

INSTITUTO BRASILIENSE DE DIREITO PÚBLICO

Curso de Pós-Graduação em Direito Constitucional

Anna Luiza de Castro Gianasi

**A EXTENSÃO NA SALA DE AULA: reflexões sobre a aplicabilidade
da metodologia da problematização como instrumento
de promoção da cidadania.**

Brasília

2013

Anna Luiza de Castro Gianasi

**A EXTENSÃO NA SALA DE AULA: reflexões sobre a aplicabilidade
da metodologia da problematização como instrumento
de promoção da cidadania.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional do Instituto Brasiliense de Direito Público, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Direito Constitucional.

Orientadora: Profa. Dra. Julia Maurmann Ximenes

Brasília

2013

Anna Luiza de Castro Gianasi

**A EXTENSÃO NA SALA DE AULA: reflexões sobre a aplicabilidade
da metodologia da problematização como instrumento
de promoção da cidadania.**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito Constitucional do Instituto Brasiliense de Direito Público, como requisito parcial para obtenção do título de especialista em Direito Constitucional.

Julia Maurmann Ximenes (Orientadora) - IDP

Brasília, março de 2013.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo debater a importância do desenvolvimento de práticas de extensão em sala de aula com vistas ao aprimoramento da cidadania dos atores envolvidos no processo de aprendizagem. A partir do esclarecimento quanto à abrangência da educação, reconhecidamente mais ampla que o ensino (a primeira vertente do tripé sobre o qual a universidade deve ser edificada), foram analisados alguns aspectos afetos à sala de aula (campo no qual o ensino jurídico é prioritariamente oferecido) e à extensão universitária (a segunda das vertentes). À luz da teoria do poder simbólico de Pierre Bourdieu e das práticas de ecologia de saberes sugeridas por Boaventura de Souza Santos, buscou-se evidenciar a necessidade de a educação jurídica lançar o seu olhar para os reais problemas enfrentados pela sociedade e assumir a responsabilidade que lhe é ínsita de ajudar na construção de soluções consensuais e legítimas. As experiências democráticas a serem 're'construídas em sala de aula, mediante, por exemplo, a adoção da metodologia da problematização, parece ser uma solução provisoriamente adequada para aproximar os saberes e potencializar a atuação cidadã desses atores, que, não raro, por desconhecerem suas habilidades, banalizam o poder que titularizam.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Ensino. Extensão universitária. Sala de aula. Metodologia da problematização. Poder simbólico (Pierre Bourdieu). Ecologia dos saberes (Boaventura de Sousa Santos). Cidadania.

ABSTRACT

This study aims to discuss the importance of developing practical extension in the classroom with a view to strengthening the citizenship of the actors involved in the learning process. After the clarification on the scope of education, admittedly broader than teaching (the first part of the tripod on which the university should be built), we analyzed some aspects pertaining to the classroom (field in which legal education is a priority offered) and university extension (the second of the strands). In light of the theory of symbolic power of Pierre Bourdieu and practice of ecology of knowledge suggested by Boaventura de Souza Santos, sought to highlight the need for legal education launch its look at the real problems faced by society and take responsibility that it is inherent to help build legitimate and consensual solutions. The democratic experiments to be reconstructed in the classroom by, for example, the adoption of the methodology of questioning seems to be an adequate interim solution to bring the knowledge and enhance the performance of these actors citizen, who, not infrequently, for not knowing their skills, trivialize the power to securitize.

KEY-WORDS: Education. Teaching. University extension. Classroom. Methodology of questioning. Symbolic power (Pierre Bourdieu). Ecology of knowledge (Boaventura de Sousa Santos). Citizenship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
1 EDUCAÇÃO JURÍDICA.....	09
2 NOTAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO.....	14
3 NOTAS SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	28
4 A EXTENSÃO NA SALA DE AULA E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS.....	35
CONCLUSÃO.....	42
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	46

INTRODUÇÃO

A considerar que a experiência democrática relaciona-se à consciência de direitos e deveres por parte do povo e que a educação jurídica, em tese, tem por objetivo formar profissionais aptos à concretização das instituições conformadoras do Estado brasileiro, democrático e de direito, necessário se faz analisar as práticas acadêmicas implementadas nos cursos jurídicos e os seus reflexos no contexto social no qual as escolas de Direito estão inseridas.

A partir de relatos apresentados em estudos específicos sobre o que se tem denominado ‘ensino superior jurídico’ e da experiência vivenciada pela autora nos anos em que ocupou os bancos acadêmicos, nesta monografia buscar-se-á demonstrar quão profícuo pode ser o aprendizado dos alunos e dos professores quando as práticas desenvolvidas em sala de aula estão conectadas com as demandas sociais dos cidadãos que delas participam. Participação que, em última análise, afigura-se como corolário da democracia a ser experimentada pelos alunos, pelos professores, pelos colaboradores da escola e pela sociedade que circunda a academia.

Longe de pretender listar soluções definitivas, haja vista a natureza do conhecimento e os incontáveis compêndios elaborados por pesquisadores renomados,¹ dedicados à análise da história da educação e das mazelas enfrentadas por aqueles que, de algum modo, dela se valem, a questão ora estudada cinge-se ao exame da relação entre as práticas de ensino e as práticas de extensão, bem como o modo pelo qual a interação entre elas pode contribuir para uma educação vocacionada à democracia.

Atribuir à educação jurídica a potencialidade de reconstruir, ainda que de maneira reflexa, conceitos, instituições e realidades, a partir de metodologias educacionais capazes de incentivar a participação e a integração dos atores envolvidos no processo de consolidação do conhecimento, nada mais é do que exaltar a sua função social à luz da aclamada emancipação do sujeito social, cuja dignidade está assegurada na Constituição da República e em diversos documentos garantidores dos direitos humanos.

¹ Sem embargo da relevância dos estudos elaborados por tantos autores que se dispuseram a enfrentar o tema,destaco,como exemplos, os seguintes: Paulo Freire, Pedro Demo, Boaventura de Sousa Santos, Milton Santos, Miracy Barbosa de Sousa Gustin, Deisy Ventura, Luis Alberto Warat, Edgar Morin, Juan Ramón Capella e Marilena Chauí.

Em outras palavras, o que se pretende é ressaltar a necessidade de a educação jurídica desenvolver-se com o objetivo de esclarecer e de solucionar os reais problemas enfrentados pela sociedade, por meio de experiências eminentemente democráticas a serem ‘re’construídas em sala de aula e cujos efeitos poderão ser vislumbrados fora dela, ao longo de toda uma vida profissional que está por vir.

‘Transformar’ um aluno em um profissional-cidadão capacitado e sensível à relevância da sua atividade, consciente da expectativa social que sobre ele recairá (reflexo da chance que teve de estudar e alcançar um diploma universitário que, em tese, o coloca em condição privilegiada e o habilita para a prática jurídica), cumpridor fiel de seus deveres e fiscal vigilante de seus direitos e dos outros, demanda a criação de oportunidades para que ele conheça e se disponha a solucionar problemas concretos.

Nesse contexto, parece importante a criação de oportunidades para que o aluno aprenda a: *a)* aplicar as informações apresentadas em sala de aula; *b)* pensar maneiras eficazes e adequadas de solucionar problemas; *c)* responsabilizar-se pela melhoria do universo no qual se insere.

A aplicação de metodologia de ensino capaz de contemporizar os conhecimentos técnicos com as práticas jurídicas, atualizando-os mutuamente, como ilustrado no filme *Quem quer ser um milionário?*, pode ser uma saída.

Seguindo as lições de Galileu Galilei, para quem “não se pode ensinar nada a um homem; só é possível ajudá-lo a encontrar a coisa dentro de si”,² verifica-se que, aos alunos, acompanhados por professores-orientadores, caberá trazer suas inquietações para a sala de aula e não poupar esforços para auxiliar os tantos outros alunos da vida, que aguardam aflitos a solução de seus conflitos. Alunos que assim agirão por acreditarem em sua capacidade de ajudar e na importância de sua atuação rumo à densificação da democracia, responsabilizando-se por sua formação.

O professor deixa de ser o titular absoluto do conhecimento e passa a ter o direito-dever de compartilhar dúvidas, suas ou não, permitindo que as questões sejam amplamente debatidas em sala de aula. O compromisso de reverter, por exemplo, as causas que desestabilizam a organização estatal, justificam as guerras, dizimam comunidades, banalizam os direitos fundamentais e enfraquecem a democracia, deixará de ser um fardo individual

²GALILEI, GALILEU. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Nzc1/>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

daquele que habitualmente responde pela questão, nos moldes institucionais decorrentes das relações de poder estabelecidas em sala de aula.³

À medida que os problemas passam a ser vislumbrados como objeto de debate coletivo, porque os titulares desse poder, os cidadãos, são igualmente capazes de contribuir para a sua solução, novas possibilidades de aprendizagem surgem e a chance de a universidade cumprir a sua função social cresce.

Em tempos nos quais o dinamismo e a interatividade compõem a ordem do dia, o aprimoramento de metodologias de ensino, o incentivo à pesquisa científica e a promoção de atividades de extensão parecem e aparecem como trilhas prováveis para superação da encruzilhada na qual se encontra a educação jurídica.

Constatações quanto à desvalorização do corpo docente, às crises sofridas pela universidade, ao desinteresse dos alunos, ao baixo nível de aprendizado, à duvidosa qualidade da atuação profissional dos milhares de egressos dessas escolas, por exemplo, não são suficientes para superar esses e tantos outros dilemas, cuja grandeza não pode ser facilmente mensurada.

O encurtamento das distâncias que ainda separam o mundo acadêmico do mundo real exige a maior aproximação possível entre o que se estuda-ensina e o que efetivamente tem significado para os milhões de brasileiros que ainda passam fome, não sabem ler e escrever, imploram por um atendimento médico, sobrevivem em condições subumanas e perambulam diariamente em busca de um trabalho – subestimados e esquecidos, muitas vezes porque não sabem como cumprir os seus deveres e pleitear os seus direitos.

Já dizia Albert Einstein que “viver é como andar de bicicleta: é preciso estar em constante movimento para manter o equilíbrio”.⁴ Parece ter chegado a hora de movimentar-se nesse espaço conhecido como sala de aula. As reflexões ora apresentadas quanto à movimentação que se acredita necessária têm amparo no princípio constitucional da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, obrigação da universidade.

³ Em lugar onde o poder habitualmente está nas mãos do professor, só ele está autorizado a dar as respostas válidas. Interessante destacar que nessa condição, de dono da verdade, o professor se vale de comportamentos autoritários, limitando-se, não raro, a repetir informações capturadas em manuais e em leis diuturnamente alteradas pelo Legislativo brasileiro, sem considerar as tantas outras possibilidades de respostas que poderiam ser apresentadas pelos alunos, que deixam de fazê-lo por falta de incentivo ou espaço para a manifestação de seus pensamentos.

⁴ EINSTEIN, Albert. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjkwMjEx/>>. Acesso em 12 jan. 2013.

1 EDUCAÇÃO JURÍDICA

Como anunciado por Danton na sessão da Convenção de 13 de agosto de 1793, auge da Revolução Francesa, “depois do pão, a educação é a primeira necessidade do povo”. O direito à educação, pão vital para uma vida verdadeiramente humana, representa na história de qualquer sociedade um marco decisivo na evolução da cidadania.

Por sua complexidade e inestimável importância, a educação pode ser compreendida em diferenciados aspectos, a saber:

Antropológico, porque o homem é “o único ser vivo que tem real necessidade e verdadeira capacidade de educação”;⁵ psicológico, pois “nós somos o que fazemos de nós, mas começamos por ser o que fizeram de nós. Somos principalmente o que a educação faz de nós, para nós, com ou sem nós, ou apesar de nós, eventualmente contra nós”;⁶ econômico, quando considerada um investimento;⁷ político, uma vez que é na cidade que o ser humano pode realizar a sua natureza; moral e jurídico,⁸ conforme estatuído no art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e em tantos outros documentos jurídicos nacionais e internacionais que o sucederam.

A vinculação entre a educação e o exercício de direitos, entre o conhecimento e a consciência de deveres e a necessidade de respeitar os direitos dos outros, tem sido o ponto de convergência dos escritos sobre a matéria.

Condição prévia para o exercício de quase todos os demais direitos, a concretização do direito à educação há de ser compreendida como tarefa elementar a ser cumprida pelo Estado e pelo próprio indivíduo em sua luta diária, apresentando-se como direito que transcende a esfera individual do educando, muito embora sirva essencialmente para assegurar a sua independência e a sua liberdade.

⁵MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.763-789, set. 2003.p. 765.

⁶Id., ibid.

⁷ Na obra intitulada *The roadahead* (1996), Bill Gates dedica-se a explicar de que modo a educação tem se tornado um investimento.

⁸ Sob o ponto de vista jurídico, a educação assume ainda uma dimensão multifacetária e complementar, podendo ser vislumbrado, a depender do prisma analisado, como direito social, direito fundamental, direito subjetivo, dever fundamental e serviço de relevância pública (SILVA, Marcos Wanderley da.**Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009).

Nessa medida, cumpre esclarecer que, ao contrário do que comumente se afirma, a educação não se limita ao ensino. A educação jurídica não se resume ao ensino jurídico.⁹ E assim deve ser, como bem exalta Santiago Dantas, porque

pela educação jurídica é que uma sociedade assegura o predomínio dos valores éticos perenes na conduta dos indivíduos e sobretudo dos órgãos de poder político. Pela educação jurídica é que a vida social consegue ordenar-se segundo uma hierarquia de valores, em que a posição suprema compete àquelas que dão à vida humana sentido e finalidade. Pela educação jurídica é que se imprimem no comportamento social os hábitos, as reações espontâneas, os elementos coativos, que orientam as atividades de todos para as grandes aspirações comuns.¹⁰

Integrante ou não dos quadros de uma universidade, o curso de direito tem uma função social indissociável da sua existência, do seu reconhecimento, da sua legitimidade e, especialmente, da atuação dos atores que compõem o seu corpo discente, docente e administrativo.

Originariamente criados para preparar a pequena parcela da sociedade que comporia as estruturas recém-criadas do Estado brasileiro, desde as primeiras décadas, os cursos de direito funcionaram à luz do modelo liberal e adotaram metodologia de ensino própria da pedagogia tradicional. O processo de transmissão de conhecimento dava-se a partir da exposição de informações pelos professores que, valendo-se de técnicas de retórica, mantinham um discurso hegemônico dentro das salas de aula. O resultado, por óbvio, limitava-se à reprodução do conhecimento existente e permitia a manutenção da organização social predominante. Com um currículo repartido em disciplinas pouco conexas, o bacharel em direito era ‘formado’ para repetir.

Na década de 60, a tímida resposta às influências do Estado social que florescia em outros países se deu com a aprovação, pelo Conselho Federal de Educação, do currículo mínimo para os cursos de direito. As exigências do mercado e o autoritarismo instaurado no Brasil impediram o salto qualitativo, então anunciado.

Somente após a abertura democrática experimentada na década de 80 é que os problemas da educação jurídica brasileira, em especial aqueles voltados à relação entre o

⁹Todo o raciocínio que se segue está pautado pelo entendimento de que só se há de falar em educação se o processo de aprendizagem puder contar com práticas educacionais claras e objetivas que permeiem a pesquisa, o ensino e a extensão. O enfoque, entretanto, está na relação entre a extensão e o ensino.

¹⁰DANTAS, Santiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito em 1955. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955. p. 12-13.

direito e a justiça e à formação profissional do bacharel em direito, ganharam o espaço em debates públicos.

Não foram poucos os esforços para assegurar que os princípios democrático, republicano, federativo e da dignidade humana se fizessem presentes nas instituições, antes dominadas pela ditadura.

Acompanhando a máxima de que não há palavras inúteis na Constituição da República, importante destacar que o direito fundamental social à educação assegurado no art. 6º¹¹ é também: *a*) objeto de lei de iniciativa privativa da União (art. 22, inc. XXIV, LDB, Lei n. 9.394/1996); *b*) matéria de competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (art. 23, inc. V e XII); *c*) objeto de competência concorrente entre a União, os Estados e o Distrito Federal (art. 24, inc. IX); *d*) matéria da competência dos Municípios (art.30, inc. VI); *e*) título de capítulo (III) e seção (I) própria, considerada “direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Pelo art. 208 da Constituição da República, o constituinte originário reconheceu, em uma lista não taxativa de garantias, que “as competências do Estado com relação à educação ultrapassam o ensino, apesar de a atividade de ensino ser o principal serviço ofertado pelo Estado em prol da educação”.¹² Ao anunciar pelo menos três níveis de educação, deu pistas no sentido de que o aprendizado não se limita à sala de aula, espaço tradicionalmente reservado às práticas de ensino.

O art. 207 da Constituição da República confirma essa tendência em relação à educação superior, ao instituir como obrigação das universidades a observância do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Dulce Mara Critelli, em estudo etimológico sobre o termo educar, assevera:

¹¹ Para histórico da educação no constitucionalismo brasileiro consultar: SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009; e SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.

¹² PEREIRA JÚNIOR, Antônio Jorge; SILVA, Cinthya Nunes Vieira. Artigo 208: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...]. In: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (Coord.). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p.2256.

educar procede do latim *educere (ex-ducere)*. *Ducere*(vb) significa conduzir, levar. Ex é adjunto de lugar e quer dizer ‘donde’; indica o lugar do qual alguém se afasta; para fora de.

O prefixo ‘*ex*’ é o mesmo que acompanha as palavras ‘*expor*’ (por a vista, mostrar, por para fora, tirar do escondido) e ‘*expelir*’ (lançar para fora).

‘*Educere*’ significaria, então, conduzir alguém (ou algo) para fora do lugar onde se encontrava; levar para fora; conduzir ou levar alguém no seu sair fora do lugar onde estava.

Compreender esta afirmação exige de nós atentarmos um pouco mais ao que nos referimos quando empregamos a palavra lugar. Lugar e espaço se identificam e querem dizer o ‘onde’ algo ou alguém estão. Lugar e espaço são termos que usamos corriqueiramente numa acepção física e geográfica deles. Contudo, lugar ou espaço, antes mesmo de sua delimitação físico-geográfica, tem, primordialmente, significação ontológica e quer dizer do lugar ou espaço existencial de alguém, da posição que os homens ocupam em seu mundo, da sua condição de existência.¹³

Decisivos passos no campo da educação jurídica foram dados pela Comissão de Educação Jurídica da OAB. Os estudos e as avaliações elaborados foram apresentados para a Comissão de Especialistas em Ensino Jurídico da SESu/MEC e culminaram na aprovação da Portaria n. 1.886/1994 do MEC (em substituição à Resolução n. 3/1992 do Conselho Federal de Educação), que, entre outras inovações, estabeleceu como exigências: um currículo mínimo;¹⁴ oferta de disciplinas facultativas voltadas ao atendimento das necessidades regionais de especialização; observância de carga horária mínima de 3.300 horas de atividades;¹⁵ apresentação de monografia de final de curso; cumprimento de carga horária de atividades complementares extra classe, “incluindo pesquisa, extensão, seminários, simpósios, congressos, conferências, monitoria, iniciação científica e disciplinas não previstas no currículo pleno” (art. 3º)¹⁶, e a realização de estágio de prática jurídica.¹⁷

Confirmando uma tendência nacional de regulamentação e fiscalização de atividades

¹³CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981. p. 43-44.

¹⁴ Vide art. 6º da Portaria n. 1.886/1994 do MEC.

¹⁵ Como ponderado por Pedro Demo ao comentar as exigências trazidas pela Lei n. 9.394/1996, “ainda prevalece a expectativa de uma escola e de uma universidade preocupadas essencialmente com aulas. O mandato dos 200 dias letivos talvez seja a expressão mais explícita, porque induz a pensar que o aluno aprende escutando aulas e que a função central do professor é dar aulas. Embora não seja o caso rejeitar a aula por completo, pois tem seu lugar supletivo, dificilmente se pode hoje mantê-la como paradigma central da aprendizagem” (DEMO, Pedro. **Aprender**: o desafio reconstrutivo. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/boltec243c.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012).

¹⁶BRASIL. Portaria n. 1.886, de 30 de dez. 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaoobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

¹⁷ O curso de direito deverá, ainda, disponibilizar para os alunos um “acervo bibliográfico de, no mínimo, dez mil volumes de obras jurídicas e de referências às matérias do curso, além de periódicos de jurisprudência, doutrina e legislação” (art. 5º) e organizar o núcleo de prática jurídica voltado para o estágio previsto no art. 10 da Portaria n. 1.886/1994.

que afetam a implementação de direitos, a Resolução n. 9/2004, do Conselho Nacional de Educação dispõe em seu art. 3º:

O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania.¹⁸

Embora sejam documentos que se complementem com vistas ao incremento das práticas jurídicas, curiosamente não há em nenhum dos dois qualquer menção sobre a sala de aula, espaço ainda central na educação, por se tratar do ‘lugar’ onde o ensino é prioritariamente realizado.

¹⁸BRASIL. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 set. 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2013.

2 NOTAS SOBRE O ENSINO JURÍDICO

A educação jurídica é objeto de norma constitucional, cuja densificação depende da atuação conjunta e coordenada dos atores envolvidos, direta ou indiretamente, nos processos de aprendizagem. A considerar que professores do curso de direito têm formação jurídica, salvo exceções, é razoável esperar que suas práticas profissionais acadêmicas permitam a integração de pesquisa-ensino-extensão. Não se trata aqui de aguardar uma atuação dos poderes constituídos (Legislativo, Executivo e Judiciário). Por mais que políticas públicas ou simplesmente institucionais sejam desejadas rumo à concretização dessa obrigação, parece ter passado a hora de os verdadeiros interessados em assegurar uma educação jurídica de qualidade agirem. Por que não começar dentro da sala de aula?

A partir da constatação de que os alunos ‘passam’ sentados nas salas de aula a maior parte dos cinco anos exigidos para conclusão da graduação jurídica, tudo indica que, se nesse espaço não puderem experimentar práticas que ultrapassem os resultados alcançados pelos métodos tradicionais de ‘ensino’, pouco terão valido os esforços então envidados.

E a questão não é meramente subjetiva. Ainda que, para alguns, a meta seja a obtenção de diploma, mesmo que isso não lhes represente reais perspectivas de ingresso no mercado de trabalho, não é essa a expectativa de milhares de outros alunos que atualmente ocupam os bancos dos mais de 1.170 cursos de direito, autorizados e em atividade, espalhados pelo Brasil.¹⁹

¹⁹ Conforme informação dosítio do Ministério da Educação, consultado em meados de 2013. As causas e as consequências dessa anúnciação não podem ser desconsideradas em estudos que se voltam à compreensão dos problemas afetos à educação jurídica. Do crescimento do mercado de trabalho ao processo de mercantilização da educação, inclusive superior, da aprovação de políticas públicas de democratização de acesso ao ensino superior a uma maior conscientização de direitos, existe um longo caminho, permeado por incontáveis variantes e demandas a serem consideradas. Essas questões, todavia, não serão aqui aprofundadas porque ultrapassam a singela proposta do presente trabalho. Sobre, por exemplo, a mercantilização da educação superior conferir: BORJA, Rodrigo. Educación, globalización y sociedad del conocimiento. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZI, WranaMaria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 37- 44; CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação: o que os planejadores devem saber**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco Brasil, IPE, 2003; CASASSUS, Juan. Una conversación acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 997-1017, set. 2003; CHAUI, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001; CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: Paris, França). **Tendências de Educação Superior para o Século XXI**. Unesco/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: Unesco/CRUB, 1999; COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos *shopping centers*. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003; CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001; CURY, Carlos Roberto Jamil. O

Certo é que a sociedade também espera, tanto dos que simplesmente aguardam o diploma, quanto dos que buscam novas perspectivas de vida, um crescente comprometimento com a solução dos problemas por ela experimentados. Resultado que só poderá ser alcançado se a passividade vivenciada ao longo dos ensinos fundamental e médio for substituída pela interação de saberes.

A realidade, entretanto, não reflete esse anseio. Em salas de aula, que mais se aproximam do que Luis Alberto Warat denominou ‘monastério dos sábios’,²⁰ nas quais o professor é o único conhecedor da verdade e o único ator capacitado a agir validamente, a atuação dos alunos tem se restringido a repetir o que, por sorte, foi memorizado.

Tradicionalmente, o ensino jurídico brasileiro tem se desenvolvido à luz de metodologias que privilegiam a transferência de informações consideradas relevantes pelos professores aos alunos.

Presos à grade curricular, os atores da sala de aula dedicam-se, basicamente, a lutar contra o tempo para, na medida do impossível, percorrer todo o conteúdo programático²¹ – motivo de angústia declarada por todos os envolvidos no processo de aprendizagem.²²

público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992; DELGADO, Paulo. Um olhar sobre as fronteiras. **Educação: mercadoria ou exportação?** Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 40-43; DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003; GIANASI, Anna Luiza de Castro. Internacionalização do ensino superior: cooperação internacional *versus* mercantilização. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_GianasiALC_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013; MATTOS, Andityas Soares Moura Costa. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 83-110; SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004; SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Universidade de Brasília - Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

²⁰ WARAT, Luis Alberto. **O monastério dos sábios – O sentido comum teórico dos juristas**. Introdução Geral ao Direito. vol. II. Porto Alegre, Sergio Fabris Editores, 1995 e MORAIS, José Luis Bolzan de. O ofício de mestre: Luis Alberto Warat (LAW). In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 79-85.

²¹ A ideia de que, concluído um módulo, o aluno teria adquirido uma visão geral do conteúdo lecionado é combatida por Pedro Demo, para quem “este tipo de visão geral não é nem visão, nem geral, porque não passa, como regra, de um voo nas alturas, onde nada acontece” (DEMO, Pedro. **Aprender: o desafio reconstrutivo**. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012), haja vista a ausência de tempo e capacidade para estudar os módulos. Estudar é trabalho, e, como todo trabalho, há de se desenvolver com alguma técnica/método. Não basta ler, menos ainda ouvir. Sem refletir e tentar conectar outras tantas informações disponibilizadas no passado, pouco se avança no que diz respeito ao aprendizado, viabilizando, no máximo, mais uma repetição desprovida de qualquer sentido.

É nesse “ambiente catequético, doutrinador, tendencialmente instrutivo e de treinamento”²³ para a repetição – inclusive de erros –, que, historicamente, são reproduzidos os quadros hierárquicos de poder de grandes personalidades do contexto político, jurídico e econômico (desprovidas de formação docente na maioria das vezes).

A aula expositiva, como explica Horácio Wanderlei Rodrigues:

pode conter, mesmo que implicitamente, um conjunto de problemas os quais tornam questionável a sua adoção como único ou principal instrumento do processo de ensino-aprendizagem: ela centraliza o conhecimento na figura do professor, possibilita o ensino dogmático e a reprodução acrítica de qualquer conhecimento, reduz a possibilidade da análise crítica e da participação ativa dos alunos, viabiliza de forma mais efetiva o convencimento emocional e/ou ideológico, através do discurso bem elaborado e da boa interpretação do papel docente – apenas para citar alguns dos riscos existentes quando de sua inadequada utilização.²⁴

A elevada carga horária destinada a esse tipo de aula, bem como a incomum erudição apresentada por alguns professores – possível tática para se fazerem respeitados e imprescindíveis – são apenas alguns dos artifícios utilizados para a imposição de verdades absolutas legitimadas em um processo perverso de banalização do capital que cada um dos alunos carrega consigo.

A teoria desenvolvida por Pierre Bourdieu sobre o poder simbólico bem esclarece as relações firmadas entre os principais atores do sistema educacional:

A posição de um determinado agente no espaço social pode assim ser definida pela posição que ele ocupa nos diferentes campos, quer dizer, na distribuição dos poderes que atuam em cada um deles, seja, sobretudo, o capital econômico – nas suas diferentes espécies –, o capital cultural e o capital social e também o capital simbólico, geralmente chamado prestígio, reputação, fama etc... que é a forma percebida e reconhecida como legítima das diferentes espécies de capital. Pode-se assim construir um modelo simplificado do campo social no seu conjunto que permite pensar a posição de cada agente em todos os espaços de jogo possíveis (dando-se por entendido que, se cada campo tem a sua lógica própria e a sua

²² Dos professores que se veem obrigados (sob o ponto de vista duplamente contratual: com a instituição de ensino e com o aluno) a apresentar minuciosamente todos os temas compreendidos em sua matéria. Dos alunos que se sentem coagidos, sob pena de reprovação, a decorar – sem refletir, logo sem se apropriar – os conteúdos despejados, como uma avalanche. Como, aliás, destaca Luis Alberto Warat: “os exames são concursos de memória e subserviência ao saber do professor. Publicamente todos os professores concordam que é necessário ensinar a pensar. Há que fornecer uma educação criadora. São cantos angelicais. Puro discurso. No fundo seguem comportando-se como senhores feudais, não saem da Idade Média” (WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013).

²³ DEMO, Pedro. **Aprender**: o desafio reconstrutivo.

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/boltec243c.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

²⁴ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem: pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 39-58, jan./jun. 2010. p. 40.

hierarquia própria, a hierarquia que se estabelece entre as espécies do capital e a ligação estatística existente entre os diferentes haveres fazem com que o campo econômico tenda a impor a sua estrutura aos outros campos).²⁵

Tendo em vista que o poder simbólico exercido pelos atores está condicionado ao capital, ora identificado como o *quantum* social (econômico, cultural, social e simbólico) determinante da posição ocupada pelo agente, é possível afirmar que a influência de cada um deles depende do campo e do próprio capital. Maior o capital, maior a chance de, em determinado campo, a posição ocupada ser de destaque.

Na sala de aula, “espaço multidimensional de posições definidas segundo o volume global ou composição de capital”,²⁶ o poder simbólico do professor tem prevalecido.

Nesse campo de disputas de vaidades e de afirmação de supremacias intelectuais, não raro, o professor, ostentando os seus títulos acadêmicos²⁷ e se valendo das honrarias próprias da carreira desempenhada fora da universidade,²⁸ tem se limitado a confirmar o seu direito de

²⁵ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 10.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007. p. 134-135.

²⁶ XIMENES, Julia Maurmann. **Poder simbólico e as decisões judiciais à luz da teoria de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <<http://www.idp.edu.br/publicacoes/portal-de-ebos>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

²⁷ Os títulos acadêmicos incrementam o capital simbólico e representam passaportes para o exercício do poder simbólico, por parte dos professores e dos alunos. Interessante notar que, nos anos finais do curso direito, o professor, autoridade máxima do saber e das certezas atestadas em diplomas de especialização, mestrado, doutorado ou pós-doutorado, perde parte desse poder em relação aos alunos. Coincidência ou não, é nesse período que os alunos se aproximam da desejada titulação (graduação), o que, supostamente, os coloca em posição de vantagem em relação aos demais alunos e membros da sociedade.

²⁸ Uma das evidências que confirmam a constatação bem lançada por Elizete Lanzoni Alves no sentido de que “a educação jurídica é um tardio encontro entre a ciência do direito e a ciência da educação” (ALVES, Elizete Lanzoni. Educação jurídica: uma análise antropológica necessária à compreensão da dimensão cultural da docência. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 187). É a circunstância de que, ainda hoje, “os capitais profissionais adquiridos na prática são mais valorizados do que o título acadêmico formal de pós-graduação”. (ALMEIDA, Frederico. Do profissional-docente ao docente profissional: a valorização simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 53). Muito embora a docência represente apenas uma atividade de complementação de renda para alguns professores, não é o caso, todavia, de se desconsiderar o capital simbólico inerente a esse ofício. É que, para muitos desses profissionais, a condição de docente é altamente favorável para o acúmulo de capital simbólico (a depender da instituição, a distinção e o *status* podem ser maiores ainda). Sobre essa questão ver: MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009; RUDNICKI, Dani. Os docentes, os juristas marginais e o ensino jurídico. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 116-131; KONZEN, Lucas Pizzolatto. O discurso pedagógico nas faculdades de direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 155-171; e ROSA, Adriana de Lacerda. Perfil do professor de direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 173-185.

dizer o direito, construindo realidades pela enunciação,²⁹ sem considerar que o aluno, como ele, é igualmente titular de capital que lhe autoriza o exercício de poder simbólico. Nas palavras de Pierre Bourdieu:

As primeiras vítimas são, evidentemente, os estudantes: com exceção de atitudes especiais, quer dizer, salvo se forem particularmente indóceis, eles estão condenados a deixarem sempre uma guerra científica ou epistemológica para trás, como os professores, porque, em vez de os fazerem começar, como deveria ser, pelo ponto a que chegaram os investigadores mais avançados, fazem-nos percorrer constantemente domínios já conhecidos, em que repetem eternamente as batalhas do passado – é essa uma das funções do culto escolar dos clássicos, inteiramente contrária a uma verdadeira história crítica da ciência”.³⁰

Um processo de fragmentação do poder simbólico dos alunos,³¹ resultado do que esse autor denominou violência simbólica: uma das causas, como se verá, do tão conhecido déficit de aprendizagem.

O ensino é reservado ao professor, enquanto a aprendizagem compete ao aluno. E, quando o professor ensina, resta ao aluno manter sua “postura receptiva, submissa, cordata, de estilo pré-formativo domesticado, condenado a seguir normas e a engolir o que vem de fora”,³² numa condição distante daquela exigida pelos cânones democráticos, reconhecidamente pautados pela atuação de sujeitos capazes de reconstruir sua história individual e coletiva.

²⁹ FREITAS, Rodrigo Chaves. **A OAB, o STF e a violência simbólica de Pierre Bourdieu à luz da teoria de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <<http://www.idp.edu.br/publicacoes/portal-de-ebos>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

³⁰ BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.p. 46-47.

³¹ Uma das faces dessa fragmentação é o desconhecimento, pelo aluno, de seu poder simbólico. Apesar de determinar o seu exercício fragmentado, a prejudicar, a toda evidência, o seu nível de aprendizado e de comprometimento com o que está sendo debatido, que poderia ser aprimorado com a sua ajuda. Nesse espaço, o dito não compreendido, seja pela erudição, seja pelo distanciamento do conteúdo em relação à realidade dos demais atores, convive com tudo mais que não é dito. Sobre a necessidade de compreender o que está oculto nos conteúdos das disciplinas oferecidas em sala de aula e a relevância da linguagem nos processos cognitivos, ver: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10.ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989; WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004; HABERMAS, Jürgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74.n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993; e CORTIANO JÚNIOR, Eroulths. **O discurso jurídico da propriedade e suas rupturas: uma análise do ensino de direito de propriedade**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

³² DEMO, Pedro. **Aprender: o desafio reconstrutivo**.

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

A situação é agravada quando as lições ministradas num curso de direito, na feliz expressão utilizada por Pedro Demo,³³ demandam um “estudo para trás”, a saber:

a) ao ensinar a legislação vigente, o professor acaba anunciando, com maior ou menor elaboração, o conteúdo de normas aprovadas em determinado contexto social, voltadas para a harmonização de situações cujas variantes que ensejaram a sua criação não necessariamente se repetem no presente;

b) ao ensinar a doutrina,³⁴ a despeito de se exigir do professor a apresentação da bibliografia básica e complementar no início do semestre, é sabido que os manuais, as sinopses jurídicas e os cadernos, suntuosos compêndios herdados pelos calouros de seus colegas veteranos, comumente resolvem os desafios apresentados nas avaliações;

c) ao ensinar a jurisprudência, a depender do comprometimento e do nível de imparcialidade³⁵ assumido pelo professor e do impacto dos casos escolhidos à luz da percepção dos atores envolvidos nos debates, tudo pode não passar de mais um ‘causo’, como tantos outros.

Alterada a legislação ou provido o recurso, o que restará do conteúdo arduamente ministrado e estudado nos, agora desatualizados, resumos? Sem desenvolver habilidades, nem

³³ DEMO, Pedro. **Aprender: o desafio reconstrutivo**.

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

³⁴ Poucas são as matérias cuja exposição em sala de aula ultrapassa as linhas dos conhecidos manuais jurídicos. A forma como o material utilizado em sala de aula é produzido e escolhido pelo professor parece refletir a dificuldade que as instituições enfrentam para cumprir o currículo mínimo e organizar os conteúdos na grade horária. Sobre questões relacionadas à produção jurídica, ver: OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do Código de Hamurábi!** A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em Direito. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/491/OLIVEIRA_Luciano_-.Nao_fale_do_codigo_de_Hamurabi.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

³⁵ O saber, o aprender, o ‘ensinar’ não é nem pode ser neutro. Ao deixar de se posicionar, o professor também nega a sua cidadania, porque não se compromete com a alteração das realidades com as quais ele não concorda. Mais que isso, não se expõe ao crivo da coerência eventualmente exigida pelos alunos. Sobre a questão, ver: WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004; MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009; GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de direito no Brasil. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-36; e BATISTA, Rogério Magalhães Leonardo. Ensinar, aprender, ensinar: breves considerações sobre a aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p.195-212.

que seja a de apagar da memória o que foi superado, quase nada poderá ser feito por esse aluno.³⁶

Nesse modelo de ensino, segundo o qual o bom resultado na prova é o ápice do aprendizado, o horizonte vislumbrado pelo aluno não ultrapassa as verdades impostas pelos professores. Se se considerar que, para cada sujeito, há de se contabilizar uma verdade, quantas verdades são banalizadas diariamente em uma sala de aula? Quantas oportunidades de aprendizado são desperdiçadas?

Ao defender a ecologia dos saberes, Boaventura de Sousa Santos apresenta dicas valiosas para a superação desse impasse, pois:

A ecologia dos saberes são conjuntos de práticas que promovem uma convivência activa de saberes no pressuposto que todos eles, incluindo o saber científico, se podem enriquecer nesse diálogo. Implica uma vasta gama de acções de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistémicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.³⁷

A consequência imediata da importação dessa ecologia para a sala de aula é a resignificação do valor atribuído aos saberes dos alunos, a dizer, de seus conhecimentos anteriores, de suas experiências, de suas expectativas e de suas habilidades.

A importância dessa perspectiva em um curso de direito é patente porque só tem sentido se cogitar de educação jurídica se, ao fim e ao cabo, as práticas educativas sugeridas forem adequadas e suficientes para promover o incremento gradativo da responsabilidade do

³⁶Um dos grandes riscos enfrentados pelos alunos ‘formados’ sob a sombra da dogmática é a possibilidade de, ainda na escola, sentirem-se inaptos para responder determinada questão jurídica, objeto de conteúdo programático ‘ensinado’ em sala de aula. Uma das razões que comumente apavoram o consultado é a alteração legislativa. Em um Estado no qual a produção legislativa cresce anualmente, agravada por constantes revisões e reformas, inclusive da Constituição da República, nenhuma ‘formação’ parece segura quando se dá em bases mutáveis ao alvitre de vontades pouco jurídicas. Pedro Demo adverte que esse modelo de ensino não forma “profissionais capazes de autonomia própria, mas porta-vozes de mensagens ultrapassadas, dificultando imensamente um dos desafios fundamentais da própria competitividade: a capacidade permanente de continuar aprendendo. A importância desta capacidade deve ligar-se, em primeiro lugar, à cidadania, mas cabe vê-la igualmente no Mercado. O Mercado tipicamente competitivo não absorve profissionais reprodutivos, porque são incapazes de acompanhar o processo de inovação produtiva, sobretudo não conseguem manter-se atualizados em termos de aprendizagem permanente. Neste sentido, a Universidade tende a formar profissionais ultrapassados e obsoletos” (DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 145).

³⁷SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-78.

aluno e do professor pela efetiva melhoria das condições de vida da sociedade na qual estão inseridos.

Como parte considerável desse processo educativo acontece em sala de aula, como já foi dito, dúvidas não remanescem de que as práticas desenvolvidas na sala de aula devem prioritariamente estar conectadas às demandas sociais, permitindo que ideais democráticos se tornem realidade a partir do exercício de deveres e direitos pelos atores, na aclamada luta diária pelo direito, anunciada Rudolf Von Ihering.³⁸

Partindo da premissa de que, para a valorização dos saberes dos alunos, é imprescindível que os conteúdos a serem debatidos sejam “significativos não apenas para o mundo escolar ou sociocultural como para o próprio educando e seu projeto de vida”,³⁹ pode-se afirmar que a escolha do modo como esses conteúdos serão estudados é fundamental para o êxito do processo de aprendizagem.

A primeira providência, então, é a promoção de iniciativas que suscitem o debate inclusive sobre o que não se sabe, e o saber aqui passa por questões para as quais não existem respostas prontas e acabadas. O reconhecimento da natureza provisória⁴⁰ do próprio conhecimento justifica a exposição das dúvidas e fomenta uma convivência pautada pela alteridade e pela solidariedade entre os atores da sala de aula. Todos ensinam e aprendem, uns com os outros, sem receios de serem rejeitados, taxados de ignorantes ou algo que o valha. Resultado de um processo dinâmico, ininterrupto e recíproco, de respeito e cooperação, pelo qual o professor, ao ensinar, também aprende com o aluno.

Paula Gabriela Mendes Lima, citando Humberto Maturana, lembra que:

o alicerce do raciocinar é o sistema emocional. As premissas de qualquer raciocínio se baseiam em noções fundamentais que se aceita como ponto de partida e com as quais se constroi, descontroi e reconstroi as operações

³⁸ IHERING, Rudolf. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

³⁹ GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa. (Re) pensando uma pedagogia de inclusão em cursos de direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 21.

⁴⁰ A consciência da provisoriedade do conhecimento autoriza a formulação de novas e reiteradas perguntas para os mesmos desafios, constantemente incrementados por novas realidades e demandas que surgem a partir da consciência de deveres e direitos. Como sugerido Edgar Morin “o conhecimento é, pois, uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente, o risco de ilusão e do erro. (...) O conhecimento é a navegação em um oceano de incertezas, entre arquipélagos de certezas” (MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortex, 2011. p. 75).

racionais postas. A peculiaridade do ser humano se constitui no entrelaçamento entre o sistema racional e emocional.⁴¹

O aluno seguro e confiante, emocionalmente acolhido pelos seus pares e professores, certamente contribuirá para o avanço de seu aprendizado.

E, como “compreender inclui, necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção”,⁴² parece certo que, quando o aluno se sente parte do objeto de estudo, tende a aprimorar as perguntas e a correlacioná-las com outras experiências. Isto é: quando o conteúdo científico guarda relação de pertinência com a realidade do aluno, ele acaba por reconhecê-lo como algo digno de reflexão e esforço para sua melhor compreensão,⁴³ como tem sido defendido pela ecologia dos saberes.

A circunstância de que, “na sala de aula de um curso de direito, tem-se a mesma aula, no mesmo momento, com os mesmos métodos, para alunos muito diferentes, [que, ainda que] (...) estejam sentados lado a lado, não vivem as mesmas experiências (...) porque são diferentes”,⁴⁴ é questão igualmente relevante nesse contexto.

A segunda providência a ser tomada consiste na escolha consciente de metodologias de ensino que garantam o maior envolvimento possível de cada aluno com o conteúdo a ser estudado.

Neusi Aparecida NavasBerbel entende que:

⁴¹ LIMA, Paula Gabriela Mendes. O papel do docente no ensino-aprendizagem emancipatório e transformador: competências a ensinar e para ensinar. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010, p.123.

⁴² MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 82.

⁴³ Como também conclui Dóris Santos Farias: “A aprendizagem se dá quando o sujeito supera um conhecimento anterior a partir de um debate subjetivo em que afasta os seus enganos e admite o conhecimento novo como melhor solução para determinado problema” (FARIA, Dóris Santos. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 181). E, ainda, Maurício Franco Alves: “Quando o conteúdo fica mais próximo da realidade e da linguagem do aluno e a técnica utilizada privilegia o dinamismo e o diálogo, cresce o interesse do aluno pela disciplina lecionada, e a produção de conhecimento dá-se de maneira significativa” (ALVES, Maurício Franco. A necessidade de revisão dos conteúdos e dos métodos no ensino jurídico a partir do educando contemporâneo. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p.174).

⁴⁴ LIMA, Paula Gabriela Mendes. O papel do docente no ensino-aprendizagem emancipatório e transformador: competências a ensinar e para ensinar. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p. 117.

metodologia de ensino (métodos, técnicas, procedimentos etc e recursos auxiliares) constitui o meio, a forma, o caminho a ser percorrido e orientado pelo professor para o desenvolvimento de seus alunos dentro de determinada perspectiva. E que este caminho é sempre historicamente determinado.⁴⁵

Rodrigo Sérgio Martinez, por sua vez, esclarece que:

método de ensino ao qual se aplica popularmente o termo metodologia de ensino, seria, como dito, o conjunto das ações de organização das atividades de ensino (ex: método expositivo). Técnicas de ensino, às quais se aplica sem rigor o termo metodologias, seriam as ações de ensino do professor (ex: técnica da exposição oral, do uso do retroprojeto etc.).⁴⁶

Para os fins deste insipiente trabalho monográfico, cujo objetivo, repete-se, é refletir sobre formas de se aproximarem os saberes e potencializar a atuação cidadã dos atores da sala de aula, interessa explicitar, ainda que sinteticamente, o que Miracy de Sousa Gustin denominou de “técnicas metodológicas inclusivas”.⁴⁷

Pela metodologia da problematização,⁴⁸ os temas estudados em sala de aula passam pelos problemas trazidos por professores e alunos a partir da observação da realidade que os cerca – nos noticiários, nos jornais, nas revistas, na internet, na televisão, no rádio –, e, até mesmo, nas relações de convívio familiar e social. Apontadas as causas do problema escolhido, a partir da sua contextualização, é tempo de, com a orientação do professor, relacioná-las com as teorias existentes capazes de explicá-lo. Ultrapassado o estudo inicial, seguido de debates, que devem contar com a participação de todos os atores da sala de aula, possíveis soluções serão apresentadas e eventual intervenção poderá ser implementada.

Como adverte Horácio Wanderlei Rodrigues, interessante é que:

a utilização desse método também demonstra que a solução de um problema sempre gera novos problemas, os quais também necessitam de solução, e assim por diante. Essa constatação evidencia a importância de desenvolver as habilidades e

⁴⁵ BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v. 17, ed. especial, p. 9-19, nov. 1996, p. 10.

⁴⁶ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 99.

⁴⁷ GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa. (Re)pensando uma pedagogia de inclusão em cursos de direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p.17. Para aprofundamento na matéria, consultar: CAPELLA, Juan Ramón. **A aprendizagem da aprendizagem**: uma introdução ao estudo de direito. Belo Horizonte: Fórum, 2011; MARTINS, Patrick Salgado. O problema como solução para o ensino do direito. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p. 213-227.

⁴⁸ Neusi Aparecida Navas Berbel esclarece que a metodologia da problematização foi proposta por Charlez Maguerez e explicada, pela primeira vez, por Juan Diás Bordenave e Adair Martins Pereira (BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da Problematização no Ensino Superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v.17, ed. especial, p.9-19, nov. 1996).

competências necessárias para a resolução de problemas, e não a acumulação de conteúdos, como faz a educação tradicional.⁴⁹

Outra forma de conduzir a construção de saberes é a aprendizagem baseada em problemas (ABP ou PBL).⁵⁰ Para sua execução, é necessária uma reestruturação curricular, uma vez que todo o processo educativo recai primordialmente sobre os alunos que, organizados em grupos tutoriais, estudam o problema proposto pela comissão de currículo, valendo-se do incentivo dos professores para o aprofundamento das conexões transdisciplinares a ele imanentes. O enfoque da organização do curso deixa de ser o esgotamento de matérias isoladas e estanques e passa a recair sobre a compreensão das variadas dimensões das situações colocadas em debate.

Com a convicção de que um curso de direito cumpre efetivamente a sua função social quando consegue promover, no máximo grau possível,⁵¹ o ensino, a pesquisa e a extensão, mandamento do princípio da indissociabilidade, insculpido no art. 207 da Constituição da República, é que se propõe uma reflexão sobre a viabilidade da conjugação da metodologia da problematização com as práticas de extensão.

Reflexão cuja conveniência é corroborada pelas lições de Luis Alberto Warat, ao afirmar que “não existe um verdadeiro acesso à educação se só se oferece ao aluno

⁴⁹RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem: pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 39-58, jan./jun. 2010.

⁵⁰Miracy de Sousa Gustin afirma que o estudo de casos pouco difere da aprendizagem baseada em problemas, sendo ambas consideradas metodologias críticas. Autora adverte, entretanto, que o estudo de casos “leva o aluno para as questões que estão ocorrendo concretamente na sociedade [e] na ABP (...) pode-se propor problemas que são reflexões e não concretudes, que são pensados e não extraídos da realidade fática” (GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa. (Re)pensando uma pedagogia de inclusão em cursos de direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p.19). Horácio Wanderlei Rodrigues ressalta que, “quando se parte do caso, a tendência é buscar a generalização da resposta dada ao caso estudado – em regra geral, um caso considerado paradigmático – para os demais casos similares. E essa postura indutiva desconsidera, em muitos momentos, que a adoção de uma determinada interpretação, em detrimento de outras, é sempre passível de revisão quando o conhecimento avançar e corroborar novas hipóteses – quando uma nova teoria testada apresente melhores resultados comparativamente com suas concorrentes. Isso não significa que não se possa ou deva realizar estudo de casos, mas se deve ter claro que o caso apenas adquire sentido como teste empírico de uma hipótese explicativa, ou seja, os casos estudados devem ser vistos apenas como testes de hipóteses teóricas: os casos são apenas testes empíricos de uma hipótese proposta como solução de um problema” (RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem: pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 39-58, jan./jun. 2010). Vale conferir a interessante notícia sobre o aprendizado baseado em projetos veiculada em <<http://www.estadao.com.br/noticias/vidae,na-pratica-a-teoria-e-mais-interessante,953074,0.htm>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

⁵¹Essas possibilidades e suas respectivas medidas são substratos das incansáveis batalhas travadas entre os que acreditam nas potencialidades da educação rumo à consolidação da cidadania e da democracia e tantos outros que insistem em repetir padrões, de ensino inclusive, que lhes mantêm em postos minimamente confortáveis de poder.

informações, sem paralelo desenvolvimento de sua capacidade problematizadora, de um total controle das estruturas simbólicas de sua sociedade”.⁵²

Nesse ponto, Edgar Morin é taxativo ao afirmar que o sistema educacional tal como posto tem formado

mentes (...) [que] perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes, do mesmo modo que para integrá-los em seus conjuntos naturais. O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada), assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não mais sente os vínculos com seus concidadãos).⁵³

A ausência de correlação sistemática dos objetivos a serem alcançados em sala de aula com os objetivos que a pesquisa e a extensão também devem atingir é fator que agrava esse quadro porque “produz conhecimentos e desconhecimentos. Faz-se do cientista um ignorante especializado e faz-se do cidadão comum um ignorante generalizado.”⁵⁴

A constatação de que ambas (metodologia da problematização e extensão) têm por finalidade o aprimoramento da aprendizagem mediante a aproximação dos atores sociais (entre os que estão dentro da universidade, entre os que estão fora da universidade e entre os que estão dentro com os que estão fora universidade) e a integração dos saberes com vistas ao cumprimento da função social ínsita à educação superior autoriza-nos a dizer que esta pode ser uma solução provisória para um dos problemas que afetam a educação jurídica: a duvidosa qualidade das intervenções dos alunos (egressos ou não) dos cursos jurídicos na sociedade.⁵⁵

A simplicidade da proposta, entretanto, não é acompanhada pela facilidade de sua execução, ainda que o desenvolvimento de atividades de extensão e a adoção da metodologia da problematização não exijam, em princípio, qualquer alteração curricular. Primeiro porque, como se sabe, não são todas as instituições educacionais que dispõem de projetos claros de

⁵²Tradução livre. No original: “no existe un verdadero acceso a la educación se sólo se le brinda a los educandos información, sin un paralelodesarrollo de sua capacidade problematizadora, de um total control conceptual de las estructuras simbólicas de su sociedade”. WARAT, Luis Alberto. **Epistemologia e ensino do direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.p. 364.

⁵³ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 38.

⁵⁴SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2006.p. 88.

⁵⁵ Ao contrário do que se anuncia na mídia, a qualidade da educação jurídica não deve ser mensurada a partir da produtividade massificada, do número de aprovação em concursos públicos, menos ainda do êxito financeiro dos egressos dos cursos de direito. A qualidade almejada há de ser aferida pelo nível de engajamento e comprometimento social que esses atores assumem diante da comunidade na qual estão inseridos. Há de ser experimentada na vida de cada um dos atores, por meio de intervenções responsáveis, solidárias e cidadãs.

extensão (desrespeitando, a toda evidência, a norma constitucional que a institui como obrigação). Segundo, porque o desenvolvimento de conteúdos significativos à luz da metodologia da problematização em sala de aula é uma faculdade/opção do professor.

Cuida-se de opção porque, não bastasse a necessidade de respeito à autonomia de cátedra do professor, seria ingênuo acreditar ser esta a única forma de aprimorar o aprendizado.⁵⁶ Todavia, parece conveniente enfatizar sua relevância, pois, como avalia Sergio Rodrigo Martinez, sua adoção “repercute também na “humanização” da atuação docente, [refletindo diretamente no processo de] descoisificação”⁵⁷ do aluno, que deixa de ser mero repositório de conteúdos gerenciados unilateralmente pelo professor e pela instituição educacional.⁵⁸

Essas metodologias interativas só podem ser consideradas como uma opção, se o professor conhecê-las previamente e se sentir convencido de sua viabilidade no processo de aprendizado. Daí a importância de se investir, também, na “formação profissional do docente, tanto sobre os conteúdos específicos de direito quanto sobre os demais saberes que o permitam pensar e ensinar o direito de maneira crítica”,⁵⁹ de modo a facultar-lhe “faze[r] uso dos instrumentos de avaliação ao seu alcance [e] escolher o melhor método de ensino a ser

⁵⁶ Rogério Magalhães Leonardo Batista afirma que “qualquer iniciativa é válida no sentido de dar vazão ao interesse inerente que existe em cada um de nós de satisfazer nossas curiosidades” (BATISTA, Rogério Magalhães Leonardo. *Ensinar, aprender, ensinar: breves considerações sobre a aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire no ensino jurídico*. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 208).

⁵⁷ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 105.

⁵⁸ Sobre a relação entre o docente e a instituição educacional, ver: PINTO, Cristiano Paixão Araújo(Org.).**Redefinindo a relação entre o professor e a universidade: emprego público das Instituições Federais de Ensino?** Brasília: Faculdade de Direito/Cespe,2002 (Coleção OQue se Pensa na Colina); e CASTRO, Adilson Gurgel de. Inter-relacionamento docente nos eixos e matérias curriculares. In: MELO FILHO, Álvaro (Coord.). **OAB Ensino Jurídico: a docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília – OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009 (OAB Ensino Jurídico). p. 19-35.

⁵⁹NOVAES, Adelina de Oliveira. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.) **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 99). Na mesma linha consultar: VENTURA, Deisy. **Ensinar direito**. Barueri: Manole, 2004; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v.17, ed. especial, p.9-19, nov. 1996; ALVES, Elizete Lanzoni. Educação jurídica: uma análise antropológica necessária à compreensão da dimensão cultural da docência. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.).**Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 187-202; e MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009. Essa preparação, como determina o art. 66 da Lei n. 9.493/1996, “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”.

aplicado no estudo de cada conteúdo, naquela determinada turma acadêmica, pelo seu nível de realidade avaliado naquele momento histórico”.⁶⁰

Ao optar pela metodologia da problematização,

o professor deve ter claro o que pretende com o problema e que objetivos de aprendizado os alunos devem atingir com a sua resolução. Aos alunos devem ser disponibilizados o enunciado e as referências dos recursos educacionais disponíveis – bibliografia, recursos audiovisuais (vídeos, filmes), endereços de páginas da internet etc. – que possam ajudá-los na busca de soluções para o problema.⁶¹

E quanto à extensão?

⁶⁰ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 104.

⁶¹ RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem: pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, São Paulo, p. 39-58, jan./jun. 2010. p. 42-43.

3 NOTAS SOBRE A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A origem da extensão universitária é comumente atribuída à história das universidades europeias.⁶² Na América Latina, seu marco se deu em 1918, no auge do Movimento Estudantil de Córdoba⁶³ (Argentina), época em que os estudantes argentinos assumiram a extensão como missão assistencial a ser desenvolvida na comunidade.

Tradicionalmente a extensão tem sido compreendida como o conjunto de práticas voltadas para a aproximação entre a universidade e a sociedade, por meio das quais a universidade, ultrapassando seus próprios muros, deve interagir com a sociedade que a cerca.

Nos termos do Decreto 19.851/1931, primeiro documento legislativo que tratou da matéria no Brasil, a extensão foi compreendida “como um instrumento de transmissão do conhecimento da universidade para a sociedade e de propagação de valores de uma classe hegemônica que definia a ordem política e econômica que se instaurava no país”.⁶⁴ A Lei n. 4.024/1931 (Lei de Diretrizes e Bases) e a Lei n. 5.540/1968 (Lei Básica da Reforma Universitária) confirmaram a vertente assistencialista⁶⁵ da extensão, sem perceber “a troca de saberes entre a universidade e sociedade, [que continua sendo] vista como mera receptora”⁶⁶ de conhecimentos prontos e acabados.

⁶² Roberto Mauro Gurgel Rocha aponta que a extensão na universidade medieval tinha caráter de missão ou de ação filantrópica; no período das luzes, assumiu caráter de ação revolucionária; na segunda metade do século XIX, apresentou caráter técnico, tendo sido associada a programas de desenvolvimento; no início do século XX, por força do Movimento Estudantil de Córdoba (1918), a extensão universitária ganhou contornos políticos e passou a ser obrigação das associações estudantis com a comunidade; com a repressão desses movimentos, no Brasil, mais precisamente na década de 60, a extensão correspondia à prestação de serviços, tendo sido institucionalizada pela criação de aparatos burocráticos nas instituições de ensino, funcionando como instrumento de política social. Somente após a Constituição da República de 1988 que a extensão foi reconhecida como instrumento de projeção social, pelo qual as instituições de ensino, por seus atores, atuam diretamente na troca e na (re)construção do saber. (ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 13-29).

⁶³ MANIFESTO DE CÓRDOBA, 21 de junho de 1918.

Disponível em: <<http://manifestodecordoba1918.blogspot.com.br/>>. Acesso em 18 jan. 2013.

⁶⁴ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005, p.18.

⁶⁵ A extensão assistencialista ou paternalista, que não se confunde com a responsabilidade social, além de infirmar as habilidades e as potencialidades dos ‘assistidos’, não raro, agrava as desigualdades e as dificuldades enfrentadas pela sociedade. É que projetos de extensão desse viés, quando eivados de pouca clareza e marcados por uma coordenação deficiente, tendem ao abandono, deixando a impressão para os cidadãos ‘des’atendidos de que eles não passaram de cobaias de teste, que não mais despertam o interesse daqueles que supostamente os salvariam.

⁶⁶ NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.p. 18 e 23.. Essa autora lembra que, na contramão da legislação e das políticas impostas pelo governo ditatorial brasileiro, os estudantes universitários organizados em torno da UNE já entendiam que a

A abertura democrática experimentada na década de 80 favoreceu a criação, em 1987, do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, que, logo em seu primeiro encontro, lançou mão de um novo conceito de extensão:

A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. A Extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FORPROEX, 1987).⁶⁷

Como anunciado na Política Nacional de Extensão,⁶⁸ essa perspectiva, que já constava do art. 43 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.493/1996), foi também observada no Plano Nacional de Extensão Universitária⁶⁹ e incorporada ao Plano Nacional de Educação para o decênio 2001-2010 (PNE 2001-2010/Lei n. 10.172/2001):

a Extensão Universitária tornou-se o instrumento por excelência de inter-relação da Universidade com a sociedade, de oxigenação da própria Universidade, de democratização do conhecimento acadêmico, assim como de (re)produção desse conhecimento por meio da troca de saberes com as comunidades. Uma via de mão-dupla ou, como se definiu nos anos seguintes, uma forma de ‘interação dialógica’ que

extensão universitária deveria estar voltada para as classes populares, “não de forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizá-las sobre seus direitos” (p. 27).

⁶⁷ **POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras.** Manaus, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

⁶⁸ Como consta de sua apresentação, “a deliberação desta Política desenvolveu-se de forma ampla e participativa nos últimos três anos, tanto no âmbito do FORPROEX quanto no das próprias Universidades Públicas. Uma versão preliminar do documento, que partiu de discussões prévias sobre os limites e as potencialidades do Plano Nacional de Extensão de 1999, foi apresentada no XXVI Encontro Nacional, realizado em novembro de 2009, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). No XXVII Encontro Nacional, realizado em Fortaleza (CE), em julho de 2010, o documento foi amplamente discutido. Incorporadas as contribuições dos representantes das Universidades Públicas signatárias, esta Política foi aprovada no XXXI Encontro Nacional, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012”. Disponível em:

<<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

⁶⁹ O Plano Nacional de Extensão Universitária foi elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX) entre 2000 e 2001 e está disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/plano%20nacional%20de%20extensao%202001%20forproex.pdf>.

traz múltiplas possibilidades de transformação da sociedade e da própria Universidade Pública.⁷⁰

Atualmente, mais do que “estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade”,⁷¹ a extensão universitária deve “produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo. Um conhecimento que contribua para a superação da desigualdade e da exclusão social e para a construção de uma sociedade mais justa, ética e democrática”.⁷²

Grosso modo, é dizer: a extensão, que ocorria exclusivamente fora da universidade, agora lança o seu olhar para dentro da própria universidade. Um olhar diferenciado para dentro do muro (onde está a sala de aula), sem desconsiderar o que se passa fora do muro (da sala de aula, da universidade), visando aprimorar as práticas cidadãs dos envolvidos direta e indiretamente no processo de aprendizagem.

A compreensão desse avanço só é possível se se considerar que a sociedade⁷³ está em cada uma das salas de aula nas quais os cursos universitários, organizados no seio de determinada instituição educacional, são oferecidos. E isso faz ainda mais sentido quando se percebe que “a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, na sua linguagem, em seu saber, em suas obrigações e em suas normas”,⁷⁴ em cada aluno, em cada professor.

⁷⁰POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

⁷¹ Essa perspectiva foi veementemente criticada por Paulo Freire, para quem, a extensão assim considerada tem um caráter de imposição cultural, de atitude pouco favorável ao diálogo, indicando uma ação de entrega, de doação, de messianismo, domesticadora e persuasiva. Representaria, em essência, um momento de encontro entre pessoas que julgam saber muito, donos do conhecimento, com pessoas que se julgam nada sabedoras. Em sua obra ‘Extensão ou comunicação?’, publicada na década de 70, esse autor propôs a substituição da “expressão” extensão pela expressão “comunicação”, ao fundamento de que a transmissão de saberes é medida inócua à luz dos princípios e das finalidades da educação. Para ele, “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”. (FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970, p. 69). Atrasos à parte, certo é que essa concepção dialógica da extensão foi incorporada ao Plano Nacional de Educação, ao Plano Nacional de Extensão e à Política Nacional de Extensão e está prevista no Projeto de Lei n. 8.035/2010, que cuida do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências, em tramitação no Congresso Nacional.

⁷²POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

⁷³ Sobre a diferença entre comunidade e sociedade, ver MORAIS, Regis de. Sobre a questão das extensões universitárias. **A Universidade desafiada**. Campinas: Unicamp, 1996.

⁷⁴ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 35.

Sem olvidar os problemas vivenciados fora de sala de aula, que, aliás, podem ser os mesmos experimentados por quem está dentro dela, resta-nos concluir, nessa linha de raciocínio, que a extensão pode ser promovida também dentro da sala de aula,⁷⁵ do lado de cá do muro.

Valendo-se de postulados afetos à física quântica, Basarab Nicolescu assevera que a transdisciplinaridade refere-se àquilo que “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina”.⁷⁶

O ‘ir além’ consiste no desenvolvimento da “capacidade de integração das matérias do currículo pleno; (...) e da capacidade de integração do ensino com as atividades de pesquisa e de extensão”,⁷⁷ sem importar na negativa de quaisquer uma das partes desse tripé.

Nessa trilha, Dóris dos Santos Faria pondera que:

a Extensão autonômica deve ser eminentemente social, comunitária, e responder por competência acadêmica em todos os setores e nas áreas do conhecimento em que atuar. Deve integrar o funcionamento institucional nos diferentes níveis, necessariamente indo além do Ensino e da Pesquisa e, por isso mesmo, não sendo assimilada completamente por eles, porque presta serviços típicos de uma instituição universitária e é controlada por objeto estratégico de transformação social que nem sempre o Ensino ou Pesquisa podem abarcar. Nesse sentido, Extensão é mais do que o Ensino e é mais do que a Pesquisa: Extensão ensina e pesquisa com relevância social”.⁷⁸

No mesmo sentido está taxativamente disposto na Política Nacional de Extensão:

“A diretriz indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão reafirma a Extensão Universitária como processo acadêmico. Nessa perspectiva, o suposto é que as ações de extensão adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa). No que se refere à relação Extensão e Ensino, a diretriz de indissociabilidade coloca o estudante como protagonista de sua formação técnica – processo de obtenção de competências necessárias à atuação profissional – e de sua formação cidadã – processo que lhe permite reconhecer-se como agente de garantia de direitos e deveres e de transformação social. Essa visão do estudante como protagonista de sua formação técnica e cidadã deve ser estendida, na ação de Extensão Universitária, a todos envolvidos; por exemplo, alunos, professores, técnico-administrativos, pessoas

⁷⁵ Como, inclusive, adverte Paulo Sílvio Botomé: “a extensão não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida” (BOTOMÉ, Paulo Sílvio. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996, p. 84).

⁷⁶ NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

⁷⁷ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009. p. 115.

⁷⁸ FARIA, Dóris Santos. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 184.

das comunidades, estudantes de outras Universidades e do ensino médio. Dessa maneira, emerge um novo conceito de ‘sala de aula’, que não mais se limita ao espaço físico tradicional de ensino-aprendizagem. ‘Sala de aula’ são todos os espaços, dentro e fora da Universidade, em que se apreende e se (re)constrói o processo histórico-social em suas múltiplas determinações e facetas. O eixo pedagógico clássico ‘estudante-professor’ é substituído pelo eixo ‘estudante-professor-comunidade’. O estudante, assim como a comunidade com a qual se desenvolve a ação de Extensão, deixa de ser mero receptáculo de um conhecimento validado pelo professor para se tornar participante do processo. Dessa forma, ele se torna também o tutor (aquele que apoia o crescimento possibilitado pelo conhecimento), o pedagogo (aquele que conduz, de mãos dadas, o processo de conhecimento) e o orientador (aquele que aponta a direção desse processo). Assim, no âmbito da relação entre Pesquisa e Ensino, a diretriz Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão inaugura possibilidades importantes na trajetória acadêmica do estudante e do professor”.⁷⁹

Tendo em vista que a função social da educação superior⁸⁰ consiste, essencialmente, em “produzir conhecimento novo e relevante e tornar o conhecimento existente acessível a todos”,⁸¹ “faz pouco sentido manter a extensão como algo fora da organização curricular. O desafio da cidadania – geralmente despachado para a Extensão – permanece algo extrínseco, voluntário e intermitente, quando deveria ser a alma do currículo”.⁸²

Atentando para a advertência feita por Dóris Santos Faria no sentido de que “nem todo ensino nem toda pesquisa são extensivos”,⁸³ convém destacar, com Miracy de Sousa Gustin, que “a função da extensão torna-se complemento indispensável ao ensino do Direito”.⁸⁴

⁷⁹POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras**. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

⁸⁰ Para Miracy Barbosa de Sousa Gustin, “o objetivo primordial das instituições de ensino superior deve ser a constituição de possibilidades para o repensamento, a partir de dados teóricos e empíricos, da integração teoria/prática a partir da proposta e do aprendizado de novas formas de ensino que sejam, ao mesmo tempo, fundamento e complementaridade das demais funções acadêmicas: a extensão e a pesquisa, ou seja, a realização de algo como uma efetiva trilogia acadêmico-científica que seja capaz de apresentar novas reflexões sobre os eixos constitutivos da indissociabilidade a que se refere o texto constitucional” (GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.) **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p. 58).

⁸¹ BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FÁRIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 159.

⁸² DEMO, Pedro. Lugar da extensão. In: FÁRIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p. 142. E continua esse autor: “A despeito de a extensão apresentar-se como resposta ao desafio da qualidade política na formação universitária, ela não compõe a grade curricular, não sendo, pois, toque central da formação do aluno” (p. 152).

⁸³FÁRIA, Dóris Santos. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FÁRIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 180.

Ademais, garantir o desenvolvimento do

ensino com extensão representa tratar o conhecimento criativamente, em forma de reflexão ativa sobre a realidade, reelaborando-se o saber que emerge dessa realidade. O ensino, com base no concreto, situado e datado, passa, então, a fazer da sala de aula o lugar de ‘acontecimentos do mundo’.”⁸⁵

Tanto não significa que as reitorias e os departamentos de extensão serão extintos das estruturas acadêmicas, menos ainda que a extensão deixará de existir.⁸⁶

Ao contrário disso: admitir que a extensão, canal, por excelência, de comunicação entre a universidade e a sociedade, só se realiza ‘lá fora’ é dizer que “o ensino e pesquisa [estão] isentos do compromisso de problematização da realidade e de intervenção sobre ela”,⁸⁷ esvaziando a própria educação jurídica, fulminando sua consistência e banalizando o seu papel transformador.

Isso fica ainda mais evidente, quando se verifica que o direito faz parte do rol das ciências sociais aplicadas, a indicar que a adequada coordenação entre as atividades educacionais é fator decisivo para que os saberes, construídos por seus atores, possam ser efetivamente aplicados rumo ao desenvolvimento da sociedade na qual ele vige.

A extensão apresenta-se, assim, como instrumento estimulador da atuação do professor e, principalmente, do aluno no processo de mudança da educação superior. Quando o aluno leva o problema para o debate, já está, na realidade, preparando a própria pescaria. Ao

⁸⁴ GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010, p. 59.

⁸⁵ SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 104. Nesse sentido também se posicionam: PAIVA, José Maria. Da extensão universitária. **Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba –Unimep**. São Paulo, ano 4, n. 1, 1997; MORAIS, Regis de. Sobre a questão das extensões universitárias. In: **A Universidade desafiada**. Campinas: Unicamp, 1996; MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

⁸⁶ Ana Luiza Lima Sousa entende que, “ao cumprir seu papel, a Extensão estará atingindo sua possibilidade máxima e será superada por ela mesma. Quando a Universidade for capaz de se libertar das amarras que lhe foram criadas e, pela crítica, conseguir ver além dela mesma, as questões da Extensão Universitária deixarão de existir, pois não serão mais necessárias. A Extensão tem um caráter de provisoriedade, ela não é perene nem mesmo inerente à Universidade. O que justifica a sua presença é sua relevância social. Ela se deverá superar pela própria práxis” (SOUSA, Ana Luiza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 124).

⁸⁷ SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 103.

mesmo tempo em que aprende a pescar novas ideias, constroi soluções, solidifica posicionamentos, amplia sonhos e, ainda, interage com os demais colegas e professores, instigando-os a fazer o mesmo. Todos, de alguma forma, acabam pescando e sendo pescados por ideais de solidariedade, responsabilidade, confiança, respeito e alteridade em relação ao que é apresentado em sala de aula.

E assim deve ser, pois “o dever principal da educação é de armar cada um para o combate vital para a lucidez”.⁸⁸

⁸⁸ MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 31.

4 A EXTENSÃO NA SALA DE AULA E SEUS POSSÍVEIS REFLEXOS

A presente proposta assim se desenvolveria: *a)* incluída no plano de ensino a metodologia da problematização, o professor deverá organizar a apresentação do conteúdo que lhe compete levando em conta problemas contemporâneos relevantes afetos à matéria;⁸⁹ *b)* iniciado o curso, a apresentação do conteúdo deverá ser acompanhada do esclarecimento da metodologia, permitindo que os próprios alunos suscitem novos problemas; *c)* o estudo do conteúdo, realizado à luz da premissa de que os saberes dos alunos devem também ser considerados, dar-se-á, essencialmente, por meio de debates e reflexões coletivas, contando, quando necessário, com explanações técnico-científicas; e *d)* pontuadas as sugestões construídas por alunos e professores para a solução do problema, a depender do grau de sua concretude, intervenções pontuais deverão ser promovidas na sociedade.

Parte de uma mudança paradigmática, as novas práticas em sala de aula incluem-se no que Sergio Rodrigo Martinez denominou de a “revolução invisível”,

pois sua capacidade de transgressão está associada à capacidade de mediação e interconexão entre opostos, não havendo espaço para uma ruptura radical do antigo em prol das teses emergentes, até porque suas características inovadoras estão na capacidade de agregar os diferentes modelos alternativos de realidade propostos para um futuro multicultural da humanidade.⁹⁰

Evidenciado está que mudanças desse jaez implicam o aprimoramento do próprio processo de aprendizagem, que pode ser vislumbrado, a um só tempo, no seio de

processos sociais, [que] no nível individual, devem levar à emancipação; no nível coletivo, à solidariedade; no nível nacional, à soberania; no nível institucional, especialmente público, devem levar à autonomia, para que o projeto estratégico social possa efetivamente ser realizado, [refletindo diretamente nas práticas voltadas para a] (...) Extensão, [que, analisada] nestes diferentes níveis, deve levar à realização dos mesmos objetivos.⁹¹

Entre as consequências daí advindas, tem-se:

⁸⁹ A liberdade na escolha desses problemas é fator determinante no aumento do envolvimento dos alunos, razão pela qual, parece oportuno estar atento também para os debates travados em programas de televisão, em filmes, em noticiários, na internet, por exemplo.

⁹⁰ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009, p.122.

⁹¹ FARIA, Dóris Santos. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão des-autor-izada. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 184.

a) o triunfo da educação jurídica em detrimento do limitado ensino jurídico.⁹²

b) a desconstrução do monopólio do conhecimento tradicionalmente experimentado nos cursos jurídicos;

c) a descentralização do saber pelo reconhecimento da existência de outros saberes (diversos e complementares) capazes de edificar e questionar as ciências. Infinitas possibilidades surgem, na medida em que os atores, que compõem cada curso de direito, trazem consigo as mais variadas vivências e demandas que refletem os anseios da sociedade na qual a escola está inserida. Daí a importância de, em sala de aula, cada um dos atores permitir-se ouvir e ser ouvido;

d) o despertar de diferentes inteligências, nesse espaço aberto às “dimensões da criatividade”,⁹³ com vistas à melhoria dos níveis de aprendizado;

e) a alteração dos critérios de escolha dos conteúdos a serem estudados, haja vista a necessidade de guardarem proximidade com as realidades dos atores da sala de aula, tornando-os gradativamente mais significativos. É que a falta de perspectiva, quanto à aplicabilidade do que se escuta em sala de aula, causa, no mínimo, a perda da consciência de pertencimento ao mundo e o agravamento da inconsciência quanto aos reais problemas humanos. Em verdadeira negação da cidadania, na linha dos ensinamentos de José Afonso da Silva⁹⁴;

f) o surgimento da “noção de um docente como um agente responsável por criar situações de efetiva aprendizagem ao capacitar o aluno a construir estratégias próprias de apropriação e expansão de conhecimentos”,⁹⁵ Uma figura desmistificada, que encanta e se

⁹² “A demanda da superação da supremacia do ensino jurídico pela supremacia da educação jurídica, caracterizada como processo de educação e aprendizagem dos cursos de Direito, dependerá de uma ação integrativa do ensino à pesquisa e extensão”. (MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 153). No mesmo sentido, posicionam-se: PRANDO, Felipe Cardoso de Mello. Educação jurídica: uma busca por novos direitos. In: CAPELLARI, Eduardo; PRANDO, Felipe Cardoso de Mello (Orgs.). **Ensino jurídico: Leituras interdisciplinares**. São Paulo: Cultura Paulistana, 2001. p. 31-42.

⁹³ MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009, p. 106.

⁹⁴ Para José Afonso da Silva, a cidadania “consiste na consciência de pertinência à sociedade estatal como titular dos direitos fundamentais, da dignidade como pessoa humana, da integração participativa no processo do poder, com a igual consciência de que essa situação subjetiva envolve também deveres de respeito à dignidade do outro e de contribuir para o aperfeiçoamento de todos” (SILVA, José Afonso da. *Faculdades de direito e construção da cidadania*. **Revista do Advogado**, n. 59, p. 9).

⁹⁵ GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de direito no Brasil. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 34. Esse novo docente deve “assumir[-se] como inspirador de valores e estimulador de construção e

encanta com as possibilidades de reflexão que lhe podem ser apresentadas pelos outros atores e que atua em parceria⁹⁶ com eles, auxiliando na libertação das verdades absolutas impostas sob o manto do malfadado exercício da violência simbólica, substituindo-as por verdades consensuais;

g) a constatação de que o ato de perguntar e a possibilidade de sugerir soluções tornar-se-ão práticas cotidianas desprovidas dos preconceitos próprios daqueles que não reconhecem no outro uma fonte de saber. A ausência de resposta pronta para o problema apresentado (tanto pelo aluno, quanto pelo professor)⁹⁷ autorizará a coletividade a arriscar mais, a pensar mais alto, a desejar acertar para melhorar o mundo ao seu redor. Nem que esse mundo seja o seu, já que, nesse contexto, deixa de ser um absurdo a turma dispor-se a solucionar, por exemplo, um problema pessoal de um colega;

h) a simplificação da linguagem, de modo a reduzir a gama de conteúdos que se perdem na seara do ‘não dito’, seja porque não foram compreendidos, seja porque foram cogitados;

i) a ressignificação do poder simbólico dos professores. À medida que outros elementos passam a ser considerados para fins de confirmação do cumprimento da missão docente (fomentar o aprendizado), as habilidades de oratória e a experiência adquirida no cargo ocupado em outras carreiras jurídicas serão utilizadas para incrementar o nível das discussões e instigar o aluno a galgar por campos ainda desconhecidos.

reconstrução do conhecimento”. (PEREIRA, Ademar. O desempenho docente e o projeto pedagógico de curso (PPC) no ensino jurídico. In: MELO FILHO, Álvaro (Coord.). **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília – OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009, p. 13).

⁹⁶ Fato que também foi registrado por Jurgen Habermas, para quem “a relação professor-aluno mudou completamente: não é o primeiro que serve o segundo, ambos servem a ciência” (HABERMAS, Jurgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74. n. 176, p. 118, jan./abr. 1993).

⁹⁷ Wilson Engelmann afirma que “a curiosidade do aluno e do professor conduz à formulação das perguntas. Portanto, não é o professor que tem as perguntas prontas. Pelo contrário, ele deverá estar pronto para aceitar o desafio de ouvir e discutir perguntas com seus alunos, apontando caminhos de pesquisa que favoreçam a construção de respostas” (ENGELMANN, Wilson. As nanotecnologias, os direitos humanos e o ensino jurídico: a dialética da ‘pergunta e resposta’ como condição de possibilidade para construir o caminho em direção ao diálogo entre as fontes do direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 142).

j) a melhoria da qualidade da educação jurídica, cujos reflexos poderão ser notados na conduta dos atores profissionais.⁹⁸ Em que pese o acerto da afirmativa segundo a qual “a necessidade de elaborar para aprender não significa elaboração escrita, porque, se assim fosse, o analfabeto não poderia saber pensar”,⁹⁹ no campo jurídico é inconteste que o profissional há de saber escrever.¹⁰⁰ Mas é a sensibilidade que se há de ter para, além de conseguir perceber a existência de problemas (mesmo aqueles que tangenciam a seara pessoal), ser capaz de apresentar outras propostas para sua solução, que diferencia o nível de qualificação de alunos e professores. Saber pensar, nessa nova dinâmica, é mais que pensar. É, como salienta Pedro Demo,¹⁰¹ refletir sobre as próprias práticas à luz de uma base teórica coesa construída nesse processo dialético e dinâmico do aprendizado. Uma habilidade fundamental para o jurista que lida diariamente com normas e suas interpretações e sabe que as mudanças ocorrem conforme as vontades políticas;

k) a superação da crise da legitimidade da universidade,¹⁰² na medida em que a extensão puder contar com práticas prioritariamente emancipadoras do aluno, do professor e

⁹⁸ CAVALCANTE JÚNIOR, Ophir. A educação jurídica requer qualidade. In: GELLER, Rodolfo Hans et alii. **OAB Recomenda**: indicador de educação jurídica de qualidade. 4. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2012. p. 7. E continua o atual Presidente da Ordem dos Advogados do Brasil: “um advogado que teve formação deficiente tem maior probabilidade de ser um profissional sem a ética. Dentre os desafios que temos pela frente – e com certeza temos muitos – talvez seja este o mais grave, porque está em xeque não apenas um serviço individualizado, deste ou daquele advogado, mas todo o Direito” (p.144).

⁹⁹ DEMO, Pedro. **Aprender**: o desafio reconstrutivo.

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012. De se ver, entretanto, que, ao elaborar um texto, aluno ou professor tem a oportunidade de registrar as suas reflexões e avançar em seus conhecimentos. A exigência de produção de textos pelo próprio professor tem, nesse contexto, relevância destacada. Quem se dispõe a elaborar um texto, em alguma medida, reconstrói seu próprio conhecimento, sendo, por isso, capaz de, revisitando temas, valorizar o esforço e as experiências alheias, ao se perceber igualmente limitado e titular de dúvidas que concorrem com as tantas outras apresentadas pelos alunos.

¹⁰⁰Essa habilidade não se exaure pela habilidade de escrever o que já está escrito, substituindo as palavras por outras eventualmente menos complicadas. É que essa destreza representa pouco ou quase nada para um profissional do direito, quando é possível encontrar modelo de tudo no oráculo da pós-modernidade: Dr. Google.

¹⁰¹DEMO, Pedro. **Aprender**: o desafio reconstrutivo.

Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

¹⁰²Boaventura de Sousa Santos explica que “há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos”. (SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 190). Crise que, nas palavras de Milton Santos, relaciona-se com a circunstância de que: “os sábios, as corporações de sábios, assim como as produções de um saber desinteressadas e verdadeiras acaba[ra]m se tornando coisa rara, quando a ciência, como serviço às coisas, matou a filosofia como serviço ao homem. O sábio é substituído pelo erudito, o cientista pelo mero pesquisador, o intelectual pelo profissional, se a grande preocupação não é mais o encontro e o ensino da verdade, em todas as suas formas, mas uma atividade parcelada, dominada por um objetivo imediato ou orientada para um aspecto redutor da realidade. Em tais circunstâncias, a Universidade corre o risco de abandonar a busca do saber abrangente, substituído pela tarefa de criação e de transmissão de um saber prático. Esse saber prático elaborado fora da Universidade pelas grandes firmas e dentro da Universidade por sua inspiração direta ou indireta, é

da própria sociedade, que não se confundam com o caráter assistencialista que lhe foi indevidamente atribuído. Uma extensão que não se limita à mera prestação de serviços à sociedade, que não representa mais um dos veículos de propaganda da universidade, como se favor fosse cumprir uma norma constitucional;

l) a reavaliação do tempo que tem sido despedido na execução de metodologias eminentemente expositivas. A despeito de cada aluno demandar um determinado tempo para amadurecimento de ideias e condutas, parece óbvio que, se parte considerável do tempo da aula é gasto com o ‘falar’ do professor, certamente pouco tempo restará para o aluno ser ouvido. Mais que isso, faltará tempo para que as habilidades e as competências dos alunos floresçam, tamanha a ocupação deles com a quantidade de conteúdo que têm para decorar.

Como dito, para aprender, não basta memorizar. Para resolver problemas complexos, não basta compilar as informações pinçadas nesse “estudo puramente ornamental de instituições”,¹⁰³ como destacou Santiago Dantas. É que, ao contrário do que uma gama de acomodados poderia desejar, as mais variadas profissões jurídicas (advogado, magistrado, promotor, defensor público, professor) não tendem a ser repetitivas. E tanto mais dinâmica será quanto maior for a consciência de deveres e direitos pelos demais cidadãos que, de algum modo, dependem da atuação desses profissionais. E se o assunto é mercado de trabalho, ao lado da boa formação, surge aqui outro aspecto amplamente valorizado quando se está à ‘caça’ de uma oportunidade profissional: a habilidade constante de renovação da própria profissão.¹⁰⁴

m) a possibilidade do aprimoramento dos critérios de avaliação, tanto dos impactos da utilização da metodologia da problematização, quanto da própria extensão. O fato de alunos e professores estarem inseridos (literalmente) no campo no qual são executadas (extensão e metodologia da problematização), aliado à circunstância de que o diálogo permanente entre os atores propicia a edificação de novas dimensões criativas de solução de problemas (inclusive

subordinado a objetivos externos à busca do conhecimento verdadeiro”. (SANTOS, Milton. *A Universidade: da internacionalidade à universalidade*. **Anu. Inst. Geocienc.**, vol. 23, Rio de Janeiro, 2000).

¹⁰³ DANTAS, Santiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**: aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito em 1955. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955. p. 22.

¹⁰⁴ E nem se diga que a saturação do mercado é resultado do fechamento de postos de trabalho ou da conhecida dificuldade de aprovação em concurso público. Os resultados negativos das avaliações realizadas pela OAB e pelas autoridades públicas responsáveis pela fiscalização dos cursos de direito criados nos rincões espalhados por todo o Brasil são reflexos da diuturna repetição, por professores e alunos, de informações pouco conectadas às reais demandas sociais.

daqueles oriundos da execução da metodologia escolhida), tenderá, a um só tempo, facilitar a percepção de erros e acertos e a tomada de providências para corrigi-los.

n)O aumento da probabilidade de alunos, professores e a sociedade, a partir da adoção da metodologia da problematizaçãocom vistas à solução de problemas concretos¹⁰⁵ de determinado grupo social,a depender do grau de envolvimento dos interessados e da natureza da demanda, elaborarem e proporem políticas públicas afeitas ao objeto de estudo aos órgãos de poder locais”.¹⁰⁶

Considerando que “os seres humanos modificam o seu comportamento em função do conhecimento que sobre ele se adquire”,¹⁰⁷ quanto mais os atores que ocupam os espaços ditos jurídicos ‘conhecem’, maior é a “possibilidade que se tem de ultrapassar a linha dos mínimos existenciais”,¹⁰⁸ já que os instrumentos legais disponíveis para a mudança já foram postos à mesa (de debate inclusive).

o)A densificação¹⁰⁹ do direito social à educação, na medida em que todos os envolvidos no processo de aprendizagem passam a ter a oportunidade de, aprendendo o direito (ciência), exercer o próprio direito à educação.

¹⁰⁵ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2013.

¹⁰⁶A sala de aula como um verdadeiro palco da democracia, já que “toda organização democrática pressupõe ampla discussão de todos os problemas políticos para que por meio dela se forme a vontade do Estado acreditando-se que esse processo dialético tenda sempre a criar transações ou acordos entre maioria e minoria”. (BALEIRO, Aliomar. **A democracia e a realidade brasileira**: aula inaugural. Rio de Janeiro, 1944, p. 7).

¹⁰⁷ SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 4.ed.São Paulo: Cortez, 2006. p. 36.

¹⁰⁸SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.p. 68. Sobre os mínimos existenciais, conceito que envolve os direitos fundamentais e a concretização da dignidade da pessoa humana, consultar: BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais**: o princípio da dignidade da pessoa humana. Rio de Janeiro: Renovar, 2002;ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Anais da XVII Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil**: justiça, realidade e utopia. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 69-92; e SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 3. ed. rev., atual., amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

¹⁰⁹Para J.J. Gomes Canotilho, “densificar uma norma significa preencher, complementar e precisar o espaço normativo de um preceito constitucional, especialmente carecido de concretização, a fim de tornar possível a solução, por esse preceito, dos problemas concretos. As tarefas de concretização e de densificação de normas andam, pois, associadas: densifica-se um espaço normativo (= preenche-se uma norma) para tornar possível a sua concretização e a conseqüente aplicação a um caso concreto” (CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**.7. ed. Coimbra: Almedina, 2003. p. 1201).

Tanto parece ser também um passo importante para um salto qualitativo no ordenamento jurídico brasileiro no que tange ao princípio do não retrocesso social. Por esse princípio, como afirma J. J. Gomes Canotilho,

uma vez obtido um determinado grau de realização, passam a constituir, simultaneamente, uma garantia institucional e um direito subjetivo. (...) o princípio em análise limita a reversibilidade dos direitos adquiridos em clara violação do princípio da proteção da confiança e da segurança dos cidadãos no âmbito econômico, social e cultural, e do núcleo essencial da existência mínima inerente ao respeito pela dignidade da pessoa humana¹¹⁰.

p) E, por fim, a concretização do objetivo estatuído no art. 205 da Constituição da República, segundo o qual a educação deve preparar – aluno e professor – para a cidadania, na linha do que bem destacado por Valério de Oliveira Mazzuoli:

não há direitos humanos sem o exercício pleno da cidadania, e que não há cidadania sem uma adequada educação para o seu exercício. De forma que, somente com a interação destes três fatores – direitos humanos, cidadania e educação –, é que se poderá falar em um Estado Democrático assegurador do exercício dos direitos e liberdades fundamentais decorrentes da condição de ser humano.¹¹¹

¹¹⁰CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7. ed. Coimbra: Almedina, 2003. p. 338-339.

¹¹¹MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos Humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **RevistaForense**, Rio de Janeiro, v. 359, ano 98, jan/fev. 2002, p. 426.

CONCLUSÃO

O aprimoramento da cidadania talvez seja a consequência mais importante das reflexões acimalançadas – a possibilidade deo aluno, nessa nova sala de aula, se descobrir cidadão e, a partir das práticas educacionais nela desenvolvidas, se sentir gradativamente capaz de agir em todos os outros espaços fora da sala de aula. Como sujeito histórico, é fundamental que o aluno compreenda-se como protagonista da evolução do conhecimento e da sociedade.¹¹²

Nessa experiência de ecologia de saberes, o aluno não se sente um desconhecedor profundo de tudo, incapaz de ajudar a solucionar questões postas em debate, nem o professor se sente inibido de compartilhar com os alunos as suas angústias acadêmicas, temendo ser classificado como pouco qualificado ou despido de autoridade. Tudo porque, como defendido por Paulo Freire, terá sido compreendido que o

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.¹¹³

Em outras palavras, para que isso ocorra, o professor precisa ensinar-se.¹¹⁴ Ao se expor nos debates travados com os alunos e com a sociedade, acaba se comprometendo e se responsabilizando mais pelo acerto das respostas coletivamente construídas.

Na mesma sintonia, o aluno precisa aprender-se. Ao se incluir nos debates com os professores e a sociedade, passa a ser responsável pelo seu aprendizado, na medida em que percebe a potencialidade e a utilidade de seus saberes. Ao ajudar os outros aplicando os conhecimentos técnicos que consolidou no processo educativo, acaba aprimorando a convicção quanto à importância da sua atuação transformadora do mundo.

De se notar que, para ‘ensinar-se’ e ‘aprender-se’, não é necessário estabelecer um lugar certo, menos ainda um tempo predeterminado. É que essa “capacidade de observar, de

¹¹²Em estudo sobre a evolução do conceito de cidadania, Valério de Oliveira Mazzuoli conclui que “o papel de cada um na construção desta nova concepção de cidadania é fundamental para o êxito dos objetivos desejados pela educação” (MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos Humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **RevistaForense**, Rio de Janeiro, v. 359, ano 98, jan/fev. 2002, p. 426)

¹¹³ FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. p. 25.

¹¹⁴ O que Paulo Freire denominou dosdiciência.

comparar, de avaliar para, decidindo, escolher com o que, intervindo na vida da cidade, exercemos nossa cidadania”,¹¹⁵ repete-se, não deve se limitar ao tempo em que o cidadão estiver entre as quatro paredes da sala de aula.

Com a extensão não é diferente. Afinal refletir sobre problemas sociais não é atividade que se executa, necessariamente, fora da sala de aula, ao lado do suposto interessado na solução do problema apresentado. Até os mais desavisados tendem a pressupor que a extensão guarda relação com a ideia de estender. E estender horizontes não quer dizer que o movimento seja de dentro da universidade para fora dela. Basta lembrar que, para viajar nas incontáveis experiências de personagens narradas em um livro, não é necessário desocupar a cadeira ocasionalmente escolhida. Mesmo que o leitor se recuse a abrir as janelas, os seus horizontes inevitavelmente crescem. Em uma sala de aula não deveria ser diferente: em um lugar que presumivelmente conta com livros e também vivos personagens, vários são os horizontes a serem explorados. Por que não permitir que cada um refaça a leitura de suas experiências? Os personagens estão postos e a postos.

Contrariando o que por muito tempo se defendeu, aqui não se está a vislumbrar a cidadania como direito político típico daqueles que votam e podem ser votados. Foi a própria Constituição da República de 1988 que desvinculou a cidadania do exercício de direitos políticos, ao estatuir, no inciso II do § 1º do art. 68, que “não serão objeto de delegação os atos (...) sobre: (...) nacionalidade, cidadania, direitos individuais, políticos e eleitorais”. Disso decorre, entre outras ilações, que ser cidadão é ser titular de direitos e deveres, entre os quais se incluem aqueles afetos ao voto.

Cidadania, como destaca T. H. Marshall, é “um *status* concedido àqueles que são membros integrais de uma comunidade [na qual] todos (...) são iguais com respeito aos direitos e obrigações”.¹¹⁶

Cidadania é responsabilidade. Quando todos (alunos e professores) se sentem responsáveis por se apresentarem como exemplos de cidadãos comprometidos com o cumprimento de seus deveres e a tutela de direitos próprios e dos da sociedade, a sala de aula

¹¹⁵FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8ª reimpressão. São Paulo: Unesp, 2000.p. 31.

¹¹⁶MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e *status***. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967. p. 76.

torna-se um campo de experimentos e inclusão, experimentos de inclusão, nos quais as práticas de violência simbólica são substituídas por condutas democráticas.

Cidadania é poder soberano. Poder que, em alguma medida, é também convicção. Convicção típica de quem reconhece em si um sujeito de direitos e deveres capaz de colaborar para a solução das questões apresentadas, que deve permear o comportamento dos alunos ao apresentar, sem medos e preconceitos, os seus saberes para os seus pares e professores. Convicção de uma condição cidadã amplamente desejada em uma democracia formada por sujeitos emancipados, críticos, autônomos e responsáveis.

Para Norberto Bobbio, “quando se deseja saber se houve um desenvolvimento da democracia num dado país, o certo é procurar perceber se aumentou não o número dos que têm o direito de participar nas decisões que lhes dizem respeito, mas os espaços nos quais podem exercer este direito”.¹¹⁷ Por tudo que se disse, a sala de aula parece ser um desses espaços de exercício da cidadania.

A par das questões brevemente analisadas – metodologia de ensino, deficiências da extensão, formas de exercício do poder e o seu abuso (violência simbólica) por parte dos atores da sala de aula e os seus reflexos sobre a aprendizagem –, outra questão igualmente relevante em matéria de educação diz respeito ao estudo.

Para cada uma dessas capacidades, há milhares de páginas escritas que, certamente, foram estudadas. Muitos dos graves problemas sociais, entretanto, dentre os quais destaca-se o da educação, continuam sem solução. Não parece, então, ao contrário do que habitualmente se diz e se ouve dizer, que bastaria continuar estudando e aguardar uma oportunidade para, na prática, aplicar os conteúdos vistos. E se o problema que se lhe apresentar não puder ser facilmente conectado com o que estudado?

Impossível prever as oportunidades que cada um desses atores terá ao longo da vida, para refletir sobre as questões cruciais para a evolução da sociedade, apesar de inexistir dúvida quanto ao valor do esforço individual. Exatamente por isso, que parece de todo conveniente trazer, o quanto antes, para a sala de aula tais questões e incentivar o debate e a construção de soluções sustentáveis para elas. Tem custado caro demais para a sociedade o adiamento dessas oportunidades, principalmente se o ‘aprender’ se dá às custas do direito de

¹¹⁷BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 11.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2009. p. 40.

um cliente mal avisado sobre as deficiências técnicas, para ficar só nelas, do profissional contratado, esmorecendo as incansáveis lutas de cidadãos que há alguns séculos, de geração em geração, vêm buscando aprimorar a efetivação dos direitos fundamentais no seio da sociedade onde estão inseridos.

Já diziam os antigos: sorte é o encontro da oportunidade com o preparo. Que a sorte do Brasil não se mantenha no mesmo nível da esperança dos milhares de alunos de direito, que, por falta de oportunidades para refletir sobre a importância que têm para todos os brasileiros, não vislumbram um futuro digno na profissão que escolheram.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Frederico. Do profissional-docente ao docente profissional: a valoração simbólica dos títulos acadêmicos e da experiência no campo jurídico brasileiro. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 37-57.

ALVES, Elizete Lanzoni. Educação jurídica: uma análise antropológica necessária à compreensão da dimensão cultural da docência. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 187-202.

ALVES, Maurício Franco. A necessidade de revisão dos conteúdos e dos métodos no ensino jurídico a partir do educando contemporâneo. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p. 171-193.

BALEEIRO, Aliomar. **A democracia e a realidade brasileira** (aula inaugural). Rio de Janeiro, 1944.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A eficácia jurídica dos princípios constitucionais: o princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

BATISTA, Rogério Magalhães Leonardo. Ensinar, aprender, ensinar: breves considerações sobre a aplicabilidade da pedagogia de Paulo Freire no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p.195-212.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos? **Interface– Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, fev. 1998.

_____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina: Ci. Soc./Hum.**, Londrina, v.16, n.2, ed. especial, p. 9-19, out. 1995.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. 11.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BORJA, Rodrigo. Educación, globalización y sociedad del conocimiento. In: BROVETTO, Jorge; MIX, Miguel Rojas; PANIZZU, Wraná Maria (Orgs.). **A educação superior frente a Davos: la educación superior frente a Davos**. Porto Alegre: UFRGS, 2003, p. 37- 44.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 159-175.

_____. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Rio de

Janeiro: Vozes,1996.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 10. ed., Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2012.

_____. Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19851.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. Lei n. 10.172, de 5 de setembro de 2001. Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. Portaria n. 1.886, de 30 de dezembro de 1994. Fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/Content/pdf/LegislacaoOab/LegislacaosobreEnsinoJuridico.pdf>>. Acesso em: 16 jan. 2013.

_____. Projeto de Lei n. 8.035, de 2010. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=02D211AF1CCB44CBDDDC62C1A6EC88D.node1?codteor=831421&filename=PL+8035/2010>. Acesso em: 23 jan. 2013.

_____. Resolução CNE/CES n. 9, de 29 set. 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em: 6 mar. 2013.

CANOTILHO, J.J. Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 7.ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CAPELLA, Juan Ramón. **A aprendizagem da aprendizagem**: uma introdução ao estudo de direito. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma na educação**: o que os planejadores devem saber. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: Unesco Brasil, IPE, 2003.

CASASSUS, Juan. Una conversación acerca de las relaciones escuela/mercado y sus efectos en la desigualdad. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 997-1017, set. 2003.

CASTRO, Adilson Gurgel. Inter-relacionamento docente nos eixos e matérias curriculares. In: MELO FILHO, Álvaro (Coord.). **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009 (OAB Ensino Jurídico). p. 19-35.

CAVALCANTE JÚNIOR, Ophir. A educação jurídica requer qualidade. In: GELLER, Rodolfo Hans et alii. **OAB Recomenda**: indicador de educação jurídica de qualidade. 4. ed. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2012, p. 7.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Unesp, 2001.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR (1998: Paris, França). Tendências de Educação Superior para o Século XXI/UNESCO/Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Trad. Maria Beatriz Ribeiro de Oliveira Gonçalves. Brasília: Unesco/CRUB, 1999.

COUTINHO, Karyne Dias. Educação como mercadoria: o público e o privado no caso dos *shopping centers*. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 955-982, set. 2003.

CRITELLI, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

DANTAS, Santiago. **A educação jurídica e a crise brasileira**. Aula inaugural dos cursos da Faculdade Nacional de Direito em 1955. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1955.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948.

DELGADO, Paulo. Um olhar sobre as fronteiras. **Educação**: mercadoria ou exportação? Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2003, p. 40-43.

DEMO, Pedro. **Aprender**: o desafio reconstrutivo. Disponível em: <<http://www.senac.br/informativo/bts/243/boltec243c.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Lugar da extensão. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 141-158.

DIAS, Marco Antônio Rodrigues. Comercialização no ensino superior: é possível manter a ideia de bem público? **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 817-838, set. 2003.

EINSTEIN, Albert. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/MjkwMjEx/>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

ENGELMANN, Wilson. As nanotecnologias, os direitos humanos e o ensino jurídico: a dialética da ‘pergunta e resposta’ como condição de possibilidade para construir o caminho em direção ao diálogo entre as fontes do direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 133-149.

FARIA, Dóris Santos. Construção conceitual da extensão universitária: uma conclusão desautorizada. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 177-185.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 8. reimpressão. São Paulo: Unesp, 2000.

FREITAS, Rodrigo Chaves. **A OAB, o STF e a violência simbólica de Pierre Bourdieu à luz da teoria de Pierre Bourdieu**. Disponível em: <<http://www.idp.edu.br/publicacoes/portal-de-ebos>>. Acesso em: 21 jan. 2013.

GALILEI, GALILEU. Disponível em: <<http://pensador.uol.com.br/frase/Nzc1/>>. Acesso em: 19 jan. 2013.

GATES, Bill. **The road ahead**. Penguin USA, 1996.

GHIRARDI, José Garcez. A praça pública, a sala de aula: representações do professor de direito no Brasil. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 25-36.

GIANASI, Anna Luiza de Castro. **Internacionalização do ensino superior**: cooperação internacional *versus* mercantilização. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_GianasiALC_1.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa. Uma pedagogia da emancipação. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.). **Pedagogia da emancipação**: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI. Belo Horizonte: Fórum, 2010, p. 15-82.

_____; PEREIRA, Aline Rose Barbosa. (Re)pensando uma pedagogia de inclusão em cursos de direito. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 11-21.

HABERMAS, Jurgen. A ideia da universidade: processos de aprendizagem. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 74, n. 176, p. 111-130, jan./abr. 1993.

IHERING, Rudolf Von. **A luta pelo direito**. São Paulo: Martin Claret, 2003.

KONZEN, Lucas Pizzolatto. O discurso pedagógico nas faculdades de direito da América Latina. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 155-171.

MANIFESTO DE CÓRDOBA, 21 de junho de 1918. Disponível em: <<http://manifestodecordoba1918.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

MARCOVITCH, Jacques. **A Universidade impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINEZ, Sergio Rodrigo. **Manual da educação jurídica**. Curitiba: Juruá, 2009.

MARTINS, Patrick Salgado. O problema como solução para o ensino do direito. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.) **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum, 2010. p. 213-227.

MATTOS, Andityas Soares Moura Costa. Massificação e crise no ensino jurídico. In: GUSTIN, Miracy de Sousa; PEREIRA, Aline Rose Barbosa (Coords.) **Pedagogia da emancipação: desafios e perspectivas para o ensino das ciências sociais aplicadas no século XXI**. Belo Horizonte: Fórum: 2010. p. 83-110.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. Direitos Humanos, cidadania e educação: uma nova concepção introduzida pela Constituição Federal de 1988. **Revista Forense**, Rio de Janeiro, v. 359, ano 98, p. 413-428, jan/fev. 2002.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. O pão do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.763-789, set. 2003.

MORAIS, José Luis Bolzan de. O ofício de mestre: Luis Alberto Warat (LAW). In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012. p. 79-85.

MORAIS, Regis de. Sobre a questão das extensões universitárias. In: **A Universidade desafiada**. Campinas: Unicamp, 1996.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NICOLESCU, Basarab. **Um novo tipo de conhecimento: transdisciplinaridade**. Disponível em: <<http://www.ufrrj.br/leptrans/arquivos/conhecimento.pdf>>. Acesso em: 14 jan. 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**.

Belo Horizonte: UFMG, 2005.

NOVAES, Adelina de Oliveira. Representações sociais sobre ser jurista no Brasil: apontamentos sobre a prática educativa. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). **Representações do professor de direito**. Curitiba: CRV, 2012, p. 87-102.

OLIVEIRA, Luciano. **Não fale do Código de Hamurábi!** A pesquisa sociojurídica na pós-graduação em direito. Disponível em: <http://moodle.stoa.usp.br/file.php/491/OLIVEIRA_Luciano_Nao_fale_do_codigo_de_Hamurabi.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2013.

PAIVA, José Maria. Da extensão universitária. **Comunicações. Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba –Unimep**. São Paulo, ano 4, n. 1, 1997.

PEREIRA, Ademar. O desempenho docente e o projeto pedagógico de curso (PPC) no ensino jurídico. In: MELO FILHO, Álvaro (Coord.). **A docência jurídica no contexto do ensino superior na contemporaneidade**. Brasília: OAB, Conselho Federal, Comissão Nacional de Ensino Jurídico, 2009 (OAB Ensino Jurídico). p. 11-17.

PEREIRA JÚNIOR, Antônio Jorge; SILVA, Cinthya Nunes Vieira. Artigo 208: o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia [...]. In: BONAVIDES, Paulo; MIRANDA, Jorge; AGRA, Walber de Moura (Coord.). **Comentários à Constituição Federal de 1988**. Rio de Janeiro: Forense, 2009, p. 2255-2260.

PINTO, Cristiano Paixão Araújo. (Org.) **Redefinindo a relação entre o professor e a universidade: emprego público das Instituições Federais de Ensino?** Brasília: Faculdade de Direito/Cespe, 2002 (Coleção: O Que se Pensa na Colina).

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Brasil. 2000/2001. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Disponível em: <http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2011/legislacao_normas_documentos/plano%20nacional%20de%20extensao%202001%20forproex.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2013.

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras. Manaus, maio de 2012. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

ROCHA, Cármen Lúcia Antunes. O princípio da dignidade da pessoa humana e a exclusão social. **Anais da XVII Conferência Nacional da Ordem dos Advogados do Brasil: justiça, realidade e utopia**. Brasília: OAB, Conselho Federal, 2000. p. 69-92.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. A construção do conceito de extensão universitária na América Latina. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 13-29.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei. Popper e o processo de ensino-aprendizagem: pela resolução de problemas. **Revista Direito GV**, v. 6, n. 1, São Paulo, p. 39-58, jan./jun. 2010.

ROSA, Adriana de Lacerda. Perfil do professor de direito: uma discussão preliminar. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). Representações do professor de direito. Curitiba: CRV, 2012. p. 173-185.

RUDNICKI, Dani. Os docentes, os juristas marginais e o ensino jurídico. In: CARVALHO, Evandro de Menezes et alii (Orgs.). Representações do professor de direito. Curitiba: CRV, 2012. p. 116-131.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Para além do pensamento abissal**. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/bss/documentos/Para_alem_do_pensamento_abissal_RCCS78.PDF>. Acesso em: 18 jan. 2013.

_____. **Pela mão de Alice**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Fernando Seabra; ALMEIDA FILHO, Naomar de. **A quarta missão da universidade**: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento. Brasília: Universidade de Brasília – Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

SANTOS, Milton. A Universidade: da internacionalidade à universalidade. **Anu. Inst. Geocienc.** vol. 23, Rio de Janeiro, 2000.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição de 1988**. 3. ed. rev., atual., amp. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2004.

SILVA, José Afonso da. Faculdades de direito e construção da cidadania. **Revista do Advogado**, São Paulo, n. 59, p. 7-10, jun. 2000.

SILVA, Marcos Wanderley da. **Princípios constitucionais afetos à educação**. São Paulo: SRS Editora, 2009.

SILVA, Maria das Graças Martins da. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 91-105.

SOUSA, Ana Luiza Lima. Concepção de extensão universitária: ainda precisamos de falar sobre isso? In: FARIA, Dóris Santos de. **Construção conceitual da extensão universitária**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001. p.107-126

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação**: requisito para o desenvolvimento do país. São Paulo: Saraiva, 2010.

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

WARAT, Luis Alberto. **Educação, direitos humanos, cidadania e exclusão social**: fundamentos preliminares para uma tentativa de refundação. Disponível em:

<http://www.dhnet.org.br/educar/textos/warat_edh_educacao_direitos_humanos.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2013.

_____. **O monastério dos sábios** – O sentido comum teórico dos juristas. Introdução Geral ao Direito. vol. II. Porto Alegre, Sergio Fabris Editores, 1995.

_____. **Epistemologia e ensino do direito**: o sonho acabou. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004.

XIMENES, Julia Maurmann. **Poder simbólico e as decisões judiciais à luz da teoria de Pierre Bourdieu**. Apresentação do e-book. Disponível em: <<http://www.idp.edu.br/publicacoes/portal-de-ebooks>>. Acesso em: 21 jan. 2013.