido, o autor buscou desenvolver em sua teoria uma forma de organização do ensino que privilegia a aprendizagem dos alunos pelo processo de formação de conceitos.

A nosso ver, hoje, mais de meio século após as críticas à educação e ensino na Rússia, verifica-se a ocorrência de semelhantes problemas nos cursos de Direito no contexto brasileiro o mesmo que Davydov (1988) e Davydov e Zinchenko (1991) apontavam como problemas a serem superados: formação utilitária e tecnocrática,

prevalência da pedagogia tradicional. Estes problemas representam um desafio de superação para o qual a teoria do ensino desenvolvimental apresenta-se como uma alternativa promissora.

4.1 Davydov e a Constituição da Teoria do Ensino Desenvolvimental

A essência e o propósito do ensino é desenvolver as habilidades gerais e universais das pessoas, obter procedimentos universais por meio de atividades, como bem afirmam Davydov e Zinchenko (1991). O posicionamento da escola e da sociedade em relação ao desenvolvimento da personalidade humana em constante evolução direciona os objetivos do ensino da "dimensão humana" para questões como o cultivo da cidadania consciente dos jovens, preparação para a vida e o trabalho, participação na criatividade social, autogestão democrática e responsabilidade pelo destino do país e civilização.

Ora, em primeiro lugar, para se buscar os objetivos acima elencados, é necessária uma organização do ensino, que, por um lado, esteja orientada para a formação da personalidade criativa dos jovens, por outro, atente também para a personalidade de cada um, levando em consideração seus desejos e aspirações.

Destaca-se, também que o desenvolvimento da personalidade não é um processo independente visto ser conectado ao desenvolvimento psíquico da pessoa. A natureza da personalidade humana, para Davydov (1988), está relacionada ao potencial criativo de uma pessoa e sua capacidade de criar novas formas de vida em sociedade. A necessidade básica de uma pessoa como personalidade é a necessidade de criar o mundo e modificar a si mesmo. A esse respeito, pode-se dizer que uma pessoa direciona seu futuro através do nível pessoal da organização psicológica individual e por meio de ações criativas.

A premissa da educação orientada para o desenvolvimento, conforme afirmam Davydov e Zinchenko (1991), é que crianças e jovens tenham plena consciência de todos os tipos básicos de atividades (jogos, trabalho, arte, ateliês, esportes, organizações sociais). Além disso, a forma inicial de qualquer atividade é a sua realização coletiva, transformando gradualmente um indivíduo. Claro que, em cada faixa etária, a combinação desses tipos de atividades e o grau de execução são diferentes, mas somente quando eles aparecem no complexo é que toda a ética humana, psicologia, arte e cultura esportiva podem ser garantidas. É na realização

conjunta de todos os tipos de atividades que se possibilita a formação das diversas habilidades humanas, essenciais para a realização de ações conscientes nas situações mais inesperadas e importantes.

Entretanto, os métodos tradicionais do processo educacional conduziram a um intelectualismo excessivamente racionalista e, por conseguinte, ao domínio do pensamento tecnocrático, razão pela qual os meios superam a finalidade e os objetivos individuais prevalecem sobre aos interesses universais, tendo, também, maior importância a técnica sobre os valores humanos.

Em sua análise, Davydov (2017) considera que durante centenas de anos, o principal objetivo social da educação de massa foi inculcar esses conhecimentos e habilidades na maioria dos filhos dos trabalhadores. Sem esses conhecimentos e habilidades, é impossível obter ocupações mais ou menos importantes na produção industrial e na vida social, como escrever, contar, ler e ter ideias básicas sobre o ambiente circundante. Assim, para Davydov (2017), na educação da maioria da população, prepara-se as crianças para as atividades laborais como mão de obra mais ou menos qualificada ou aprendizagem profissional relativamente simples. A solução desta tarefa social corresponde ao conteúdo da experiência utilitarista dada pelas escolas primárias tradicionais e aos métodos de ensino formados ao longo dos anos.

Davydov atribui a origem dos problemas e falhas da educação escolar à sua época também à função social atribuída às escolas. Uma escola cuja formação é para a adaptação a atividades rotineiras, não almeja formar nos alunos mais que um pensamento catalogador e classificatório, conforme se verifica a seguir:

A função social da escola não só ditava a seleção de conhecimentos e habilidades utilitário-empíricos, como também determinava e projetava a fisionomia espiritual geral, o tipo geral de pensamento dos alunos que por ela passavam. Essa escola cultivava, apoiava e fixava nas crianças, em formas lógicas mais ou menos precisas, as leis do pensamento empírico racionalista discursivo, próprio da prática cotidiana do homem. Esse pensamento tem um caráter classificador e catalogador, que garante a orientação da pessoa no sistema de conhecimentos acumulados referentes às particularidades e características externas de objetos e fenômenos, sem relação com a natureza e a sociedade. Tal orientação é indispensável para os afazeres cotidianos durante o cumprimento de ações laborais rotineiras, mas é absolutamente insuficiente para assimilar o espírito autêntico da ciência contemporânea e os princípios de uma relação criativa, ativa e de profundo conteúdo no que concerne à realidade (tal relação supõe a compreensão das contradições internas das coisas, ignoradas precisamente pelo racionalismo empírico) (ibid, p. 213)

Davydov (2017) destaca que contradições internas são precisamente ignoradas pelo racionalismo empírico. Aqui reside o grande dano ao sistema jurídico nacional, o qual é formado por pessoas que se formaram com um pensamento voltado para a solução de problemas cotidianos e rotineiros, mas com total despreparo para pensar soluções de novos desarranjos sociais, os quais exigem novas soluções, requerendo um pensamento analítico aprofundado, criador, crítico. Para a atuação jurídica, é mister mais questionar e indagar do que dar respostas prontas.

A formação unilateral do pensamento empírico dos alunos acaba levando ao esgotamento dos recursos para a prática e à vida espiritual, o que acaba por prejudicar a criatividade humana e o desenvolvimento multilateral de suas habilidades. Davydov (2017) prossegue afirmando que a criação de um ensino voltado para o desenvolvimento multilateral exige não apenas a mudança dos princípios psicopedagógicos tradicionais, mas uma avaliação minuciosa dos principais princípios utilizados e uma substituição por princípios totalmente novos, os quais estejam alinhados com os novos objetivos de todo um sistema voltado para a formação do pensamento teórico.

Desta forma, Davydov (2017) entende ser fundamental analisar e refutar os princípios do caráter sucessivo de aprendizagem, da acessibilidade e do caráter consciente e do caráter visual direto ou intuitivo do ensino.

O primeiro a ser analisado por Davydov (2019a) é o princípio do caráter sucessivo, o qual se caracteriza por expressar um fato real: na estrutura das disciplinas do ensino fundamental, haja vista que é mantida a conexão entre o conhecimento cotidiano e atual que as crianças dominavam antes da escola, que é o conteúdo a ser estudado, ou seja, não há uma ruptura entre o que o estudante estava aprendendo no seu dia a dia com o que é ensinado na escola.

No estágio do ensino médio, o conteúdo torna-se mais complexo, a quantidade de conhecimento que as crianças recebem aumenta e a forma conceitual muda e melhora. Entretanto, essas mudanças são descritas apenas como quantitativas, por exemplo, não foram determinadas as características qualitativas dos conhecimentos adquiridos nos primeiros anos e aqueles que ainda precisam ser desenvolvidos (DAVYDOV, 2019a).

Para Davydov (2019a), a análise mostra que o princípio do caráter sucessivo efetivamente implementado na prática escolar e nos cursos de Direito leva a não

diferenciação entre os conceitos científicos e os conceitos empíricos, bem como à aproximação exagerada entre a ciência apropriada e a vida cotidiana.

Já o princípio da acessibilidade, Davydov (2019a) explica que em cada nível de ensino os alunos obtêm o que podem captar na idade correspondente. Mas quem e quando pode-se definir com precisão a medida dessa capacidade? Essa medida se forma de modo espontâneo na própria prática da educação tradicional, parte das necessidades da sociedade pré-determina o nível de exigência para os estudantes em idade escolar: vivenciar a educação utilitária e o pensamento classificatório.

Analisando este princípio, Davydov (2017, p. 215) explica:

Professar esse princípio permite, afinal de contas, subestimar tanto a natureza histórica concreta das possibilidades da criança, como as ideias sobre o verdadeiro papel que representa a educação no desenvolvimento (não no sentido banal de que o ensino agrega inteligência, mas no sentido de que, reestruturando-se o sistema de ensino em determinadas condições históricas, pode-se e deve-se mudar o tipo geral e os ritmos gerais de desenvolvimento psíquico das crianças nos diferentes níveis de ensino). O sentido concreto, prático, do princípio da acessibilidade contradiz a ideia da educação que promove desenvolvimento.

Outro princípio muito estrutural da escola tradicional descrito por Davydov (2017) é o princípio do caráter consciente do ensino, o qual visa à aprendizagem formal da memória e se opõe à escolástica. Em primeiro lugar, todo conhecimento é apresentado em uma forma abstrata verbal e clara, que é desdobrada em sequência. Em segundo lugar, cada abstração deve ser associada a uma imagem sensorial totalmente definida e precisa.

Esse tipo de caráter consciente, embora possa parecer estranho, fecha o círculo de conhecimento que as pessoas adquiriram na relação entre o significado de uma palavra e sua relevância sensorial. Isso constitui um dos mecanismos internos do pensamento de classificação empírica. Essa característica consciente coincide com o fato de que a separação entre o conhecimento e seu uso é constantemente observada na escola e no ensino no curso de Direito.

Ora, para Davydov (2017), a verdadeira característica do conhecimento não está nas abstrações verbais, mas no processo de cognição da atividade do sujeito, valendo-se para tanto da transformação do objeto e da fixação desse meio de transformação, componentes estes, indispensáveis do conhecimento, assim como a apreensão verbal.

Davydov (2017, p. 217) também aborda o princípio do caráter visual ou intuitivo, o qual também é estruturante para o ensino tradicional e não apenas confirma a base sensorial do conceito, mas também confirma o conceito empírico que constitui “o pensamento racionalista discursivo-empírico, classificador, em cuja base encontra-se somente o reflexo das propriedades externas, sensorialmente dadas do objeto.”

Neste ponto, o empirismo do ensino tradicional encontrou uma base apropriada no conhecimento perceptual e na interpretação psicológica, o que torna o sensualismo clássico intimamente relacionado ao nominalismo e associativismo, e se tornou a base da Didática e da Psicologia pedagógica tradicionais.

As leis do desenvolvimento psíquico, explica Davydov (1982), sustentam uma série de princípios de ensino, especialmente o método intuitivo. Isso desempenha um papel extremamente importante na educação básica, porque o pensamento dos alunos da educação básica tem características específicas de imagem.

Portanto, o princípio do caráter direto está relacionado às palavras demonstrativas do professor, orientando a atenção dos alunos para destacar com precisão as características dos objetos ou grupos de objetos que devem ser generalizados e abstraídos, sendo fundamental o discurso do professor. Conforme relata Davydov (2017), aqui os alunos geralmente são apenas espectadores do que o professor mostra.

Os resultados da aplicação prática dos princípios acima descritos são muito importantes, como destacam Davydov e Zinchenko (1991), na formação de hábitos culturais básicos, como a escrita e a leitura. No entanto, quando esse nível é alcançado, o conteúdo específico dos princípios acima é difícil de lançar as bases para a verdadeira escola de desenvolvimento. A tendência unilateral para o pensamento empírico fez com que muitos alunos fossem incapazes de aceitar os meios e procedimentos do pensamento científico e teórico na escola.

Davydov (2017, p.218) explica que na escola tradicional, o caráter científico não é verificado em seu significado dialético, veja o posicionamento do autor:

Na escola tradicional, o princípio do caráter científico é apenas declarado; é compreendido de forma estritamente empírica, e não em sua verdadeira significação dialética, ou seja, como procedimento especial de reflexo mental da realidade por meio da ascensão do abstrato ao concreto. Tal ascensão está ligada à formação de abstrações e generalizações de tipo não só empírico, mas também teórico. Tal generalização não se apoia na comparação de coisas formalmente iguais, mas na análise da relação essencial do sistema estudado e sua função dentro do sistema. Os meios de

formação das abstrações, generalizações e dos conceitos teóricos são diferentes daqueles do pensamento empírico. Concomitantemente, o pensamento teórico supera e assimila os momentos positivos daquele.

Em todo ensino, a conexão e a herança do conhecimento devem ser mantidas. No entanto, deve ser um elo entre diferentes etapas de ensino de diferentes qualidades. Assim, Davydov (2019a) entende que, após o ingresso na escola, a criança deve sentir claramente as novas características e particularidades dos conceitos que passa a aceitar, ou seja, a diferença da experiência pré-escolar. São conceitos científicos que precisam ser processados por meio de procedimentos únicos e inesperados.

Davydov (2019a) explica que o princípio da acessibilidade deve ser transformado em um princípio educacional de desenvolvimento, isto é, em uma estrutura educacional na qual o ritmo e o conteúdo do desenvolvimento possam ser regularmente guiados por ações que afetam o desenvolvimento. Do ponto de vista dos mais elevados padrões e requisitos das escolas, este tipo de ensino deve realmente levar em consideração as condições e pré-requisitos do desenvolvimento psíquico dos estudantes.

Para a interpretação tradicional do princípio do caráter consciente, Davydov (2017) afirma que é necessário opor o princípio da atividade como fonte, meio e forma de construir, preservar e usar o conhecimento. Somente quando os alunos não aceitam passivamente o conhecimento existente se revelam as condições de sua origem; eles podem realmente perceber o caráter consciente. Isso só é possível quando os estudantes realizam essas transformações específicas no objeto, portanto, em sua própria prática escolar, as propriedades internas do objeto são modeladas e reconstruídas como o conteúdo do conceito. Deve-se assinalar que são esses atos de revelar e estabelecer as conexões básicas e gerais de objetos que servem como fonte de abstração, generalização e conceitos teóricos.

Neste sentido, afirma Davydov (2017, p. 220), “conhecimentos adquiridos no processo da atividade, em forma de verdadeiros conceitos científicos, refletem, essencialmente, as qualidades internas dos objetos e garantem que o indivíduo se oriente por eles durante a solução de tarefas práticas”. Desta forma, os conhecimentos adquiridos, no decorrer da atividade jurídica, possibilitam que o estudante entenda a essência, a qualidade interior do objeto jurídico estudado e garanta que o aluno se guie por ele na resolução de futuras tarefas práticas.

Ao princípio do caráter visual, direto ou intuitivo, Davydov (2017) entende que deve opor-se ao princípio do caráter objetual; ou seja, o ensino preciso de ações específicas indispensáveis ao objeto revela, por um lado, o conteúdo das coisas, do futuro conceito, por outro lado, representa esse conteúdo primário na forma de um modelo conhecido.

O autor (2017) obtempera que o princípio do caráter objetual fornece a possibilidade e conveniência para os alunos revelarem o conteúdo geral de um determinado conceito e estabelece uma base para a identificação posterior de suas manifestações específicas. Aqui há a necessidade de ir do geral ao especial. É geralmente entendida como a conexão genética inicial do sistema em estudo, que produz as características do sistema específico em seu desenvolvimento e diferenciação. Este conceito geral deve ser igualmente distinguido da formalidade implícita no conceito de experiência.

Como ressaltam Freitas e Libâneo (2013), o problema do ensino baseado nos princípios da escola tradicional é que a consciência e o raciocínio empírico se concentram na classificação de manifestações e características externas dos objetos, de modo a realizar generalizações e conceitos empíricos. Não há dúvida de que são muito importantes para o desenvolvimento psíquico das crianças. Por outro lado, consciência e raciocínio teórico significam generalização substantiva, isto é, descobrir sua base original, essencial e universal no sistema de objetos de conhecimento, a partir da qual pode ser inferida de sua aplicação as características do sistema analisado.

Associado aos princípios do pensamento teórico, o estudo de alguns fundamentos do ensino desenvolvimental são necessários para compreender esta teoria. Davydov (1988, p. 55) afirma que “A tese fundamental é que o desenvolvimento mental da criança é mediado pela sua educação e ensino”.

Noutro giro, Davydov (1988) destaca que a base de todo conhecimento humano é uma atividade prática, objetiva e produtiva: o trabalho. Para analisar a origem e o desenvolvimento do pensamento, deve-se começar por esclarecer a particularidade das atividades laborais humanas. Assim, o autor pondera:

El pensamiento de un hombre es el movimiento de formas de actividad de la sociedad históricamente constituidas y apropiadas por aquél. Una de las debilidades fundamentales de la psicología infantil y pedagógica tradicionales radicaba en no considerar el pensamiento del individuo como una función

historicamente desarrollada del "auténtico sujeto" de la misma, asimilada por aquello (Davydov, 1982, p. 279).

Portanto, a formação da inteligência reside na internalização e reversibilidade do comportamento objetivo, na aquisição de coordenação e continuidade. Com a internalização, o principal atributo constituinte das estruturas operacionais é sua reversibilidade, ou seja, a capacidade da inteligência de se mover para a frente e para trás. Esta regra de composição básica é inerente ao pensamento. E a aprendizagem de um conceito está ligado à compreensão de sua totalidade, compreender a unidade formada por seu aspecto geral indissociável de seus aspectos particulares. Entretanto, ressalta Davydov (1982), boa parte dos alunos ainda não têm um sistema operacional analógico reversível para que possa manter o todo e suas partes em mente.

Davydov (1982), valendo-se do pensamento de Engels (1820-1895), afirma que o fundamento direto e essencial do pensamento humano é a mudança da natureza pelo homem. A razão humana se desenvolve à medida que ele aprende a mudar a natureza.

Desta forma, para integrar os pensamentos e objetivos das pessoas em um produto real, as ações devem estar de acordo com a natureza dos objetos, condições e ferramentas das atividades. Portanto, afirma Davydov (1982), a atividade construtiva é ao mesmo tempo condição e método para um conhecimento mais aprofundado do mundo em que se vive, agindo sobre os objetos, correlacionando-os entre si, o homem conhece suas propriedades.

Esclarece Davydov (1982), no processo de mudança, um determinado objeto é introduzido por pessoas no sistema de outros objetos e ganha alguma forma de movimento ao interagir com ele. Portanto, a imediatez do objeto é superada: ele adquire uma existência intermediária e destaca a conexão interna essencial em seu movimento. Desse modo, a transformação dos objetos no processo de trabalho evidencia suas propriedades intrínsecas essenciais: a forma indispensável em seu movimento.

En primer término, esa reproducción se efectúa **reiteradamente** y en condiciones y situaciones externas más o menos cambiantes. En segundo lugar, los hombres se van transmitiendo unos a otros de generación en generación los métodos de esa actividad, y para dicha transmisión hace falta utilizar "modelos" y "patrones" de dichos métodos. Una y otra cosa requiere de los hombres destacar y fijar sólo las condiciones decisivas y verdaderamente indispensables para la reproducción de una u otra forma de

movimiento de los objetos. Las condiciones eventuales se eliminan "por filtración". Quedan las condiciones que realmente e indispensablemente determinan los modos de actividad representados en sus modelos sociales. Así pues, la transformación de los objetos en el proceso de trabajo revela sus propiedades internas y esenciales: las formas indispensables de su movimiento (DAVYDOV, 1982, p. 282).

Sendo assim, Davydov (1982) esclarece sobre a importância de se analisar os objetos e buscar o entendimento dos conteúdos tendo como base a constante transformação interna dos objetos. Assim sendo, é perceptível a inconsistência e superficialidade do ensino tradicional, ancorado no pensamento empírico, no qual o processo de formação de conceitos ocorre por meio da abstração simples e generalização de dados perceptíveis e os conceitos são produtos abstratos perceptivos, resumidos e expressos pela linguagem.

Em termos de seu fundamento lógico e psicológico, a solução real para os problemas relacionados com o ensino escolar tradicional baseia-se na mudança de tipo de pensamento projetada através dos conteúdos das disciplinas e métodos de ensino. O aperfeiçoamento deste último requer uma mudança radical: cultivar o pensamento teórico dos alunos. É disto que se trata no tópico seguinte.

4.1.2 Conhecimento Empírico e Conhecimento Teórico

O conhecimento empírico é gerado sobre a lógica formal, por este motivo Davydov (1988) explica que pensar com a ajuda da abstração e generalização da lógica formal só pode levar à formação dos chamados conceitos empíricos. Sendo assim, o processo de formação desses conceitos se baseia em operar diretamente a partir das características sensoriais dadas pelo objeto de pesquisa. O esquema lógico-formal inclui não apenas a formação de conceitos diários, mas também conceitos empíricos científicos. Abstração e generalização da lógica formal não expressam a particularidade de conceitos científicos teóricos estritos.

No registro da lógica formal, discorre Davydov (1982), os objetos que cercam as pessoas têm vários atributos (características, comportamentos, estados) e estão em diferentes relações (espaço, tempo, causa e efeito etc.). Do ponto de vista da diversidade de relações, os objetos podem se tornar mais semelhantes ou diferentes entre si. O esclarecimento das semelhanças e diferenças dos objetos, ou seja, a partir das evidências, é feito por meio do procedimento lógico de comparação. Quando se

compara qualquer objeto com outros, começa-se a compreender, distinguir e determinar as semelhanças deste com outros objetos. De acordo com algumas indicações comuns (iguais), os objetos podem estar relacionados em um determinado conjunto ou classe

Neste trilhar, a lógica formal busca estabelecer o que, após uma série de comparações, permanece invariável, pois o que é estável é a definição invariante de várias propriedades dos objetos de uma dada classe, ou seja, constitui a essência. Em muitas obras, os termos "geral" e "básico" têm o mesmo significado. Davydov (1982) explica que a partir de um grande número de fatos, de atributos que os associam, nasce uma ideia abstrata e generalizada.

Sendo assim, para que um aluno jurídico consiga formar um conceito empírico é preciso que o professor primeiramente traga uma variedade de situações diferentes ou um conjunto de impressões específicas, por exemplo, casos de pessoas que em situações, locais e tempo diversos, se defenderam e outras não, de uma situação de agressão real, atual e iminente (legítima defesa). Tal diversidade de situações, com resultados diferentes, servem como material básico para comparação, através dos quais atributos comuns, semelhanças e objetos comuns são determinados. Assim, para determinar as características básicas do instituto, é preciso uma diversidade de situações, sendo que uma parte se adequa e outra não.

Deve ser combinado com operações abstratas para verificar a generalização. Distinguir uma certa qualidade básica como um denominador comum, incluindo sua separação de outras qualidades, isso permite que o estudante transforme a qualidade geral em um objeto especial independente das seguintes ações. O conhecimento das coisas comuns, como resultado da comparação e das palavras fixas, é sempre abstrato e imaginável.

Para a formação do conceito, segundo a lógica formal, deve-se partir do concreto para se chegar ao abstrato, por este motivo, a generalização e a abstração são operações inseparáveis. Assim, ao identificar uma característica comum do conteúdo estudado o aluno também irá proceder com a separação, exclusão de outras características que não fazem parte do que é essencial para este objeto. Davydov (1982, p. 17) explica que separar uma certa qualidade da generalidade significa separá-la de outras qualidades, veja a explicação do autor:

Por lo común, el proceso generalizador se analiza indisolublemente ligado al proceso de *abstracción*. Separar como general una cierta cualidad implica desgajarla de otras cualidades, lo que le permite al niño transformar la cualidad general en objeto independiente y singular de sus actos subsiguientes (el atributo general se designa con algún *signo*: vocablo, diseño gráfico, etc.) El conocimiento de lo general, siendo resultado del hecho comparativo y de su fijación en el signo, constituye siempre algo *abstracto, inconcreto, imaginable*.

No processo de ensino, o trabalho especial e contínuo deve ser realizado com base na seleção rigorosa do material didático, de modo que os alunos possam distinguir com precisão o que é essencial. Segundo Davydov (1982), a seleção do material é muito importante, pois facilita a ordenação e classificação dos atributos essenciais, bem como a designação por meio de termos especiais ou formulações orais, com exatidão de significado.

Graças a essa designação discursiva, complementa Davydov (1982), os traços generalizados tornam-se autenticamente abstratos, desligados de quaisquer formas particulares de sua existência, tornando-se objetos independentes no contexto de uma atividade mental posterior. Nesse caso, é uma forma plena de abstração, cujo produto pode ser totalmente destacada do todo e concebida isoladamente, como algo independente, graças à sua designação discursiva.

A partir do momento em que o estudante jurídico foi capaz de generalizar e abstrair um conteúdo específico, este pode partir para outra operação relevante para a formação do conceito empírico, qual seja, a classificação dos conteúdos estudados. Um dos métodos básicos de classificação é estabelecer a relação entre gêneros e espécies. Isso abre a possibilidade de sistematizar conceitos mais gerais e menos gerais.

Sendo assim, o procedimento básico na formação do conceito, de acordo com a lógica formal, será a busca da essência por meio da comparação e classificação, da abstração e generalização.

Inicialmente ocorre a transição psicológica específica de um único objeto isolado para sua classe correspondente. A base é destacar as propriedades inerentes de cada objeto separadamente e simular a comunalidade de todos os objetos comparáveis. Este programa lógico, por meio de sua transição psicológica de individual para geral, é chamado de generalização. Davydov (1982) destaca que a separação de atributos comuns e a formação de uma classe de objetos significa que as pessoas devem abstrair da diversidade de outros atributos reais do objeto e

transformar esses atributos comuns (agora isolados e abstraídos de outros) em um único objeto de pensamento. Este fenômeno de separação espiritual de certas propriedades do objeto e abstração de quaisquer outras propriedades é chamado de processo de abstração. Observe-se a explicação de Davydov (1982, p. 48-49) a respeito da busca das propriedades substanciais:

Todo objeto, aun el más simple, posee multitud de propiedades diversas por las que se le puede comparar con otros objetos, formando unas u otras clases. Mas la función de dichas propiedades en la vida práctica y en el proceso del conocimiento está lejos de ser equivalente...
 Pero en el objeto cabe destacar asimismo los indicios que forzosamente y en todas las condiciones le pertenecen, sin los que el objeto dado no existe y por los cuales se distingue de todos los demás objetos...
 Por consiguiente. *indicios substanciales* son las propiedades comunes de un cierto grupo de objetos, atributos *necesarios* y suficientes para **distinguir** el grupo dado de los demás'. Por supuesto, establecer los rasgos esenciales presupone destacar las propiedades comunes del grupo de objetos mediante el cotejo de los mismos y seleccionar las que sean suficientes para diferenciar el grupo dado de todos los demás

Portanto, conforme citado acima, indícios substanciais são atributos comuns de um certo grupo de objetos, e é um atributo necessário e suficiente para distinguir um certo grupo de outros grupos. Desta forma, para conseguir chegar aos indícios substanciais de um grupo, de uma classe de objetos, é necessário destacar os atributos comuns dos grupos de objetos, compará-los e selecionar atributos que sejam suficientes para distinguir um determinado grupo de todos os outros grupos.

O passo seguinte é a formação dos conceitos, a qual é realizada com base em representações. O conceito é abstraído das características individuais de diferentes percepções e representações e se torna o resultado da generalização de um grande número de fenômenos e objetos semelhantes. Para Davydov (1982), a representação também pode ser uma ideia, mas não traz, inevitavelmente, características essenciais, mas captura o que é atraente e proeminente e o que atrai o olhar.

O autor (Ibid) explica que os elementos constituintes do conceito são: primeiro, a existência de características básicas que distinguem claramente um tipo de objeto de outros objetos; segundo, a expressão verbal do significado; terceiro, esse significado não está necessariamente relacionado à existência de imagens diretas, e pode ser abstrato e difuso. A transição da percepção para o conceito por meio da

representação é equivalente à transição do sensorial, concreto e unitário para o psicológico, abstrato e geral.

Desta forma, no processo de aprendizagem, a sequência "percepção-representação-conceito" tem um significado funcional; ou seja, todo novo conceito surge desta forma e dentro da sequência indicada. Este conceito é abstraído das características e atributos individuais de várias percepções e representações e é, portanto, o resultado da percepção e representação de um grande número de objetos e fenômenos semelhantes.

É importante destacar que, como bem ressalta Davydov (1982), a formalidade geral só existe na mente de uma pessoa, em seu conceito. A bola de futebol e a lua só podem ser conectados no plano conceitual, porque carecem de conexão objetiva e existem independentemente um do outro no mundo real. Essas entidades estão psicologicamente relacionadas às classes correspondentes e são apenas "representadas" no plano mental no conceito empírico. Assim, na verdade, o conceito empírico expressa a comunidade das coisas, mas é uma comunidade formal. Este é o conhecimento básico da lógica formal tradicional. Não importa quantas vezes a palavra "comunidade efetiva" seja repetida, não importa qual seja o contexto, isso não mudará a essência da abordagem nominalista para o problema da correlação entre o singular e o geral, porque a comunidade formal não expressa o que é realmente comum nos objetos.

A substantividade de um objeto, na formação do conceito, na lógica formal tradicional é relativa. Davydov (1982) pondera que um mesmo objeto ou ação pode ser substantivo em um sentido e ser subsidiário e irrelevante em outro. Em princípio, qualquer atributo pode ser a base de generalização e um meio de distinguir os grupos de objetos correspondentes, ou seja, qualquer atributo externo pode se tornar o conteúdo do conceito.

Assim, a essência do esquema de formação de conceito, segundo a lógica formal tradicional, é que, nesse processo, sempre há instruções dadas a um único objeto de uma maneira específica e perceptiva, e a abstração resultante se refere a esses objetos únicos e independentes. Desta forma, continua Davydov (1982), a lógica formal examina as características dos conceitos apenas do ponto de vista funcional, ou seja, para distinguir a classe de objetos refletidos em um ou outro conceito de qualquer outro, afetando apenas a generalização e abstração das

propriedades externas, observáveis e sensoriais dadas do objeto singular. Para Davydov (1982, p. 79):

El problema central de la lógica formal es la *teoría del silogismo, del conocimiento deductivo*. Tiene por objeto esclarecer las formas y reglas por las que un juicio es *deducción* de otros ya establecidos en base a las leyes de la identidad, de la contradicción, de un tercero excluido y de la razón suficiente. Conceptos y juicios se analizan aquí sólo en la medida y en el aspecto de los mismos que resultan necesarios para esclarecer las condiciones subyacentes a la deducción de los juicios (cabalmente este "proceso de la deducción" se estudia por la lógica formal con toda plenitud y hondura).

Assim, pode-se dizer que as características dos métodos formais lógicos tradicionais de conceitos incluem: simplificar a função do conceito para "discriminar o comportamento" e deixar de discernir pistas "substanciais" e "não substanciais".

Fazendo uma rápida comparação, Davydov (1982) explica que a dialética, como lógica e teoria do conhecimento ao mesmo tempo, estuda as leis da formação histórica do pensamento científico, enquanto a lógica formal enfoca a questão do conhecimento formal, que tem valor essencial para a compreensão do "mecanismo" do pensamento científico.

Nesta linha de raciocínio, Davydov (1982) lembra que a comparação formal só é possível desde que os atributos de cada objeto individual sejam individualizados, separados e independentes uns dos outros. Nesse caso, de acordo com as características gerais, a evidência de que os objetos são diferentes uns dos outros em uma dada situação não é realmente importante para sua associação de classe, nada tem a ver com as características gerais e não é deduzida de sua existência. Associações semelhantes só se encaixam sob a orientação de atributos externos, relativamente independentes e isolados das coisas. Isso, como as pessoas aceitam, é apenas a identidade abstrata do objeto.

Destaca Davydov (1982) que a generalização da experiência e os esquemas abstratos perderam seu verdadeiro valor cognitivo e se tornaram um método de separar e distinguir objetos com base em um ou outros atributos externos, enquanto cria novos termos, nomes e símbolos.

Outro ponto de extrema importância, de acordo com Davydov (1982), é a ideia central do perceptualismo clássico, o qual defende que todo o conteúdo do conceito pode, em última análise, ser reduzido a dados sensoriais diretos, e quaisquer pistas

abstratas podem ser encontradas em termos relacionados. Nessa perspectiva, a essência também deve ter uma expressão sensorial direta.

Entretanto, explica Davydov (1982, p. 98), a aparência humana certamente não inclui sua generalidade. Não se trata de restrições quantitativas, mas de conteúdo qualitativo. Veja-se o que o autor explica:

Mas la representación de hombre no contiene por cierto su característica general. Y no se trata aquí de los límites cuantitativos, sino del contenido cualitativo: los indicios formalmente iguales captables por la representación - aún con toda su fraccionabilidad - no expresan la entidad general, la esencia del género humano.

Para Davydov (1982), a experiência de outras pessoas é representada aqui como uma experiência ampliada e aprofundada de uma pessoa isolada, expressa da mesma forma. Esta experiência deve ser comunicada aos alunos oralmente ou por representação gráfica. É responsabilidade do professor organizar a experiência direta e disseminar o conhecimento intermediário. Ressalta-se que é importante usar e enriquecer a experiência da vida concreta dos estudantes.

A experiência direta dos estudantes é utilizada para formar conceitos. Mas que conceito? Claro, o empirismo, sua forma e conteúdo são consistentes com as noções diárias do mundo ao redor das pessoas. No entanto, eles são mais sistemáticos e mais cautelosos, porque acrescentam uma forma de discurso.

Sabe-se que o conhecimento científico não é uma simples continuação, aprofundamento e expansão da experiência humana diária. Diz Davydov (1982) que o conhecimento científico requer uma elaboração de meios especiais de abstração, análise e generalização, de modo que seja possível determinar a conexão interna e a essência das coisas, ele precisa de uma forma especial de "idealizar" objetos de conhecimento.

Assim, para os estudantes que têm apenas uma avaliação direta do mundo ao seu redor, o critério dessa teoria para julgar as coisas é incomum: não é dado com antecedência, nem aparece por si só. No processo de educação escolar (que é sua tarefa fundamental), desde o início, os atributos diretos das coisas e suas possíveis explicações em conceitos teóricos são separados dos alunos. Então, a assimilação do conhecimento seguirá as leis do próprio objeto científico e se coordenará com sua forma conceitual. Neste desdobramento, Davydov (1982, p. 115) ressalta:

Por supuesto, la "labor" del hombre con los conceptos no se reduce a las operaciones formales indicadas. La función esencial del concepto en el acto mental consiste ante todo en asegurar la **apertura de nuevas facetas** del objeto y del avance hacia su contenido, y no en parangonar los objetos con rasgos ya conocidos. Pero justamente esta función principal del concepto es la que no describe ni tampoco revela la teoría empírica.

Ou seja, para Davydov (1982) o conhecido princípio da evidência garante a validade dos conceitos empíricos na ascensão da abstração a partir da percepção e nas próprias operações de abstração. Percebe-se, portanto, que a diferença entre representação e conceito é relativa, pois tanto a representação quanto o conceito possuem a mesma base objetiva e estão intimamente ligados na forma: um se torna o outro e vice-versa.

Neste sentido, Davydov (1982) destaca que o pensamento abstrato não pode ser combinado com a realidade sensorial concreta. Todo o poder da análise dialética a direciona para fundamentar as possibilidades da realidade de uma forma mais rica e plena, na forma de pensamento abstrato, que pode ser alcançado na fase sensorial. Para este, o principal é que somente no conceito, em seu entendimento dialético, a essência pode ser capturada, o que não ocorre na "abstração frágil". Portanto, a necessidade do pensamento abstrato como conhecimento e a singularidade de um elo especial estão relacionadas à natureza dialética da própria abstração, enriquecendo o conhecimento por meio da transição para a essência.

Os esforços científicos são no sentido não apenas de descrever fenômenos, mas de descobrir sua essência como sua conexão interna, haja vista que a essência tem conteúdos diferentes dos fenômenos e atributos de objetos dados diretamente.

Na generalização conceitual empírica, as características essenciais do objeto e as relações internas de seus aspectos não são separadas com precisão. No conhecimento, essa generalização não garante a separação entre fenômeno e essência. As propriedades externas dos objetos, isto é, sua aparência, são consideradas como sua essência, ou seja, o externo é visto como o essencial. Desta forma, professores e juristas vivem a resolver questões que, para eles, são essenciais, mas que, na verdade, não são substanciais. Isto ocorre com frequência ao se aumentar a pena, a possível punição de um dado crime, sem se entender o motivo das suas constantes ocorrências.

Davydov (1988, p. 110) argumenta que “desde a antiguidade, na história da filosofia se diferenciavam dois tipos de pensamento: a atividade mental orientada a

separar e registrar os resultados da experiência sensorial e do pensamento que põe em evidência a essência dos objetos, as leis internas de seu desenvolvimento”. O pensamento dialético destaca as passagens, o movimento, o desenvolvimento, para que as coisas possam ser examinadas de acordo com sua natureza (Ibid).

Equacionar as características de identificação externa de objetos com o conteúdo dos conceitos correspondentes significa que seus atributos de objeto real não são evidenciados no ensino. Portanto, esclarece Davydov (1988) que os jovens alunos muitas vezes não conseguem obter a orientação necessária nas disciplinas escolares correspondentes, o que torna difícil a apreensão dos conceitos de uma disciplina.

Por outro lado, Davydov (1988) ressalta que a base do conhecimento empírico humano são a percepção e a sensação, os dados sensoriais. Mas o resultado da atividade do órgão sensorial humano é expresso na forma de palavras, possibilitando que uma pessoa acumule a experiência de outras. O autor (1988) explica que ter o conceito de um objeto significa saber como copiar psicologicamente seu conteúdo e construí-lo. O comportamento psicológico de construir e transformar o objeto consiste em compreendê-lo, explicá-lo e descobrir sua essência.

Diferentes sistemas de símbolos (materiais e figuras) podem se tornar um meio de estabelecer padrões e, por meio deles, idealizar objetos materiais, por meio da transição desses objetos para o plano mental. A existência intermediária das coisas e a revelação e expressão de seus símbolos universais nada mais são do que o caminho para a reprodução teórica da realidade.

Neste sentido, se uma pessoa não entende os diferentes tipos de crimes e não tem uma imagem vívida deles, não se pode dizer que ela domina o conceito de crime. Dominar um conceito teórico significa ter um conhecimento do objeto em sua totalidade. Quanto mais se aproxima da totalidade de determinado objeto, melhor se apreende seu conceito. Portanto, este é o desenvolvimento de conceitos, que não permanecerão inalterados, mas mudarão com a expansão do conhecimento.

De acordo com Davydov (1982), a história do desenvolvimento científico prova que a ciência não é simplesmente a expansão do conhecimento e dos conceitos mais precisos, mas a reorganização substancial de todo o sistema científico, a metamorfose do papel e do significado mesmo das teses aparentemente mais "simples" e "conhecidas".

Em suas pesquisas, realizadas conjuntamente com outros pesquisadores, Davydov demonstrou que a utilização do pensamento teórico mostrou-se superior em relação ao pensamento empírico na promoção do desenvolvimento dos alunos. Para Davydov (1982, p. 167), o ensino com base no pensamento empírico faz com que “se asimilan con lentitud y se aplican débilmente a las nuevas condiciones, cuando los escolares no saben hallar lo general intrínseco de cosas y fenómenos aparentemente similares”.

Após vários exercícios do mesmo tipo, até mesmo semelhanças externas serão expostas, os detalhes do método serão alterados e os alunos tenderão a repetir operações estereotipadas em situações bem conhecidas que apenas requerem reconhecimento. Assim, por meio da observação, exame e análise do conhecimento de alunos de diferentes séries, Davydov mostrou que as características externas e semelhantes não específicas do fenômeno são a fonte de muitos erros e explicações superficiais. Neste sentido, Davydov (1982, p. 195) explica:

La identificación de los rasgos distintivos externos con el contenido del concepto (consecuencia típica de la orientación estrictamente sensualista) motiva que las auténticas fuentes y premisas objetivas no sean reveladas en la enseñanza. La absolutización de la comparación como procedimiento para destacar los rasgos generales (secuela directa del conceptualismo) deviene por desestimar en la enseñanza las operaciones específicas con auxilio de las cuales los niños podrían revelar, destacar y consolidar los atributos esenciales de los objetos. Todo ello entorpece la iniciación circunstanciada de los alumnos tanto en la materia de la ciencia correspondiente como en el auténtico contenido de los conceptos que la forman. Y he aquí el resultado: los escolares a menudo no obtienen medios de enfoque propiamente gramatical, matemático, histórico o de otra índole respecto a las facetas correspondientes de la realidad, lo que, a su vez, dificulta la asimilación de los conceptos de una u otra disciplina de estudio.

Como esclarece Davydov (1982), o estudo da origem do conceito a partir de "dados sensoriais" não equivale à questão da "origem" do conceito a partir de premissas objetivas e materiais. Neste último caso, as premissas não coincidem com os atributos que aparecem no conceito como produto de um determinado processo histórico de desenvolvimento do conhecimento.

Por outro lado, o pensamento teórico tem seu conteúdo especial, diferente do conteúdo inerente ao pensamento empírico: é o campo dos fenômenos objetivamente relacionados que constitui um sistema completo. O intrínseco é revelado nas mediações, no sistema, no todo e em sua constituição. Sem esse sistema, esses fenômenos só podem ser objetos de observação empírica (DAVYDOV, 1982).

Sendo assim, no próximo tópico será analisada a formação do pensamento teórico.

4.1.3 A Formação do Pensamento Teórico

Conforme explica Davydov (1988), conhecimento teórico é o conhecimento com menor suporte de imagem visual e maior estrutura verbal. O conteúdo específico do pensamento teórico é a existência intermediária, reflexiva e essencial. O pensamento teórico é um processo que idealiza um aspecto da atividade real do objeto, isto é, a reprodução de formas universais das coisas nele. Davydov (1982, p. 352) explica o pensamento teórico da seguinte maneira:

[...] el pensamiento teórico se efectúa em formas principales: 1) sobre la base del análisis de los datos fácticos y de su generalización se destaca la enjundiosa abstracción real, consolidativa de la esencia del objeto concreto estudiado y expresada en forma de concepto sobre su "célula"; 2) luego, mediante la revelación de las contradicciones em dicha "célula" y determinación del método de solución práctica de las mismas, sigue la ascensión de la esencia abstracta y del encadenamiento general indiviso a la unidad de las diversas facetas del todo em desarrollo, a lo concreto.

Utilizando-se dos estudos de V. Bíbler, Davydov (1988) distingue as seguintes características básicas do pensamento teórico: 1) O objeto de conhecimento está mentalmente sob a condição de que sua essência pode ser revelada por determinação especial; 2) A coisa dada torna-se objeto de subsequente transformação psicológica; 3) Em um determinado experimento, um sistema de conexão psicológica é formado e esse objeto é "adequado". Se a estrutura desse objeto também pode ser representada como um processo de abstração dos atributos de objetos reais, então este terceiro momento torna-se essencialmente a agregação de produção de objetos de representação mental.

Desta forma, para o autor, o pensamento teórico não opera com representações apenas, mas com conceitos. O conceito é expresso aqui como uma forma de atividade espiritual, através desta forma, o objeto idealizado e seu sistema relacional são reproduzidos, e sua unidade reflete a universalidade ou essência do movimento dos objetos materiais. Os conceitos são usados simultaneamente como forma de reflexão dos objetos materiais e como meio de reprodução e estruturação psicológica, ou seja, como uma atividade psicológica especial.

Utilizando esta premissa teórica de Davydov para considerar o ensino no curso de Direito, para que o aluno se aproprie de determinado objeto ou instituto jurídico, é necessário, primeiramente, que o aluno compreenda que este objeto, apesar de possuir possibilidades de ser analisado de forma fragmentada, é um sistema integral, e que contém nele o movimento entre os aspectos que o compõem. Assim, a reprodução mental deve seguir essa linha mestra; deve-se reproduzir o instituto jurídico de forma integral e sistêmica.

Davydov (1982) enumera três diferenças básicas entre o pensamento empírico e o teórico. A primeira refere-se à essência dos conceitos, sendo que para os empíricos, a essência será alcançada após a comparação de características externas, já as generalizações teóricas afetam a qualidade interna dos objetos, ou seja, atributos que não podem ser percebidos diretamente, mas por meio de conexões. A segunda diferença é que os conceitos empíricos garantem essencialmente a identificação e classificação de objetos e fenômenos, enquanto os teóricos – junto com isso – permitem explicar várias manifestações de uma ou outra natureza dos objetos. Portanto, o método dedutivo de raciocínio, do geral para o particular, do movimento interno para o externo, corresponde à generalização teórica. Por fim, a terceira diferença, é que a generalização teórica se estrutura não por meio de uma determinada comparação de objetos, mas pela inserção dessas operações no sistema investigativo, de análises múltiplas. Neste sentido, afirma o autor (1988, p. 132):

[...] o pensamento teórico tem seu conteúdo peculiar, diferente do conteúdo do pensamento empírico; é a área dos fenômenos objetivamente inter-relacionados, que conformam um sistema integral, sem o qual e fora do qual, estes fenômenos só podem ser objeto de exame empírico. Na dependência empírica, a coisa isolada aparece como uma realidade autônoma. Nas dependências descobertas pela teoria, a coisa aparece como meio de manifestação de outra dentro de certo todo. Tal trânsito de coisa a coisa, a superação da especificidade da coisa durante sua conversão em outra, isto é, sua conexão interna, aparece como objeto do pensamento teórico.

Como ressaltado por Davydov (1988), a dependência interna da essência não pode ser observada diretamente, porque na existência presente, o formado e o resultado são separados, eles não são mais dados, o presente e o observável devem estar espiritualmente relacionados ao potencial passado e futuro. Assim, a ideia central da mediação está na essência da formação do sistema, a essência do todo, de diferentes coisas na interação. Os pensamentos e conceitos teóricos devem

combinar coisas diferentes, multifacetadas e não sobrepostas, e determinar seu peso específico no todo.

O concreto espiritual, como um todo mental, é o produto da cabeça pensante que atua segundo este procedimento, desta forma, no pensamento, o concreto aparece como processo de síntese, como o ponto de partida da contemplação e da representação. Perante o homem, o concreto real aparece, no começo, como o que é dado sensorialmente. A atividade sensorial em suas formas peculiares de contemplação e representação é capaz de captar a totalidade do objeto, a presença, nele, de conexões que no processo de conhecimento conduzem à universalidade.

Portanto, em certo sentido, as atividades sensoriais refletem o que já é fato, enquanto o pensamento teórico é feito com coisas que são tão específicas quanto possível e, portanto, tornam essa possibilidade uma realidade. A diferença entre este processo de existência e formação existe na própria realidade e determina a fronteira qualitativa entre o conteúdo da realidade sensorial e o conteúdo do pensamento teórico

A essência da abordagem dialética da correlação entre representação e pensamento é expressa por síntese. Davydov (1982) pondera que a função do pensamento é incluir toda a aparência em seu movimento, ou seja, expressar os dados sensoriais em todo o processo de desenvolvimento, e esse pensamento dialético é necessário. Esse pensamento deve captar o movimento como um todo e depois completar essa função, ele reflete esse conteúdo objetivo e não pode ser expresso. Davydov (1982, p. 368) assim explica a ineficácia da formação de conceitos empíricos:

Comparar y cotejar objetos análogos o representaciones sobre los mismos es método necesario, pero insuficiente para la formación de conceptos. Otro procedimiento es el *análisis*, gracias al cual los propios objetos y representaciones se descomponen en rasgos y elementos sueltos diferenciables. En base a la abstracción, algunos de estos rasgos diríase que se aíslan de los demás. De este modo se pueden examinar independientemente los atributos comunes y esenciales de los objetos, abstrayéndose de los demás. Tomando dichos rasgos en una cierta unidad (*síntesis*) extendemos el conjunto obtenido a todos los objetos del género dado (*generalización*). Tales son los métodos lógicos fundamentales usados globalmente por el hombre en la formación del concepto. La formación del concepto teórico se opera en el tránsito de lo general a lo particular (de lo abstracto a lo concreto). Y justamente en los tránsitos a las manifestaciones particulares, en el establecimiento de las conexiones de lo general primario con sus manifestaciones toma cuerpo y se revela el concepto (la teoría) correspondiente.

Ao investigar a abstração, generalização e a particularidade dos conceitos como base do pensamento teórico, Davydov (1988) descreveu em várias passagens a distinção entre pensamento empírico e científico. Essas diferenças são determinadas pelas diversas tarefas descritas nesses tipos de pensamento. Observem-se as principais dissimilaridades descritas por Davydov (1988):

1) O conhecimento empírico é desenvolvido no processo de comparação de objetos e representações sobre eles, o que permite a separação dos mesmos atributos comuns. O conhecimento teórico é produzido no processo de análise do papel e da função de uma certa relação especial no sistema geral, e é também a base genética inicial de todas as manifestações.

2) No processo de comparação, os atributos gerais formais são separados de um determinado conjunto de objetos, e o conhecimento desse atributo permite que objetos isolados sejam associados a uma determinada classe, independentemente de estarem ligados entre si. O processo de análise permite descobrir a origem e a relação inicial do sistema global como sua base ou essência universal.

3) O conhecimento empírico, baseado na observação, reflete os atributos externos do objeto na representação. Os conhecimentos teóricos produzidos com base na transformação psicológica dos objetos refletem suas relações e conexões internas, "extrapolando" as fronteiras da aparência.

4) Formalmente, os atributos gerais são separados em coisas que pertencem à ordem dos atributos especiais e únicos do objeto. O conhecimento teórico determina a conexão entre a relação universal real do sistema global e suas diferentes manifestações, isto é, a conexão entre o universal e a unidade.

5) O processo de implementação do conhecimento empírico inclui a seleção de ilustrações e exemplos adequados para a categoria de objeto correspondente. A materialização do conhecimento teórico consiste em derivar e explicar a manifestação especial e única do sistema global a partir da base geral do sistema global.

6) A escrita é um meio indispensável para expressar a experiência e o conhecimento. O conhecimento teórico se manifesta primeiro no processo psicológico da atividade mental e, em seguida, com a ajuda de diferentes símbolos e métodos de sinais, especialmente na linguagem natural e na linguagem artificial.

É importante destacar que o pensamento teórico e o empírico não são contrários, são diversos, possuem características próprias e uso próprio. Neste sentido, explica Davydov (2014, p. 33):

Apesar de todas as diferenças entre o pensamento empírico e teórico, e as ações mentais e conhecimentos correspondentes a eles, deve-se notar que ambos os tipos de pensamento são necessários para todos e, de certa forma, complementam uns aos outros na resolução de problemas de vários tipos. Deve-se ter em mente que o pensamento teórico resolve tarefas características dele nas mais variadas esferas da consciência social desenvolvida - nas esferas do conhecimento científico, na criação de imagens artísticas, no desenvolvimento de normas legais ou na busca da moral e valores religiosos (portanto, é inválido associar o pensamento teórico apenas com o funcionamento com conceitos científicos).

Assim, para Davydov (2014), o desenvolvimento psíquico de jovens estudantes é baseado no cultivo de atividades formais de aprendizagem, pois apreendem conhecimentos teóricos por meio da realização de ações como análise, planejamento e reflexão. Nesta perspectiva, tendo em vista a grande importância da formação de conceito científico, faz-se necessário estudar detalhadamente este tema.

4.1.4 Generalização e Formação de Conceito

Na concepção de Davydov, interpretado por Freitas e Libâneo (2013), o principal objetivo do processo de ensino e aprendizagem é formar o pensamento teórico e científico dos alunos. Para atingir esse objetivo, quando os professores utilizam determinado objeto de conhecimento como conteúdo de ensino/aprendizagem, devem examinar seu aspecto ou relação central, mostrar a relação básica entre sua origem e mudança histórica e expressar seus princípios gerais. De acordo com este princípio geral, o professor organiza as atividades de estudo dos alunos para que se possa abstrair e generalizar conceitos, usando-os para analisar e resolver problemas específicos com o envolvimento de objetos na realidade. Assim sendo, os referidos autores explicam o que se segue:

Para chegar ao conceito do objeto, o pensamento do aluno segue o caminho da abstração e generalização. Seu pensamento precisa realizar o trânsito e as transformações do objeto desde sua manifestação abstrata até sua manifestação concreta, desde seu caráter generalizado ao seu caráter singular. Neste trânsito, o processo de generalização conceitual desempenha uma função básica: permite ao aluno conhecer o objeto percebendo como seu aspecto geral também aparece em cada caso particular. (FREITAS; LIBÂNEO, 2013, p. 335)

Freitas e Libâneo (2013) descrevem que tipo empírico de pensamento tem por viés a formação de um conceito, composto por um conjunto de características e atributos do objeto, sendo possível entendê-lo a partir de sua aparência, mas não se

pode revelar sua conexão essencial intrínseca. A formação do conceito empírico leva a um processo de generalização da sensibilidade concreta à abstração.

Valendo-se de estudos de Rubinstein, Davydov (1982) explica que a generalização empírica pode ser usada na prática, e, de fato, é usada no estágio inicial do conhecimento. Este tipo de generalização nada mais é do que a seleção dos atributos dos objetos, que é obtida de forma sensorial, direta e empírica, portanto, não pode conduzir à descoberta de coisas além dos sentidos diretamente dados. O que é alcançado desta forma está geralmente dentro do escopo dos resultados empíricos.

Já Rosa e Hobold (2016) descrevem que, em diversas propostas de ensino no Brasil, a exposição do conceito é baseada na percepção das características externas de um determinado grupo de objetos. A partir deste ponto de partida, recomenda-se abstrair a essência e as características básicas comuns a todos os objetos. Ao especificar evidências comuns por meio de palavras, esse conceito é realizado em sua dimensão empírica

Por outro lado, Freitas e Libâneo (2013) explicam que a etapa superior do processo de conhecimento é o pensamento teórico, e seu conteúdo é a existência mediada do objeto, refletido, essencial, reproduzindo sua forma universal e teoricamente generalizada. Por meio da abstração e da reflexão teórica, os alunos determinam a relação genética do objeto de conhecimento, sua “célula” ou princípio geral, como base para analisar a transformação do objeto desde sua origem até sua essência e sua relação interna. O conceito (teórico) formado por esse tipo de pensamento surge como uma espécie de atividade mental, na qual reaparece objetos e relações como uma unidade, refletindo sua universalidade e essência.

Nesse sentido, explica Davydov (1988, p. 148):

Neste plano é comum caracterizar o essencial como o mediatizado, o interno, como base dos fenômenos e a estes como manifestação imediata, externa da essência. Os fenômenos estão como se fossem a superfície das coisas; a essência oculta a observação imediata. Assim, a essência é a conexão interna que, como fonte única, como base genética, determina todas as outras especificidades particulares do todo. Trata-se de conexões objetivas, as que em sua dissociação e manifestação asseguram a unidade dos aspectos do todo, isto é, dão ao objeto um caráter concreto. Neste sentido, a essência é a determinação universal do objeto.

O conteúdo do conceito, como explica Davydov (1988), nada mais é do que aquilo que o sujeito descobre durante a ação específica de transformar o objeto, não sendo apenas o que se encontra no processo de observação deste. Essas ações

devem ser internalizadas e tornarem-se suficientemente reversíveis e sistêmicas quando transformadas em uma estrutura operável. Internalização, reversibilidade e sistematização são condições necessárias para reproduzir a transformação de objetos no plano psicológico. Somente quando essas estruturas existem é que os alunos podem apreender conceitos reais. Se eles faltam, a assimilação de conceitos é apenas ilusória.

Por exemplo, referente ao campo do Direito, ao ensinar a temática da progressão de regimes de cumprimento de pena, neste sentido, sendo o ato de passar de um regime penal mais gravoso para um menos gravoso, não basta ao professor explicar a exigência de requisitos objetivos e subjetivos. Na verdade, o aluno precisa trabalhar com atividades que desvelem a existência de padrões a serem seguidos; ou seja, para a dita sociedade ideal, alguns aspectos precisam ser seguidos. Assim sendo, para que um criminoso volte ao convívio social, este retorno precisa ser gradual, por isso existem três regimes de pena¹⁴. Outra questão é que se precisa inculcar aos poucos essa reeducação, ou readequação ao modo ideal de pessoa, por isso se existe um tempo de cumprimento de pena exigível para se mudar de regime. Outro ponto a ser trabalhado por meio de atividades é que algumas pessoas não aceitam tranquilamente essa mudança. Essas pessoas precisam permanecer por um período mais longo em regime mais gravoso, por isso, além do tempo de cumprimento de pena, também é exigível o cumprimento de requisito subjetivo; ou seja, quem administra o cumprimento de pena irá relatar se a pessoa está apta ou não a viver na sociedade extramuros. Assim, todo o tema da progressão de regime tem como núcleo um padrão ideal de pessoa para a sociedade. Este é o cerne a ser trabalhado com os alunos.

A abstração e generalização do objeto ou instituto jurídico se manifestam em dois aspectos do processo único de promoção do pensamento ao concreto. Diz Davydov (1988, p. 151), pela abstração, o homem separa a relação inicial de um sistema completo e retém sua particularidade ao ascender a ela espiritualmente. Observe-se a explicação de Davydov:

¹⁴ O código Penal, no artigo 33, estabelece a existência de três regimes de cumprimento de pena privativa de liberdade (fechado, semiaberto e aberto). Cada regime de cumprimento de pena possui características específicas. O mesmo artigo 33, do Código Penal, em seu parágrafo segundo estabelece que as penas privativas de liberdade serão executadas obedecendo o sistema progressivo, ou seja, após o presidiário cumprir os requisitos estabelecidos em lei, ele poderá mudar de regime, passando de um regime mais gravoso para um menos gravoso, por exemplo, passando do regime fechado para o semiaberto.

Assim o pensamento teórico se realiza em duas formas fundamentais: 1) pela análise dos dados reais e sua generalização separa-se a abstração substantiva, que estabelece a essência do objeto concreto estudado e que se expressa 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 não desmembrada, até a unidade dos aspectos diversos do todo em desenvolvimento, ao concreto.

Assim, pondera o autor (1988), que no pensamento teórico o próprio concreto aparece duas vezes: primeiramente como ponto de partida para a contemplação e representação e posteriormente como resultado psicológico da abstração generalizada.

Assim, para a formação do conceito, primeiramente deve-se entender a abstração. Davydov (1988) explica que a representação concreta requer uma abstração especial. Com essa abstração, a conexão interna (e, em última análise, o desenvolvimento) do sistema geral de pesquisa específica pode ser acompanhada.

Valendo-se do ensinamento de Rubinstein, Davydov sintetiza a explicação da abstração e a generalização:

La abstracción en el pensamiento científico está orientada a revelar los atributos propios, intrínsecos y sustanciales de los fenómenos en sus regulares dependencias, en armonía con las cuales ella se opera" (RUBINSTEIN, 1957, p. 140 apud DAVYDOV 1982, p. 231) la generalización científicamente justificada "no es el desglose en sí de ciertas propiedades comunes...; la generalización como acto del saber científica y prácticamente trascendente es el desglose no de cualesquiera atributos comunes de los fenómenos sino de los que para ellos son sustanciales. Éstos se destacan mediante el análisis y la abstracción... La generalización científica es un efecto derivado del análisis unido a la abstracción. El concepto no coincide lisa y llanamente con el fenómeno... debido a que en el concepto lo directamente dado se transforma mediante la abstracción" (RUBINSTEIN, 1957, p. 143-144 apud DAVYDOV 1982, p. 231).

É importante estar atento ao fato de que a abstração original e substancial expressa a essência do objeto concreto, ou seja, realiza-se uma síntese à busca do essencial. A essência é a conexão interna, que garante todas as características específicas do objeto. Assim, ressalta Davydov (1988) que a essência é a fonte, a origem, conexão base, sobre a qual tudo o mais se desenvolve.

Esta síntese não pode ser composta por métodos psicológicos abstratos e simples, porque o sistema não será realizado, mas por uma série de definições contínuas. Em uma entidade concreta real, existem muitas conexões, mas nem todas

as conexões excedem seu reaparecimento teórico. Portanto, o princípio e a essência devem ser separados da camada de abstração casual, e a essência do problema deve ser respeitada ao se pensar.

Ora, Davydov (1982) descreve que quando algo surge ele o faz em aspectos simples, indivisos e subdesenvolvidos. Pela diversidade de suas manifestações, o tempo e as condições especiais de desenvolvimento são imprescindíveis. Mas se algo adquire uma forma e um aspecto específicos em seu desenvolvimento, então, eles o são em termos de sua existência indivisível e simples, isto é, em termos de sua própria base geral. A análise teórica sempre tende a revelar o aparecimento dessas formas gerais de um ou outro objeto de pesquisa e expressá-las como abstrações teóricas.

Conforme apontou-se anteriormente, o concreto é o ponto de partida e o de chegada, entretanto, para se sair do concreto inicial e atingir-se a concreticidade autêntica, explica Davydov (1988), o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato.

Portanto, argumenta Davydov (1988, p. 146) o seguinte:

Assim, a abstração substantiva tem pelo menos duas formas. Em primeiro lugar, ela pode aparecer como objeto simples, não desenvolvido e homogêneo, que "não chegou" a adquirir as diferenciações necessárias; esta será a abstração geneticamente inicial de determinado todo. Em segundo lugar, pode ter a forma de um objeto que em determinado grau do desenvolvimento já perde suas distinções particulares, convertendo-se em homogêneo; neste caso, suas diferenças se nivelam na real redução mútua dos tipos particulares do objeto.

Desta forma, esclarece Davydov (1988) que como resultado da abstração, obtém-se um novo objeto idealizado, mentalmente correlacionado com condições para as quais o objeto inicial não demonstrou. A estruturação desse novo objeto se manifesta como um processo de atividade: um processo abstrato no qual o objeto é dependente da inter-relação e da independência dos fatores que caracterizam a existência do objeto real.

A lógica dialética acredita, segundo Davydov (1982), que fora da mente do conhecedor existem coisas e fenômenos singulares e particulares, que se manifestam como produtos e momentos no desenvolvimento de uma entidade específica. Este processo é baseado em uma relação objetiva, perceptível, sensorial e real: a "célula". Por sua vez, essa "célula" tem a natureza de uma forma abstrata geral, que determina

o surgimento e o desenvolvimento de outros fenômenos especiais, particulares e singulares de um dado todo.

A abstração inicial e substantiva expressa a essência do objeto concreto. A essência da abstração é como a atividade de um perfumista: para se obter uma gota de essência várias flores e frutos precisam ser utilizados e reduzidos. E dessa essência, vários perfumes especiais podem ser derivados.

A lógica dialética é diferente da lógica formal tradicional, pois fornece um padrão substantivo para a essência das coisas. Davydov (1982) explica que, em primeiro lugar, deve-se lembrar que a natureza das coisas só pode ser revelada examinando seu processo de desenvolvimento. Ela só existe na transição para os fenômenos. Nesse nível, as pessoas aceitam a descrição da essência como mediada e interna, como a base dos fenômenos, os quais são as expressões diretas e externas da essência. Agora, o fenômeno parece surgir na superfície das coisas, mas a essência está oculta e não pode ser observada diretamente. Davydov (1982, 347) explica o que é a essência e a abstração substancial:

Así pues, la esencia es la conexión interna, que como manantial único y como base genética determina todas las demás peculiaridades particulares del todo. Se trata de conexiones objetivas que en su desglose y manifestación aseguran la unidad de todos los aspectos del ser íntegro, o sea, dotan al objeto de valor concreto. En este sentido, esencia es la definición general del objeto. De ahí que la enjundiosa abstracción genética inicial exprese la esencia de su objeto concreto. La abstracción real de la reducción de cualesquiera objetos a su forma general (verbigracia, de los tipos particulares de trabajo a un trabajo humano-general) fija su esencia. Conocer la esencia significa hallar lo general como base y como fuente única de una cierta diversidad de los fenómenos, y luego mostrar cómo ese ente general determina el surgimiento y la interconexión de los fenómenos, o sea, la existencia del valor concreto.

O autor (1982) explica, também, que os pesquisadores só podem encontrar a essência estudando dados reais e suas dependências. Dentre as relações particulares, por meio da análise, é preciso confrontar aquela que ao mesmo tempo tem um caráter de generalidade e aparece como a base genética do todo a ser estudado. Aqui está a tarefa fundamental da análise, que consiste em reduzir as diferenças que existem no todo ao único fundamento que as engendra, isto é, a sua essência.

A redução dos fenômenos especiais à base do processo de formação e à sua essência não pode ser realizada por simples comparação e indução, como ocorre com

a formação do conceito empírico, pois tal procedimento apenas enfatiza a semelhança externa e a universalidade na forma. Assim sendo, é necessária uma análise especial que permita destacar e analisar a essência do objeto

Portanto, como explicam Rosa e Hobold (2016, p.7):

Assim, no início do processo de ensino e aprendizagem de cada conceito, Davydov propõe que sejam revelados os elementos que compõem tal relação e como estes se interconectam. Na sequência, essa relação é abstraída do material sensorialmente dado e, posteriormente, possibilita reprodução do concreto

Por esse motivo, Davydov (1988) afirma que para se chegar ao concreto final, recriado, é necessário passar primeiramente pelo processo de síntese do concreto inicial, pois o concreto final depende da obtenção anterior de abstrações indispensáveis.

Porém, afirma Davydov (1988) que apesar da inter-relação entre abstração e generalização, a generalização, processo pelo qual se ascende do pensamento, isto é, do abstrato ao concreto, é o processo governante, o qual expressa a natureza do pensamento teórico. Para o autor, a finalidade principal da formação do conceito é se chegar ao concreto pensado, ou seja, à generalização, desta forma, a abstração funciona como preparação para generalização.

Davydov (1988) acrescenta que as contradições internas são reveladas na ascensão para o concreto, sendo de grande importância localizar e entender tais contradições, pois as mesmas revelam anteriores resoluções da realidade. A realidade concreta se apresenta na forma de dados sensoriais. Em sua forma especial de contemplação e representação, as atividades sensoriais podem perceber a integridade do objeto e a conexão com a universalidade que existe nele. Mas a sensibilidade não pode estabelecer as características dessas conexões. Assim, Davydov (1982) chama a atenção para o fato de que a tarefa do pensamento teórico é expor os dados de contemplação e representação de forma conceitual, de modo a reproduzir o sistema de conexão interna que produz uma dada entidade concreta e revelar sua essência em todos os aspectos.

Neste sentido, Davydov (1982) ressalta que o processo dedutivo deve ser muito cauteloso, pois muitos elos intermediários devem ser encontrados para explicar e compreender um dado fenômeno concreto correspondente à sua essência, especialmente porque nesse processo podem ocorrer mudanças significativas em

transformações "puras" gerais e especiais. Há outra dificuldade no processo de ascensão: o pesquisador deve analisar e inserir mentalmente apenas aquelas conexões e relações que podem ser realmente derivadas da essência, ao mesmo tempo em que se evita a incorporação de propriedades e detalhes acessórios e marginais.

Quanto às características "insubstanciais", Davydov (1982) explicita que são aquelas que sofreram muitas mudanças. Faz sentido supor que "substancial" é uma característica constante, estável e persistente em um determinado grupo de sujeitos. Assim sendo, fazer generalização substantiva significa descobrir a obediência de uma determinada lei geral universal, a interconexão e a relação entre universalidade e singularidade, e descobrir a lei de formação de sua unidade interna. Neste sentido, Davydov (1988, p. 153) pondera que:

A generalização substantiva se realiza pelo caminho da análise de determinado todo com a finalidade de descobrir sua relação geneticamente inicial, essencial, universal, como base da unidade interna deste todo. A relação essencial ou universal, descoberta no processo de generalização substantiva, tem forma objetual-sensorial.

O conceito serve como método de generalização da essência, como procedimento de transição da essência ao fenômeno – ele incorpora as condições e os meios dessa transição em si, da dedução especial à geral. Por esse motivo, Davydov (1982) argumenta que incutir e registrar generalizações e conceitos para os alunos é considerado um dos principais objetivos do ensino escolar. Portanto, na formação de conceitos "teóricos" no ensino superior, o elo central é descobrir e separar certos elementos invariáveis, estáveis e repetitivos de um conjunto específico de objetos ou de suas características.

Neste sentido, o ato de generalização como um tipo de conhecimento transcendental científico e prático não é fruto de quaisquer atributos comuns dos fenômenos, mas daqueles atributos que são de significância substancial para eles. Estes são realçados por meio de análise e abstração.

Desse modo, Davydov (1982) expõe que o conceito não é valorizado apenas no sentido do conteúdo que foi descoberto e consolidado, mas também como um meio específico de ação do sujeito para revelar que o objeto ainda possui qualidades ocultas.

Em relação às qualidades ainda ocultas, Rosa e Hobold (2016) ressaltam que tanto o concreto quanto o abstrato estão em constante movimento, assim, o concreto se torna abstrato em algum ponto do processo cognitivo e vice-versa. O sinal dessa transição é um processo decrescente-ascendente, e aparece como uma fase de superação em relação à fase inicial.

Kopnin (1978) explica que toda essa trajetória do conhecimento, partindo do concreto-perceptivo ao abstrato e chegando ao concreto pensado, reproduz-se a partir da compreensão da essência do fenômeno, expressando a lei dialética da negação no desenvolvimento do conhecimento humano. A abstração é a negação do perceptivo-concreto, da mesma forma que o concreto é a síntese de inúmeras abstrações, sendo a negação do abstrato. Mas isso não significa simplesmente retornar ao concreto como ponto de partida, mas elevar o concreto a um nível superior de desenvolvimento, no qual o objeto é captado de forma profunda e multilateral

Desse modo, Kopnin (1978) descreve que o que é universal, essencial, aparece em forma de lei. Mas, diverso do que se imagina no pensamento empírico e no ensino no curso de Direito, o professor não transfere o conhecimento de forma direta do concreto-sensorial ao concreto pensado. Para se chegar ao concreto-pensado, é preciso percorrer um caminho complexo e contraditório. Kopnin (1978, p. 158) afirma que “para atingir a concreticidade autêntica, o conhecimento perde temporariamente a concreticidade em geral e passa ao seu próprio oposto: ao abstrato”.

Completando esse raciocínio, Rosa e Hobold (2016) entendem que, na fase de percepção sensorial da realidade, o conhecimento recebe dados sem os quais nenhuma etapa pode ser realizada. Já no estágio do pensamento abstrato analisa-se a unidade daquilo que constitui o fundamento, a unidade e a diversidade. No estágio de reprodução psicológica do concreto, o círculo de alguma forma termina no ponto de partida, mas em uma nova base: o concreto não é mais um conjunto de aspectos e relações caóticas, mas uma unidade "organizada", o qual respeita determinadas leis e sistemas. O concreto-pensado surge não na forma da soma de vários dados, observações, fatos, proposições individuais etc., mas como conhecimento sobre um fenômeno iluminado por uma ideia.

Por este motivo, Davydov (1982) afirma que o conceito não é qualquer forma de conhecimento, mas conhecimento completamente definido: ele reflete o singular e o particular ao mesmo tempo que o geral, porque o conceito reflete a essência do

objeto e é a fonte da formação deste. Nesse objeto analisado separado, desarticulado, nem todo momento pode se tornar tal fonte, a expressão conceitual real do objeto.

É importante destacar que um conceito é um meio de reproduzir e construir mentalmente a essência de um objeto. Assim, Davydov (1988, p.154) pondera o seguinte:

Como se mostrou acima, o conceito constitui o procedimento e o meio da reprodução mental de qualquer objeto como sistema integral. Ter um conceito sobre tal objeto significa dominar o procedimento geral de construção mental deste objeto. Por trás de cada conceito se oculta uma especial ação objetual cognitiva (um sistema de tais ações); sem que esta seja evidenciada, é impossível descobrir os mecanismos psicológicos de surgimento e funcionamento do conceito dado.

Tendo em mente a formação do conceito, as aulas jurídicas devem buscar a desenvolvimento do pensamento teórico, o qual reflete a natureza intrínseca da realidade. Assim, com tal fito, faz-se necessário aprofundar-se na forma de possibilitar o desenvolvimento do pensamento teórico nos estudantes, o qual será verificado a seguir.

4.2 Ensino e Aprendizagem

A teoria de ensino do desenvolvimento de Davydov concentra-se na educação, ensino e aprendizagem escolar, enfatiza o valor da cultura e se esforça para introduzir o materialismo dialético na organização do ensino do desenvolvimento humano.

Na visão de Davydov, afirmam Freitas e Libâneo (2013), a essência do ensino desenvolvimental é a teoria e os objetos das atividades de estudo, que devem ser colocadas em prática desde as séries iniciais para formar uma atitude em relação à aprendizagem das crianças. Davydov procurou respostas para estas questões durante toda a sua vida: Qual a relação entre a educação e o ensino e o desenvolvimento psíquico? Existe uma forma de ensino que possa influenciar mais e melhor esse desenvolvimento? É possível, por meio do ensino e da educação, formar certas habilidades ou qualidades psicológicas em uma pessoa que ela não tinha antes? Freitas e Libâneo (2013, p. 325) afirmam que, na concepção de Davydov,

[...] a questão mais central da psicologia pedagógica é a relação entre educação e desenvolvimento, explicada pela lei geral da gênese das funções psíquicas da criança no convívio com os adultos e os com os colegas no processo de ensino e de aprendizagem na escola. Davydov (1995) menciona a conhecida tese de Vigotski, de que o aspecto essencial do aprendizado é que ele faz surgir, estimula e ativa na criança processos internos de desenvolvimento. Condição indispensável para esses processos são as relações e colaborações entre a criança e os que a rodeiam, que se prolongam no curso do desenvolvimento e convertem-se em aquisições internas da própria criança.

Para os mesmos autores (2013), outro argumento de Vigotski incluído por Davydov é que a aprendizagem em si não é desenvolvimento, mas, se organizada adequadamente, ativará o desenvolvimento psíquico dos estudantes, o que é impossível fora do processo de aprendizagem. Como Vigotski, Davydov (1982) também entendia a aprendizagem como a necessidade e universalidade inerentes ao desenvolvimento das características humanas, características essas que não são dadas pela natureza biológica, mas formadas pela história.

Davydov (2014) afirma que se deve notar que, na visão de Vigotski, a questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento do aluno é uma questão mais essencial e básica. Sem ela a questão da psicologia educacional não pode ser tratada corretamente, ou mesmo levantada. A questão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento ainda hoje é fundamental. Muitos problemas teóricos e práticos da psicologia educacional contemporânea e da psicopedagogia só podem ser resolvidos de forma eficaz se forem levados a sério e discutidos em profundidade.

Conforme esclarece Libâneo (2016), além da teoria educacional, teoria do conhecimento, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem e sociologia educacional, a pedagogia é uma das fontes mais importantes de conteúdo em disciplinas específicas e métodos de investigação correspondentes. Combinando essas contribuições, sintetiza as manifestações de aprendizagem e as leis de ensino em diferentes disciplinas, tornando-se assim uma das bases para o ensino, proporcionando-lhes o que é comum e essencial, sem desprezar as características epistemológicas. Neste sentido, a pedagogia fornece ferramentas e caminhos possíveis de serem trilhados por diversas outras áreas, dentre elas o curso de Direito, que pode buscar na Pedagogia o desenvolvimento de soluções para problemas ligados à formação dos profissionais jurídicos.

O conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático do conteúdo de ensino estão inter-relacionados, conforme afirma Libâneo (2016), e o último está

diretamente relacionado à lógica e ao conteúdo e procedimentos de investigação da ciência que está sendo ensinada. Assim sendo, prossegue o autor, a teoria do ensino do desenvolvimento de Vasily Davydov enfatiza o papel da história social e das atividades humanas coletivas na formação de processos psicológicos de nível superior. Portanto, as características da mediação cultural no processo de conhecimento foram ressaltadas. Ao mesmo tempo, por meio de atividades de estudo individuais, as pessoas aprendem ativamente com a experiência social e cultural humana.

Portanto, os símbolos culturais, incluindo os conteúdos pedagógicos a serem apreendidos, são as manifestações da cultura humana produzidas pela sociedade e pela história, devendo ser internalizados como condições para o desenvolvimento humano e, portanto, condições para a formação e humanização da personalidade. Libâneo (2016, p. 358) descreve que:

[...] a escola científica de Davídov compõe-se de três direções de investigação: a teoria da generalização do conteúdo e formação de conceitos; a teoria psicológica da atividade de estudo; o sistema de ensino desenvolvimental. A primeira explica o processo de elaboração do pensamento teórico que envolve abstração, generalização e formação de conceitos. A segunda formula as bases de organização da atividade de estudo, um dos tipos principais de atividade humana, constituindo o meio pedagógico pelo qual os alunos se apropriam de modos de atividade intelectual, isto é, dos modos generalizados de ação contidos no conhecimento teórico-científico. A terceira refere-se ao sistema de ensino desenvolvimental, ou seja, a organização da aplicação da teoria do ensino desenvolvimental no sistema de ensino russo, referente a cada disciplina escolar, que ficou conhecido como “sistema didático Davídov-Elkonin”.

Para que os alunos pensem e ajam com um determinado tipo de conhecimento, eles devem dominar o verdadeiro processo histórico de geração e desenvolvimento desse tipo de conhecimento. Portanto, quando os alunos aprendem um conteúdo, eles obtêm os métodos e estratégias cognitivas gerais inerentes ao conteúdo e os transformam em procedimentos psicológicos para analisar e resolver problemas da vida real e situações específicas.

Freitas e Libâneo (2013) afirmam que as atividades visam sempre à criação ou transformação de um determinado produto material ou espiritual, o que significa a compreensão e conscientização clara do conteúdo objetivo e dos componentes de cada atividade humana específica. Assim, tomar consciência de um determinado objeto, significa reproduzi-lo espiritualmente, construí-lo.

A cultura, explica Davydov (1988), visa resolver tarefas socioeducativas, como criar, preservar e transmitir às gerações futuras padrões relacionados às normas de produção e de comportamento social. Portanto, a criação e o funcionamento da cultura, como fenômeno social específico, apontam para o desenvolvimento do ser humano individual, que possui a “riqueza” da cultura e domina o padrão ideal universal de aptidões necessárias à produção de coisas reais. A riqueza objetivada (material) da sociedade nada mais é do que a expressão externa da cultura, que é ocupada pelos indivíduos e visa desenvolver suas habilidades criativas e novas formas de comunicação.

Neste ponto, Davydov (1982) explica que a assimilação da cultura social pelas pessoas, pelos estudantes está diretamente relacionada ao ensino, à forma como se coordena a introdução dos conteúdos com os métodos de ensino empregados.

Para Davydov (1988), a apropriação de formas culturais por indivíduos é uma forma bem planejada de desenvolvimento de sua consciência. Assim, a tarefa fundamental da ciência será determinar como o conteúdo do desenvolvimento humano se torna a forma de seu desenvolvimento espiritual e como a posse individual dessas formas se torna o conteúdo de seu desenvolvimento de consciência. Segundo Davydov (1988, p. 75):

A apropriação não é a adaptação passiva do indivíduo às condições existentes da vida em sociedade. Esta apropriação resulta da atividade ativamente reprodutiva de uma pessoa que está dominando os modos historicamente construídos de orientação no mundo de objetos e controlando as instrumentalidades através das quais este mundo pode ser transfigurado, gradualmente se transformando em formas de sua autoatividade.

Um ponto importante do ensino e aprendizagem que o autor chama a atenção é para as chamadas atividades principais, as quais modelam o desenvolvimento mental geral das pessoas em uma determinada idade. A atividade principal é uma atividade que orienta o processo de desenvolvimento, através do qual se dá o processo de posse e materialização do mundo cultural. Por meio desse tipo de atividade o homem não apenas possui ferramentas materiais, mas, também, possui significado social com o suporte da linguagem, vinculando seus motivos e necessidades com o significado social.

Conforme exposto por Davydov (1988), a base do desenvolvimento psíquico é a substituição do tipo de atividade principal realizada, que determina o processo pelo qual novas formas psicológicas começam a se formar nos indivíduos. Sendo assim, é importante que o professor perceba se as atividades propostas são adequadas para o desenvolvimento mental de seus alunos.

Fator importante da análise da atividade educacional refere-se à relação existente entre a atividade e a consciência. Davydov (1988) diz que o conceito de atividade não pode ser examinado separadamente do conceito de consciência, pois o conceito de consciência é produzido em atividades e, portanto, as regula. Desta forma, o estudo das atividades deve estar intimamente relacionado à formação e operação da consciência humana.

As atividades espirituais humanas são determinadas pela prática social e compartilham uma estrutura basicamente semelhante a ela. A atividade é a essência da consciência humana. Desta forma, destaca Davydov (1988, p. 32) que “[...] a atividade concreta de uma pessoa só pode ser analisada quando se define a necessidade e os motivos desta atividade e se formula com suficiente clareza o seu conteúdo objetal.”

Por outro lado, o mesmo autor (1988) defende que a consciência pode ser entendida como a reprodução pessoal da imagem ideal de suas atividades e a representação ideal da posição dos outros. As atividades de consciência das pessoas são mediadas coletivamente, assim, no processo de realização, as pessoas irão considerar as posições de outros membros do coletivo.

Quanto ao conceito de ideal, Davydov (1988) expõe que é um meio de especificar aspectos das atividades humanas que precedem a produção de objetos e são afetados por ações reais. Em todos os tipos de atividades, antes do processo de obtenção de resultados objetivos, as mentes das pessoas terão necessidades, tendências, imagens internas, performances e metas, para que possam prever e provar possíveis ações que satisfaçam o resultado desejado. Assim, Davydov (1988, p. 121) explica o,

[...] conceito do *ideal*, sendo este um meio de designar o aspecto da atividade humana que precede a produção de um objeto, efetuada por ações reais. Em todos os tipos de atividade, o processo para se atingir um resultado objetal está precedido pelo surgimento, na cabeça do homem, de uma necessidade, uma tendência, uma imagem interna, uma representação e uma finalidade

que lhe permitem, no plano ideal, prever, antecipar e provar as ações possíveis dirigidas à obtenção real do resultado que satisfará a necessidade.

Assim, continua Davydov (1988), ideal é o reflexo da atividade do objeto na forma da atividade subjetiva do homem social (em sua imagem interna, motivação e propósito), e esta forma reproduz o mundo do objeto. Os ideais se revelam no processo de formação, diante de uma finalidade, dos objetos necessários e da realização das atividades. Ideal é a existência de coisas externas no estágio de aparência da atividade do sujeito, na forma de necessidade, e dela deriva a imagem interna.

Destacam Freitas e Libâneo (2013) que por trás do comportamento humano estão as necessidades, as emoções, os relacionamentos com os outros e a linguagem. Essa compreensão é importante porque destaca a relação entre emoção e cognição e sua integração com a subjetividade.

Dessa forma, Davydov (1999b) afirma que o desejo deve ser considerado um elemento da estrutura da atividade. Necessidades e desejos formam a base para o funcionamento das emoções. Os termos necessidades e emoções aparecem na psicologia não sem razão. A partir das observações da vida real e de alguns dados de pesquisa, pode-se entender que as emoções e as necessidades não devem ser consideradas separadamente, porque as necessidades são expressas por meio das emoções. A palavra desejo vai ao cerne do problema: emoções e necessidades são inseparáveis. Ao discutir uma emoção, sempre se pode determinar as necessidades nas quais a emoção se baseia.

Todos estes fatores são relevantes na construção de um conceito. Davydov (1982) afirma que os órgãos dos sentidos são formas de atuação desenvolvidas que garantem o planejamento e a regulamentação de procedimentos complexos e da manipulação humana de objetos e métodos de trabalho.

A pouca análise empregada até aqui gera a noção da enorme gama de fatores ligados ao ensino e à aprendizagem. Por esse motivo, Libâneo (2016) questiona: Qual é a base geral do conceito de disciplina? Que relações gerais básicas se tornarão objeto de generalização para inferir as manifestações especiais dessa relação geral?

Libâneo explica que o planejamento de ensino começa com a análise do conteúdo, antes de tudo, para encontrar a relação básica e essencial, ou seja, o professor deve analisar o conteúdo e encontrar seu princípio interno, o "cerne".

Libâneo (2016, p. 378) vai além e traz os seguintes procedimentos necessários para preparar um plano de ensino:

Segundo esses pressupostos, a elaboração do plano de ensino requer os seguintes procedimentos:

- a) Análise do conteúdo visando à elaboração do núcleo conceitual (núcleo do conceito) da matéria (princípio geral básico, relações gerais básicas), que contém a generalização esperada para que o aluno a interiorize e a utilize para deduzir relações particulares da relação básica identificada. Para isso, busca-se a gênese de desenvolvimento do conteúdo, isto é, o processo histórico de sua constituição, recorrendo aos métodos e procedimentos de investigação próprios desta ciência,
- b) Identificação das ações mentais, habilidades cognitivas gerais e específicas presentes no conteúdo e que deverão ser adquiridos pelos alunos ao longo do estudo da matéria.
- c) Construção da rede de conceitos básicos que dão suporte a esse núcleo conceitual, com as devidas relações e articulações.
- d) Formulação de tarefas de estudo, com base em situações-problema, que exijam do aluno assimilar o modo de pensamento presente na matéria (possibilitem a formação de capacidades e habilidades cognitivas gerais e específicas em relação à matéria).
- e) Previsão de formas de avaliação para verificar se o aluno desenvolveu ou está desenvolvendo a capacidade de utilizar os conceitos como ferramentas mentais.

No planejamento de ensino, a interação dos alunos na vida diária e no trabalho deve ser combinada com as práticas sociais e culturais vivenciadas na vida social em geral. São nessas práticas que se refletem a diversidade social e cultural, as redes de conhecimento, os diversos valores, experiências e vivências, e os alunos precisam refletir sobre o uso de conceitos teóricos. Libâneo (2016, p.383), nesse tocante, pondera ainda o seguinte:

[...] todo docente universitário, ao planejar seu curso, além de um sólido domínio do conteúdo, precisa ter uma noção clara da epistemologia, da história e dos métodos de investigação de sua disciplina, já que o primeiro passo do planejamento de ensino é a análise do conteúdo, cuja finalidade é investigar e formular as relações conceituais básicas de um tema de estudo e, em seguida, identificar as ações mentais conexas ao conteúdo que deverão ser formadas pelos alunos (2016, p.383)

Nesse sentido, continuando a abordagem referente ao ensino e aprendizagem, é relevante analisar de forma detida os métodos didáticos ligados ao conhecimento teórico, mais precisamente as atividades de ensino e de estudo.

4.2.1 A organização do ensino e a atividade de estudo

Segundo Sousa e Sobrinho (2014, p. 242), “o tipo de educação e ensino que a escola realiza tem implicações com o tipo de pensamento desenvolvido”. Assim sendo, o predomínio do ensino empírico no sistema de educação escolar e do ensino no curso de Direito tem como reflexo o desenvolvimento da memória, característica dos métodos de ensino empírico.

O pensamento empírico, de acordo como Davydov (1999a), permite que as pessoas se posicionem bem nos eventos da vida diária. Essa ideia corresponde ao "bom senso". Qualquer pessoa fora da escola de ensino desenvolverá o pensamento empírico. Portanto, por mais contraditório que seja, ensinar de acordo com os procedimentos tradicionais não pode cultivar o pensamento dos estudantes.

Davydov (1999a) destaca que o pensamento teórico orienta a pessoa nas relações gerais, permitindo-lhe inferir dele várias consequências específicas. Esse tipo de pensamento não nega a necessidade do pensamento empírico, é apenas uma nova forma de pensar voltada para a resolução de tarefas especiais.

Nesta linha de raciocínio, a professora Freitas (2010) defende que, ao se restringir ao desenvolvimento do pensamento empírico, a educação escolar exerce o papel de puro agente reprodutor da ideologia dominante, pois não garante uma escola humanizada, uma vez que não promove o aprendizado de diversas formas culturais como ferramentas críticas para a compreensão da realidade e à sua transformação.

Por esse motivo, Davydov (1982) pondera que a análise crítica do sistema educacional tradicional leva à conclusão de que este sistema basicamente fornece aos estudantes resultados de conhecimentos científicos concisos e abstratos, sem revelar o caminho para o conhecimento científico, tampouco evidenciar as condições internas e pressupostos verdadeiramente significativos. Tal sistema não pode guiar consistentemente os alunos no processo de formação de verdadeiras relações criativas nas disciplinas estudadas. Na concepção de Davydov (1982, p.414):

Quando se estructuran las disciplinas, orientadas al pensamiento discursivo, no hay problema especial en cuanto a determinar el nexo interno del contenido a impartir con las formas correspondientes del pensamiento. Sin embargo dicho pensamiento es **abstracto**, separa lo esencial de los elementos casuales y le dota de generalidad formal; todo ello crea la **apariencia** de carácter teórico del citado pensamiento. Cabalmente por eso en la psicología y la didáctica tradicionales "lo teórico" es sinónimo de "lo abstracto", de "lo abstraído", y el desarrollo del pensamiento abstracto (en el

sentido de *discursivo*) se adelanta como función cardinal de la enseñanza. (1982, p. 414)

Apresentando alternativas ao ensino tradicional, a Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov, ancorada no pensamento teórico e na formação de conceito, possibilita aos docentes jurídicos um ensino científico, através das atividades de ensino, as quais, de acordo com Freitas e Libâneo (2013), consistem em planejar e organizar as atividades de estudo. Para os autores, a atividade de estudo versa sobre a apropriação por parte dos alunos de conhecimentos científicos. A inovação das atividades de estudo, que foram propostas por Davydov, reside no fato de o conhecimento não ser transmitido do professor para o aluno. É o estudante, por meio da resolução de problemas, quem irá internalizar, entender, o modo geral de solução a ser aplicado em situações concretas.

Mas é importante ressaltar que a relação entre atividade e aprendizado não é direta, não basta simplesmente propor uma atividade e aguardar a execução da mesma para a formação imediata da aprendizagem. Davydov e Zinchenko (1991) explicam que os estudantes apreendem de forma permanente por meio das mais diversas formas de atividades, como, por exemplo, nos jogos, na arte e nas atividades de trabalho. Entretanto, quando o conhecimento já está pronto, e é apenas transmitido ao aluno, este estudante não terá contato com o processo de transformação do objeto. Por esse motivo, as atividades de estudo são realizadas apenas quando se possibilita a vivência do processo de transformação.

Davydov (1982) demonstra que as atividades de estudo são construídas ao longo de um caminho, reproduzindo os caminhos de pesquisa dos cientistas e obtendo conclusões científicas sobre o objeto, levando os alunos a formarem um pensamento teórico. Para tanto, os professores fornecem aos estudantes tarefas de resolução de problemas e os colocam no processo de explorar cientificamente a origem do objeto de estudo. Assim, o conteúdo e os procedimentos de apresentação devem assemelhar-se à apresentação de resultados de pesquisas, ou seja, necessita mostrar aos alunos o real movimento. Neste sentido, Davydov (1988, p. 165) afirma que, nestas condições, “ao assimilar estes conhecimentos, a pessoa já não lida com a realidade que imediatamente a circunda, pois o objeto de cognição está mediatizado pela ciência como formação social, pela sua história e pela experiência”

Um bom exemplo de atividade de estudo jurídico seria a realização de um estudo comparado de leis ligadas a crimes econômicos e a crimes contra o patrimônio.

Sendo assim, o professor poderia pedir uma análise profunda das leis, verificando as transformações que ocorreram desde o surgimento da lei até a situação atual com vistas ao conhecimento de bens jurídicos protegidos, benefícios legais, classe social que é predominantemente afetada e punida. Desta forma, o estudante entenderá o cerne de cada lei, suas transformações e interligações, bem como sua aplicação prática. Este exemplo será melhor explicado no próximo item, trabalhando cada etapa da atividade de estudo.

Sousa e Sobrinho (2014) ressaltam que a análise da evolução histórica das atividades de estudo mostra que esta não é uma atividade inata, pois as pessoas não sabem aprender. É evidente que o estudante não pode "inventar" de forma independente o que já foi realizado pelos homens, mas deve repetir de maneira especial as descobertas feitas pelas pessoas das gerações anteriores.

Portanto, é necessário organizar um processo de internalização da experiência social, o que o ajudará a desenvolver a capacidade de aprender e aplicar conceitos e pensamentos teóricos. Para tanto, resalta Davydov (1982), é necessário, antes de tudo, um ensino que reproduza de forma breve e sucinta o verdadeiro processo histórico de emergência e desenvolvimento do conhecimento. Com o dito ensino, por meio de atividades de estudo, a natureza geral de qualquer conceito deve ser revelada ao estudante antes de suas manifestações particulares. Este ponto é fundamental.

Por isso, a organização das atividades propostas é muito importante, desta forma, esclarecem Freitas e Libâneo (2013, p. 338), no início das atividades de estudo, "é necessário que os alunos identifiquem o "núcleo" do objeto (a célula ou conceito nuclear), aquele aspecto mais geral que o caracteriza e, com base neste núcleo, sejam capazes de deduzir as relações particulares do objeto de estudo." Para os autores, o conteúdo principal das atividades de estudo é o conhecimento científico.

Neste sentido, explica Davydov e Márkova (2019b), que a assimilação (apropriação) de um objeto de estudo não é uma adaptação passiva do indivíduo às condições existentes na vida social, não é apenas um resumo da experiência social, mas representa o resultado das atividades de um indivíduo destinadas a dominar os procedimentos realizados pelo ser humano na construção e transformação do objeto. Na concepção de Davydov (1988, p. 228):

A assimilação dos conhecimentos teóricos adquiridos por jovens em idade escolar por meio de ações adequadas no processo de resolução de tarefas de aprendizagem precisa orientar esses alunos a compreender as relações básicas entre os projetos de pesquisa. A implementação deste guia está relacionada à reflexão, análise e planejamento substantivos das crianças. A assimilação dos saberes teóricos desses jovens criou condições propícias à formação dessas novas formas psicológicas.

As atividades de estudo, afirmam Freitas e Libâneo (2013), são atividades únicas do ser humano, que ocorrem no processo de apropriação da realidade e têm por objetivo transformar o conteúdo a ser apropriado e gerar conhecimento, pois Davydov (1988) explica que o conhecimento é ao mesmo tempo resultado da reflexão sobre a realidade e do processo de obtenção desse resultado. Nesse sentido, os conceitos não são apenas um reflexo da existência, mas também um processo de funcionamento mental.

Destaca-se que Davydov (1988) ressalta que as atividades de estudo possuem um conteúdo e uma estrutura especiais, que devem ser diferenciados de outros tipos de atividade. Assim sendo, Davydov (1988) afirma que o experimento didático-formativo é composto por seis ações de aprendizagem, que são organizados da seguinte maneira:

O primeiro componente da célula de atividade de estudo, Segundo Davydov (1999b), é a transformação da realidade pelo sujeito coletivo no processo de atividades coletivas individuais, ou seja, atividades de ensino sendo transformadas por uma equipe.

Os materiais escolares devem ser primeiro transformados ativamente pelos alunos, realizando atividades materiais e mentais. No processo dessa transformação, os alunos irão descobrir e provar que existe uma certa relação universal ou essencial nos materiais, a partir da qual muitas manifestações especiais podem ser encontradas.

O que precisa ser enfatizado, conforme dispõe Davydov (1999a), é que as atividades de estudo e seus objetivos de aprendizagem correspondentes estão primeiro relacionados à transformação de materiais. Ao transcender suas peculiaridades externas multifacetadas, as pessoas podem descobrir e estudar a essência ou fundamento interno do que é estudado, bem como todas as manifestações externas do mesmo objeto.

Este fato de não transmitir um conhecimento pronto para os estudantes é algo caro ao ensino desenvolvimental. Por esse motivo Davydov e Zinchenko (1991)

ressaltam que o conhecimento que reflete as inter-relações entre interno e externo, essência e fenômenos, início e derivação, que é o “conhecimento teórico”. Mas este conhecimento só pode ser assimilado reproduzindo o processo de sua origem, aquisição e formação social, ou seja, retransformando o objeto inicial dado. Esse objeto tem uma finalidade de pesquisa, pois agora tem o fito de repetir o caminho que os pesquisadores realmente percorrem em algum ponto para descobrir e formular conhecimentos teóricos.

Por este motivo, como já fora ressaltado, o professor jurídico deve buscar meios de proporcionar questionamentos e atividades que reproduzam as necessidades, confrontos, contradições da sociedade e, através destas atividades, reproduzir o processo original de surgimento de cada instituto jurídico. Por exemplo, ao tratar de crime continuado, é importante o professor montar atividades que questionem a forma de punir e ao mesmo tempo buscar uma readequação social de pessoas com crimes extremamente parecidos, mas que somados geram uma pena elevada, isto é, maior do que um outro indivíduo que cometeu um crime extremamente mais grave do que os crimes do primeiro indivíduo.

Na transformação do objeto, o elemento criativo deve estar latente, ou seja, Davydov (1999a) destaca que a característica da atividade educativa, que constitui a aprendizagem, refere-se ao objeto experimental. Nele, o professor cria sistematicamente condições em sala de aula que levam os alunos a obterem conhecimentos sobre o objeto por meio de experimentos, dessa maneira, os alunos se deparam com tarefas que os obrigam a realizar atividades de estudo.

De acordo com Davydov (1999a), a condição para a correta organização das atividades de estudo é colocar a tarefa de aprendizagem diante dos alunos, a solução da tarefa exige que eles experimentem os materiais a serem captados. Sem essa conversão, é impossível resolver o problema de pesquisa. Em outras palavras, ao resolver uma tarefa de aprendizagem os alunos encontrarão a relação original ou essencial no objeto.

Quando os alunos começam a dominar a matéria ensinada, com a ajuda do professor, eles analisam o conteúdo dos materiais do curso e descobrem a principal relação geral e, ao mesmo tempo, descobrem que essa relação também se manifesta nas relações particulares, estabelecendo uma abstração substantiva do assunto em estudo. Continuando a analisar os materiais do curso, encontram a ligação regular entre esta relação principal e as suas várias manifestações. Dessa forma, os

estudantes usam consistentemente abstrações substantivas e generalizações para fazerem inferência sobre outras abstrações mais concretas e incorporá-las ao objeto em estudo.

Quando os alunos começam a usar a abstração e generalização iniciais como meio de inferir e adicionar outras abstrações, eles transformam a formação mental inicial em um conceito para registrar o “núcleo” do objeto de estudo. Esse “núcleo” serve então aos estudantes como um princípio universal, por meio do qual eles podem internalizar todos os diversos materiais curriculares factuais de uma forma conceitual por meio da ascensão do abstrato ao concreto, conforme ressalta Davydov (1988).

Assim, conforme Davydov (1988), quando múltiplas manifestações específicas do objeto são extraídas dele, a aplicabilidade do “núcleo” ao objeto será revelada. Em termos de tarefas de aprendizagem, isto significa derivar um sistema composto por várias tarefas específicas com base nas quais, no processo de resolução dessas tarefas, os alunos realizam os procedimentos gerais anteriormente descobertos e os conceitos correspondentes. Portanto, as próximas ações de aprendizagem incluem derivar e construir sistemas específicos para tarefas específicas, ou seja, a exposição do conhecimento pode ser realizada de acordo com o princípio do “geral ao especial”, da essência geral à particularidade. Para Davydov afirma (1988, p. 176):

Esta ação permite que as crianças concretizem a tarefa de aprendizagem inicial e a convertam na diversidade de tarefas particulares que podem ser solucionadas por um procedimento único (geral), assimilado durante a execução das ações anteriores de aprendizagem. O caráter eficaz deste procedimento é verificado, justamente, na solução de tarefas particulares; os escolares as enfocam como variantes da tarefa de aprendizagem inicial e imediatamente, como se fosse “de um golpe” identificam em cada uma a relação geral, orientando-se pela que podem aplicar o procedimento geral de solução anteriormente assimilado.

A segunda ação, de acordo com Davydov (1999a), consiste em modelar de forma objetiva, gráfica ou simbólica as relações que foram comprovadas nas questões anteriormente propostas e resolvidas. Com isso, nem toda representação deste ou daquele tipo de material pode ser chamada de modelo, mas somente o que determina uma certa relação geral das condições da tarefa de estudo a ser resolvida.

Desta forma, continua o autor, o modelo refere-se a um sistema concebido na mente ou executado em forma material. Ele reflete ou reproduz o objeto de pesquisa

e pode substituí-lo para que sua pesquisa forneça novas informações sobre o objeto. Os modelos simbólicos refletem as conexões e relações de objetos reais.

Uma grande vantagem do modelo é que, ao invés de se estudar qualquer objeto real por algum motivo, é melhor estudar seus substitutos, que reproduzem o objeto de uma forma ou de outra. O estudo do modelo permite obter novos dados sobre o próprio objeto.

Davydov (1982) ainda acrescenta que o modelo é a expressão gráfico-figurativa e objetivo-específica da relação básica da realidade, não sendo o comportamento dos "padrões sensoriais" primários. A representação do modelo e seus desdobramentos é o resultado de atividades cognitivas complexas, que incluem principalmente o processamento psicológico de materiais sensoriais iniciais e a purificação de elementos aleatórios. Esses modelos funcionam como resultados e meios para a realização da atividade.

A ação seguinte, ressalta Davydov (1999a), refere-se à transformação do próprio modelo a fim de se estudar profundamente os atributos da relação geral representada no modelo inicial. Essa transformação ocorrerá a partir da introdução de um erro na relação geral, de modo a demonstrar a imprecisão do modelo inicial e provocar compreensão da relação geral, a qual será novamente modelada, entretanto, este novo modelo terá uma maior precisão que o modelo anterior.

A ação seguinte servirá para o entendimento das características particulares, secundárias, às quais serão alcançadas por meio da utilização da relação universal compreendida anteriormente.

Na composição das ações de aprendizagem, destaca Davydov (1999a), também existem ações como controle e avaliação. O controle garante que o aluno execute as ações de aprendizagem corretamente, e a avaliação permite que o professor determine se o estudante assimilou o método geral de resolução de uma dada tarefa de estudo.

O controle envolve determinar a correspondência entre outras ações de aprendizagem e as condições e requisitos da tarefa de estudo. Permite que os alunos encontrem a conexão entre os dados da tarefa a ser resolvida e uma ou outra característica do resultado a ser alcançado ao alterar a combinação de ações. O monitoramento então garante a integridade da combinação da operação e a forma correta de execução. Ou seja, o controle tem como função monitorar a atividade de estudo desenvolvida.

Como foi exposto anteriormente, a última ação é a avaliação, a qual pode determinar se o procedimento geral para resolver a tarefa de aprendizagem foi assimilado, se o resultado da ação de aprendizagem corresponde ao que foi ensinado e em que medida o objetivo final foi alcançado.

Davydov (1982; 1988 e 2017) faz um resumo para facilitar a implementação do experimento didático-formativo, listando seis princípios para se utilizar do dito experimento, sendo os seguintes:

A estruturação do trabalho escolar, embasada nas generalizações teóricas, realiza-se por meio dos seguintes princípios:

1. os conceitos não se dão como conhecimentos prontos
2. a assimilação dos conhecimentos de caráter geral e abstrato precede à familiarização com conhecimentos mais particulares e concretos, e estes últimos devem ser separados do abstrato como de seu fundamento único.
3. os alunos devem, diante de tudo, descobrir a conexão geneticamente inicial, geral, que determina o conteúdo e a estrutura do campo dos conceitos dados.
4. é necessário reproduzir essa conexão em modelos objetivos, gráficos ou simbólicos especiais que permitam estudar suas propriedades de forma pura.
5. é preciso formar, nos estudantes, ações objetivos de tal índole que permitam às crianças revelar, no material de estudo, e reproduzir, nos modelos, a conexão essencial do objeto e, logo, estudar suas propriedades.
6. os estudantes devem passar, paulatinamente e a seu devido tempo, das ações objetivos à sua realização no plano mental. (DAVYDOV, 2017, p. 222).

O autor destaca ainda o seguinte:

Deste modo, uma correta organização da atividade de estudo consiste em que o professor, baseando-se na necessidade e disposição dos alunos de dominar os conhecimentos teóricos, sabe colocar para eles em um determinado material uma tarefa de estudo que pode ser resolvida pelas ações acima consideradas (com isto o professor, usando de determinados recursos, forma nos alunos a necessidade apontada, e a capacidade de receber uma tarefa de estudo e executar as ações de estudo) (DAVYDOV, 1999a, p. 4).

Freitas e Libâneo (2013) ponderam que o professor, ao apresentar um problema a ser resolvido pelos alunos, deve ter em mente uma questão que possa favorecer aos alunos o entendimento do núcleo da matéria estudada, a relação fundamental do conceito em análise. Desta forma, o professor não apenas transmite as conclusões científicas da humanidade, mas possibilita que os estudantes reproduzam como essas conclusões científicas foram alcançadas.

Por fim, Davydov (1982) destaca que a solução dos problemas centrais da educação contemporânea está relacionada, em última instância, à transformação do

modo de pensar projetado pelos objetivos, conteúdos e métodos de ensino. É necessário reajustar a direção de todo o sistema de ensino para cultivar o pensamento teórico-científico, ao invés do pensamento discursivo-empírico.

4.3 Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para o Ensino de Direito

A questão a ser respondida por esta pesquisa é: a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para mudanças no processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito?

Após o estudo da Teoria do Ensino Desenvolvimental, é possível responder que sim, a Teoria do Ensino Desenvolvimental pode contribuir para mudanças no processo de ensino-aprendizagem do curso de Direito. Nesta perspectiva, será exposto a seguir várias vantagens da aplicação da Teoria do Ensino Desenvolvimental no curso de Direito.

Os pesquisadores e cientistas jurídicos, por meio de pesquisas e estudos publicados, demonstram muita preocupação com o ensino de Direito, principalmente por ser considerado um ensino tradicional. O termo "ensino tradicional", segundo Davydov (2017), refere-se a um sistema educacional europeu relativamente único que foi formado durante o nascimento e florescimento da produção capitalista e, ainda, mantém seus princípios originais. Conforme explicam Davydov e Zinchenko (1991), na Rússia, por muito tempo o ensino tradicional foi dominante. Outra característica do ensino tradicional é a utilização de métodos passivos, com pensamento reprodutivo de outras pessoas, ou seja, há inexistência de autonomia por parte do aluno.

Estas características que incomodavam Davydov já nos anos 1970, ainda hoje é reinante no aprendizado jurídico. Desta forma, as universidades estão formando robôs, cada vez mais capazes de encontrar com agilidade soluções encontradas por outros para dificuldades atuais; ou seja, os alunos dos cursos jurídicos brasileiros são formados para acomodar problemas atuais à soluções desenvolvidas por outras pessoas em momentos e situações totalmente diversos dos que estão enfrentando. E tal fato se deve em grande proporção à falta de autonomia dos estudantes, entende-se as respostas e não a solução do problema.

Nesta mesma linha de passividade, encontram-se as bases empíricas do ensino no curso de Direito, no qual a eloquência do professor é considerada um fator fundamental para o bom desempenho do ensino. Ou seja, o bom professor no curso

de Direito é o que demonstra e transmite conhecimento por meio de suas palavras. Mas este procedimento padrão do ensino no curso de Direito, como se percebe, está sobre bases empíricas.

Assim, o aluno do curso de Direito tem como padrão de estudo assistir passivamente às aulas dos professores e memorizar o conteúdo e as leis explicadas por este. Talvez este modelo de estudo seja eficiente para a finalidade específica de uma prova objetiva, mas qualquer questão bem elaborada, que exija raciocínio e entendimento da lei, ou pior, qualquer ato da vida profissional de um jurista necessitará muito mais que uma lei decorada, será necessário entender o “espírito da lei” (termo utilizado por profissionais do Direito). E o entendimento do “espírito da lei” não é alcançado se os dispositivos legais não forem trabalhados em atividades.

Uma alternativa presente na Teoria do Ensino Desenvolvimental, e proposta por Davydov (2017), é a utilização do princípio do caráter objetal, caracterizado como o entendimento inicial da relação gera de um conceito, para posteriormente se atentar para as manifestações específicas. Em uma atividade, primeiro se buscará analisar os dados da questão de forma autônoma, separando as conexões básicas e, em seguida, discutir-se-á cada tarefa como uma variante específica que foi originalmente resolvida por meios teóricos. Assim, o estudo de cada dispositivo do direito penal, por exemplo, não será analisado de forma fragmentada, mas dentro de uma teia de conexões.

Nesse sentido, relata Davydov (1988) que ao examinar a abordagem de Vigotski e Leontiev para o desenvolvimento psíquico, pode-se tirar as seguintes conclusões. Primeiramente, no sentido mais amplo, a educação e o ensino de uma pessoa nada mais são do que a “apropriação” e “reprodução” do desenvolvimento histórico e social, ou seja, apropriar-se do desenvolvimento que a humanidade alcançou. Em segundo lugar, a educação e o ensino são formas universais de desenvolvimento intelectual humano. Terceiro, “apropriação” e “desenvolvimento” não podem ser dois processos independentes, porque são a forma e o conteúdo de um único processo de desenvolvimento psíquico humano.

Desta forma, um estudante jurídico, ao longo de seus estudos, irá se apropriar de todo o desenvolvimento histórico do Direito. O estágio atual só é possível graças às transformações que o Direito sofreu ao longo da história e essas mudanças são apropriadas e reproduzidas pelos estudantes, o que, dentro de todo um sistema, irá possibilitar o desenvolvimento intelectual deste estudante. Assim sendo, é necessário

estar atento para as interligações existentes no conteúdo a ser aprendido pelos alunos, os quais, para conseguir encontrar uma adequada solução ao problema social surgido, precisam ter um conhecimento integral das disciplinas, pois se conhecerem apenas o Direito Penal e não forem capaz de integrar este conhecimento com o Direito Processual Penal, Execução Penal e o Direito Constitucional etc., as possibilidades de soluções se limitam imensamente.

Por exemplo, dentro do Direito Penal, um estudante ao analisar um crime de furto, de um réu primário, que possui bons antecedentes e que está disposto a confessar, precisa sair do imediato, pois aparentemente a melhor saída é incentivar a confissão. Entretanto, nessa situação, ao associar o Direito Processual Penal, Execução Penal e Direito Constitucional, perceberá que o cliente não terá qualquer benefício processual, de punição e de cumprimento de pena, bem como irá limitar as possibilidades de defesa. Ou seja, o que se mostrava como solução para o Direito Penal não é a melhor alternativa ao ser analisado dentro de uma perspectiva integral.

É exatamente este o problema do incentivo ao estudo baseado nos métodos tradicionais, os quais predominam no ensino no curso de Direito. Estudar um dispositivo jurídico, como a legítima defesa, sem buscar sua essência, produzirá apenas um conhecimento ligado aos seus fatores aparentes e o estudante procurará decorar este instituto e associá-lo a outros. Com efeito, a legítima defesa, como excludente de ilicitude, não pode ser entendida partindo de seu resultado, de sua definição como uma repulsão a uma agressão injusta, atual e iminente a Direito próprio ou de terceiros.

Essa estratégia de ensinar definição e associar a outros institutos de estrutura externa semelhante é tipicamente da lógica formal, produzindo conceitos empíricos. Nesse sentido, funciona a lógica do perceptualismo clássico, pois, para este, os dados sensoriais fornecidos diretamente propiciariam o entendimento do conceito. Por esse motivo, o ensino no curso de Direito é centrado na busca da essência perceptível, com explicação discursiva e com abordagem direta. Por exemplo, é ensinado aos alunos que a finalidade da imposição de penas é proteger a sociedade e corrigir o criminoso, pois este raciocínio é direto, palpável e explicável. Entretanto, o aumento do número de punições¹⁵ penais aliado ao aumento da reincidência e sensação de impunidade mostram que esta lógica formal não é confiável. Pois bem, percebe-se que as formas

¹⁵ Informações disponíveis em: <http://antigo.depen.gov.br/DEPEN/relatorio-de-acoes-do-governo/1.RelatorioanualDepenverao20.04.2020.pdf>

de análise e síntese, abstração e generalização que são cultivadas nos cursos jurídicos são incoerentes com as tarefas de ensino no curso de Direito, haja vista a total ineficiência deste ensino que procura atuar sobre fatos, sobre o sensível, não se atentando para as realidades sociais e históricas envoltas.

Portanto, o uso do pensamento empírico no campo do ensino no curso de Direito brasileiro leva a uma série de consequências negativas substanciais na prática. Primeiro, há o uso de métodos diretos de compreensão de uma maneira simplificada e formação de conceitos gerais sobre o Direito Penal. Em segundo lugar, o pensamento penal é simplificado para o reconhecimento dos fenômenos aparentes, o que fecha o caminho para que os estudantes aprendam as verdadeiras leis sociais e dominem os conceitos essenciais do sistema penal.

Por outro lado, conforme indica a Teoria do Ensino Desenvolvimental, no curso de Direito, por exemplo, para trabalhar com conceitos como a sanção penal, não basta explicar seu estado atual, isto é, o conceito pronto e acabado, mas deve-se desvelar toda a sua trajetória, contradições e desenvolvimentos históricos e interligações internas. Neste caso, ao falar de sanção penal, necessariamente, será preciso falar de todo o seu desenvolvimento, como vingança privada e posteriormente coletiva, passando por modelos de punições que foram surgindo ao longo do tempo, suas utilidades e contrariedades, bem como o tratamento diferenciado destinado a determinadas classes sociais, para assim possibilitar o entendimento da finalidade do controle estatal e social existente no referido instituto, ou seja, permitir ao aluno o entendimento das relações internas das sanções penais (punições).

As ideias de Davydov (1988) ajudam a compreender que na prática do ensino no curso de Direito que usar o conhecimento teórico abstrato para operar com pouco ou nenhum suporte material é uma tarefa muito difícil. Pois, para os estudantes que têm apenas uma avaliação meramente empírica, direta do mundo ao seu redor, o critério dessa teoria para julgar as coisas é incomum: não é dado com antecedência, nem aparece por si só. No processo de educação escolar, desde o início, os atributos diretos das coisas e suas possíveis explicações em conceitos teóricos são separados dos alunos.

Neste sentido, para que um professor jurídico consiga encontrar meios para se valer do pensamento teórico é necessário o entendimento profundo do funcionamento do dito pensamento, para, assim, proporcionar aos estudantes a formação de conceitos teóricos. Explica Davydov (1988) que no materialismo dialético

a integridade objetiva existente por meio da conexão das coisas singulares chama-se *concreto*. O concreto, segundo K. Marx (1956, p.727 apud DAVYDOV, 1988, p. 133) é “a unidade do diverso”. Em sua exterioridade como objeto a ser analisado, este é dotado de contemplação, de caracterização de momentos que captam a inter-relação geral de suas manifestações. Porém, a tarefa é expressar esse concreto como algo de uma determinada forma no processo de sua origem e mediatização, pois só esse processo pode levar à diversidade completa da manifestação integral. “Trata-se de examinar o concreto em desenvolvimento, em movimento, em que podem ser descobertas as conexões internas do sistema e, com isso, as relações do singular e do universal” (1988, p. 134). Este ponto é fundamental para que o ensino do pensamento teórico consiga construir um estudo que demonstre o movimento do que se ensina, pois, o Direito não estuda algo estático, mas sim as relações sociais, as quais estão em constante transformação.

Uma boa forma de se planejar o ensino integral e teórico é a utilização de signos e símbolos, os quais são os meios de construção de objetos idealizados. Os símbolos são representações sensoriais de certos objetos (podem ser combinados com signos e ter nomes verbais e semióticos). A forma sensorial do símbolo é semelhante ao objeto que representa. Por exemplo, o artigo 121 do código penal, que descreve o crime de homicídio expressa nos códigos penais, é um signo para o crime de homicídio.

Mas o uso de símbolos, enquanto preserva seu significado, requer correlacionar seus significados com as ligações de todo o sistema. A esse respeito, é importante destacar que o significado do símbolo sempre permanece fora de sua fisionomia diretamente perceptível, em outras coisas sensorialmente perceptíveis, e é revelado apenas através do sistema de relações do mesmo com a dada coisa ou, vice-versa, desta com todas as outras coisas. Obviamente, o estudo de “todo o sistema relacional” é um processo longo e muito caótico e, em princípio, não pode ser representado por imagens sensoriais.

Trazendo os princípios teóricos de Davydov para a análise do ensino no curso de Direito, compreende-se que sua implementação neste curso requer estabelecer outro tipo de finalidade educativa, que esteja centrada na formação de capacidades psíquicas, como a capacidade criadora, investigativa, e o desenvolvimento multifacetado da personalidade dos alunos, a atividade jurídica como sua possível atividade principal no futuro próximo. Desse modo, a formação destes alunos jurídicos

necessariamente terá como eixo, e ao mesmo tempo como base, o desenvolvimento do pensamento teórico.

Entretanto, como já abordado alhures, prepondera na educação destes futuros profissionais um enfoque catalogador de leis e códigos. Sendo assim, a busca de alternativas ao ensino no curso de Direito atual, é preciso primeiramente entender que muitas das principais fragilidades e inconsistências que precisam ser modificadas estão associadas às finalidades pragmáticas e tecnocráticas da formação, cujo alcance ocorre pela formação, nos alunos, do pensamento e conhecimento empíricos.

Um outro exemplo contribui para ampliar a análise do ensino-aprendizagem no curso de Direito: ao estudar o crime de feminicídio, o aluno poderá assistir às aulas dos professores e estudar o fato delituoso de acordo com a visão dos juristas ou ir além, fazendo uma análise conjunta com a realidade, com o fator histórico e social relativo à proposta e sancionamento da Lei n.13.104/2015 (lei do feminicídio). Ora, para se internalizar o conceito de feminicídio, não basta escutar e ver o que os cientistas desenvolveram sobre o assunto é preciso realizar a ressignificação e aplicação real do instituto.

Como abordado anteriormente, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno possui íntima relação com a formação de conceito por parte do discente. Infelizmente, muitos alunos de Direito estudam os institutos jurídicos formando pseudoconceitos e, assim, aparentemente, estão chegando ao entendimento e análise jurídica, mas, na verdade, não são capazes de pensar soluções para novos problemas, trazendo danos nas avaliações realizadas ao longo da faculdade, provas de concurso e, principalmente, para o desenvolvimento intelectual e aplicação prática. Isto se deve ao fato de que o aluno não realizou abstrações, apenas associações. Desta forma, ao ser exigido um raciocínio com mudança de fatores, o aluno não será capaz e não terá as ferramentas necessárias para a solução. A importância da formação de conceito pode ser evidenciada pelo entendimento do crime de homicídio por parte do aluno. O artigo 121 do Código Penal é um signo, neste está disposto unicamente: “matar alguém”. Mas estas duas palavras possuem um conceito de grande importância, pois destas é possível chegar ao entendimento de quem pode ser o autor do crime, quem é a vítima, que há uma descrição do fato delituoso e muitos outros significados. Mas para se entender os significados por trás deste signo, é preciso realizar uma série de abstrações e generalizações, de aprofundamentos. A leitura e memorização do artigo 121 do código penal não evidencia o conceito por trás

deste signo. Entretanto, a memória é ainda muito exigida no curso jurídico, mas, infelizmente, esta memória raramente é associada à realidade. Ou seja, neste tipo de ensino, o estudante de Direito pode até conseguir dizer o que é um furto, uma extorsão, um sequestro, mas o entendimento é cópia automática, não foi conscientizado, sendo facilmente esquecido ou pior não possuindo aplicação real.

A transferência de conhecimentos de forma passiva a estudantes que simplesmente “assistem” a aula é pouco eficaz e o ensino realizado pelo professor de Direito contribui pouco com a aprendizagem, pois, neste modo de ensino, os conceitos são retirados do sistema; ou seja, são analisados separadamente com base na experiência e nas soluções do professor, desestimulando a criação de conceitos relacionados à solução de problemas práticos. O professor de Direito deve buscar ir além, não ficar preso nos exemplos vividos por ele, mas procurar integrar o artigo legal à sua origem, desenvolvimento e transformações, proporcionando assim o entendimento e conscientização dos significados das matérias trabalhadas nas atividades.

A violência doméstica, crime tão presente na sociedade brasileira, e que cresceu bastante no período do isolamento social provocado pela Pandemia de Covid-19, é um exemplo de instituto que deve ser analisado de forma a buscar a essência. A violência doméstica, se for analisada sob a ótica do pensamento empírico, captará apenas os números mais elevados de homens agredindo mulheres e da grande quantidade de fatores potencializadores, como, por exemplo a bebida. Mas a violência doméstica não ocorre apenas contra as mulheres, mas mulheres também cometem esse crime. Casais homossexuais também possuem relatos de violência doméstica.

O cerne do problema não está no subjugamento do outro ou no sentimento de poder em relação ao parceiro. Estes fatores são consequências e não a essência, diferente do que tanto se propaga. A essência geradora da violência doméstica é o egoísmo e a ausência de doação para com o outro, como explica Gadamer¹⁶ (2013). A vivência familiar, como toda realidade comunitária, precisa ser vista na busca pelo bem comum, de todos, necessitando assim da procura do bem-estar dos outros antes

¹⁶ “Compreendemos o outro da mesma maneira que compreendemos qualquer processo típico dentro do nosso campo de experiência, isto é, podemos contar com ele. Seu comportamento nos serve como meio para nossos fins, como qualquer outro meio”. (GADAMER, 2013, p. 468). Para Gadamer (2013), o comportamento violento com relação ao outro ocorre devido ao egoísmo puro, devido à utilização do outro como meio

dos próprios. O indivíduo que pensa apenas em si, que busca sua felicidade, seus prazeres, possui o germe, o cerne de todo o problema familiar, pois, este indivíduo colocará suas prioridades acima da dos outros, podendo desrespeitar seus familiares para conseguir alcançar seus objetivos. Assim, fica claro que a solução de problemas de contexto de violência familiar não será alcançada com a simples imposição de penas e medidas protetivas. É preciso buscar resolver o problema central, qual seja o individualismo e egoísmo enraizado na formação social e cultural da sociedade brasileira. Para tanto, é necessário lançar mão de ações conjuntas de diversas áreas, como a educação, serviços sociais, psicologia e Direito, como explicam Freitas e Silva (2021) no artigo “A atuação do Pedagogo e a Construção de uma Epistemologia na área Jurídica”. Assim, o pensamento teórico sistêmico pode auxiliar na resolução de crimes de violência doméstica.

No ensino no curso de Direito, é muito difícil a compreensão de alguns institutos utilizando do pensamento empírico e a relação direta. Conforme já explicado alhures, a utilização errônea da confissão pode trazer muitos problemas processuais. A confissão, se for analisada empiricamente, terá a função de contribuir com a produção de provas. Entretanto, a pesquisa de sua gênese e desenvolvimento e as transformações sofridas, fazem com que seja necessário o seu estudo com um olhar para atualidade e não para o que foi idealizado para o instituto.

Assim, é complicada a compreensão do porquê a confissão de um crime, mesmo sem acrescentar nada às outras provas já produzidas na instrução processual, será válida e provocará a atenuação (diminuição) da pena. Ora, os alunos concluem empiricamente que a atenuação se dá devido à confissão ajudar na formação do entendimento e julgamento do Juiz. O artigo 65, da Lei de Processo Penal estipula que a confissão é uma situação atenuante. Portanto, em tese, quem confessar a autoria dos fatos diante de autoridade judiciária receberá penas mais leves. Entretanto, este raciocínio está associado ao funcionamento da instrução processual (produção de provas), instituído pelo Decreto Lei nº 3.689 de 03 de outubro de 1941, que foi modificado pela Lei nº 11.719, de 2008.

O interrogatório, ato processual de se escutar e fazer questionamentos para o possível autor do fato delituoso, era o primeiro ato da instrução processual, isto de 1941 até 2008. Neste procedimento, se o interrogado admitisse, confessasse a ocorrência do crime, a produção das provas seria extremamente facilitada. Ocorre, que desde 2008 o interrogatório é o último ato da instrução processual, assim, se o

interrogando confessa apenas em juízo, sem acrescentar nada ao que já foi produzido de provas, este ajudará muito pouco, ou nada.

Na vivência processual, quando o interrogatório era o primeiro ato da instrução processual, confessar não era uma boa opção, pois não se sabia das provas que a acusação iria produzir. Sendo assim, a confissão era uma aposta, por isso era bonificada com uma pena menor. Após a modificação de 2008, a confissão é uma medida muito bem calculada, pois após toda produção processual é muito plausível à condenação ou não do acusado, assim sendo, se as provas produzidas forem robustas, compensa confessar. Por outro lado, se a acusação não tiver provas críveis, e podendo o acusado “mentir” tranquilamente, o melhor a fazer é negar totalmente a acusação. Neste ínterim, atualmente não faz sentido a atenuação da pena ao acusado que confessa.

Entretanto, mesmo com todas estas modificações, os artigos do código processual referentes à confissão são os mesmos, não foram modificados, ou seja, são artigos estabelecidos em 1941. Se um professor de Direito Processual Penal ensina seus alunos de forma direta, trazendo a confissão com base no aspecto sensorial, concreto e perceptível, sem explicar o porquê da existência da confissão, seu significado, sentido e utilidade atual na instrução processual, este aluno não conseguirá entender cientificamente este instituto, pois não será capaz de entender o todo, a essência, as conexões, o surgimento e os processos de transformação. Assim, o aluno terá um contato com a confissão como algo pronto e acabado, com o resultado, sem a noção do processo de mudança.

Lembrando de todo o processo de formação de conceito teórico, o qual parte da análise e síntese de um objeto concreto, passa pela abstração, chegando à generalização e formação de um objeto concreto pensado, é preciso que os professores de Direito estejam atentos ao processo de abstração. Assim, um professor de Direito, ao ensinar o sistema progressivo e a concessão de livramento condicional, possibilita, através de atividades de estudo, o entendimento da existência de um padrão de pessoa aceitável pela sociedade, mas não por intermédio de métodos de abstrações empíricas, mas sim por meio de estudos teóricos. O aparente, no estudo da execução penal, é que a imposição de requisitos para a obtenção de benefícios serve como proteção à sociedade, sendo uma forma de evitar que o encarcerado volte a cometer novos crimes. Entretanto, a inexistência de ações estatais que favoreçam o estudo, o trabalho e a dignidade social demonstram que a

solução para o problema das execuções penais não será alcançada por meio de imposição de requisitos legais aos encarcerados. O Estado não quer resolver o problema, quer apenas encontrar um culpado. Por esse motivo, é importante o professor conseguir trabalhar a abstração teórica, capaz de sair do aparente, do sensível. Assim sendo, ao se analisar a pena, o professor de Direito Penal deve estar atento ao fato, de que, apesar de ser direcionada à classe social baixa, a essência da pena não é esta, mas sim o controle social. Desta forma, a segregação social é uma propriedade acessória da pena, pois em alguns poucos casos, pessoas de classe social alta são punidas.

A assimilação de conceitos científicos e a formação do pensamento teórico exigem que os alunos reproduzam a lógica e a história desses conceitos; ou seja, os alunos não criam conceitos teóricos, mas os internalizam por meio de atividades de estudo.

No sentido de demonstrar com mais clareza a formação de conceito teórico, será exemplificada etapa por etapa de uma atividade de estudo em Direito Penal. A intenção é proporcionar o entendimento das penas, sua relação com a vida em sociedade e o controle estatal direcionado a algumas classes sociais. Por este motivo, o conteúdo será estudado na perspectiva dos cientistas jurídicos, procurando entender o surgimento, modificações e aplicações das leis penais, procurando facilitar o entendimento integral de criminologia, pois, segundo Castilho (2001, p.23-24), a Criminologia, desde o século XIX até a década de 1960, adotou o paradigma etiológico, de matriz positivista, portanto, baseava-se nas ciências naturais para explicar a criminalidade. Com base nessa criminologia, hoje tida como tradicional, a principal investigação do Direito Penal referia-se às causas do crime, e as respostas baseavam-se em explicações biológicas, psicológicas, antropológicas, sociológicas e multifatoriais.

Ocorre que todas estas respostas estão associadas à ideologia da defesa social, a qual, segundo Alessandro Baratta (2005), tem como base o princípio da legitimidade do Estado na repressão da criminalidade o qual preceitua que o crime é um mal para a sociedade, sendo a expressão de uma atitude interior reprovável. Outro ponto apregoadado pelo referido princípio é que a lei penal é igual para todos e que a pena exerce as funções retributiva e preventiva.

O paradigma da Defesa Social ainda é uma ideologia bem aceita na América Latina e, como explica Baratta (2005, p. 43), “está tão profundamente enraizado no

senso comum que uma concepção que dele se afaste corre o risco de, a todo momento, passar por uma renúncia a combater situações e ações socialmente negativas”. Entretanto, estudando de forma mais aprofundada o uso e a finalidade das penas, bem como a seletividade primária e secundária, é possível se concluir que o Estado se utiliza da esfera criminal para exercer o controle sobre a sociedade, atuando principalmente em dois momentos: primeiramente, na elaboração de leis e a imposição da obrigatoriedade de seu respeito e, em um segundo momento, na imposição de punições. Neste sentido, Cláudio Guimarães (2010, p. 11) esclarece que: “O Direito Penal nada mais é que um instrumento de controle social, utilizado pelos que se encontram no poder com o fim precípua de dominação de classes e, obviamente, de manutenção e perpetuação deste.”

Pelo exposto acima, é possível entender que o Direito Penal, bem como o Direito Processual Penal são utilizados na busca do controle estatal sobre a sociedade brasileira, influenciando a elaboração e aplicação das leis penais. Sendo assim, para que um aluno entenda o funcionamento do Direito Penal e Processual Penal, é necessário a compreensão deste conceito de controle estatal e, para tanto, a Teoria do Ensino Desenvolvimental fornece como meio a utilização da atividade de estudo que vise a formação do conhecimento teórico, conforme será demonstrado a seguir.

A primeira ação da atividade será o de apresentação do tema à turma, buscando que os alunos consigam identificar a relação universal existente nas relações sociais, fatos criminosos e suas conseqüentes punições. Após uma abordagem inicial, o professor irá explanar alguns casos emblemáticos, de grande relevância e solicitará aos alunos a descrição de casos criminais que foram marcantes para eles. Posteriormente, será solicitado o estudo profundo sobre o tema, com a solicitação de elaboração de uma síntese do tema, qual seja, o crime e a punição penal. Em seguida, será solicitado aos alunos que façam grupos de 4 (quatro) alunos e pesquisem profundamente 1 (um) destes casos, sendo seguido de apresentação dos alunos, a qual deverá abordar as leis que foram utilizadas neste caso e todo o processo histórico da elaboração desta(s) lei(s). É importante destacar que esta atividade de estudo procurará interligar várias disciplinas do curso de Direito, como por exemplo Direito Penal, Direito Processual Penal e Direito Constitucional.

Após a apresentação, serão propostos os seguintes questionamentos: A) O que o legislador leva em consideração, para estabelecer um novo tipo penal? B) Por que uma lei é modificada? C) Como o estado atua na elaboração de leis? D) Existem

bens jurídicos que aparentam possuir maior proteção estatal? E) Qual a proporção entre o potencial dano provocado e a punição estabelecida na lei? F) Há algum tipo de crime que possui uma maior demonstração de preocupação estatal?

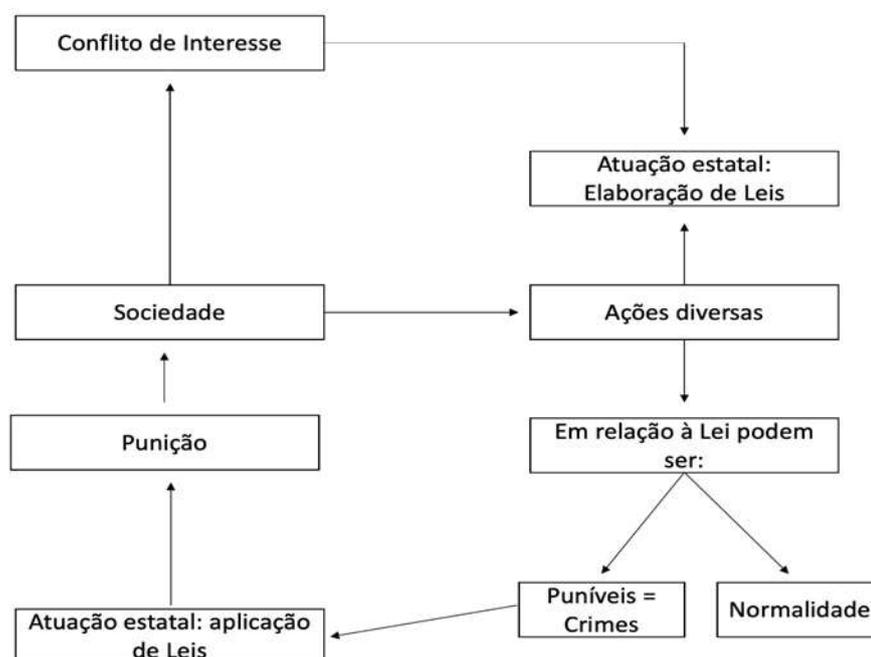
Posteriormente, o professor irá explicar de forma rápida a respeito de fatos sociais constantes em manchetes de jornais do dia, trazendo fatos tidos como crimes e outros fatos sem viés criminal.

Após a leitura das manchetes, serão formulados os seguintes questionamentos: A) Os bens disponíveis na atual realidade são capazes de satisfazer o interesse de todas as pessoas da sociedade? B) Toda busca por alcançar interesses, seja pessoal ou coletivo, gera dano? C) Quais os fatos descritos nas manchetes que geraram danos? D) Quais fatos possuem grande probabilidade de serem punidos? E) Como o Estado pode atuar para punir os infratores? F) Qual o conhecimento que temos em relação à atuação estatal na esfera penal? G) O que é de responsabilidade do Estado na esfera Penal?

A segunda ação da atividade refere-se à construção de um modelo que represente a relação universal. Assim, após a discussão os alunos iniciarão a construção do modelo geral de análise. Espera-se que as discussões resultem na construção de um modelo gráfico semelhante ao modelo nº 1 (figura nº 1), demonstrando assim a relação geral/universal, qual seja: o Estado se utiliza da esfera criminal para exercer controle sobre a sociedade, atuando tanto na elaboração de leis, como na aplicação delas. Neste controle estatal, fica evidente a seleção das situações que devem ser evitadas pela sociedade.

Enquanto os alunos resolvem das tarefas solicitadas será realizado a 5ª ação, qual seja de controle e monitoramento – verificando se todos os alunos estão realizando a tarefa e se todos conseguiram chegar a determinar os elementos que constituem a relação geral/universal. Caso alguns alunos não tenham alcançado esse objetivo, o professor irá propor outras tarefas para que todos os estudantes consigam entender os elementos que compõem a relação universal. É importante ressaltar, que a ação de controle e monitoramento acompanhará toda a atividade de estudo, possibilitando que o professor tenha uma maior compreensão das necessidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

Figura 1 – Modelo 1



Fonte: elaborado pelo autor desta pesquisa.

É importante destacar que nem todos os alunos conseguiram produzir modelos semelhantes ao apresentado acima (modelo 1), pois o conteúdo internalizado por cada aluno depende de sua Zona de Desenvolvimento Proximal. A ação de controle e monitoramento terá papel destacado no sentido de proporcionar que toda a turma se aproxime ao máximo do modelo 1.

A terceira ação da atividade de estudo servirá para o aperfeiçoamento do modelo com a representação da relação geral. O objetivo da terceira ação é que os elementos constituintes da relação universal sejam identificados na sua forma pura. Primeiramente, será criada uma lei hipotética e, em relação a esta lei, será realizada a análise e julgamento de um caso hipotético. Tal ação terá como finalidade o entendimento da importância e a atuação dos poderes legislativo e judiciário no Direito Penal.

Posteriormente, serão disponibilizados processos para que em grupos de 4 (quatro) alunos, seja analisado qual foi a atuação estatal em cada um dos processos, com apresentação dos alunos. Ressalte-se que os processos disponibilizados versarão sobre vários tipos penais, como roubo, tráfico de drogas e crimes de corrupção.

Posteriormente, os alunos serão convidados a realizar um experimento imaginativo onde se colocarão no lugar dos legisladores brasileiros. Assim, para resolver os anseios sociais locais, será solicitado que os alunos acompanhem e anotem, durante o período de 02 (duas) semanas a divulgação de fatos danosos, os quais de alguma forma afetaram a vida deles.

Em seguida, será proposto um julgamento em sala de aula, utilizando-se algum caso real ao qual os alunos não tenham tido acesso ao seu desfecho. A turma será dividida em advogados, promotores, juiz, corpo de jurados e serventuários da justiça. Após encerrar o julgamento, os alunos responderão as seguintes perguntas: A) Analise e descreva quais os crimes mais se repetiram? B) Qual a classe social que mais reiterou ações delitivas? C) Como o Estado agiu em relação aos fatos delituosos? D) Quem mais demonstra interesse em punição penal? E) Qual a classe social mais se preocupa com a violência? F) O Estado demonstra buscar meios de modificar a situação existente?

Será solicitado aos alunos, que após a descrição dos crimes ocorridos na sociedade goianiense, seja descrito: qual destes fatos gerou maior repugnância? E qual gerou menor?

Em seguida, será solicitado aos alunos que façam uma comparação entre os crimes de roubo (art. 157 do CP), corrupção passiva (art. 317 do CP) e sonegação fiscal (art. 1º da lei 8.137/90), descrevendo: A) qual o dano a ser evitado? B) Qual a abrangência da lei em relação ao fato e sua correspondente punição? C) Quais os benefícios legais? D) Quais as punições aplicadas aos casos estudados? E) Qual a classe social que normalmente comete cada um destes crimes?

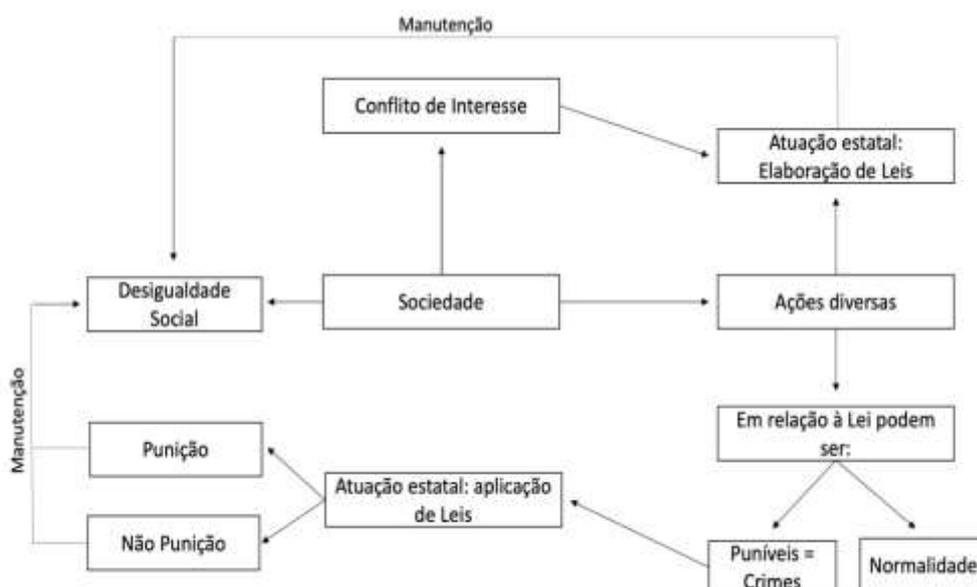
Após a conclusão da tarefa anterior, os alunos serão divididos em grupos de 4 (quatro) integrantes e será solicitado que com base nos crimes que não são punidos, seja proposta a elaboração de apenas uma lei por grupo. Os alunos poderão propor lei nova, ou a modificação de alguma lei já existente. Esta atividade será seguida da apresentação das propostas de leis dos grupos. Ao final, será solicitado que cada aluno verifique quantas “propostas” eram destinadas à classe social baixa e quantas eram as propostas que buscavam punir a classe social hegemônica, bem como qual a avaliação da classe de aula em relação à atuação estatal na esfera penal.

Após, serão propostas as seguintes perguntas: A) O Direito penal tem qual serventia? B) O que o Direito penal procura proteger? C) A Justiça penal brasileira atua de forma justa? D) Como foi a atuação estatal no processo disponibilizado? E)

Todos os crimes foram punidos de forma igual? F) De forma geral, quais os crimes provocam maior dano? G) As punições no Brasil seguem algum padrão? H) Descreva as principais características que se repetem em casos de aplicação de punições penais. I) Estabeleça uma relação (semelhanças e diferenças) com base nas informações obtidas

Após esta atividade, será solicitado aos alunos, que estes proponham modificações ao modelo nº 1. Espera-se que os alunos proponham algo semelhante ao modelo nº 2 (figura nº 2).

Figura 2 – Modelo 2



Fonte: elaborado pelo autor desta pesquisa

É importante destacar, que o modelo nº 2 possui o acréscimo do entendimento das desigualdades sociais e sua relação com o Direito Penal. O Direito Penal ideal não promoverá a desigualdade social, mas a elaboração e aplicação justa e igual para toda a sociedade. Entretanto, o estudo proposto aos alunos demonstrará que o Direito Penal brasileiro promove a desigualdade social, uma vez que o Poder Legislativo produz normas penais direcionadas a punir a classe social baixa e a aplicação das leis é extremamente seletiva, punindo preferencialmente a classe social baixa. Tal perspectiva faz parte do preceito fundamental do Direito Penal, o qual serve como instrumento de manutenção dos poderosos em seus lugares.

A quarta ação se refere à aplicação da relação universal a casos particulares. Inicialmente será solicitada a realização de pesquisa ligada aos dados disponibilizados pelo Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – INFOPEN. A pesquisa buscará focar nos principais crimes punidos e quais crimes geram pouca punição criminal, verificando se os dados do INFOPEN comprovam a relação universal elaborada.

Em seguida, o modelo nº 2 servirá de suporte para a análise de todos os tipos penais a serem estudados no Direito penal, ou seja, do artigo 121 do Código Penal ao artigo 359-T do Código Penal, bem como todas as leis penais extravagantes, pois servirá de princípio geral dos tipos penais (crimes). Porém, cada tipo penal necessitará de uma análise específica, seguindo este mesmo padrão de entendimento; ou seja, não se estudará o tipo penal no estado em que ele se encontra, mas desde sua gênese, passando pelas modificações até o estágio atual. Assim, o modelo nº 2 pode sofrer novas modificações pelos alunos, podendo ser aperfeiçoado a cada tipo penal estudado.

Por fim, a sexta ação da atividade de estudo será a avaliação, a qual será contínua, pois cada uma das atividades propostas podem ser avaliadas, construindo assim uma série de atos avaliativos e não apenas uma prova com perguntas específicas.

O ensino no curso de Direito pode ser muito mais eficiente e fonte de desenvolvimento com a utilização de atividades de estudo que visem a formação do conhecimento teórico. O experimento didático-formativo pode proporcionar o avanço dos estudantes no sentido de proporcionar-lhes o entendimento e a fixação das matérias estudadas ao longo do curso de Direito. Se um aluno trabalhou o conceito de pena e resolveu questões que lhe proporcionaram um entendimento do fim do controle social do Estado, este mesmo aluno estabelecerá com esse objeto uma relação de conhecimento muito mais rica e aprofundada.

CONCLUSÃO

A fim de contextualizar o problema para o qual se buscou nesta tese trazer uma resposta, foram delineados, no início deste texto, alguns elementos do cenário social contemporâneo que repercutem em nosso país e no curso de Direito. A concepção neoliberal da formação humana reduz o ser humano a uma peça da produção econômica, orienta-se por uma lógica utilitarista da formação e educação, aplicando à educação critérios econômicos que reduzem suas finalidades à formação de competências e habilidades para o trabalho. Nos cursos de Direito, no Brasil, a partir dos anos dois mil, nota-se que além do paradigma normativista-positivista do Direito e da concepção tradicional de educação e de ensino, acentua-se a perspectiva neoliberal de sociedade e de educação. Estabeleceu-se a formação por competências e o ensino por metodologias ativas, tendo em vista atender fins pragmáticos de atuação profissional na atividade jurídica, em função de fins pragmáticos sociais em geral.

Foram destacados como elementos problemáticos que afetam o ensino do Direito: a permanência do paradigma positivista de sociedade e de conhecimento, que conformou uma tradição formativa do futuro profissional jurídico com um caráter normativista-positivista de conhecimento jurídico combinada ao paradigma pedagógico tradicional e o ensino transmissivo e acrítico; a presença, a partir dos anos dois mil, de finalidades educativas neoliberais, com lógica utilitarista e viés economicista, expressa no modelo de formação de competências e estabelecimento do ensino por meio de metodologias ativas de caráter pragmático, ao mesmo tempo em que se instituiu a avaliação externa como elemento regulador através de testes padronizados; redução do pensamento, da formação e da prática jurídica a operações utilitárias, com desprezo do conhecimento aprofundado, complexo e sofisticado, desprezando-se o caráter investigativo e crítico, sendo a aprovação de bacharéis em concursos da área jurídica considerada como elemento norteador da qualidade da formação; ausência de uma concepção de sociedade, de ser humano, educação, aprendizagem e ensino, que permita compreender a unidade biológico-social humana e que, ao contrário das concepções supracitadas, oriente finalidades educativas antipositivistas e antipragmatistas, antineoliberais, para uma formação humana emancipatória, situada em um projeto democrático de sociedade e do próprio Direito.

Apontado este quadro problemático, buscou-se ancorar a presente investigação em um referencial que contribuiu para a busca de posicionar a formação em uma perspectiva antipositivista e antipragmatista, antineoliberal. Assim, imbuindo-se de um ideal de formação humana dentro de uma concepção democrática e emancipatória, e tendo a compreensão de que o ensino no curso de Direito precisa configurar-se como um processo de formar profissionais jurídicos como parte da transformação humana e social neste momento do século XXI, buscou-se na vertente teórica histórico-cultural o aporte para desenvolver a presente pesquisa.

Definiu-se como objetivo geral discutir aportes do ensino desenvolvimental para a busca de mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito. Os objetivos específicos foram: apresentar a trajetória histórica do curso de Direito no Brasil de sua criação até a atual configuração curricular e didática; mapear e discutir os problemas no ensino de Direito identificados na literatura científica, e indicar contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental para mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito. Para atingir os objetivos, realizou-se pesquisa bibliográfica, exceto para o segundo objetivo específico, em que se procedeu à revisão de literatura.

A prática profissional na área do Direito, por natureza, envolve o trabalho com contradições sociais, o que requer essencialmente um trabalho intelectual, analítico e reflexivo apoiado no pensamento dialético.

A concepção presente nas teorias de Vigotski (1991; 2000), Leontiev (1983; 2004) e Davydov (1988) confere primordial valor à educação, sendo ela considerada como processo pelo qual se promove a apropriação de conhecimentos elaborados, sistematizados e meio privilegiado de impulsionar transformações psíquicas que possibilitem o desenvolvimento humano do aluno.

Neste tópico conclusivo, o foco está em evidenciar as contribuições da teoria do ensino desenvolvimental para mudanças no processo ensino-aprendizagem nos cursos de Direito.

Defende-se que a teoria vigotskiana contribui para a superação do ensino verbalista, memorístico, expositivo e transmissivo, que resulta em reprodução pragmática e sem reflexão crítica pelos alunos. Esta teoria sustenta a compreensão de que nos cursos de Direito é preciso introduzir a perspectiva do ensino que promove as funções psíquicas superiores dos alunos. A atividade jurídica requer fortemente o uso da linguagem e o trabalho com os signos e códigos jurídicos, além da mediação de relações humanas no contexto das contradições, do jogo de poder e das

desigualdades sociais, próprios da sociedade capitalista. Assim, o aluno necessita desenvolver funções psicológicas superiores ligadas à atividade simbólica e semiótica, de forma articulada aos fatores do contexto sociocultural, e orientada por fins sociais democráticos e emancipatórios. As atividades semiótica e simbólica, por sua vez, precisam ser exploradas pelo professor a favor da formação de conceitos jurídicos.

No processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas do curso de Direito, os conceitos cotidianos originados nas experiências socioculturais dos alunos precisam ser um ponto de partida para o ensino-aprendizagem. Mas, no processo da aprendizagem, o objetivo primordial das disciplinas deve ser a superação desse ponto de partida, mediante a formação de conceitos científicos do campo jurídico, contribuindo para que os alunos ultrapassem sua experiência e conhecimentos cotidianos, apropriando-se dos instrumentos científicos próprios da atividade jurídica, mas estabelecendo com eles uma relação de sentido pessoal e social.

As premissas de Vigotski, se consideradas no ensino-aprendizagem no curso de Direito, podem proporcionar aos alunos a compreensão mais aprofundada dos significados das leis e de sua função na sociedade mediante as necessidades históricas e contradições sociais.

Dentre os pontos trabalhados por Vigotski (1991) em sua teoria, o conceito de zona de desenvolvimento proximal requer grande atenção, pois, diferentemente do que ocorre normalmente nos cursos de Direito, a teoria vigotskiana se volta para o aluno e procura entender o que ele já internalizou dos conteúdos trabalhados e o que ainda é apenas um desenvolvimento potencial, para, assim, atuar no exato ponto em que o aluno não consegue resolver a atividade de forma individual, necessitando da orientação do professor. E esta orientação enfatiza o fornecimento de ferramentas para com as quais o aluno consiga, em breve, resolver sozinho as atividades que ainda necessita de ajuda.

Pelo processo de internalização, as atividades inicialmente externas irão internalizar questões relevantes, como a organização social, suas leis e penas. Ocorre que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo não funcionam como causa e efeito, sendo o meio social relevante, pois, inicialmente, a atividade se mostrará no plano interpsicológico, externo, para depois, utilizando-se das ferramentas já internalizadas, conseguir reconstruir tal atividade internamente, acrescentando conteúdo ao plano intrapsicológico.

A Teoria Histórico-Cultural pode possibilitar vários avanços emancipatórios aos estudantes de Direito, pois, ao favorecer o aprendizado com base na formação de conceito, os educadores deixam para trás o ensino centrado na memorização e associação de conteúdos e se fixam em resoluções de questões que propiciam o entendimento de pontos centrais e neurais para o aprendizado, além de buscar a reconstrução da matéria no íntimo do educando, passando o ensino no curso de Direito a ter ênfase no aluno e no desenvolvimento.

A análise da teoria da atividade na concepção de Leontiev (1983) possibilita o entendimento da atividade psicológica interna como relevante para o ensino no curso de Direito.

Leontiev (2017) explica que as necessidades direcionam as atividades humanas, cabendo à psicologia estudar e entender as principais experiências psíquicas que causam e dão direção às necessidades do ser, pois o ser humano realizará atividades a partir da busca por satisfazer necessidades existentes, mas apenas a necessidade não é capaz de gerar uma atividade, sendo importante a existência de objetivos a serem alcançados e motivações perenes.

O motivo é o que dá sentido e direção à ação, sendo essencial para a constância e efetividade da atenção e a fixação da memória. Assim sendo, para o processo de formação educacional, a motivação não pode ser esquecida, pois alunos desmotivados são conseqüentemente desatentos e assim pouco se desenvolvem.

Da teoria de Leontiev (1983), decorre uma contribuição fundamental para o ensino-aprendizagem no curso de Direito que é consciência do aluno em relação ao objeto de aprendizagem e sua relação de conhecimento com este objeto. A ruptura entre significado e sentido da atividade humana, própria da sociedade capitalista, e que mantém a alienação humana, se faz presente nos cursos de Direito mediante a desconexão entre o significado da aprendizagem e o sentido que os alunos atribuem a ela. A estrutura da atividade humana material e intelectual, conforme explicada por Leontiev (1983), permite afirmar que no ensino-aprendizagem de objetos de conhecimento jurídicos não basta que os alunos tenham como motivo a aprovação em concursos ou em provas da OAB, pois assim eles não estarão em uma verdadeira atividade de conhecimento e aprendizagem, visto que não há conexão entre o que motiva o estudo e aprendizagem e o objeto da atividade de estudar.

A estrutura da atividade humana descrita por Leontiev (1983), se considerada no processo de ensino-aprendizagem no curso de Direito, contribui para superar a

desconexão entre as necessidades de aprendizagem e formação dos alunos e o próprio processo de aprendizagem. Assim, pode-se avançar na superação da prática pedagógica centrada na aprovação de bacharéis em concursos e provas, buscando-se promover aos alunos um nível de conhecimento e de anseio de aprendizagem em que eles não se satisfazem com apenas aprender a aplicar códigos e leis, relacionando de forma consciente o motivo de sua aprendizagem ao objeto desta própria aprendizagem.

Assim, os alunos podem atingir um nível de conhecimento e formação humana que conecta a natureza da atividade jurídica e o sentido que ela tem para a sociedade e para si mesmos. Esta consciência também contribui para que o aluno, sendo sujeito ativo, não se limite ao caráter pragmático de atividade, como ocorre quando o foco é em competências e não na relação consciente com o objeto de conhecimento e ação.

A consciência se constitui e se desenvolve na atividade humana, pois o surgimento de necessidades provoca e estimula o ser humano a produzir novos objetos, os quais são o reflexo do que existia subjetivamente no mesmo, ou seja, o objeto produzido é a concretização da psique humana. Por este motivo, Leontiev (1983) se refere à consciência como sendo o reflexo da realidade. Por isso, é importante fazer a análise dos conteúdos propostos, relacionando-os com a realidade vivida, pois quanto mais um aluno perceber a relação do conteúdo teórico com a sua vida mais interesse terá.

E a utilização de um objeto é a revelação do processo de apropriação ocorrido no ser humano, pois os objetos são uma clara materialização de anseios e sonhos humanos sintetizados, e, como tais, carregam em si o desenvolvimento histórico da humanidade. Por outro lado, para utilizar um objeto, o ser humano precisa compreender que a atividade humana, ao longo do tempo, foi capaz de produzir este objeto com uma finalidade. Cabe agora ao ser humano entender quais aptidões, funções, anseios estão fixados neste objeto e se apropriar destes. Tal apropriação é a transmissão do desenvolvimento humano, o que ocorre no ensino do curso de Direito, pois o entendimento das leis de um país exige do estudante este processo de apropriação, de entendimento da essência de todo um arcabouço jurídico, das necessidades, anseios e sonhos incrustados nestas leis.

A leitura e análise de obras de Davydov (1988), e de outros autores que são estudiosos do assunto, levou este pesquisador à conclusão de que a teoria do Ensino

Desenvolvimental tem muito a contribuir com o ensino no curso de Direito, pois os conceitos empregados nesta teoria proporcionam um rico potencial de aprendizagem; ou seja, os alunos dos cursos de Direito podem ser levados a aprenderem de forma mais clara e objetiva.

Por se valer de atividades pensadas e estruturadas com base no pensamento teórico-crítico, todo o arcabouço ligado à Teoria do Ensino Desenvolvimental também pode promover a interação social entre professores, alunos e objetos de conhecimento, orientá-los para a aprendizagem de conceitos e levá-los ao cultivo do pensamento crítico.

A realidade dos cursos de Direito evidencia um ensino com um caráter memorístico e fragmentado. Outro fator presente no ensino no curso de Direito é existência maciça de professores que apresentam dificuldades de propor um ensino de conteúdos escolares articulados entre si e com outras áreas jurídicas e outras áreas do conhecimento.

No ensino no curso de Direito, a unidade entre método de ensino e conteúdo de ensino deve ser estabelecida. Trata-se de um trabalho coletivo, de modo que o professor, como mediador, possa estimular a participação dos alunos para desenvolver seu pensamento ao ponto de tornar-se alguém que busca, investiga, analisa, estabelece relações aprofundadas, faz descobertas, elabora conclusões, trabalha mentalmente o objeto da aprendizagem, de maneira imaginativa e transformadora, conectada à realidade e ao contexto sociocultural. É isto que significa ser aluno ativo na concepção davydoviana.

Nesse sentido, é necessário reconsiderar o processo de formação dos professores de Direito para evitar a prática de ensino de conteúdo sem compreender a situação geral. A formação do professor baseada nos elementos da história do direito possibilita que este proponha uma concepção mais crítica da ciência construída pela história e seus benefícios para a sociedade em sua atividade docente, superando a compreensão fragmentada dos procedimentos jurídicos que ainda existe no espaço universitário.

Não é aceitável que os professores dos cursos de Direito continuem com práticas pedagógicas estabelecidas pela prática profissional. Espera-se que estes profissionais tenham uma prática pedagógica na qual conteúdos e métodos se relacionem, capacitando os alunos a construir e formar conceitos e desenvolver ideias,

ou seja, é preciso proporcionar o desenvolvimento cognitivo e a melhoria na formação dos alunos dessa área.

Na verdade, se as atividades práticas realizadas nos cursos jurídicos têm planejamento e objetivos claros e são mediadas pelos professores, podem proporcionar aos alunos a discussão, a reflexão e o desenvolvimento psicológico desses indivíduos, bem como formar o pensamento crítico em relação à realidade vivida. Entretanto, é difícil para os professores jurídicos se livrarem de cursos explicativos e proporem atividades participativas que estimulem os alunos a discutirem e a refletirem sobre determinados conteúdos.

Porém, o interesse pelo conteúdo ou objeto de ensino deve ser estabelecido por meio da interação social que envolve o processo de ensino. A utilização de métodos que se adequem ao conteúdo ensinado sem um planejamento e um motivo didático tende a proporcionar conhecimentos empíricos, que não podem garantir a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Neste sentido, o Ensino Desenvolvimental e as diversas ideias de Davydov partem de uma organização completa de atividades de ensino e aprendizagem para formar o pensamento teórico e o desenvolvimento integral dos alunos. A Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov permite efetivar mudanças no ensino-aprendizagem no curso de Direito a partir da compreensão de que:

1) O tipo de ensino-aprendizagem hoje predominante no curso de Direito corresponde a finalidades educativas que mesclam concepções positivistas, pragmatistas, neoliberais, sustentando uma formação utilitarista, que adapta o aluno a um pensamento apenas classificatório e catalogador de leis e códigos. Contrariamente a estas finalidades, a tarefa social de um curso de Direito é prover aos seus alunos o desenvolvimento da consciência crítica e de capacidades psíquicas sofisticadas que são fundamentais para a atuação jurídica na sociedade atual. Tais capacidades não se formam sem que o ensino promova aos alunos o método de pensamento por meio da generalização e formação de conceitos.

2) Tem primazia no curso de Direito o ensino de conceitos científicos do tipo empírico, orientados pela lógica formal. Qualquer mudança com pretensão de superar a formação unilateral e adaptativa presente nestes cursos requer que a primazia seja dada à formação de conceitos científicos teóricos. O ensino para a formação multilateral dos futuros profissionais jurídicos necessita uma organização fortemente voltada para a formação do pensamento teórico, orientado pela lógica dialética.

3) Para proporcionar aos alunos oportunidades de formação do pensamento teórico, o ensino-aprendizagem precisa ter foco na qualidade interior do objeto jurídico estudado, não nos seus atributos aparentes. A aprendizagem de leis e códigos, em si e por si, não conduz o aluno a formar conscientemente uma compreensão integral destes objetos de conhecimento, mas para o alcance dessa compreensão, é necessária uma mudança profunda e radical na forma de organização do ensino.

4) A organização do ensino-aprendizagem na perspectiva davydoviana, por meio de seis ações que colocam o aluno no movimento de pensamento do abstrato ao concreto apresenta um potencial transformador significativo para o curso de Direito. O ensino mobiliza o aluno a assumir uma atitude de investigar, estabelecer relações, fazer descobertas, elaborar conclusões, de forma bem fundamentada, e por um método de pensamento do qual ele está consciente.

Entretanto, tal mudança requer o reposicionamento das finalidades da formação dos alunos, do trabalho e da formação dos professores, o que deve ser objeto de outros estudos, bem como de debate pela comunidade de pesquisadores que tomam para investigação o problema da formação e do ensino-aprendizagem no curso de Direito.

Portanto, ao contrário do pensamento empírico, que está centrado em características externas e diretas, o pensamento teórico requer que os alunos dos cursos de Direito entendam os institutos jurídicos em suas redes de relações e em sua essência, por meio das relações mediadas. Portanto, as instituições jurídicas precisam reconhecer a necessidade de ensinar conceitos científico teóricos.

Neste sentido, grande é a importância de se pensar um ensino no curso de Direito voltado para a formação do conhecimento a partir de atividades de estudo que enfatizem todo o processo da formação do conceito, saindo do concreto real, passando pela abstração e ascensão do abstrato ao concreto pensado. Ora, tal movimento demonstra a necessidade da formação do pensamento teórico dos alunos tomando o caminho da abstração e da generalização, formando-se novos conceitos. Nesse processo, ocorrerão atividades psicológicas contínuas. Essas atividades fazem com que as características abstratas do objeto mudem e façam com que ele tenha características específicas.

As atividades de estudo orientadas pelo professor possuem como diretriz a investigação realizada pelos alunos na busca de soluções para as tarefas propostas,

o que leva à apropriação de conceitos e ao estabelecimento de relações entre tarefas e o conceito estudado.

Nestas questões propostas pelos professores de Direito, os estudantes irão realizar certas ações, sendo cada ação composta por operações correspondentes, por meio das quais a estrutura muda de acordo com as condições específicas das questões propostas. É importante destacar que o professor do curso de Direito por meio da mediação, ajudará os alunos a adquirirem as habilidades correspondentes, mas apenas auxiliará, não resolverá as tarefas pelos alunos.

Esta organização das atividades de ensino é chamada de experimento didático-formativo, tendo como foco a mediação do professor do curso de Direito em sala de aula. É importante destacar que a mediação proposta terá um minucioso planejamento e as atividades de ensino visam ao desenvolvimento mental e modificações intelectuais, pois a introdução de conteúdos e métodos auxiliam os alunos a pensarem com as ferramentas conceituais e se valerem dos processos de construção científica.

Entretanto, como ressalta Davydov(1988), não é qualquer atividade que irá proporcionar o desenvolvimento do pensamento teórico e da formação de conceitos teóricos, pois atividades limitadas à definição, classificação ou reconhecimento apresentam requisitos mínimos para a inteligência dos alunos, e esses requisitos apenas levam à memória do objeto de pesquisa e do conhecimento empírico. Os problemas propostos, com base na Teoria do Ensino Desenvolvimental, devem levar o estudante de direito a percorrer os mesmos caminhos trilhados pelos cientistas jurídicos ao instituírem ou desenvolverem algum instituto jurídico. Na resolução destes problemas, os estudantes jurídicos irão realizar interpretações do conhecimento, as quais exigirão a realização de abstrações e generalizações substantivas.

O ensino de conceitos teóricos no curso de Direito pode proporcionar uma mudança significativa na formação dos alunos, haja vista os estudantes desenvolverem o uso dos conceitos científicos como verdadeiras ferramentas mentais para lidar com diversas situações e demandas intelectuais da vida profissional e intelectual, proporcionando também, uma nova compreensão da realidade e da atividade jurídica. Esta transformação também pode contribuir para que o ensino produza nos alunos uma compreensão do Direito como atividade humana gerada no processo de construção da sociedade e de suas contradições, avanços e retrocessos.

Por fim, é indispensável explicitar que esta pesquisa foi motivada por uma grande ambição de seu autor e pelo desejo de que mudanças possam ser efetivadas no curso de Direito para que as novas gerações de bacharéis egressos tenham condição intelectual, ética e política de promover transformações nas práticas jurídicas em nosso país. Entretanto, é igualmente indispensável explicitar a consciência e reconhecimento das limitações que envolvem a presente pesquisa. Primeiramente o desafio de mudança do ensino do curso de Direito é muito amplo, com muitos pontos a serem modificados, precisando, portanto, de várias pesquisas com recortes e abordagens diferentes para gerar uma efetividade. Em segundo lugar, por delimitação estabelecida nesta pesquisa, não foi possível realizar um estudo de campo aprofundado com professores e alunos do curso de Direito, os quais poderiam indicar fatores relevantes que precisam ser alterados. Em terceiro lugar, uma possível mudança no ensino do curso de Direito possui relação direta com todo um sistema neoliberal e mercadológico do ensino, o que demanda não apenas vontades e investimento intelectual, mas muita articulação política-pedagógica. Destaca-se também, que as problemáticas apresentadas estão arraigadas ao ensino do curso de Direito, com raízes históricas e profundas, demandando assim de uma mudança gradual, que precisa ser iniciada, mas também tem a necessidade de ser acompanhada e adequada ao longo do tempo. Esta pesquisa pode servir para contribuir de alguma forma com as mudanças e avanços no ensino no curso de Direito.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Letícia Da Silva; HENRIQUES, Sérgio Zandona Freitas. Mapa Mental e o Ensino no curso de Direito: Uma Forma Visual de Efetivar o Conhecimento Científico no Curso De Direito. **Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica**, Florianópolis, Vol.3, n. 2, p. 1-17, dez. 2017. ISSN: 2526-0251. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/culturajuridica/article/view/2531>. Acesso em: 01 set. 2021.

ALMEIDA JÚNIOR, Fernando Frederico de. **A expansão do ensino de Direito: massificação que desqualifica ou democratização a serviço da prática da justiça no Brasil?** 2006. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

AMORIM, Rosendo Freitas de; DAMASCENO, Livia Ximenes; MATOS, Liliane Gonçalves. Pesquisa científica: qual o papel do professor de direito no estímulo ao perfil investigativo do discente? **Quaestio iuris**, Vol.12, n. 2, p. 95-103, 2020. ISSN: 1807-8389. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/36875/32540>. Acesso em: 27 ago. 2021.

ANDRADE, Denise Almeida de; BIERMANN, Laís Sales. Desafios Do Ensino no curso de Direito No Brasil No Século XXI: Metodologia Tradicional Versus Metodologia Participativa. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Encontro Virtual**, v. 7, n. 1, p. 35 – 52, Jan/Jul. 2021, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej>. Acesso em: 21 ago. 2021.

AQUINO, Orlando Fernandez. Concepção didática da tarefa de estudo: dois modelos de aplicação. In: 37ª Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. **Anais** [...]. Florianópolis, 2015. Disponível em www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3570.pdf. Acesso em: 21 ago. 2021.

ARIZA, Rafael Porlan; Toscano, José Martin. El saber práctico de los profesores especialistas: aportaciones desde las didácticas específicas. In: MOROSINI, Marília C. (Org.). **Professor do ensino superior – Identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 61-75.

BARATTA. Alessandro. **Criminologia crítica e crítica do direito penal**. 3. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2005.

BARBOSA, Anderson Carlos Elias; MOTA, Hilare Cristine da Silva. Direito se aprende na Escola. In: **Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**, ISBN: 978-65-86445-88-6. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 164-179.

BARROS, Isabela Dantas Nunes de. **Mediações e os desafios da transmissão no campo do Direito**: Educação para uma nova justiça a partir da ética e do diálogo.

2016. 168 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2016.

BASTOS, Aurélio Wander. **O ensino no curso de Direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

BATISTA, Nilo, **Introdução Crítica ao Direito Penal**. Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BATISTELLA, Carmes Ana da Rosa. **Física no Ensino Médio: Ensino-Aprendizagem do Conceito Calor na Concepção da Teoria de Davydov com Contribuições de Hedegaard**. 2020. 253 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia, 2020.

BELFORT, Simone Cortes. **Ensino do Direito: Relações entre práticas e mobilizações/ usos do quadro normativo das diretrizes curriculares pelos atores sociais do campo acadêmico**. 2015. 104 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia e Direito), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.

BELCHIOR, Germana Parente Neiva. **Fundamentos epistemológicos do Direito Ambiental**. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2017.

BERWIG, Aldemir. O Ensino no curso de Direito e a Perspectiva Universitária Humanística. **Revista Direitos Humanos e Democracia**. Editora Unijuí, Ano 8, n. 16, p. 167-176, 2020, ISSN 2317-5389. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia/article/view/8737> . Acesso em: 22 ago. 2021.

BÍBLIA, N. T. II Coríntios. In BÍBLIA. Português. **Sagrada Bíblia: Antigo e Novo Testamentos**. Trad. Centro Bíblico Católico. São Paulo: Editora Ave-Maria, Edição Claretiana, 1997.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Direito e ensino no curso de Direito. Legislação educacional**. São Paulo: Atlas, 2001.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. (org.). **História do Direito brasileiro: leituras da Ordem Jurídica Nacional**. São Paulo: Atlas, 2003.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

BRASIL. **Carta de Lei n. 1.827, de 11/8/1827**. Crêa dous Cursos de ciencias jurídicas e Sociales, um na cidade de São Paulo e outro na de Olinda. Registrada na Chancelaria-mór do Império do Brazil, fls. 83, do Livro Primeiro de Cartas, Leis e Alvarás. Rio de Janeiro, 21/8/1827. p. 5-7. Base de dados de legislação do Senado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-11-08-1827.htm. Acesso em: 25 maio 2020.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Centro de Documentação e Informação. **Criação dos cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Fundação Casa Rui Barbosa, 1977.

BRASIL. Constituição Federal (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.

BRASIL. **Decreto-Lei n. 2.226, de 1º de fevereiro de 1896**. Aprova os estatutos das Faculdades de Direito da República. Rio de Janeiro, Coleção de Leis do Brasil - 1896, p. 128, v.1.

BRASIL. Decreto-Lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940, Código Penal. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 1940.

BRASIL. Decreto-Lei n. 3.689, de 3 de outubro de 1941. Código de Processo Penal. Rio de Janeiro: **Diário Oficial da União**, 1941.

BRASIL. **Decreto n. 1.386, de 28/4/1854**. Dá novos estatutos aos cursos jurídicos. Coleção das Leis do Brasil. Brasília: Base de dados de legislação do Senado Federal, 1854. Disponível em: www.senado.gov.br/legislacao. Acesso em: 13 jul. 2020.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 3.860, de 8/7/2001. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, avaliação de cursos e instituições**. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Decreto Presidencial de 13/5/2008. Dispõe sobre a designação dos membros para compor a Câmara do Conselho Nacional de Educação (CNE). Brasília: **Diário Oficial da União**, 2008.

BRASIL. Decreto Presidencial n. 9235, de 15/12/2017. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2017.

BRASIL. Governo Federal. **Texto referência para a audiência pública sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Direito**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=89661-texto-referencia-minuta-de-parecer-dcn-direito&category_slug=junho-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 31 jul. 2018. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2018.

BRASIL. Lei n. 7.210, de 11 de julho de 1984. Institui a Lei de Execução Penal. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1984.

BRASIL. Lei n. 8.072, de 25 de julho de 1990. Dispõe sobre os crimes hediondos, nos termos do art. 5º, inciso XLIII, da Constituição Federal, e determina outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1990.

BRASIL. Lei n. 9.131, de 24 de novembro de 1995. **Altera dispositivos da Lei 4024, de 20/12/1961, e dá outras providências**. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1995.

BRASIL. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2001.

BRASIL. Lei n. 8.906, de 4/7/1994. Dispõe sobre o Estatuto da Advocacia e a Ordem dos Advogados do Brasil – OAB (EOAB). Brasília: **Diário Oficial da União**, 1994.

BRASIL. Lei n. 314, de 30/10/1895. Reorganiza o Ensino das Faculdades de Direito. Coleção das Leis do Brasil. Publicada na imprensa nacional em 31/12/1895. Brasília: **Diário Oficial da União**, 1895.

BRASIL. Lei n. 5.540, de 28/11/1968. Fixa normas de organização do ensino superior e sua articulação com a escola média. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29/11/1968. Col. 4, p. 010369

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria do MEC 1.886, de 30 de dezembro de 1994**. Brasília: Ministério da Educação, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 25 de fevereiro de 1972**. Brasília, Ministério da Educação, 1972.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 776, de 03 de dezembro de 1997**. Brasília, Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 507, de 14 de julho de 1999**. Brasília, Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 146, de 03 de abril de 2002**. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 9, de 29 de setembro de 2004**. Brasília, Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 236, de 07 de agosto de 2009**. Brasília, Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 362, de 01 de setembro de 2011**. Brasília, Ministério da Educação, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 150, de 05 de junho de 2013**. Brasília, Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 14 de julho de 2017**. Brasília, Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 635, de 04 de outubro de 2018**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2018**. Brasília, Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer n. 757, de 10 de dezembro de 2020**. Brasília, Ministério da Educação, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 2, de 19 de abril de 2021**. Brasília, Ministério da Educação, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório final do grupo de trabalho MEC-OAB**. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

BRAZ, Alan Duarte; BRAZ, Antônio Igor Duarte. O Que o Ensino no curso de Direito Negligência: Reflexões à Luz da Psicologia do Desenvolvimento de Vigotski e do Paradigma da Complexidade. In: Encontro de Iniciação Científica da UNI7, 14, 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UNI7, 2018, p. 1-17. Disponível em <https://periodicos.uni7.edu.br/index.php/iniciacaocientifica/article/view/611/564>. Acesso em: 05 set. 2021.

BRULL, José L. C. La educación como fenómeno, proceso y resultado. In: CASTILLEJO y otros. **Teoría de la educación**. Madrid: Taurus Universitária, 1994.

CARLINI, Angélica Lucía. Professor de Direito: docência profissional ou profissional na docência? **Anuário ABEDI**, Florianópolis, Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, p. 193-199, 2005.

CARLINI, Angélica Lucía. **Aprendizagem baseada em problemas aplicada ao ensino de Direito: projeto exploratório na área de relações de consumo**. 2006. 295f. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

CARRION, Eduardo Kroeff Machado. Crise do Direito e ensino no curso de Direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFRGS**, Porto Alegre, n. 17, p. 71-76, 1999. Disponível em: http://www.buscalegis.ufsc.br/arquivos/b140706_00.html. Acesso em: 8 jul. 2020.

CARTA MAIOR. As 10 funções da USAID, a mega agência humanitária da CIA. **Carta Maior**. 2001 - , versão *online*. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/As-10-funcoes-da-USAID-a-mega-agencia-u21Chumanitaria-u21D-da-CIA/6/43449>. Acesso em: 23 dez. 2021.

CASTILHO, Ela Wiecko Volkmer de. **O controle penal nos crimes contra o sistema financeiro nacional. Lei n. 7.492, de 16/6/86**. Belo Horizonte: Ed. Del Rey, 2001

CASTRO, Adilson Gurgel de. Pela melhoria dos cursos jurídicos. **OAB Ensino no curso de Direito: balanço de uma experiência**. Brasília: OAB Conselho Federal, 2000.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: relato de pesquisa de campo. **Universitas/jus : revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 95-109, 2013, ISSN: 1519-9045. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2365/2089>. Acesso em: 13 ago. 2021.

CIDRÃO, Taís Vasconcelos; SILVA, Alexandre Bruno da; PINHEIRO NETO, Francisco Miranda. Um ensaio acerca da crise no ensino no curso de Direito no Brasil: a urgência da aplicação do método de estudo de caso. **Quaestio iuris**, Rio de Janeiro, v.12, n. 3, p. 660-676, 2020. ISSN: 1807-8389. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/39572>. Acesso em: 21 ago. 2021.

CONSELHO FEDERAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. OAB. **Ensino no curso de Direito. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993.

CONSULTOR JURÍDICO. Militares da FAB são presos por tráfico internacional de drogas. Consultor Jurídico. Versão *online*. ISSN 1809-2829. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2021-mar-18/militares-fab-sao-presos-trafico-internacional-drogas>. Acesso em: 04 jan. 2022.

DALAROSA, Adair Angelo; MACHADO, Beatriz Regina. Estado e Política Educacional no Brasil: Projetos Educacionais em Disputa (1995-2016). **REUNINA – A Revista de Educação da Faculdade Unina**. v. 2, n. 2, p. 80-95, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.51399/reunina.v2i2.33>. Acesso em: 09 fev. 2022.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. O que é a atividade de estudo. Trad. Ermelinda Prestes. **Revista: Escola inicial**, n. 7, ano 1999a.

DAVÝDOV, Vasily Vasilyevich. **Tipos de generalizacion en la enseñanza**. Havana: Editora Pueblo e Educación, 1982.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. **Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Trad.: José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas. Moscou: Editora Progresso, 1988.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. Trad. José Carlos Libâneo a partir do texto: “A new approach to the interpretation of activity structure and content”. In: Hedegard, Mariane e Jensen Uffe Juul. **Activity theory and social practice: cultural-historical approaches**. Aarhus (Dinamarca), Aarhus University Press, 1999b.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. The Concept of Developmental Teaching, **Journal of Russian & East European Psychology**, v. 36, n.4, p. 11-36, dec. 2014, ISSN: 1061-0405.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e dos possíveis princípios do ensino em um futuro próximo. Trad: Josélia Euzébio da Rosa e Ademir Damazio. In: Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Org.). **Ensino Desenvolvimental: antologia: livro I**. Uberlândia-MG, EDUFU, 2017, p. 211-223.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich. Os princípios do ensino na escola do futuro. Trad. Ronan Vaz e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes. In: Roberto Valdés Puentes,

Suely Amaral Mello (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia-MG, EDUFU, 2019a, p. 183-189.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; ZINCHENKO, Vladimir Petrovich. Culture, education, thought. **Prospects**, Moscou, v. 21, n. 1, p. 118-144, 1991, ISSN 0033-1538.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; MÁRKOVA, Aelita Kapitonovna. A concepção de atividade de estudo dos alunos. Trad. Daniela Beraldo Barbosa e revisão técnica de Roberto Valdés Puentes. In: Roberto Valdés Puentes, Suely Amaral Mello (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia-MG, EDUFU, 2019b, p. 191-211.

DAVYDOV, Vasily Vasilyevich; SLOBODCHIKOV, V. I.; ZUCKERMAN, Galina. O aluno das séries iniciais do ensino fundamental como sujeito da atividade de estudo. Trad. Maria Auxiliadora Soares Farias, Stela Miller, Suely Amaral Mello. In: Roberto Valdés Puentes, Suely Amaral Mello (Org.). **Teoria da atividade de estudo**: livro II: contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros. Uberlândia-MG, EDUFU, 2019c, p. 241-256.

DIAS, Jorge de Figueiredo e ANDRADE, Manuel da Costa. **Criminologia – o homem delinquente e a sociedade criminógena**, Coimbra: Coimbra Editora, 2ª reimpressão, 1997.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de a. N. Leontiev, **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, p. 44-63, abril 2004.

ECCARD, Ana Flávia Costa ; SILVA, Leonardo Rabelo de Matos. Do Cosmos ao Caos: Uma Forma de Pensar o Ensino no curso de Direito a Partir da Leitura de Warat. **Revista Brasileira de Filosofia do Direito**, v.2, n. 1, p.1-20, 2016, ISSN: 2526-012X. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/filosofiadireito/article/view/1709> . Acesso em: 22 ago. 2021.

FACHIN, Luiz Edson. **Teoria crítica do direito civil**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

FAUSTO, Boris. **História concisa do Brasil**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2002.

FELIX, Loussia P. Musse. Considerações acerca das perspectivas de avaliação dos cursos de Direito. In: OAB.CONSELHO FEDERAL. **Ensino no curso de Direito**. Parâmetros para elevação de qualidade e avaliação. Brasília: OAB, Conselho Federal, 1993. p. 77-84.

FERRAZ JÚNIOR, Tercio Sampaio. A criação dos cursos jurídicos e a concepção de ciência do Direito. In: WANDER BASTOS, Aurélio (org.). **Os cursos jurídicos e as elites políticas brasileiras**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978.

FICHTNER, Bernd. O surgimento do novo nos gestos de crianças – um “diálogo impossível” entre Benjamin e Vigotski. Palestra, **II Seminário de Estudos de Infância e Cultura**. 28 e 29 de Outubro de 2010. UFF, Rio de Janeiro, 2010.

FICHTNER, Bernd. Instrumento – Signo – Mimesis - O potencial de “representações simbólicas” na perspectiva da abordagem histórico-cultural. In: **Diálogos de Pesquisa sobre Crianças e Infâncias**, Niterói: EdUFF Editora da UFF, 2010.

FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus Colaboradores**, Rio de Janeiro, 2010.

FLORENCIO FILHO, Marco Aurélio Pinto; DENARDI, Eveline Gonçalves. A qualidade do ensino no curso de Direito no Brasil: algumas transformações necessárias. **Revista do direito**, 2018-09-03, v.3, n. 56, p.106-118, 2018, ISSN: 0104-9496. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/12289> . Acesso em: 06 set. 2021.

FONSECA, Ricardo Marcelo. A Formação da Cultura Jurídica nacional e os cursos jurídicos no Brasil: uma análise preliminar (1854-1879). Madrid. **Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija**, 2005, n. 8, pp. 97-116, ISSN: 1139-6628. Disponível em: <https://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/1060>. Acesso em: 08 fev. 2022.

FRANCO, Aline Fonseca e: COSTA FILHO, José de Oliveira. As Metodologias Ativas como Instrumento para se Atingir uma Aprendizagem Significativa, Reflexiva e Interdisciplinar no Ensino no curso de Direito. **Colloquium Socialis**, Presidente Prudente, v. 01, n. Especial, p.510-516, jan/abr, 2017, ISSN: 2526-7035. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em 01 set. 2021.

FREITAS, Bárbara Miqueline Peixoto de. **Ensino-Aprendizagem na disciplina: formas consensuais de solução de conflitos no curso de Direito - Contribuições da teoria Histórico-Cultural**. 2021. 99 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Instituições e Políticas Educacionais), Faculdade Mais - FacMais, Inhumas, 2021.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Pesquisa em didática: o experimento didático formativo. In: Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. **X Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED Centro-Oeste: Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento**. Uberlândia, 2010. v. I., p. 1-11.

FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Ensino por problemas: uma abordagem para o desenvolvimento do aluno. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 403-418, abr./jun. 2012.

FREITAS, Riane Conceição Ferreira; SILVA, Gilmar Pereira da. A atuação do Pedagogo e a construção de uma Epistemologia na área Jurídica. In: **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**, ISBN: 978-65-86445-88-6. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 55-73.

FREITAS FILHO, Roberto; MUSSE, Luciana Barbosa. PRODI, Projeto Direito Integral: uma resposta à crise do ensino no curso de Direito brasileiro. Universitas/jus. **Revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília**, v.24, n. 2, p. 43-65, 2013, ISSN: 1519-9045. Disponível em:

<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/jus/article/view/2452>. Acesso em: 12 ago. 2021.

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS. **Observatório do Ensino do Direito. Ensino superior 2012: instituições. Quem oferece os cursos de Direito no Brasil**. FGV Direito SP, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: direitosp.fgv.br/observatorio-ensino-direito. Acesso em: 31 jul. 2018.

GABARDO, Emerson; DOTTA, Alexandre Godoy. Mecanismos de avaliação da eficiência do serviço público de educação no Brasil: o caso dos cursos de graduação em direito. In: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação; 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. ANPAE. 26 a 30 de abril de 2011. **Anais [...]**. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0018.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**. Trad. de Flávio Paulo Meurer. Rev. da trad. de Enio Paulo Giachini. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária, São Francisco, 2013.

GALDINO, Flávio Antonio Esteves. A Ordem dos Advogados do Brasil na reforma do ensino no curso de Direito. In: OAB. CONSELHO FEDERAL. **Ensino no curso de Direito. 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB, 1997, p. 155-186.

GLUSCZAK JUNIOR, Nolar. **Modo de pensar jurídico em concluintes do ensino de Direito: entre pensamento tradicional e pensamento crítico**. 2010. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

GIARDINETTO, José Roberto Boattger. A pedagogia histórico-crítica subsidiando a reflexão da questão cultural na educação escolar. In: MENDONÇA, Sueli. Guadalupe de Lima.; MILLER, S. (Org.). **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. 2. ed. Araraquara, SP: Junqueira e Marin; Marília: Cultura Acadêmica, 2010, p. 85-121.

GITAHY, Raquel Rosan Christino; SOUSA, Sidinei de Oliveira; GITAHY NETO, Ivan Márcio. Metodologia ativa peer instruction aliada à tecnologia de informação e comunicação: estratégias didáticas no ensino no curso de Direito com os plickers. **Revista Cocar**, v.13, n. 27, p.521-536, 2019, ISSN: 1981-9269. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/2853>. Acesso em: 15 set. 2021.

GOIS, Guilherme Augusto Melo Batalha de; SANTOS, Carla Vanessa Prado Nascimento. Os Métodos Ativos De Ensino Aplicados Pelo Professor Exemplar De Joseph Lowman Como Instrumentos Potencializadores Na Aprendizagem Do Ensino no curso de Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, v.4, n. 2, p.1-17, 2018, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4734>. Acesso em: 05 set. 2021.

GUIMARÃES, Claudio Alberto Gabriel. **Constituição, Ministério Público e direito penal: a defesa do estado democrático no âmbito punitivo**. Rio de Janeiro: Revan, 2010.

HEDEGAARD, Mariane. A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma Introdução a Vigotski**. – São Paulo: Editora Loyola, 2002.

HIRONAKA, Giselda. Ensino no curso de Direito no Brasil: desafios para o conteúdo de formação profissional. In: **Anuário ABEDI**, Florianópolis, Fundação Boiteux, ano 3, n. 3, p. 421-437, 2005.

HOLANDA, Rafaela Mota. Gestão de conflitos como finalidade do ensino no curso de Direito. **Revista de Direito**. São Paulo, v.13, n.1, p.1-20, 2021. ISSN: 1806-8790. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/revistadir/article/view/11364> Acesso em: 25 ago. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Superior 2019**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados> Acesso em: 11 maio 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório Síntese de área: Direito**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2015/direito.pdf. Acesso em: 31 jul. 2018.

IOCOHAMA, Celso Hiroshi, **O ensino do Direito e a separação dos eixos teórico e prático**: interrelações entre aprendizagem e ação docente. 2011. 377 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

ISOLA, Valeria Cassia Dell. **Paideia jurídica**: Uma reflexão sobre a educação em direitos humanos-fundamentais. 2014. 357 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia do Direito), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

JORDÃO, Luciana Ramos; CHAVEIRO, Denise Pineli. Metodologia da pesquisa em direito e a geração z: Estratégia didática aplicada no Centro Universitário Alves Faria entre 2012 e 2018. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 104 – 120, Jul/Dez., 2018, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5067>. Acesso em: 10 set. 2021.

JOSÉ, Virginia Maria Cury. A crise do ensino no curso de Direito. **Percursos**. Curitiba, v.3, n. 30, p.123 - 125, 2019. ISSN: 2316-7521. Disponível em: <http://revista.unicuritiba.edu.br/index.php/percurso/article/view/3627>. Acesso em: 23 ago. 2021.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. **Bakhtiniana**: revista de estudos do discurso. São Paulo, v.9, n. 2, p. 92-110, 2019. ISSN: 2176-4573. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/QCwW9Pch5nWsvgRbT6v9fym/abstract/?lang=pt>
Acesso em: 15 ago. 2021.

KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAZARETTI, Isadora K.; OLSSON, Giovanni. A transformação da educação jurídica no Século XXI: A formação das competências profissionais dos operadores do Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Belém, v. 5, n. 2, p. 72–94, 2019. ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/5931> . Acesso em: 25 ago. 2021.

LENOIR, YVES. La logique utilitariste et la déformation des finalités des sciences humaines et sociales et de la science d'éducation. **Educativa**, Goiânia, v. 24, p. 1-33, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.18224/educ.v24i1.8795>. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/8795/5201>. Acesso em: 15 jan. 2022.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Actividad, conciencia y personalidad. Ciudad de la habana: **Editorial Pueblo y educación**, 1983.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Atividade, Consciência e Personalidade. **The Marxists Internet Archive**, Trad:Marcelo José de Souza e Silva, Curitiba, 2014.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Aparecimento da consciência humana; In: LEONTIEV, Alexey N. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. **As necessidades e os motivos da atividade** .Trad: Andréa Maturano Longarezi, Patrícia Lopes Jorge Franco. In: Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Org.) Ensino Desenvolvimental: antologia: livro I., Uberlândia-MG, EDUFU, 2017. p. 39-58.

LEONTIEV, Aleksei Nikolaevitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev S; LURIA, Alexander. N.; LEONTIEV, Alexey N. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria da Pena Villalobos. – 11 ed., São Paulo: Ícone, 2010, p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a que servem, a quem servem? In: LIBÂNEO, José Carlos; ECHALAR, Adda D. L. Figueiredo ; SUANNO, Marilza V. Rosa; LIMONTA, Sandra V. (orgs.) . **Didática e formação de professores: embates com as políticas curriculares neoliberais**. Goiânia: CEPED/Editora UFG, 2022 (E-book).

LIBÂNEO, José. Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. O processo de abstração, generalização e formação de conceitos na formação de professores: notas introdutórias. In: PUENTES, Roberto Valdés; LONGAREZI, Andrea Maturano

(orgs.). Ensino desenvolvimental: Sistema Elkonin-Davídov-Repkin. Uberlândia, MG: Edufu, 2019.

LIBÂNEO, José. Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: Andréa Maturano Longarezi, Roberto Valdés Puentes (Org.). **Ensino desenvolvimental**: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos – Uberlândia : EDUFU, 2013.

LIBÂNEO, José. Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra da Madeira. Vigotski, Leontiev, Davídov – contribuições da teoria histórico-cultural para a didática. In: SILVA, Carlos Cardoso e SUANNO, Marilza Vanessa Rosa (Org.). **Didática e interfaces**. Mercado das Letras, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **RPGE – Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783> (16) (PDF). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343410473_Finalidades_educativas_escolares_e_escola_socialmente_justa_a_abordagem_pedagogica_da_diversidade_social_e_cultural. Acesso em: 15 jan. 2022.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: uma pesquisa bibliográfica. **Rev. Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. spe, p. 37-45, 2007.

LINHARES, Maria Sheila Alves da Costa; FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Especificidades do Trabalho do Pedagogo no âmbito da Pedagogia Jurídica. In: **Pedagogia Jurídica no Brasil**: questões teóricas e práticas de um campo em construção, ISBN: 978-65-86445-88-6. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 74-91.

LÔBO, Paulo Luiz Neto. Ensino no curso de Direito: realidade e perspectivas. In: OAB. Conselho Federal. **OAB Ensino no curso de Direito**: balanço de uma experiência. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000, p. 147- 162.

MACARINI, José Pedro. Um Aspecto da Política Econômica do “Milagre Brasileiro”: A Política de Mercado de Capitais e a Bolha Especulativa 1969-1971. **Est. econ.**, São Paulo, v. 38, n.1, p. 151-172, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ee/a/4pfWcvtFyPxxkQhfvdDN8crw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 fev. 2022.

MACHADO, Camila Monteiro. **A contextualização da formação do jurista**: O ensino no curso de Direito brasileiro. 2016. 103 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Centro Universitário Salesiano de São Paulo, São Paulo, 2016.

MAGALHÃES, Giselle Modé. Atividade-guia e neoformações psíquicas: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para o ensino desenvolvente na educação infantil. **Crítica Educativa**. Sorocaba/SP, v. 4, n. 2, p. 275-286, jul./dez., 2018.

MALOSSO, Tiago Felipe Coletti; SANTOS, Gabriel Ludwig Ventorin dos. Clínicas de Direito: dinamizando o ensino aprendizagem nos cursos de Direito. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Encontro Virtual, v. 6, n. 2, p. 20–35, Jul/Dez. 2020, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/6972>. Acesso em: 10 set. 2021.

MARCHESE, Fabrizio. **A crise do ensino no curso de Direito no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral**. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual De Campinas, Campinas, 2006.

MAROCCO, Andréa de Almeida Leite. **Ensino no curso de Direito no Brasil: desafios à formação do profissional do Direito no século XXI**. 2011. 391f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2011.

MARQUES NETO, Agostinho Ramalho. Reflexões sobre o ensino do Direito. In: CAPELLARI, E.; PRANDO, F.C. de M. (Orgs.). **Ensino no curso de Direito: leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultural Paulista, 2001.

MARTINS, Alisson Thales Moura. **O ensino no curso de Direito e a sociedade da informação**. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado em Direito da Sociedade da Informação). Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas, São Paulo, 2013.

MARTINS, Lígia Márcia. Desenvolvimento do pensamento e educação escolar: etapas de formação de conceitos à luz de Leontiev e Vigotski. **Revista Fórum Linguístico**, v. 13, n. 4, p. 1573 – 1588, 2016.

MASSIMINO, Daniel de Mello; COLOMBO, Silvana. Ensino e aprendizagem de estratégias metacognitivas como possibilidade para a educação jurídica. **Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho**. São Paulo, v.3, n.2, p.75-93, 2016. ISSN: 0719-5885. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/8387/bbf6db573687e67faab6dc2b969da98dc971.pdf> f. Acesso em: 28 ago. 2021.

MELLO, Suely A. A escola de Vigotski. In: CARRARA, Kester (org.). **Introdução à Psicologia da Educação: seis abordagens**. 1 ed, São Paulo: Avercamp, 2004, p. 135-156.

MELO FILHO, Álvaro. Por uma revolução no ensino no curso de Direito. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 322, ano 89, p. 9-15, abr./maio/junho. 1993.

MELO FILHO, Álvaro. Juspedagogia: ensinar Direito o Direito. In: **OAB Ensino no curso de Direito: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: OAB - Conselho Federal, 1997, p. 103-122 .

MENDES, Raquel de Lima. **Professor de Universidade privada: Profissão ou bico?**. 2019. 161 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2018.

MENDONÇA, Samuel; ADAID, Felipe Alves Pereira. Tendências teóricas sobre o ensino no curso de Direito entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. **Revista direito GV**. São Paulo, v.14, n. 3, p.818-846, 2018. ISSN: 2317-6172. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/revdireitogv/article/view/78013>. Acesso em: 07 set. 2021.

MONTEIRO NETO, Manoel; RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Metodologias ativas nos cursos de Direito: Notas acerca da utilização do método do caso. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Encontro Virtual, v. 7, n. 1, p. 18 – 34, Jan/Jul. 2021, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/7695>. Acesso em: 02 set. 2021.

MOSSINI, Daniela Emmerich de Souza. **Ensino no curso de Direito: história, currículo e interdisciplinaridade**. 2010. 249 f. Tese (Doutorado em Currículo). Faculdade de Educação. Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOURA, Marcelo de Souza. **O Ensino no curso de Direito em tempos de democratização**. 2009. Dissertação (Mestrado em Teoria do Direito). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

MUSEU DA JUSTIÇA, DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. A criação dos cursos jurídicos no Brasil. Rio de Janeiro, **Cadernos de Exposições**, 2011, edição especial. Disponível em: <http://ccmj.tjrj.jus.br/documents/5989760/6464634/caderno-expo-2.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021

NEVES, Rita De Araujo. **Ensino no curso de Direito: Avaliando a aprendizagem a partir de uma experiência de associação teoria/prática**. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2005.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino no curso de Direito OAB: 170 anos de cursos jurídicos no Brasil**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 1997.

ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL. **Ensino no curso de Direito: balanço de uma experiência**. Brasília: Conselho Federal da OAB, 2000.

OLIVEIRA, Emerson Ademi Borges de; SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. Aprendizagem cooperativa, disposição física e metodologia no ensino no curso de Direito. **Revista de Direito Brasileira**, Porto Alegre, v. 21, n.8, p.326-340, 2019. ISSN: 2237-583X. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/4494>. Acesso em: 03 set. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Cardozo; OLIVEIRA, Nancy Mahra de; MEDEIROS, Nicolas. Razão argumentativa, processo eletrônico e aceleração: O tempo da aprendizagem no ensino no curso de Direito e seus efeitos no Brasil. **Conpedi Law Review**, Brasília, v.3, n.2, p.72-87, 2017. ISSN: 2448-3931. Disponível em: <http://site.conpedi.org.br/publicacoes/pi88duoz/gbd7w8eu/19daWI286JjSKKfl.pdf>. Acesso em: 03 set. 2021.

OLIVEIRA, José Roberto Guedes de. Operadores ou exercitores do direito?

Migalhas, 14 set. 2006. De Peso. Disponível em <https://www.migalhas.com.br/depeso/30003/operadores-ou-exercitores-do-direito>. Acesso em: 19 jan. 2022.

OLIVEIRA, José Sebastião de. O perfil do profissional do Direito neste início de século XXI. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 9, n. 208, 30 jan. 2004, versão *online*, ISSN 1518-4862. Disponível em: <http://jus.com.br/revista/texto/4745>. Acesso em: 19 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Khol. O problema da afetividade em Vigotski. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS, H. **Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial, 1992, p. 75-84.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993

ORSINI, Adriana Goulart de Sena; SILVA, Nathane. Ensino no curso de Direito, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. *Universitas/jus : Revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília*, Brasília, v. 24, n. 2, p.11-21, 2013, ISSN: 1519-9045. Disponível em: https://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/2541/adriana_sena_programa_recaj_ufm.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 11 ago. 2021.

PADUA, Francis Marília. **Políticas públicas para a educação em Direitos Humanos: Conquistas e limites para sua efetivação no ensino superior**. 2020. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2019.

PARREIRA, Lelis Dias. **A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos do curso de Direito da Universidade Católica de Goiás**. 2008. 100 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2008.

PLASTINA JÚNIOR, Márcio Gabriel; LEAL, Leonardo José Peixoto. A relevância do método do caso na atual conjuntura do ensino no curso de Direito brasileiro. **Revista Expressão Católica**, v.7, n. 1, p.14-28, 2018, ISSN: 2237-8782. Disponível em: https://www.lareferencia.info/vufind/Record/BR_af5a178a7fbd25374f7f43651f44f6ac. Acesso em: 08 set. 2021.

POLIMENO, Newton; DUARTE, Mário; DOTTA JR., Mário; SCORSOLINE, Ailton; SILVA, João; CARVALHO, Daniel; MEDEIROS, Juliana. A estratégia da aprendizagem baseada em equipes em um curso de Direito. **Revista de educación y derecho**, v.7, p. 1-13, 2013, ISSN: 2013-584X. Disponível em: <https://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5869>. Acesso em: 10 ago. 2021.

PÔRTO, Inês da Fonseca. **Ensino no curso de Direito, diálogos com a imaginação: construção do projeto didático no ensino no curso de Direito**. Porto Alegre: S. Fabris, 2000.

PUPIN, Ricardo Lorenzi. As atividades práticas como instrumentos do processo de aprendizagem significativa - enfoque ao curso de Direito. **Revista espaço acadêmico**, v.11, n.124, p.67-75, 2011, ISSN: 1519-6186. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/12724/7736>. Acesso em: 09 ago. 2021.

RAMALHO, Halleyde Souza. A influência da filosofia de Augusto Comte no ensino no curso de Direito brasileiro: breve delineamento histórico. **Saber Humano**, v.5, n. 7, p.158-170, 2015, ISSN: 2446-6298. Disponível em: <https://saberhumano.emnuvens.com.br/sh/article/view/79>. Acesso em: 18 ago. 2021.

REIS e SILVA, Vânia Regina de Vasconcelos. **Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito**. 2012. 261 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2012.

RIBEIRO, Luis R. Camargo. **Aprendizagem baseada em problema (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EduFSCar, 2008.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. A reforma curricular nos cursos jurídicos e a portaria n. 1.886/94MEC. In: I SEMINÁRIO NACIONAL DE ENSINO NO CURSO DE DIREITO, CIDADANIA E MERCADO DE TRABALHO. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, Faculdade de Direito, 1995, p.117-126.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, v.6, n.1, p.39-57, 2010, ISSN: 2317-6172. Disponível em: <https://direitosp.fgv.br/publicacoes/revista/artigo/popper-processo-de-ensino-aprendizagem-pela-resolucao-de-problemas>. Acesso em: 08 ago. 2021.

RODRIGUES, Eliane Nunes. **Ensino no curso de Direito : didática e metodologia numa perspectiva crítica**. 2002. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2002.

SÁ NETO, Clarindo Epaminondas de; MENEZES, Caroline Rodrigues. Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos. **Revista Jurídica da Ufersa**. v.3, n. 6, p.86-99, 2020, ISSN: 2526-9488. Disponível em: <https://periodicos.ufersa.edu.br/index.php/rejur/article/view/9165>. Acesso em 25 ago. 2021.

SANTA, Fernando Dala e BARONI, Vivian. As raízes marxistas do pensamento de Vigotski: contribuições teóricas para a psicologia histórico-cultural. **Kínesis**, Vol. VI, nº 12, p.1-16, 2014. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/kinesis/article/view/4792>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SANTOS, Cibele Carneiro da Cunha Macedo. **Ensino no curso de Direito e meios autocompositivos de resolução de conflitos**. 2015. 157 f. Tese (Doutorado em Sociologia e Direito) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015.

SANTOS, Jackson Passos; MACEDO, Fernanda. Reflexões sobre o educador jurista e a concretude da educação jurídica no ensino superior. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Porto Alegre, v.4, n.1, p.95-111, 2018, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/4416/pdf>. Acesso em: 06 set. 2021.

SANTOS, Nivaldo dos; SANTANA, Thiago Alexandre Ribeiro. A pesquisa científica como metodologia no ensino no curso de Direito. **Revista da Faculdade de Direito da UFG**, v.38, n.2, p.284-302, 2015, ISSN: 0101-7187. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revfd/article/view/10028>. Acesso em: 17 ago. 2021.

SANTOS, Osmar Pereira Dos. **Contribuições do Aporte Teórico de Davydov para o Ensino do Conceito Território da Saúde**. 2021. 184 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Para pensar o(s) lugar(es) da Pedagogia hoje: Ciência, profissão e seu agir transformador. In: **Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção**, ISBN: 978-65-86445-88-6. Fortaleza: Editora da UECE, 2021, p. 21-34.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade**. Araraquara- SP: Junqueira e Marin, 2004.

SILVA, Artenira da Silva e; SERRA, Maiane Cibele de Mesquita. Juristas ou técnicos legalistas? Reflexões sobre o ensino no curso de Direito no Brasil. **Quaestio iuris**, v.10, n. 4, p. 2616-2636, 2017. ISSN: 1516-0351. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/28197>. Acesso em: 30 ago. 2021.

SILVA, Fábio Costa Moraes de Sá e. **Ensino no curso de Direito, um tesouro a descobrir**. A construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da reforma do ensino no curso de Direito (e Jurídico-Penal). 2007. 215 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

SILVEIRA, Clélia Mara Fontanella. **O operador do Direito e o exercício da cidadania: Paradigma nos cursos jurídicos**. 2002. 225 f. Dissertação (Mestrado em Direito), Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2002.

SIQUEIRA, Márcia Dalledone. **Faculdade de Direito, 1912-2000**. Curitiba: UFPR, 2000.

SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, nº 71, p. 45-78, Julho/00.

SIRGADO, Angel Pino. O acesso ao conhecimento em contexto escolar. Perspectiva Histórico-Cultural. **Revista Eletrônica de Republicação em Educação Matemática**. UFSC, p.17-25, 2006.

SOBRAL, Patrícia Verônica Nunes Carvalho. A educação jurídica: Críticas da contemporaneidade legal. **Revista de Pesquisa e Educação Jurídica**, Porto Alegre, v.2, n.1, p. 20-39, 2016, ISSN: 2525-9636. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rpej/article/view/156>. Acesso em: 23 ago. 2021.

SOUSA, Valdirene Gomes de; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. Atividade de estudo e desenvolvimento do pensamento teórico: reflexões com base em Davydov. **Revista: Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 17, p. 237-258, jul./dez. 2014.

SOUTO, Leonardo Antonio. **Contribuições da Teoria do Ensino Desenvolvimental de Davydov: Proposta de Construção de Plano de Ensino para a Formação do Conceito de Números Reais**. 2021. 209 f. Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica De Goiás, Goiânia, 2021.

SPOSATO, Karyna Batista; SANTANA, João Víctor Pinto. Ensino tecnólogo jurídico e o agravamento da crise do ensino no curso de Direito. **Revista em Tempo**, v.17, n. 1, p. 320 -346, 2018, ISSN: 1516-8964. Disponível em: <https://revista.univem.edu.br/emtempo/article/view/2652>. Acesso em: 09 set. 2021.

STRECK, Lenio Luiz. Resumocracia, concursocracia e a “pedagogia da prosperidade”. **Cuadernos Jurídicos lus et Tribunalis**, Año 2, n.º 2, p. 103-108, enero-diciembre 2016. ISSN impreso 2518-4067 / ISSN en línea 2519-0660 doi: <http://dx.doi.org/10.18259/iet.2016017>. Disponível em: <https://cendoc.continental.edu.pe/index.php/iusettribunalis/article/view/510/499>. Acesso em: 19 jan. 2022.

SWENSSON JR., Lauro Joppert Reflexões sobre ensino no curso de direito e emancipação no Brasil: Diálogos bibliográficos entre Direito e Educação. **Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho**, v.3, n. 2, p.115-140, 2016, ISSN: 0719-5885. Disponível em: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/36666>. Acesso em: 25 ago. 2021.

ROSA, Josélia Euzébio da; HOBOLD, Ediséia Suethe Faust. Movimento entre abstrato e concreto na proposição davydoviana para o ensino de multiplicação. **Revista: Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 143-164, jan./abr. 2016.

TASSIGNY, Monica Mota; MAIA, Isabelly Cysne Augusto. Perfil do estudante de Direito, utilização de metodologias ativas e reestruturação pedagógica dos currículos acadêmicos. **Quaestio iuris**, v.11, n.2, p. 817-838, 2018, ISSN: 1516-0351. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/29655>. Acesso em: 04 set. 2021.

TASSIGNY, Monica Mota; ALVES, Ana Geórgia Santos Donato; MELO, Mateus Escóssio. A influência do Juspositivismo em instituições de ensino superior de Direito

em Fortaleza. **Quaestio iuris**, v.13, n.2, p. 795-817, 2020, ISSN: 1516-0351. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/quaestioiuris/article/view/40646>. Acesso em: 22 ago. 2021.

USTÁRROZ, Elisa. **Construindo a qualidade da educação jurídica: Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas**. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016.

VALADARES, Bárbara Helen Abreu. O design thinking como metodologia na educação jurídica contemporânea. **Research, Society and Development**, v. 9, n.9, p.1-21, 2020. ISSN: 2525-3409. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343864841_O_design_thinking_como_metodologia_na_educacao_juridica_contemporanea . Acesso em: 01 set. 2021.

VENANCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo** (150 anos de ensino no curso de Direito no Brasil). 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VIANA, Aline Nunes. **Direito e Alteridade: a propósito do currículo e do ensino no curso de Direito na formação dos bacharéis em Direito - Um panorama da produção acadêmica sobre ensino no curso de Direito e currículo do CONPEDI**. 2016. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2016.

VIDOTTE, Maria Cristina; TÁRREGA, Blanco; ALVES, Jacqueline Querino. Direito, linguagem, arte: Homem como ser essencialmente social. **Revista Direitos Culturais**, v.8, n.15, p. 36-45, 2013, ISSN: 1980-7805. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/322639948.pdf>. Acesso em: 14 ago. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Psicologia concreta do homem. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p. 21-44, Julho/00. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 mar. 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A transformação socialista do Homem**. Versão *online*. Disponível em: <https://gaeppe.unir.br/uploads/57575757/A%20Transformacao%20Socialista%20do%20Homem%20-%20Lev%20Vigotski.pdf>. Acesso em: 17 maio 2019.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. Trad.: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WANDER BASTOS, Aurélio. **O ensino no curso de Direito no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2000.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do Direito no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

APÊNDICE A – TESES

Quadro 01 - Teses com enfoque na temática do ensino no curso de Direito, dispostos no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Título das Teses e Programa vinculado	Enfoque	Autor(a) e ano de publicação
1. Aprendizagem Baseada em Problemas Aplicada ao Ensino de Direito: Projeto Exploratório na Área de Relações de Consumo – PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (PUC-SP)	Experiência realizada com a aplicação do paradigma da aprendizagem baseada em problemas em dois grupos de alunos de graduação em direito, no período de junho 2004 a junho de 2005, na Universidade São Francisco, em Bragança Paulista, no estudo de relações de consumo e direito do consumidor	Angélica Lucía Carlini - 2006
2. Ensino no curso de Direito: história, currículo e interdisciplinaridade – PUC-SP	Análise das novas demandas que o ensino no curso de Direito brasileiro busca atender auxiliado pelos conhecimentos históricos das políticas públicas responsáveis pela construção do currículo do Ensino no curso de Direito Nacional com ênfase sobre a influência de Portugal	Daniela Emmerich de Souza Mossini - 2010
3. O ensino do Direito e a separação dos eixos teóricos e práticos: interrelações entre aprendizagem e ação docente - Universidade De São Paulo – USP	Estudo do afastamento entre a teoria e a prática no ensino no curso de Direito	Celso Hiroshi Icochama, 2011
4. Ensino no curso de Direito E Meios Autocompositivos De Resolução De Conflitos - Universidade Federal Fluminense (UFF)	Reflexão sobre a forma de ensinar o Direito nas faculdades brasileiras e os meios autocompositivos para a solução de conflitos.	Cibele Carneiro da Cunha Macedo Santos - 2015

Fonte: Criado pelo autor com base no banco de dados da CAPES e BDTD, 2021.

APÊNDICE B – DISSERTAÇÕES

Quadro 02 - Dissertações com enfoque na temática do ensino no curso de Direito, dispostos no Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES e no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD.

Título das Dissertações e Programa vinculado	Enfoque	Autor(a) e ano de publicação
1. Ensino no curso de Direito : didática e metodologia numa perspectiva crítica - PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS (PUC Goiás)	Análise da docência universitária no ensino no curso de Direito. Foi realizado um estudo de caso através de observação de aulas, realização de entrevistas com professores e aplicação de questionários aos alunos das duas principais instituições de ensino no curso de Direito do Estado de Goiás.	Eliane Nunes Rodrigues-2002
2. O Operador do direito e o exercício da Cidadania: Paradigma nos cursos jurídicos - Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	Análise do contexto evolutivo histórico onde há a demonstração de que o Direito e os cursos jurídicos no Brasil não se comprometem com a cidadania. Não há espaço para cultivar as utopias e valorizar a prática do discurso de reinventar o mundo.	Clélia Mara Fontanella Silveira, 2002
3. Ensino no curso de Direito: Avaliando A Aprendizagem A Partir De Uma Experiência De Associação Teoria/Prática - Universidade Federal De Pelotas	A aprendizagem no contexto do ensino no curso de Direito, sendo realizada uma pesquisa qualitativa que avaliou uma metodologia de ensino caracterizada pela associação teoria/prática em um minicurso sobre Direito Processual Penal.	Rita De Araujo Neves, 2005.
4. A Crise do Ensino no curso de Direito No Brasil e as Possíveis Contribuições da Educação Geral - Universidade Estadual De Campinas.	Reflexão acerca dos problemas curriculares e extra- curriculares vivenciados atualmente pelos cursos de graduação em Ciências Jurídicas e Sociais no Brasil, bem como, apontar possíveis contribuições a serem proporcionadas por um programa educacional com ênfase na Educação Geral.	Fabrizio Marchese, 2006
5. Ensino no curso de Direito, um Tesouro a Descobrir. A Construção de Alternativas Pedagógicas e Metodológicas a partir da Reforma do Ensino no curso de Direito (e Jurídico-Penal) - Universidade de Brasília (UnB).	Estabelece posicionamento em relação à Crise e à Reforma do Ensino no curso de Direito no Brasil, propondo que os esforços críticos sobre esse tema se canalizem para a constituição de um campo que designa por “Metodologia do Ensino do Direito”.	Fábio Costa Moraes de Sá e Silva, 2007
6. A Atividade de Ensino-Aprendizagem na Formação do Pensamento Teórico-Científico de Alunos do Curso de Direito da Universidade Católica De Goiás – PUC Goiás.	Análise do ensino de Direito na perspectiva da teoria histórico-cultural, especialmente com base nas contribuições da teoria do ensino desenvolvimental de V. Davydov. 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.	Lelis Dias Parreira, 2008

7. O Ensino no curso de Direito em tempos de Democratização – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	Análise e compreensão da influência do processo de Democratização no Ensino no curso de Direito atual. É realizado um estudo dos deveres estatais em relação aos cursos superiores e um apanhado histórico da mudança do perfil do estudante de Direito, principalmente após o aumento expressivo de vagas nas universidades e faculdades particulares, fato ocorrido durante o governo de Fernando Henrique Cardoso.	Marcelo de Souza Moura, 2009
8. Modo de Pensar Jurídico em Concluintes do Ensino de Direito: entre pensamento tradicional e pensamento crítico – PUC Goiás	Investigação da formação do bacharel em direito, estudo da internalização do modo de pensar jurídico dos concluintes do curso de graduação de direito de uma IES do oeste baiano. Foi analisado o modo de pensar e agir próprios do Direito, bem como os elementos socioculturais deste contexto apropriados pelos alunos de direito.	Nolar Glusczak Jr., 2010
9. Ensino no curso de Direito No Brasil: Desafios À Formação Do Profissional Do Direito No Século XXI - Universidade Federal De Santa Catarina (UFSC)	Identifica os desafios à formação do profissional do Direito do século XXI. A dissertação promove uma abordagem histórica acerca do ensino no curso de Direito, perpassando pelos desafios emergentes na época atual e, por fim, discorrendo dos fatores e das transformações já vivenciadas, bem como, as que surgem como fundamentais à formação do jurista na contemporaneidade.	Andréa de Almeida Leite Marocco, 2011.
10. Os processos de ensino e de aprendizagem no curso de Direito - USP	Pesquisa centrada na micropolítica em andamento nas atividades em sala de aula, e não apenas na macropolítica estruturada pelas diretrizes governamentais impostas no cenário da educação superior de Direito.	Vânia Regina de Vasconcelos Reis e Silva – 2012.
11. O ensino no curso de Direito e a sociedade da informação - Centro Universitário Das Faculdades Metropolitanas Unidas	Examinam-se as novas demandas que se apresentam ao ensino no curso de Direito brasileiro na sociedade da informação, caracterizada pela celeridade, complexidade, diversidade profunda e não essencialidade, questionando o sentido e o papel dos cursos jurídicos nesse novo cenário, também referido como pós-moderno	Alisson Thales Moura Martins, 2013
12. Ensino Do Direito: Relações Entre Práticas E Mobilizações /Usos Do Quadro Normativo Das Diretrizes Curriculares Pelos Atores Sociais Do Campo Acadêmico - UFF	Análise das diferenças entre a prática e a mobilização/ usos do quadro normativo das diretrizes curriculares pelos atores sociais do campo acadêmico. Quais são as aproximações e os distanciamentos encontrados, mais precisamente na área de Direito e Processo do Trabalho.	Simone Cortes Belfort - 2014

13. A Contextualização Da Formação Do Jurista: O ensino no curso de Direito Brasileiro - Centro Universitário Salesiano De São Paulo	Análise do Ensino no curso de Direito no Brasil e a prática pedagógica, repensando a formação do bacharel em Direito sob uma perspectiva construtivista. Através de pesquisa bibliográfica, leitura e sistematização, elaborou-se estudo, para evidenciar que as condutas e posturas adotadas pelos profissionais dessa área, não estão condizentes a com função do Direito face à ineficiência do ensino no curso de Direito.	Camila Monteiro Machado, 2016
14. Mediações E Os Desafios Da Transmissão No Campo Do Direito: Educação Para Uma Nova Justiça A Partir Da Ética E Do Diálogo – UFF	Estudo sobre mediação enquanto experiência de abordagem de conflitos, em uma dimensão plural de práticas que possibilitam a (re)construção do diálogo, de forma sistêmica, em contraponto ao instituto regulamentado pelo Direito, que visa estabelecer um padrão de “mediação formal”.	Isabela Dantas Nunes de Barros, 2016
15. DIREITO E ALTERIDADE: a propósito do currículo e do ensino no curso de Direito na formação dos Bacharéis em Direito - Um panorama da produção acadêmica sobre ensino no curso de Direito e currículo do CONPEDI - Universidade Federal De Ouro Preto (UFOP)	Análise sobre o ensino no curso de Direito brasileiro e o currículo a partir do conceito de alteridade proposto por Emmanuel Lévinas e de Ecologia dos Saberes de Boaventura de Sousa Santos. Seu objetivo é verificar “em que medida o ensino no curso de Direito brasileiro contribui para a formação dos bacharéis em direito, no que tange a alteridade. Foi proposto um novo estilo de prática docente de modo a superar as dificuldades, os vícios pedagógicos e a massificação do modelo reprodutor tradicional, bem como trazer à consciência os problemas que permeiam e envolvem a didática utilizada, com a intenção de superá-los.	Aline Nunes Viana, 2016.
16. Construindo a Qualidade Da Educação Jurídica: Limites e possibilidades da aprendizagem baseada em problemas - Pontifícia Universidade Católica Do Rio Grande Do Sul – PUCRS	Compreensão como a aprendizagem baseada em problemas (ABP) pode contribuir para o incremento da qualidade da formação jurídica.	Elisa Ustárroz, 2016
17. Ensino-Aprendizagem na Disciplina. Formas Consensuais de Solução de Conflitos no Curso de Direito: Contribuições Da Teoria Histórico-Cultural. Faculdade Mais - FacMais	Utilizando como base a Teoria Histórica-Cultural, é realizada uma investigação das contribuições da referida teoria à disciplina jurídica de Formas Consensuais de Solução de Conflitos, bem como as melhorias produzidas no campo do ensino e aprendizagem e incentivo à formação de conceitos ligados à mediação de conflitos.	Bárbara Miqueline Peixoto de Freitas, 2021

Fonte: Criado pelo autor com base no banco de dados da CAPES e BDTD, 2021.

APÊNDICE C – ARTIGOS

Quadro 03 - Artigos Científicos com enfoque na temática do ensino no curso de Direito, dispostos no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO, Sistema Regional de Informação em Linha para Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal– Latindex, Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES

Título do Artigo e ISSN	Enfoque	Autor(a), ano de publicação e Revista ou Periódico da publicação
1. Popper e o processo de ensino-aprendizagem pela resolução de problemas. ISSN: 2317-6172	O artigo busca propor um método de ensino no curso de Direito, bem como uma mudança curricular, ambos com base nos estudos de Karl Popper e de Dewey. Para o autor, o processo de Ensino-Aprendizagem deve ser pautado pela Resolução de Problemas (EARP), sendo a proposta estratégica de desenvolvimento do método, dividida em quatro etapas, todas elas envolvendo o estudo de problemas, buscando a sua solução por meio de tentativas e eliminação de erros.	Rodrigues, Horácio Wanderlei Publicado em: Revista direito GV, 2010-06-01, v.6 , n.1, p.39-57
2. As atividades práticas como instrumentos do processo de aprendizagem significativa - enfoque ao curso de Direito. ISSN: 1519-6186	Este artigo discute a concepção pedagógica do ensino significativo e sua relevância para a formação jurídica. Considera a necessária superação do paradigma de pensamento de Descartes e considera a realidade uma rede indissociável de relações para que possa apresentar sugestões pedagógicas relacionadas à formação do indivíduo como um todo. Alerta os professores para a necessidade de mudança de atitudes e aquisição de novas competências pedagógicas, a fim de manter efetivamente essa sugestão didática.	Ricardo Lorenzi Pupin Publicado em: Revista espaço acadêmico, 2011-09-01, v.11, n.124, p.67-75
3. A Estratégia Da Aprendizagem Baseada Em Equipes Em Um Curso De Direito. ISSN: 2013-584X	O artigo iniciou descrevendo a situação do ensino no curso de Direito e da necessidade de mudanças. Posteriormente, passou à explicação do funcionamento do ensino em equipes e por fim chegou à conclusão, que a metodologia de ensino em equipes poderia contribuir para a melhora da aprendizagem dos discentes de Direito.	Jarochinski Silva, João C ; Scorsoline, Ailton ; Duarte, Mário ; de Medeiros, Juliana V. S ; Dotta, Mário ; Carvalho, Daniel C ; Polimeno, Newton C Publicado em: Revista de educación y derecho, 2013-01-01, v.7, n.7

<p>4. Ensino no curso de Direito, pesquisa e extensão: a experiência do programa RECAJ UFMG. ISSN: 1519-9045</p>	<p>Este artigo tem como objetivo discutir novas práticas na educação jurídica que enfocam processos de aprendizagem inovadores que vão além dos conteúdos tradicionais de salas de aula e de Direito. Tendo o Programa RECAJ UFMG como eixo da pesquisa, visa demonstrar a possibilidade de inovação no ensino do Direito a partir da triade ensino-pesquisa-extensão.</p>	<p>Adriana Goulart de Sena Orsini; Nathane Silva. Publicado em: <i>Universitas/jus</i> : revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília, 2013-05-01, v.24, n. 2.</p>
<p>5. PRODI, Projeto Direito Integral: uma resposta à crise do ensino no curso de Direito brasileiro. ISSN: 1519-9045</p>	<p>O artigo critica a ensino no curso de Direito pautado na memorização e mera reprodução do que se é ensinado pelos professores, ressaltando o problema desta metodologia para a área jurídica. Como alternativa, apresenta o PRODI – Projeto Direito Integral, o qual tem por metodologia, a formação continuada de alguns alunos, os quais apresentam habilidades e competências específicas. Nestas atividades, o olhar está voltado para o aluno.</p>	<p>Roberto Freitas Filho; Luciana Barbosa Musse Publicado em: <i>Universitas/jus</i> : revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília, 2013-05-01, v.24, n. 2.</p>
<p>6. A (des)vinculação do ensino/pesquisa/extensão nos cursos jurídicos: relato de pesquisa de campo. ISSN: 1519-9045</p>	<p>Este artigo tem como objetivo realizar uma pesquisa na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais (FDUFMG) e na Faculdade de Estudos Administrativos (FEAD), observando se os graduandos que estão concluindo o curso de Direito realizaram atividades de ensino, pesquisa e promoção ao longo do curso. Por fim, o objetivo é reunir visões críticas sobre o ensino do direito brasileiro, principalmente quanto à necessidade de esclarecimento da tríade ensino / pesquisa / extensão.</p>	<p>Sandrelise Gonçalves Chaves Publicado em: <i>Universitas/jus</i> : revista do Instituto de Ciências Jurídicas e Sociais do Centro Universitário de Brasília, 2013-05-01, v.24, n. 2.</p>
<p>7. Letramento acadêmico/científico e participação periférica legítima: estudo etnográfico em comunidades de prática jurídica. ISSN: 2176-4573</p>	<p>Este artigo reflete sobre a prática do letramento acadêmico / científico em um contexto específico, e define o escopo, especialmente a prática específica dos especialistas em escritórios de advocacia que participam de cursos jurídicos legalmente fora do estágio de aprendizagem. Sob o embasamento teórico, em uma perspectiva multidisciplinar, foi vinculado a teoria histórico-cultural com atividades sociais na aprendizagem de línguas e a teoria histórico-cultural na formação de conceitos. O objetivo desta pesquisa foi compreender o processo de construção do conhecimento no contexto da área jurídica.</p>	<p>Kraemer, Márcia Adriana Dias Publicado em: <i>Bakhtiniana</i> : revista de estudos do discurso, 2014-12-01, v.9, n.2, p.92-110</p>

<p>8. A Pesquisa Científica Como Metodologia No Ensino no curso de Direito. ISSN: 0101-7187</p>	<p>Este artigo apoia o argumento a favor da educação pela pesquisa. O texto parte de uma análise da realidade da educação jurídica nacional atual e afirma a existência da crise. A metodologia da educação jurídica brasileira é baseada em métodos e técnicas de ensino que fortalecem a cópia não crítica de conhecimentos. A investigação constatou que as instituições de ensino no curso de Direito com elevados padrões de qualidade e máxima eficiência de ensino são apoiadas por uma plataforma de ensino com base na pesquisa científica e metodologias ativas de ensino.</p>	<p>Dos Santos, Nivaldo; Alexandre Ribeiro Santana, Thiago. Publicado em: Revista da Faculdade de Direito da UFG, 2015-11-26, v.38, n. 2, p.284.</p>
<p>9. A influência da filosofia de Augusto Comte no ensino no curso de Direito brasileiro: breve delineamento histórico. ISSN: 2446-6298</p>	<p>O artigo se propôs à compreender a filosofia positivista e sua influência no ensino no curso de Direito brasileiro. Inicialmente foi realizada uma análise histórica do positivismo e de sua importância para as ciências no Brasil, bem como situar o surgimento do Positivismo e o ambiente brasileiro. Posteriormente, demonstra, que o Curso de Direito é um o solo fértil para o positivismo e que ainda hoje, o ensino no curso de Direito sofre influências deste corrente filosófica.</p>	<p>Ramalho, Halleyde Souza. Publicado em: Saber Humano, 2015-12-21, v.5, n. 7, p.158</p>
<p>10. Do Cosmos ao Caos: Uma Forma de Pensar o Ensino no curso de Direito a Partir da Leitura de Warat. ISSN: 2526-012X</p>	<p>O artigo procurou compreender a contribuição de Warat para a visão da educação jurídica. Esta é uma análise desconstrutiva das doutrinas jurídicas que ocorre no entrelaçamento do direito e da arte. Para transformar as doutrinas, foi utilizada uma perspectiva cosmológica. Outro aspecto enfatizado é que os professores desempenham um papel fundamental na transformação, tendo os mesmos, uma figura de atração e libertação.</p>	<p>Eccard, Ana Flávia Costa; Silva, Leonardo Rabelo de Matos Publicado em: Revista Brasileira de Filosofia do Direito, 2016-06-01, Vol.2, n. 1, p.1</p>
<p>11. A Educação Jurídica: Críticas da Contemporaneidade legal. ISSN: 2525-9636</p>	<p>O artigo busca refletir o Ensino no curso de Direito. Para tanto, a autora discutiu temas como: Crítica, idealização e realidade da educação jurídica; O professor dos cursos de Direito; A legislação educacional; Questões da metodologia do ensino no curso de Direito; A Pedagogia e o Direito.</p>	<p>Sobral, Patrícia Verônica Nunes Carvalho Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 2016-10-10, v.2, n. 1, p.20</p>
<p>12. Reflexões Sobre Ensino no curso de Direito E Emancipação No Brasil: Diálogos Bibliográficos entre Direito e Educação. ISSN: 0719-5885</p>	<p>Tendo como base o educador Paulo Freire, o artigo se propõe a refletir o estágio atual do ensino no curso de Direito e a emancipação dos discentes. O autor também questiona se o ensino no curso de Direito tem auxiliado à emancipação dos alunos de Direito.</p>	<p>Lauro Joppert Swensson Jr Publicado em: Revista pedagogía universitaria y didáctica del derecho, 2016-12-01, v.3, n. 2, p.115-140.</p>

<p>13. Ensino E Aprendizagem De Estratégias Metacognitivas Como Possibilidade Para A Educação Jurídica. ISSN: 0719-5885</p>	<p>Analisa a implementação de estratégias metacognitivas para a melhora no ensino no curso de Direito, buscando principalmente, um aprendizado autônomo e crítico.</p>	<p>Daniel de Mello Massimino ; Silvana Colombo Publicado em: Revista pedagogia universitaria y didáctica del derecho, 2016-12-01, v.3, n. 2, p.75-93.</p>
<p>14. Jurists Or Technical Legalists? Reflections About Law Education In Brazil/Juristas Ou Tecnicos Legalistas? Reflexoes Sobre O Ensino Juridico No Brasil. ISSN: 1516-0351</p>	<p>O artigo inicia fazendo uma análise e contextualização histórica dos cursos de Direito no Brasil, chegando ao entendimento de que a formação jurídica brasileira, continua a seguir o modelo dogmático/positivista, o que tem gerado entraves para uma formação de profissionais da área jurídica. O artigo também aponta algumas possíveis soluções para o ensino no curso de Direito brasileiro.</p>	<p>Silva, Artenira da Silva e; Serra, Maiane Cibele de Mesquita Publicado em: Quaestio iuris, 2017-11-01, v.10, n.4, p.261.</p>
<p>15. As Metodologias Ativas Como Instrumento Para Se Atingir Uma Aprendizagem Significativa, Reflexiva E Interdisciplinar No Ensino no curso de Direito. ISSN: 2526-7035</p>	<p>O artigo está voltado para o ensino aprendizagem nos cursos de Direito, demonstrando a necessidade de utilização de metodologias ativas no sentido de possibilitar um avanço no pensamento reflexivo e crítico dos alunos de direito, os quais possuem um acesso à informação muito grande e não apresentam aceitação as metodologias de ensino tradicionais.</p>	<p>Franco, Aline Fonseca e; Costa Filho, José de Oliveira. Publicado em: Colloquium Socialis, Presidente Prudente, v. 01, n. Especial, p.510-516 jan/abr 2017.</p>
<p>16. Mapa Mental E O Ensino no curso de Direito: Uma Forma Visual de Efetivar O Conhecimento Científico No Curso De Direito. ISSN: 2526-0251</p>	<p>Com base nas proposições da doutrina e de novas metodologias de ensino, e com base na nova retórica do ensino, este artigo discute o status quo da educação jurídica no Brasil, trazendo métodos específicos para o método de mapeamento mental.</p>	<p>Almeida, Letícia da Silva ; Henriques Zandona Freitas, Sérgio. Publicado em: Revista de Sociologia, Antropologia e Cultura Jurídica, 2017-12-01, v.3, n. 2, p.1</p>
<p>17. Razão Argumentativa, Processo Eletrônico e Aceleração: o Tempo da Aprendizagem no Ensino no curso de Direito e seus efeitos no Brasil. ISSN: 2448-3931</p>	<p>Este artigo usa o conceito de aceleração social como um intermediário para explorar a relação entre a aprendizagem e a realização da justiça. A racionalidade da argumentação e o processo eletrônico mudaram o tempo do estudo jurídico e da realização da justiça. A compressão do tempo reduz a experiência cognitiva e emocional necessária para consolidar o conhecimento. Embora o processo eletrônico</p>	<p>Oliveira, Francisco Cardozo ; Oliveira, Nancy Mahra de Medeiros Nicolas Publicado em: Conpedi Law Review, 2017-12-01, v. 3, n. 2.</p>

	reduza o tempo do processo, ele ajuda a limpar a experiência de significado da norma. Há quem acredite que a racionalidade argumentativa busca livrar-se desse tipo de dupla perda de experiência e corre-se o risco de apresentar características retrógradas na proteção dos direitos do Brasil.	
18. Perfil Do Estudante De Direito, Utilização De Metodologias Ativas E Reestruturação Pedagógica Dos Currículos Acadêmicos ISSN: 1516-0351	O artigo tem como objetivo a análise do perfil do discentes de direito, os currículos acadêmicos e a sua adequabilidade a realidade, bem como faz uma proposta de modificação didático-pedagógica do ensino no curso de Direito, valendo-se para tanto das metodologias ativas.	Tassigny, Monica Mota ; Maia, Isabelly Cysne Augusto. Publicado em: Quaestio iuris, 2018-05-01, v.11, n. 2, p.817
19. O Que o Ensino no curso de Direito Negligência: Reflexões à Luz da Psicologia do Desenvolvimento de Vigotski e do Paradigma da Complexidade.	É realizada uma análise da teoria histórico-cultural no ensino no curso de Direito, principalmente nos avanços alcançados por meio da transmissão de conhecimento entre os seres humanos. Também foi estudado os aspectos negligenciados no ensino no curso de Direito, no tocante à construção dos saberes.	Braz, Alan Duarte e; Braz, Antônio Igor Duarte. Publicado em: Anais do XIV Encontro de Iniciação Científica da UNI7, v. 8, n. 1, 2018.
20. Reflexões Sobre O Educador Jurista e a Concretude Da Educação Jurídica No Ensino Superior. ISSN: 2525-9636	O artigo buscou realizar uma análise da importância do Professor no ensino no curso de Direito e ao mesmo tempo, aborda a pouca formação pedagógica e didática destes profissionais, questionando se apenas a formação em um curso jurídico habilita os profissionais jurídicos a exercerem a docência universitária.	Santos, Jackson Passos; Macedo, Fernanda Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 2018-08-20, v. 4, n. 1, p.95
21. Tendências teóricas sobre o Ensino no curso de Direito entre 2004 e 2014: busca pela formação crítica. ISSN: 2317-6172	O artigo analisou comparativamente o Ensino no curso de Direito tendo como base cinco autores: Horácio Wanderlei Rodrigues, Luis Alberto Warat, José Eduardo Faria, Eduardo Carlos Bianca Bittar e Roberto Lyra Filho, os quais abordam a falta de um ensino crítico nos cursos de graduação em Direito.	Samuel Mendonça; Felipe Alves Pereira Adaid; Publicado em: Revista direito GV, 2018-09-01, v. 14, n. 3, p.818-846
22. A qualidade do ensino no curso de Direito no Brasil: algumas transformações necessárias. ISSN: 0104-9496	O artigo realiza um estudo refere-se à metodologia de ensino jurídica, o qual para os autores, não se trata de apenas repetir teorias e institutos jurídicos. Também aborda a função do professor, a qual para	Florêncio Filho, Marco Aurélio Pinto ; Denardi, Eveline Gonçalves Publicado em: Revista do direito, 2018-09-03, v. 3, n. 56, p.106-118

	os autores, é discutir a realidade, bem como distinguir caminhos para a constituição de um Direito que promova a verdade e a justiça. Ao final, os autores concluem que o grande problema da educação jurídica se encontra na metodologia aplicada.	
23. A Relevância Do Método Do Caso Na Atual Conjuntura Do Ensino no curso de Direito Brasileiro. ISSN: 2237-8782	Tendo em vista um grande número de interpretações e inovações na jurisprudência, especialmente aquelas aplicadas pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o método do Caso tem aumentado sua importância no ensino no curso de Direito brasileiro. Dessa forma, a pesquisa enfoca mais as razões e argumentos que sustentam a decisão do próprio processo, bem como a posição estabelecida por um determinado tribunal superior, que acaba se tornando uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da educação jurídica no país.	Plastina Júnior, Márcio Gabriel; Leal, Leonardo José Peixoto Publicado em: Revista Expressão Católica, 2018-09-28, v. 7, n. 1, p.14
24. Ensino Tecnólogo Jurídico e o Agravamento Da Crise Do Ensino no curso de Direito. ISSN: 1516-8964	O artigo discute a crise do ensino no curso de Direito, relatando que tal fato não é recente. Para os autores a solução para a problemática, será possível ao implantar cursos tecnólogos jurídicos. Para os autores, se mostra urgente, a existência de críticas à dogmática jurídica, buscando assim, a potencialização da construção do pensamento crítico no ensino no curso de Direito.	Sposato, Karyna Batista ; Pinto Santana, João Víctor Publicado em: Revista em Tempo, 2018-11-30, v. 17, n. 1, p.320
25. Metodologia Da Pesquisa Em Direito E A Geração Z: Estratégia Didática Aplicada No Centro Universitário Alves Faria Entre 2012 E 2018. ISSN: 2525-9636	O artigo aborda a didática utilizada pelos docentes do Centro Universitário Alves Faria aos discentes ingressantes no curso de Direito. Faz uma reflexão sobre a Geração Z. Também discorre sobre as metodologias e estratégias adotadas, destacando que foram utilizadas como base as Aborda as teorias de Dewey e Freire.	Jordão, Luciana Ramos e Chaveiro, Denise Pineli. Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica. Porto Alegre, v. 4, n. 2, p. 104 – 120, Jul/Dez., 2018
26. Os Métodos Ativos De Ensino Aplicados Pelo Professor Exemplar De Joseph Lowman Como Instrumentos Potencializadores Na Aprendizagem Do Ensino	O artigo primeiro analisa o nascimento da educação jurídica brasileira para, em seguida, refletir sobre os métodos tradicionais aplicados ao longo dos anos e seus reais efeitos. Técnicas de ensino relacionadas ao modelo de professor modelo de Joseph	Batalha de Gois, Guilherme Augusto Melo; Nascimento Santos, Carla Vanessa Prado Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, 2018-12-20, v. 4, n. 2, p.1

no curso de Direito. ISSN: 2525-9636	Lowman foram propostas para maximizar os efeitos da aprendizagem e trazer motivação e satisfação para alunos e professores no ambiente universitário.	
27. Aprendizagem Cooperativa, Disposição Física e Metodologia no Ensino no curso de Direito. ISSN: 2237-583X	Este artigo se dedica a analisar como modificar a estrutura física tradicionalmente utilizada nos cursos de Direito para alcançar um aprendizado mais dinâmico e eficiente, tendo como eixo a formação integral dos alunos e na geração de conhecimentos diversificados.	Borges de Oliveira, Emerson Ademir; Mesquita Serva, Fernanda; Dias, Jefferson Aparecido Publicado em: Revista de Direito Brasileira, 2019-03-19, v. 21, n. 8, p.326
28. Pesquisa científica: qual o papel do professor de direito no estímulo ao perfil investigativo do discente? ISSN: 1807-8389	O artigo fez uma análise da função do docente do curso de Direito no incentivo à pesquisa científica. Inicialmente se investigou o papel do professor nas Instituições de Ensino Superior, bem como a formação do docente do curso de Direito, além da importância da iniciação científica para a formação do discente de Direito. Por fim, conclui-se, que o professor exerce a figura de incentivador à produção científica dentro do curso de Direito.	Amorim, Rosendo Freitas de; Damasceno, Lívia Ximenes; Matos, Liliane Gonçalves Publicado em: Quaestio iuris, 2019-08-03, v. 12, n. 2.
29. A Transformação Da Educação Jurídica No Século XXI: A Formação Das Competências Profissionais Dos Operadores do Direito. ISSN: 2525-9636.	O artigo analisa as mudanças ocorridas no ensino no curso de Direito, tendo como parâmetro, as competências profissionais dos juristas. É investigada a crise dos cursos de Direito, a globalização, e a proposta de metodologia baseada na gestão de competências.	Lazaretti, Isadora K. e Olsson, Giovanni Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Belém, v. 5, n. 2, p. 72 – 94, Jul/Dez. 2019.
30. Metodologia ativa peer instruction aliada à tecnologia de informação e comunicação: estratégias didáticas no ensino no curso de Direito com os plickers. ISSN: 1981-9269	O artigo tem como objetivo propor aos professores a utilização da metodologia ativa Peer Instruction com os plickers na formação jurídica, rompendo com o tradicionalismo da exclusividade dos cursos expositivos. Para os estudantes de Direito, o uso do Peer Instruction com os Plickers produziu uma forma mais dinâmica e atrativa de aprendizagem significativa. O corpo discente participa da troca de ideias, dos conflitos entre os pares e da construção do conhecimento por meio de intercâmbios e cooperação.	Raquel Rosan Christino Gitahy; Sidinei de Oliveira Sousa; Ivan Márcio Gitahy Neto. Publicado em: Revista Cocar, 2019-12-01, v. 13, n. 27, p.521-536

31. Um ensaio acerca da crise no ensino no curso de Direito no Brasil: a urgência da aplicação do método de estudo de caso. ISSN: 1807-8389	Os autores partem do pressuposto da existência de uma crise no ensino no curso de Direito. A partir desta constatação, partem para o estudo e análise do método “estudo de caso”, pois para estes, tal método é a solução para a crise do ensino dentro das faculdades de direito brasileiras.	Cidrão, Taís Vasconcelos; Silva, Alexandre Bruno da ; Pinheiro Neto, Francisco Miranda Publicado em: Quaestio iuris, 2019-12-03, v. 12, n. 3.
32. A Crise Do Ensino no curso de Direito. ISSN: 2316-7521	O artigo discute a qualidade do ensino no curso de Direito, e chega à conclusão que o ensino no curso de Direito brasileiro é ruim, pois as pessoas que possuem “vocação para serem Juízes, Promotores, Defensores Públicos não conseguem passar em concursos públicos, bem como, há grande dificuldade de aprovação no exame da OAB. Para a autora, os estudantes deveriam sair preparados dos cursos jurídicos, não precisando buscar aprender matérias após a formatura.	JOSÉ, Virginia Maria Cury Publicado em: Percurso (Curitiba), 2019-12-16, v. 3, n. 30, p.123
33. Ensino e prática jurídica no Brasil contemporâneo: diagnósticos críticos. ISSN: 2526-9488	O artigo realizou uma pesquisa bibliográfica tendo como base as obras de Roberto Aguiar e a Teoria Crítica do Direito, buscando analisar em especial, se as medidas realizadas pela Ordem dos Advogados do Brasil – OAB geraram efetividade na qualidade do ensino no curso de Direito brasileiro. Ao final os autores concluíram pela ineficiência das medidas.	Clarindo Epaminondas De Sá Neto; Caroline Rodrigues Menezes Publicado em: Revista Jurídica da Ufersa, 2020-03-01, v. 3, n. 6, p.86-99
34. O Ensino no curso de Direito e a Perspectiva Universitária Humanística. ISSN 2317-5389	O artigo é uma reflexão referente à formação humana nos cursos de Jurídicos. Foi elaborada uma pesquisa com reflexões referentes ao relacionamento interpessoal e as habilidades sociais, bem como sua relação com desenvolvimento do fundamento da humanidade, discutindo a linguagem e o simbolismo, tendo como eixo o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo nos cursos de Direito.	Berwig, Aldemir. Publicado em: Editora Unijuí, Ano 8, n. 16, 2020.
35. A Influência Do Juspositivismo Em Instituições De Ensino Superior De Direito Em Fortaleza. ISSN: 1516-0351	O artigo ressalta a influência do juspositivismo no ensino no curso de Direito, principalmente as figuras de Hans Kelsen e Auguste Comte. Também realiza-se um questionamento das consequências negativas do ensino no curso de Direito juspositivista, sendo suposto que tal influência impede a formação bacharéis sem consciência crítica.	Tassigny, Monica Mota; Alves, Ana Geórgia Santos Donato; Melo, Mateus Escóssio Publicado em: Quaestio iuris, 2020-05-01, v. 13, n. 2, p.795.

<p>36. O design thinking como metodologia na educação jurídica contemporânea. ISSN: 2525-3409</p>	<p>O artigo se propõe a analisar o ensino no curso de Direito e sua relação com o mercado profissional. Para os autores, o ensino no curso de Direito contemporâneo vive um período de profundas transformações, sendo que o mercado profissional jurídico é diretamente impactado pela revolução tecnológica e pela globalização, exigindo mais competências (soft skills) e talentos qualificados no desenvolvimento de projetos. Nesse sentido, o ensino no curso de Direito se transforma para atender às necessidades do mercado profissional. Portanto, este artigo tem como objetivo relatar a experiência prática do uso de métodos de design thinking no ensino no curso de Direito.</p>	<p>Valadares, Bárbara Helen Abreu Publicado em: Research, Society and Development, 2020-08-22, v. 9, n. 9, p.e361997292</p>
<p>37. Clínicas de Direito: Dinamizando o Ensino Aprendizagem nos cursos de Direito. ISSN: 2525-9636</p>	<p>O artigo investiga a viabilidade das clínicas de Direito, tendo como centro as instituições privadas. É abordado o conceito de metodologias ativas e das clínicas de Direito. Após verificar os benefícios e problemas, concluiu-se pela ampla viabilidade das clínicas de Direito.</p>	<p>Malosso, Tiago Felipe Coletti e Santos, Gabriel Ludwig Ventrin dos. Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Encontro Virtual, v. 6, n. 2, p. 20 – 35, Jul/Dez. 2020</p>
<p>38. Gestão de conflitos como finalidade do ensino no curso de Direito. ISSN: 1806-8790</p>	<p>Os advogados lidam com situações que envolvem habilidades de gestão de conflitos todos os dias. Em qualquer profissão jurídica, ele precisa ter boas habilidades de comunicação, inteligência emocional, capacidade de cooperação, criatividade e agilidade na resolução de conflitos. Essas habilidades requerem diferentes estímulos no processo de ensino, incluindo uma formação jurídica mais sensível às questões pessoais internas e específicas. Esse tipo de reflexão reflete a necessidade da reforma do ensino no curso de Direito, e mostra que sua finalidade não deve ser orientada apenas para o conhecimento jurídico, mas também para os problemas dos indivíduos e de seu entorno.</p>	<p>Holanda, Rafaela Mota Publicado em: Revista de Direito, 2021-02-02, v. 13, n. 1, p.1-20</p>

39. Metodologias Ativas Nos Cursos De Direito: Notas acerca da Utilização do Método do Caso. ISSN: 2525-9636.	O artigo visa analisar a aplicabilidade do método de caso no ensino no curso de Direito, obedecendo para tanto a dogmática jurídica. A implantação deste método seria uma possibilidade de resposta à crise vivida pelo ensino no curso de Direito brasileiro. Os autores apresentam a alternativa como viável, haja vista que já foi testada e favorece a aproximação entre teoria e realidade.	Neto, Manoel Monteiro e Rodrigues, Horácio Wanderlei. Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Encontro Virtual, v. 7, n. 1, p. 18 – 34, Jan/Jul. 2021.
40. Desafios Do Ensino no curso de Direito No Brasil No Século XXI: Metodologia Tradicional Versus Metodologia Participativa. ISSN: 2525-9636.	O artigo faz uma investigação, tendo como centro a implementação dos métodos de ensino participativo nos cursos de Direito, comparando as perspectivas de tal metodologia com o modelo tradicional-expositivo de ensino. É enfatizado a maior adequação das metodologias de ensino participativas, às atuais demandas da sociedade, como a Globalização e a Pandemia do COVID 19. Ao final, explica cinco métodos de ensino participativo.	Andrade, Denise Almeida de e Biermann, Laís Sales. Publicado em: Revista de Pesquisa e Educação Jurídica, Encontro Virtual, v. 7, n. 1, p. 35 – 52, Jan/Jul. 2021.
41. Para Pensar o(s) lugar(es) da Pedagogia hoje: Ciência, Profissão e seu agir transformador. ISBN: 978-65-86445-88-6	O artigo traz uma visão da pedagogia jurídica, explicando os desafios e atuações, principalmente no sentido de demonstrar a necessidade de uma mediação pedagógica voltada para a formação de discentes conscientes e participativos na sociedade, atentos à defesa e garantia dos direitos e para tanto ressalta a importância do caráter emancipatório do ensino jurídico, o qual deve se propor a ser teórico e prático.	Severo, José Leonardo Rolim de Lima. Publicado em: Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção, 1º ed., Fortaleza, Editora da UECE, p. 21-34, 2021.
42. A atuação do Pedagogo e a construção de uma Epistemologia na área Jurídica. ISBN: 978-65-86445-88-6	O artigo aborda a importância da atuação do pedagogo atuar em Tribunais de Justiça, tendo destaque as áreas da infância e juventude, cível especialmente em processos de proteção e adoção, bem como na área criminal, com destaque para os casos de violência doméstica. É ressaltado a pertinência da relação Epistemológica entre a Pedagogia, Direito, Serviço Social e Psicologia com a necessidade do aprofundamento de estudos acadêmicos que reflitam a atuação do profissional da Educação com o olhar voltado para as interfaces destas áreas.	Freitas, Riane Conceição Ferreira; Silva, Gilmar Pereira da. Publicado em: Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção, 1º ed., Fortaleza, Editora da UECE, p. 55-73, 2021.

<p>43. Especificidades do Trabalho do Pedagogo no âmbito da Pedagogia Jurídica. ISBN: 978-65-86445-88-6</p>	<p>O texto teve como objetivo a análise do trabalho do Pedagogo na perspectiva da Pedagogia Jurídica e se amparou em diversos autores da área pedagógica, como Libâneo, Saviani, Fazenda, dentre outros, bem como realizou entrevistas com Profissionais que atuam na área, concluindo pela necessidade de consistente formação pedagógica para o desempenho do trabalho no âmbito do Poder Judiciário, entretanto, é necessária uma constante atualização e ressignificação, pois a Pedagogia Jurídica apresenta demandas novas ao Pedagogo.</p>	<p>Linhares, Maria Sheila Alves da Costa; Fernandes, Dorgival Gonçalves. Publicado em: Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, p. 74 – 91, 2021.</p>
<p>44. Direito se aprende na Escola. ISBN: 978-65-86445-88-6</p>	<p>O artigo descreve a atuação de uma equipe multidisciplinar da vara da Infância e Juventude de Icoaraci/PA, descrevendo desde o projeto até a execução, que ocorreu nos anos de 2019 e 2020, ressaltando a eficiência e o poder significativo da referida equipe, a qual procurou ir além do dever profissional e processual, pois atuaram também com vias a esclarecer e apresentar instrumentos úteis à cobrança, proteção e garantia de Direitos e garantias sociais.</p>	<p>Barbosa, Anderson Carlos Elias; Mota, Hilare Cristine da Silva. Publicado em: Pedagogia Jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: Editora da UECE, p.164–179, 2021.</p>

Fonte: Criado pelo autor a partir dos achados da busca realizada nas bases SciELO, Latindex e CAPES, 2021.