

## **A GESTÃO DA ONIPOTÊNCIA: ENSINAR DIREITO A INICIANTES**

**José Rodrigo Rodriguez\***

### **RESUMO**

Este texto discute o processo de aprendizado do Direito a partir das teorias de Jacques Marpeau e Philippe Meirieu, com destaque ao ensino a alunos iniciantes. A partir das características do processo de aprendizado, apresenta algumas conseqüências para a estruturação do currículo e das disciplinas jurídicas, discutindo o exemplo concreto da matéria *Introdução ao Direito*.

### **PALAVRAS CHAVE**

DIREITO; INTRODUÇÃO; APRENDIZADO.

### **ABSTRACT**

This article studies Law learning process using Jacques Marpeau e Philippe Meirieu's theories, focusing on the problems of beginners. After describing Law learning process, it presents the consequences of the description to the construction of Law curricula and of individual discipline. Finally, it discusses the concrete example of the discipline *Introduction to Law*.

### **KEYWORDS**

LAW; INTRODUCTION; LEARNING.

## **1. Introdução**

Ensinar no primeiro ano de uma Faculdade é uma experiência peculiar que não tem sido discutida com a atenção devida, pelo menos no campo do Direito. Especialmente

---

\* Direito GV e CEBRAP/Núcleo Direito e Democracia

no Brasil, em que a bibliografia sobre o processo de aprendizado do Direito ainda é escassa e em que o diálogo entre os pedagogos e juristas é incipiente, há pouco material para auxiliar o professor a refletir e elaborar suas experiências em sala de aula.

Este texto é minha tentativa de refletir sobre meus primeiros anos de experiência docente (2002-2007) em cinco instituições diferentes, em que sempre me concentrei em matérias de primeiro ano (Introdução ao Direito, Teoria Geral do Direito Privado, Introdução à Filosofia), combinadas com matérias de segundo e terceiro ano (Direito das Obrigações e Contratos, Direito do Trabalho). Será dado destaque à experiência do curso de Introdução ao Direito para Economistas, que ajudo a ministrar na FGV de São Paulo desde 2004<sup>1</sup>, pois as opções metodológicas que adoto nele pretendem ser o resultado das reflexões sobre minha prática docente.

É importante dizer que grande parte de minha carreira docente vem se desenrolando sem qualquer acompanhamento pedagógico e sem um espaço institucional em que eu pudesse elaborar e debater minhas escolhas. A partir de 2005, já na FGV, as reuniões de metodologia de ensino da Escola de Direito de São Paulo (Direito GV) começaram a desempenhar este papel, bem como as reuniões de acompanhamento de curso da Escola de Economia da FGV-SP. Foi na Direito GV que comecei a tomar contato com o debate pedagógico, processo ainda em curso e do qual esse texto é o primeiro fruto.

Esta circunstância do ensino superior em Direito no Brasil é central para este trabalho em três níveis. Primeiro, ela explica minhas escolhas teóricas ao debater estes temas, orientadas pelas minhas necessidades de professor e não por uma tradição organizada de pensamento sobre ensino universitário no campo do Direito. A partir de minha percepção de alguns problemas, busquei as referências teóricas deste texto (especialmente em Jacques Marpeau e Philippe Meirieu) para formular algumas

---

<sup>1</sup> O curso tem uma carga horária bastante pesada (três aulas de 1'40 por semana) o que permitiu que ele fosse dividido em módulos que tratam de Introdução ao Direito, Direito Econômico, Direito Empresarial e Tributário e Direito Penal Econômico. Cada módulo fica sob a responsabilidade de um Professor diferente.

questões que me incomodam e conseguir debatê-las para além do plano das conversas pessoais e informais.

Em segundo lugar, e essa é a questão central para minha reflexão: este texto irá apresentar o ensino no primeiro ano de Faculdade como um processo de “gestão da onipotência” dos alunos. Por isso mesmo, para que eu fosse capaz de escrevê-lo, foi preciso refletir também sobre a “gestão da onipotência” do professor. Vejo minha prática profissional como a atividade de colocar os alunos face a face com o novo para desafiar sua visão de mundo. Meu papel é criar oportunidades para que eles reconstruam suas representações e atinjam outro patamar de conhecimento.

Se assim é, devo servir de exemplo. Ao me arriscar a escrever este texto, inusitado em minha trajetória intelectual (pelo menos até o momento), correndo o risco de falar sobre temas nos quais não sou especialista, espero incentivar todos os meus alunos a fazerem o mesmo nas atividades que lhes forem propostas e durante suas vidas. Como este texto irá mostrar, correr riscos diante de questões e problemas desconhecidos não é apenas fonte de medo e insegurança, mas também fonte de prazer. Ao passar por uma situação de risco, sentimo-nos mais capazes, satisfeitos em ter superado aquela dificuldade e enriquecidos pela experiência. Aumentamos nosso repertório de representações e soluções para os problemas, o que nos permite pensar que seremos capazes de fazer frente a riscos futuros, o que contribui para diminuir o medo do futuro e do desconhecido.

É claro que, para levar até o fim o intento de pensar a onipotência do professor seria preciso, talvez, renunciar à primeira pessoa de que me utilizo e dar voz aos alunos, presentes no texto apenas como objeto da minha própria fala. De qualquer maneira, acredito que a explicitação desta característica do texto; seu caráter abertamente parcial, talvez minore esse inconveniente ao deixar claro que este é o relato de um indivíduo que, logo de início, faz questão de assinar seu texto e não se pretende portador de um único ponto de vista, mas de um ponto de vista legítimo entre outros.

\* \* \*

Na primeira parte deste artigo, vou apresentar as evidências que me levaram a pensar o ensino a iniciantes com um processo de “gestão da onipotência”. Em seguida, vou apresentar minhas escolhas pedagógicas do curso de Introdução do Direito, relacionando-as com a reflexão que tenho feito sobre o tema deste texto. Nas considerações finais, vou retomar os resultados obtidos e colocar alguns pontos para debate, sempre a partir dos problemas com que me deparei na prática.

## **2. Senso comum e agressividade**

O aspecto mais surpreendente de minha prática docente foi lidar com a agressividade dos alunos no processo de aprendizado. Minha experiência particular, sempre em estabelecimentos de ensino superior, certamente contribui para aumentar minha perplexidade. Em sete anos de carreira docente, o problema praticamente não foi discutido nas instituições de ensino às quais estive vinculado. No entanto, mesmo assim, pelo menos no que diz respeito à minha carreira antes da GV, este texto conta a história de um professor que tem tentado obter as respostas necessárias para lidar as dificuldades de seu cotidiano.

Infelizmente não tenho documentado organizadamente as manifestações agressivas dos alunos, pois faz pouco tempo que consegui formular este problema desta forma. Mas mesmo assim, arrisco dizer que, normalmente, tais manifestações se dirigem: a) ao modo de ensinar (“Por que devo fazer isso? Para que serve esta atividade?”); b) à matéria ensinada (“Para que preciso aprender isso? Para que serve esta matéria?”); c) à pessoa do professor (“Por que você está fazendo isso comigo? Para que você serve?”).

Não vou seguir nessa linha de investigação, mas parece razoável pensar que esta agressividade possa ser potencializada (i) pelo tipo de disciplina ensinado (mais ou menos crítica e informativa) e (ii) pelo tipo de aluno. Quanto a este segundo ponto, explico. Um aluno de direito provavelmente estaria mais disposto a aceitar a idéia de racionalidade própria do direito; o aluno de economia, não necessariamente. A idéia de uma racionalidade própria ao direito reforça a importância do jurista como o especialista de uma ciência e, nesse sentido, ficar a par dos “segredos” do direito serve

de porta de entrada para um universo fechado que lhes dará acesso, no futuro, a certas posições e funções. Na prática, não senti ainda essa diferença entre turmas de Direito e Economia, mas minha experiência comparativa é muito limitada.

Retomando o fio da exposição, cabe esclarecer que, para os fins deste artigo, não vou considerar as manifestações de insatisfação que estejam ligadas, de fato, a falhas do professor ou deficiências da disciplina, pois me interessa compreender a agressividade como estado normal dos alunos; como parte essencial do processo de aprendizado. Em minha experiência pessoal, a dificuldade em encarar este fenômeno desta forma levou-me a erros de avaliação sobre o desempenho dos alunos, sobre meu desempenho pessoal e sobre o modo de conceber e ensinar algumas das disciplinas que ministrei. De certa forma ambos, professor e aluno, precisam saber controlar sua frustração adiando a satisfação em nome do processo de aprendizado.

Em minha experiência pessoal, em condições normais alunos iniciantes tendem a reagir agressivamente com mais frequência do que alunos mais avançados no curso, daí a peculiaridade do ensino no primeiro ano de Faculdade. Trata-se de uma impressão apenas, que careceria de observação e pesquisa mais atenta. De qualquer forma, neste momento do curso, o objetivo central é tirar os alunos do senso comum e introduzi-los a um modo de pensar novo, característico da ciência estudada. Na disciplina Introdução ao Direito para Economistas, cujo objetivo central é apresentar o Direito e sua racionalidade específica, não é diferente.

Uma observação paralela: Não vou problematizar o termo “senso comum” neste texto, a despeito da importância pedagógica e política dessa tarefa. Se olharmos a sala de aula como uma realidade complexa, ao construir um senso comum o professor realiza uma manobra de inclusão/exclusão de grupos de alunos; ou da sala toda se o recorte for muito infeliz. Como ficará claro adiante, acho difícil deixar de pressupor um certo senso comum para começar a dirigir-me a uma classe. É preciso pressupor saberes já presentes para construir o programa da disciplina e para iniciar o processo de ensino. Só assim será possível projetar a construção de saberes para além desse “senso

comum”. No entanto, também me parece evidente que pode haver vários “senso comuns” numa classe e meu poder de recortar esse universo não pode passar despercebido, tampouco pode se pretender definitivo ou completamente unilateral. É preciso ajustar esta pressuposição, enriquecê-la no convívio com os alunos e com colegas que ensinam a mesma turma, além de outros meios que favoreçam a sofisticação e a abertura de meu discurso.

A reflexão sobre a onipotência do professor que, neste texto, ficará truncada, precisa passar por esses problemas para ser feita a contento. Se o exercício do poder de definir o que é o senso comum (ou seja, do poder de definir os interlocutores de meu discurso) pode se mostrar excessivamente excludente, parece-me que ele tem potenciais positivos. Ele pode criar a oportunidade de o aluno ter que lidar com algo que está “fora” dele e é independente de sua vontade e de seu controle. Esta possibilidade é positiva, pois é desse ponto de vista “externo” que virão as provocações para que os indivíduos coloquem em questão seu saber naturalizado e sejam capazes de reorganizar suas representações.<sup>2</sup>

Retomando o fio da meada, dizíamos que ensinar direito é ensinar uma linguagem especializada. O Direito é uma esfera separada da Política, da Economia, da Arte etc, e, portanto, é composto de papéis sociais específicos (juízes, advogados, promotores, doutrinadores etc) e de um modo de pensar peculiar; uma racionalidade própria. Ensinar Direito significa, entre outras coisas, fazer com que o aluno compreenda a função destes papéis sociais, especialmente no que se refere ao seu modo de pensar.

---

<sup>2</sup> Para uma discussão radical da relação entre aluno e professor, que aponta para o efeito negativo de um professor sábio, que se coloque acima dos alunos e desconsidere sua inteligência, ver Jacques Rancière, *O mestre ignorante. Cinco lições sobre emancipação intelectual*, Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Discutindo a obra de Joseph Jacotot, Rancière mostra que o papel do professor é criar oportunidades para que o aluno exercite suas capacidades e emancipe-se intelectualmente, tornando-se capaz de aprender sozinho; capacidade, aliás, que todos temos e que não depende da instituição de ensino. Para que esse processo se desenvolva, é preciso que o mestre trate os alunos como igualmente inteligentes a si mesmo e não os subordine à sua sabedoria. Para uma crítica radical da escolarização como supressão da autonomia dos sujeitos, que se tornam incapazes de tomar em suas mãos os destinos de sua própria educação, veja-se Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris: Édition du Seuil, 1971.

Em minha experiência, a maior dificuldade em ensinar Direito é justamente essa: fazer com que os alunos deixem de pensar nos termos da linguagem comum e passem a utilizar os termos em seu sentido especializado no contexto de raciocínios jurídicos. É difícil explicar a iniciantes porque termos como “pessoa”, “coisa”, “contrato”, “propriedade” mudam de sentido quando utilizados tecnicamente. Ao que tudo indica, esta ação, voltada para a desconstrução do senso comum, gera insegurança<sup>3</sup> nos alunos. É como se eles perdessem parte de sua capacidade de lidar com o mundo e ficassem perplexos diante de uma realidade que resiste à sua capacidade de figuração.

Talvez por isso eu tenha me deparado com outro fenômeno, que me parece correlato àquele que estamos discutindo: a dificuldade dos alunos iniciantes de prescindirem de esquemas, resumos e questionários fornecidos pelo professor com o fim de explicitar *exatamente* o conteúdo que se pretende trabalhar e a forma em se pretende fazê-lo. A cobrança de raciocínios complexos e a solução de problemas que envolvam mais de uma possibilidade (diante, p. ex., da diversidade de teorias que permitem equacioná-lo de várias formas), provocam insegurança e desconfiança em relação ao professor, à matéria e ao modo de ensinar.

Esta agressividade foi uma surpresa para mim, especialmente no começo de minha carreira docente. Minha formação em filosofia, especialmente a leitura de *Fenomenologia do Espírito* de Hegel, já apontava para o fato de que o processo de formação de um sujeito implica em rupturas com maneiras de pensar arraigadas e, a cada nova etapa do processo de ascensão ao saber do “espírito”, é preciso destruir um determinado aparelho conceitual; que sempre se revela insuficiente.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> É importante deixar claro que não acredito que os alunos cheguem seguros de si mesmos ao curso; que o senso comum lhes garanta, necessariamente, um instrumental adequado para compreender o mundo. Utilizo o termo de forma relativa, para contrapor um estado de equilíbrio a um estado de desequilíbrio provocado por um estímulo que desafia as representações do aluno. Evidentemente, este processo não ocorre apenas na sala de aula. Ao contrário, é provável que os alunos que ingressam no curso ainda adolescentes estejam passando por um processo de desestabilização profunda, que abarca vários aspectos de suas vidas, ao qual a faculdade acrescenta novos elementos. Este seria mais um fator a ser considerado na construção das disciplinas e do currículo do primeiro ano.

<sup>4</sup> G. W. F. Hegel, *Fenomenologia do Espírito*, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Da mesma forma, algumas leituras em psicanálise me ensinaram que o narcisismo é um dos principais obstáculos ao conhecimento, pois faz com que o sujeito não abra mão do que sabe para abraçar o desconhecido.<sup>5</sup> No mesmo sentido, a idéia de “desequilíbrio” de Piaget apontava para este aspecto negativo; destrutivo do conhecimento. Segundo Piaget, o desenvolvimento mental é auto-regulado e se desenvolve com a formação e a destruição constante de estruturas, as quais entram em desequilíbrio diante de novos elementos. O educador deve garantir que o desequilíbrio ocorra sempre para que novas estruturas se formem e o processo de aprendizado não estanque.<sup>6</sup>

Apesar dessas referências teóricas, eu não tive sucesso em pensar a agressividade adequadamente. Estes autores ou tratavam da questão em alto grau de abstração, ou, como no caso de Piaget, não me permitiam ver com clareza a relação entre aluno e professor, especialmente o papel ativo do professor na produção e no lidar com a agressividade que eu estava vivenciando.

Após fazer algumas leituras, encontrei um instrumental útil para pensar meus problemas em *O Processo Educativo*, Jacques Marpeau. Utilizando as teorias de D. Winnicott, psicanalista inglês, Marpeau ajudou-me a dar forma aos problemas que eu estava enfrentando. Tem sido especialmente útil para mim sua formulação do processo de conhecimento como marcado por “crises” que desafiam a onipotência do aluno e despertam sua agressividade.

Para Marpeau, a crise gera uma desorganização, pois desafia as capacidades do sujeito, que tende a adotar uma postura defensiva diante do desconhecido.<sup>7</sup> A crise gera estados de “desconforto”, “mal-estar” e “tensão” que precisam ser trabalhados para que o sujeito seja capaz de, a partir da crise, atingir outro patamar. Marpeau esquematiza este processo da seguinte forma:

---

<sup>5</sup> Paul Ricoeur, Técnica e não-técnica na Interpretação In: *O Conflito das Interpretações*, Rio de Janeiro: Imago, 1978.

<sup>6</sup> Jean Piaget, *The Psychology of Intelligence*, London: Routledge, 2001; Lauro de Oliveira Lima, *A Construção do Homem Segundo Piaget (Uma Teoria da Educação)*, São Paulo: Summus, 1984.

<sup>7</sup> Jacques Marpeau, *O Processo Educativo. A construção da pessoa como sujeito responsável por seus atos*, Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 54 e ss.



**Segurança** (estado estável) ⇒ **Desorganização** (perda dos referenciais anteriores) ⇒ **Insegurança, Mal-Estar** (perda de uma imagem estável da continuidade de si mesmo, risco de desmoronamento) ⇒ **Indecidibilidade** (espaço transicional e tolerância ao paradoxo) ⇒ **Homeostasia** (tentativa de retorno a um equilíbrio) ⇒ **Reorganização da “relação com”** (construção de novos referenciais) ⇒ **Tranqüilidade**.<sup>8</sup>

O autor mostra que a capacidade de gerir situações de crise leva o indivíduo a sentir-se capaz de lidar com frustrações e com os limites da realidade. Após superar a crise, o sujeito vê-se capaz de abarcar uma realidade que julgava ininteligível a partir de suas percepções anteriores e, assim, pode ver a si mesmo como um ser em mutação, capaz de lidar com crises futuras; e não como alguém que se sente ameaçado pelo novo; uma vítima das circunstâncias.<sup>9</sup>

No entanto, a antecipação de um possível fracasso; o medo diante do risco de dano, que está sempre presente em uma crise, pode impedir que o sujeito deixe uma posição de segurança. O indivíduo pode preferir uma situação estável de fracasso a uma situação instável de medo, pois na situação de fracasso ele não precisa colocar-se em uma situação de emergência: permanece em terreno conhecido.<sup>10</sup>

A resistência em enfrentar o risco de uma crise nascida no processo educacional (ou na vida) liga-se à onipotência do sujeito, que se pretende capaz de evitar qualquer frustração. O educador, segundo Marpeau, deve ajudar o sujeito a perceber que a crise e a superação da crise provocam prazer e não apenas desprazer. Não é preciso estacionar em razão do medo. Como vimos acima, sair de uma crise muda a relação do sujeito consigo mesmo, com o mundo à sua volta e com o desconhecido. Faz com que ele se sinta capaz de lidar com o novo por não se sentir mais ameaçado por ele.

---

<sup>8</sup> Idem, ibidem, p. 55.

<sup>9</sup> Idem, Ibidem, p. 56.

<sup>10</sup> Idem, Ibidem, p.57.

O educador não deve ver a si mesmo, exclusivamente, como um agente da frustração. Seu papel não é provocar frustrações e esperar, passivamente, que o aluno seja capaz de lidar com elas por si mesmo. Ele deve gerir, trabalhar a desilusão do aluno para que ele não assuma uma postura defensiva ou entre em um processo de desestruturação.<sup>11</sup>

A saída da ilusão de um estado de onipotência, o qual oculta as conseqüências reais do ato, faz com que o indivíduo descubra seu poder de destruição de si mesmo e do outro. Esse momento de tomada de consciência dá origem a uma enorme angústia; nesse momento, ele deve contar com um acompanhamento que o tranquilize para se sentir capaz de aceder de modo progressivo à capacidade de gerenciar de forma simultânea seu poder de destruição e seu poder de criação. A repressão da onipotência é insuficiente para permitir que o sujeito efetue um trabalho de elaboração que possibilitará a descoberta dos efeitos potencialmente destruidores de seu poder, enquanto a experiência tranquilizadora de seu poder de criação for inexistente ou insuficiente. Através da emergência da consciência das conseqüências sobre o outro e de uma capacidade de solidariedade relatada por Winnicott, o sujeito poderá aceder à responsabilidade de seus atos com relação ao outro. Para que essa tomada de consciência não seja traumatizante, deve se realizar em um espaço com conseqüências limitadas, contidas; dessa forma, a energia da pulsão poderá ser experimentada e domesticada, tanto em sua vertente destruidora como em sua transformação em desejos, permitindo um investimento criativo na realidade.<sup>12</sup>

### **3. A gestão da onipotência: situações-problema**

Nessa ordem de razões, o educador é um agente de “contenção” das crises, mas também é um de seus protagonistas. Seu papel é lidar com a frustração dos alunos, mas também de provocá-la, de desafiar o conhecimento estabelecido e propor ao aluno atividades que permitam que ele renove as categorias mentais com que pensa o mundo.

---

<sup>11</sup> Jacques Marpeau, Ob. Cit., p.69.

<sup>12</sup> Idem, Ibidem, p. 71.

Compreender e concretizar em práticas educativas estas duas atividades do professor - desencadear e conter a crise - parece-me crucial para o processo de conhecimento.

Marpeau dá algumas pistas para pensar este problema. Afirma que as atividades educativas devem ser análogas a um jogo, pois o aluno não deve imaginar que ele esteja *globalmente* em risco na atividade proposta. A crise deve desencadear-se de forma controlada para evitar que o aluno resista ao processo e permaneça estacionado em seu estágio de saber.<sup>13</sup>

No jogo, ele irá vivenciar uma experiência de risco e incerteza no descontrole, abandonando a posição de onipotência. Ao fazê-lo, irá perceber que não se pode possuir tudo o que se deseja e encontrará prazer no jogo em si mesmo. Ainda segundo Marpeau, o narcisismo, a resistência à frustração, impede que a pessoa jogue, pois ela não consegue admitir a possibilidade de perder; de abandonar sua posição de onipotência e entregar-se a um prazer gratuito. Trata-se de exercitar esta capacidade, que implica em adiar a satisfação e vivenciar um estado de risco de fracasso.<sup>14</sup>

Mas como um professor pode criar uma atividade capaz de produzir uma crise que resulte em aprendizado? Como construir e planejar dispositivos didáticos que não levam o aluno a uma postura defensiva? Como é possível gerir a onipotência do aluno, lidando com a frustração e a recompensa de modo produtivo, sem colocar o sujeito em risco?

É claro que não há uma resposta única para esta questão, no entanto, em minha reflexão pessoal, o conceito de “situação-problema” de Philippe Meirieu ajuda a organizar as idéias e a apontar caminhos para tornar mais concretas as discussões que realizamos até agora.<sup>15</sup> O professor deve construir dispositivos didáticos que coloquem os alunos diante de uma situação-problema, ou seja, uma situação de complexidade calculada que chama o indivíduo para a ação. Nas palavras de Meirieu, o professor deve “criar enigmas” que os alunos sintam vontade de desvendar.

<sup>13</sup> Jacques Marpeau, Ob. Cit., p. 73.

<sup>14</sup> Idem, Ibidem, p. 75-76.

<sup>15</sup> Philippe Meirieu, *Aprender ... Sim, Mas Como?* Porto Alegre, Artmed, 1998.

Estes enigmas devem ser construídos a partir das representações já presentes nos indivíduos. Não se trata de substituir um conjunto estanque de representações por outras, mas buscar transformá-las a partir da experiência do indivíduo posto em situação. O aluno deve utilizar suas capacidades para resolver o problema novo e sentir necessidade dos novos conhecimentos. Eu diria que o papel do professor é “criar a necessidade do saber” por meio dos dispositivos didáticos que elaborar. Meirieu afirma que a atividade deve se integrar ao “projeto” do sujeito, deve mobilizá-lo na solução de um problema.

um sujeito faz progressos quando nele se estabelece um conflito entre duas representações, sob pressão do qual é levado a reorganizar a antiga para integrar elementos trazidos pela nova. É claro que este conflito se manifesta, na maioria das vezes, exteriormente: trata-se então de uma discordância com um colega, com o professor ou com o Manual escolar... mas esse conflito só é desencadeador de progresso se a socialidade for de alguma forma interiorizada, se o sujeito fizer sua a contradição para vencê-la. Não basta, portanto, dizer a um aluno que ele está errado, também não basta, como se acredita muito freqüentemente, mostrar-lhe isso com obstinação, é preciso que ele interiorize essa constatação, é preciso colocá-lo em situação de experimentá-la pessoalmente.<sup>16</sup>

Como fazer isso? O conhecimento, para Meirieu, é a interação entre certo nível de informações e um projeto. O conhecimento é estabilizado por certas representações: para que o conhecimento evolua, é preciso desestabilizá-las. Os dispositivos didáticos propostos devem desafiar estas representações, levando o aluno a examinar sua pertinência.<sup>17</sup> Podem-se fornecer elementos que não se enquadrem em suas representações, ou levá-lo a fazer previsões diante de uma situação-problema que irão levá-los necessariamente ao fracasso.

---

<sup>16</sup> Idem, *Ibidem*, p. 59.

<sup>17</sup> Philippe Meirieu, *Ob. Cit.*, p. 59-60.

Meirieu não trata do problema da resistência às situações-problema, do sujeito que se nega a colocar-se na situação proposta e se aferra a suas representações antigas, agredindo o dispositivo didático, a matéria e, por vezes, ao professor. Mesmo assim, esse modo de pensar o processo de ensino permite colocar o problema de forma mais precisa. De qualquer forma, ele diz que a situação deve ser “acessível e ao mesmo tempo difícil”; o aluno deve ser capaz de dominá-la aos poucos, “sem explorá-la de uma só vez nem dispor da solução antecipadamente.”

É no momento em que o aluno tem o sentimento de que pode conseguir, em que entrevê uma hipótese, mas ainda não consegue atingi-la e resta algo a fazer, que inicia a sua ação, inicia a sua ação de penetrar no segredo.<sup>18</sup>

Meirieu traça algumas características dos dispositivos didáticos capazes de colocar um indivíduo diante de uma situação-problema. Em primeiro lugar, diz ele, é preciso fazer com que o aluno utilize capacidades que ele já possui tendo em vista uma determinada operação mental que se deseja que o aluno se torne capaz de fazer.<sup>19</sup> O aluno irá utilizar a indução, a dedução, a dialética (capacidade de compreender sistemas conceituais complexos) e a criatividade; as quatro operações mentais básicas apontadas pelo autor, para lidar com a atividade proposta e, diante do enigma construído pelo professor, rearticular suas representações.

#### **4. Conseqüências para a estruturação de uma disciplina**

Diante do que foi visto até aqui, parece claro que uma disciplina e as atividades planejadas para os alunos devam ser pensadas como um episódio na experiência daquele aluno, algo que seja acessível às representações com as quais ele figura o mundo. Só assim será possível imaginar que o aluno irá se envolver naquela atividade e naquela matéria. Sem retomar em detalhes tudo que foi visto até aqui, talvez seja razoável dizer que uma disciplina deve criar dispositivos didáticos que desestremem o sujeito, colocando-o diante de obstáculos que desafiem seu senso comum, no entanto,

---

<sup>18</sup> Idem, Ibidem, p. 92.

<sup>19</sup> Idem, Ibidem, p. 111 e ss.

ela precisa partir desse senso comum; precisa ser acessível ao seu estágio de conhecimento.

Paradoxalmente, o que é determinante em uma aprendizagem é o “já-existente” ou, mais precisamente, os pontos de apoio nos quais, no sujeito e através dele, vêm se articular novos saberes e *savoir-faire*.<sup>20</sup>

Por isso, mesmo, parece-me que a escolha das situações problemas a serem trabalhadas precisa, de um lado, estar a serviço daquilo que o professor pretende ensinar e, de outro, dos interesses e capacidades dos alunos. Do ponto de vista das operações mentais a serem mobilizadas, Meirieu afirma que é importante “estretar” o programa para focar em algumas “noções-núcleo”, que representam as aquisições conceituais fundamentais, que permitirão aos alunos dar sentido às informações que receberem durante o curso e durante sua vida.<sup>21</sup> Para planejar os dispositivos didáticos, trata-se de pensar que instrumento deve-se dar aos alunos, que documentos, objetos devem ser mobilizados para a atividade?

A forma que a atividade irá assumir e os instrumentos envolvidos devem estar relacionados com a noção-núcleo que se deseja ensinar. Ao falar da necessidade de compreender sistemas conceituais complexos, Meirieu diz que é preciso criar um dispositivo em que

o confronto aprofundado de diferentes conceitos relacionados entre si seja necessário para a realização da tarefa solicitada; o sujeito deve poder ocupar sucessivamente a posição de cada elemento a fim de interiorizar suas interações... A situação comum mais próxima dessa atividade é sem dúvida o *jogo*, tão pouco utilizado pela Escola, apesar de todas as possibilidades que ele oferece: dramatizações (...) onde cada aluno representa, por sua vez, um personagem ou uma força social ou política; jogos de tarefas (...) onde cada um se encontra investido num tipo de discurso na construção de um texto; jogos de

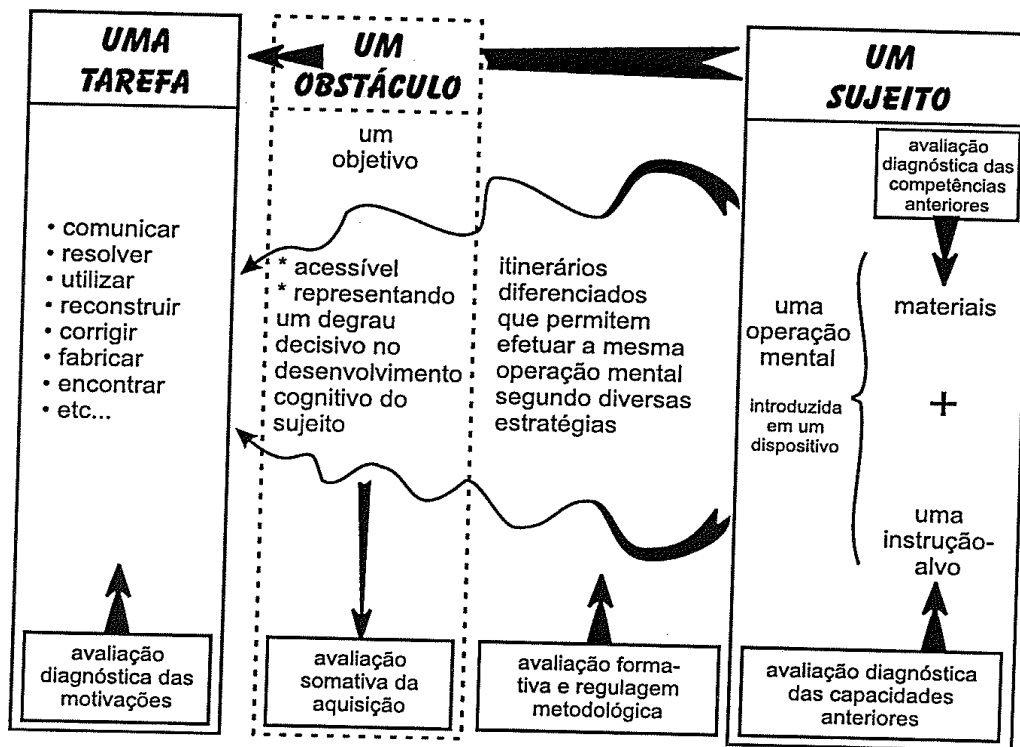
---

<sup>20</sup> Philippe Meirieu, Ob. Cit., p. 129.

<sup>21</sup> Idem, ibidem, p. 118 e ss.

oposição (...) onde se deve descobrir na classe a posição contrária à sua (...). Todos os jogos aqui são concebíveis, na medida em que são uma espécie de “teatralização” de um sistema conceitual e permitem, pela rotação de posições, chegar à apreensão do mesmo.<sup>22</sup>

Uma observação lateral: à primeira vista, boa parte dos dispositivos didáticos desenvolvidos na Direito GV (que foram descritos em vários outros textos dessa coletânea) pode ser enquadrada nas espécies de jogos citados por Meirieu (simulações, estudos de caso, role-plays etc). A seleção de cada uma destas atividades (ou outras); a construção dos dispositivos didáticos deve variar em função da noção-núcleo que se deseja ensinar que vai mobilizar estas e não aquelas operações mentais. Meirieu esquematiza a construção do dispositivo didático da seguinte forma:



Fonte: Philippe Meirieu, *Aprender ... Sim, Mas Como?* Porto Alegre, Artmed, 1998, p.180.

<sup>22</sup> Philippe Meirieu, Ob. Cit., p. 115-116.

Um aspecto não tratado pelo autor, que me parece essencial para pensar este problema, é o tempo disponível para ensinar as noções-núcleo plasmadas em dispositivos didáticos que (se tudo der certo), irão levar os alunos a entrarem e saírem das crises, essenciais ao processo educativo. Parece-me necessário tentar calcular o impacto desestruturante que a atividade pode gerar, se bem que a própria idéia de fazê-lo soe estranha. No entanto, só assim parece possível projetar o tempo necessário para que o sujeito receba o estímulo, o processe, ou seja, reelabore suas representações e, como resultado, mude de patamar de conhecimento.

Mas como fazer isso? Como fazer isso pensando nos alunos individualmente e neles como classe, posto que seja certo que cada um deles irá reagir de maneira diferente ao estímulo e levar mais ou menos tempo para elaborá-lo? Não parece ser possível fugir da necessidade de pressupor um determinado senso comum, uma mentalidade média de fundo, ao encontro da qual a situação-problema deverá ser lançada.<sup>23</sup> Parece razoável supor que quanto maior o conhecimento do professor sobre a classe e maior sua experiência acumulada, mais esta projeção será capaz de figurar a realidade daquele grupo. Com esta projeção em mãos, será possível lidar com os casos individuais em particular, conforme as dificuldades forem aparecendo. No entanto, insisto, em minha experiência profissional, não tenho conseguido abdicar de um senso comum pressuposto, que vai sendo adaptado se a convivência com o grupo de alunos assim o permitir, que funciona como padrão orientador no planejamento dos dispositivos didáticos.

## **5. Um exemplo concreto**

A disciplina Introdução ao Direito para Economistas foi pensada com essas reflexões em mente. Não vou descer aos detalhes de todas as noções-núcleo trabalhadas, nem dos dispositivos didáticos utilizados, pois isso demandaria muito espaço. Vou me concentrar no primeiro módulo do curso e na primeira noção-núcleo que se pretende ensinar e discutir os expedientes utilizados neste processo. Lembremos que este é o

---

<sup>23</sup> O senso comum pressuposto deve levar em conta o fato de que os alunos, provavelmente, estão experimentando em suas vidas um momento de mudanças e questionamentos (ver nota 3).



primeiro momento do curso, logo após a aula de apresentação, em que se fala do programa, da estrutura geral da disciplina, das regras de comportamento e das formas de avaliação.

Este primeiro momento da disciplina foi pensado para durar três encontros de 1'40. A noção-núcleo selecionada é a *norma jurídica* e os objetivos didáticos são: a) mostrar que uma norma jurídica é a regulação em abstrato de fatos concretos que venham a ocorrer no futuro; b) mostrar que aplicar uma norma a um fato concreto não é um procedimento mecânico; c) mostrar que construir uma norma implica sempre certo grau de imprecisão. Para ensinar esta noção, são propostas aos alunos as seguintes tarefas, feitas em duplas ou grupos durante a aula:

1. Considere a norma seguinte, parte de uma convenção de Condomínio, e responda à questão:

São proibidos animais domésticos neste condomínio. Multa: quinhentos reais por mês de permanência do animal.

Pedro mora no condomínio em questão e tem um aquário de peixes. Pergunta-se: Pedro deve pagar a multa ao condomínio?

2. Considere o aviso seguinte, colocado na porta de um restaurante, e responda à questão:

É proibida a entrada de cães.

Paulo é cego e quer entrar no restaurante com um cão-guia. A norma se aplica a ele?

Para o bom desenvolvimento do dispositivo didático utilizado, pressupõe-se que os alunos sejam capazes de identificar conceitos em abstrato e sejam capazes de comparar tais conceitos com objetos em concreto, julgando sobre a pertinência ou não de um conceito a um objeto. Esta capacidade é essencial, pois as normas jurídicas são

compostas de universais, conceitos abstratos que procuram figurar objetos reais. O exercício exige a avaliação do resultado de aplicação de conceitos abstratos a objetos em concreto.

Aparentemente, a atividade de aplicar a norma ao caso concreto é simples e permite que se discuta sua estrutura e o modo pelo qual a norma é construída. Esta é a representação que pressuponho estar sendo utilizada pelos alunos: a norma é uma construção abstrata que deve ser aplicada com precisão aos casos concretos. No entanto, e esse é o obstáculo que a atividade pretende criar, o resultado da aplicação seca soa injusto, estranho, contrário ao senso de justiça dos alunos, fazendo-os duvidar da pertinência de sua representação da aplicação das normas. Ter um peixe no aquário e pagar multa para o condomínio; ser proibido de entrar no restaurante com um cão guia: ambos os resultados costumam incomodar.

Essa impressão de injustiça irá alimentar as atividades das duas próximas semanas, destinadas a discutir a função e a estrutura das normas jurídicas, bem como a atividade de aplicação, ambas com maior grau de detalhe. Ao falar da função e da estrutura das normas na segunda semana, com base em textos de manuais jurídicos, os alunos são levados a perceber como se constrói uma norma e perceber que ela visa a resolver problemas futuros por meio de uma proposição abstrata. Para este fim, basta que os alunos reorganizem sua capacidade de lidar com conceitos abstratos, percebendo que as normas são compostas de universais. Relembrando a atividade da aula anterior, percebem como funciona, esquematicamente, a atividade de aplicação.

Na terceira semana, o tema é a aplicação. O primeiro objetivo da aula é procurar soluções para a sensação de injustiça que o resultado da aplicação produzira. Para isso, os alunos terão lido um texto sobre interpretação jurídica que discute a necessidade de aplicar a norma tendo em vista sua finalidade e o conjunto das normas do ordenamento jurídico. Será possível discutir outras soluções possíveis para a aplicação daquelas normas, por exemplo, postulando que sua finalidade é manter o sossego e a higiene do condomínio/restaurante. Desta forma, nem o peixe, nem o cão treinado teriam dado

lugar à violação da norma, pois não produziriam barulho, perturbação ou problemas de higiene. Desta forma, será possível perceber que a atividade de aplicação não é puramente mecânica e trabalha com uma margem de indeterminação, mesmo no caso de normas aparentemente simples e claras.

A atividade foi pensada para durar três semanas, ou melhor, os debates sobre a atividade foram pensados para durar esse tempo para que os alunos possam se aproveitar do “enigma” criado, que irá motivá-los a ler os textos propostos e participar das discussões. A aposta, que tem dado resultados nos últimos anos, é que os alunos sintam necessidade de mais conhecimentos para fazer frente ao incômodo produzido na primeira aula. Nas três semanas de convivência com o enigma, abordado de pelo menos dois aspectos diferentes (estrutura e função das normas/aplicação), pretende-se que os alunos tenham tempo suficiente para entrar em crise e sair dela. Ao percorrerem o itinerário esquematizado por Marpeau, que pode resultar na mudança de patamar no conhecimento dos alunos, o modo de pensar a aplicação das normas jurídicas é alterado: o aluno começa a compreender como funciona a racionalidade do direito.

Não é incomum que tal percepção gere uma sensação de revolta contra o Direito. Alguns alunos não se conformam com o que está acontecendo e afirmam que o Direito não passa de “opinião subjetiva”, que “tudo depende do juiz”, que “não se pode ter segurança dessa forma” etc. Essa sensação, que instaura uma nova crise (ou pode ser vista como a prorrogação da primeira) permite que se discuta o papel da estrutura do Judiciário como forma de diminuir a incerteza do direito, o papel da doutrina, da jurisprudência e da própria lei como instrumentos para conter a incerteza e abre espaço, inclusive para introduzir debates mais teóricos sobre o realismo norte-americano e outras escolas de pensamento. Mas isso nos levaria a expor outras noções-núcleo a serem apresentadas aos alunos por meio de novos dispositivos didáticos e novas situações-limite. Não há espaço para desenvolver estes novos problemas aqui.

## **6. Considerações finais**

Este artigo procura dar forma à minha percepção da agressividade dos alunos no processo de aprendizado do direito. Especialmente quando se trata de alunos iniciantes, encontrei muita resistência e insegurança nas disciplinas que ministrei, o que me levou a procurar referências que me permitissem formular o problema e buscar meios para lidar com ele. As referências que encontrei fizeram-me pensar a agressividade como resultado normal do processo e a percebê-la como motor do mesmo. Daí a formulação do ensino do direito como um processo de gestão da onipotência em que o professor, de forma controlada, provoca crises em seus alunos, levando-os a duvidar de suas representações por meio de dispositivos didáticos que veiculem uma situação-problema. Esta situação chama o aluno à ação e o induz a duvidar de seu modo de pensar em função de um obstáculo que resiste à sua capacidade de figuração.

A organização de uma disciplina deve ser pensada como um conjunto de dispositivos didáticos destinados a ensinar algumas noções-núcleo, processo que implica na mobilização de certas representações que se relacionam com um determinado patamar de conhecimentos. As situações-limite que instauram as crises, motor do processo de aprendizado, devem ser organizadas tendo em conta o tempo necessário para que os alunos possam reagir e conviver com o enigma que elas instauram, movimentando-se para obter conhecimentos que os ajudem a lidar com o incômodo que sentem.

Este processo de gestão da onipotência, que se alimenta da resistência e da coragem de enfrentar o novo, desencadeia atos de agressividade que podem ser canalizados para o processo de aprendizado, alimentando novas atividades, novos dispositivos didáticos que se encadeiam para que se possa ensinar uma série de conceitos-núcleo. A capacidade de suportar as agressões dos alunos; e de lidar com sua sensação de insegurança são essenciais para que professor leve adiante seus objetivos didáticos. O ensino de direito para iniciantes, em especial, coloca estas capacidades à prova.