

## PROJETO CONHECIMENTO PRUDENTE PARA UMA VIDA DECENTE E MÉTODO EARP: PARA UMA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO JURÍDICO

## PRUDENT KNOWLEDGE PROJECT FOR A DECENT LIFE AND METHOD EARP: TOWARDS A DEMOCRATIZATION OF LEGAL EDUCATION

<sup>1</sup>Ana Clara Correa Henning

<sup>2</sup>Mari Cristina de Freitas Fagundes

### RESUMO

Trata-se de realizar aproximações e distanciamentos entre duas propostas de ensino participativo. Por um lado, o Projeto Conhecimento Prudente para uma Vida Decente, efetivado em um Curso de Direito gaúcho, analisado em uma pesquisa qualitativa com vinte e três participantes e apresentado aqui por meio de recortes empíricos e estudos teóricos. Por outro, o Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP), desenvolvido neste texto por meio de aportes teóricos. As distinções entre ambas as propostas abrangem questões de estruturação pedagógica e de organização, planejamento e execução das atividades. Nos dois casos, verifica-se a intensa participação discente e possibilidades de democratização do ensino jurídico.

**Palavras-chave:** Prática pedagógica, Ensino participativo, Método earp

### ABSTRACT

This paper propose a discussion about how to make similarities and differences between two proposals for participatory teaching. On one hand, the project Prudent knowledge for a decent life, effective in a southern brazilian law course, analyzed in a qualitative study with twenty-one participants and presented here by means of empirical and theoretical studies clippings. On the other hand, the teaching-learning method for Troubleshooting (EARP Method), developed here through theoretical contributions. The distinctions between both proposals relate to pedagogical structuring and organizational matters, planning and execution of activities. In both, there is a strong student participation and the democratization of the possibilities of law education.

**Keywords:** Pedagogical practice, Participatory teaching, Earp method

<sup>1</sup> Doutora em Direito pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Florianópolis- SC (Brasil). Professora da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, Pelotas – RS (Brasil). E-mail: [kakaia\\_henning@yahoo.com.br](mailto:kakaia_henning@yahoo.com.br)

<sup>2</sup> Mestre em Sociologia pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, Pelotas – RS (Brasil). Professora na Faculdade Anhanguera de Pelotas/RS (Brasil). E-mail: [maricris.ff@hotmail.com](mailto:maricris.ff@hotmail.com)

## 1 INTRODUÇÃO

O ensino jurídico, em que pese sua tradicional estruturação reprodutora e com forte lastro no dogmatismo, vem sendo foco de investigações teóricas inovadoras e de ações pedagógicas participativas. Com fundamento na literatura especializada, optou-se por revisitar uma pesquisa de campo realizada com vinte e um estudantes e dois professores de um Curso de Direito localizado em cidade do Estado do Rio Grande do Sul.

É com o objetivo de verificar a aproximação – e eventual diferenciação – da prática pedagógica analisada com essas teorizações e, em especial, com o Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (Método EARP) que se desenvolveu o presente texto. Para isso, inicia-se ressaltando a conexão entre epistemologia jurídica e pedagogia do direito, campos diferentes de saberes com mútuas influências. Em seguida, tendo por base aportes teóricos, expõe-se o planejamento da prática referida em seus desdobramentos: preparação, execução e avaliação. Ao fim, realiza-se sua comparação com o EARP.

Procurou-se, em todas as etapas deste trabalho, trazer a fala dos sujeitos participantes da pesquisa de campo sob enfoque, evidenciando a estreita comunicação entre teoria e prática e a necessidade de repensar os fundamentos de nossa forma de construir o conhecimento do direito.

## 2 OLHARES EPISTEMOLÓGICOS, MIRADAS PEDAGÓGICAS: ALGUMAS QUESTÕES SOBRE O DIREITO E SEU ENSINO

O riso que me interessa aqui é aquele que é um componente dialógico do pensamento sério. E um elemento essencial da formação do pensamento sério. De um pensamento que, simultaneamente, crê e não crê, que, ao mesmo tempo, se respeita e zomba de si mesmo. De um pensamento tenso, aberto, dinâmico, paradoxal, que não se fixa em nenhum conteúdo e que não pretende nenhuma culminância. De um pensamento móvel, leve, que sabe também que não deve se tomar, a si mesmo, demasiadamente a sério, sob pena de se solidificar e se deter, por coincidir excessivamente consigo mesmo. De um pensamento que sabe levar dignamente, no mais alto de si, como uma coroa, um chapéu de guizos (LAROSSA, 1998, p. 212).

Jorge Larossa traduz seu olhar sobre a construção do conhecimento: dinamismo, ludicidade, criatividade, leveza. Entretanto, e de maneira geral, tais características não podem ser reconhecidas no ensino jurídico brasileiro, com sua propensão à centralidade docente, ao



distanciamento da realidade e seu apego à letra da lei. A verdade é que as primeiras escolas de direito (como a de Bolonha, no século XI) até hoje exercem sobre ele sua influência - a ênfase no dogmatismo, no método escolástico, na glosa, distanciou-as da concretude, afetando cotidianamente a nós todos (VIEIRA, 2012).

A literatura especializada afirma que o ensino do direito, tanto na área da graduação quanto na da pós-graduação, vem marcado pela exposição teórica e pouco incentivo à elaboração prática no interior das disciplinas. Por vezes, o concreto surge como forma de exemplos, exercícios ou indicações jurisprudenciais, mas sempre como coadjuvante do estudo dogmático (SUNDFELD; PALMA, 2012). Verifica-se grande homogeneidade nas dinâmicas de aula, com pretensões de neutralidade científica. Note-se que uma certa representação do direito, tanto explícita quanto implicitamente, é transmitida através desses métodos aplicados pelo professor, como reflexo da sua percepção da produção do direito (GHIRARDI, 2012b).

Diretamente conectada a essa discussão, está a nossa forma de elaborar o conhecimento, historicamente condicionado a um determinado paradigma advindo do embate entre a dogmática cristã e a racionalidade de pensamento, especialmente construído entre os séculos XVI e XIX. Durante esse período, presenciamos uma profunda mudança epistemológica em nossa maneira de elaborar a ciência e de visualizar o papel do regramento jurídico no Ocidente (SANTOS, 2001). Para os iluministas, o uso da razão ou esclarecimento (*aufklärung*) tornava-se indispensável à maioria do homem – bastava “ousar saber” (KANT, 2015). Pode-se, em uma rápida enumeração, ressaltar as principais convicções entre os representantes do Iluminismo:

Eles compartilhavam um compromisso geral em criticar as injustiças e expor as ineficiências do *ancien régime*; em emancipar a humanidade através do conhecimento, educação e ciência, das cadeias da ignorância e do erro, superstição, dogma teológico e do controle do clero; em incutir um novo ambiente de esperança em um futuro melhor; e em ações práticas para criar grande prosperidade, **leis mais justas, um governo mais ameno, tolerância religiosa, liberdade intelectual, uma administração competente, e especialmente, intensificar a auto-consciência de cada indivíduo** (PORTER, 2001, p. 05) (grifos nossos).

Percebe-se, aqui, metanarrativas de justiça, liberdade e autoconsciência. O direito moderno, nessa esteira, é representação de um espaço universal que garante liberdade e iguais oportunidades de existência. A igualdade jurídica impõe igual tratamento entre os cidadãos; a liberdade, a autonomia em decidir os rumos que cada um dará à sua vida privada. Tal

projeção traduz valores culturais, políticos e econômicos, que, na concretude cotidiana, garantem uma desigualdade de fato, privilegiando o *homo economicus* (GROSSI, 2006).

A racionalidade, a liberdade e a igualdade formais legitimam o distanciamento entre o direito e seu substrato social (HESPANHA, 2003), impondo-lhe uma interpretação auto-referente: não há elementos fora do sistema que interfiram na compreensão da ciência jurídica (GADAMER, 2008). Assim, a produção, interpretação e aplicação do regramento de direito parte “do sistema, dos conceitos e dos princípios doutrinários da ciência jurídica, sem conceder a valores ou objectivos extra-jurídicos (por exemplo religiosos, sociais ou científicos) a possibilidade de confirmar ou infirmar as soluções jurídicas” (WIEACKER, 1967, p. 492). Muitas vezes, a compreensão do direito se resume à letra da lei e ao dogmatismo.

A pesquisa de campo aqui apresentada, e que teve como sujeitos vinte e um estudantes e dois professores de um Curso de Direito gaúcho (HENNING, 2008), indagou sobre a concepção de direito dos discentes antes de realizarem uma prática pedagógica de pesquisa empírica que os inseriu na sociedade como entrevistadores. Uma das alunas entrevistadas, aqui denominada Aluna 4 – A4, que trabalhou com a música *Run to the Hills* (Rush), associando-a com o ensino jurídico, respondeu:

A4: Eu achava que era, tipo, a Constituição, a lei, tipo, que era aquilo ali [...] Eu só achava que era uma instrução e que tinha que seguir aquilo ali sabe, e que não tinha uma outra opção, era aquilo ali, aquilo ali e ponto. Tô falando bem o que eu achava que era. Eu achava, ainda bem que não é, né? Mas eu achava.

A cristalização do direito e da forma de conhecê-lo é consequência direta desse pensamento. E, no entanto, há que se reconhecer que:

A ciência é um processo de produção de conhecimentos no qual a cada passo depara-se com novos fatos. Querer produzir conhecimentos científicos, no sentido de querer produzir verdades inquestionáveis e imutáveis, é até hoje o grande erro da ciência do Direito (RODRIGUES, 2008, p. 08).

Os reflexos da episteme jurídica moderna traduzem-se em sala de aula. A abordagem tradicional dá grande destaque ao professor, com a tarefa de transmitir, simplificadamente, os conteúdos. Daí decorre que aos alunos é apenas apresentado o resultado da construção, que devem memorizar e armazenar, já que considerados *tabula rasa* como ressalta Maria da Graça Mizukami (1986). É por isso que se afirma que o ensino jurídico dá muito mais realce ao produto do que ao processo. A Aluna 1, que pesquisou o ensino jurídico, faz a referência:



A1: Mas mais do que exemplos em sala de aula o legal ia ser se eles [professores] pudessem nos dar uma coisa e aí a gente tivesse que tirar tudo, entende? Porque ouvir um exemplo é muito fácil. O professor fala: “Ah, isso aqui é rosa.” E aí a gente vê que é rosa por isso e por aquilo. Mas a partir do momento que tu vais fazer sozinha, tu tens que descobrir que é rosa. De repente, tipo, porque ela diz que é assim, tu enxerga que é assim. De repente, se tu parar pra analisar, tu não vai concordar, entende? E tu vai achar outra coisa...

Misukami (1986) afirma que a aula tradicional já vem pronta e acabada sendo, portanto, artificial. Não há tratamento individual – todos são iguais e devem desenvolver de igual maneira as tarefas, no mesmo tempo, baseando-se no mesmo livro-texto. O momento da avaliação auferia a quantidade e exatidão da reprodução do conteúdo. A nota final é o índice de capacidade intelectual e cultural do aluno: decorre daí que o diplomado é hierarquicamente superior aos que não são, pois sua capacidade de domínio é maior.

O lastro do dogmatismo é tão forte, que pode ser observado em diversas aulas dialogadas ou seminários uma vez que “o aluno não tem, regra geral, conhecimento suficiente dos temas para conseguir superar a visão colocada pelo professor”, que é quem dirige os debates e “indica os textos (e mesmo que não faça isto, o aluno não sabe onde buscar outros subsídios além dos tradicionais) para os seminários” (RODRIGUES, 2008, p. 28).

A partir da compreensão de que existe apenas um conhecimento científico e que este é ensinado na Universidade, o professor coloca-se no centro do saber, detentor do conhecimento legítimo; em contrapartida, seus alunos estão no estágio de ignorância científica, e, ainda que saibam muitas coisas, essas não possuem relevância. A relação entre eles é vertical, onde quem deve transmitir conhecimentos é o professor, sem espaços para incertezas (GHIRARDI, 2012b).

A pesquisa anteriormente referida (HENNING, 2008) questionou sobre a possibilidade de os alunos, em sala de aula, contribuírem com as pesquisas empíricas que haviam elaborado no decorrer dos semestres anteriores (primeiro e segundo semestres). Um dos alunos, cujo grupo recebera a música *Despejo na Favela* (Adoniran Barbosa) e que havia realizado investigação no interior da cidade, visitando comunidades quilombolas, respondeu o que segue:

A18: Nem sempre é bem aceito [a discussão nas disciplinas dogmáticas sobre a pesquisa realizada pelos alunos]. Tem uns professores que só querem ver o seguinte: “Não, mas ao que é que ele tem direito? É a isso que eles têm direito?” O colega escreveu um negócio pra um professor e aí começou a apresentar: “Aqui é o cemitério de lá”, identificou que ali morava tal pessoa naquelas terras, há tanto tempo. O camarada nem deu bola pra aquela história. Ele quer saber o quê que eles tinham direito de fato.

A percepção de ciência e de conhecimento que subjaz a essa reação docente percebe o ensino como transmissor da verdade, em poder do professor. Dessa forma resta claro que, sob esta compreensão, mesmo quando a aula tem uma dimensão participativa, continua com sua tarefa de assimilação de saberes (RODRIGUES, 2012).

A crise da modernidade tem como característica a desconfiança contra essa forma de visualizar diversos aspectos do conhecimento de maneira abstrata, universalizante e meramente utilitarista (GHIRARDI, 2012b). Contemporaneamente, as escolas de direito convivem com tensões, marcadas pela necessidade de formar profissionais atuantes; de se tornarem agências reflexivas, com influência na construção do sistema jurídico estatal; de se inserirem no meio acadêmico como produtoras críticas de uma ciência específica (VIEIRA, 2012).

Urge, portanto, a adoção de métodos participativos através da articulação entre a teoria/doutrina e a prática, feita pelo aluno e que, como habilidade, pode ser ensinada, tornando-o co-responsável pelo seu conhecimento. O professor deve auxiliá-lo nessa jornada, refinando sua capacidade reflexiva, utilizando uma série de estratégias pedagógicas. Ao cabedal de saberes específicos que o docente tradicional deve possuir, acrescenta-se à capacidade de articulação dessas propostas de ensino, de uma reflexão sobre o método, ou métodos, que serão por ele utilizados e que articulem direito, saber e ensino (GHIRARDI, 2012b).

Decorre daí a importância, por exemplo, da apresentação direta de problemas e situações problemáticas, ou mesmo curiosas e difíceis – questões culturais, éticas, étnicas, de convivência entre gêneros, mentalidades e modelos políticos diferentes –, que são demonstradas por diversos meios: do cinema ao romance, passando pelo conto, pelos *comic books*, pela música, pela poesia e teatro, etc. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 35). A prática pedagógica efetivada no estado gaúcho, cujo planejamento será exposto a seguir, procurou seguir nessa direção.

A discussão desenvolvida e os testemunhos de alunos que pudemos observar até aqui, suscitam uma proposta pedagógica elaborada de forma crítica e envolve decisões sobre o que e por que ensinar, qual método utilizar, para qual grupo de alunos, levando em consideração o momento em que tudo isso será desenvolvido na formação dessas pessoas. O currículo não está posto, de maneira inevitável. Professores e alunos podem e devem ser seus co-produtores, como sujeitos do processo educacional que são (GHIRARDI, 2012b).



### 3 TRAÇANDO O CAMINHO: PLANEJAMENTO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA SOB ENFOQUE

A prática pedagógica investigada (HENNING, 2008) abrangeu três disciplinas: Metodologia da Ciência do Direito (durante o primeiro semestre do Curso), Antropologia Jurídica e Sociologia Jurídica (no decorrer do segundo semestre). Iniciou-se com a elaboração de anteprojetos de pesquisa, efetivados no semestre posterior, através de pesquisas bibliográficas e empíricas.

A proposta partiu de concepções não tradicionais do direito. As opções epistemológicas dos três professores envolvidos eram semelhantes: compreendiam o direito como um conjunto de regras, de artefatos sociais (ROULAND, 2006). Isso acarretava no seu reconhecimento histórico e contingencial, na sua condição de produção humana, culturalmente localizada e não universalizante. Da mesma forma, evidenciavam seus aspectos muitas vezes excludentes e contraditórios frente aos princípios de liberdade e igualdade, assim como o caráter aberto de sua produção. A fala a seguir é do Professor 2 -P2:

P2: Eu acho que é impossível pensar direito desvinculado: economia, história e isso depois da base do materialismo histórico. Claro que não é aquela leitura simplista dum instrumento, dum aparato superestrutural, mas a necessidade de compreender o fenômeno jurídico como um fenômeno social, relacionado com toda essa complexidade da vida cotidiana. Especialmente num mundo globalizado [...]

Segundo José Garcez Ghirardi (2012b), o ensino do direito é uma tarefa política, implicando em escolhas e visões de mundo, e, no que tange à função do ensino superior no Brasil, aos objetivos da Universidade e à democratização do conhecimento. Dessa tarefa decorrem questões sobre o que ensinar (seleção do conteúdo), quando ensinar (ordem de desenvolvimento desse conteúdo), quanto e com que profundidade ensinar (organização hierárquica entre os campos de saberes) e como avaliar (averiguação da efetividade do processo educacional).

O docente, ao planejar as atividades específicas de sua disciplina a partir da ementa, tem o dever de contextualizá-las no âmbito as previsões do Projeto Pedagógico do Curso, dos documentos educacionais da instituição, das normas gerais nacionais e dos princípios constitucionais. Além disso, adequar seu planejamento a um diagnóstico da realidade de seus alunos, ao tempo destinado a sua disciplina e aos recursos que estejam disponibilizados pela instituição (RODRIGUES, 2014).

Dentro desse contexto, o professor deve levar em consideração alguns regramentos jurídicos da educação brasileira, como o previsto no art. 205 da Constituição Federal de 1988 (CF/88) (BRASIL, 2014), que estabelece o direito de todos à educação de qualidade, ou seja, a liberdade de aprender. Por outro lado, o art. 209 traz a previsão constitucional de que as instituições privadas (e públicas, por interpretação dos demais dispositivos) devem cumprir com as normas educacionais gerais – e da mesma forma, seus professores deverão adequar suas aulas e documentação exigida aos parâmetros estabelecidos nacionalmente (RODRIGUES, 2014).

O pluralismo de concepções pedagógicas, garantido constitucionalmente, permite ao professor eleger ferramentas (métodos, metodologias, estratégias) dentre aquelas pedagogicamente reconhecidas. Isso inclui escolhas didáticas, textuais e teóricas, por exemplo. A liberdade de ensinar obedecerá, entretanto, os parâmetros da CF/88 acima referidos, não sendo arbitrariamente decidida. Pode-se afirmar que:

O método é um instrumento dentro de uma proposta mais ampla e, por si só, é demasiado limitado para desobrigar-nos das perguntas fundamentais: *o que quero ensinar? Por que quero ensiná-lo?* Ele tampouco nos exime de definir, com clareza, o que é exatamente que para nós vale a pena, o que é que tem valor, no ensino jurídico. Essa é uma resposta individual de cada docente que se traduz também – ou que deveria traduzir-se – na forma como ele concebe a avaliação (GHIRARDI, 2012b, p. 63).

Três são as etapas pelas quais passam as atividades previstas pelo professor: preparação, execução e avaliação. Preparar uma unidade ou aula demanda do professor definir seus objetivos específicos, delimitar os conteúdos, escolher quais competências e habilidades serão trabalhadas com os alunos, quais as estratégias pedagógicas e equipamentos que adotará, além de elaborar de maneira adequada os conteúdos específicos (RODRIGUES, 2014).

Observa-se, assim, que executar o plano de unidade e de aula atravessa três fases: introduzir a temática, os objetivos e a metodologia que será utilizada, ressaltando a importância do conteúdo a ser estudado; desenvolver os conceitos teóricos e conectá-los com a prática; consolidar o conteúdo, recapitulando-o e sistematizando-o (por meio de exercícios ou trabalhos em grupo, p.ex.) e indicando aportes bibliográficos e outras fontes de aprofundamento do tema (RODRIGUES, 2014).

O planejamento da atividade prático-pedagógica aqui estudada foi, inicialmente, elaborado para a disciplina de Metodologia da Ciência do Direito. O desdobramento da ementa decorreu, também, da consulta ao Projeto Pedagógico do Curso, acompanhado de um



projeto de pesquisa “guarda-chuva” denominado *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: Construção de Saberes Acadêmicos e Populares na Prática Jurídica Contemporânea*. Entretanto, não houve opção consciente de referenciar aos princípios constitucionais acima indicados, ainda que tenha levado em consideração uma proposta de democratização do ensino jurídico (HENNING, 2008).

Foi prevista a entrega de diferentes manifestações culturais a cada grupo de seis alunos. Assim, foram trabalhadas músicas (*Despejo na Favela*/Adoniran Barbosa; *Run to the Hills*/Rush), reproduções de pinturas (*O Balcão*/Manet) e obras de dramaturgia (*Medida por Medida*/Shakespeare), por exemplo. Após a explicação dos objetivos e da metodologia da prática pedagógica, cada grupo recebeu um artefato cultural diferente e deveria, frente ao regramento jurídico nacional, problematizar uma temática que entendesse relacionada àquele material.

A partir daí, os alunos se encarregariam de elaborar anteprojetos de pesquisa (os quais foram objetos de avaliações periódicas, acrescidas de provas objetivas de final de bimestre) prevendo investigação bibliográfica e empírica, a serem efetivados no semestre seguinte, nas disciplinas de Sociologia Jurídica e Antropologia Jurídica. Houve a indicação de textos e uma obra especificamente de estudo obrigatório (*Um Discurso sobre as Ciências*, de Boaventura de Sousa Santos). As aulas se alternaram entre aulas expositivas e de trabalho em grupo. A questão da integração do conhecimento daí decorrente é exposta por Beane:

Imaginem neste momento que somos confrontados com algum problema ou situação confusa nas nossas vidas. Como deveremos abordar a situação? Deveríamos parar e questionarmo-nos que parte da situação corresponde à arte linguística, ou à música, ou à matemática, ou à história, ou à arte? Sinceramente penso que não. Em vez disso, encaramos o problema ou situação utilizando o conhecimento apropriado ou pertinente sem o relacionar com as áreas disciplinares. E se o problema ou situação é suficientemente significativo para nós, estamos dispostos e ansiosos por desvendar o conhecimento necessário que nós ainda não temos. Deste modo, chegamos à compreensão e utilização do conhecimento não propriamente em termos de compartimentos diferenciados, através dos quais surge rotulado na escola, mas, pelo contrário, tal como é “integrado” no contexto de questões e problemas (BEANE, 2003, p. 96-97).

As disciplinas de Antropologia Jurídica e de Sociologia Jurídica ficaram responsáveis pela implementação da pesquisa. Quando da elaboração de seus planos de ensino puderam fundamentar-se, além do Projeto Pedagógico do Curso, no Projeto *Conhecimento Prudente*, prevendo aulas alternadas de teorização pelo professor e pesquisa bibliográfica e empírica por parte dos alunos. Da mesma forma que a disciplina anterior, indicaram textos de

consulta e duas obras obrigatórias (*Nos Confins do Direito* de Norbert Rouland e *Sociologia Geral e do Direito* de Lemos Filho). As avaliações abrangiam provas objetivas e dissertativas, o acompanhamento constante da realização da pesquisa e a apresentação de seus resultados perante uma banca formada pelos três professores envolvidos no projeto (HENNING, 2008).

Nota-se, com isso, que houve mescla de estratégias de ensino: aulas expositivas, trabalhos em grupo na sala de aula, leituras necessárias e individuais e inúmeras horas de atividades extra-classe (as quais foram objeto de certificado de atividades complementares, devido ao Projeto *Conhecimento Prudente*). O momento de exposição do conteúdo pelos professores não foi banido, especialmente porque necessário:

[...] na introdução de conceitos novos, na sistematização e sintetização de certos conteúdos ou na conclusão de outros. Exige do professor um grande domínio daquilo que é ensinado, podendo ser centrado unicamente na exposição do mestre (clássica), ter possibilidade de participação dos alunos a fim de dirimir dúvidas (participativa) ou, ainda, ter o professor como coordenador de atividades e debates (RODRIGUES, 2012).

A importância das aulas expositivas e das leituras indicadas encontra-se demonstrada no seguinte diálogo entre duas alunas cujo grupo recebeu a obra *Medida por Medida* (Shakespeare), relacionando-a com a ineficácia de direitos sociais na CF/88 em um bairro da cidade. A questão em debate era sobre qual dos dois elementos era mais importante: a teoria ou a prática.

A15: Eu acho que um foi complemento do outro. Eu acho que se a gente não tivesse tido as aulas com as informações que a gente teve, tanto as [da] P4 quanto da P3, a gente não teria condições de ir a campo fazer a pesquisa [...] eu não vejo um peso maior do que o outro. Eu acho que a gente não teria como fazer a pesquisa de campo se a gente não tivesse tido as aulas teóricas, práticas, por exemplo, como não perguntar, não induzir a resposta do entrevistado, essas coisas todas que a gente foi lapidando, né? Pra poder chegar lá e ter o máximo de veracidade possível.

A17: É muito interessante, né? No primeiro contato com o livro, a gente começou a treinar a pensar, porque até então a gente, fora da sala de aula... a gente ir pra sala de aula, a gente começa a ter contato com a realidade educacional... tu pensar daquela maneira para depois a gente lá fora chegar mais estruturado. Na aplicação da prática foi fundamentado tudo o que se viu na sala de aula. E realmente essa conexão de sala de aula e sair dos muros da faculdade e ir lá na rua foi perfeita... pro crescimento da gente.

No que diz com a avaliação, na perspectiva tradicional possui uma dimensão certificatória de que o aluno alcançou o conhecimento necessário para prosseguir os estudos. Geralmente feita no final do período letivo e de maneira individual, após a cumulação de conhecimentos, é realizada em um único momento, dando ênfase ao produto final e não ao



processo – tanto que não dá o retorno avaliativo aos alunos nem permite momentos de reflexão sobre o método de avaliação (uma vez que quem está sendo avaliado são eles, não o professor). Mesmo quando elaborada através de seminários, não há acompanhamento do processo de sua construção, sendo a nota concedida pelo resultado final. Apesar dessa dimensão ser importante, ela diz mais *sobre* o aluno do que *ao* aluno (GHIRARDI, 2012b).

A perspectiva formativa da avaliação, adotada em parte pela prática pedagógica aqui analisada, ao contrário, dirige-se para o aluno, permitindo-lhe refletir sobre suas respostas e sobre o modo como reagiu ao processo avaliativo. Como ela dá ênfase ao processo, geralmente se materializa de diversas formas e em diversos momentos do período de aulas, dando oportunidades para que o estudante melhore seu desempenho. Muitas vezes realizada em grupos, procura avaliar a interatividade dos alunos, a dinâmica do processo conjunto, a contribuição de cada membro para a realização das tarefas (GHIRARDI, 2012b).

Como visto, os planos de ensino de cada disciplina previam avaliações pontuais (provas objetivas e dissertativas e apresentação dos resultados das investigações perante a banca de professores) típicas de uma perspectiva mais tradicional e avaliações periódicas dos desempenhos discentes, tanto na elaboração dos anteprojetos quanto na efetivação das pesquisas jurídicas. Nesse aspecto, cada professor ficou responsável pelo acompanhamento de determinados grupos, seja indo a campo, tirando dúvidas na biblioteca ou em sala de aula ou lendo os textos por eles produzidos (HENNING, 2008). Reconhece-se, aqui, uma estratégia avaliativa mais aproximada de uma abordagem formativa. Eis as reflexões dos professores entrevistados:

P2: Os alunos, naturalmente, eles vão partir dum instrumental teórico apresentado em sala de aula, depois a bibliografia específica que se indica. Todos os grupos, eu trabalhei em cima de uma bibliografia que nós montamos juntos [professor e alunos] né? [Levei em consideração] os critérios de avaliação em cima do trabalho escrito, do desempenho no campo e do resultado apresentado. Mas eu procurei não tolher assim, não censurar tanto, claro a qualidade do texto, alguns pecam demasiadamente, uma coisa impressionante [...] E com os alunos eu acredito que se induz de certa maneira quando se indica a bibliografia, e as conclusões que eles obtiveram são conclusões dentro do que seria razoável pra quem leu, claro, com exceções dos grupos que têm malandros né? Mas eu dei bastante liberdade, conferi o trabalho, acompanhei, avaliei o texto, indiquei bibliografia e eles desenvolveram, tiraram suas próprias conclusões e eu acho que é assim que funciona de certa maneira.

P1: É, eu acho que eles ainda têm que ter mais liberdade de bibliografia, eu indiquei alguma coisa, mas muito preso ao que eles tinham visto na sala de aula.

Entretanto, apesar de todo esse planejamento, não há garantias de sucesso. Ele deve ser considerado mais como um projeto, um caminho traçado que, por vezes, pode encontrar desvios, daí a flexibilidade necessária para corrigir a rota, caso ela seja reconhecida como não mais adequada para os objetivos a que se propõe. Na fala de Horácio Wanderlei Rodrigues:

Todo planejamento é por natureza fechado e simplificador, mas é necessário que nele estejam contidas aberturas, válvulas de escape, que permitam sua permanente atualização e adequação ao inesperado e ao reconhecimento do contexto, do global, do multidimensional e do complexo (RODRIGUES, 2014, p. 383).

Hoje, refletindo sobre a prática enfocada, percebe-se que há muitos elementos que devem ser reestruturados, especialmente tendo em vista teorizações sobre o ensino participativo aqui apresentadas. Na parte seguinte deste texto, se pontua algumas de suas aproximações e distanciamentos do Método EARP.

#### **4. “FAZER A PRÓPRIA CABEÇA”: PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA E SUA APROXIMAÇÃO COM O MÉTODO EARP**

A participação dos estudantes na construção de seu conhecimento é própria do ensino participativo. Nele, se reconhece as experiências dos alunos e o professor passa a ocupar um lugar de menor destaque em aula. A diversidade torna-se importante para a troca de experiências e a busca por soluções dos problemas práticos com fundamento na teoria. Para isso, são materiais utilizados: decisões, notícias de jornal, filmes, casos – tudo que possa servir de apoio para o desenvolvimento crítico da teoria (GHIRARDI, 2012a).

Na prática analisada, a experiência empírica desenvolvida pelos discentes teve um papel primordial. A constatação é do Aluno 7 – A7, cujo grupo recebeu a reprodução da pintura impressionista *O Balcão* (Édouard Manet), associando-a com a mediação no direito de família:

A7: Acredito que, aqui pra todos que estão presentes, que podem falar da sua vida acadêmica, mas acho que todo mundo desenvolveu um trabalho dentro da sala de aula, que sempre teve como fonte: livros, revistas, jornais, em fim, internet, mas nunca uma fonte de informação tão por essência, tão rica, tão única por essência como foi a informação que a gente obteve na aplicação dos questionários, na sociedade. Foi muito bom poder trabalhar com dados e ter nossas próprias conclusões, baseadas numa informação que nós obtivemos por nós mesmos, que fez a nossa própria cabeça. Digamos assim, porque nós mesmos fizemos a nossa própria cabeça.



Essa dimensão de “fazer a própria cabeça” é uma característica típica do Método de Ensino-Aprendizagem pela Resolução de Problemas (EARP), proposto por Rodrigues (2012). Cumpre esclarecer que este método é diferente do estudo de caso, cuja lógica é indutiva, do caso concreto ao plano geral: procura-se generalizar a solução para casos semelhantes.

No EARP, a lógica é dedutiva, partindo-se de um quadro geral, de um problema genérico, passando pelo levantamento de diversas hipóteses de solução, e, a partir da tentativa e erro, chega-se à proposta de solução específica, entendida como a mais adequada. É esse fundamento de “tentativa e erro” na busca por conhecimento, que Rodrigues visualiza a semelhança deste método com o pensamento de Karl Popper (1974, p. 268):

[...] embora os factos sejam coligidos com vistas à teoria, e a confirmem enquanto a teoria se mantiver de pé em face dessas comprovações, são eles mais do que simplesmente uma espécie de repetição vazia de uma teoria preconcebida. Apenas confirmarão a teoria se forem os resultados de tentativas mal sucedidas para derrubar suas predições e, portanto, uma testemunha que fale em seu favor. Sustento, assim, que é a possibilidade de derrubá-la, ou sua falsificabilidade, o que constitui a possibilidade de pô-la a prova e, portanto, de comprovar o caráter científico de uma teoria; e o facto de que todas as provas de uma teoria são tentativas de desmentir as predições que se deduzem com sua ajuda fornece a chave do método científico

Popper reconhecia um papel fundamental da Epistemologia na construção do conhecimento: ela se dá não pela busca de suas fontes, mas pelo desenvolvimento de uma lógica racional de resolução de um problema através de hipóteses a serem testadas e substituídas por outras, caso reconhecidas como inadequadas (POPPER, 1974). O esquema que propunha era assim exposto:

P1 (problema inicial) — TE (teoria explicativa) — EE (experiência empírica) — P2 (novo problema).

Parte-se de um problema teórico ou prático, constrói-se uma teoria possível, uma solução que será testada através da crítica para a eliminação de erros e, caso se reconheça que a teoria não dá conta da solução, dá-se início a uma nova investigação, com um problema já reformulado. Percebe-se através dessa corrente teórica, a existência de diferentes interpretações em diferentes épocas; com isso não se está a relativizar a verdade, mas colocando em xeque formas de enxergar o tempo em que se vive:

[...] não pode haver história “do passado tal como efetivamente ocorreu”; pode haver apenas interpretações históricas, e nenhuma delas definitiva; e cada geração tem o direito de arquitetar a sua. Não só, porém, tem o direito de armar sua própria interpretação, como também uma espécie de obrigação a fazê-lo, pois há realmente uma premente necessidade a ser atendida. Queremos saber como nossas dificuldades se relacionam com o passado, queremos ver a linha ao longo da qual poderemos progredir para a solução do que sentimos ser e escolhemos para a nossa tarefa principal. É essa necessidade que, se não for atendida por meio racionais e lícitos, produz as interpretações historicistas [grifos do autor] (POPPER, 1974, p. 277).

Isso demonstra o entendimento popperiano de que o aprendizado ocorre através dos erros – a Ciência não pode prever todas as possibilidades de realizações, mas lhe é possível indicar o que não pode ser concretizado se fundamentado em premissas ou métodos errôneos. Busca-se, portanto, uma nova hipótese, mais aproximada da verdade que a anterior, em uma atitude de *racionalismo crítico*, sinalizando através da falibilismo (POPPER, 1974, p. 394) tendo em vista ser a ciência é passível de falhas, pois é fruto da atividade humana: “[...] Esta indicação, muito simplesmente, é a de que *devemos procurar nossos erros* – ou, em outras palavras, *devemos tentar criticar nossas teorias*.” [grifos do autor] (Idem, p. 396).

Rodrigues (2012) propõe que o ensino do Direito fundamente-se nessas bases, onde não há imposição de memorização de conceitos, mas raciocínio crítico – o aluno aprende a aprender. Dessa forma,

[...] à medida que os jovens e os respectivos professores respondem às suas próprias questões e preocupações estão a construir os seus próprios significados. Neste caso, o direito de definir aquilo que consta como conhecimento válido não é inteiramente deixado nas mãos de acadêmicos e de burocratas. Embora o conhecimento externo seja uma fonte de idéias muito importante a que recorrer, não é a única fonte de significados, nem é necessariamente tomado como certo que seja sempre a mais confiável (BEANE, 2002, p. 70).

A decisão entre uma teoria ou outra, entre uma solução ou outra, é inevitável e deve ser alicerçada em uma lógica racional demonstrada através da argumentação. A isso, Popper (1975) denomina de *Debate Crítico Argumentativo*, o qual, segundo Rodrigues, é essencial ao ensino jurídico, porque “[...] na área do Direito, tão importante quanto afirmar o direito que se acredita existir é saber criticar e refutar o direito afirmado pelo outro” (RODRIGUES, 2012, p. 26).

Mais ainda: é assumir uma posição consciente e disponível em rever seus próprios conceitos e teorias, submetendo suas hipóteses ao próprio crivo metodológico, a procura de eliminação de erros. A atitude dogmática, pelo contrário, acomoda-se com o que já alcançou, procurando preservar esse saber. Ela, entretanto, possui a qualidade de estabilizar o



conhecimento, permitindo que a sociedade possa ter-lhe acesso e dar-lhe destinação concreta.

Assim:

Um método de ensino-aprendizagem que propicie o acesso ao conhecimento através do estudo de problemas, como o aqui proposto, de um lado permite o reconhecimento da precariedade do conhecimento – visto como provisório – e, de outro, possibilita o desenvolvimento da atitude racional e crítica – e com ela a negação do ceticismo e do pessimismo [...] A objetividade pura não existe; mas é possível construir um conhecimento objetivo, visto como aquele que resta corroborado – como aproximação da verdade – por não ter sido falseado (RODRIGUES, 2012, p. 27).

O EARP pode trazer para o processo de ensino jurídico esse debate epistemológico, ressaltando o autor a importância da elaboração do problema, como elemento central nesse método. Os alunos têm a sua disposição uma infinidade de fontes para solucionar os dilemas que enfrentarão na vida profissional e devem ser preparados para saber lidar com isso. Da mesma forma, há diversidades de soluções para tais problemas. Rodrigues entende, juntamente com Popper, que o que deve ser estudado são esses problemas, que transitam por conteúdos de diferentes matérias/disciplinas. As inúmeras soluções encontradas – e muitas delas já estruturadas – são comparadas às teorias rivais, devem ser aprendidas através de tentativas que, uma vez consideradas inadequadas (erros), serão sucessivamente substituídas por outras (RODRIGUES, 2012).

O autor traduz da seguinte maneira a teoria popperiana para o método EARP (RODRIGUES, 2012):

P1 (situação problema) — TE (hipóteses explicativas e identificação dos objetivos de aprendizagem) — 1º EE (teste das hipóteses e busca pela concretização dos objetivos de aprendizagem) — 2º EE (debate com o grande grupo) — P2 (novo problema)

O EARP, assim, inicia-se com a apresentação de um problema que contemple um ou mais pontos do programa da disciplina. A sua correta formulação deverá produzir uma problematização que seja: simples e sem “pistas falsas” (a complexidade pode desmotivar o aluno) e motivador (conectado a alguma vivência ou estudo dos alunos). Isso implica que o professor esteja consciente dos objetivos de aprendizagem que quer alcançar através desse tipo de prática pedagógica, disponibilizando aos estudantes diversas fontes de pesquisa

(bibliografia, sites, vídeos, etc) que os auxiliem na construção do conhecimento pretendido (RODRIGUES, 2012).

Ocorre, aqui, uma aproximação com a prática pedagógica exposta anteriormente: as manifestações culturais entregues aos alunos foram traduzidas em problematizações jurídicas pelos próprios discentes. Não houve uma questão anteriormente preparada pelos professores, mas a indexação necessária a obras indicadas, próprias dos conteúdos a serem desenvolvidos nas disciplinas. Reconhece-se, assim, um elemento de criação e construção do conhecimento pelos discentes.

No momento P1, o professor expõe o problema através da leitura do enunciado, identifica as questões propostas e esclarece termos desconhecidos. Na prática sob enfoque, isso tem correspondência ao primeiro encontro na disciplina de Metodologia da Ciência do Direito, quando da entrega das manifestações culturais e da exposição do método de trabalho na pesquisa empírica a ser planejada. O passo seguinte é o da identificação dos objetivos de aprendizagem decorrentes do enunciado e a elaboração de hipóteses que os contemplem (TE) (previsão de duração: uma aula). Aqui, a correspondência é apenas parcial, pois o planejamento dos professores não contemplou a identificação dos objetivos juntamente com os alunos.

A partir daí, os estudantes devem testar essas hipóteses, de maneira individual ou em grupo, utilizando-se do material complementar indicado pelo professor e de outros que, autonomamente, procurem, sempre buscando concretizar os objetivos de aprendizagem identificados (1ºEE) (atividade extraclasse). Pode-se associar, nesse aspecto, os momentos de leitura, pesquisa e investigação de campo realizadas pelos alunos nas disciplinas de Antropologia e Sociologia Jurídica.

Ao levar a discussão para o grande grupo, em sala de aula, a troca de experiências sobre o processo de conhecimento trilhado e sobre as hipóteses sobreviventes (2ºEE) faz surgirem novas hipóteses (P2, P3, etc.). Tais aspectos foram observados pelos alunos, no momento em que compartilhavam suas experiências em sala de aula:

A7: Eu acho que esse contato que a gente teve na rua e que depois a gente trouxe pra sala de aula e dividiu com os colegas, eu acho que é muito importante. Às vezes o ponto de vista que a gente teve lá na rua e que, de repente, o outro grupo não teve, mas que a gente trouxe pra cá e acaba se tornando uma troca de conhecimento dentro das nossas percepções da prática.



Ao final, elaborase um relatório com a participação de todos (previsão de duração: uma ou duas aulas). Na prática analisada, este momento corresponde à apresentação dos trabalhos perante a banca de professores e aos demais colegas, com utilização de tecnologias de informática e às respostas que elaboravam às indagações docentes.

Não se abandonou, como visto, as aulas expositivas, que foram utilizadas para a sistematização e aprofundamento do conteúdo conectado aos problemas. Tudo isso depreende um professor com certas qualidades: consciência dos objetivos pedagógicos, da dinâmica dos grupos, respeito pelo pensamento discente, senso de organização e coordenação dos debates. Uma vez que lida com diferentes alunos, não pode esperar homogeneidade em sua sala de aula, e, especialmente, deve assegurar a heterogeneidade no interior dos grupos, pois as diversas visões de mundo são enriquecedoras para cada componente.

Ressalta Rodrigues (2012) que o número de alunos por grupo é importante e não deve ultrapassar de seis (o número de componentes dos grupos pertencentes à proposta analisada). A organização das discussões nos grupos fica a cargo de um aluno coordenador, que garantirá a manifestação de todos e o registro das reuniões, de um aluno secretário. Tais funções devem circular entre os componentes, para que, ao fim, todos possam desenvolver as habilidades e competências relacionadas a essas tarefas. Nota-se, aqui, a ausência desses papéis na prática pedagógica enfocada neste texto.

A utilização do método EARP pode ser implementada tanto em cursos de graduação quanto em pós-graduação *stricto sensu*. No primeiro, os problemas possuem respostas, geralmente, pré-existentes cuja procura pelos alunos os leva a trilhar todo um processo de refutação conhecido pelo professor. Em turmas de mestrado e doutorado, a regra é que tais soluções ainda não existam ou sejam insuficientes. De qualquer modo, o método alia a crítica, a tradição e a inovação (RODRIGUES, 2012). Nesse sentido, é interessante ressaltar que as resoluções das problematizações construídas pelos alunos deram origem a soluções originais, muitas delas posteriormente publicadas no meio acadêmico (HENNING, 2008).

Rodrigues conclui afirmando que todas essas estratégias são como ferramentas: sua utilização dependerá da tarefa a ser realizada, de seus objetivos e de quem a realizará. Quanto mais ferramentas se tiver a disposição, mais numerosas serão as possibilidades de escolhas e, portanto, de êxito no processo de aprendizagem (RODRIGUES, 2012). No que diz com a profissão docente e sua complexa relação com a diversidade de vivências de seus alunos, as escolhas que são tomadas em reconhecer tais experiências, em comunicar-se com eles é o que define a identidade docente. Compreendê-los como sujeitos ou como objeto de ensino, calando-

os ou ouvindo-os, desafiando-os e nos desafiando, igualmente – tudo isso são escolhas que regem o processo de ensino-aprendizagem. A autonomia que se reconhece – e permite – em sala de aula tornará os discentes mais conscientes de seus papéis como cidadãos (GHIRARDI, 2012b).

## CONCLUSÃO

O ensino jurídico vem, cada vez mais, sendo alvo de críticas e aprimoramentos. À tradicional pedagogia centrada no professor são propostas outras formas de aprendizagem, mais inclusivas e que demandam a participação dos discentes. Neste texto, foram apresentadas duas formas de ensinar o direito: uma, tendo por base a pesquisa de campo e a inserção dos alunos na sociedade; a outra, desenvolvida a partir de problemas a serem resolvidos, ainda que provisoriamente, pelos alunos.

A prática pedagógica *Conhecimento Prudente* propôs a conexão entre os conteúdos teóricos, vistos em sala de aula, com a prática de pesquisas empíricas em diversos espaços sociais. Ali, os alunos desenvolveram sua capacidade de tomada de decisões, criatividade, senso de cooperação, vivenciando questionamentos observados na literatura especializada indicada e/ou exigida pelos professores.

O método EARP, por sua vez, traz a discussão a respeito da maneira como o aprendizado se qualifica por meio de problematizações que devem ser resolvidas pelos discentes. A cada solução, novos testes para verificar a sustentação da hipótese e debates entre os alunos a fim de aprofundar o conhecimento. Depois desse processo, novas questões são propostas, em uma investigação que estará, sempre, em busca de novas possibilidades e soluções.

Comparando a proposta pedagógica de pesquisa de campo e o Método EARP, pôde-se reconhecer aproximações e distanciamentos entre ambos. A seleção do conteúdo é encarada de maneira diversa pelas duas propostas: no *Conhecimento Prudente*, a escolha foi compartilhada entre docentes e discentes, tendo em vista a livre eleição das temáticas a serem pesquisadas, anda que ancoradas na bibliografia obrigatória. O Método EARP, por sua vez, prevê a preparação prévia, pelo professor, da situação problema que irá propor aos alunos. Outra diferença é a identificação dos objetivos de aprendizagem realizada pelo docente, inexistente na primeira prática e que alcança grande importância na segunda. Da mesma



forma, o papel fundamental que possui o teste das hipóteses na busca pela concretização dos objetivos de aprendizagem e a elaboração de um novo problema ao final do EARP.

Reconhece-se semelhanças no que diz com a participação ativa dos alunos nas duas propostas, ainda que a elaboração da primeira tenha menor organização e planejamento do que a da segunda. Da mesma forma, a ordem de desenvolvimento dos conteúdos e a organização hierárquica entre os campos de saberes foi flexibilizada pelo protagonismo discente na prática de pesquisa de campo e faz parte da estruturação do método EARP, que dá aos alunos uma grande liberdade de pesquisa e elaboração de soluções aos problemas apresentados. Por fim, a averiguação da efetividade do processo educacional foi desenvolvida em vários momentos, no decorrer dos dois semestres destinados ao projeto de investigação empírica e no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem do Método EARP.

## REFERÊNCIAS

BEANE, James A. **Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática**. Lisboa: Didáctica, 2002.

\_\_\_\_\_. Integração Curricular: A Essência de uma Escola Democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 2, jul-dez, p. 91-110. 2003. In: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acessado em 12 de março de 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 08 de outubro de 1988. In: **Vade Mecum**. São Paulo: Saraiva, 2014.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução de Paulo Meurer. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GHIRALDELLI JR., Paulo. A Teoria Educacional no Ocidente: entre modernidade e pós-modernidade. **São Paulo em Perspectiva**, 14(2), 2000, p.32-36.

GHIRARDI, José Garcez. O Destino e o Caminho: Apontamentos para a Elaboração de Programas no Ensino Jurídico. In: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org). **Ensino do Direito para um Mundo em Transformação**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012a. p. 63-71.

\_\_\_\_\_. **O Instante do Encontro: Questões Fundamentais para o Ensino Jurídico**. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 2012b.



GROSSI, Paolo. **História da Propriedade e Outros Ensaio**s. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

HENNING, Ana Clara Correa. **Conexões entre cultura popular e cultura acadêmica: recontextualização curricular na prática de pesquisa jurídica do curso de Direito da Anhanguera Educacional/Faculdade Atlântico Sul em Pelotas**. Dissertação apresentada ao Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas. Pelotas, 2008.

HESPANHA, António Manuel. **Cultura Jurídica Europeia: síntese de um milénio**. 3 ed. Mem Martins: Europa-América, 2003.

KANT, Immanuel. **Resposta à Pergunta: Que É Esclarecimento?** Disponível em: [www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf](http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/b47.pdf). Acessado em 13 de março de 2015. (sem indicação do tradutor).

LARROSA, Jorge. **Pedagogia Profana – Danças Piruetas e Mascaradas**. São Paulo: Autêntica, 1998.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U., 1986.

POPPER, Karl R. **A Sociedade aberta e seus inimigos**. Vol. 2. Tradução de Milton Amado. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974.

\_\_\_\_\_. **Conhecimento objetivo: uma abordagem evolucionária**. Belo Horizonte, Itatiaia: EDUSP, 1975.

PORTER, Roy. **The Enlightenment**. 2 ed. London: Palgrave MacMillan, 2001. RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Estratégias Didáticas na Educação Jurídica: Alternativas para o Processo de Ensino-Aprendizagem nos Cursos de Direito. In: LIMA, Gretha Leite Maia Correia; TEIXEIRA, Zaneir Gonçalves. **Ensino Jurídico: os desafios da compreensão do Direito**. Fortaleza: Faculdade Christus, 2012. p. 323-354.

\_\_\_\_\_. Planejando Atividades de Ensino-Aprendizagem para Cursos de Direito. In: RODRIGUES, Horácio Wanderlei; ARRUDA JR., Edmundo de (orgs). **Educação Jurídica**. 3 ed. Florianópolis: FUNJAB, 2014. p. 364-386.

\_\_\_\_\_. LYRA FILHO, Roberto. A importância de sua obra na história do Ensino do Direito Brasileiro. In: CARLINI, Angélica; CERQUEIRA, Daniel Torres de; ALMEIDA FILHO, José Carlos de Araújo (Org.). **180 anos do Ensino Jurídico no Brasil**. Campinas: Millennium, 2008. p. 129-168.

ROULAND, Norbert. **Nos Confins do Direito**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência. Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2001.



SUNDFELD, Carlos Ari; PALMA, Juliana Bonacorsi de. Ensinando Direito pelo Concreto. *In*: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org). **Ensino do Direito para um Mundo em Transformação**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. p. 168-200.

VIEIRA, Oscar Vilhena. Desafios do Ensino Jurídico num Mundo em Transição: o Projeto da Direito GV. *In*: FEFERBAUM, Marina; GHIRARDI, José Garcez (org). **Ensino do Direito para um Mundo em Transformação**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012. p. 17-62.

WIEACKER, Franz. **História do Direito Privado Moderno**. Tradução de António Manuel Hespanha. 2 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1967.