

# A FACULDADE DE DIREITO COMO OFICINA DE UTOPIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

## THE LAW SCHOOL AS AN ATELIER OF UTOPIAS: AN ACCOUNT OF EXPERIENCE

PHILIPPE OLIVEIRA DE ALMEIDA\*

### RESUMO

O objetivo deste trabalho é relatar uma experiência de ensino participativo por nós desenvolvida, em uma universidade pública brasileira, na disciplina de Teoria Geral do Direito. Muitas vezes, a Ciência do Direito procura racionalizar e legitimar decisões políticas contingentes, apresentando-as como o resultado de um desenvolvimento natural do sistema normativo. Em nosso artigo, defendemos que o ensino jurídico deve combater tais posturas, denunciando as mistificações promovidas pelos juristas. O método de ensino participativo que utilizamos busca estimular os alunos a identificarem problemas sociais ainda não solucionados pela ordem legal, e a proporem respostas jurídicas para referidos temas. Inicialmente, fazemos considerações sobre o sentido da disciplina Teoria Geral do Direito. Em seguida, relatamos a experiência de ensino-aprendizagem que implementamos, dando especial destaque à atuação dos discentes na execução do projeto. Por fim, refletimos sobre as implicações teóricas da vivência debatida, a partir das reações dos estudantes e de nossas observações pessoais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino participativo. Crise do ensino jurídico. Teoria Geral do Direito.

### ABSTRACT

*The objective of this work is to report an experience of participatory teaching developed by us, in a Brazilian public university, in the discipline of General Theory of Law. Often, the Science of Law seeks to rationalize and legitimize contingent political decisions, presenting them as the result of a natural development of the normative system. In our article, we defend that legal education must combat such positions, denouncing the mystifications promoted by jurists. The method of participatory teaching that we use seeks to stimulate students to identify social problems not yet solved by the legal order, and to propose legal responses to these topics. Initially, we make considerations about the sense of the General Theory of Law discipline. Next, we report on the teaching-learning experience that we implement, with special emphasis on the students' performance in the execution of the project. Finally, we reflect on the theoretical implications of the debated experience, from the students' reactions and from our personal observations.*

**KEYWORDS:** Participatory teaching. Legal education crisis. General Theory of Law.

---

\* Doutor em Direito pela Universidade Federal de Minas Gerais. Mestre e bacharel em Direito pela mesma instituição. Bacharel em Filosofia pela Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia. Desenvolve estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Santa Catarina. Email: philipeoalmeida@gmail.com.

## 1 INTRODUÇÃO<sup>1</sup>

“Onde estão os sonhos nas grades curriculares?”<sup>2 3</sup> Todo professor de Direito deveria meditar sobre a questão levantada por Rubem Alves, que, de algum modo, enfeixa as indagações básicas que sustentam qualquer projeto pedagógico: “por que se ensina?; como se ensina?; para que se ensina?”. Faculdades de Direito não são, hoje, espaço para sonhos. As normas deveriam servir para catalisar as potencialidades humanas, expressão de nossa vontade de criação e instrumento para a mudança social. São, no entanto, nos centros de educação jurídica, geralmente apresentadas como o produto pleno e acabado de um processo inexorável, que escapa à deliberação individual ou coletiva.<sup>4</sup> O ensino jurídico, via de regra, naturaliza (fetichiza) o Direito posto – apoia-se em um imaginário reificado, incapaz de apreender o impacto das esperanças e dos temores dos homens (de suas paixões) sobre a fisionomia do jurídico.<sup>5</sup> O jurista *aliena-se*: não se reconhece nas leis e nas instituições que – enquanto parte do corpo social – ajuda a criar e a perpetuar. Vê-se, não como arquiteto, mas como zelador do edifício jurídico-político.<sup>6</sup> O professor de Direito deveria investir-se da missão de mostrar que “aquilo que nos aparece como natural, ou

---

1 Este trabalho não teria sido possível sem o financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

2 ALVES, 2011, p. 85.

3 Relatos de experiência são gêneros textuais ainda pouco usuais nas reflexões sobre o ensino jurídico. Assim, valemo-nos, antes de mais, de dois modelos, para estruturar o presente trabalho: DWEK *et. al.*, 2015; e ARRUDA *et. al.*, 2015.

4 V. GABEL, 2009, p. 515-527.

5 Discutindo a questão, Roberto Mangabeira Unger elaborará as categorias de “fetichismo institucional” e “imaginação institucional”. Sobre o tema, recomendamos a leitura do já clássico UNGER, 1996. Sobre a tensão entre “imaginário instituído” (reificado) e “imaginário instituinte”, recomendamos, ainda, a leitura de ALMEIDA, 2016c.

6 As alegorias do jurista como “zelador” e “arquiteto” do edifício jurídico-político foram longamente exploradas pelos *Critical Legal Studies*, movimento pós-moderno estadunidense surgido na década de 1970, e que buscava contestar o formalismo jurídico de Christopher Columbus Langdell (EMERSON, 1990).

seja, como conexo à natureza mesma do Direito, é apenas o fruto de uma transformação que este sofreu em um tempo histórico e em um espaço geográfico bem delimitados”.<sup>7</sup> Todavia, o que ele faz, no mais das vezes, é erigir “construções caucionárias” que procuram validar o *statu quo*, concebido como inevitável, “o melhor dos mundos possíveis”. É imprescindível que voltemos a ver as escolas de Direito como lugares “da produção coletiva de desejos”,<sup>8</sup> tomando de assalto os espaços que nos foram roubados por um discurso hipostasiador e desumanizante.<sup>9</sup>

Durante o primeiro semestre de 2016, assumindo a docência na Faculdade de Direito de uma universidade pública brasileira, nos propusemos a desenvolver, junto a uma turma da disciplina de Teoria Geral do Direito, um exercício de *ensino participativo*, que se coadunasse com um *pensamento jurídico crítico*.<sup>10</sup> O poeta soviético Vladimir Maiakóvski escreveu, certa feita: “sem forma revolucionária não há arte revolucionária”.<sup>11</sup> Teorias críticas do Direito são, com frequência, veiculadas por meio de metodologias de ensino tradicionais (aulas expositivas, *lectures*); por outro lado, teorias tradicionais do Direito (conservadoras, comprometidas com os esquemas de poder dominantes) têm, com gana cada vez maior, se valido de propostas didáticas alternativas, como o diálogo socrático, o método do caso, o *role-playing* e o método baseado

---

7 GROSSI, 2006, p. 91 e 92.

8 WARAT, 2000, p. 31.

9 Roberto Mangabeira Unger idealiza um projeto de faculdade de Direito que tenha como epicentro o “experimentalismo democrático” (UNGER, 2005).

10 Nesses termos Antonio Carlos Wolkmer define o pensamento jurídico crítico: “Desse modo, pode-se *conceituar* teoria crítica como o instrumental pedagógico operante (teórico-prático) que permite aos sujeitos inertes e mitificados uma tomada histórica de consciência, desencadeando processos que conduzem à formação de agentes sociais possuidores de uma concepção de mundo racionalizada, antidogmática, participativa e transformadora. Trata-se de proposta que não parte de abstrações, de um *a priori* dado, da elaboração mental pura e simples, mas da experiência histórico-concreta, da prática cotidiana insurgente, dos conflitos e das interações sociais e das necessidades humanas essenciais” (WOLKMER, 2002, p. 5).

11 MAIAKÓVSKI, 1977.

em problemas.<sup>12</sup> É necessário conferir, à “arte revolucionária” das teorias críticas, uma “forma revolucionária” de educação, que efetivamente subverta a (valendo-nos do léxico de Alberto Luis Warat) “semiologia do poder” fixada nas escolas de Direito.<sup>13</sup> O caráter unidirecional do modelo de aula expositiva imperante é ideal para traduzir o projeto formalista, abstrato, descontextualizado e a-histórico encampado pela Dogmática Jurídica tradicional; mas não é, por certo, a melhor maneira de disseminar uma concepção emancipadora e contestatória do Direito.<sup>14</sup> Nos aproximadamente trinta encontros que, entre os dias 7 de março e 27 de junho de 2016, tivemos com os alunos da disciplina, ensaiamos uma abordagem da Teoria Geral do Direito que visava a desconstruir mistificações, fazendo do saber (para remetermos uma vez mais a Warat) não um “sistema fechado”, mas um “experimento em aberto”. São esses encontros que pretendemos, neste trabalho, descrever e discutir, esboçando uma trilha de “pedagogia marginal”.<sup>15</sup>

Inicialmente, tecemos breves considerações sobre o sentido da disciplina Teoria Geral do Direito, bem como sobre a necessidade de redimensioná-la, em face da crise do ensino jurídico. Em seguida, relatamos a experiência de ensino-aprendizagem que, no início de 2016, nos aventuramos a implementar, dando especial destaque, em nossa narrativa, à atuação dos discentes na execução do projeto. Por fim, tentamos extrair ilações teóricas da vivência debatida, a partir das reações dos estudantes e de nossas observações pessoais.

---

12 GHIRARDI, 2012.

13 WARAT, 1981.

14 KELMAN, 1984.

15 WARAT, 2000, p. 36.

## 2 FACULDADES DE DIREITO OU “ESCOLAS DE LEGALIDADE”?: A TEORIA GERAL DO DIREITO NA CRISE DA EDUCAÇÃO JURÍDICA

A Teoria Geral do Direito, tendo por alicerces a Teoria da Norma e a Teoria do Ordenamento,<sup>16</sup> surgiu como uma tentativa juspositivista de suplantar a Filosofia do Direito (encarada como irredavelmente comprometida com dilemas de cunho moral e ideológico: “O que é o justo? O que é o bem comum?” etc.).<sup>17</sup> Pretendia, apartando-se de questões valorativas, extrair, da pluralidade de sistemas jurídicos vigentes no planeta, um mínimo múltiplo comum. Tal qual a Filosofia da Linguagem Ideal – que defende a existência de uma estrutura lógico-matemática da comunicação, subjacente aos idiomas históricos (português, espanhol, inglês etc.) –, a Teoria Geral do Direito procura, no núcleo das legislações empiricamente

---

16 Os escritos clássicos sobre o tema são os manuais redigidos por Bobbio: BOBBIO, 2012; e BOBBIO, 2014.

17 Para uma história da disciplina de Teoria Geral do Direito, recomendamos a leitura de CHAZAL, 2001. Norberto Bobbio, cujos escritos ainda hoje constituem fonte indispensável ao estudo da Teoria Geral do Direito, descreve, em suas memórias, o processo de fundação da nova disciplina na Itália: “Como eu herdara a cátedra [de Filosofia do Direito] que fora de Gioele Solari, é possível que surja a pergunta sobre como se deu a passagem do cargo do mestre ao discípulo, se teve um caráter de continuidade ou de ruptura. Posso dizer que a continuidade foi principalmente afetiva. Solari era sobretudo um historiador da filosofia: seu curso, que foi em parte publicado postumamente, era na realidade um curso de história da filosofia do direito, dos gregos aos dias de hoje. [...] Direção completamente distinta tomava a teoria geral do direito por mim cultivada, sem falar naturalmente da lógica deontica [...] Os cursos de Solari estariam perfeitamente adequados a uma faculdade de filosofia. [...] Quando sucedi a Solari (em 1948), inaugurei um tipo de ensino de teoria geral do direito que acreditaria ser mais pertinente a uma faculdade de Jurisprudência que estava se tornando cada vez mais técnica. Passei a notar a profunda diferença entre a filosofia do direito dos filósofos e a filosofia do direito dos juristas. A lição de Solari, que na medida do possível procurei incorporar aos meus ensinamentos, é aquela a qual ele mesmo denominava a função civil que deve ter a filosofia do direito ao elevar os problemas de natureza política a questões filosóficas, em última análise, a questões de consciência” (BOBBIO, 1998, p. 131). Bobbio tem consciência do quanto sua proposta, em um momento – como a década de 1960 – marcado pela contracultura (e, por conseguinte, pelo afã de desmascarar as pretensões de neutralidade e de imparcialidade da ordem vigente), poderia soar anacrônica: “Imaginem só, um curso de lógica deontica, assunto do qual me ocupei como pioneiro, ainda que diletante, desde 1954, a um corpo discente que invocava a imaginação no poder!” (BOBBIO, 1997, p. 136).

verificáveis (brasileira, argentina, estadunidense...), um esqueleto racional, universal e necessário.<sup>18</sup> Para além da diversidade aparente (decorrência de especificidades históricas e geográficas, políticas, sociais e culturais), haveria uma unidade essencial, que se revelaria ao jurista munido da lógica deôntica. A presumida “neutralidade axiológica” da Teoria Geral do Direito<sup>19</sup> acabaria, no curso dos anos, por servir de instrumento para *justificar* a lei posta, retratada como um constructo harmônico, livre de antinomias ou lacunas. Decisões políticas contingentes são descritas, *ex post facto*, como o resultado *natural* da evolução do corpo normativo, num esforço de racionalização e legitimação que termina por encobrir as contradições e os conflitos de interesses que embasam a produção do Direito.<sup>20</sup> Desde a década de 1960, inúmeros movimentos procuraram desmascarar as aspirações cientificistas (a “vontade de verdade”, para falar como Nietzsche) da Teoria Geral do Direito;<sup>21</sup> esse horizonte crítico, no entanto, não foi capaz de converter-se em uma consciência metodológica comum apta a reformar substancialmente a educação jurídica. Nas palavras de Deisy Ventura: “[...] a visão crítica do Direito já faz parte do ideário das novas gerações de professores, inspirou critérios quantitativos e qualitativos de avaliação dos cursos, mas não se re-

---

18 Um paralelo entre os trabalhos de Wittgenstein, na Filosofia Analítica, e Kelsen, na Teoria Pura do Direito, pode ser encontrado em GRAÇA NETO, 1996. Recomendamos, ainda, a leitura de ALMEIDA, 2016b.

19 Decorrência da “pureza do método” por ela empregada, reiteradamente alardeada por Kelsen, que buscava livrar-se das “numerosas distorções altamente prejudiciais que a teoria jurídica sofre por causa das tendências políticas concretas ou inconscientes dos autores” (KELSEN, 2011, p. 27).

20 Para uma crítica ao papel racionalizante e legitimador do juspositivismo, *v.* UNGER, 2015.

21 Como descreve Wolkmer: “Os primórdios do movimento de crítica do Direito foram gestados no final dos anos 60, através da influência sobre juristas europeus de ideias provindas do economicismo jurídico soviético (Sucka, Pashukanis), da releitura gramsciana da teoria marxista feita pelo grupo de Althusser, da teoria crítica frankfurtiana e das teses arqueológicas de Foucault sobre o poder. O movimento afetado por teses de inspiração neomarxista e de contracultura começava a questionar o sólido pensamento juspositivista reinante no meio acadêmico e nas instâncias institucionais. Projetavam-se, assim, para o campo do Direito, investigações que desmistificavam a legalidade dogmática tradicional e introduziam análises sociopolíticas do fenômeno jurídico, aproximando mais diretamente o Direito do Estado, do poder, das ideologias, das práticas sociais e da crítica interdisciplinar” (WOLKMER, 2002, p. 16). Sobre o tema, recomendamos, ainda, a leitura de KALMAN, 2005.

flete necessariamente num modo de ensinar e avaliar, a um só tempo eficiente e inovador”.<sup>22</sup> A disciplina de Teoria Geral do Direito segue sendo ministrada, no mais das vezes, como uma iniciação à “razão jurídica”,<sup>23</sup> à dimensão supostamente transcultural e meta-histórica da norma. As vertentes pós-positivistas capitaneadas por pensadores como Dworkin (1985) e Alexy (2008), longe de romperem com essa perspectiva, a reforçam, ao invocarem uma racionalidade prática (um saber prudencial, *phronesis*, na acepção aristotélica do termo) que serviria de baliza para a atividade do jurista – o compromisso dos operadores do Direito, pois, seria, não com os desejos e as angústias de seus concidadãos, mas com valores transnormativos que regeriam a marcha do ordenamento jurídico. Nossa intenção, ao adotar um paradigma de ensino participativo, foi, insurgindo-nos contra a despolitização da cultura jurídica, salientar a condição de incompletude, abertura, provisoriedade e inconsistência do Direito, imerso no tempo e sempre sujeito a transformações estimuladas por novas práticas sociais.<sup>24</sup>

Há considerável literatura – que se desenvolveu ao longo das décadas, robustecida pela pena de intelectuais da envergadura de San Tiago Dantas – dedicada a pensar a *crise da educação jurídica* no Brasil.<sup>25</sup> Diversas (e não raro contrapostas) são as causas apontadas

---

22 VENTURA, 2004, p. 5.

23 “Entramos no crepúsculo da razão jurídica, da mitologia da prioridade constituinte do Direito” (WARAT, 2000, p. 49). Um esforço, neopragmatista, para desconstruir o conceito de “racionalidade jurídica” pode ser encontrado em CATÃO, 2007.

24 O que procuramos é, em última instância, pôr em xeque a própria ideia de uma *Teoria Geral* do Direito. Poderíamos fazer, do discurso de Maria Stuart contra a rainha Elizabeth na célebre peça de Friedrich Schiller, o *leitmotiv* de nossa proposta, voltada a desvelar os bastidores político-ideológicos (as relações de poder) por trás da máscara de generalidade e abstração do ordenamento jurídico: “MARIA [falando a Burleigh] – Eu sou fraca! Ela, a forte. Pois bem, use a violência! Sacrifique-me à sua segurança, Mate-me! Mas não confesse que tal ato/ Será não de justiça, e sim de força! Não peça à lei que esta lhe empreste a espada/ Para desembaraçar-se da inimiga/ A quem odeia! Não disfarce em veste/ Sagrada a sanguinária prepotência! Não burle o mundo com tamanha farsa! Matar-me poderá, mas não julgar-me! Não queira unir aos préstimos do crime/ O santo ar da virtude! Tenha a audácia/ De parecer o que é – no fundo da alma!” (SCHILLER, 1955, p.40).

25 Uma recapitulação histórica do problema pode ser encontrada em CHAVES, 2014. Recomendamos, ainda, a leitura do clássico VENÂNCIO FILHO, 1982.

para explicar o fenômeno, bem como as soluções aventadas para enfrentá-lo: alterações curriculares, didático-pedagógicas etc.<sup>26</sup> A maioria dos autores, porém, adstringindo-se a questões de ordem metodológica – como a tensão entre aula monologada (conferências) e aula dialogada (seminários) –, oferece respostas meramente cosméticas. Como Horácio Wanderlei Rodrigues argumenta, o “Direito ensinado” é apenas uma das “múltiplas máscaras” do jurídico;<sup>27</sup> logo, a crise da educação jurídica precisa ser encarada como o reflexo de uma crise, mais ampla, do Direito e da sua cultura, um problema de natureza política, relacionado ao papel da atividade jurisdicional na contemporaneidade (em um mundo marcado pelo colapso do capitalismo tardio).<sup>28</sup>

A Teoria Geral do Direito – tal qual os demais ramos do conhecimento jurídico – parte de dois pressupostos que carecem de problematização: 1º) o de que os tribunais constituem o espaço privilegiado de realização da norma; 2º) o de que o processo cognitivo/volitivo operado pelo juiz ao exarar a sentença representa a matriz de todo o pensamento jurídico.<sup>29</sup> A primeira hipótese ignora outras esferas, estatais (assembleias legislativas, palácios de

---

26 Exemplo excelente de uma nova didática, adequada ao século XXI, pode ser encontrado em HORTA; DUARTE SEGUER, 2011.

27 RODRIGUES, 1993, p. 11.

28 Conforme Rodrigues: “As propostas existentes, principalmente no que se refere às reformas curriculares e alterações na opção didático-pedagógica vigente, não vão ao fundo da questão. Tratam apenas das consequências e não das causas. São superficiais, pois o problema do ensino jurídico não se reduz a elas. Currículo e metodologia são meros instrumentos de uma estrutura de pensamento e de uma prática já estabelecidas. São consequências do senso comum teórico dos juristas” (RODRIGUES, 1993, p. 68 e 69).

29 O professor finlandês Heikki Pihlajamaki (2014) contrapõe os métodos tradicionais de ensino jurídico (hipervalorizados na tradição jurídica romano-germânica) aos métodos de ensino participativo (experimentados, sobretudo, em países de tradição jurídica anglo-saxã). Para o professor, só é possível preparar juristas capazes de atuar em um mundo globalizado *treinando-os* a pesquisar, a ler, escrever e falar em público, trabalhar em equipe etc. No entender do autor, isso implica substituir o paradigma do juiz (modo impessoal e formulaico de encarar a norma) ao paradigma do advogado do sistema de *common law* (que se vale de habilidades retóricas e de tendência à negociação). Nesse sentido, a educação jurídica baseada no método de caso poderia ser um ponto de partida para reconstruir as faculdades de Direito no sistema romano-germânico.

governo) e paraestatais (empresas, sindicatos) onde o Direito se materializa. Continuam a ser minoritárias as doutrinas que, como o “Pluralismo Jurídico” de Wolkmer (2001) e o “Direito Achado na Rua” de Roberto Lyra Filho (1995), enfatizam as raízes sociais do ordenamento, que emerge do magma da vida cotidiana. A segunda hipótese superestima o ato de subsunção da lei geral e abstrata ao caso concreto – reduz o trabalho do jurista à tarefa de antecipar e explicar a decisão jurisdicional. A sentença – a prática forense, de maneira geral – é apenas uma possibilidade entre outras de estabelecimento do Direito e de resolução do litígio. Como Platão já observou, uma comunidade que gera muitos magistrados não é necessariamente mais justa, assim como um homem que demanda muitos médicos não é necessariamente mais saudável.<sup>30</sup> Há, nesse sentido, uma hipervalorização da experiência pessoal do profissional que atua diretamente nos tribunais – deixando à sombra, por exemplo, as vivências dos “leigos”, que, numa democracia, são os verdadeiros autores e destinatários da norma. Os dois pressupostos apoiam-se no que Rodrigues define como “judicialismo”, a “crença de que o jurista é alguém preparado para resolver conflitos de interesses *em juízo*”.<sup>31</sup> Reduzir a ciência jurídica à atividade técnica desempenhada por advogados, promotores e juízes no foro implica converter as faculdades de Direito em “escolas de legalidade”,<sup>32</sup> “destinadas a produzir servos do Estado ou do capital”.<sup>33</sup> É a implosão do imaginário liberal - e, evento que a isso se segue, a crise de identidade dos operadores do Direito forjados dentro de seus marcos – que nos obriga a repensar as estratégias didáticas assumidas pela Teoria Geral do Direito (e pelo ensino jurídico como um todo). Nesse cenário, é imperioso que nos desvencilhemos do

---

30 No aforismo XII da obra *Eles, os juízes, vistos por nós, os advogados*, Piero Calamandrei (2013) faz uma excelente reflexão a partir dessa passagem do pensamento platônico.

31 Como mostra Rodrigues, tal crença é sintetizada, à perfeição, pelo ditado segundo o qual “é melhor a pior sentença do que o melhor acordo” (RODRIGUES, 1993, p. 25.).

32 RODRIGUES, 1993, p. 119.

33 RODRIGUES, 1993, p. 32.

“pacto de mediocridade” que paira sobre as faculdades de Direito, percorrendo caminhos novos, em direção a uma pedagogia democrática.<sup>34</sup> É com esse intuito que nos propusemos a desenvolver a atividade que, a seguir, descrevemos.

### **3 REPOLITIZANDO O DIREITO: UMA PROPOSTA DE ARTICULAÇÃO ENTRE ENSINO PARTICIPATIVO E PENSAMENTO JURÍDICO CRÍTICO**

Abaixo, encontram-se seis seções, nas quais descrevemos as diferentes etapas da atividade realizada, que se estendeu por todo um semestre.

#### **3.1 PRIMEIRA ATIVIDADE: DIAGNÓSTICO DE PROBLEMAS SOCIAIS**

No início de março, encaminhamos à classe a ementa da disciplina<sup>35</sup> e o cronograma do curso. Informamos que, num esforço de “concertação entre ensino e avaliação”,<sup>36</sup> substituiríamos as provas e os seminários por uma série de trabalhos (seis, no total, com valor de, respectivamente, cinco, dez, vinte, vinte, vinte e vinte e cinco pontos), cujas apresentações já tinham datas pré-definidas. Após aproximadamente um mês de adaptação – no qual alternaríamos entre aulas-conferência e dinâmicas de grupo –, começaríamos, na primeira semana de abril, a execução das atividades, que, a partir desse momento, ocorreriam em intervalos de aproximadamente

---

34 Como Rodrigues pontifica: “Precisa-se, com urgência, de um Direito da vida e para a vida e de uma educação efetivamente comprometida com ela. Para isso é necessário construir um ensino do Direito capaz de formar profissionais que possuam: a) conhecimento (em uma visão interdisciplinar e sistêmica); b) criatividade; c) intuição; d) sensibilidade; e) agir ético e solidário; f) responsabilidade social; g) senso crítico; h) capacidade de mediar conflitos (de harmonizar diferenças); i) capacidade de julgar e de tomar decisões; j) visão atualizada do mundo (consciência de seu tempo e de seu espaço; k) formação ampla (humanística, técnico-jurídica e prática); e l) capacidade de trabalhar em grupos e atuar coletivamente” (RODRIGUES, 2005, p. 22).

35 Ementa: Conceitos jurídicos fundamentais: norma jurídica. Sanção. Teoria do ordenamento jurídico. Noções de técnica jurídica.

36 VENTURA, 2004, p. 26.

quinze dias. Salientamos que as regras de cada atividade só seriam enviadas à turma (por meio da plataforma virtual da universidade) após a feitura do exercício anterior: era imprescindível, ao bom andamento do projeto, que os alunos não tivessem, de antemão, consciência de todo o percurso que pretendíamos desenvolver ao longo do semestre. Isso porque, como avisamos em sala, todos os trabalhos estariam conectados uns aos outros, de sorte que o sucesso de qualquer atividade dependeria da qualidade das atividades anteriores.

Findo um ciclo de exposições com temas variados (“O Direito como regra de conduta”, “Justiça, validade e eficácia” etc.), demos início a nossa proposta. Solicitamos à turma que se dividisse em cinco grupos de aproximadamente oito componentes – equipes que se manteriam até o encerramento da disciplina. Em seguida, pedimos a cada grupo que identificasse dois problemas sociais brasileiros ainda não regulamentados em lei, ou que, caso já tivessem cobertura legal, fossem mal normatizados. Deveriam, então, apresentar os resultados da pesquisa para a classe e redigir uma lauda de análise, indicando: a) que são questões relevantes; e b) que se tratam, efetivamente, de problemas *jurídicos* – e não apenas morais, político-ideológicos, socioeconômicos etc. Alertamos que cinco seriam os critérios observados na avaliação do desempenho da equipe: 1) conhecimento da realidade social brasileira – impacto social dos problemas identificados; 2) capacidade de diferenciar entre questões jurídicas e não-jurídicas – relevância dos problemas identificados *para o Direito*; 3) aplicação de conceitos gerais da Ciência do Direito; 4) qualidade da redação; e 5) qualidade da apresentação. O que distingue uma norma jurídica de uma norma técnica, moral ou religiosa? O que confere *lastro de juridicidade* a um determinado campo do mundo da vida? Inúmeras são as respostas ensaiadas pela Teoria Geral do Direito.<sup>37</sup> Longe de impormos uma única perspectiva (em detrimento das demais), provocamos os estudantes para que, analisando nossa própria conjuntura, experimentassem algumas dessas leituras. A tarefa de sondar áreas nas

---

37 GOYARD-FABRE, 2007.

quais a legislação estatal *falha* tinha por meta sensibilizar a turma para o não-fechamento (a precariedade) do Direito positivo, incapaz (apesar de sua alegada onibrangência) de oferecer soluções a todos os problemas apresentados pela comunidade.

Os grupos – que, por questão de conveniência, designaremos como G1, G2, G3, G4 e G5 – realizaram com desenvoltura o trabalho, revelando insuspeitado tino para rastrear tensões político-sociais. G1 optou por tratar, como primeiro problema social, da não-diferenciação (na Lei nº. 12.651/2012, o Código Florestal brasileiro) entre espécies nativas e espécies exóticas de plantas. Sob o manto do art. 35, § 1º, da norma suprarreferida, empreendimentos aplicados ao corte ou à exploração de espécies nativas podem sanar o desmatamento recorrendo a vegetação invasora (como o eucalipto), que, por não pertencer originariamente ao bioma, o compromete, envenenando o solo e gerando verdadeiros “desertos verdes”. Como segundo problema social, o grupo abordou a necessidade de legislação criminalizando a homofobia. Defendeu que, em um exercício de ponderação de princípios (nos termos de Alexy), a liberdade de expressão deveria, *in casu*, render-se ao respeito à diferença. G2, por sua feita, elegeu como primeiro problema social a ausência de critérios definidos, em nosso ordenamento jurídico, para diferenciar entre o traficante e o usuário de drogas. O art. 28 da Lei nº 11.343/2006 prevê penas mais brandas (de advertência, prestação de serviços e medida socioeducativa) para o indivíduo apreendido com drogas “para consumo pessoal” (isto é, sem o intuito de distribuir/comercializar o produto); delega, porém, ao juiz a competência para decidir – considerando fatores como as circunstâncias sociais e pessoais do réu – se a situação constitui ou não hipótese de “consumo pessoal”. No entender do grupo, a falta de melhor especificação do dispositivo fere o princípio da reserva legal, pois gera situações de preconceito racial e de classe: brancos, com drogas, são automaticamente considerados usuários, enquanto negros e pardos, com drogas, são, de imediato, encarados como traficantes. O segundo problema social escolhido pelo grupo foi a utilização de animais em testes para o desenvolvimento de cosméticos. A Lei nº. 11.794/2008 autoriza procedimentos científicos envolvendo experimentação animal, independentemente

da finalidade da pesquisa. Para o grupo, o efetivo cumprimento do disposto no art. 225, §1º, VII da CF/88 (que veda práticas que submetam os animais à “crueldade”) só seria possível com a redução da experimentação animal ao mínimo necessário. O primeiro problema social apresentado por G3 foi a violência doméstica e familiar a que se encontram submetidas pessoas trans/transgêneras/transexuais. O grupo propôs a inclusão das mesmas sob a tutela da Lei nº. 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), ou a criação de norma específica voltada à proteção desse segmento. O grupo identificou, como segundo problema social, a situação das ocupações urbanas: em um país com trinta e seis milhões de desabrigados, há poucos instrumentos para, concretizando o princípio da função social da propriedade (previsto no art. 1.228 do Código Civil, bem como nos arts. 182 e 183 da CF/88), garantir que famílias em áreas ocupadas não sejam sumariamente despejadas. Como primeiro problema social, G4 discutiu a não-regulamentação da prostituição, que, a juízo do grupo, dificultaria ainda mais as condições de vida dos profissionais do sexo. O segundo problema social abordado pelo grupo foi a pornografia não-consensual (*revenge porn*). Ao término de um relacionamento, um dos ex-parceiros divulga imagens íntimas do outro, com o fito de agredi-lo: embora já exista farta jurisprudência estabelecendo a responsabilização civil em contextos dessa natureza, faltam institutos, no Marco Civil da Internet, estipulando medidas para proteger a vítima – por exemplo, com exigências de que os sítios eletrônicos de busca, como o Google, limitem a disponibilização de fotos ou vídeos determinados. Tampouco existe tipo penal específico que preveja a responsabilização criminal por tal conduta. G5, por fim, tratou, como primeiro problema social, da normatização das atividades do Uber, em vista dos inúmeros conflitos entre taxistas e motoristas parceiros do aplicativo, que surgiram no horizonte desde que o serviço começou a ser implementado no Brasil. O segundo problema social elencado pelo grupo foi o assédio sexual – o art. 216-A do Código Penal, que dispõe sobre a matéria, trata apenas das situações nas quais o agente encontra-se na “condição de superior hierárquico ou ascendência inerentes ao exercício de emprego, cargo ou função”. Mas e quando não há relação de subordinação, trabalhista ou social? Conforme o grupo, haveria, aqui, uma lacuna.

### 3.2 SEGUNDA ATIVIDADE: PROJETO DE LEI

Por influência norte-americana, o método do caso e o método baseado em problemas (*problem based method*, que se desdobra em estratégias como a da metodologia da problematização e a da teoria do ensino desenvolvimental) têm se popularizado na educação jurídica pátria.<sup>38</sup> Geralmente, porém, os estudantes refletem a partir de casos e problemas previamente selecionados pelo professor. Em nossa atividade, incitamos os alunos a construírem, eles próprios, as situações a serem debatidas em classe. A turma, aceitando o desafio, conseguiu listar uma grande quantidade de pontos passíveis de meditação justeórica. Tomando os resultados deste trabalho inicial como ponto de partida, encaminhamos as orientações para a feitura da segunda atividade, que deveria ser entregue no final do mês de abril. Os problemas sociais identificados por cada grupo no primeiro exercício foram redistribuídos, de sorte que as equipes pudessem enfrentar os desafios trazidos à baila pelos colegas, da maneira que segue: G1 deveria trabalhar os temas de G5; G2, os de G1; G3, os de G2; G4, os de G3; e G5, os de G4. Cada grupo deveria escolher um das questões selecionadas pela equipe vizinha, e elaborar um projeto de lei que buscasse solucioná-la. Deveriam, adstringindo-se aos limites do problema formulado pelos colegas, desenvolver um instrumento normativo (Emenda Constitucional, ou Lei Complementar, ou Lei Ordinária, ou...) que fosse capaz de oferecer uma resposta *jurídica* à adversidade percebida pelo grupo anterior. Era imperioso que observassem as regras de “técnica legislativa” definidas por nosso ordenamento jurídico (Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro, Lei Complementar 95/98 etc.). A equipe deveria preparar, juntamente com o projeto de lei, uma exposição de motivos – ambos os documentos seriam apresentados à turma, em momento oportuno. Informamos aos alunos que seis seriam os critérios de avaliação da segunda atividade: 1) fidelidade ao problema social proposto; 2) capacidade de solucionar a ques-

---

38 No livro de memórias que escreveu sobre suas experiências como aluno do curso de Direito em Harvard, o romancista Scott Torrow (1997) tece inúmeras críticas a referida metodologia, que pode, se mal empregada, ser tão opressora e alienante quanto as aulas-conferência da metodologia tradicional.

tão, por meio de normas passíveis de real aplicação – factíveis; 3) observância das diretrizes da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro; 4) respeito às regras de redação impostas pela Lei Complementar 95/98; 5) qualidade da redação; e 6) qualidade da apresentação.

G1 decidiu legislar sobre o aplicativo Uber; G2, sobre a diferenciação entre espécies nativas e espécies exóticas de plantas; G3, sobre testes em animais para a produção de cosméticos; G4, sobre a violência contra pessoas trans/transgêneras/transsexuais; e G5, sobre pornografia não-consensual. Todos os grupos conseguiram aprofundar os estudos iniciados pelos colegas e, emulando o estilo da redação legislativa que vigora no país, delinear textos normativos consistentes. A Ciência do Direito ancora-se na clivagem entre *mens legislatoris* (as intenções subjetivas, nobres ou mesquinhas, do legislador, quando da formulação do texto normativo) e *mens legis* (o “espírito da lei”, seu sentido objetivo, que transcende o contexto no qual se originou). A *ratio*, a fundamentação jurídica da norma, não se confunde com a *voluntas*, as finalidades da autoridade que a instituiu. Como a obra de arte – que, uma vez divulgada, autonomiza-se frente à biografia de seu autor, ganhando vida própria –, o texto normativo precisa descolar-se dos jogos de interesses no seio dos quais foi redigido. É o que permite ao ordenamento jurídico adaptar-se às mudanças políticas e sociais, aplicando-se a conjunturas muito diferentes daquelas nas quais foi gestado.<sup>39</sup> Embora imprescindível, essa postura pode levar à despolitização: o jurista, ocupado em desvendar o arcabouço lógico-sistemático do Direito – entregue, assim, à consciência monológica e à fuga transcendental –,<sup>40</sup> ignora as relações de poder que o ordenamento jurídico patrocina. Forçado, pela atividade que propusemos, a pensar a norma do ponto de vista do legislador (elaboração), e, não, do juiz (aplicação), o aluno vê-se diante da necessidade de reconectar o Direito à esfera do político. Os debates travados pela turma durante as apresentações dos projetos de lei – que ocuparam

---

39 SALGADO, 2007.

40 WARAT, 2000, p. 126.

dois dias de aula, 25 e 27 de abril – são elucidativos, nesse sentido. A guisa de exemplo, faremos um breve comentário da discussão concernente ao texto normativo apresentado por G3, acerca de experimentação animal.

G3 começou sua exposição falando à turma sobre a existência de um projeto de lei (PLC nº. 70/2014, do deputado federal Ricardo Izar) que visa a alterar “dispositivos dos arts. 14, 17 e 18 da Lei nº 11.794, de 8 de outubro de 2008, para dispor sobre a vedação da utilização de animais em atividades de ensino, pesquisas e testes laboratoriais com substâncias para o desenvolvimento de produtos de uso cosmético em humanos e aumentar os valores de multa nos casos de violação de seus dispositivos”. O grupo esclareceu que a proposta, ainda em tramitação, não lhe parecia suficiente para reduzir a experimentação animal – somente cominaria penas maiores, em relação à legislação anterior, sem, no entanto, prever mecanismos novos para coibir a prática. Com efeito, a PLC nº. 70/2014 veda os testes em animais na produção e no desenvolvimento de cosméticos apenas “quando os ingredientes tenham efeitos conhecidos e sabidamente seguros ao uso humano ou quando se tratar de produto cosmético acabado nos termos da regulamentação da Agência Nacional de Vigilância Sanitária”. Por essa razão G3 considerou justificável a propositura de novo projeto de lei. O grupo defendeu que, para serem autorizadas a realizar testes em animais, instituições vinculadas à indústria de cosméticos deviam pagar taxa específica, além de comprovar o investimento em pesquisas de métodos alternativos (carne metabólica virtual; pele artificial; células-tronco...), que poderiam, a médio e longo prazo, substituir a experimentação animal. Outros grupos questionaram se tais exigências não terminariam por favorecer grandes empresas transnacionais – capazes de subsidiar pesquisas de métodos alternativos –, constituindo empecilho ao crescimento da indústria nacional. A criação de sanções premiaias para laboratórios que reduzam o uso de animais também foi aventada. Trata-se de um tipo de consideração – envolvendo apreciações de natureza ética, ideológica, econômica etc. – raramente exigido dos estudantes nos cursos de graduação em Direito, onde, na maioria das vezes, o que se procura é compreender o sistema normativo já estabelecido, mas, não, oferecer contrapossibilidades utópicas ao

mesmo.<sup>41</sup> Raciocínios similares se desenvolveram na apresentação de todos os demais grupos.

### 3.3 TERCEIRA ATIVIDADE: PETIÇÃO INICIAL/DENÚNCIA

Algumas faculdades de Direito oferecem oficinas para a elaboração de peças processuais. Focando exclusivamente aspectos estilísticos/formais na elaboração de tais documentos, esses espaços desconsideram temas como a judicialização da vida e o *locus* que o Poder Judiciário ocupa em nossa cultura. O Direito implica a ritualização de conflitos, que pode se dar por meio do Estado ou não (basta citar a expansão da arbitragem e da mediação, nos tempos atuais).<sup>42</sup> Familiarizar-se com a linguagem jurídica – a dimensão técnica do discurso produzido nos fóruns – não é o mesmo que compreender todas as dimensões que as peças processuais (e o processo judicial, no frígido dos ovos) descortinam. Nossa terceira atividade, realizada no dia 16 de maio, tangenciou essas questões. Para explorar os limites (verificar a aplicabilidade) dos projetos de lei elaborados no trabalho anterior, a classe foi provocada a montar casos, reais ou fictícios, tendo por fundamento os textos normativos por eles próprios criados. Uma vez mais, redistribuímos os temas, de maneira que os grupos que identificaram um problema social ou redigiram um projeto de lei acerca dele não fossem os mesmos a formular a petição inicial ou a denúncia (cabia à equipe decidir se atuaria em juízo cível ou criminal). G1 incumbiu-se de aplicar a legislação de G5; G2, a de G1; G3, a de G2; G4, a de G3; e G5, a de G4. Pleiteando, junto ao Poder Judiciário, a aplicação da norma fictícia criada pelos colegas, as equipes deveriam atuar como advogados ou promotores de justiça, observando, na primeira hipótese, o disposto no art. 319 do Código de Processo Civil e, na segunda hipótese, o estabelecido pelo art. 41 do Código de Processo Penal.

---

41 ALMEIDA, 2016a.

42 Como Francesco Carnelutti (responsável por demonstrar a centralidade da ‘lide’ no conceito de ‘processo’) argumenta, o Direito encontra-se a meio caminho entre a *economia* (quer dizer, a guerra de todos contra todos por recursos e espaço vital) e a ética (o amor ao próximo). Funciona como um instrumento para “moralizar” a guerra que, dia a dia, todos nós travamos uns contra os outros (CARNELUTTI, 2001).

Além de entregar a peça processual, deveriam, na data definida, simular uma sustentação oral (quinze minutos para cada grupo), observando, na medida do possível, a *mise-en-scène* da audiência. Fixamos cinco critérios para a avaliação: 1) capacidade de reconhecer um contexto no qual a norma fictícia pudesse ser, efetivamente, aplicável – identificando, com clareza, o indivíduo ou o grupo de indivíduos que, tendo um direito violado, careceria de representação; 2) aptidão para determinar qual o foro competente para solucionar a lide – fizemos, a propósito, aulas expositivas sobre a estrutura do Poder Judiciário no Brasil; 3) habilidade na exposição de argumentos na defesa do interesse da parte; 4) observância dos requisitos legais para a feitura da petição inicial ou da denúncia; e 5) qualidade da sustentação oral. Não iremos analisar os discursos dos estudantes de todas as equipes. Novamente, com o fito de exemplificar o potencial didático-pedagógico da proposta, trataremos dos resultados apresentados por um único grupo. Para facilitar a discussão, nos centraremos, também nessa etapa, no tema dos testes em animais para a produção de cosméticos.

**G4** escolheu partir de um episódio real. O grupo apresentou uma ação civil pública – cuja parte autora seria uma Organização Não Governamental (ONG) fictícia – contra o Instituto Royal. Em 2013, o laboratório envolveu-se em um escândalo midiático, vendo-se forçado a encerrar suas atividades. Denúncias de maus-tratos aos animais levaram um grupo de ativistas a invadirem, em 18 de outubro de referido ano, instalações do instituto no município de São Roque (SP). Na ocasião, coelhos e ratos, além de cento e setenta e oito cães da raça beagle, foram resgatados. **G4** entendeu que a norma fictícia criada pelo grupo anterior poderia, aqui, ser aplicada, em conjunto com a Lei nº. 11.794/08 (já citada). Em sua petição inicial, **G4** pediu a condenação do instituto, que deveria pagar multas e ter suas atividades suspensas. O grupo, a todo o momento, estabeleceu paralelos entre a ação civil pública por ele proposta e as investigações que, efetivamente, o Ministério Público encampou para averiguar as denúncias feitas contra o instituto. Tal procedimento não foi explorado apenas por **G4**. Na verdade, todas as equipes buscaram fazer comparações entre as normas criadas pela turma e a ordem legal imperante, no intuito de, à luz da utopia,

criticar a realidade. Mostraram como a legislação fictícia seria mais apropriada que o sistema vigente para oferecer uma solução justa ao caso concreto.

### 3.4 QUARTA ATIVIDADE: CONTESTAÇÃO

Na esteira do exercício precedente, a quarta atividade constituiu-se na elaboração de contestação às petições iniciais e às denúncias apresentadas. Em nova redistribuição dos temas, G1 incumbiu-se de responder à peça processual montada por G5; G2, à de G1; G3, à de G2; G4, à de G3; e G5, à de G4. Tal como no trabalho anterior, os grupos deveriam, além do texto escrito, preparar uma sustentação oral, para a primeira semana de junho. Sublinhamos que todas as questões aventadas nas petições iniciais e nas denúncias deveriam ser contestadas, considerando que pontos não-controvertidos seriam tomados como verdadeiros. Sugerimos três estratégias argumentativas possíveis para o desenvolvimento da contestação: a) pôr em questão a existência dos atos descritos – descaracterizando as provas apresentadas, por exemplo; b) argumentar que, embora existentes, os atos apontados não são ilícitos, mostrando que não se enquadram, de fato, na legislação invocada pela parte autora; c) defender que a própria legislação invocada é inconstitucional, não se coadunando com nosso ordenamento jurídico vigente. Afirmamos que grupos que se revelassem capazes de desenvolver simultaneamente as três estratégias apontadas obteriam melhor pontuação. Na avaliação, consideramos cinco critérios: 1) observância dos requisitos formais necessários à contestação; 2) questionamento de todos os pontos apresentados na peça processual da equipe anterior; 3) escolha da(s) melhor(es) estratégia(s) para a descaracterização da argumentação realizada pela parte autora; 4) qualidade da redação; e 5) qualidade da sustentação oral. Uma vez mais, ilustraremos a consecução do trabalho descrevendo a apresentação de um único grupo. Em respeito ao didatismo, focalizaremos aqui G5, que abordou experimentação animal (contestando a ação civil pública de G4).

G5 argumentou pela improcedência de todos os pedidos da petição inicial. Afirmou que o Instituto Royal cumpria as exigências legais, possuindo as autorizações necessárias para efetuar testes

em animais. O biotério do instituto encontrava-se sob supervisão de uma comissão de ética, que nunca apontou qualquer irregularidade. Segundo o grupo, não haveria quaisquer provas de maus-tratos – afinal, graças à intervenção dos ativistas, as instalações do laboratório (computadores, pesquisas etc.) foram completamente destruídas, tornando impossível a realização de perícia para avaliar os procedimentos lá adotados. G5 alegou que o Instituto Royal já estava negociando acerto de conduta com o Ministério Público (tendo, apenas, se posicionado contrariamente ao pedido para instalar câmeras de vigilância permanentes em seus estabelecimentos). Conforme a equipe, não haveria, para o instituto, alternativa viável à experimentação animal - outros modelos de pesquisa, *in vitro*, *in silico* etc., não seriam satisfatórios para as pretensões do laboratório. G5 afirmou, ainda, que o Instituto Royal não faria testes em animais para a produção de cosméticos, mas para o desenvolvimento de fármacos voltados ao tratamento da diabetes, da epilepsia e de doenças similares. O cão apresentado como prova, pelos ativistas, das práticas “cruéis” do instituto seria, na verdade, matriz procriadora, sequer sendo utilizado em experimentos. Estratégias argumentativas similares foram esposadas pelos demais grupos. Atuando como “advogados do diabo”, a turma constatou – contra autores como Dworkin –, a inexistência, no mundo jurídico, de uma “única resposta correta e adequada” para o caso.

### 3.5 QUINTA ATIVIDADE: DECISÃO JUDICIAL

Finalmente, orientamos a classe sobre a composição da quinta atividade, agendada para o dia 20 de junho. As equipes deveriam redigir uma sentença (e apresentá-la à turma, como se em audiência estivessem) decidindo os litígios simulados pelos grupos anteriores. Fizemos nova partilha dos temas, de maneira que o grupo a sentenciar não fosse aquele que propôs o problema social, ou que redigiu o projeto de lei, ou que elaborou a petição inicial/denúncia, ou que apresentou a contestação. Vale ressaltar que *todas* as equipes, ao longo do semestre, trabalharam com *todos* os temas desenvolvidos pela classe (foi essa a razão das sucessivas redistribuições dos problemas sociais). Enfatizamos que as sentenças deveriam considerar três aspectos: a) o da validade – deveria estar

em conformidade com o ordenamento jurídico; b) o da eficácia – deveria mostrar-se aplicável; e c) o da justiça – deveria, dialogando com o debate teórico relativo ao conceito de “justo”, enfrentar o problema ético-valorativo. Os critérios de avaliação seriam (guardados os devidos ajustes) os mesmos utilizados para apreciar as contestações. Frisamos, desde o início da disciplina, a *politicidade* do Direito – elemento corroborado pelos debates que se seguiam às apresentações dos trabalhos. Assim, no momento da execução da quinta atividade, os estudantes mostraram-se plenamente conscientes de que a decisão judicial não poderia ser interpretada como um procedimento meramente tecnocientífico, operação neutra feita pelo magistrado. Atentos à dimensão de *escolha político-ideológica* inerente à sentença, os grupos reconheceram suas divergências internas quanto às alternativas de solução das lides que lhes foram apresentadas. G1, visando a abraçar tais divergências (ao invés de camuflá-las), optou por formular seu trabalho como um acórdão, com votos vencedores e vencidos, de sorte que todos os membros do grupo pudessem manifestar suas posições. A apresentação da equipe, que sentenciou o caso do Instituto Royal, nos servirá a título de amostra.

Dos oito componentes de G1, três votaram a favor do Instituto Royal, e cinco contra. O voto vencido, acolhendo a linha de raciocínio elaborada na contestação, entendeu que a perícia havia sido inconclusiva, prevalecendo, pois, o princípio do *in dubio pro reo*. Condenava a parte autora ao pagamento do ônus de sucumbência. O voto vencedor, por sua vez, após distinguir (valendo-se de doutrina atual) o processo civil comum e o processo civil ambiental, argumentou que, em se tratando de crueldade contra os animais ou de ato atentatório ao meio ambiente, deveria imperar o princípio do *in dubio pro natura*. No entender dos alunos que acompanharam o voto, o Direito precisa romper com a visão antropocêntrica do meio-ambiente. Acolhendo orientações da XVI Cúpula Ambiental Ibero-Americana, defenderam a tese de que quem domina a técnica deve ser o responsável por provar que não havia risco (inversão do ônus da prova). A decisão, francamente polêmica, deu ensejo a uma acalorada discussão sobre as garantias constitucionais e a imparcialidade do juiz.

### 3.6 SEXTA ATIVIDADE: AUTO-AVALIAÇÃO

A sexta e última atividade dividiu-se em duas etapas. Na primeira, as equipes que, originalmente, propuseram os problemas sociais deveriam, retornando aos seus respectivos temas, submetê-los à apreciação da comissão de participação popular da Câmara dos Deputados. Na segunda, se reuniriam em classe – em 27 de junho – para ponderar sobre seus próprios desempenhos, sobre a participação dos colegas e, sobretudo, sobre os pontos positivos e negativos da dinâmica construída ao longo do semestre. Esse exercício de auto-avaliação representou, a nosso juízo, o momento mais significativo da disciplina, por possibilitar um exame das perdas e dos ganhos advindos da substituição da metodologia tradicional por uma abordagem centrada no ensino participativo. Trataremos, brevemente, das observações feitas pelos estudantes no que diz respeito à estrutura da atividade (dando especial ênfase às críticas, que podem ser úteis para aperfeiçoar o método empregado).

Indagados sobre o maior desafio que tiveram na consecução das atividades, os alunos responderam que encararam como extrema dificuldade a identificação de um problema social e a redação de um projeto de lei (que, como pensavam de início, não deveriam ser tarefas exigidas de um jurista). Por outro lado, a atividade mais fácil foi a decisão judicial, porque “sentenciaram primeiro, fundamentaram depois”. Solicitamos que a turma sugerisse mudanças na concepção da disciplina. Os discentes consideraram que o tamanho dos grupos (com uma média de oito componentes) se mostrava prejudicial: equipes compostas por três ou quatro pessoas permitiriam maior envolvimento de todos. Recomendaram ainda que a performance dos membros de cada grupo fosse avaliada individualmente – o que, evidentemente, só seria viável caso houvesse um acompanhamento da feitura de cada tarefa, e não apenas uma apreciação dos resultados.

Alguns alunos, além disso, reclamaram da ausência de conexão entre, por um lado, as aulas expositivas e, por outro, as atividades. A observação, como a entendemos, é favorável ao ensino participativo: para muitos estudantes, *o conhecimento que obtiveram nas aulas-conferência foi substancialmente menor que*

*o que construíram na elaboração dos trabalhos.* Assim, entendiam que aquelas deveriam estar subordinadas a estes, tendo espaço menor no cronograma do semestre. Nas *lectures* que montamos nos moldes da metodologia tradicional, nos pautamos, muitas vezes, em pesquisadores consagrados da Teoria Geral do Direito (e sugeridos na própria ementa oficial instituída pela faculdade onde tivemos a oportunidade de trabalhar). Para os alunos – que, na elaboração das atividades, viram-se forçados a buscar bibliografia complementar –, *esses autores* (como Bobbio) *não se mostraram úteis para que pudessem refletir sobre questões que colocaram a si mesmos, ao analisarem nossa realidade político-social.* Uma sugestão, aventada pela classe, seria reduzir consideravelmente as aulas expositivas, substituindo-as por oficinas nas quais o professor pudesse se reunir, periodicamente, com todos os grupos – debatendo, equipe a equipe, o desenvolvimento (e não apenas o produto final) de cada trabalho. O docente poderia, desse modo, sugerir textos específicos para cada grupo, abordagens próprias na resolução de determinadas dificuldades etc.

No cômputo geral, a turma considerou válida a experiência, cogitando, inclusive, a possibilidade de repeti-la ao fim do curso, com o intuito de mensurar a evolução das habilidades e competências adquiridas com a disciplina.

#### 4 CONCLUSÃO

Nas palavras Rubem Alves: “O corpo só preserva as idéias que lhe sejam instrumentos ou brinquedos”.<sup>43</sup> As idéias inertes, herdadas do passado e transplantadas de além-mar, que pretendem validar-se, não pelo que dizem ao nosso próprio momento e lugar, mas por uma pretensa dignidade intrínseca, não são retidas pelo organismo: a memória logo se incumbe de expeli-las, como excreções, secreções ou desatinos.<sup>44</sup> Nem mesmo Platão e Aristóteles devem ser estudados por si mesmos, mas apenas na medida em

---

43 ALVES, 1980, p. 37.

44 Nas palavras de Rubem Alves: “O aprendido é aquilo que fica depois que o esquecimento fez seu trabalho” (ALVES, 2011, p. 121).

que se submetem à usura do tempo, em que se mostram capazes de continuar dialogando com a história. Nesse sentido, a superação da crise do ensino jurídico passa, necessariamente, por um resgate do protagonismo do estudante no processo de ensino-aprendizagem. É fundamental que o discente se veja *refletido* nos saberes construídos em classe. Como todo e qualquer indivíduo, o aluno de Direito carrega perspectivas pessoais quanto ao futuro da comunidade em que está inserido. Não devemos desconsiderar esse cabedal de pré-compreensões, mas explorá-lo como ponto de partida para construir uma educação jurídica que de fato se enraíze na vida real, e, não, em abstrações.<sup>45</sup>

A proposta metodológica que, em nosso relato de experiência, pretendemos descrever, esforça-se, precisamente, para estruturar uma disciplina tomando como base as demandas dos estudantes. Roland Barthes, em sua conhecida aula inaugural no *Collège de France*, observa que, com a idade, aprende-se a “ensinar o que não se sabe”.<sup>46</sup> No encaixo do filósofo francês, nosso projeto para a matéria de Teoria Geral do Direito tentou ancorar-se, não no conhecimento do professor, mas nos interesses dos alunos – estimulados a singrar mares não percorridos pelo docente, elaborando suas próprias agendas de pesquisa e compartilhando com a classe os resultados atingidos. Como pudemos depreender da sexta atividade (a auto-avaliação), não são os cenários, as estruturas categoriais e os pressupostos aceitos sem exame que permanecem na lembrança dos estudantes, mas os saberes por eles mesmos construídos a partir de suas preocupações e interesses particulares.<sup>47</sup>

Como, há várias décadas, o brilhante intelectual brasileiro Darcy Ribeiro já defendia, precisamos redefinir o papel e a função

---

45 Como argumenta Warat: “As máscaras da ciência do direito são disciplinadoras. Impedem fixar os limites da lei. Carapuças impotentes frente à rotina cultural. Escritos estéreis que não conseguem procriar uma cultura jurídica visceralmente democrática. Um saber sobre o direito que reconcilie o homem com suas paixões, tenha respostas de acordo com o mundo e transforme a estagnação de suas verdades em desejos vivos” (WARAT, 2000, p. 44).

46 BARTHES, 1996.

47 Segundo Rubem Alves: “cada teoria é um acessório da biografia, cada ciência um braço do interesse” (ALVES, 1980, p. 30).

da universidade, para que ela seja não mais uma “fortaleza defensiva do *statu quo*”, mas um “motor da mudança social global”, uma “trincheira de luta revolucionária”, um espaço para a cunhagem de “utopias concretas”.<sup>48</sup> Ao convidarmos os alunos a diagnosticarem problemas sociais que os perturbam, e a pensarem, em conjunto, soluções jurídicas para eles (percorrendo as possibilidades que essas soluções acabam por descortinar), estamos, na verdade, no encaço de “utopias concretas”, que sejam capazes de fecundar o solo árido da ciência jurídica. Afinal, “[...] a não ser na universidade, onde encontrar a capacidade de repensar o mundo com sabedoria e liberdade, de questioná-lo com a necessária amplidão e generosidade, antevendo conceitualmente o futuro humano?”<sup>49</sup> Um ensino jurídico autenticamente libertador deve permanecer sempre no limiar entre a vigília e o sonho, rastreando e promovendo as possibilidades que a ordem legal vigente obnubila.

Rituais acadêmicos reproduzem a estrutura de poder na sociedade.<sup>50</sup> Ao se apresentarem como “profissionais do conceito”, atuando em nome de verdades eternas e valores universais (situados em um céu platônico, acima das vicissitudes do mundo sublunar), professores de Direito naturalizam (e perpetuam) a ordem vigente. Ora, como Derrida já salientou, o docente já não mais pode ser visto como o “guardião” de um “banco de dados”, responsável pela “estocagem da informação” necessária à vida da sociedade: “Mas, como a biblioteca não é mais o tipo ideal de arquivo [a rede mundial de computadores o é], a Universidade não é mais o centro do saber, ela não pode mais dar a seus súditos a representação desse centro”.<sup>51</sup>

---

48 RIBEIRO, 1978, p. 25.

49 RIBEIRO, 1978, p. 15.

50 Conforme Maria Isabel da Cunha e Denise Balarine Cavalheiro Leite: “Falar sobre decisões curriculares implica em falar sobre que conhecimento ensinar, para quem e como fazê-lo. Essa decisão aparentemente simples esconde em seu âmago todo um intrincado emaranhado de relações que envolvem distribuição de poder e controle social, aspectos esses nem sempre visíveis quando se escolhem itens do binômio planejamento-avaliação para uma organização cotidiana de atividades de uma disciplina” (CUNHA; LEITE, 1996, p. 14).

51 DERRIDA, 1999, p. 98.

Esse processo de descentralização – quem ainda duvida que cinco minutos de pesquisa no Google pode ser mais “informativo” que cinqüenta minutos de aula expositiva?! – levou a um profundo mal-estar nas instituições de ensino superior, acometidas por uma crise de essência e destinação. Porém, essa situação talvez possa ser vista como emancipadora: os docentes não precisam mais travestir-se de “homens de negócios do saber”,<sup>52</sup> sofistas que vendem sistemas teóricos. A sala de aula pode, efetivamente, tornar-se um ambiente de encontro e acolhimento, no qual diferentes concepções acerca do real se cruzam (irmanam-se ou digladiam-se), sob a mediação do educador. Não é o palco de um espetáculo individual, mas o ateliê de um labor coletivo.

No entender de Horácio Wanderley Rodrigues: “As salas de aula [nas faculdades de Direito] se transformaram em lugares de reprodução de leis mortas que se chocam com a realidade social”.<sup>53</sup> Parcela substancial do tempo gasto em classe é destinada à memorização de taxonomias artificiosas (contrato, quase contrato, delito, quase delito etc.), que lançam sobre o saber jurídico um verniz de cientificidade e objetividade. Dia após dia, o aluno torna-se progressivamente menos sensível a dilemas éticos e políticos, e mais afeiçoado às supostas relações lógico-sistemáticas que se estabeleceriam entre as normas (formando uma estrutura escalonada). Torna-se inapto para a realização de análises de conjuntura. O estímulo de práticas ligadas ao ensino participativo (com o uso de metodologias como a da *problem based learning* e a do *role-playing*) pode ser útil para que operemos uma reaproximação entre as faculdades de Direito e a vida cotidiana. Fomentar o pensamento jurídico crítico – não só nas disciplinas zetéticas, como a Teoria Geral do Direito, mas também nas disciplinas dogmáticas – implica repensar a sala de aula, para que ela possa ser vista como lugar de inovação e criatividade, onde diferentes modelos de reorganização social podem ser incubados. O juspositivismo flerta, sempre, com o fetichismo institucional, a representação do

---

52 DERRIDA, 1999, p. 100.

53 RODRIGUES, 1993, p. 116.

ordenamento jurídico como um dado imutável. Talvez o maior compromisso do professor de Direito, hoje, seja estimular os alunos e a comunidade a atentarem para as *contrapossibilidades utópicas do sistema jurídico*, sua plasticidade. *Historicizar* o pensamento político-jurídico moderno (interpretá-lo, não como uma condenação de verdades universais, mas como o ponto de chegada de um projeto civilizacional determinado) permite que atentemos para alternativas que melhor espelhem nossas esperanças e sonhos. É preciso – na esteira dos *Critical Legal Studies*, mas para além deles – resgatar a compreensão do jurídico enquanto obra aberta, que se oferece ao trabalho colaborativo da comunidade. Em uma sociedade democrática, compete ao jurista, antes de mais, assessorar os cidadãos na edificação de arranjos institucionais que garantam, sempre, a realização da plenitude de nossas potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ALEXY, Robert. **Teoria dos direitos fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. **Crítica da razão antiutópica: inovação institucional na aurora do Estado moderno**. 2016. 329 f. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2016a.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Filosofia como crítica das ideologias: o totalitarismo no embate entre Voegelin e Kelsen. *Outramargem. Revista de filosofia*, Belo Horizonte, n. 5, p. 171-188, 2º semestre de 2016b.

ALMEIDA, Philippe Oliveira de. Universalismo e relativismo cultural em Castoriadis. *Revista Estudos Filosóficos*, São João Del-Rei, n.º. 16, p. 23-38, primeiro semestre de 2016c.

ALVES, Rubem. **A pedagogia dos caracóis**. Campinas: Verus, 2011.

\_\_\_\_\_. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Cortez Editora; Autores Associados, 1980.

ARRUDA, Ana Paula Diniz *et. al.* A aplicação da metodologia da problematização em projeto de extensão: um relato de experiência em uma comunidade cigana. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 5, n. 1, p. 113-134, abr. 2015.

BARTHES, Roland. **Aula**: aula inaugural da cadeira de Semiologia Literária do Colégio da França, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. Trad. Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1996.

BOBBIO, Norberto. **Diário de um século**: autobiografia. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

\_\_\_\_\_. **O tempo da memória**: *De Senectute* e outros escritos autobiográficos. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria da norma jurídica**. Trad. Fernando Pavan Baptista. Baurú: Edipro, 2012.

\_\_\_\_\_. **Teoria do ordenamento jurídico**. Trad. Ari Marcelo Solon. São Paulo: Edipro, 2014.

CALAMANDREI, Piero. **Eles, os juízes, vistos por nós, os advogados**. Trad. Ivo de Paula. São Paulo: Editora Pillares, 2013.

CARNELUTTI, Francesco. **Como nasce o Direito**. Trad. Hiltomar Martins Oliveira. Belo Horizonte: Líder Cultura Jurídica, 2001.

CATÃO, Adrualdo de Lima. **Decisão jurídica e racionalidade**. Maceió: Edufal, 2007.

CHAVES, Sandrelise Gonçalves. **(De)formação jurídica**: crítica à reprodutibilidade técnica nos cursos de Direito. Belo Horizonte: D'Plácido, 2014.

CHAZAL, Jean-Pascal. Philosophie du droit et théorie du droit, ou l'illusion scientifique. *Archives de philosophie du droit*, Paris, v. 45, p. 17-32, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Mochlos ou o conflito das faculdades**. O olho da universidade. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

DWEK, Maurício; MOTTA, Ana Carolina de Gouvêa Dantas; THIOLENT, Michel Jean-Marie. Relato de experiência da disciplina "Seminários de docência", do programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ. *Revista Docência do Ensino Superior*, v. 5, n.º. 1, p. 37-66, abr. 2015.

DWORKIN, Ronald. The 1984 McCorkle Lecture: Law's ambitions for itself. *Virginia Law Review*, Charlottesville, v. 71, n.º. 2, p. 173-182, mar. 1985.

EMERSON, Ken. When legal titans clash. *The New York Times*, 22 de abril de 1990.

GABEL, Peter. Critical Legal Studies as a spiritual practice. *Pepperdine Law Review*, Malibu, v. 36, n.º. 5, p. 515-527, 2009.

GHIRARDI, José Garcez. **O Instante do Encontro: Questões Fundamentais para o Ensino Jurídico**. São Paulo: Fundação Getulio Vargas, 2012.

GOYARD-FABRE, Simone. **Os fundamentos da ordem jurídica**. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

GRAÇA NETO, Antônio. Kelsen e Wittgenstein: as interfaces da lógica. **Sequência: Estudos jurídicos e políticos**, Florianópolis, p. 115-123, janeiro de 1996.

GROSSI, Paolo. **A formação do jurista e a exigência de uma reflexão epistemológica inovadora**. História da propriedade e outros ensaios. Trad. Luiz Ernani Fritoli e Ricardo Marcelo Fonseca. Rio de Janeiro: Renovar, 2006.

HORTA, José Luiz Borges; DUARTE SEGUER, Mayte. Reflexões sobre a didática 2.0. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 1, p. 3 -15, 2011.

KALMAN, Laura. **Law school and the sixties: revolt and reverberations**. Chapel Hill: The University of North Carolina Press, 2005.

KELMAN, Mark G. Trashing. *Stanford Law Review*, Palo Alto, v. 36, n.º. 1/2, p. 293-348, jan. 1984.

KELSEN, Hans. **Autobiografia**. Trad. Gabriel Nogueira Dias e José Ignácio Coelho Mendes Neto. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

LYRA FILHO, Roberto. **O que é Direito**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MAIAKÓVSKI, Vladimir. **Eu Mesmo**. Lisboa: Editorial Presença, 1977.

PIHLAJAMAKI, Heikki. **Under Pressure: Law Schools and Legal**

Education. **Rechtskultur**: European Journal of Legal History, Regensburg, v. 3, p. 101-107, 2014.

RIBEIRO, Darcy. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Ensino jurídico e Direito Alternativo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1993.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. **Pensando o ensino do Direito no século XXI**: diretrizes curriculares, projeto pedagógico e outras questões pertinentes. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2005.

SALGADO, Joaquim Carlos. **A idéia de justiça no mundo contemporâneo**: fundamentação e aplicação do Direito como maximum ético. Belo Horizonte: Del Rey, 2007.

SCHILLER, Friedrich. **Maria Stuart**. Trad. Manuel Bandeira. Rio de Janeiro: Ediouro, 1955.

TUROW, Scott. **O primeiro ano**: como se faz um advogado. Trad. A. B. Pinheiro de Lemos. São Paulo: Record, 1997.

UNGER, Roberto Mangabeira. **The Critical Legal Studies Movement**: another time, a greater risk. London; New York: Verso, 2015.

\_\_\_\_\_. Uma nova faculdade de Direito no Brasil. **Cadernos FGV Direito Rio**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 16-38, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **What should legal analysis become?**. London/New York: Verso, 1996.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. **Das arcadas ao bacharelismo**: 150 anos de ensino jurídico no Brasil. São Paulo: Perspectiva, 1982.

VENTURA, Deisy. **Ensinar Direito**. Barueri: Manole, 2004.

WARAT, Luis Alberto. **A ciência jurídica e seus dois maridos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

\_\_\_\_\_. À procura de uma semiologia do poder. **Revista Sequência**, Florianópolis, v. 2, n.º. 3, p. 79-83, primeiro semestre de 1981.

WOLKMER, Antonio Carlos. **Introdução ao pensamento jurídico crítico**. São Paulo: Saraiva, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura no Direito. São Paulo: Alfa-Ômega, 2001.

## AGRADECIMENTO

Sentimo-nos na obrigação de agradecer ao professor doutor Giordano Bruno Soares Roberto, inspiração permanente para todos aqueles que militam em prol de melhorias no ensino jurídico pátrio. Para a realização do projeto que descreveremos neste artigo, foi imprescindível a adesão espontânea e entusiasmada de nossos alunos da turma de Teoria Geral do Direito, aos quais agradecemos nominalmente: Alexandre Duarte Ferrari, Alice Nogueira Caetano, Anna Clara Jesué Ramos, Ana Lídia Fernandes Couto, Ana Luiza Melo Maciel, Ayeska Morandini Dolabella Marques, Camila Thomaz Carvalho, Catherine Najjar Capdeville, Delcio Euler Kraemer Sanabio, Dione Jesse Mendes Silva, Eduardo Marques Rodrigues, Fernanda Ferreira dos Santos, Flavia da Terra Costa Marques, Julia Pereira Reis, Laise de Carvalho, Laiza Santos Cambuhy Silva, Luana de Oliveira Saraiva, Lucas de Castro Toledo, Luiz Filipe da Silva, Marcos Henrique Araújo Calil, Maria Cecília Parreiras Santos Henriques, Maria Clara Cataldo Cury, Maria Fernanda Brito Pimenta, Maria Isabela da Silva Queiroz, Mariana Barbosa Rosa, Mariana Queiroga da Cunha Santiago, Marjorie Costa de Avelar, Matheus Cristian da Costa Carvalho, Nathan Moreira Arcebispo, Rafael de Oliveira Wanderley Fagundes, Rafael Valle Santos, Regina Cássia de Almeida Silva, Rômulo Inácio da Silva Caldas, Stela Inês de Oliveira Rodrigues, Tayná Roberta Alves dos Reis, Thaís Cristina Felisberto Alves Pereira, Thais Patricy Amaral Franco, Victor Hugo Gomes Andrade, Victor Jaued Braga Oliveira Marques de Sá, Victoria Rezende Fagundes de Albuquerque, e Victor Gomes Patrício.

**Recebido em: 03/08/2017**

**Aprovado em: 15/09/2017**

